

مجلة

العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٧

العدد ١٣٣

الأستاذ الدكتورة : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية

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

كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٣٣) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على المحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر ، وتهض بالمسيرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبها لروح التقدم التقني والعلمي .

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

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

الخدمة الاجتماعية والمتغيرات العالمية الجديدة

أ.د. سلام عبد علي العبادي

م. مروج مظهر عباس

ملخص البحث:

يعد الاهتمام بالخدمة الاجتماعية أمراً طبيعياً في المجتمعات المعاصرة نظراً لتنوع وتعقد المشكلات التي تواجه الإنسان في تلك المجتمعات، وهي أن مارست دورها بفاعلية، يجب أن تنطلق من منظور عالمي رحب دون التقيد بمنظور محدود ضيق، وذلك لأنها تمارس في عالم متغير حافل بالعديد من الأحداث الدولية، والاتجاه نحو الدولية، من هنا نشأت الخدمة الاجتماعية كمهنة القرن العشرين التي حملت على عاتقها مسؤولية إنقاذ البناء الاجتماعي من التصدع في وقت تواجه فيه القيم الإنسانية تهديداً خطيراً، ومهنة تواجه تحديات العصر، لتحقيق للإنسان كرامته وذاتيته، مهنة تمنح المؤسسات الاجتماعية المصادقية والشرعية.

المقدمة:

تعد الخدمة الاجتماعية من المهن الحديثة نسبياً، إلا أنه يلحظ اهتمام كبير بهذه المهنة الإنسانية نظراً لإحساس المجتمع بما تقدمه من خدمات جليلة لشرائح مختلفة من أفراد المجتمع ممن يواجهون أوضاعاً اجتماعية تتطلب مساعدة متخصصة من جانب اناس مؤهلين قادرين على تقديم يد العون والمساعدة بشكل علمي منظم، وهذا ما نلمسه عن طريق التوسع الواضح في تعليم هذه المهنة (على مستوى شهادة البكالوريوس، والشهادات العليا)، فالحركة الدولية في الخدمة الاجتماعية، والاتجاه نحو الدولية والتعددية الثقافية والديمقراطية، وتحسين نوعية الحياة، وتدعيم المواطنة، والرفاه الاجتماعي، والعدالة والمساواة، وتنمية رأس المال الاجتماعي، والاستثمار البشري، والدعم الاجتماعي، يفرض كل ذلك ضرورة الاندماج في التفكير العالمي والعمل المحلي بأستراتيجيات واعية لتمكين الممارسين المهنيين من الممارسة الفاعلة. لذا تضمن هذا البحث المتواضع بحثين، شمل المبحث الأول أهمية ومشكلة

وهدف البحث وتحديد المفاهيم والمصطلحات، وتضمن المبحث الثاني الخدمة الاجتماعية والمتغيرات العالمية الجديدة، وشمل (الخدمة الاجتماعية والانترنت، الخدمة الاجتماعية والعولمة، الخدمة الاجتماعية والخصخصة) وبلي ذلك التوصيات والمقترحات.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته نظرا لأهمية الخدمة الاجتماعية ومستقبلها الذي يرتبط بلا شك بقدرتها على الاندماج في العالمية، وسرعة اندماجها يعكس عالميتها، تلك العالمية التي تفرض نفسها لا محالة بتبادل التكنولوجيا والتعليم، فالمرحلة الراهنة لتطور الخدمة الاجتماعية تتطلب الاهتمام المتزايد بالمنظور التنموي للخدمة الاجتماعية في إطار المتغيرات العالمية الجديدة وتبادل التجارب والخبرات بين الدول، ونتيجة لارتباط قيم التنمية بقيم الخدمة الاجتماعية والإهتمام بالاستثمار الاجتماعي والبشري والعدالة والمساواة والديمقراطية وأولويات التنمية التي حددتها الامم المتحدة، فان ذلك لا يأتي الأمن من تدعيم وترسيخ مفاهيم الخدمة الاجتماعية الدولية.

ولكن على ما يبدو هنالك بعض الصعوبات والتحديات ذات الاتجاهات العالمية والتي تؤثر في ممارسة الخدمة الاجتماعية والمرتبطة بالمشكلات المعاصرة، وهو ماتم التطرق له في متن بحثنا المتواضع.

مشكلة البحث

تحدد مشكلة البحث بما نعيشه كجزء من مجتمع اجتاحت تيارات التغير السريع، والانفتاح على العالم الخارجي، والغزو الثقافي... الخ، ففي ظل هذه التغيرات والتحولات والتحديات المعاصرة شهدت المجتمعات العديد من الظواهر المرضية والأزمات التي أثرت في فئات مختلفة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وغيرها، لذا لابد من ابراز دور الخدمة

الاجتماعية في محاولة للوقوف على طبيعة وأسباب انتشار الكثير من الظواهر التي باتت تهدد أمن واستقرار المجتمع، وعلى الرغم من أن إهتمام الخدمة الاجتماعية اهتمام شامل، إلا أن أولوياتها بطبيعة الحال تختلف من دولة إلى أخرى، ومن وقت إلى آخر بحسب الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي :

- توضيح المهمات الأساسية التي تضطلع بها الخدمة الاجتماعية في تنمية المجتمع المتغير.
- البحث عن القوى والعوامل المختلفة التي تعيق النمو، والتقدم الاجتماعي نتيجة لما أفرزته المتغيرات العالمية الجديدة .
- وضع بعض المقترحات والتوصيات في ضوء ما نتوصل إليه لغرض الإفادة منها في محاولة للحد من المشكلات الناجمة عن التغير السريع الذي تتعرض له المجتمعات.

تحديد المفاهيم والمصطلحات

إن تحديد المفاهيم المستخدمة في البحث بالدقة والوضوح اللازمين يسهل على القراء فهمه مثلما يريد الباحث، لذا تضمن بحثنا المتواضع مجموعة من المفاهيم المرتبطة به، وهي كالآتي :-

أولا / الخدمة الاجتماعية Social Work :-

إن محاولة وضع تعريف شامل ودقيق للخدمة الاجتماعية يواجه بعض الإشكاليات، وذلك بسبب اتساع وشمول مجالات وتطبيقات الخدمة الاجتماعية، فهي كما وردت في المعاجم الحديثة "مجموع البرامج والخدمات والأنشطة التي تقدم بواسطة الاخصائيين الاجتماعيين بهدف مساعدة الناس، ليصبحوا أكثر قدرة في الاعتماد على انفسهم، ووقايتهم من الاتكال على الآخرين بصورة غير

طبيعية، وتقوية العلاقات الأسرية، ومساعدة الأفراد والجماعات والأسر والمجتمعات المحلية لاستعادة قدراتهم والقيام بإداء وظائفهم الاجتماعية بصورة صحيحة^(١).

وقد عرفت الخدمة الاجتماعية بأنها "مهنة اكتسبت تخصصها نتيجة تجارب سنين طويلة وجهود متواصلة في مواجهة مشكلات الانسان الذي عصفت به التغيرات الاجتماعية والتي صاحبت الثورة الصناعية، وتعدّد الحياة بمشكلاتها وضغوطها المتزايدة في حقبة عجزت فيها النظم الاجتماعية القائمة عن مواجهتها"^(٢).

أما تعريفنا الإجرائي للخدمة الاجتماعية فهي(نشاط اجتماعي منظم يهدف إلى مساعدة الناس في الوقاية من المشكلات الاجتماعية في محاولة للتغلب على أي تغير يحدث في المجتمع والعمل على إعادة تكيفهم للواقع).

ثانياً / العولمة Globalization :-

يعرف (غدنز) العولمة "بأنها العملية التي تقوم بتكثيف العلاقات الاجتماعية التي تصدر عن عدد أكبر من الناس الذين يعيشون في مجتمعات محلية معينة، ولكن في الوقت نفسه مرتبطون بنظام عالمي اكبر يربط الوقائع المحلية بالأحداث البعيدة جدا عن طريق تأثير الثانية في الأولى وبالعكس"^(٣).

أما (برهان غليون) فيجد في العولمة "حالة ديناميكية جديدة تبرز داخل دائرة العلاقات الدولية والمكتسبات التقنية والعلمية والحضارية، يتزايد فيها دور العامل الخارجي في تحديد مصير الاطراف الوطنية المكونة لهذه الدائرة المندمجة وبالتالي لهوامشها ايضا"^(٤).

وتعريفنا الإجرائي للعولمة هو (زيادة درجة الارتباط المتبادل بين المجتمعات الإنسانية، دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية، مما جعلها مليئة بالفرص من جانب ومليئة بالمخاطر من جانب آخر)

ثالثاً / الخصخصة Privatization :-

وهو مصطلح جديد أضيف إلى مفردات اللغة العربية فضلاً عن اللغة الانكليزية، ويستخدم مصطلح (الخصخصة) للدلالة على نقل الملكية العامة إلى الملكية الخاصة، أي إلى الأفراد أو المجموعات أو المنظمات غير الحكومية، تتولى أمرها كلياً أو ليشترك الدولة فيها^(٥).

كما تعرف الخصخصة بانها "مصطلح يستخدم ليبدل على تشكيلة من الأفكار ليشمل مجموعة واسعة من السياسات، مما أدى إلى تعدد المعاني العلمية له والتي تركز إلى انه هناك ضرورة لترشيد الاستثمارات في منشآت القطاع الخاص بهدف ادارتها وفق نظام السوق والاخذ بمبدأ الربح الخاص في تحديد كفاءتها"^(٦).

والتعريف الإجرائي للخصخصة هو (انتقال الوحدات الإنتاجية السلعية والخدمية، والتي تعود ملكيتها إلى الدولة إلى الأشخاص المعنويين والماديين بشكل جزئي، أو كلي عن طريق مرحلة واحدة أو على شكل مراحل، أو أساليب مباشرة أو غير مباشرة)^(٧).

رابعاً / الانترنت Internet :-

تعد شبكة الانترنت إحدى أهم موارد المعلومات في هذا العصر، وهي "شبكة رابطة لمجموعة كبيرة من شبكات الحاسب الآلي والتي تنتشر في شتى أنحاء العالم"^(٨).

ويعرف الانترنت أيضاً بأنه "جزء من ثورة الاتصالات، أو أنه شبكة الشبكات، في حين يعرفها، بعضهم الآخر بأنها شبكة طرق المواصلات السريعة"^(٩).

أما تعريفنا الإجرائي للإنترنت، فهو (قاعدة معلومات منتشرة في أرجاء العالم، تتكون من محصلة المعلومات المخزونة على جميع الأجهزة المرتبطة بالشبكة، بغض النظر عن أهمية ظرف المكان إلى حد كبير، وذلك لسهولة الحصول على المعلومات أيما كان مصدرها).

المبحث الثاني

الخدمة الاجتماعية والمتغيرات العالمية الجديدة

أولاً - الخدمة الاجتماعية والعولمة:-

الخدمة الاجتماعية - هي جزء لا يتجزأ من الاطار الاجتماعي والثقافي الاشمل، كما أنها إفرار له، وهي أي الخدمة الاجتماعية، وأن كانت تساعد على تشكيل المجتمع الأكبر، ألا أنها تعكس طبيعة الكل الذي هي جزء منه أكثر من أن تقوم هي بتشكيلة على وفق رؤيتها، وأنا كلما فهمنا طبيعة العلاقة بين الخدمة الاجتماعية والمجتمع والثقافة كنا أكثر قدرة على رؤية الفرص المتاحة للتأثير في الخدمة الاجتماعية، ذلك إذا كان تحليلنا محصوراً في نطاق العلاقة بين مهنة الخدمة الاجتماعية، والمجتمع المحلي الذي تمارس في حدوده، أما إذا كان الموقف في نطاق واقع العولمة، ففي هذه الحالة تفرض على التحليل بعداً (كونياً) لم يعد من الممكن تجاهله. ومن الواضح نحن بحاجة إلى تعرف طبيعة هذه الظاهرة قبل أن ننتقل لمعرفة تأثيرها كواحدة من المتغيرات العالمية الجديدة على مهنة الخدمة الاجتماعية وممارستها.

ويرى (روزونا) بأن العولمة "علاقة بين مستويات متعددة للتحليل الاقتصادي والثقافي والاجتماعي والأيدولوجي"^(١٠).

في ظل هذا التصور يبدو أن القدر المقدر لهذه المهنة النبيلة أن تعيد صياغة نفسها من جديد لكي تستطيع أن تستجيب لذلك التغير السريع الذي يجتاح العالم منذ بداية عقد التسعينات بوجه خاص في إطار ما أصبح يشار إليه باصطلاح (العولمة)، والتي ظهرت كمفهوم في أدبيات العلوم الاجتماعية كأداة تحليلية، لوصف عمليات التغير في مجالات مختلفة تكاد لا تنتهي من الظواهر والمظاهر المتنوعة التي لم تترك جانباً من جوانب الحياة في المجتمعات المعاصرة إلا لامسته وتركت بصماتها عليه، إيجاباً أو سلباً؟

فالبعض يرى أن العولمة تعمل على وضع الأسس القوية لإقامة مجتمع عالمي إنساني رحب خال من العنصرية وحافل بالمساواة، ويرى آخرون أن العولمة ببعدها الاجتماعي تدعو إلى التكيف مع البيئة، وتكشف عن أن البقاء دائماً للأصلح، وهي بذلك تشحذ طموح الأفراد والجماعات وتدفعهم إلى التميز والإتقان، والتعامل مع الواقع وعدم الاستسلام للغيبات^(١١). وعلى الرغم مما ينتج عن العولمة من آثار سلبية لكن هذا لا يعني أنها لا تحمل بعض النتائج الايجابية، وتعود سلبية أو ايجابية الآثار الناجمة عن العولمة إلى مدى عمق فهم الدولة لهذه الظاهرة، ودراسة الواقع الاقتصادي والاجتماعي للبلد، والآثار التي تحملها لهذا البلد ومدى إعداد الدراسات والقوانين، وتهيئة الملاكات المدربة والمؤهلة لنقل المجتمع بالشكل الذي يقلل الخسائر، وتحقيق الأرباح للمجتمع. وهنا نتوقف عند الآثار التي تسببها ظاهرة العولمة، والتي تنجم عنها في حال عدم التهيئة السلمية والعلمية لمواجهتها.

إن العولمة ليست ذلك الجانب الزاهي فحسب، بل أنها قد تؤدي إلى انتشار أنماط من السلوك الاجتماعي بغض النظر عن مدى قبول أو رفض المجتمعات لهذه الانماط التي باتت تأخذ طابعاً عالمياً يتجاوز الحدود الجغرافية مما يؤثر سلباً في رأي البعض من المجتمعات الوطنية وفي تماسكها وتقاليدها^(١٢). فمن جملة ما تسعى إليه العولمة هو الالتقاء والتقارب بين المجتمعات، وزيادة التفاعل بين الحضارات الذي أدى بطبيعة الحال إلى أحداث تطورات وتحولات قادت العالم إلى تغيرات سريعة وجديدة، فقد اتجهت القوى الاجتماعية من تجمعات اسرية وقبلية إلى تجمعات قومية ودولية، ومن ثمَّ احدث تيار العولمة مرحلة عدم استقرار اجتماعي واسع لذا ساد الاعتقاد بضرورة بروز دور الخدمة الاجتماعية في هذه المرحلة لأعداد وتوجيه القوى الاجتماعية للتكيف مع الاوضاع الجديدة التي أفرزتها الظروف المتغيرة. وعليه

يمكن القول بان الاهتمام بالبعد الاجتماعي يعد هدفاً ضرورياً من دول العالم، إذ نجد أن الدول الرأسمالية المتقدمة قامت منذ بداية الحرب الباردة في منتصف الاربعينيات بتمويل البرامج الاجتماعية وزيادة الخدمات الاجتماعية المقدمة للفقراء في المجتمع، وتوسيع شبكة التأمينات الاجتماعية للطبقات كافة، وزيادة الاعتمادات المخصصة للتأمين ضد البطالة إلى غير ذلك من ضروريات تحقيق الاستقرار الاجتماعي إلى درجة التي اطلق عليها بدولة الرفاهية أو ما تسمى بدولة الرعاية الاجتماعية^(١٣). إلا أن تحقيق ذلك من جانب الانظمة الرأسمالية الحرة كان بغرض قطع الطريق على الاشتراكية المنافسة في كسب موقع قدم أمامها، إلا أنه يسقط الاشتراكية في أواخر الثمانينات انتهى النظام المنافس في العالم، فلم يعد هناك ما يدعو للاستمرار بالاهتمام بالبعد الاجتماعي كما كان بالماضي، ومن ثم تقلص تمويل برامج الخدمات الاجتماعية، ولاسيما مع ازدياد ضغط قوى السوق والاتجاه نحو العولمة، مما أدى بدوره إلى زيادة اعداد المهمشين في تلك المجتمعات، وان كان هذا هو الحال في الدول المتقدمة فماذا سيكون عليه في الدول النامية أو دول العالم الثالث الساعية إلى تحقيق التنمية الاقتصادية واعادة التوازن لاقتصادها والتخلص من الديون الخارجية^(١٤).

وقد اعتمدت الدولة الرأسمالية بخلق وتسخير مجموعة من الأدوات المساعدة على نشر وتجسيد وتكريس السياسات التي تنجم عن ظاهرة العولمة وفرضها أحياناً بالقوة.

إذن فهناك حقيقة مفادها أن العولمة أدت إلى الفقر، وعملت على انقسام المجتمع إلى فئتين اغنياء وفقراء اذ لا وجود للطبقة الوسطى، وان اجراء الاصلاحات الاقتصادية المتوافقة مع تطبيقات العولمة، تقضي إلى استقطاب اجتماعي يؤدي إلى سوء توزيع الدخل والثروة، وتضاعف حدة عدم المساواة

بين الطبقات الاجتماعية، وهذا يؤثر سلباً في التوافق الاجتماعي ويعمل على تمزيق الكيانات الاجتماعية داخل الدولة الواحدة^(١٥). ففي الوقت الذي تعمل فيه على زيادة غنى الأغنياء فأنها في الوقت نفسه تعمل على زيادة فقر الفقراء، على الرغم من أن الفقر ظاهرة موجودة في مجتمعات العالم الثالث قبل العولمة أصلاً، وجاءت الأخيرة لكي تعمل على تفاقم هذه الظاهرة، إذ أن الفقر يعد من أكثر الأسباب الداعية إلى تصدع الأمن والسلم الاجتماعي المدني، وتقويض دعائم الاستقرار في المجتمع، ويضعف من عوامل الاندماج والوحدة الوطنية^(١٦). فالفجوة بين الطبقات الثرية والميسورة والمحرومة تزداد اتساعاً وعمقاً، وفي ظل هذه البنية الطبقية الهرمية التي تحتكر فيها القلة السلطة وثروات البلد، وتشغل الطبقة الوسطى وسط الهرم، وتتكون القاعدة من غالبية السكان التي تعاني حالة تبعية داخلية شبيهة بالتبعية الخارجية ومتممة لها، ففي ظل هذه الأوضاع أو السمات الاجتماعية يعيش الإنسان في المجتمع معرضاً للمخاطر والاعتداءات المختلفة، قلقاً حذراً باستمرار من احتمالات السقوط والفشل، وتحتل السلع والمقتنيات والاهتمامات السطحية روحه وفكره، ينفعل بالواقع والتاريخ أكثر مما يعمل على تغييرهما، انه إنسان مغرب ومغترب عن ذاته، ولأن إمكانات المشاركة نادرة وضيقة، لا يجد من مخرج سوى الخضوع، أو الامتثال ألقسري أو الهرب^(١٧).

وما كان ذلك إلا نتيجة لتركيز النشاط الاقتصادي على الصعيد العالمي في يد مجموعة قليلة العدد، ومن ثم تهميش الباقي أو إقصاءه، والمشكلة الاجتماعية لهذا التركيز المفرط للثروة على الصعيد العالمي تعميق الهوة بين الدول، وشرائح المجتمع الواحد ليس بين الطبقات فحسب، بل أيضاً بين الفئات داخل الطبقة الواحدة، وإذا كانت هذه الظاهرة (ظاهرة اتساع

الفوارق) قد عدت من قبل خاصية من خاصيات التخلف الذي تعاني منه ما يسمى بـ(البلدان النامية بل العالم الثالث كله).

فأن الظاهرة نفسها بدأت تظهر وبحدة في البلدان المتقدمة نفسها وعلى رأسها الولايات المتحدة والدول الأوروبية^(١٨). ومن اجل معالجة الفقر في العالم فان ذلك يتطلب منح أكثر البلدان فقراً وإعفاءً دائماً من الديون، وتحقيق تجارة عادلة عن طريق وصول البلدان النامية إلى الاسواق^(١٩). فضلاً عن أن عملية اعادة هيكلية الاقتصاد العالمي اصابته الدول الغنية ايضاً في الصميم، وكان من نتائجها البطالة والاجور الواطئة وتهميش قطاعات واسعة من السكان، وايقاف النفقات الاجتماعية والغاء الكثير من المنافع التي حصل عليها في حقل الرفاهية الاجتماعية^(٢٠). ففقد الوظائف في قطاعات غير قابلة للمنافسة وخلق قطاعات تنافسية غير قادرة على تعويض ما تم فقده من وظائف، إي أن فقد الوظائف لا يتوافق مع معدل توليدها في القطاعات الحديثة، فضلاً عن استبدال العمالة الدائمة بأخرى مؤقتة، أو موسمية الأمر الذي يترتب عليه ارتفاع معدل البطالة، مما يؤدي بالنتيجة إلى أزمات اجتماعية وسياسية من حيث تأثيرها في الحياة الاجتماعية، وسلوكيات الأفراد في المجتمع، وتماسك النسيج الاجتماعي العام واستقراره، لأنه سيكون سبباً في ترسيخ الفوارق الاجتماعية، وزيادة معدلات الفقر والتخلف^(٢١). فالهدف الذي تسعى الخدمة الاجتماعية إلى تحقيقه، وهو ما يدخل في نطاق التنمية، لتحقيق أهداف المجتمع على المدى البعيد، والتوظيف الكامل من دون حدوث تضخم، أو انكماش وزيادة معدلات النمو في الدخل القومي الحقيقي، إي الحد من البطالة والارتقاء بالمواطن وتحقيق آماله في حياة كريمة على وفق معايير صحية وتعليمية واجتماعية فهو وسيلتها وغايتها لبناء عالم افضل يقضي على المعاناة الانسانية .

ففي تلك الظروف والأوضاع فإن من جملة ما تهدف إليه الخدمة الاجتماعية، المساهمة في تحسين المستوى المعيشي للناس اقتصادياً واجتماعياً أي المساهمة في تحقيق المصالح العامة للمجتمعات، فهي لا تسعى إلى تحقيق أهداف شخصية للقائمين بها، والعمل على إشباع رغباتهم وميولهم، بل مساعدة الناس على معرفة مشكلاتهم وحلها في حدود الإمكانيات المتاحة وذلك في اطار التغيرات وبأسلوب يلائم الأوضاع الجديدة.

كذلك قادت جملة التغيرات الصحية والبيئة المرافقة للعولمة إلى ظهور وانتشار العديد من الأمراض والأوبئة على المستوى العالمي، والتي يتطلب علاجها ومحاربتها أو تقليل انتشارها إلى جهد مشترك وتعاون دولي، ومن هذه الأمراض (نقص المناعة المكتسبة، وسرطان الثدي)، وغيرها من الأمراض الحيوانية المصدر (كجنون البقر، وإنفلونزا الطيور).

فضلاً عن فشل العديد من البلدان في تحقيق تنمية بشرية عادلة وشاملة، الأمر الذي دفع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي إلى طرح عدد من الاهداف التنموية التي يعد تحقيقها هو غاية التنمية البشرية المستدامة واطلق على هذه الأهداف إعلان الألفية للتنمية، وتعكس هذه الأهداف تطلعات الناس لحياة أفضل^(٢٢). من ذلك يمكن النظر إلى الخدمة الاجتماعية بأنها أداة لدولة الرفاه الاجتماعي بتحسين نوعية الحياة، وتمكين الجماعات والشرائح الهشة في المجتمعات الإنسانية.

وفي السياق نفسه يقول محمد مهدي شمس الدين حول ظاهرة العولمة بأن "الولايات المتحدة استعملت الأمراض الاجتماعية سلاحاً ضد خصومها من اجل اضعاف مقاومة الشعوب لسياساتها، ومنها تصدير قيم العيب والمتعة والاستهلاك السلعي والمخدرات، وتسليط الضوء على الاثاره الجنسية لتخدير تلك الشعوب، وإضعاف القيم العائلية السليمة"^(٢٣). فقد أحدثت العولمة خللاً في

التوازن الاجتماعي التنموي، وسيادة الروح الاستهلاكية، وطغيان قيم وعادات مختلفة بشكل كبير عن قيم وعادات مجتمعات عريقة، وازدياد الانحراف الاجتماعي بين الشباب، بسبب طبيعة المضامين الإعلامية للفضائيات الوافدة، إذ تزداد أسطرة الجنس، والعنف، والمخدرات، والرعب، وأساليب الجريمة، مما يؤدي إلى خلق وعي مغاير لواقع الكثير من المجتمعات، فضلاً عما أكدته العديد من الدراسات الميدانية إلى أن هناك تزايداً في النزوع نحو الاستهلاك، وشراء البضائع والسلع المرتفعة الثمن والمنازل والسيارات واللبسة الفخمة.

مما يستدعي الاستدانة وتزايد ساعات العمل على حساب العلاقات الحميمة داخل العائلة وبين الأصدقاء^(٢٤). لذا نجد أن ما تتضمنه العولمة من إخطار اجتماعية، أنها أكثر أثار العولمة خطراً وذلك يدفعنا إلى القول أن التأثير الذي تمارسه العولمة في الجانب الاجتماعي هو أخطر وأوسع من التأثير السياسي والاقتصادي والثقافي لذلك أصبحت مسألة الاهتمام بالموارد البشرية من أولويات اهتمامات المجتمع العالمي، لان انعدام ذلك يشكل تهديداً للأمن والسلم الدوليين^(٢٥).

فضلاً عن التهديدات الأخرى التي تفرضها العولمة، بسبب اضطراب التقاليد الثقافية وزيادة الشعور باختلال أو انعدام الاهتمام الروحي، فالسرعة المتزايدة باستمرار التي تحدث بها العولمة بما تتركه من اثار بالغة في قرارات كل البلدان تقريباً السياسية والاقتصادية والاجتماعية، اكبر عقبة تمنعها من تحقيق التقدم الاجتماعي^(٢٦).

هذا الأمر قد يلقي الكثير من العبء على مهنة الخدمة الاجتماعية المؤهلة بحكم تاريخها الطويل، وبحكم قاعدتها المعرفية والقيمية والمهارية، لتحمل مسؤولية قيادة الجهود المبذولة، لمواجهة هذه القضايا الدولية، إذ لم يعد من المقبول في عصر العالم الواحد أن تبقى الخدمة الاجتماعية متوقفة على

ذاتها عندما يجد القائمون عليها أنفسهم اليوم في جو عاصف يُموج بالتغيرات، وفي إطار تفاعل إجباري مع قوى مراكزها التي تقع خارج النسق المحلي. ومن هنا يمكن القول أن التعامل مع المشكلات (النفسية، والاجتماعية) المترتبة على العولمة تتطلب من العاملين في مهنة الخدمة الاجتماعية الانفتاح على الثقافات المختلفة والافادة من تجاربها وخبراتها في مواجهة هذه المشكلات، وبالوقت ذاته لا يمكن اهمال أو نسيان دورنا في التأثير على هذه الثقافات بتجاربنا وخبرتنا الخاصة.

ثانياً- الخدمة الاجتماعية و الخصخصة:-

يتناول هذا الموضوع بعرض قضية اخرى من اهم القضايا المعاصرة الا وهي (الخصخصة) والتي اصبح الحديث عنها مثار اهتمام دوائر المال، الاقتصاد، الإدارة، السياسة، القانون والاجتماع، فقد شهد العالم في بداية الثمانينات من القرن العشرين ظاهرة التحول إلى القطاع الخاص، بحركة قادها الثلاثي المحافظ (مارجريت تاتشر، رونالد ريجان وهيلموت كول) الثلاثة الذين حكموا ثلاث من أهم بلدان العالم الحديث، المملكة المتحدة، الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا الغربية، وسرعان ما انتشر هذا الاتجاه في معظم بلدان العالم وصارت الخصخصة تشكل بعداً قائماً في جدول أعمال معظم دول العالم^(٢٧). لذا قبل الولوج في الموضوع ينبغي تحديد معنى الخصخصة، أن الخصخصة مصطلح جديد اضيف إلى مفردات اللغة العربية وشاع استخدامه وهو مصطلح جديد أيضاً على مفردات اللغة الانكليزية (privatization) وقد ترجم هذا المصطلح فضلاً إلى الترجمة السابقة إلى (الاستخصاص، الأخصاص، التفريد، الاهلنة، التخاصية، المحاصة والتخصيصية)^(٢٨).

لذلك تعد ظاهرة خصخصة القطاع العام من اهم التحديات التي تواجه الاقتصاديات الوطنية لاسيما في الدول النامية نظراً لآثار الاقتصادية

والاجتماعية المترتبة عن تلك الظاهرة في ظل عالم يتزايد ترابطه ويصغر حجمة عبر سرعة وسائل الاتصال وتنوع مصادرها وتأثيراتها. وعلى ما يبدو فان الاتجاه نحو خصخصة العمل الاجتماعي كما حددها المختصين بالرعاية الاجتماعية هي حركة تستهدف الحد من الوظائف الحكومية والتوسع في دور القطاع الخاص، بمعنى تحويل ملكية مشروعات اجتماعية حكومية إلى القطاع الخاص وبأنها تحويل خدمة حكومية إلى ادارة غير حكومية وغير حكومية، هنا لا يعني بالضرورة أن بعض المنظمات الاجتماعية لا تسعى للربح، بل يمكن أن تتحول بعض المنظمات المعنية بتقديم الخدمات الاجتماعية إلى منظمة ربحية، وهذا الأمر سيؤدي مع مرور الوقت إلى تشجيع القطاع الخاص بمختلف مجالاته من اجل العمل على اشباع الحاجات الاجتماعية للمواطنين، وتوفير الخدمات الاجتماعية بما يؤدي إلى التوسع في استخدام قطاع الاعمال الخاص في توفير الخدمات الاجتماعية استنادا إلى تصور مؤداه أن هذا القطاع الهادف إلى الربح سيقدم الخدمة الأفضل والأرخص^(٢٩).

أن الخدمة الاجتماعية مرت بتاريخ طويل شهد الكثير من التغيرات بدءاً من تقديم الخدمات بدافع الخير والإحسان بطرائق غير منظمة، وربما عشوائية مروراً بنشاط المؤسسات الخيرية، وما تبعه بعد ذلك من تقديم الخدمات الاجتماعية عبر المؤسسات الاجتماعية الحكومية، وإلى هذه المرحلة التي وصلت الخدمة الاجتماعية في الكثير أن لم يكن جميع الدول إلى فكرة خصخصة المؤسسات الاجتماعية لتأخذ منحى جديداً في حقل الرعاية الاجتماعية، فعندما بدأت الحكومة الامريكية في التدخل في مجالات الرعاية الاجتماعية اثناء ازمة الثلاثينات الاقتصادية انزعج الأخصائيون الاجتماعيون، هناك من احتمال سيطرة البيروقراطية الحكومية على الخدمة الاجتماعية وطالبوا بخدمة اجتماعية مستقلة عن الحكومة حتى تستطيع أن تقدم خدمات

متنوعة وتتميز بالمرونة ولتبقى أكثر ارتباطاً بالمجتمعات المحلية، بعد فترة من الوقت طالبوا بمشاركة أكبر للخدمة الاجتماعية في القطاع الحكومي، وصوروا الإصلاح الاجتماعي كما لو كان مرادفاً لمزيد من الأنشطة الحكومية، واتسع بعد ذلك تأييد الأخصائيين الاجتماعيين لهذا الاتجاه، فطالبوا في عام ١٩٤١ بان يكون للمؤسسات الحكومية دوراً قيادياً في مجالات الرعاية الاجتماعية كافة^(٣٠). وعندما بدأ التحول إلى القطاع في مجال الخدمات الاجتماعية، وعلى الرغم من أن الغالبية العظمى من الأخصائيين الاجتماعيين في الولايات المتحدة الأمريكية لا يعملون في الحكومة، فأنهم لم يرحبوا بالتغيرات التي انت بها الخصخصة وعبروا عن ذلك في عدد كبير من المقالات التي نشرتها مجلاتهم المهنية في الثمانينات^(٣١). الأ أنهم لم يكونوا قادرين مهنيًا ولا اقتصادياً على مقاومة الضغوط، فقد صاحبت الخصخصة زيادة كبيرة في عدد منظمات الخدمات الهادفة إلى الربح، واتجه عدد كبير من الأخصائيين الاجتماعيين للعمل في هذه المنظمات، ففي المسح الذي نشرته الجمعية القومية الأمريكية للأخصائيين الاجتماعيين عام ١٩٨٣ يبين أن ١٢% من أعضائها يعملون في مؤسسات هادفة للربح في حين لم تتعد نسبتهم في عام ١٩٧٢ ٣ و ٣%^(٣٢).

كما زاد عدد الأخصائيين الاجتماعيين في مجال الممارسة الخاصة، وإذا كان بعض العاملين بالخدمة الاجتماعية يرون في الممارسة الخاصة خروجاً عن إطار الرعاية الاجتماعية، وهي الميدان التقليدي للممارسة المهنية فان بعضهم الآخر يرى فيها مكانه مهنية أفضل، فقد نجح الأخصائيون الاجتماعيون في العمل مع الأغنياء من الراغبين في شراء الخدمة وهكذا ضربوا عرض الحائط بالمشكلة المثارة حول تعارض التعهد المهني مع الدافع إلى الربح^(٣٤). إذ أن الذي يربطهم بالأفراد ليس التعهد المهني بل تعهد قانوني مثلهم في ذلك مثل إي بائع لسلعة من السلع، فالقانون الذي يحكم عملهم هو

نفس القانون الذي يحكم إي عملية تجارية^(٣٥). وهكذا تحول عدد كبير من الأخصائيين الاجتماعيين إلى رجال أعمال وأصحاب لمشروعات خاصة هادفة للربح، ومن ثم كانت ردود أفعالهم حول الخصخصة في مجال الخدمات الاجتماعية متباينة بعضهم يحبذ مجالات العمل الجديد والراتب الأعلى والعملاء الأكثر جاذبية (الأغنياء)، بينما شعر الآخرون أن الخصخصة في مجال الخدمات الاجتماعية قد نجحت في تقليص مخالب الخدمة الاجتماعية وجعلتها عاجزة عن الوفاء بتعهداتها بتوفير الخدمة للمحتاجين^(٣٦). مما سبق فقد أظهرت الأدبيات المتعلقة بسياسات (الخصخصة) تبايناً شديداً في وجهات النظر حول الآثار والنتائج التي أفرزتها تطبيق هذه السياسات، فعلى الرغم من أنها وضعت أساساً لمعالجة مشكلة اقتصادية، وبالتالي فهي تستهدف من الناحية المجردة جوانب اقتصادية بحتة، فإن آثار هذه السياسات قد امتدت لتشمل جوانب اجتماعية وسياسية داخل الدولة المنفذة لها يبرز ضمنها مجموعة من العوامل وثيقة الصلة بظاهرة (عدم الاستقرار السياسي، الفقر، البطالة، التفاوت، في توزيع الدخل وتناقص الشرعية السياسية)، لذلك فإن الحديث عن الآثار الاجتماعية واهتمامنا في هذا البحث لتلك الآثار إنما ينصب أساساً لكونها وثيقة الصلة بحياة الأفراد وذات تأثير مباشر وواضح وعليه يمكن إجمال هذه الآثار كما يأتي :

١- **الفقر** : نتيجة للسياسات الانكماشية التي تتضمنها سياسات الخصخصة، والمتمثلة في تخفيض القيمة الحقيقية للأجور وتخفيض، أو إلغاء الدعم عن بعض السلع والخدمات الحكومية وفرض أو زيادة الرسوم على هذه الخدمات، فضلاً عن تخفيض قيمة العملة وما يترتب على ذلك من ارتفاع في أسعار السلع المستوردة وكذلك فرض الضرائب غير المباشرة، تسهم سياسات الخصخصة في هذه الحالة بصورة مباشرة في زيادة الفقر، ومن وجهة نظر

صندوق النقد الدولي والبنك الدولي، فانه يجب التمييز بشأن ازدياد نسبة الفقر كإحدى نتائج الخصخصة بين الحضر والريف، اذ يفترض في حالة فقراء الريف أن تحمل سياسات الخصخصة عن طريق تحرير الأسعار أثراً ايجابياً على متوسط دخل الفقراء وزيادة الكفاءة فيما ينصب الأثر السلبي لسياسات الخصخصة (زيادة نسبة الفقراء) في المناطق الحضرية أساساً^(٣٧).

ويبدو أن وجهة النظر هذه لا تتسجم مع الواقع، انطلاقاً من حقيقة أن خفض قيمة العملة قد أدى إلى ارتفاع أسعار مدخلات الإنتاج الزراعي، مثل السماد، وقطع غيار المعدات، والآلات الزراعية، وأجور النقل الخ، ومن ثم فإن المستفيد المتوقع من سياسات الخصخصة ينحصر في كبار ولربما متوسطي ملاك الأراضي الزراعية مضاف اليهما الشركات المتعددة الجنسيات دون صغار الملاك، على اعتبار أن هؤلاء المستفيدين المتوقعين قادرون على تحمل الارتفاع في أسعار مدخلات الإنتاج، وتجد وجهة النظر الاخيرة تأييداً لها من خلال نتائج التطبيق الفعلي لسياسات الخصخصة (لاسيما في أمريكا اللاتينية، وإفريقيا، وجنوب الصحراء)^(٣٨). والتي أظهرت ازدياد نسبة الفقر في المناطق الحضرية، وعدم امكانية القول بانخفاض هذه النسبة في المناطق الريفية، بل أن هنالك تجارب تظهر ارتفاع نسبة الفقر في المناطق الريفية، وبصورة عامة يمكن القول أن سياسات الخصخصة تؤدي إلى زيادة نسبة الفقر عموماً^(٣٩).

أن هذه الزيادة غالباً ما تؤدي إلى آثار اجتماعية قد تكون شديدة الخطورة مثل الهجرة إلى الخارج بما تعنيه من أهدار للكفاءات والموارد البشرية، انتشار الجريمة، انتشار عمالة الأطفال والنساء، في محاولة لمواجهة ارتفاع الأسعار وتعويض الدخل المفقود، فضلاً عن إمكانية انتشار الممارسات الاجتماعية غير الاخلاقية، لذلك يبرز دور الخدمة الاجتماعية في تلك

الحالات في السعي لمحاولة الحد من الآثار السلبية تلك عن طريق "شبكات الامان الاجتماعي" لحماية الفئات الاكثر تعرضاً لتلك الآثار السلبية^(٤٠).

٢- سوء (التفاوت في توزيع الدخل)

إن سوء (التفاوت في توزيع الدخل)، احد آثار الأخذ بسياسة الخصخصة، وثيق الصلة بازدياد نسبة الفقر، فضلاً عن دورها في تعميق الفقر وزيادة نسبته، وعلى ما يبدو أن (الخصخصة) تعمل من جهة أخرى على تعزيز وضع فئات أخرى هي الفئات العليا في المجتمع عبر عدد من إجراءاتها التي تنعكس بشكل ايجابي على وضع تلك الفئات، وتتمثل هذه العوامل أو الإجراءات اساساً في تخفيض قيمة العملة الوطنية ورفع أسعار الفائدة محلياً^(٤١). ويظهر الأثر الايجابي لتخفيض قيمة العملة الوطنية على الفئات العليا، على أساس أن هذه الفئات غالباً ما تحتفظ بجزء لا يستهان به من مدخراتها بالعملة الاجنبية (وفي الخارج غالباً)، إما في حالة المدخرات في العملة الوطنية، فان هذه الفئات تستفيد بشكل واضح وكبير من خلال الزيادة الشديدة في اسعار الفائدة المحلية، ومن ثم يمكن لهذه الفئات تعويض خسائرها من تخفيض قيمة العملة عن طريق الفوائد التي تجنيها على مدخراتها على أساس أن هذه الفئة هي من كبار المدخرين، أن مثل هذه النتيجة قد تفسر والى حد كبير ارتفاع استهلاك هذه الفئات خلال فترة الازمة الاقتصادية وبالتالي ازدهار الاسواق الجديدة للسلع الكمالية والخدمات^(٤٢).

وتزداد قتامة الصورة عن طريق تعميق الفجوة بين الفئات العليا في المجتمع وغيرها من الفئات في عملية (الخصخصة) والتي تسعى إلى بيع مؤسسات القطاع العام إلى القطاع الخاص، ومن الطبيعي أن القدرة على شراء مثل هذه المؤسسات إنما تتوافر لأبناء تلك الفئات في المجتمع، ومن ثم فان سياسة الخصخصة التي تعمل على تقليص القيمة الحقيقية للأجور، تعمل في

المقابل على زيادة الدخل المتمثلة بالأرباح^(٤٣). ومن ثم يظهر الأثر السلبي لعملية الخصخصة عن طريق تعميقها للتفاوت في توزيع الدخل، بين أولئك الذين يجنون الأرباح (الفئات العليا) والذين يحصلون على اجور ورواتب (وهؤلاء يمثلون الجزء الأكبر من أبناء الطبقة الوسطى، وأبناء الطبقة الدنيا).

٣- البطالة :

يظهر الأثر السلبي لسياسات الخصخصة في البطالة من نواح عدة، يمكن تفصيلها على النحو الآتي، فمن ناحية وفي سبيل خفض الإنفاق العام كأحد أهم الاهداف التي تسعى هذه السياسات إلى تحقيقها يتم اللجوء إلى إحدى الوسيلتين، أو كليتهما، ابطاء، أو إيقاف التعيينات في القطاع العام أو تسريح جزء من العمالة الموجودة^(٤٤).

أما من ناحية أخرى فتؤثر سياسة رفع أسعار الفائدة سلباً، ليس على قدرة القطاع العام على التوسع في التشغيل فحسب، انما أيضاً على قدرة القطاع الخاص على توفير وظائف تسهم في التخفيف من حدة البطالة لاسيما انه إضافة إلى أسعار الفائدة، فان هذا القطاع يتعرض لضغط المنافسة في الخارج عند التصدير، والمنافسة في الداخل كنتيجة لتحرير التجارة^(٤٥). فمن المتوقع في هذه الحالة تخفيض كلفة الانتاج، تقليص عدد العمالة والاعتماد بصورة اكبر على عنصر كثافة راس المال التي تتضمن في الغالب الاستغناء على جزء من عمالة المؤسسة بعد بيعها وذلك ضمن معادلة العمل التجاري (اكثر الارباح باقل التكاليف) فضلاً عن الآثار النفسية للبطالة، إذ تؤكد الإحصاءات العالمية على أن للبطالة آثار في الصحة الجسدية وتعيق النمو النفسي وما سيترتب على ذلك من امراض اجتماعية ونفسية كالإدمان والجرائم وضعف الانتماء للبلد وكراهية المجتمع لينتهي الامر بالعنف والارهاب^(٤٦).

فالبطالة تمتد أيضاً إلى الافراد الذين يعيّلهم هؤلاء العاطلين مما يؤدي إلى حرمانهم من مستلزمات العيش^(٤٧). وبالتالي تفاقم الآثار السلبية للبطالة الناجمة عن سياسة الخصخصة بوصفها احد أهم المتغيرات العالمية الجديدة .

٤ - اثار اجتماعية اخرى :

ينعكس التخفيض الحكومي للنفقات، وضمنها الغاء الدعم عن بعض السلع، وتخفيض الانفاق الحكومي على الخدمات الاجتماعية، ولاسيما (الصحة، والتعليم) إلى رفع التكاليف، كما هو الحال عند خصخصة التعليم، إذ ترتفع تكاليف التدريس (الدروس الخصوصية، والمدارس الخاصة) مقارنة مع التكاليف الإجمالية للأسرة، دون أن يكون القطاع الخاص بديلاً أو منافساً جيداً للقطاع العام، كما أدت خصخصة قطاع التعليم إلى منح الكثير من رخص المدارس والمعاهد والكليات مما سيؤدي إلى زيادة في إعداد العاطلين (تخريج دفعات دون معرفة لحاجات السوق) وتدني إنتاجية المؤسسات لمخرجات هذه المدارس والمعاهد والكليات^(٤٨).

فضلاً عن فرض الرسوم على بعض الخدمات التي تقدمها الحكومة، وتحرير الأسعار، وفرض ضرائب جديدة أو زيادة ضرائب قائمة، ينعكس كل ذلك بصورة سلبية على المواطنين من عدة نواح كالمستوى الصحي والتعليمي على وجه الخصوص.

بشكل عام يمكن القول انه على الرغم من ارتباط موضوع الخصخصة بالاقتصاد إلا أن انعكاسه بات واضحاً على الحياة الاجتماعية للأفراد ويجب بالتالي وضع إستراتيجية للخصخصة في اطار اقامة معادلة تنموية ناجحة، فالخصخصة ليست غاية بذاتها فحسب، بل هي وسيلة من بين وسائل كثيرة لتنشيط الوضع الاقتصادي لذلك يجب أن يبرز في هذا المجال دور شبكات الأمان الاجتماعي للتخفيف من حدة الفقر والبطالة والتفاوت في توزيع الدخل

...الخ، فضلاً عن إعادة تأهيل اليد العاملة الفائضة من إيرادات الخصخصة نفسها وتحويل هذه اليد العاملة إلى منتجة عن طريق إقامة منشآت جديدة مع الشركات ذات القطاع الخاص .

الخدمة الاجتماعية والانترنت

يعد الانترنت احد ابرز منجزات الثورة التكنولوجية في العالم اليوم، لما أحدثته من ثورة في مجال الاتصالات الإنسانية إذ بات بإمكان أي إنسان في أي بلد في العالم أن يتصل بأشخاص ينتمون إلى ثقافات متعددة ولا تقف إمامه عقبة الحدود الجغرافية أو اختلاف الزمن أو اختلاف الثقافة واللغة، ولكونها شبكة عالمية فقد استطاعت أن تربط بين الزمن أو اختلاف الثقافة واللغة، وإن تضم في رحابها الناس الذين يستخدمونها، وهذا من شأنه أن يلقي بضلاله على جميع قطاعات المجتمع الإنساني، كما يلقي هذا الوضع الجديد أعباء جديدة على مهنة الخدمة الاجتماعية، لأنها متداخلة مع معظم قطاعات الرعاية الاجتماعية في مجتمعاتنا المعاصرة والمتغيرة باستمرار، ويرجع الفضل في تفسير العلاقة بين الموجة الأولى من التغيرات التكنولوجية، وحركة التصنيع السريعة التي شهدتها القرن التاسع عشر، وبين ظهور الخدمة الاجتماعية كمهنة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى (ويلنسكي ولوبو) في مؤلفهما الكلاسيكي القيم "المجتمع الصناعي والرعاية الاجتماعية"، فقد قام هذان المؤلفان بجهد منظم التوضيح العلاقة بين التغيرات التكنولوجية الكبرى التي صاحبت الثورة الصناعية، والتغيرات البنائية التي ارتبطت بتلك التغيرات في المجتمع الأمريكي والمشكلات الاجتماعية واسعة النطاق التي نتجت عن هذا كله، وظهرت برامج وخدمات الرعاية الاجتماعية، والتي في إطارها ظهرت مهنة الخدمة الاجتماعية، لدرجة أوشكا أن يضعا تلك العلاقة في صورة المعادلة الرياضية التي لا تتخلف إذ يقولون انه " لو لم توجد مشكلات اجتماعية لما وجدت

خدمات للرعاية الاجتماعية، ولما وجدت مهنة الخدمة الاجتماعية^(٤٩) وعلى ما يبدو فإن تأثير شبكة الانترنت لا يقتصر على نقل صور الخدمات المختلفة فحسب وإنما نقل المشكلات، وأساليب التعامل معها، فالانتقال المعلوماتي قد يكون سلاحاً ذو حدين في كثير من الأوقات، واستخدام الانترنت كشبكة اتصالات متطورة ومعاصرة يضيفي على الحضارة الإنسانية بعداً جديداً في تسهيل، وسرعة انجاز المعاملات للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة دون عناء، لكن هذا الاستخدام الحضاري دخل عليه الأشرار بتقنيات مضادة^(٥٠). ذلك ما يفرض ضرورة ايجاد رقابة على المعلومات من ناحية وضرورة الاستعداد لكل المستجدات من المعلومات المسموح بها من ناحية أخرى، هذه المعلومات التي ستتدفق بسرعة عبر هذه الشبكة ناقلة الينا الكثير من الظواهر والثقافات التي تحتاج إلى سرعة التعامل معها، والتي أصبحت متاحة في عصر المعلوماتية، لان المسافة تحت تأثير وسائل الاتصال والاعلام الحديثة ضاقت للغاية بين المحلي والعالمي^(٥١) وذلك لأن أسس تبادل المعلومات في المجتمع المعلوماتي تقوم على مجموعة من السمات وهي سرعة الانتشار، سرية تبادل المعلومات وسهولة الاستعمال، فمثلا لا يحتاج استعمال شبكة الانترنت إلى مستوى علمي، أو فني متطور للتشغيل سواء من حيث إرسال أم استخراج المعلومات^(٥٢)، لذا فهناك إجماع بين الباحثين في العلوم الاجتماعية على أن الإنسانية تنتقل في الوقت الراهن إلى طور حضاري جديد، فالعالم في مرحلة تغير من العصر الصناعي إلى العصر المعلوماتي، إذ تقع المعلوماتية بتقنياتها كمحور ارتكاز في هذا التغير بمعنى هنالك ارتباط بين المعلومات وتقنياتها من جهة والبناء الاجتماعي من جهة أخرى، ولا يختلف احد على أن المكون الأساس فيما يسمى بالمجتمع هو الناس، أو البشر، وقد حاول العلماء منذ الأزل التعرف على الصفات الأساسية الخاصة بالإنسان،

ولقد خلصت مجمل الآراء على أنه ينظر للإنسان كنظام، أو نسق له قابلية التعلم والتفاعل والعمل الذاتي في مستويات مختلفة تشمل المستوى الشخصي، والبيئي، والاجتماعي، وتتميز المرحلة التاريخية الحالية التي تبلور نسيجها في عصر المعلوماتية بالنظر للإنسان، فضلاً عما سبق بأن له قابلية التعامل والتحكم بنظم المعلومات^(٥٣). وتسخيرها بما يحقق ما يرغب فيه، فقد شكل ظهور وانتشار الحاسبات الالكترونية وتطور وسائل الاتصال، ومنها (الانترنت) في السنوات الماضية بداية العصر جديد لمشكلات جديدة، ففي الآونة الأخيرة بدأ الحديث عن الدور الخطير للكمبيوتر في عزل الأفراد اجتماعياً، فبعد أن كان أفراد الأسرة الواحدة الذين يعيشون تحت سقف واحد في تفاعل مستمر، أصبحت وسائل التكنولوجيا الحديثة مدعاة للهروب من التعامل المباشر، وإقامة العلاقات الاجتماعية بادعاء الانشغال بها، فالأفراد يقضون وقتاً طويلاً في التعامل مع الكمبيوتر والانترنت، مما يؤدي إلى الانعزال عن الآخرين أثناء مدة الاستخدام، ومن ثمّ ضعفت العلاقات الاجتماعية، وضعف التماور وتبادل الخبرات والمشاعر، مما ولد نوع من التفكك الاجتماعي، فالإنسان اجتماعي بطبعه لا يستطيع العيش وحيداً، لذلك أسهم الانترنت في نشر أنماط جديدة من القيم والسلوكيات في المجتمع، فنتيجة لتعرض المجتمع المعاصر إلى تغيرات عدة اجتماعية وتكنولوجية، فقد بدأت بعض الاختراعات في الظهور على شكل أنظمة اجتماعية أصبحت تؤدي وظائف كثيرة في المجتمع، ولم يعد المجتمع ينظر إلى تلك الاختراعات الاجتماعية على أنها طارئة وموقوتة أو انتقالية، بل على أساس أنها أصبحت جزءاً من البيئة الاجتماعية المعاصرة^(٥٤).

فالاستخدام الفردي للحواسيب والانترنت يعزز الرغبة والميل للوحدة والعزلة، مما يقلل من فرص التفاعل، والنمو الاجتماعي والانفعالي والصحي

الذي لا يقل أهمية عن النمو المعرفي، وحب الاستطلاع والاستكشاف، وأن وسائل الاتصال الحديثة قربت بين الأشخاص المتباعدين جغرافياً، وجعلت العالم يبدو بحق كقرية صغيرة من حيث سهولة التواصل وتبادل المعلومات والخبرات بانسيابية للاستمتاع مع أشخاص من أقاصي الأرض، وأن كانت هذه القرية الصغيرة اتصالاً ما تزال عالماً متافراً أفكاراً وقيماً، فالوسائل الالكترونية الحديثة عملت على إحداث تغير في علاقات الناس الاجتماعية وإشكال تفاعلهم وأساليب تواصلهم، ويأتي الانترنت في مقدمة هذه الوسائل دون منافس، إذ يعد أكثر من أية وسيلة من الوسائل الحديثة على إحداث تغيرات في بنية العلاقات الاجتماعية بين الناس^(٥٥).

ولما كانت الأسرة هي النواة الأساسية لبناء المجتمع، وأن أي تغير في المجتمع يؤدي بطبيعة الحال إلى التأثير فيها، فاستخدام الانترنت كأحد متطلبات الحياة العصرية، أدى إلى بروز أو ظهور مشكلات اجتماعية، أو كان من نتائجها ولادة مشكلات جديدة منها انحراف الأبناء، والعنف الأسري بجميع إشكاله، وغياب القدوة، والخلافات الزوجية التي تنتهي في كثير من الأحيان إلى الانفصال، وذلك لان العلاقات الزوجية في هذه الحالة ستواجه فتوراً شديداً، بسبب توجه الزوج نحو غرف الدردشة، وتفضيلها على الجلوس مع زوجته، والتحدث إليها، فالوسائط الالكترونية الحديثة ذات تأثير سلبي كبير في العلاقات الحميمة بين الزوجين، فتزداد المشكلات، وتتفكك العلاقة الزوجية، وبطبيعة الحال لا يقتصر الأمر على الزوج والزوجة بقدر ما يكون انهيار للأسرة بأكملها، والقيمة الحقيقية للخدمة الاجتماعية في مثل هذه الحالات إنما تقاس بمدى فاعليتها في مواجهة المشكلات التي فوضها المجتمع صلاحية العمل على حلها، وتتوقف هذه الفاعلية على وضوح رؤيتها لهذه المشكلات من جهة، وعلى بلورة الأدوات الفنية المناسبة للتعامل مع تلك

المشكلات من جهة أخرى تم ترشيد الإفادة من ابناء المهنة بحيث يتحقق اكبر عائد ممكن بجهودهم باستخدام تلك الادوات لمواجهة تلك المشكلات من جهة ثالثة^(٥٦).

إن الإقبال الشديد على غرف الكمبيوتر والدرشة عبر الانترنت انما يعبر عن غياب الضبط الاسري والهروب من العلاقات الاجتماعية المباشرة والواضحة إلى علاقات محكومة بالسرية والكتمان، التي قد تقود في النهاية إلى مزالق خطيرة تعصف بحياة الفرد ومستقبله، لذا يمكن النظر إلى الانترنت كمهدد للأمن الاجتماعي، ولا سيما في المجتمعات المغلقة والشرقية، من حيث أن تعرض مثل هذه المجتمعات لقيم وسلوكيات المجتمعات الأخرى، قد تسبب تلوثاً ثقافياً يؤدي إلى تفسح اجتماعي وانحيار في النظام الاجتماعي العام لهذه المجتمعات، فالاستخدام غير الأخلاقي واللاقانوني للشبكة قد يصل إلى فئات المراهقين والهواة، مما يؤثر سلباً على نمو شخصياتهم النمو السليم، ويوقعهم في أزمات نمو وأزمات قيمية لا تماشي مع النظام الاجتماعي السائد وخاصة عند التعامل مع المواضيع الجنسية وتقديم الصور والمواد الإباحية^(٥٧). فاستخدام الانترنت من قبل العديد من الفئات وخصوصاً شرائح المراهقين والشباب أصبح من الظواهر التي يرى انعكاسها مع كل من يتعامل مع هذه الشرائح، فبات بديلاً للتفاعل الصحي مع الرفاق والأقارب وقضاء الساعات الطويلة في اكتشاف مواقع الانترنت المتعددة، فضلاً عن المواقع اللا أخلاقية التي تكثر وتتكاثر في الانترنت، والتي يتم نشرها بأساليب عديدة في محاولة لاجتذاب الأطفال والمراهقين إلى سلوكيات منحرفة، مما يعني تغييراً في منظومة القيم الاجتماعية للأفراد، إذ يعزز هذا الاستخدام المفرط القيم الفردية بدلاً من القيم الاجتماعية، وقيم العمل الجماعي المشترك الذي يمثل عنصراً هاماً في ثقافتنا، فتعقد مشكلات الفرد التي لها ارتباط وثيق بتطور الحياة

الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية والأسرية، ففي هذه الحالة يصعب على الفرد اختيار الطريق المناسب الذي يسير عليه، أو الأسلوب الذي يتخذه لمواجهة تلك المشكلات وهنا تمتد يد الأخصائي الاجتماعي بكل علمية وموضوعية، لتقديم يد العون والمساعدة متى ما كانت الحاجة لها، فالدور الرائد الذي يمارسه الأخصائي الاجتماعي كدور الطبيب، فمرة يشخص ومرة يعالج، ومرة يجد العلاقة والبدايل بين المريض وبيئته من أجل صلاحه وخيره^(٥٨).

إن تكنولوجيا الاتصال أحدثت ما عرف بثورة الاتصالات والشبكات، والتي أثرت في التحولات الاقتصادية والاجتماعية مثل ما حدث في الثورة الصناعية في بداية القرن العشرين، عكست هذه الثورة الحديثة هجرة كمية ضخمة من النشاط الاقتصادي والاجتماعي من الواقع الطبيعي إلى شبكات تفاعلية ورقمية مبنية على المعايير المفتوحة كما هو حدث في شبكة الانترنت^(٥٩). مما يتطلب ذلك إيجاد الدعم المجتمعي من جانب الأفراد في المجتمعات المختلفة في إطار تنمية الوعي الاجتماعي والنهوض بالمعرفة العلمية لدى الفئات المختلفة، وتنمية قدرتها للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال لمواجهة ما يعترضهم من تحديات، فالشخص الذي يجلس أمام الحاسوب ساعات طويلة كل يوم، مع استثناء الأشخاص الذين يستدعي عملهم ذلك، غالباً ما يؤدي بهم الأمر إلى الإدمان على الانترنت فتحدث حالة من الصراع النفسي الداخلي لذلك الشخص بين ما ترسخ في وجدان المدمن من قيم تربي عليها، والقيم الجديدة التي يتلقاها عبر الانترنت، وقد توجد هذه الحالة لدى الأفراد الانعزاليين ذوي الشخصيات الانطوائية، أو الأشخاص الذين يرغبون في الهروب من ظروفهم ومشكلاتهم الحياتية إلى الحاسوب ليفرغوا فيه طاقاتهم وهمومهم، فضلاً عن الإجهاد والتوتر النفسي الناتج عن الاستخدام

لأوقات طويلة والأمراض النفسية التي تنجم عن سوء استخدام الانترنت مثل الاكتئاب.

فالخدمة الاجتماعية وما تقدمه من برامج وخدمات وأنشطة بواسطة الأخصائيين الاجتماعيين إنما يسعى إلى مساعدة الأفراد والجماعات والأسر والمجتمعات المحلية، لاستعادة قدراتهم والقيام بأداء وظائفهم الاجتماعية بصورة صحيحة، كما تستهدف هذه الخدمات أيضاً مساعدة الأفراد للحصول على الموارد الملائمة التي تفي بحاجاتهم، وتقويم قدراتهم، والقيام برعاية أنفسهم والآخرين وتوجيههم، وعلاج مشكلاتهم النفسية والاجتماعية^(٦٠).

أن دخول الانترنت في مجالات الحياة الواسعة أصبح عاملاً مساعداً أيضاً في تقوية الفجوة بين الأجيال فيما يتعلق بثقافة الحوسبة والاتصال مع العالم الخارجي بل أن الكثير من الأفراد الذين لا يتمتعون بميزة استخدام الانترنت أصبحوا عرضة للاتهام بعدم مواكبة التغير والتطور مما يساعد ذلك على تطوير أنموذج من الصراع الاجتماعي والثقافي بين الأجيال أو شرائح المجتمع، أو بين الصغار والكبار أو الأبناء والإباء، لذلك يرى بعض المختصين أن الخدمة الاجتماعية من المتعين عليها أن تبلور لنفسها أطراً تصويرية جديدة تتسق مع المتغيرات المعاصرة شأنها شأن المهن الأخرى لمواجهة التحديات تفرضها طبيعة التغيرات المجتمعية العالمية والمحلية بشكل عام وما يرتبط بالتطورات التكنولوجية والمعلوماتية بوجه خاص، وإن توجه ممارسيها إلى هذا الاتجاه وإن تطور برامج إعداد متخصصيها حتى يتمكنوا من القيام بمسؤولياتهم بفاعلية^(٦١).

وقد تمخضت ثورة المعلومات والتكنولوجيا المتقدمة في وسائل اتصالات متطورة جعلت العالم قرية إلكترونية مفتوحة، ألغت معها الحدود الجغرافية والسياسية للدول، هذه التقنية الخاصة بنظام نقل المعلومات السريع،

أو ما يعرف بالانترنت ليست سيئة في حد ذاتها، بل هي كما اشرنا سابقا سلاح ذو حدين فيمكن أن يستثمر للخير والمنفعة، كما يمكن أن يستثمر للشر والإضرار بالآخرين وهو ما أكده احد المختصين فيقول "على الرغم من الفوائد العديدة التي لا تحصى للإفادة من شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) إلا انه في الوقت نفسه قد زادت أساليب إساءة الاستخدام لتلك الشبكة، ومنها الاستخدام لارتكاب بعض الجرائم، وفي ذلك تطويع لهذه التقنية لرغبات بعض المجرمين، وسيستمر ذلك مادام المشترك في الشبكة (الانترنت) يمكنه الاطلاع على كل المعلومات التي تكون متاحة من المصدر، وبما أنه حتى الآن ليس هناك ضوابط صارمة للحد من تلك الأضرار، ولكن يحكم الأمر سلوك الأفراد المستعملين إلى حد كبير^(٦٢).

فمن سلبيات الانترنت الأخرى والتي أثرت في مجمل حياة الأفراد، وجعلتها معرضة في أية لحظة من اللحظات إلى الخطر إفادة المجرمين من هذا التطور، لأن التقنيات الحديثة شجعت وساعدت المجرمين على زيادة عدد وحجم جرائمهم دون زيادة في الجهد المبذول عما كانوا يبذلونه مع الوسائل التقليدية، بل مع انخفاض احتمالات انكشاف أمرهم^(٦٣) وكان هنالك اهتمام كبير لهذا النوع من الجرائم للدرجة التي أطلق عليها جرائم الحساب الآلي والانترنت، وعرفت بأنها "أي عمل غير قانوني يستخدم فيه الحاسب كأداة أو موضوع للجريمة"^(٦٤) وما دمنا في عالم من خدمات الانترنت، إذ يجري التعدي على الخصوصيات إذ يقوم الموقعان (تويتر) أو (جي ميل) بعرض نشرة في الزمن الفعلي لتحركات الفرد، الأمر الذي قد يثير اهتمام المجرمين باستغلال هذه المعلومات لتحقيق أغراضهم الإجرامية، فضلاً عن التعرض لعمليات النصب، والاحتيال، والتهديد، والابتزاز، واستخدام الأسماء المستعارة، وتقمص شخصيات غير شخصياتهم في غرف الدردشة، وغير ذلك من اعتياد ارتكاب

الأخطاء، واستخدام الألفاظ البذيئة، والتشهير بالأفراد، والشركات، ونشر الإشاعات المغرضة، وممارسة انتهاك حقوق الملكية بوضع نسخ للكتب على سبيل المثال في مواقعهم وتداولها فيما بينهم عن طريق أجهزةهم المباشرة، وتعرض خصوصية المعلومات التي في الأجهزة للاختراق من المخترقين وهواة الاختراق، وبرامج التجسس، وغير ذلك من السلبيات بتعرض أجهزة الكمبيوتر إلى التلف بتأثير الفيروسات التي تصل عبر الايميل والمواقع وملفات التحميل، وهذا النوع من الجرائم يؤثر في جميع شرائح المجتمع، فعلى الرغم من خطورتها إلا أنه يسهل على المجرم ارتكابها، لأن بإمكان ارتكاب هذا النوع من النوع من الجرائم في مكان غير المكان الذي يتواجد فيه، أو الذي حدثت فيه نتائج فعله^(٦٥).

فالوسائط المعلوماتية أصبحت تمارس دوراً أساسياً في حياتنا البيولوجية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية في الحاضر والمستقبل فلم يعد بالإمكان تجاهل هذه الثورة التكنولوجية الحديثة، وتأثيرها في مختلف ميادين الحياة الصناعية، الإدارية، التعليمية، الاجتماعية، والسياسية... الخ، والخدمة الاجتماعية من المهن التي تتأثر ممارستها بقوى خارجية كثيرة، منها القوى السياسية، والظروف الاقتصادية، والاتجاهات الاجتماعية، والتغيرات التكنولوجية، وهذه القوى ليست منفصلة، ولكنها متشابكة ويتداخل بعضها مع البعض الآخر^(٦٦). ولأنها تعمل في إطار التساند الوظيفي مع المهن الأخرى العاملة في المجتمع فهي بحاجة إلى انساق التدعيم المجتمعية، والتجديد المستمر في أدواتها وطرقها بما يمكنها من تحقيق أهدافها في عصر يزداد فيه العالم تعقيداً واحد مظاهر التعقيد هو التضخم الرهيب في المعلومات، وسهولة الحصول عليها، وما يتطلبه ذلك اهتمام من جانب القائمين على هذه المهنة لمواجهة مثل هذه المستجدات التي قد يصعب عليهم في كثير من الأحيان

التحكم في وصولها إلى المجتمعات الإنسانية وما في ذلك إلا تأكيد على أن وسائل التكنولوجيا الحديثة ليست كلها سلبيات، كما أنها بالطبع ليست كلها ايجابيات، المهم هو مدى التقنين في سلوك وأخلاقيات المستخدم الذي يتحتم عليه التمتع بنوع من الموضوعية والاتزان حتى لا تصبح هذه الوسائل الحديثة الباب العصري السري لضياح وانهيار القيم داخل المجتمع.

• التوصيات والمقترحات

أن دور وغرض مهنة الخدمة الاجتماعية نمت وتطور منذ نشأتها، وذلك من خلال مداخل الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية، والتي في ضوءها سيتم وضع المقترحات والتوصيات وهي كالآتي :-

١- **المداخل العلاجية** والتي تركز في مساعدة الفرد على تحقيق فهم افضل لذاته، وكذلك فهم افضل لعلاقته بالآخرين وبصفة خاصة (الاقارب والاصدقاء)، كذلك يركز هذا المدخل على الافراد وادائهم الاجتماعي الذي يشكل الاساس في عملية التدخل، ليصبح دور الاخصائي بمثابة المساعد الذي يستمع بعناية لما يقول الفرد، وبالتالي يسهل له الفرص التي تمكنه لتحقيق فهم افضل للناس ولظروفه.

٢- **المداخل الدفاعية** يتحدد دور الاخصائي هنا من خلال تمكين الناس في الكفاح أو التعامل الفعال مع ظروفهم المعيشية، وفي هذه الحالة لابد أن يكون الاخصائي الاجتماعي اكثر ارتباطا بالقضايا التي تشكل منها نسيج المجتمع وفي بعض الاحيان تحديدا كبيرا لإفراده .

٣- **المداخل التحررية** وهي التي تركز على تحقيق العدالة الاجتماعية وتجعل من تحسين وتطوير نظم الرعاية المختلفة بالمجتمع هدفا لها، وترتكز في الممارسة على اهمية توفير المعارف والمهارات التي تمكن الافراد من

- تحقيق القدرة في ضبط وإدارة شؤون حياتهم بشكل افضل، ولتحقيق العدالة فلا بد من الاخذ بالآتي :-
- تقسيم الموارد الاجتماعية وفقا لمبدأ الحاجة مع الاخذ بالحسبان ضرورة تنمية الموارد الشخصية.
 - اتاحة فرص النمو الشخصي والاجتماعي للجميع .
 - ايجاد الوسائل المناسبة لمواجهة الظلم عن طريق العمل الجاد لتنمية الموارد الاجتماعية والطبيعية وتوزيعها بشكل متكافى والعمل على حل المشكلات الاجتماعية .
 - وضع برامج وسياسات تشمل كل مستويات المجتمع لتجعل من التنمية البشرية واكتساب الخبرات هدفا اساسيا لها .
 - زيادة الوعي بين الافراد في كيفية الحصول على حقوقهم السياسية والاجتماعية في إطار شرعي يتفق مع ايدولوجية وثقافة المجتمع .

الهوامش

- ١- عبد الناصر سليم حامد ،معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ٢٠١١، ص.٢١١
- ٢- إقبال محمد بشير وآخرون، الرعاية الطبية والصحية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ١٩٨٤، ص.٢٠
- ٣- مسعود موسى الرضي، اثر العولمة في المواطنة، المجلة العربية للعلوم السياسية، تصدر عن الجمعية العربية للعلوم السياسية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد ١٩، ٢٠٠٨، ص.١١١
- ٤- برهان غليون، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، ط١، دمشق، ١٩٩٩، ص.٢٢

- ٥- احمد زايد، الدولة ونمط التنمية في العالم الثالث، تحليل سوسيولوجي للدور الاقتصادي للدولة، مجلة المستقبل العربي، العدد ١٣٣-٣، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٠، ص. ١٠٢
- ٦- علي عبدالله احمد، اشكالية المفاضلة بين القطاعين العام والخاص في العراق، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، ٢٠٠١، ص. ٦٢
- ٧- عبد العزيز بن حمد الزومان، شبكة الانترنت – دليل تعريفى، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض، ١٤٢٢، ص. ٥
- ٨- أسامة أبو الحجاج، دليلك الشخصي إلى عالم الانترنت، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٩٨، ص. ١٨
- ٩- نايف عبير، العولمة والعرب، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد ٢٢١، ١٩٩٧، ص ٢٩ .
- ١٠- بدرية البشر، وقع العولمة في مجتمعات الخليج العربي، دبي والرياض أنموذجا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، سلسلة أطروحات الدكتوراه، ٢٠٠٨، ص. ٤٩
- ١١- ياس خضير البياتي ، الفضائيات والثقافة الوافدة وسلطة الصورة ، مجلة المستقبل العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، العدد ٢٦٧ ، ٢٠٠١ ، ص ٥٠ .
- ١٢- محمد القفاص ، دور الدولة والمؤسسات في ظل العولمة ، مكتبة الاسة ، القاهرة ، ٢٠٠٤ ، ص ١١٥ .
- ١٣- محمد القفاص ، المصدر السابق نفسه ، ص ١١٦ .

* المقصود بالأدوات المساعدة أو ما يطلق عليها بأذرع العولمة التي ساعدت الدول الرأسمالية بفرض سيطرتها على الكثير من الدول وهذه الادوات تمثلت بـ(الشركات المتعددة الجنسيات ، منظمة التجارة الدولية ، صندوق النقد الدولي والبنك الدولي وثورة الاتصالات والمعلوماتية)

١٤- محمد عابد الجابري، قضايا الفكر المعاصر (العولمة - صراع الحضارات - العودة إلى الاخلاق - التسامح - الديمقراطية - نظام القيم - الفلسفة والمدنية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٧، ص ١٤٠.

١٥- مصطفى جاسم حسين، العولمة والأمن القومي العربي، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة بغداد، كلية العلوم السياسية، ٢٠٠١، ص ١٥٦.

١٦- غازي الصواني، العولمة وطبيعة الازمات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية في الوطن العربي وفاق المستقبل في العولمة واثرها في الاقتصاد العربي ، بحوث ومناقشات ندوة بغداد ، تصدر عن بيت الحكمة ، نيسان ٢٠٠٢، الجزء الثاني ، ص ٥١.

١٧- محمد عابد الجابري ، قضايا الفكر المعاصر ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٤٠.

" Le Monde nous appartient" ، Christophe Aguiton ، 18- plan ، Paris ، 2001 ، p106 .

١٩- ميشيل شوسودفسكي ، عولمة الفقر ، ترجمة جعفر علي حسين ، الناشر بيت الحكمة ، بغداد ، ط ١ ، ٢٠٠١ ، ص ٤٤ .

٢٠- ميشيل شوسودفسكي ، عولمة الفقر ، ترجمة جعفر علي حسين ، الناشر بيت الحكمة ، بغداد ، ط ١ ، ٢٠٠١ ، ص ٤٤ .

٢١- محمد عابد الجابري، قضايا الفكر المعاصر، مصدر سبق ذكره، ص ١٤١.

٢٢- رعد سامي عبدالرزاق ، العولمة والتنمية البشرية المستدامة في الوطن العربي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة النهرين ، كلية العلوم السياسية ، ٢٠٠٦ ، ص ١١٩ .

٢٣- محمد مهدي شمس الدين ، الفكر العربي المعاصر ، مجلة قضايا اسلامية معاصرة ، بيروت ، العدد ٣ ، ١٩٩٨ ، ص ١٥٣ .

٢٤- حليم بركات ، المجتمع العربي في القرن العشرين ، ط ١ ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ٢٠٠٠ ، ص ٩٣١ .

٢٥- كوفي انان ، التنمية البشرية المستدامة ، تقرير اعمال المنظمة السنوي ، نيويورك ، ٢٠٠٣ ، ص ٨ .

٢٦- Chores Albert Michalet ، "Quest -

CequeLaMondLalisticn"EdilionLaDe'Courerte ، Paris ،

2002 ، p54

٢٧- د.احمد وفاء حسين، تخصيصية الخدمات الاجتماعية، ورقة عمل تقدم بها إلى جامعة الرياض للبنات، كلية الخدمة الاجتماعية، ١٤٢٨هـ، ص ٢ .

٢٨- عبد الفتاح الجبالي، التخصصية والتصحيحات الهيكلية في البلاد العربية، مجلة المستقبل العربي، العدد ٣٨ - ٨ ، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٠، ص ٣٠ .

٢٩- Brenda Dubois ، karlakrogsrudMily ، "Social work : An

Empowering Professuion (Boston Ellyn Bocon ، 1992 ،

p.p97.

٣٠- سيد أبو بكر حسنين ، طريقة الخدمة الاجتماعية في تنظيم المجتمع ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٢٠٣ .

٣١- Mary an Suppes & Carolyn Cressy Wells ، "The Social work Experience : An Introduction to the profession

"N.Y: McGraw/ Hill ، Inc ، 1991 ، p.p371.

32- Yehesl Hasenfeld and Richard Hoefer ، USA – Social Services and Social work under Reaganism In Brain Monday(ed) ، "The Crisis In Welfare" An International Perspective On Social Services And Social Work (London: Harvester Wheat sheaf ، 1989 ، p.p205.

33- F.M.Loewenberg "Fundamentals of Social Intervention" (N.Y: Columbia University press ، 1983 ، p.p150.

٣٤ John Ovretveit "Gordinating community Care" (Buckingham: open university press ، 1994 ، p.p110.

35- Brenda Dubois ، Karla Krogsrud Mily ، op.cit ، p.p 98.

* انشئ صندوق النقد الدولي والبنك الدولي للإنشاء والتعمير في عام ١٩٤٤ في مؤتمر عقد في مدينة بريتون وودز في الولايات المتحدة، وحمل اسمها وتمثلت الوظيفة الأساسية لصندوق النقد الدولي في تقديم قروض قصيرة الاجل لغرض دعم ميزان المدفوعات، فيما تمثلت الوظيفة الأساسية للبنك الدولي في العمل كوسيط للقروض وكضامن لمشروعات محددة يفترض أنها تسهم في التنمية، وتشكل عضوية الصندوق شرطاً مسبقاً للانضمام إلى البنك. وللمزيد ينظر إلى د. عبد الهادي الرفاعي وآخرون، العولمة وبعض الآثار الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عنها، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (٢٧)، العدد (١)، ٢٠٠٥، ص ١٩٨-٢٠٠.

٣٦- يوكول هوانج وبيتر نيكولاس ، التكاليف الاجتماعية للتكيف ، التمويل والتنمية ، مجلد ٢٤ ، العدد ٢ ، واشنطن ، ١٩٨٧ ، ص.٢٣

٣٧- دارام جاي وكينيثياهيويت دي الكانتارا ، ازمة الثمانينات في افريقيا وامريكا اللاتينية والكاريبي : ترجمة مبارك علي عثمان ، مركز البحوث العربية للدراسات والتوثيق والنشر ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص٥٦.

38- Stewart ، Frances "The Many Faces of Adjustment" in Development Finance and policy Reform ، edit ، Paul Mosley ، St ، Mortin's press ، Inc ، New York ، 1992 ، p.188.

39- Taebbora ، Bayan ، "Considering the the Social Dimension of structural Adjustment Programmes in the ESCWA Countries "Economic Horizons (Afaqlqtisadiyyat) ، Vd .17 ، No.4 ، Abu Dhabi ، 1996 ، p.13

٤٠- رمزي زكي، الليبرالية المستبدة: دراسة في الآثار الاجتماعية والسياسية لسياسات التكيف في الدول النامية، دارسينا، القاهرة، ١٩٩٣، ص٩٩.

٤١- دارام جاي وكينيثياهيويت دي الكانتارا، مصدر سبق ذكره ، ص٤٨.

٤٢- ماري فرانس ليريتو ، الصندوق النقدي الدولي وبلدان العالم الثالث ، ترجمة هشام متولي ، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، دمشق ، ١٩٩٣ ، ٢٢٣.

٤٣- هبه احمد نصار ، بعض الآثار الاجتماعية لبرامج الاصلاح الاقتصادي في مصر ، في الاصلاح الاقتصادي واثاره التوزيعية ، دار المستقبل العربي ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص١١٣.

٤٤- الامانة العامة للاتحاد العام لغرف التجارة والصناعة والزراعة للبلاد العربية "الانعكاسات الاجتماعية لبرامج التعديل الهيكلي واتحاد اصحاب العمل العرب"، اوراق اقتصادية ، العدد ١٠ ، بيروت ، ١٩٩٤ ، ص١١٣ .

٤٥- عمر احمد إبراهيم، مشكلة البطالة في مصر والوطن العربي، وزارة العمل المصرية، القاهرة ، ٢٠٠٨ ، ص٥ .

٤٦- ايمان عبد خضير ، تنامي قطاع النفط واثره في الاقتصاد العراقي ، اطروحة دكتوراه في الاقتصاد، كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٥ ، ص٣٨ .

٤٧- د.محمد ولد امير، تجربة الخصخصة والاصلاح الاقتصادي في موريتانيا، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير، انوكشوط، موريتانيا، العدد ٤ ، ٢٠٠٥ ، ص٩٠ .

Harold wilensky and Charles n lebeaux in dustrial the
impacet of in dustrialization on the supply and organization
of social welfare servies in the united New York free press
1965 pop 45

٤٩- طاهر عبد الجليل حبوش، الوقاية والتأهيل والمكافحة للجرائم المستحدثة، ابحاث الندوة العلمية لدراسة الظواهر الاجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية، تونس ، ١٤٢٠ هـ، ص ٢٥٣ .

٥٠- السيد ياسين، المعلوماتية وحضارة العولمة، رؤية نقدية عربية، القاهرة، مكتبة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١ ، ص ١٣٥ .

51) lafrancece p : Fundmental concepts in commu -
nication New Jeresey prentice hall Englewood 1990 pop.
45

Robohgi : information does not make sones in :
philosophy and technology New York free press 1986
p063

٥٣- عبد الحليم رضا عبد العال وآخرون ، الرعاية الاجتماعية في الخدمة الاجتماعية ، القاهرة ، قسم تنظيم المجتمع ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٧ .

٥٤- حلمي خضر ساري ، تأثير الاتصال عبر الانترنت في العلاقات الاجتماعية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٤ ، العدد الاول والثاني ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٩٧ .

٥٥- ابراهيم عبد الرحمن رجب وآخرون ، تنمية المجتمع المحلي ، القاهرة ، مكتبة وهبة ، ١٩٩٠ ، ص ٥ .

٥٦- ذياب البداينة ، التطبيقات الاجتماعية للأنترنت ، ورقة قدمت في الدورة التدريبية حول شبكة الانترنت من منظور امني ، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٩ ، ص ١٠١ .

٥٧- حسن شحاتة سعبان ، الخدمة الاجتماعية ، ميدانها تأريخها وبرامجها ومناهجها ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٤ ، ص ٣٣ .

٥٨- محمد محمد الهادي ، تكنولوجيا الاتصالات وشبكات المعلومات ، القاهرة ، المكتبة الاكاديمية ، ٢٠٠١ ، ص ٢٣ .

٥٩- عبد الناصر سليم حامد ، معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن ، ط ٢٠١٢ ، ص ٢١١ .

٦٠- عبد الحليم رضا عبد العال ، اتجاهات متصارعة في الخدمة الاجتماعية ، مقال منشور في كتابه عن الخدمة الاجتماعية المعاصرة ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٦ ، ص ٢٥٥ .

- ٦١- عباس ابو شامة ، التعريف بالظواهر الاجرامية المستحدثة ، حجمها - ابعادها ونشاطها في الدول العربية، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية ، تونس، ١٤٢٠، ص ٩.
- ٦٢- حسن طاهر داود ، جرائم نظم المعلومات، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، ١٤٢٠ ص ٧٣.
- ٦٣- ذياب البداينة، جرائم الحاسب والانترنت، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية، تونس، ١٤٢٠، ص ٩٣.
- ٦٤- احمد حسام طه تمام، الجرائم الناشئة عن استخدام الحاسب الالي، القاهرة ، دار النهضة العربية، ٢٠٠٠، ص ١.
- 65- Mary Amm ; s .and Carolyn cressy ;w ;the social work experience- an introduction to the profession ;New York; macmillonpublishina co .1991;p.370

المصادر العربية

- ١- عبد الناصر سليم حامد ،معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية، ط١، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن، ٢٠١١، ص ٢١١.
- ٢- اقبال محمد بشير وآخرون، الرعاية الطبية والصحية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ١٩٨٤، ص ٢٠.
- ٣- مسعود موسى الرضي، اثر العولمة في المواطنة، المجلة العربية للعلوم السياسية، تصدر عن الجمعية العربية للعلوم السياسية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد ١٩، ٢٠٠٨، ص ١١١.
- ٤- برهان غليون، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، ط١، دمشق، ١٩٩٩، ص ٢٢.

- ٥- احمد زايد، الدولة ونمط التنمية في العالم الثالث، تحليل سوسيولوجي للدور الاقتصادي للدولة، مجلة المستقبل العربي، العدد ١٣٣-٣، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٠، ص ١٠٢.
- ٦- علي عبدالله احمد، اشكالية المفاضلة بين القطاعين العام والخاص في العراق، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، ٢٠٠١، ص ٦٢.
- ٧- عبدالعزيز بن حمد الزومان، شبكة الانترنت - دليل تعريف، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض، ١٤٢٢، ص ٥.
- ٨- اسامة ابو الحجاج، دليلك الشخصي إلى عالم الانترنت، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٩٨، ص ١٨.
- ٩- نايف عبير، العولمة والعرب، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد ٢٢١، ١٩٩٧، ٢٩.
- ١٠- بدرية البشر، وقع العولمة في مجتمعات الخليج العربي، دبي والرياض انموذجا، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، سلسلة اطروحات الدكتوراه، ٢٠٠٨، ص ٤٩.
- ١١- ياس خضير البياتي، الفضائيات، الثقافة الوافدة وسلطة الصورة، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد ٢٦٧، ٢٠٠١، ص ٥٠.
- ١٢- محمد القفاص، دور الدولة والمؤسسات في ظل العولمة، مكتبة الاسة، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ١١٥.

- ١٣- محمد عابد الجابري، قضايا الفكر المعاصر (العولمة - صراع الحضارات - العودة إلى الاخلاق - التسامح - الديمقراطية - نظام القيم - الفلسفة والمدنية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٧، ص ١٤٠ .
- ١٤- مصطفى جاسم حسين، العولمة والامن القومي العربي، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة بغداد، كلية العلوم السياسية، ٢٠٠١، ص ١٥٦ .
- ١٥- غازي الصواني، العولمة وطبيعة الازمان السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية في الوطن العربي وافاق المستقبل في العولمة واثرها في الاقتصاد العربي، بحوث ومناقشات ندوة بغداد، تصدر عن بيت الحكمة، نيسان ٢٠٠٢، الجزء الثاني، ص ٥١ .
- ١٦- ميشيل شوسودفسي، عولمة الفقر، ترجمة جعفر علي حسين، الناشر بيت الحكمة، بغداد، ١- رعد سامي عبدالرزاق، العولمة والتنمية البشرية المستخدمة في الوطن العربي، اطروحة دكتوراه، جامعة النهرين، كلية العلوم السياسية، ٢٠٠٦، ص ١١٩ .
- ١٧- محمد مهدي شمس الدين، الفكر العربي المعاصر، مجلة قضايا اسلامية معاصرة، بيروت، العدد ٣، ١٩٩٨، ص ١٥٣ .
- ١٨- حليم بركات، المجتمع العربي في القرن العشرين، ط ١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠، ص ٩٣١ .
- ١٩- كوفي انان، التنمية البشرية المستدامة، تقرير اعمال المنظمة السنوي، نيويورك، ٢٠٠٣، ص ٨ .
- ط ١، ٢٠٠١، ص ٤٤ .
- ٢٠- د. احمد وفاء حسين، خصخصة الخدمات الاجتماعية، ورقة عمل تقدم بها إلى جامعة الرياض للبنات، كلية الخدمة الاجتماعية، ١٤٢٨هـ، ص ٢٠ .

- ٢١- عبدالفتاح الجبالي، التخصيصية والتصحيحات الهيكلية في البلاد العربية، مجلة المستقبل العربي، العدد ١٣٨ - ٨، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٠، ص ٣٠ .
- ٢٢- سيد ابو بكر حسنين، طريقة الخدمة الاجتماعية في تنظيم المجتمع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٢٠٣ .
- ٢٣- يوكول هوانج وبيتر نيكولاس، التكاليف الاجتماعية للتكيف، التمويل والتنمية، مجلد ٢٤، العدد ٢، واشنطن، ١٩٨٧، ص ٢٣ .
- ٢٤- دارام جاي وكينثينا هيويت دي الكانتارا، ازمة الثمانينات في افريقيا وامريكا اللاتينية والكاربيبي : ترجمة مبارك علي عثمان، مركز البحوث العربية للدراسات والتوثيق والنشر، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٥٦ .
- ٢٥- رمزي زكي، الليبرالية المستبدة : دراسة في الاثار الاجتماعية والسياسية لسياسات التكيف في الدول النامية، دارسينا، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٩٩ .
- ٢٦- ماري فرانس ليرتو، الصندوق النقدي الدولي وبلدان العالم الثالث، ترجمة هشام متولي، دار كلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٩٣، ص ٢٢٣ .
- ٢٧- هبه احمد نصار، بعض الاثار الاجتماعية لبرامج الاصلاح الاقتصادي في مصر، في الاصلاح الاقتصادي واثارة التوزيعية، دار المستقبل العربي، القاهرة، ١٩٩٤، ص ١١٣ .
- ٢٨- الامانة العامة للاتحاد العام لغرف التجارة والصناعة والزراعة للبلاد العربية والانعكاسات الاجتماعية لبرامج التعديل الهيكلي واتحاد اصحاب العمل العرب، اوراق اقتصادية، العدد ١٠، بيروت، ١٩٩٤، ص ١١٣ .
- ٢٩- عمر احمد ابراهيم، مشكلة البطالة في مصر والوطن العربي، وزارة العمل المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٥ .

- ٣٠- ايمان عبد خضير، تنامي قطاع النفط واثره في الاقتصاد العراقي، اطروحة دكتوراه في الاقتصاد، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة بغداد، ١٩٩٥، ص ٣٨.
- ٣١- د. محمد ولد اعمر، تجربة الخصخصة والاصلاح الاقتصادي في موريتانيا، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير، نوكشواط، موريتانيا، العدد ٤، ٢٠٠٥، ص ٩٠.
- ٣٢- طاهر عبد الجليل حبوش، الوقاية والتأهيل والمكافحة للجرائم المستحدثة، ابحاث الندوة العلمية لدراسة الظواهر الاجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية، تونس، ١٤٢٠ هـ، ص ٢٥٣.
- ٣٣- السيد ياسين، المعلوماتية وحضارة العولمة، رؤية نقدية عربية، القاهرة، مكتبة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١، ص ١٣٥.
- ٣٤- عبد الحليم رضا عبد العال وآخرون، الرعاية الاجتماعية في الخدمة الاجتماعية، القاهرة، قسم تنظيم المجتمع، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٢٠٠٠، ص ٢٣٧.
- ٣٥- حلمي خضر ساري، تأثير الاتصال عبر الانترنت في العلاقات الاجتماعية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٤، العدد الاول والثاني، ٢٠٠٨، ص ٢٩٧.
- ٣٦- ابراهيم عبد الرحمن رجب وآخرون، تنمية المجتمع المحلي، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٩٠، ص ٥.
- ٣٧- نياز البدائية، التطبيقات الاجتماعية للأنترنت، ورقة قدمت في الدورة التدريبية حول شبكة الانترنت من منظور امني، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية، بيروت، لبنان، ١٩٩٩، ص ١٠١.

- ٣٨- حسن شحاتة سفعان، الخدمة الاجتماعية، ميدانها تأريخها وبرامجها ومناهجها، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٥٤، ص ٣٣.
- ٣٩- محمد محمد الهادي، تكنولوجيا الاتصالات وشبكات المعلومات، القاهرة، المكتبة الاكاديمية، ٢٠٠١، ص ٢٣.
- ٤٠- عبد الناصر سليم حامد، معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن، ط ٢٠١٢، ص ٢١١ .
- ٤١- عبد الحليم رضا عبد العال، اتجاهات متصارعة في الخدمة الاجتماعية، مقال منشور في كتابه عن الخدمة الاجتماعية المعاصرة، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٦، ص ٢٥٥.
- ٤٢- عباس ابو شامة، التعريف بالظواهر الاجرامية المستحدثة، حجمها - ابعادها ونشاطها في الدول العربية، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية، تونس، ١٤٢٠، ص ٩
- ٤٣- حسن طاهر داود، جرائم نظم المعلومات، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، ١٤٢٠، ص ٧٣ .
- ٤٤- ذياب البداينة، جرائم الحاسب والانترنت، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية، تونس، ١٤٢٠، ص ٩٣.
- ٤٥- احمد حسام طه تمام، الجرائم الناشئة عن استخدام الحاسب الالى، القاهرة، دار النهضة العربية، ٢٠٠٠، ص ١ .

المصادر الاجنبية

- 1- Christophe Aguiton ، " LeMonde nous appartient" ، plan ، Paris ، 2001 ، p106.
- 2- Chorles Albert Michalet ، "Quest - CequeLaMondLalisticion" ، EdilionLaDe'Courerte ، Paris ،

- 2002 ، p54. 1- Brenda Dubois ، karlakrogsrudMily ،
"Social work : An Empowering Profession (Boston Ellyn
Bocon ، 1992 ، p.p97.
- 3- Mary an Suppes& Carolyn Cressy Wells ، "The Social
work Experience : An Introduction to the profession
"N.Y:McGraw/ Hill ، Inc ، 1991 ، p.p371.
- 4- YeheselHasenfeld and Richard Hoefer ، USA – Social
Services and Social work under Reaganism In Brain
Monday(ed) ، "The CrisisInWelfare"AnInernational
Perspective On Social Services And Social Work
(London: Harvester Wheat sheaf ، 1989 ، p.p205.
- 5- F.M.Loewenberg "Fundamentals of
ocialIntervention"(N.Y:Columbia University press), 1983,
P.P150.
- 6- John Ovretveit "Gordinating community Care"
(Buckingham: open university press, 1994, P.P110.
- 7- Stewart Frances "The Many Faces of Adjustment" in
Paul ، edit ،Development Finance and policy Reform
، 1992 ، New York ، Inc ، Mortin's press ، St ،Mosley
p.188.
- 8- Taebbora ، Bayan،"Considering the the Social Dimension
of structural

Adjustment Programmes in the ESCWA Countries

"Economic Horizons Abu Dhabi (Afaqlqtisadiyyat) Vd .17

No.4, 1996, p.13.

9-Harold wilensky and Charles n lebeaux in dustrial the
impacet of in dustrialization on the supply and organization
of social welfare servies in the united New York free press
1965 p.p 45

10-Lafrancece p: Fundmental concepts in commu -
nicationNew jeresey prentice hall Englewood 1990 p.p 45

11-Robohlgi : information does not make sones in :
philosophy and technology New York free press 1986
p.p63

12-Mary Amm ; s .and Carolyn cressy ;w ;the social work
experience- an introduction to the profession ;New York;
macmillonpublishina co .1991;p.370

Social Works and new global variables

By

Murouge Modher Abbas

Supervised By

Prof. Dr. Salam Abd Ali Alabadi

Abstract

The attention to social service is normal in modern societies due to the diversity and complexity of the problems facing the rights in those communities , which is that exercised its role effectively , we must proceed from a global perspective welcomed without being restricted perspective limited narrow because it is practiced in a changing world full of many international events and the trend towards international , here originated from social service as a career of the twentieth century that carried the responsibility of social construction of cracking save at a time when human values is facing a serious threat , and the profession is facing the challenges of the times to check for human dignity and subjectivity; and profession gives credibility and legitimacy of social institutions.

تعقيد الذات لدى طلبة الجامعة

أ.د. أنعام لفته موسى الهنداوي

الفصل الأول

مشكلة البحث

وجدت لينفل (Linville, 1985-1987) سعيًا منها لدعم فرضيتها أقصى العاطفة (Affective extremity) ، أن الأشخاص الذين لديهم تعقيد ذات واطئ (Low self – complexity) تتولد لديهم مشاعر سلبية بعد الإخفاق أو الفشل وتبدو عليهم تقلبات عاطفية بعد التعرض لأحداث ضاغطة أكثر مما يحدث للأشخاص الذين لديهم تعقيد ذات عالٍ (High self – complexity) (Koch & shepperd, 2004, p.735) . مما عزز فرضية الحاجز المعرفي التي عرضتها لينفل ومفادها " إن تعقيد الذات العالي يخفف ويعدل من تأثير الأحداث الضاغطة " (Linville, 1987, p.665) .

وقد أسفرت الدراسات عن أمثله تدعم فرضية العاطفة القصوى أو أقصى العاطفة إذ وجد كامبل وآخرين (Campbell & et al, 1991) أن تعقيد الذات مرتبط سلبيا بكثرة تقلب المزاج (Campbell & et al, 1991, p.473-505) .

وغالبا ما تكون العلاقة بين الأحداث المجهدة أو الضاغطة ونتائج الصحة النفسية والبدنية عالية الى وسيطة مما يشير الى وجود متغيرات وسيطة تنجم عنها فوارق فردية متميزة من حيث قابلية التعرض لخطر الأحداث الضاغطة للحياة اليومية (Linville, 1985, p.115) . وتشير أبحاث ودراسات كابلن وآخرين (Kaplan & et al, 1977) إلى أن الدعم الاجتماعي يمثل متغيراً مهماً يساعد الناس على تلقي الدعم من الآخرين لتحمل الأحداث الحياتية الضاغطة وتشير النتائج أيضا الى أن تعقيد الذات قد يمثل متغير مهم لتعديل سلوك الأفراد من خلال التمييز وتأدية أدوار

متعددة لجوانب الذات المختلفة (Kaplan & et al,1977,p.47-58). والدليل الإضافي غير المباشر لتطبيقية إنموذج تعقيد الذات الخاص بالكآبة متوفر من خلال الأدبيات الخاصة بدالة حماية الأدوار المتعددة ، ففي أبحاث عدة منها ما قدمه كوف (Cove, 1972) وكوف وتودر (Cove & Tudor, 1973) وكوف وهوز (Cove Hughes,1980) وكورن وآخرون (Gurin et al,1960) و رادلوف (Radloff,1975) ، وجدوا أنّ الأشخاص الذين يمتلكون أدواراً اجتماعية أقل مثل غير المتزوجين والعاطلين والمتقاعدين وربات البيوت والأشخاص الذين يعيشون لوحدهم يتعرضون الى توتر نفسي أكبر من نظرائهم الذين لديهم أدوار اجتماعية أكثر (Linville, 1985,p.117) .

أهمية البحث

ينبع اهتمام الباحثين بتعقيد الذات من النتائج التي توصلت إليها الدراسات والتي حاولت استكشاف العلاقة بين تعقيد الذات ومتغيرات أخرى أسفرت عن نتائج متضاربة وكانت أكثر الدراسات بين تعقيد الذات والتكيف للأحداث الضاغطة غير متناسقة مع نتائج إنموذج تعقيد الذات الذي قدمته لينفل " بأن تعقيد الذات تكمن أهمية في كونه حاجزاً معرفياً أمام الأحداث الضاغطة " (Buffer from stress) (Linville, 1987) والتغذية المرتدة السلبية (Negative feedback)

(Dixon & baumeister ,1991) والتغيرات العاطفية Affective variability

(Campbell, et al, 1991) (Linville, 1987) . وعليه فان بعض الدلائل تشير إلى أنّ الأشخاص الذين لديهم تعقيد ذات عالٍ يكون رد فعلهم

أفضل من الأشخاص الذين لديهم تعقيد ذات واطئ في حالة الضغط أو التغذية المرتدة أو وقوع الأحداث السلبية (Linville, 1987, p.664).

يمكن وصف تعقيد الذات (Self- complexity) بأنه عملية معرفية وقد حاولت لينفل (Linville, 1985-1987) من خلالها أن تصور تعقيد الذات على أنه مجموعة من جوانب الذات (Self-aspects) العديدة والمستقلة بعضها عن بعضها الآخر التي يمتلكها الفرد وكذلك يمكن وصفه بأنه يعمل حاجزاً ضد احدث الحياة الضاغطة ، وإن تعقيد الذات بوصفه متغيراً معرفياً يختلف عن مفاهيم أخرى مثل مفهوم الذات (Self- concept) (Donahue & et al, 1993) ووضوح مفهوم الذات (Self- concept clarity) (Campbell & et al, 1991) والتكامل التقويمي (Evaluative integration) (Showers, 1992,p.1036) (Koch&shepperd,2004,p.733) .

وتشير لينفل (Linville) إلى أن مستوى تعقيد الذات هو من الناحية الجزئية داله على عدد الأدوار التي يقوم بها الفرد والتي يرجح أن تزداد عند مواجهة الشخص العديد من التجارب في ضمن نطاق كل من هذه الأدوار ومن خلال الزيادة في نطاق التجربة المرتبطة بالذات (الاجتماعية والمهنية والجمالية والبدنية) فلا تكون للفرد الفرصة لتعميم أو تمييز المزيد من الجوانب الذاتية بل يمتلك الفرد المحفز الدلالي لفعل ذلك (Markus, 1980,p. 113) .

ففي دراسة أبلا و فيرنو (Abela & veronneau, 2002) التي استهدفت التحقق من العوامل التي تؤثر في تعقيد الذات ، توصلت الدراسة إلى أن تعقيد الذات يزداد مع زيادة العمر مما يشير إلى أن

التجارب والخبرات المتزايدة تؤدي إلى تعقيد ذات عال
(Abela & veronneau, 2002, p.155-166) .

وافترض كرامر (Cramer, 1987) أن الأطفال يبدأون بتطوير جوانبهم الذاتية العديدة والمختلفة بوصفه دفاعاً ضد القلق المتأني ممن هم أكبر سناً (Cramer,1987 ,p.603) . وعندما يتطور الطفل تبرز جوانب ذاتية أخرى وكل جانب يختص ويستقل بذاته بشكل كبير عن الجوانب الأخرى للذات وفي مستويات التطور المنخفضة عن المتوقع ترتبط جوانب عديدة عن مفهوم تعقيد الذات بعضها مع بعضها الآخر ومع نوعية الكل (Zigler & glick, 1986, p.226) .

وفي دراسة ديفيد أيفانز الموسومة (Evans, 1994) بعنوان تعقيد الذات وعلاقته بالتطور في أثناء مرحلة المراهقة والتي أجريت في جامعة يل (Yale) وجد أن المراهقين الذين لم يطوروا القدرات الخاصة بتعقيد الذات تتميز جوانبهم المعرفية بمشاكل نفسية أكبر (Evans, 1994, p.174) . ووفقاً لعلماء النفس التطوري فأن المراهقين يمتلكون القدرة على التمييز بين الميادين أو الجوانب المختلفة للذات والتي تبرز أو تبدأ ما بين أعمار ١١ سنة وشهران إلى ١٨ سنة وسبعة أشهر أي بمتوسط ١٤ سنة وشهران (Harter, 1982, p.91) .

ففي دراسات لينفل (Linville, 1985-1987) ترى أن تعقيد الذات العالي يكبح أو يصد تأثير التوتر والضغط ويرفع الرفاهية البدنية والعقلية وتركز لينفل على تأثير الحاجز المعرفي لتعقيد الذات في الصحة النفسية والبدنية بعد التعرض لأحداث ضاغطة (Linville, 1987, p.664) . وهي تركز أيضاً على أن الأشخاص الذين يتميزون بتعقيد ذات عالٍ والذين يشهدون أحداثاً إيجابية وسلبية سيكونون أقل تقلباً في مزاجهم من الأشخاص الذين يعيشون

الحدث نفسه ولكنهم يكونون أقل في تعقيدهم الذاتي (Linville, 1985, p.101) .

وتوصلت دراسة شاورس (Showers, 1992) التي تناولت العلاقة بين تعقيد الذات ومستوى الكآبة الى أن امتلاك جوانب ذاتية تكون إما ايجابية بشكل كامل أو سلبية بشكل كامل تؤدي الى منافع مثل تقدير الذات العالي وكآبة منخفضة بين الأشخاص الذين يركزون على الجوانب الذاتية الايجابية أكثر من الجوانب السلبية (Showers,1992,p.1036-1049) .

وقد بين كامبل (Campbell, 1990) أن وضوح المفهوم الذاتي قد يرتبط ايجابيا بتعقيد الذات على الرغم من أن المفهومين متمايزان ، وتوصل إلى أن تعقيد الذات لا يرتبط بشكل مباشر بمفهوم الذات ولكنه يكبح أو يصد تأثير التوتر في تقدير الذات (Campbell, 1990, p.541) .

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي :

- ١- قياس تعقيد الذات لدى طلبة الجامعة .
- ٢- تعرف دلالة الفروق في تعقيد الذات لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري:
أ- التخصص (علمي / إنساني).
ب- النوع (ذكور / إناث).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد للدراسات الأولية الصباحية من كلا الجنسين (ذكور وإناث) ومن كلا التخصصين (علمي وإنساني) وللصفوف الدراسية الأربعة لعام ٢٠١١-٢٠١٢ .

تحديد المصطلحات

أولاً : تعقيد الذات (Self-complexity)

١- تعريف لينفل Linville, 1985

"اعتقاد الفرد امتلاكه الأبنية المعرفية متعددة الجوانب عن مفهومة لذاته بما فيها أدوار الاجتماعية الموقفية وعلاقاته مع الآخرين ونشاطاته وسماته الثانوية وأهدافه الفردية بما يؤدي به الى تكوين شبكة ترابطية واسعة عن مفهومه لذاته ويزداد تعقيد الذات كلما أزداد عدد جوانب الذات (Wenshu, 2008, p.26) .

٢- تعريف لينفل Linville, 1985

"يفهم تعقيد الذات على أنه دالة لعدد من الجوانب التي يستعملها الفرد لتنظيم المعرفة المتعلقة بالذات على نحو معرفي ودرجة الترابط بهذه الجوانب " (Linville,1985,p.94-120) .

٣- تعريف ايفانز Evans, 1994

" تعقيد الذات على انه تلك الدرجة التي بموجبها تختلف جوانب مفهوم الذات العديدة عن بعضها بعض كالمجالات الاجتماعية والمعرفية والمهارات الرياضية" (Evans, 1994, p.173) .

وقد تبني الباحث تعريف لينفل (Linville, 1985) على وفق
إنموذج تعقيد الذات المعتمد في هذا البحث .

التعريف الإجرائي : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب عن فقرات مقياس تعقيد الذات المعد لهذا الغرض .

الفصل الثاني

إنموذج تعقيد الذات (The self-complexity model) :

طورت لينفل (Linville , 1982 , 1985 , 1987) إنموذجا خاصا بتعميد الذات يعمل كحاجزا معرفياً (Cognitive buffer) وأشارت الأدبيات إلى أن لينفل كانت أول من طرحت إنموذج تعقيد الذات (Linville , 1982) عندما درست تأثير الدرجة القصوى للتعميد والنمذجة المتأثرة بالعمر (Linville , 1982 , p.79) . وكان جهدها الثاني قد تمثل بالدراسة المرتكزة على التحقق من تعقيد الذات وعلاقته بالتطرف العاطفي ومقولتها الشهيرة " لا تضع كل البيض في سلة معرفية واحدة Don't put all of your eggs in one cognitive basket" (Linville , 1985 , p. 94) , (Koch & shepperd , 2004 , p.727) . تتطوي المقولة أعلاه على حث الأفراد على عدم حصر قابلياتهم أو مصادرههم كافة في مجال واحد سواء كانت مالية أو بدنية أو عاطفية وأعطت لينفل هذه الصورة التشبيهية لتشمل كل حقل من حقول المعرفة الذاتية ، ولذلك نصحت لينفل أن على الأفراد أن يفصلوا بشكل عقلي معارفهم الذاتية وأن يحتفظوا بأفكارهم عن الصفات والسلوكيات والأدوار المختلفة التي يؤدونها . وعندما يرى الأفراد أنفسهم بشكل مختلف عن ذواتهم في إنشاء أدائهم لأدوارهم المختلفة أي ارتباط حدث سلبي مع أحد الأدوار يؤدي إلى تقويم الأداء الضعيف ربما لا يؤثر بشكل غير مناسب في جوانب الذات الأخرى المرتبطة بأدوار أخرى مثل صديق أو زوج أو زوجة (Kihlstrom & Klein, 1994 , p.86) . وأشارت أيضا إلى أن مستوى تعقيد الذات قد يحقق مؤشرا معرفيا واعداً لسرعة التأثر بالكآبة وكانت فرضيتها الأساسية (كلما كان التمثيل المعرفي للشخص الخاص بالذات أقل تعقيدا كان تقدير الذات لذلك

الشخص أقل ضررا (Linville , 1985 , p.94) . وهي تعرف التعقيد العام للتمثيل الذاتي أنه يستلزم تنظيم المعرفة الذاتية من حيث عدد اكبر لجوانب الذات التي تكون مستقلة نسبيا بعضها عن بعضها الآخر ، وتشير الدرجة القصوى إلى الميل للاستجابة على نحو أكثر تطرفا في كلا الاتجاهين الايجابي والسلبي . وهكذا سيتوقع الفرد المزيد من العاطفة السلبية والتقويم الذاتي السلبي الذي يتبع الفكر أو الحدث ذا العلاقة بالذات المرتبط بأي جانب من جوانبه المتعددة (Linville , 1985 , p.95) . وتعرف لينفل (Linville) تعقيد الذات (Self – complexity) أنه داله على عدد المظاهر أو الجوانب التي يستعملها الفرد معرفيا لتنظيم المعرفة المتعلقة بالذات ودرجة الارتباط بتلك الجوانب . وقد يكون هناك ارتباط علمي أو معرفي بين جوانب الذات المختلفة ويتبع ذلك أن الشخص الذي لديه تعقيد أقل (استقلالية أقل) من حيث التمثيلات الداخلية سوف يشهد تدفقا أكثر من الشخص الذي لديه تعقيد أعلى (استقلالية أكبر) من حيث التمثيلات الذاتية بسبب استقلالية الجوانب (Linville , 1985 , p.10) . ولنأخذ مثالا للتدفق (الانتشار العاطفي) ففي حالة الطالبة التي تحقق أعلى درجات في الامتحان النهائي لمادة الإحصاء في صفها ، فقد يكون لهذا تأثير محدود وواضح في مشاعرها المتعلقة بمهارتها التحليلية وتأثيرها في المشاعر المتعلقة بمهارتها في علم الحساب وربما تحسن أقل في مشاعرها المتعلقة بذكائها ، وقد يكون لها تأثير صغير جدا في مشاعرها المتعلقة بمهارتها في المحادثة وعدم حدوث تأثير تماما في مشاعرها المتعلقة بمهارتها في الفروسية (Koch & shepperd, 2004 , p.732) .

فرضيات نموذج تعقيد الذات (لينفل ، ١٩٨٥)

Assumptions of the model self – complexity (Linville , 1985)

- الافتراض الأول : تمثيل الذات معرفيا من حيث جوانبه المتعددة .

يكون تمثيل الذات معرفيا بوصفه هيكلية معقدة تتطور من أجل المساعدة في تنظيم كميات هائلة من المعرفة المرتبطة بالذات واستثارتها لمعالجة المعلومات المتعلقة بها (Linville,1985,p.95) وفي الوقت الذي تبقى فيه الصيغة الدقيقة للمعرفة الذاتية مسألة مفتوحة فإنه يبدو واضحا أننا نفكر بأنفسنا من حيث الجوانب المتعددة. فعلى سبيل المثال قد تنظم المرأة المعرفة المتعلقة بنفسها من حيث تتساق الأديوار الاجتماعية (المحامية أو الأم أو الصديقة أو لاعبة التنس) أو لأنواع من العلاقات الشخصية المتبادلة (الزميلة أو المنافسة) (Linville , 1985 , p.96) ، وقد يتضمن تعقيد الذات التمثيل الذاتي للمعلومات المتعلقة بالأحداث والسلوك الخاص مثلا (عملت ست ساعات في مخطوطة اليوم)، وكذلك التعميمات المطورة من المشاهدات المتكررة مثل (أنا عامله مجده) وتتخذ مثل هذه التعميمات شكل صفات (كالانبساط) وأديوار (الأب) والمعالم البدنية (الرشاقة) الجنس والعرق (ذكر - زنجي) والسلوك (نشط) والقدرات (براعة التحليل) والأهداف (النجاح المهني) والعلاقات مع الآخرين (الصديق المخلص) (Gordon , 1968 , p.115) وتشير الى مزايا فريدة وعديدة لمعرفة الذات وإلى غناها وطبيعتها المتعددة الأوجه .

- الافتراض الثاني : اختلاف جوانب الذات في تأثيراته المترابطة .

يرتبط التأثير العاطفي والتقويم الذاتي بجانب من جوانب الذات ويشعر الأفراد أنهم جيدون فيما يخص أنفسهم في جوانب معينة وليس كذلك في جوانب أخرى . وتمتلك بعض جوانب الذات ارتباطات ايجابية وبعضها تمتلك

ارتباطات سلبية ولكن اغلبها لديها روابط سلبية وإيجابية على حد سواء . وقد تتميز هذه الارتباطات الايجابية والسلبية بمشاعر محددة مثل الشعور بالحرج أو الفخر وإنَّ الكيفية التي يشعر بها الناس سوف تختلف بمرور الزمن والظروف والاعتماد بشكل جزئي على جانب معين للذات الذي يجري تفعيله إما من خلال الارتباطات في الذاكرة أو من خلال التجربة الحالية المرتبطة بالذات ، فعلى سبيل المثال قد يشعر الشخص بأنه جيد عندما يفكر بنفسه بوصفه رياضيا ولكن ليس كذلك بوصفه طالبا وعلى نحو مشابه فأن النجاح في جانب واحد يعزز المشاعر الايجابية المتعلقة بالذات بينما يقلل الفشل هذه المشاعر (Linville , 1985 , p.97) .

الافتراض الثالث : يختلف الأفراد في درجة تعقيد تمثيلهم للذات .

يعد تعقيد الذات دالة على شيئين :

١- عدد الجوانب الذاتية التي يستعملها الفرد لتنظيم المعرفة المتعلقة بالذات على نحو معرفي

٢- درجة ارتباط الجوانب الذاتية بعضها مع بعضها الآخر .

إن الدرجات الأعظم للتعقيد تحدث مع عدد كبير من الجوانب التي تعد مستقلة بشكل كلي وتحدث الدرجات الأدنى للتعقيد مع عدد صغير من الجوانب التي تعد متداخلة بعضها مع بعضا الآخر وبشكل كلي (Linville , 1985 , p.97) .

الافتراض الرابع : إنَّ التأثير الكلي وتقويم الذات هما وظيفة أو مشاعر

ناجمة عن التأثير وتقييم الذات المرتبطين بجوانب الذات المختلفة .

نفترض لينفل ، انه مهما كانت العملية الفعلية الناتجة عن التأثير الكلي والتقويم الذاتي ، يمكن مقارنتها من خلال إنموذج يعد التأثير الكلي والتقويم الذاتي فيه معدلاً مرجحاً (القيمة المتوسطة) (Averaging) للتأثير

والتقييم الذاتي المرتبط بالجوانب الفردية . من خلال عملية المعدل تتلقى الجوانب الذاتية المهمة والبارزة ثقلاً أكثر من الجوانب الأخرى . وترى لينفل أنّ الناس يقومون بشكل شعوري بتحديد وزن و معدل التأثيرات المرتبطة بالجوانب المختلفة ، على سبيل المثال إذا كان التأثير الكلي الناتج من عملية يؤدي فيها اعتبار الجوانب الذاتية التي تتأثر وترتبط بجوانب ذاتية أخرى مع وجود تراكمات معرفية عقلية فأن (التأثير) يؤدي الى إشباع المزاج العام للإفراد إن العمليات التي تكون ذلك هي " التأثيرات المرتبطة المسببة " (Triggering associated affects) و " التراكمات العقلية " (Mental accumulation) وقد تكون غير مقصودة بصورة رئيسة (Linville, 1985, p.100-101) .

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل تحديد منهجية البحث وإجراءاته المتعلقة بوصف مجتمع البحث واختيار عينته .

منهجية البحث :

يتضمن هذا الفصل تحديد منهجية البحث وإجراءاته المتعلقة بوصف مجتمع البحث واختيار عينته. لدى عينة من طلبة جامعة بغداد . مما يستوجب إتباع منهج وصفي من مناهج البحث عامة(الربيعي ،٢٠٠١، ص ٥٠) .

إجراءات البحث .

أولاً : مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١١ - ٢٠١٢ باستثناء طلبة الدراسات العليا وطلبة الدراسات المسائية . من كلا التخصصين (علمي و أنساني) ومن كلا الجنسين (ذكور / إناث) . إذ بلغ مجتمع البحث الأصلي (٤٤٣٣٦) * طالباً وطالبة ، بواقع (١٩١١٤) طالباً ، و (٢٥٢٢٢) طالبة ، وبواقع (٢٤) كلية في الاختصاصات العلمية والإنسانية

ثانياً : عينة البحث

اعتمد الباحث في اختيار عينة بحثه التطبيقية على الطريقة التطبيقية العشوائية (Stratified random sampling) ذات التوزيع المتساوي ، إذ جرى اختيار (٤٠٠) طالب وطالبة جامعية ، كان اختيارهم من (٨) كليات من جامعة بغداد ، وهي كليات : التربية / ابن الهيثم ، وطب الأسنان ، والصيدلة ، والهندسة من الاختصاصات العلمية . أما كليات الآداب ، والقانون ، والفنون الجميلة ، والتربية /ابن رشد من الاختصاصات الإنسانية . كما كانت هذه الكليات أثمان موزعة بالتساوي على وفق متغيرات ، التخصص ، والنوع

وللصفوف الدراسية الأربعة . بواقع (٢٠٠) من الذكور و (٢٠٠) من الإناث ، وبواقع (٢٠٠) طالب وطالبة من الاختصاصات العلمية ، و (٢٠٠) طالب وطالبة من الاختصاصات الإنسانية . والجدول (٢) يوضح ذلك :

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث بحسب التخصص والجنس

ت	الكلية	النوع		المجموع
		ذكور	إناث	
١	طب الأسنان	٢٥	٢٥	٥٠
٢	الهندسة	٢٥	٢٥	٥٠
٣	الصيدلة	٢٥	٢٥	٥٠
٤	التربية / ابن الهيثم	٢٥	٢٥	٥٠
٥	القانون	٢٥	٢٥	٥٠
٦	الآداب	٢٥	٢٥	٥٠
٧	التربية / ابن رشد	٢٥	٢٥	٥٠
٨	الفنون الجميلة	٢٥	٢٥	٥٠
	المجموع	٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

ثالثاً : أداة البحث

تطلب تحقيق أهداف البحث استعمال مقياس لقياس تعقيد الذات

بناء مقياس تعقيد الذات : The Scale of Self Complexity

بهدف بناء مقياس تعقيد الذات قام الباحث بالخطوات الآتية :

١- تحديد تعريف تعقيد الذات :

قام الباحث بتبني التعريف النظري للينفل Linville , 1985 لأنه أعتمدته بوصفه إطاراً نظرياً في هذا البحث .

٢- إعداد فقرات المقياس :

لغرض إعداد مقياس تعقيد الذات ، اطلع الباحث على عدد من المقاييس التي أعدت لهذا الغرض ، وهي :

أ- مقياس لينفل Linville , 1987

ب-مقياس أيفانز Evans , 1994

ج- مقياس ستين Stein , 1994

اعتمد الباحث طريقة ايفانز لقياس تعقيد الذات ، إذ قام ببناء مقياس تعقيد الذات وفقاً لمقياس ايفانز ١٩٩٤ ، علماً أنّ ايفانز قد أعتمد تعريف لينفل (١٩٨٥) .

٣- استطلاع آراء الخبراء

بعد أن جرت صياغة تعليمات المقياس وإعداد فقراته المتضمنة (٨) سيناريوهات جرى صياغتها بشكل سلبي على وفق مقياس ايفانز ١٩٩٤ . ويتضمن كل سيناريو (١٠) مواقف ، يمثل كل موقف فقرة ، إذ أصبح المقياس مكوناً من (٨٠) فقرة ، بعدها قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين(*) المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية .

(*) أسماء الخبراء مرتبة بحسب المرتبة العلمية والحروف الهجائية :

١- أ.د. احمد عبد اللطيف السامرائي / كلية الآداب / جامعة بغداد .

٢- أ.د. بثينة منصور الحلو / كلية الآداب / جامعة بغداد .

٣- أ.د. خليل إبراهيم رسول / كلية الآداب / جامعة بغداد .

٤- أ.د. سناء عيسى / كلية الآداب / جامعة بغداد .

٥- أ.د. صالح مهدي صالح / كلية التربية / إرشاد / الجامعة المستنصرية .

٦- أ.د. كامل علوان الزبيدي / كلية الآداب / جامعة بغداد .

٧- أ.د. محمود كاظم محمود التميمي / كلية التربية / إرشاد / الجامعة المستنصرية .

- ٨- أ.د. نادية شعبان / كلية التربية إرشاد / الجامعة المستنصرية .
- ٩- أ.د. وهيب مجيد الكبيسي / / كلية الآداب / جامعة بغداد .
١٠. أ.م.د. علي عودة / كلية الآداب / الجامعة المستنصرية .
- ١١- أ.م.د. خديجة حيدر / كلية الآداب / الجامعة المستنصرية .
- ١٢- م.د. عبد الرحيم عبد الصاحب / كلية الآداب / جامعة بغداد .

٤- التطبيق الاستطلاعي الأول :

بعد إعداد المقياس في ضوء آراء الخبراء (الملحق/ ١) قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية بلغت (٤٠) طالبا وطالبة بواقع (٢٠) طالبا و(٢٠) طالبة من كليتي الآداب والصيدلة ، وذلك للتأكد من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته وبدائله ، فضلا عن حساب الزمن المستغرق في الإجابة وقد تبين للباحث أنّ تعليمات المقياس وفقراته وبدائله واضحة ومفهومة . وقد تراوح الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس ما بين (٩-١٦) دقيقة بمتوسط (١٢.٥) دقيقة

٥- تصحيح المقياس :

مقياس تعقيد الذات مكونا من (٨٠) فقرة ، لذا أعطى الباحث أوزانا للبدائل من (٣-١) ، وكما موضح في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

بدائل مقياس تعقيد الذات

الفقرة	أسوء بكثير عن قبل (١)	أسوء الى حد ما عن قبل (٢)	لا يختلف عن قبل (٣)

٦- تحليل فقرات المقياس :

يُعدّ هذا الإجراء خطوة أساسية في إعداد المقاييس إذ يشير أبيل (Ebel) إلى أن الهدف من هذا الإجراء هو الإبقاء على الفقرات المميزة

(Ebel, 1972, p.392) وهي الفقرات التي تكون لها القدرة على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المفهوم الذي تقيسه الفقرة (احمد ، ١٩٨١ ، ص٢٥٨) .

ويؤكد ننلي (Nunnally) أن نسبة عدد أفراد العينة الى عدد الفقرات يجب أن لا تقل عن نسبة (١ : ٥) وذلك لتقليل فرص المصادفة في عملية التحليل (Nunnally, 1978, p.262) . وقد اعتمد الباحث في عملية تحليل الفقرات أسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية .

المجموعتان المتطرفتين **Contrasted Groups** :

تتطلب طريقة التحليل على وفق هذا الأسلوب القيام بما يأتي :

- ١- استخراج الدرجة الكلية لكل استمارة .
- ٢- ترتيب الاستمارات تنازليا من أعلى درجة الى أدنى درجة .
- ٣- اختيار ال (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات في مقياس تعقيد الذات وال (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أدنى الدرجات .

وقد بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (١٠٨) استمارة ، وبذلك أصبح عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل (٢١٦) استمارة ، وتمثل نسبة (٢٧%) مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Mehrens & Lehmann , 1984 , p.192) .

وباستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس ، جرت مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة الجدولية . فتبين أن (٦٩) فقرة مميزة على وفق هذا الأسلوب وأحدى عشرة (١١) فقرة

غير مميزة وهي (٧,١٨,٢٣,٢٤,٣٥,٤٠,٤٣,٥٢,٥٧,٦٣,٧٧) وقد استبعدت هذه الفقرات . والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

معاملات تمييز مقياس تعقيد الذات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المستخرجة	الدالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	٢,٥٣٧٠	٠,٦٠٢٥٨	١,٩٠٧٤	٠,٨١٥٠١	٦,٤٥٦	دالة
٢	٢,٥٧٤١	٠,٥٨٣٣١	١,٩٤٤٤	٠,٧٧١٣٧	٦,٧٦٦	=
٣	٢,٢٤٠٧	٠,٧٢١٧٦	١,٩٣٥٢	٠,٨٠٠٣٩	٢,٩٤٦	=
٤	٢,٢٤٠٧	٠,٧٣٤٦٠	١,٧٨٧٠	٠,٨٠٩٤٢	٤,٣١٤	=
٥	٢,١٣٨٩	٠,٨١٤١١	١,٩١٦٧	٠,٨٦٦٠٣	١,٩٦٣	=
٦	٢,٤٩٠٧	٠,٦١٨٩٤	٢,٠٥٥٦	٠,٨١٨٤٠	٤,٤٠٨	=
٧	٢,١٧٥٩	٠,٧٩٥١٨	١,٩٩٠٧	٠,٧٧٩٣٥	١,٧٢٨	غير دالة
٨	٢,٣٣٣٣	٠,٧٤٨٨٣	٢,٠٥٥٦	٠,٧٩٥٢٤	٢,٦٤٣	دالة
٩	٢,٣٧٩٦	٠,٧٤٥٣٠	١,٩٦٣٠	٠,٨١٩٤٦	٣,٩٠٩	=
١٠	٢,٣٠٥٦	٠,٧٢٩٣٤	١,٧٨٧٠	٠,٨٠٩٤٢	٤,٩٤٦	=
١١	٢,١٢٠٤	٠,٧٠٦٦٨	١,٦٣٨٩	٠,٧٦٦٨٢	٤,٧٩٨	=
١٢	٢,٣٢٤١	٠,٧٠٨١٥	١,٧٠٣٧	٠,٧٥٢٠٦	٦,٢٤١	=
١٣	٢,٥٠٠٠	٠,٦٠٣٧٣	١,٩٢٥٩	٠,٨٧٢٢٥	٥,٦٢٤	=
١٤	٢,٤٣٥٢	٠,٦٣٠٥٨	٢,٠٣٧٠	٠,٧٧٢٤٩	٤,١٤٩	=
١٥	٢,٢٨٧٠	٠,٧٦١٨٣	١,٨٣٣٣	٠,٨٢٥٩٨	٤,١٩٦	دالة
١٦	٢,٦٢٠٤	٠,٥٥٩٠٠	٢,٠٥٥٦	٠,٨١٨٤٠	٥,٩٢٢	=
١٧	٢,٣٩٨١	٠,٦٨٢٧٦	٢,٠٨٣٣	٠,٧٨٦٨٧	٣,١٤٠	=
١٨	٢,٢٣١٥	٠,٦٩١٨٣	٢,٠٣٧٠	٠,٧٩٦٣٢	١,٩١٦	غير دالة
١٩	٢,٤٢٥٩	٠,٦٩٩٨٥	١,٨٧٠٤	٠,٨٣٢٦٦	٥,٣٠٨	دالة

الدالة	القيمة التائية المستخرجة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
=	٤,٤٦٥	٠,٧٧١٣٢	١,٨٢٤١	٠,٧٢١٢٨	٢,٢٧٧٨	٢٠
=	٤,٠٤٦	٠,٧٨٧١٤	١,٨١٤٨	٠,٧٥٩٦٢	٢,٢٤٠٧	٢١
=	٤,٢٤٥	٠,٧٦٧٣٢	١,٨٣٣٣	٠,٧٧١٣٧	٢,٢٧٧٨	٢٢
غير دالة	٠,١٧٢	٠,٨١١٨٢	١,٧٠٣٧	٠,٧٧١٣٧	١,٧٢٢٢	٢٣
=	٠,٦١٨	٠,٧٨٩٣٤	١,٧٧٧٨	٠,٧٥٠٨٥	١,٨٤٢٦	٢٤
دالة	٢,٤١٤	٠,٧٧٤٠٠	١,٧٨٧٠	٠,٧٤٧٩١	٢,٠٣٧٠	٢٥
=	٣,٩٣٨	٠,٨٦٩٦٢	٢,١٣٨٩	٠,٦٣٢٢٢	٢,٥٤٦٣	٢٦
=	٣,٩٥٣	٠,٨١٥٨١	١,٧٦٨٥	٠,٧٦٦٨٢	٢,١٩٤٤	٢٧
=	٤,١٨٠	٠,٨١٢٦٧	١,٨٨٨٩	٠,٧٤٨٨٣	٢,٣٣٣٣	٢٨
=	٥,٩٥١	٠,٧٥٤٥٣	١,٨٠٥٦	٠,٦٣٥٣٠	٢,٣٧٠٤	٢٩
=	٤,٥٨٢	٠,٧٥٨٢٥	١,٧٩٦٣	٠,٧٥٦٣٦	٢,٢٦٨٥	٣٠
=	٥,٨٧٢	٠,٨٣٦٧٥	١,٨٠٥٦	٠,٦٨٥٢٩	٢,٤١٦٧	٣١
=	٣,٨٩٣	٠,٨٠٣٤٦	١,٩٠٧٤	٠,٧٠٠٧٨	٢,١٩٤٤	٣٢
=	٤,٥٣٩	٠,٧٧٤٩٠	١,٩١٦٧	٠,٦٩١٦٤	٢,٣٧٠٤	٣٣
=	٣,٨٩٣	٠,٧٧٧٤١	١,٨٨٨٩	٠,٦٥٠٠٤	٢,٢٦٨٥	٣٤
غير دالة	١,١٥٧	٠,٨٣٥٩٣	١,٩٥٣٧	٠,٨١٠٢٧	٢,٠٨٣٣	٣٥
دالة	٢,٣٦٠	٠,٧٦٢٧٤	٢,٢٥٠٠	٠,٦٧٦٤٦	٢,٤٨١٥	٣٦
=	٤,٥١٥	٠,٧٩٦٣٢	١,٩٦٣٠	٠,٦٤١٨٠	٢,٤٠٧٤	٣٧
=	٣,٠٢٠	٠,٧٤٢٥١	٢,٠٠٩٣	٠,٧٤٤٤٣	٢,٣١٤٨	٣٨
دالة	٥,٨٤٦	٠,٧٨٣١٧	١,٨٥١٩	٠,٦٢٨٣٨	٢,٤١٦٧	٣٩
غير دالة	١,٨٧٣	٠,٧٨٣٣٩	١,٩٤٤٤	٠,٧٤٢٠٤	٢,١٣٨٩	٤٠
دالة	٣,٨٤٩	٠,٨٦٢٦٧	١,٨٥١٩	٠,٧٩٧٧٩	٢,٢٨٧٠	٤١
=	٣,٦٦٤	٠,٨٢٣٤١	١,٩٣٥٢	٠,٧٣٤٠٧	٢,٣٢٤١	٤٢
غير دالة	١,٣٦٤	٠,٨٠٣٠٣	١,٨٣٣٣	٠,٧٩٣٠٦	١,٦٨٥٢	٤٣

الدالة	القيمة التائية المستخرجة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
دالة	٢,٨٢١	٠,٨١٤١١	١,٩٧٢٢	٠,٦٧٤٩٢	٢,٢٥٩٣	٤٤
=	٣,٧٥٩	٠,٨٢٣٤١	١,٩٣٥٢	٠,٦٥٠٦٤	٢,٣١٤٨	٤٥
=	٤,٦٠٨	٠,٨١٨٤٠	٢,٠٥٥٦	٠,٦٤٨٢٤	٢,٥١٨٥	٤٦
=	٢,٩٨٢	٠,٨٠٥٤٠	١,٩٢٥٩	٠,٦٤٦١٠	٢,٢٢٢٢	٤٧
=	٢,١١٢	٠,٨١٢٦٧	١,٨٨٨٩	٠,٧٠٥٧٦	٢,٣١٤٨	٤٨
=	٤,١٦٣	٠,٨٤٨٧٢	١,٩٠٧٤	٠,٧١٤٥٣	٢,٣٥١٩	٤٩
=	٥,٠٢٦	٠,٧٧٤٠٠	١,٧٨٧٠	٠,٧١٣٨١	٢,٢٩٦٣	٥٠
=	٤,١٨٨	٠,٨٥١٧٧	١,٨٥١٩	٠,٧٠٠٥٩	٢,٢٩٦٣	٥١
غير دالة	٠,٩٢١	٠,٧٧٢٦٦	٢,١٠١٩	٠,٧٠٣٢٤	٢,١٩٤٤	٥٢
دالة	٥,٠٨٨	٠,٧٥٠٦٨	١,٨١٤٨	٠,٦٩٢٣٩	٢,٣١٤٨	٥٣
=	٢,٧٢٢	٠,٨٣٢٦٦	١,٨٧٠٤	٠,٧١٢٥٣	٢,١٥٧٤	٥٤
=	٥,٢١٨	٠,٨٠٦٨٥	١,٦٧٥٩	٠,٧٨٣٨٤	٢,٢٤٠٧	٥٥
=	٣,٤٣٣	٠,٨٢٢١٥	١,٨٤٢٦	٠,٧٢٠٣٢	٢,٢٠٣٧	٥٦
غير دالة	٠,٨٠٦	٠,٧٧٨٩١	٢,٠٢٧٨	٠,٧٤٠٤٦	٢,١١١١	٥٧
دالة	٣,١٨٣	٠,٧٧٨٩١	١,٩٧٢٢	٠,٦٧٠٤٨	٢,٢٨٧٠	٥٨
=	٥,٧٣٦	٠,٧٤٦٥٢	١,٨٥١٩	٠,٦٢٤٠٣	٢,٣٨٨٩	٥٩
=	٣,٥٩٨	٠,٧٩٧٧٩	١,٧٨٧٠	٠,٧١٢٥٣	٢,١٥٧٤	٦٠
=	٤,١٥٥	٠,٧٩٧٧٩	١,٧٨٧٠	٠,٧٤٠٤٦	٢,٢٢٢٢	٦١
=	٣,٧٥٩	٠,٧٩١٣١	١,٨٣٣٣	٠,٧٢٧٧٣	٢,٢٢٢٢	٦٢
غير دالة	٠,٨٤٢	٠,٨١٨٣٥	١,٨٢٤١	٠,٧٩٨٦٦	١,٩١٦٧	٦٣
دالة	٢,٤٥٠	٠,٧٦٥٩١	١,٩٥٣٧	٠,٧٣٣١٨	٢,٢٠٣٧	٦٤
=	٣,٨٧٤	٠,٧٧٨٩١	٢,٠٢٧٨	٠,٦٥٦٢٠	٢,٤٠٧٤	٦٥
=	٥,٣٢٨	٠,٨٣٤٦٨	١,٩٣٥٢	٠,٦٦٢٥٠	٢,٤٨١٥	٦٦
=	٣,٣٦٥	٠,٧٧١٣٧	١,٩٤٤٤	٠,٧٢٤١٠	٢,٢٨٧٠	٦٧

الدالة	القيمة التائية المستخرجة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
=	٣,٥٢٧	٠,٨٢٤٠٩	١,٨٨٨٩	٠,٧١٥٢٦	٢,٢٥٩٣	٦٨
=	٣,٣٢٧	٠,٨٣٣٤٤	١,٨٤٢٦	٠,٧١٦٤١	٢,١٩٤٤	٦٩
=	٢,٠٨٥	٠,٧٨٤٦٦	١,٨٩٨١	٠,٧١٤٧٨	٢,١١١١	٧٠
=	٣,٢٧٥	٠,٧٩٠٨٢	١,٨٦١١	٠,٧٤٥٨٢	٢,٢٠٣٧	٧١
=	٥,٥٨٦	٠,٨٥١٧٧	١,٨٥١٩	٠,٦٤٤٢٢	٢,٤٢٥٩	٧٢
=	٢,٥٦٠	٠,٧٩٠٨٢	١,٨٦١١	٠,٧٤٩٩٩	٢,١٢٩٦	٧٣
=	٥,١٠٩	٠,٧٤٢٠٤	١,٦٩٤٤	٠,٧٤٩٤٧	٢,٢١٣٠	٧٤
=	٢,٧٤٥	٠,٧٥٢٩٨	١,٨٨٨٩	٠,٧٨٣٣٤	٢,١٧٥٩	٧٥
=	٥,١٢٨	٠,٨٠٢٩٨	١,٩٩٠٧	٠,٦٤٨٥١	٢,٥٠٠٠	٧٦
غير دالة	١,١١٦	٠,٧٩٥٠٢	١,٨٥١٩	٠,٧٩٠٨٢	١,٩٧٢٢	٧٧
دالة	٣,٧٥٠	٠,٧٦٢٣٥	١,٨٧٠٤	٠,٧٢٥٠٥	٢,٢٥٠٠	٧٨
=	٣,٦٧٤	٠,٨٠١٠٩	١,٨٨٨٩	٠,٦٧٤٩٢	٢,٢٥٩٣	٧٩
=	٤,٠٢٩	٠,٧٨٩٣٤	١,٨٨٨٩	٠,٧٢٩٣٤	٢,٣٠٥٦	٨٠

(*) قيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) =

١.٩٦ (مايز، ١٩٩٠، ص٤٩٣)

٧- صدق المقياس (Scale Validity) :

يحقق صدق المقياس الدقة في تقدير الظاهرة (فرج ، ١٩٨٠ ، ص

٣٠٥) ، والمقياس الصادق هو المقياس الذي يكون قادراً على قياس ما

وضع لقياسه (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ ، ص ٢٢٣) .

وهناك مؤشرات عدة لاستخراج صدق مقياس تعقيد الذات هي :

أ- صدق المحتوى (Content Validity) :

هو مدى تمثيل المقياس الجوانب التي يقيسها من خلال التحليل المنطقي المنظم (احمد ، ١٩٨١، ص ١٩٠) وهو يضم نوعان من الصدق هما :

١- الصدق المنطقي (Logical Validity) :

يتطلب هذا النوع من الصدق تحديدا دقيقا للمجال الذي يعطيه المقياس وهو يقوم بتحليل منطقي لمحتوى المقياس وفقراته لتحديد الوظائف والجوانب الممثلة فيه ونسبة كل منها الى المقياس كله (Michael & (1976 , p.67 .

٢- الصدق الظاهري (Face Validity) :

يقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى المراد قياسه (العساف، ١٩٩٥، ص٤٣) . ويشير ايبيل (Ebel) الى أن أفضل طريقة للتأكد من صدق الاختبار أو المقياس هو عرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيته في قياس الخاصية التي وضع لأجلها (Ebel , 1972) (p.79 , (عودة، ١٩٩٨، ص٣٧٠) .

وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية .

٨- ثبات المقياس (Scale Reliability) :

يقصد بثبات المقياس الدقة في تقدير العلامة الحقيقية للفرد على السمة التي يقيسها الاختبار (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢ ، ص ١٩٤) .

وقد عرف الثبات إحصائيا بأنه نسبة التباين الحقيقي الى التباين الكلي أو مربع معامل الارتباط بين المعاملات الحقيقية والمعاملات الظاهرية

(عودة، ٢٠٠٥، ص ٤٢٩) . وقد استخرج ثبات مقياس تعقيد الذات بالطرائق الآتية :

أ- طريقة الاتساق الداخلي (معادلة ألفا Alfa Formula) :

تعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو الفقرات مع بعضها بعض داخل المقياس ، وكذلك ارتباط كل وحدة أو فقرة مع المقياس كله (عبد الرحمن ، ١٩٨٣، ص ٢٠٧) . إذ عمد الباحث الى سحب (٨٠) استمارة على نحو عشوائي من عينة تحليل الفقرات والبالغة (٦٩) فقرة من مجموع (٨٠) فقرة لي سقطت (١١) وهي (٧٧,٦٣,٥٧,٥٢,٤٣,٤٠) وهو معامل ثبات مقبول إذا ما قورن بمعامل ثبات دراسة ديفد ايفانز (٠,٧٣) والذي بلغ (٠,٨٥) .

ب- إعادة الاختبار (Test – Retest) :

يسمى معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار (Stability) عبر الزمن الذي يتطلب إعادة تطبيق الاختبار على عينة الثبات نفسها بعد مرور مدة مناسبة من الزمن ، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني (Murphy ,1988 ,p.85) . طبق المقياس على عينة عشوائية بلغت (٤٠) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي ، جرى اختيارهم من كلية الآداب / قسم علم النفس ، وبعد مرور مدة أسبوعين من التطبيق الأول جرى تطبيق المقياس مرة ثانية على العينة نفسها (عودة وملكاوي ١٩٩٢، ص ١٩٥) . وبعد حساب معامل الارتباط بين التطبيقين بلغ الثبات (٠,٦٨) . ومقارنة بالدراسات السابقة فقد بلغ معامل الثبات لدراسة لينفل ١٩٨٧ بطريقة إعادة الاختبار (Linville, (٠,٧٢) 1987, p.668).

الفصل الرابع

بعد تطبيق أداة البحث وإجراء التحليلات الإحصائية للبيانات التي جرى الحصول عليها ، ستعرض في هذا الفصل النتائج ويجري وتفسيرها ومناقشتها على وفق أهداف البحث .

أولاً : قياس تعقيد الذات لدى طلبة الجامعة :

بعد المعالجة الإحصائية لبيانات البحث ، بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس تعقيد الذات (١٤٥.٠٢) وبانحراف معياري قدره (١٢.١٨) في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (١٣٨) درجة . وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١١.٥٣٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) ، وتبين أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩) ، وهذا يعني أن أفراد عينة البحث الحالي يتمتعون بتعقيد ذات عالٍ . وكما موضح في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات

تعقيد الذات لدى عينة البحث

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
٤٠٠	١٤٥.٠٢	١٢.١٨	١٣٨	١١.٥٣٤	١.٩٦	٠,٠٥

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تعقيد الذات يعكس عدداً من الجوانب المستعملة في التفكير عن الذات ، حيث يتعلم الأفراد أدراك ذاتهم من خلال

خبراتهم المتعددة في أدوار وعلاقات مختلفة (Linville, 1985, p.97) . وهذا يعني أن طلبة الجامعة ذوي تعقيد الذات العالي هم الأفضل لان لديهم القابلية على رؤية الأحداث بشكل مستقل في تأثيراتها على الذات واستخدم آلية العزل أو الفصل العقلي بين جوانب الذات المتعددة ، وأن الطلبة يمتلكون قاعدة معرفية واسعة أوصفات تتعلق بجوانب الذات ومن الممكن أن يواجهوا الآثار والمعتقدات والأفكار السلبية المتأتية بفعل الأحداث السلبية وذلك لأن الطلبة عندما ينتقلون الى المرحلة الجامعية تكون لديهم ادوار اجتماعية وعلاقات مع الآخرين ونشاطات وأهداف فردية وسمات ثانوية تضاف الى شخصياتهم (Rayan, 2005, p.443) .

وتتفق هذه النتيجة مع توصل إليه موركان وبولمان (١٩٩٤) ، إذ كانت عينة البحث من الطلبة يتمتعون بتعقيد ذات عالٍ (Morgan & Bulman, 1994, p.79) .

وكذلك تتفق مع دراسة وولفوك وآخرين (١٩٩٥) لقياس تعقيد الذات لدى طلبة الجامعة وتبين أن الطلبة يتمتعون بتعقيد ذات عالٍ (Woolfolk & et al, 1995, p. 1109) .

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة هيرشبرجر (١٩٩٠) بان أفراد العينة من الطلبة يتمتعون بتعقيد ذات عالٍ (Hershberger, 1990, p.1219) .
ثانياً: تعرف الفروق في تعقيد الذات لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري التخصص (علمي - إنساني) والنوع (ذكور - إناث) :

لتحقيق هذا الهدف استعمل تحليل التباين الثنائي (Tow-Way

Analysis of ANOVA ، وكما موضح في الجدول (٨).

الجدول (٨)

تحليل التباين الثنائي لتعقيد الذات

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
التخصص	٥٠٤١.٠٠٠	١	٥٠٤١.٠٠	٤٠.٨١	دالة
الجنس	٦٩٦.٩٦٠	١	٦٩٦.٩٦٠	٥.٦٤٢	دالة
التخصص* الجنس	٤٥٥٦.٢٥٠	١	٤٥٥٦.٢٥	٣٦.٨٨	٠.٠٥
الخطأ	٤٨٩١٥.٥٤٠	٣٩٩			

(*قيمة (F) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١ - ٣٩٦)

= ٣.٨٤ (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص ٣٢٩)

تشير النتائج في الجدول (٨) الى ما يأتي :

١- التخصص :

بلغت قيمة (F) المحسوبة لمتغير التخصص (علمي ، إنساني) (٤٠.٨١٠) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك يمكن القول إن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في تعقيد الذات حسب التخصص ولصالح العلمي ، علماً أن متوسط درجات طلبة التخصص العلمي في تعقيد الذات بلغ (١٤٨.٥٧) ، في حين بلغ متوسط طلبة التخصص الإنساني (١٤١.٤٧) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إن الطلبة يختلفون في درجة الترابط لجوانبهم الذاتية وذلك بسبب طبيعة الاختصاصات العلمية التي يجب أن توفر للطالب

مهارات ونشاطات وقدرات وسمات شخصية عالية للتعامل مع هذا الاختصاص مما يزيد من تعقيدهم الذاتي .

٢- النوع :

بلغت قيمة (F) المحسوبة لمتغير النوع (٥.٦٤٢) وهي اكبر من القيمة الفائنية الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وذلك يظهر أن هناك فرقا في تعقيد الذات لدى طلبة الجامعة على وفق متغير النوع لصالح الذكور الذي بلغ متوسط درجات تعقيد الذات (١٤٦.٣٤٥) مقابل متوسط درجات الإناث البالغة (١٤٣,٧٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أنّ الذكور بطبيعتهم يتمتعون بأداء أدوار أكثر من الإناث وعلاقات متعددة وأنشطة قد تكون ممارسات رياضية . ويتمكن الشخص الذي يمتلك (تعقيد ذات) أدواراً متعددة من تجاوز الإخفاق لأنه يمتلك علاقات في أدوار متعددة أخرى وتكون له القدرة على الاختيار والمشاركة في نشاطات أخرى للدور من أجل صد أثار التوتر الموجه نحو جانب من جوانب الذات وأحد الأمثلة على ذلك تجنب خسارة جانب الذات في العمل بوصفه أستجابه للتوتر في البيت (Sieber, 1974, p.567) . إضافة الى ذلك أن المرأة بطبيعتها انفعالية وعاطفية وما تحمله في الداخل واضح عليها خارجياً وهي لا تستطيع أن تعزل وتفصل وتعمم .

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة وينشو (Wenshu,2008) التي أجريت على طلبة الجامعة أن الذكور يتمتعون بمستوى عالٍ من تعقيد الذات (Wenshu,2008,p.156) . وتشير النتائج إلى أن الأفراد يختلفون في مستوى تعقيد الذات أي تعدد في جوانبهم الذاتية التي تنشأ بناءً على المواقف أو الأدوار الاجتماعية أو أنواع من العلاقات أو أنواع من الأنشطة أو الأهداف (Wenshu,2008,P.26).

٣- تفاعل متغيري الجنس والتخصص لمقياس تعقيد الذات :

أظهرت نتائج المقارنات تفاعل متغيري النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - أنساني) بوجود أثر تفاعل بينهما ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة للفرق (٣٦.٨٨٦) ، والجدول (٩) يوضح ذلك :

الجدول (٩)

مقارنات متغيري الجنس والتخصص لمقياس تعقيد الذات

المقارنات	الفرق بين المتوسطين	قيمة توكي المحسوبة	قيمة توكي الجدولية	الدلالة
ذكر علمي * ذكر أنساني	١٣.٨٥	١٢.٤٦٦	٣.٦٨	دالة
ذكر علمي * أنثى علمي	٩.٣٩	٨.٤٥	٣.٦٨	دالة
ذكر علمي * أنثى أنساني	٩.٧٤	٨.٧٧	٣.٦٨	دالة
ذكر أنساني * أنثى علمي	٤.٤٦	٤.٠١	٣.٦٨	دالة
ذكر أنساني * أنثى أنساني	٤.١١	٣.٦٩٨	٣.٦٨	دالة
أنثى علمي * أنثى أنساني	٠.٣٥	٠.٣١٥	٣.٦٨	غير دالة

قيمة توكي الجدولية عند درجة حرية (٤-١٠٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) =

(٣,٦٨) (Spss)

المصادر

أولاً: المصادر العربية

- أحمد ، محمد عبد السلام (١٩٨١): القياس النفسي والتربوي ، ط (٢) ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- الربيعي ، سهيلة عبد الرضا عسكر (٢٠٠١): التعاطف لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالذكاء الاجتماعي ، كلية الآداب - جامعة بغداد ، رسالة ماجستير .
- عبد الرحمن ، سعد (١٩٨٣): القياس النفسي ، الكويت ، مكتبة الفلاح .
- العساف ، صالح بن حمد (١٩٩٥): المدخل الى العلوم السلوكية ، ط (٢) ، الرياض ، السعودية ، مكتبة العبيكان .
- عودة ، أحمد سليمان (٢٠٠٥): القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط (٣) ، الأردن ، أريد .
- عودة ، أحمد سليمان ، وملكوي ، فتحي حسن (١٩٩٢): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية .أريد : مكتبة الكتاني .
- فرج ، صفوت (١٩٨٠) : القياس النفسي ، القاهرة ، دار النهضة العربية.

المصادر الأجنبية

- Abela, John R. Z. and Marie-Helene Veronneau-McArdle. 2002): "The Relationship Between Self-Complexity and Depressive Symptoms in Third and Seventh Grade Children: A Short-Term Longitudinal Study." Journal of Abnormal Child Psychology 30:155-166.

- Allen, M. J & Yen, M, W (1979): Introduction to measurement theory , California: Brook, Cole .
- Campbell, J. D., Chew, B., & Scratchley, L. S. (1991): Cognitive and emotional reactions to daily events: The effects of self-esteem and self-complexity. Journal of Personality, 59, 473-505.
- Campbell, J.D. (1990). "Self-Esteem and Clarity of the Self-Concept " Journal of Personality and Social Psychology: 538-549.
- Ebel, R. L (1972): Essentials of Educational measurement, Englewood cliffs , N.J. prentice- hall .
- Evans, D. W. (1994): Self-complexity and its relation to development, symptomatology and self-perception during adolescence. Child Psychiatry & Human Development, 24(3), 173-182.
- Hershberger, Paul J. (1990): "Self-Complexity and Health Promotion: Promising But Premature." Psychological Reports 66:1207-1216.
- Koch, E. J., & Shepperd, J. A. (2004). Is self-complexity linked to better coping? A review of the literature. Journal of Personality, 72(4), 727-760.

- Linville, P. W. (1982). The complexity-extremity effect and age based stereotyping. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 193-211.
- ----- (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. Journal of Personality and Social Psychology, 52(4), 663-676.
- Linville,P.W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all your eggs in one cognitive basket. Social Cognition, 3(1), 94-120.Novalany, J. (1993). Perception of self and other in major depression. Journal of Abnormal Psychology, 102, 93-100.
- Mehrens, W. A & Lehaun (1984) measurement and evaluation In education and psychology , New York , holtriu hart and Winston .
- Micael, p. & Michael,W. (1976): Psychological Assessment . New York: U.S.A.
- Morgan, H. J., & Janoff-Bulman, R. (1994). Positive and negative self-complexity and affective reactions to goal-relevant evaluation. Journal of Personality and Social Psychology, 13, 63-85.

- Nunnally, J (1978): Psychometric theory , New York , McGraw- Hall .
- Ryan, Richard M., Jennifer G. LaGuardia, and Laird J. Rawsthorne. (2005): "Self-Complexity and the Authenticity of Self-Aspects: Effects on Well-Being and Resilience to Stressful Events." North American Journal of Psychology 7:431- 448.
- Showers, Carolin (1992): "Compartmentalization of Positive and Negative Self-Knowledge: Keeping Bad Apples Out of the Bunch." Journal of Personality and Social Psychology 62:1036-1049.
- Sieber, Sam D. (1974): "Toward a Theory of Role Accumulation " American Sociological Review 39:567- 578.
- Wenshu, LUO. (2008): The self-Complexity of Chinese college students: Conceptualization, Measurement and Adaptational Consequences : the degree of Doctor of philosophy at the University of Hong Kong .
- Woolfolk, R. L., Novalany, J., Gara, M. A., Allen, L. A., & Polino, M. (1995): Self-complexity ,self-evaluation, and depression: An examination of form and content within the self-schema. Journal of Personality and Social Psychology,68, 1108-1120.

ملحق (١)

استبانة مقياس تعقيد الذات (بصورة النهائية)

جامعة بغداد / كلية الآداب

قسم علم النفس

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة

تحية طيبة.....

المقياس الذي بين يديك هو مجموعة من العبارات التي تصف نفسك في مواقف عديدة تواجهك في حياتك اليومية وليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لذا فلا داعي لذكر الاسم ، رجاء أجب عن كل سؤال بدقة ، يرجى وضع علامة (√) أمام البديل الذي تعتقد انه ينطبق عليك.

مع جزيل شكري على تعاونكم

المرحلة:

الكلية :

الجنس:

أولاً : تصور أنك فشلت في احد الامتحانات المهمة .كيف يكون شعورك في المجالات الآتية:

ت	المجالات	أسوء بكثير عن قبل	أسوء الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
١	الأصدقاء المقربون			
٢	علاقات الحب			
٣	القدرة الدراسية			
٤	الحالة الجسمية			
٥	القابلية الرياضية			

ت	المجالات	أسوء بكثير عن قبل	أسوء الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
٦	علاقاتك مع الأبوين			
٧	تقبل الإقران			
٨	السلوك			
٩	ذاتك الخاصة			

ثانيا : تصور انك ذاهب الى مناسبة اجتماعية وتجاهلك الأصدقاء . كيف سيكون شعورك في المجالات الآتية.

ت	المجالات	أسوء بكثير عن قبل	أسوء الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
١٠	الأصدقاء المقربون			
١١	علاقات الحب			
١٢	القدرة الدراسية			
١٣	الحالة الجسمية			
١٤	القابلية الرياضية			
١٥	علاقاتك مع الأبوين			
١٦	الكفاية في العمل			
١٧	السلوك			
١٨	ذاتك الخاصة			

ثالثا : تصور لديك امتحانات نهائية ، وفجأة تمرض احد والديك . كيف يكون سيكون شعورك في المجالات الآتية .

ت	المجالات	أسوء بكثير عن قبل	أسوء الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
١٩	الأصدقاء المقربون			
٢٠	علاقات الحب			
٢١	القابلية الرياضية			
٢٢	علاقاتك مع الأبوبين			
٢٣	الكفاية في العمل			
٢٤	تقبل الإقران			
٢٥	السلوك			
٢٦	ذاتك الخاصة			

رابعا : تصور انك شاهدت حادثا مؤسفا (مريعاً) وأنت في طريقك الى سفرة ترفيهية فقررت إن تستمر في سفرتك ، كيف سيكون شعورك في المجالات الآتية .

ت	المجالات	أسوء بكثير عن قبل	أسوء الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
٢٧	الأصدقاء المقربون			
٢٨	علاقات الحب			

ت	المجالات	أسوأ بكثير عن قبل	أسوأ الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
٢٩	القدرة الدراسية			
٣٠	الحالة الجسمية			
٣١	علاقاتك مع الأيوين			
٣٢	الكفاية في العمل			
٣٣	تقبل الإقران			
٣٤	السلوك			

خامسا : تصور انك أنهيت دراستك الجامعية (تخرجت) وادركت انه لا فائدة من تحصيلك الدراسي بسبب عدم وجود وظيفة مناسبة لك ،كيف سيكون شعورك في المجالات الاتية.

ت	المجالات	أسوأ بكثير عن قبل	أسوأ الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
٣٥	الأصدقاء المقربون			
٣٦	علاقات الحب			
٣٧	الحالة الجسمية			
٣٨	القبالية الرياضية			
٣٩	علاقاتك مع الأيوين			
٤٠	الكفاية في العمل			
٤١	تقبل الإقران			

ت	المجالات	أسوأ بكثير عن قبل	أسوأ الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
٤٢	السلوك			
٤٣	ذاتك الخاصة			

سادسا : تصور انك وجدت الشخص الذي يمكن ان يشارك حياتك، ووجدت صعوبة في اتخاذ قرار ثابت بسبب التدخلات العائلية ، كيف سيكون شعورك في المجالات الآتية .

ت	المجالات	أسوأ بكثير عن قبل	أسوأ الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
٤٤	الأصدقاء المقربون			
٤٥	القدرة الدراسية			
٤٦	الحالة الجسمية			
٤٧	القابلية الرياضية			
٤٨	علاقاتك مع الأبوين			
٤٩	تقبل الإقران			
٥٠	السلوك			
٥١	ذاتك الخاصة			

سابعاً : تصور انك في محاضرة دراسية في إثناء النقاش (تبادل الآراء) قام أستاذك بتوبيخك بشدة إمام الأصدقاء . كيف ستشعر في المجالات الآتية .

ت	المجالات	أسوء بكثير عن قبل	أسوء الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
٥٢	الأصدقاء المقربون			
٥٣	علاقات الحب			
٥٤	الحالة الجسمية			
٥٥	القابلية الرياضية			
٥٦	علاقاتك مع الأبوين			
٥٧	الكفاية في العمل			
٥٨	تقبل الإقران			
٥٩	السلوك			
٦٠	ذاتك الخاصة			

ثامناً : تصور نفسك في حفلة تخرجك وأنت مع الاصدقاء ، وفي إثناء ذلك تلقيت اتصالاً يحمل لك إنباء غير سارة . كيف ستشعر في المجالات الآتية.

ت	المجالات	أسوء بكثير عن قبل	أسوء الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
٦١	الاصدقاء المقربون			
٦٢	علاقات الحب			
٦٣	القدرة الدراسية			

ت	المجالات	أسوء بكثير عن قبل	أسوء الى حد ما عن قبل	لا يختلف عن قبل
٦٤	الحالة الجسمية			
٦٥	القابلية الرياضية			
٦٦	علاقاتك مع الأبوبين			
٦٧	تقبل الإقران			
٦٨	السلوك			
٦٩	ذاتك الخاصة			

أ.د. انعام لفته موسى الهنداوي

**أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة
في الفهم القرائي عند تلاميذ
الصف الخامس الابتدائي**

**أ.د. حسن علي فرحان العزاوي
الباحث علي فاضل مهدي**

ملخص البحث

يرمي هذا البحث تعرف (أثر إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي).

ولتحقيق ذلك، اختار الباحثان قصدياً (مدرسة جنة عدن للبنين) الواقعة في مديرية تربية بغداد الرصافة/٣ التي تضم ثلاث شعب للصف الخامس الابتدائي، واختيرت عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة، وبلغت عينة البحث (٦٠) تلميذاً بواقع (٣٠) تلميذاً في المجموعة التجريبية، و(٣٠) تلميذاً في المجموعة الضابطة.

وكافأ الباحثان بين تلاميذ مجموعتي البحث إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات مادة اللغة العربية للعام السابق، ودرجات اختبار الذكاء، والتحصيل الدراسي للأبوين)، حدد الباحث موضوعات التجربة ب(تسعة موضوعات) من كتاب القراءة العربية.

وأعدَّ الباحثان اختباراً للفهم القرائي، تكون من (٢٠) فقرة في ثلاثة أسئلة، موزعة بين مستويات الفهم الأربعة المحددة، فكان السؤال الأول الاختيار من متعدد، والسؤال الثاني المزوجة، والسؤال الثالث التكميل. واستمرت التجربة (١٠) أسابيع ، وطبق الباحث الاختبار على مجموعتي البحث.

وبعد تحليل نتائج إجابات التلاميذ ومعالجتها إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق عند مستوى (٠,٠٥) بين مجموعتي البحث اتضح ما تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يتعلمون

بإستراتيجية النشاط المباشر للقراءة على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية.

مشكلة البحث:

لمس الباحثان من طريق تدريسهما مادة اللغة العربية في المدارس الابتدائية تدنياً واضحاً لمستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية بنحو عام، وضعفهم في القراءة والفهم القرائي بنحو خاص، ويعود سبب هذا التدني في الفهم القرائي إلى عوامل عدة، منها قلة العناية من القائمين على العملية التربوية بتكثيف الدورات التدريبية لمعلمي مادة القراءة، إذ إنهم يركزون في إجراء الدورات لمادة القواعد ويهملون القراءة من طريق استحداث طرائق جديدة وتدريبهم عليها، وأنَّ بعض المعلمين يحولون درس القراءة وقتاً للراحة من عناء بقية الدروس، بل إنَّ بعضهم يحولهُ إلى درس قواعد ممَّا يرسخ هذا المفهوم في أذهان التلاميذ فيميلون إلى قلة العناية أو الاكتراث بهذه الحصة وهذا يجعل التلميذ غير مهتم بما يقرأه.(عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٥٣)، وأنَّ الحصة الاسبوعية المخصصة لمادة مناهج اللغة العربية، ومن ضمنها القراءة وطرائق تدريسها غير كافية لتحقيق الأهداف، فضلاً عن ازدياد عدد التلاميذ في الصف يقلل من فرص المنافسة واعتماد التلاميذ كلياً على المعلم.(زاير، وإيمان، ٢٠١١: ٧٣-٧٧)، إذ إنَّ أسباب مشكلة الفهم القرائي تعود لعوامل عدة متمثلة، بالتلميذ والمعلم والكتاب وطريقة التعليم والأسرة والمجتمع ، ومن أبرزها طرائق التعليم، إذ تعدُّ من العوامل المؤثرة المهمة في رفع مستوى التلاميذ في تعليم القراءة والكتابة أو تدنيه وهذا ما أكدته الدراسات العلمية منها دراسة(العزاوي، ٢٠٠١ : ١١) ودراسة (محمود، ٢٠٠٧: ١٣٢)، ومن مظاهر ضعف التلاميذ في مهارات الفهم القرائي يكمن في تحديد العنوان الرئيس

أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.....

للموضوع، والقصور في تحديد تفاصيل الموضوع، والتدني في استنتاج الفكرة الرئيسة للفكرة، وعدم التمييز بين الحقيقة والرأي، (قاسم، وكريمة، ٢٠٠٩: ٧٦)،

لذا سيحاول الباحثان في هذا البحث الإجابة عن السؤال الآتي (هل لإستراتيجية النشاط المباشر للقراءة أثر في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) ؟

أهمية البحث:

في يومٍ ما، في مكانٍ ما، في فجر التأريخ، أتى اليوم الذي بدأت فيه الكائنات البشرية تتحدث إلى بعضها بعضاً في أشياء مختلفة ومنذ ذلك الوقت، وبسبب ظهور اللغة المنطوقة بدأ تاريخ الإنسان وبدأت الثقافة الإنسانية. (مذكور، ٢٠٠٩: ٢٧)

وللغة وظيفة كبرى في حياة الفرد، فهي أدواته للتعبير عما يجيش في نفسه من إحساسات وأفكار، وهي وسيلة للاتصال بغيره، وبهذا الاتصال يحقق مآربه وما يريد من حاجات وإنها تهئ له فرصاً كثيرة للانتفاع بأوقات الفراغ، ويتحقق ذلك بنحوٍ أساسي من طريق القراءة التي تجعله يطل منها على العالم فتزيده من معارفه وإنتاجه الفكري. (عبد الباري، ٢٠٠٩: ٢)

واللغة العربية من اللغات الشائعة في العالم، وهي معجزة الله الخالدة ، أودعها في شبة الجزيرة العربية، لتكون وسيلة التخاطب والتفاهم بين سكانها وتمهيداً لنزول آخر الرسالات السماوية على خاتم الرسل والأنبياء محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وآله وسلم). (رواي، ٢٠٠٩: ١٥)، ويكفي فخراً أن للعربية مكانة كبرى لتذكر في القرآن، فكان للتقويم الإلهي الأثر

الواضح من توطيد مكانتها، وزيادة في إثرائها وارتقائها والحفاظ عليها، وفي قوله تعالى في محكم

كتابه الكريم ﴿ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ مُبِينٌ ﴾
بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ (سورة الشعراء آية ١٩)

وتعدُّ اللغة العربية أداة التفاهم والتعبير، ووسيلة الفهم والرباط القومي لوحدة الأمة العربية، ومقياسها على مدى تحضر هذه الأمة وراقيها، ووسيلتها للدعاية والتفاعل، وزيادة بوصفها أداة للتوجيه الديني والتهديب الروحي، ولها أهمية نفسية فهي أداة التأثير والإقناع لتفاعل الفرد والمجتمع وأداة للتذوق الفني والتحليل التصوري، كذلك تزود الفرد بأدوات التفكير وتساعد على تكوين العادات العقلية وإدراك الأشياء الجزئية والكلية. (الدليمي، وطه، ١٩٩٩: ٢٥-٢٦)

فإنَّ للغة العربية فنون أربعة هي (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة).

وتعدُّ القراءة منذ القدم من أبرز وسائل التعلم الإنساني التي من طريقها يكتسب الإنسان كثيراً من المعارف والعلوم والأفكار، وتؤدي إلى تطوير الإنسان، وتفتح أمامه آفاقاً جديدة كانت بعيدة عن متناوله، ويحكي أن أول مكتبة وضعها الفراعنة برعاية آلهتهم كتبوا على بابها (هنا غذاء النفوس وطب العقول)، وتعدُّ القراءة من أكثر مصادر العلم والمعرفة وأوسعها، إذ حرصت الأمم المتبقظة على نشر العلم وتسهيل أسبابه، وجعلت مفتاح ذلك من طريق تشجيع القراءة والعمل على نشرها بين فئات المجتمع جميعها، والقراءة كانت ولا تزال من أبرز وسائل نقل ثمرات العقل البشري وآدابه وفنونه ومنجزاته ومخترعاته. (عبدالباري، ٢٠١١: ٥١-٥٢)

وتتجلى أهمية القراءة في أول أمر إلهي نزل على رسولنا الكريم محمد(صلى الله عليه وآله وسلم) إذ يقول تبارك وتعالى ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {١} خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ {٢} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {٣} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {٤} عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ {٥} ﴾ (سورة العلق - آية ١-٥)، (ويعدُّ بعض المربين القراءة) مفتاح التعلم والتعليم، فالقراءة أصبحت في نظر المدنية الحديثة (كالمشي والكلام ولها أهميتها الحيوية). (يحيى، ١٩٦٨ : ١٤)

ويعدُّ الفهم عملية تضم ربط الحقائق والخبرات والمعرفة الجديدة بالمعلومات والخبرات التي تعلمها، ويتضمن بناء نسيج للمعرفة لبناء كل متكامل. (قطامي، ٢٠١٣ : ٤٤٥)، وإذا كان الفهم يتطلب المعرفة بالمقروء وبما تتضمنه المادة المقروءة عدَّ الفهم القرائي أبرز مهارات القراءة، وأبرز أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في المراحل والمستويات التعليمية كلها لتنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقتترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عمليات فرعية عدة، فإنَّ الفهم هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها العمليات الأخرى كلها، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة جميعها، بل أنَّ الفهم عامل أساس في السيطرة على فنون اللغة كلها. (إسماعيل، ٢٠١٣ : ٩١)

وبالنظر إلى أهمية الفهم القرائي فقد حظي بعناية من وزارة التربية والتعليم بمصر فجعلته هدفاً رئيساً من أهداف تعليم اللغة العربية، إذ نصت أهداف تعليم القراءة على ضرورة فهم التلميذ المعنى العام، والمعنى التفصيلي والضمني من السياق، وأن يضع عنواناً مناسباً لفقرة قرأها، وأن يلخص ما يقرأ محدداً الأفكار الأساسية بها، وأن يتعود إبداء رأيه فيما يقرأ، وأن يعي المقروء والسياق الذي يرد فيه. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨ : ٦٨-٦٩)

وعند اختيار طريقة تدريس مُعَيَّنة في القراءة ينبغي أن تراعي مهارة متعلمة، إذ إنّ القراءة تتطور مع الزمن، لذا يتطلب معرفتنا بأنّ التدريس يساعد التلاميذ على تعلم القراءة، إذ إنّ على القارئ أن يتعلم كيف يتعلم؟ ويحتاج إلى مهارات معينة وإستراتيجيات تتعلق بالقراءة، ولكن يجب أن يتعلم متى وكيف يستعمل الإستراتيجية، فضلاً عن تفاعلية القراءة، إذ تشير إلى التفاعل بين القارئ والكاتب والنص المقروء، والمعنى ليس في عقل القارئ، وليس كذلك في النص، وإنه يكمن في التفاعل بين النص المقروء ومخزون القارئ من المعرفة والتوقعات، التي ينتج عنه فهم المعنى. (عاشور، ومحمد، ٢٠٠٩: ١٣٥)

ومن هنا اختار الباحثان إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة التي تعدّ من إستراتيجيات ما وراء المعرفة إذ إنها تركز في النشاط قبل عملية القراءة وفي أثنائها، وبعدها، وأنّ دور المعلم فيها يكون نشطاً قبل تدريس الموضوع القرائي، وتعمل على استثارة الخبرات والمعارف السابقة عند التلاميذ، وتسهم كذلك في مساعدتهم على تحديد الغرض من القراءة وأنها تستعمل كذلك في تنمية المفردات اللغوية. (52 : 1946، Betts)، وأنها تساعد على تنشيط الخلفية المعرفية، وإجراء عملية تتبؤ حول الموضوع المقروء، وتساعدهم على قراءة جزء يسر من موضوع القراءة، وتشجعهم على إجراء مناقشة جماعية بناءً على ما قدمه التلاميذ من تنبؤات سواء من حيث معاني المفردات أم من حيث الفكرة العامة، وما تتضمنه من أفكار رئيسية وفرعية. (765-769: 1975، Harrell،m.m Stauffer، R.F.&)، وتستعمل إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة لتحقيق غايات منشودة منها:

- ١- تمكين التلاميذ من مهارة تحديد أو تعريف معاني المفردات.
 - ٢- معاونة التلاميذ على استحضار معارفهم وخبراتهم السابقة عن الموضوع المقروء أو المسموع.
 - ٣- تنمية بعض المهارات القرائية المحددة لتحديد هدف الكاتب.(عبد الباري، ٢٠١١: ٣٧٢)
- واختار الباحثان الصف الخامس الابتدائي، لأهميته الخاصة، ولأنه يُعدّ نقلة نوعية في حياة التلميذ، ففيه تتنوع المواد الدراسية، ويزداد عددها قياساً إلى الصفوف الأربعة الأولى، فضلاً عن بدء صيغة الامتحانات التحريرية للمواد الدراسية الأخرى جميعها، ممّا ينبغي أن يمتلك التلميذ لهذا الصف المهارات اللغوية التي تساعد على قراءة المواد الدراسية المختلفة وفهمها. (الغزوي، ٢٠٠١ : ١٥)
- وتتجلى أهمية هذا البحث في:
- ١- اللغة العربية، لأنها لغتنا الرسمية والقومية والحفاظ عليها واجب مقدس.
 - ٢- القراءة، فإذا لم يصل التلميذ إلى مستوى مرضٍ من القراءة في المراحل الابتدائية، لاسيما في الصف الخامس الابتدائي، فسيتعذر عليه تحقيق مستوى مقبول في التعلم في المراحل التي تليها.
 - ٣- الفهم القرائي فهو الغاية من تعليم القراءة.
 - ٤- إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة، التي تُعدّ من إستراتيجيات ما وراء المعرفة المهمة.
 - ٥- المرحلة الابتدائية، ولاسيما الصف الخامس الابتدائي، لأنه يمثل نقلة نوعية في حياة التلميذ.

مرمى البحث وفرضيته:

يرمي هذا البحث تعرف (أثر إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) من طريق التحقق من صحة الفرضية الآتية:

- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يتعلمون مادة القراءة بإستراتيجية النشاط المباشر للقراءة، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يتعلمون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الفهم القرائي.

حدود البحث:

يتحدد البحث هذا بـ :

١- تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية النهارية التابعة لمحافظة بغداد.

٢- موضوعات كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي المقررة تدريسها للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤).

تحديد المصطلحات:

أولاً : الأثر لغةً: جاء في لسان العرب

((مأخوذ من أثر الشيء بفتح الهمزة والناء المثناة أي نقله أو تتبعه)).

(ابن منظور، ٢٠٠٣ مج ١، مادة ، أ . ث . ر)

ب- اصطلاحاً: عرّفه (عامر):

((كل تغير سلبي أو ايجابي يؤثر في مشروع ما نتيجة ممارسة أي نشاط

تطويري)). (عامر ، ٢٠٠٦ : ٩)

التعريف الإجرائي:

هو ما يظهر أثره في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) بعد تطبيق إجراءات هذا البحث.
إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة : عرفها كل من:-
(Betts):

((الإستراتيجية التي تقدم دعماً للتلاميذ قبل عملية القراءة وأثنائها، وبعدها ويقوم فيها المعلم بدور نشط قبل تدريس الموضوع القرائي، وتقوم على استثارة الخبرات والمعارف السابقة عند التلاميذ، وتسهم كذلك في مساعدة التلاميذ في تحديد الغرض من القراءة وتستعمل في تنمية المفردات اللغوية)).
(Betts ، 1946 : 52)

(غانم، وخالد):

((من الإستراتيجيات التي تعتمد على دور المعلم بنحوٍ أساسي في تقديم المعرفة بالأشكال جميعها جاهزة لتلاميذه)) (غانم، وخالد، ٢٠١٠ : ٢٤٢)
التعريف الإجرائي:

هي مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يمارسها المعلم مع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عينة البحث عند تدريسه مادة القراءة، قبل عملية القراءة لموضوعات عينة المجموعة التجريبية للوصول إلى المستوى المطلوب من الفهم القرائي، وفي أثنائها، وبعدها.
الفهم القرائي: عرفه (Taybr martin) :

((عملية عقلية تتضمن إدراك القارئ لمعلومات الموضوع المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية، والرسومية، وبين المعلومات الصريحة والضمنية)). (Taybr martin ، 1990 ، : 53)

التعريف الإجرائي:

هو قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على فهم الموضوعات الأساسية الواردة في كتاب القراءة للصف الخامس الابتدائي وإيجاد العلاقات بينها، من طريق إجاباتهم على اختبار الفهم القرائي المعد لهذا الغرض.

الصف الخامس الابتدائي: هي السنة الخامسة من سنوات التعليم في المرحلة الابتدائية في العراق، التي مدتها ست سنوات وتعدُّ المرحلة الأساسية في التعليم بمراحلها عامة، وهي تلي مرحلة رياض الأطفال وتسبق المتوسطة. (وزارة التربية، ١٩٧٢: ٣٦)

جوانب نظرية:

مفهوم ما وراء المعرفة:

إنَّ أول من أطلقَ هذا المفهوم هو (Flavell) من طريق أبحاثه الخاصة بدراسة الذاكرة وما وراء الذاكرة، التي إجرائها في مجال علم النفس التطوري، التي أكد فيها أنه يُمكن مساعدة الأطفال على تذكر الموضوعات المختلفة من طريق التفكير بالعمليات التي يقومون بها في أثناء تعلم هذه المعلومات.

(FLavell ، 1987 : 35-64)

مهارات ما وراء المعرفة:

تمثل مهارات ما وراء المعرفة الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة والذي يمكن ملاحظته، ودراسته بوسائل مختلفة، وتتضمن مهارات ما وراء المعرفة فهم العمليات المعرفية، التي يقوم بها المتعلم وضبطها من طريق مراقبة تلك العمليات ورصد تغيراتها في أثناء قيامه بعملية التعلم.

(Shimamura , A , 2000 : 142-146)

إنَّ نتائج بعض البحوث أكدت أنَّ مهارات ما وراء المعرفة يمكن تلميتها واكتسابها، ويمكن أنَّ تؤثر في النتائج التعليمية، ويساعد على تضيق الفجوات بين المتعلم الذي يعاني صعوبة في التعلم، والمتعلم العادي، والمتعلم المتفوق. (الطناوي، ٢٠٠٠ : ٣-٤١)

إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة: مفهومها:

وهي الإستراتيجية التي وضع خطواتها (Betts) في عام ١٩٤٦ التي توفر للتلاميذ الدعم التعليمي قبل القراءة وفي اثنائها، وبعدها، إذ يأخذ المعلم دوراً نشطاً لإعداد التلاميذ لقراءة النص قبل التدريس وإعطائهم المفردات المهمة، التي وردت في النص، وينتزع المعرفة المسبقة، ويعلم التلاميذ كيفية استعمال مهارة القراءة المحددة، وتوفير غرض القراءة، وفي أثناء القراءة يسأل المعلم التلاميذ الأسئلة الفردية حول النص لرصد فهمهم، أما بعد القراءة يشرك المعلم التلاميذ في مناقشته مع التركيز على الغرض من القراءة، ومتابعة الأنشطة التي تركز على مضمون النص والمهارات المحددة التي تعلم التلاميذ للاستعمال الأمثل للقراءة. (Betts ، 1946 : 52)

إذ إنَّ هذه الإستراتيجية تساعد التلاميذ القيام بتخمينات ذكية حول الموضوع المقروء تتيح لهم فرصاً كافية لطرح مجموعة من التساؤلات حول المعلومات الواردة في الموضوع، وإنَّ من أبرز غايات هذه الإستراتيجية، هي تنمية بعض المهارات القرائية المحددة وهي، تحديد هدف الكاتب وكذلك تحديد الغرض الأساسي من الموضوع القرائي، وتقييم مدى فهم التلاميذ للموضوع المقروء وإتاحة مزيد من الفرص أمام التلاميذ لإثراء معارفهم وخبراتهم السابقة وتوسيعها. (عبدالباري، ٢٠١١ : ٣٧٢)

تجلى أهمية إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة بالنقاط الآتية:

١- تزويد التلاميذ بمهارات تساعد على أن يصبحوا متعلمين مستقلين معتمدين على أنفسهم ، وعلى استمرارهم في النجاح في المدرسة والحياة اليومية.

٢- إنّ إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة تساعد التلاميذ على الانتقال من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي، الذي يهدف إلى تأهيل المتعلم، بوصفه محوراً للعملية التعليمية. (الخزاعلة، وآخرون، ٢٠١١ : ٢٧٩-٢٨٠)

إجراءاتها:

إمّا عن إجراءات هذه الإستراتيجية بنحوٍ عام؛ فهي تنشط الخلفية المعرفية، وإجراء عملية تتبؤ حول الموضوع المقروء، وتتضمن هذه المرحلة القيام بتنبؤات حول محاولة توقع الفكرة العامة، التي يدور حولها الموضوع، وكذلك من طريق العنوان يستطيع القارئ التنبؤ هل سيكون مع النص أو ضده؟، وماذا ستكون نهاية هذا الموضوع؟ ، والمفردات التي سترد في الموضوع ، فضلاً عن قراءة جزء يسير من موضوع القراءة، وإجراء مناقشة جماعية بناءً على ما قدمه التلاميذ من تنبؤات سواء من حيث معاني المفردات أم من حيث الفكرة العامة وما تتضمنه من أفكار رئيسية وفرعية، ويستتبع هذه المناقشة طرح الأسئلة، تجعل التلاميذ يستحضرون هذه الخبرات بعينها، والتحقق من مدى استيعابهم للمقروء بنحوٍ سليم سواءً أكان ذلك على مستوى المفردات أم على مستوى الأفكار. (Stauffer & Harrell، 1975 :769-765)

خطوات تنفيذها:

- ١- اختيار النص القرائي: إذ يستهدف هذا الإجراء استعمال إستراتيجية أنشطة القراءة المباشرة مع مجموعة من النصوص التفسيرية.
- ٢- اختيار مجموعة من الكلمات المتضمنة في النص القرائي قبل تدريسه، وينبغي على المعلم اختيار الكلمات، التي تؤثر في فهم التلاميذ لموضوع القراءة، كذلك يجب التثبيت على ضرورة تعلم معاني هذه المفردات من طريق السياقات اللغوية الذي وردت فيه ويتم في هذا الإجراء ما يأتي:
 - أ- كتابة الكلمات الجديدة في لوحة ورقية أو خشبية أو لوحة السبورة
 - ب- مناقشة التلاميذ في معاني الكلمات الصعبة.
 - ج- تحليل الكلمات بمعنى، تحديد ما بها من سوابق أو لواحق أو زوائد أو تحديد جذرها اللغوي.
- ٣- تنشيط المعرفة السابقة عند التلاميذ من طرق سؤالهم عن معرفتهم السابقة حول هذا الموضوع.
- ٤- قراءة المعلم النموذجية للموضوع.
- ٥- تعليم التلاميذ المهارات:
 - أ- تحليل الموضوع إلى أفكار أو عناصر.
 - ب- تدريب التلاميذ على مهارة المقارنة أو تحديد التباين.
 - ج- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- ٦- قراءة التلاميذ الصامتة.
- ٧- بعد انتهاء التلاميذ من القراءة الصامتة ، يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة ، التي تكشف عن فهم التلاميذ للموضوع المقروء .

٨- تشجيع التلاميذ على ممارسة لمجموعة من الأنشطة المتتابعة حول المقروء ، وذلك تعزيز مهارة فهمهم للموضوع . (53 : 1946 ، Betts)

دور المعلم فيها:

١- تحديد المعرفة والمهارات الأولية، التي يحتاجها التلاميذ إلى فهم الموضوع.

٢- تأكيد فهم التلاميذ من طريق طرح الأسئلة المباشرة خلال الدرس.

٣- مراقبة تقدم التلاميذ من طريق الأنشطة، التي تقدم لهم في أثناء الدرس

دور التلميذ فيها:

١- الإصغاء الفعّال.

٢- طرح الأسئلة للثبوت من الفهم. (الخرزاعلة، وآخرون، ٢٠١١: ٢٨١)

مفهوم الفهم القرائي:

يعدُّ الفهم القرائي أساس عملية القراءة أو الغاية الرئيسية من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى، إذ يضيفي القارئ معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبراته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى.(عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٣)، إذ إنّ الفهم القرائي، هو عملية يستطيع القارئ من طريقها استخلاص المعنى وبناءه من طريق تفاعله مع الصفحة المكتوبة ، إذ يتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أو مكونات مهمة، هي القارئ، والنص القرائي ، والسياق .

(Catherine ، 2002 : 14-11)

أهمية الفهم القرائي:

للفهم القرائي أهمية كبيرة في السيطرة على مهارات اللغة جميعها المتمثلة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وفي إيجاد قارئ لمّا يدور حوله من مستجدات في الميادين عامة،. (فضل الله، ٢٠٠١: ٨٢)
عدّ الفهم مطلباً أساسياً وضرورياً ليس في القراءة فقط وإنما في المواد الدراسية جميعها. (عبد الحميد، ٢٠٠٠: ٢٠٣)

مستويات الفهم القرائي:

فقد حدّدت (كارلين روبرت) مستويات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات هي :
المستوى الأول: (مستوى الفهم الحرفي)، ويشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه.
المستوى الثاني: (مستوى الفهم الاستنتاجي)، ويشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على الغوص في أعماق النص، لاستخلاص المعاني، التي لم يصرح بها الكاتب بنحو مباشر.
المستوى الثالث: (مستوى الفهم التقويمي أو الناقد)، ويشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ في الحكم على الأفكار والمعلومات، التي أوردها الكاتب في موضوعه. (Robert، 1984 :192-191)

كيفية تطوير الفهم القرائي:

- ١- تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة من طريق أبداء المساعدة لهم في تحسين الرغبة في القراءة، وتحديد الغرض منها.
- ٢- التدريب على مهارات الفهم القرائي وتطويرها عند المتعلمين.
- ٣- اقتراح إستراتيجيات جديدة في تعليم القراءة، التي أثبتت فاعليتها في زيادة الفهم وتنمية قدرات التفكير، ومن أبرز الإستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تحسين الفهم القرائي هي إستراتيجيات ما وراء المعرفة. (عطية، ٢٠١٠ : ٥٠)

إجراءات البحث:

مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع هذا البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية النهارية للبنين التابعة لمحافظة بغداد واستعان الباحثان بشعبة الإحصاء بوزارة التربية، فاتضح أن عدد المدارس هي (١١٥٦) مدرسة، وعدد تلاميذها (١٠٤٦٨٣١)، واختار الباحثان مدرسة جنة عدن للبنين التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة/ ٣ بصورة قصدية

وبلغ عدد تلاميذ المجموعتين (٧٠) تلميذاً، ضمت شعبة (أ) التي مثلت المجموعة التجريبية (٣٤) تلميذاً، وشعبة (ب) التي مثلت المجموعة الضابطة (٣٦) تلميذاً، وبعد ذلك استبعد الباحثان التلاميذ الراسبين للعام الدراسي السابق من نتائج التجربة إحصائياً لأنهم يمتلكون خبرة سابقة عن الموضوعات التي تُدرّس على مدى وقت التجربة، ممّا يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة مع إبقائهم في الصف حفاظاً على النظام المدرسي بواقع (٤) تلاميذ من المجموعة التجريبية و(٦) تلاميذ من المجموعة الضابطة، وبذلك أصبحت عينة البحث بشكلها النهائي (٦٠) تلميذاً، بواقع (٣٠) تلميذاً للمجموعة التجريبية و(٣٠) تلميذاً للمجموعة الضابطة، وكأفا الباحثان في المتغيرات الآتية (درجات العام السابق، العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للأبوين، اختبار الذكاء).

أداة البحث:

أعدّ الباحثان أسئلة اختبار الفهم من أداة اختبار موضوع القطعة القرائية (الإنسان والطيّران) إذ تكوّن الاختبار من (٢٠) فقرة للحصول على:

أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.....

أ- الفهم الحرفي ب- الفهم الضمني ج- فهم معنى الكلمة د- فهم السياق.

المادة الدراسية:

كانت المادة الدراسية واحدة لمجموعتي البحث تمثلت بعددٍ من موضوعات كتاب القراءة العربية المقرر تدريسها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من وزارة التربية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) في جمهورية العراق، بتسعة موضوعات.

الوسائل التعليمية:

كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل، السبورة الأعلام الملونة والبطاقات الورقية.

مدة التجربة:

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لتلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ بدأت يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/١٠/٧، وأنهيت يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/١٢/٩.

صياغة الأهداف السلوكية:

صاغ الباحثان (٨٩) هدفاً سلوكياً وبعد عرضها على الخبراء وإجراء التعديلات في صياغة الهدف أو التحويل من مستوى إلى مستوى ، أصبح بشكلها النهائي (٨٩) هدفاً سلوكياً.

مستلزمات البحث:

قبل تطبيق التجربة أعدَّ الباحثان المستلزمات الأساسية وهي:

تحديد المادة العلمية

إعداد الخطط التدريسية:

أعدَّ الباحثان الخطط التدريسية المطلوبة، وعرضا خطتين إنموجيتين على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والقياس والتقويم لاستطلاع آرائهم واخذ ملاحظاتهم ومقترحاتهم، لتحسين تلك الخطط، وجعلها صالحة وسليمة تضمن نجاح التجربة.

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

(الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اختبار (كا^٢) مربع كاي، معامل صعوبة الفقرة، معادلة تمييز الفقرة، فعالية البدائل المغلوطة، معادلة كودر-ريتشاردسون (٢٠)

عرض النتيجة :

أظهرت النتيجة أنَّ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة بلغ (١٥,٢٠)، وأن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية بلغ (١١,٣٧)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T- test) لغرض معرفة دلالة الفرق بين المتوسطين، ظهر أن الفرق ذي دلالة إحصائية، فقد كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٣٤٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي البحث في الفهم القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.....

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٥,٢٠	٣,١١	٥٨	٣,٣٤٥	٢,٠٠٠	دالة إحصائية
الضابطة	٣٠	١١,٣٧	٤,٧٤				عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في متغير الفهم القرائي، لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة ، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على:

الاستنتاجات:

في ضوء النتيجة التي توصل إليها هذا البحث يمكن للباحثين أن يستنتجوا الاستنتاج الآتي:

- إنَّ قابليات تلاميذ المرحلة الابتدائية واستعداداتهم، ولاسيما تلاميذ الصف الخامس الابتدائيَّ أسهمت في زيادة فهمهم، لكونها إستراتيجية جديدة، ممتعة، ومشوقة، ومثيرة .

التوصيات :

يوصي الباحثان في نتيجة هذا البحث التوصيات الآتية:

- ١- اعتماد إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة في تعليم القراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- ٢- تأكيد إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة في أثناء إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية الأساسية ، ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات - إنْ بقتْ - أو عند التحاقهم بدورات تدريبية في أثناء الخدمة.

أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.....

٣- على مخططي مناهج القراءة للصف الخامس الابتدائي الانتفاع من هذه الإستراتيجية في مناهج القراءة .

المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحثان إجراء عدد من الدراسات والبحوث العلمية الآتية:

١- إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة في فروع اللغة العربية الأخرى التي هي(القواعد، والتعبير، والإملاء، والبلاغة، والنقد).

٢- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مرحلة دراسية أخرى .

٣- أثر إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة في التفكير الابداعي أو التفكير الناقد في المرحلة الدراسية الأخرى .

abstract

The aim of this research know (the impact of strategic activity for direct reading in Reading Comprehension at the fifth grade of primary).

To achieve this, he chose researchers Qsidia (School of the Garden of Eden for Boys) located in the Directorate of Education in Baghdad Resaca / 3, which includes three divisions of the fifth grade of primary, and randomly selected Division (a) to represent the experimental group, while represented Division (b) the control group, and amounted to a sample Find (60) by a student (30) students in the experimental group, and 30 students in the control group.

And rewarded researchers between pupils Group Search statistically using a test t-to two independent samples in the following variables: (chronological age measured in months, and the degrees of the Arabic language in the previous year, and the test scores of intelligence, and educational attainment of the parents), select the researcher subjects experiment b (nine subjects) of book reading Arabic.

The researchers prepared a test of understanding of reading, be of (20) in paragraph three questions,

distributed among four specific levels of understanding, the first question was multiple choice, and pairing the second question, the third question supplementation.

The experiment lasted 10 weeks, and applied researcher test on the two sets of search.

After analyzing the results of Answers pupils and processed statistically using the test samples t for two independent samples (t-test) to see the significance of the difference at the level (0.05) between the two sets of research it turns out that outweigh the experimental group students who are learning the strategy of direct activity of reading the disciples of the control group who are learning the traditional way.

المصادر العربية :

القرآن الكريم

١. ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب ، تحقيق عامر أحمد حيدر وعبد المنعم خليل إبراهيم، مجلد ١ - ١٠ ، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ٢٠٠٣م.
٢. إسماعيل، بليغ حمدي، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية ، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ٢٠١٣م.
٣. الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون، طرائق التدريس الفعال ، ط١، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان - الأردن، ٢٠١١م.
٤. الدليمي، كامل محمود نجم، وطه علي حسين الدليمي، طرائق تدريس اللغة العربية ، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٩م.
٥. روائي، صلاح، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم المختلفة ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٩م.
٦. زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ، ٢٠١١م .
٧. الطناوي، عفت، استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية، العدد ٢١ ، ٢٠٠٠م.

٨. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها وإستراتيجيتها، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن، ٢٠٠٩م.
٩. عامر، رياض حامد يوسف، تطوير منهجية لتقييم الاثر البيئي بما يتلاءم مع حاجة المجتمع، رسالة ماجستير، كلية الدراسات، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، ٢٠٠٦م.
١٠. عبد الباري، ماهر شعبان، إستراتيجيات تعليم المفردات النظرية والتطبيق ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن، ٢٠١١م.
١١. _____، إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن، ٢٠١٠م.
١٢. _____، تعليم المفردات اللغوية ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن، ٢٠١١م.
١٣. _____، فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، بحث منشور مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٥، ٢٠٠٩م.
١٤. عبد الحميد، عبد الله، فعاليات وإستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، ٢٠٠٠م.

أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.....

١٥. عبد الحميد ، هبة محمد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية ، ط١، دار صفاء للنشر، عمان ، ٢٠٠٦م .

١٦. العزاوي، حسن علي فرحان، أثر طريقة ابن خلدون في التحصيل القرائي والإداء التعبيري لتلامذة الصف الخامس الابتدائي، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠١م .

١٧. عطية، علي محسن، إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ٢٠١٠م .

١٨. غانم، بسام عمر، وخالد محمد أبو شعيرة، التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية ، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ٢٠١٠م .

١٩. فضل الله، محمد رجب، مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعلم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد السابع، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٢٠٠١م .

٢٠. قاسم، محمد جابر، وكريمة مطر المزروعى، فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد السادس والثمانون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٠٩م .

٢١. قطامي، يوسف، إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن، ٢٠١٣م .

أثر استراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.....

٢٢. محمود، رقية عبد محمد، أثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٧م .

٢٣. مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م.

٢٤. وزارة التربية، جمهورية العراق، تخطيط التعليم الابتدائي في العراق، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٢م.

٢٥. وزارة التربية والتعليم، مناهج المرحلة الإعدادية، قطاع الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨م.

٢٦. يحيى، محمد مصطفى، القراءة وطرائق تعليم المبتدئين ، مطبعة أسعد، بغداد ، ط١، ١٩٦٨م.

المصادر الأجنبية :

27-Betts, E.A. foundations of reading instruction .New York American Book company , 1946.

28-Catherine, snow: Reading for understanding Toward a research and development program in reading comprehension .Pittsburgh : office of Education Research and improvement (oERI) 2002.

29- Flavell, g.H etal, Development changes in memorization processes cognitive psychology , ١ , 1987.

30-Martin, Taylor : **psycholinguistics : Learning and using language** . Englewood cliffs, New jersey : prentice – Hall international , link, 1990.

31-Robert, karlin : **Teaching reading un high school : improving reading in the content area** . 4th Edition , New York : Happer & Row publisher 1984 .

32-Shimamura A . p : what is metacognition ,The brain knows , **The American journal of psychology** , vol . I , 2000.

33-Stauffer, R.F.& Harrell ,M .M: individualized reading thinking activities **the Reading Teacher Journal** , vol. 28, pp.1975.

تقويم أسئلة كتب علم الاحياء

للمرحلة الاعدادية وفقاً

لتصنيف جالجر و آشور

أ.د . فاطمة عبد الامير عبد الرضا

فاضل حمود جبر البيضاني

مستخلص البحث

يهدف بحثنا هذا الى تقويم أسئلة فصول كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية في ضوء أحد التصنيفات المعتمدة عالمياً والمعروف بتصنيف جالاجر و آشنر ويعد ذا أهمية كبيرة ذلك لأنه وحسب ما يعتقده الباحث:

١ - يُعد هذا البحث أول دراسة عراقية تتناول تحليل أسئلة كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية ذلك لأهمية تلك المرحلة التي تُعد جواز عبور للجامعات والحياة العلمية التي يدخل معتركها الطالب بعد اجتيازه لها .

٢ - يمكن الاستفادة من نتائج البحث عند إعادة تنقيح أو تأليف الكتب وخاصة أسئلة نهاية الفصول لإدخال المستويات الأربعة للتصنيف في الطبقات القادمة .

٣ - التأكيد على أهمية الأسئلة ودورها الفعال في العملية التربوية والتي تُعد الركن الاساسي لفهم المادة العلمية بين دفتي الكتاب .

٤ - تأكيد الباحث على شمولية ومصداقية وموضوعية الأسئلة من خلال النتائج التي تم التوصل اليها لكي يتم الأخذ بها في المستقبل ، أسئلة نهايات الفصول لكتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية بصرفوفها الثلاثة ، شملت عينة البحث ثلاثة كتب لعلم الأحياء للمرحلة الإعدادية ويعد أسئلة رئيسة وفرعية يبلغ (٦١٥) موزعة على الكتب وبالشكل الآتي :

لقد كانت الأسئلة الرئيسة ١٦١ سؤالاً موزعة على الشكل الآتي ٧٠ سؤالاً للرابع العام وبنسبة ٤٣% والخامس العلمي ٢٥ سؤالاً وبنسبة

١٦% والسادس العلمي ٦٦ سؤالاً وبنسبة ٤١% ، اما مجموع الأسئلة الرئيسة ومعها فروعها فكانت ٦١٥ سؤال تتوزع بالشكل الآتي : الرابع العلمي ١٤١ سؤالاً وبنسبة ٢٣% وكذلك الخامس العلمي وبنسبة نفسها وعدد أسئلته ١٤٠ أما السادس العلمي فكان عدد الأسئلة (٣٣٤) سؤالاً وبنسبة ٥٤% ، تصنيف أسئلة نهايات الفصول وفق مستويات تصنيف جالاجر و آشنر الأربعة (التفكير المعرفي ، التفكير التقاربي ، التفكير التباعدي ، التفكير التقويمي) وجرى تصنيف الأسئلة وفقاً لما يأتي :

- ١ - تحديد الوزن النسبي لمجالات المحتوى للكتب الثلاثة وفي طبعاتها الأخيرة التي درس بها الطلبة للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ م .
- ٢ - تحديد الوزن النسبي لتصنيف جالاجر و آشنر .
- ٣ - إستخراج الأسئلة الموضوعية والمقالية لكل فصل من فصول الكتب .
- ٤ - إيجاد شمول الأسئلة للأهداف والمادة الدراسية ومحتواها .
- ٥ - إيجاد مدى صدق المحتوى وذلك بموزانة جدول المواصفات المتوقع للأسئلة بجدول المواصفات الملاحظ .

توصل الباحث الى نتائج بحثه وكما يأتي :

- ١- بلغ متوسط الأوزان النسبية للمستويات المعرفية لتصنيف جالاجر و آشنر في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية للتفكير المعرفي (٨٠%) والتفكير التقاربي (١٩.١٨%) ، أما التفكير التباعدي فقد بلغ

(٠.٨١ %) في حين لم نجد أي تكرار لمستوى التفكير التقويمي وهذا يشير أن مستويات تفكير العليا لم نجد نصيباً لها في تلك الكتب وهذا يجعل الطلبة لايتدربون على هذه الانماط من الأسئلة .

٢ - بلغ تكرار الأسئلة الموضوعية (٣٣٠) فقرة وبنسبة (٥٣.٦٥ %) في حين بلغ تكرار الأسئلة المقالية (٢٨٥) فقرة وبنسبة (٤٦.٣٤ %) وكان أكثر الكتب مراعاة لمعيار الموضوعية هي كتاب الصف الخامس ثم كتاب الصف السادس ثم كتاب الصف الرابع العلمي .

٣ - لم يكن للشمول نصيب في كتاب الصفين الرابع والخامس العلمي فقد كان ضعيفاً قياساً الى نسبة الشمول المعتمدة ، أما كتاب الصف السادس العلمي فكانت نسبة شموله (٨٩.٣٠ %) وكان معدل نسبة الشمول مجتمعة للكتب الثلاثة هي (٦٨.٨٧ %) .

٤ - كانت قيمة معامل صدق المحتوى ضعيفة جداً بلغت (٠.٦٦١) عند مقارنة ما يعتقده الخبراء من أوزان لكل مجال معرفي بجدول المواصفات الملاحظ .

مشكلة البحث

لا شك إن لأسئلة الفصول أهمية كبيرة في العملية التعليمية بعدّها تغذية راجعة للطالب، ليتبيّن مدى فهمه للمحتوى الذي درسه، ولذا فهي تُعدّ إستثارة لدوافع الطالب للتعلم، ومحاولة للتعرف على مدى ما تحقق من الأهداف، والسؤال الجيد ينمي لدى الطالب المهارات والإبداع الفكري الذي يحفزه لإستخدام مختلف العمليات العقلية.

ولخبرة الباحث المتواضعة في مجال التعليم ومناقشته مع بعض مدرسي ومدرسات المادة وشكواهم من بعض الأسئلة المطروحة في نهاية الفصل التي تمس الطالب بالدرجة الأولى حيث تكون تلك الأسئلة مثيرة له ليعرف مدى فهمه ومعرفته للمحتوى الذي درسه فأنهى الفصل وختمه بها، فهل عرف ما قرأ وأستوعب ما مرّ عليه؟

إن أهمية الأسئلة تكمن في انها تُعدّ طريقاً لمعرفة ما يمتلكه الطالب من معلومات وتنشيطاً وتوسيعاً لعقليته وتنشيطاً للمعلومات التي درسها من خلال المحتوى او المقرر.

ان مشكلة بحثنا هذا تتبنى الاجابة عن الاسئلة الآتية:

- ١- ما مستوى الاسئلة التي اعدت في نهاية كل فصل لمادة علم الاحياء وفقاً لتصنيف جالاجر و آشنر.
- ٢- ما مستوى موضوعية الأسئلة.
- ٣- ما مستوى شمول الأسئلة لمحتوى الكتاب.
- ٤- ما مستوى صدق الأسئلة.

أهمية البحث

ويمكن أن نوضح أهمية أسئلة فصول كتب علم الاحياء في النقاط الآتية :

- ١ - قراءة أسئلة الفصل تحفز الطالب على قراءة محتوى الفصل ثانية ، وبذلك يتعود الطالب على القراءة وتنمو لديه مهارة القراءة وبما ان قراءة الفصل تتكرر عند قراءة اسئلته وبذلك يتعلم الطالب بصورة جيدة (التكرار هو احد اسس التعلم) . (زكري ، ١٩٨٧ ، ١٦٥)

٢ - أسئلة الفصل تكتشف النقاط او المواضيع التي لم يستوعبها الطالب ، وبذلك يعود اليها او يسأل عنها لغرض إستيعابها ، وبذلك تكتشف عما ينبغي من الطالب تحقيقه أو يتوقع منه ويكشف عن اخطائه.

٣ - إن حل الطالب لأسئلة الفصل التي تتطلب تفكيراً مميّزاً (أسئلة المستويات الإدراكية العليا) تثير التعلم الفعال لدى الطلبة وتؤثر كذلك في تحصيل الطلبة (التعلم الفعال هو التعلم المبني على التمرين المبني على الفهم ، التعلم الذي يميل اليه من يتعلم ، او التعلم المتتابع المستمر ، التعلم الذي يتضمن وجود هدف ويدركه من يتعلم ويقوم بنشاط لتحقيقه الخ) . (قطامي ، ١٩٨٩ ، ١٠١)

٤- تستخدم أسئلة الفصل لتقويم تعليم الطلبة وتقيس مدى ما تحقق من أهداف وبذلك توفر الاسئلة تغذية راجعة مباشرة للطلبة حول موضوع الفصل ، بل على درجة إحتفاظه لمدة معقولة بالمهارة أوالمعرفة الممثلة في موضوع الفصل.

٥- تساعد في التقليل من قلق الطالب إثناء الامتحان ، وذلك لكثرة تعوده على الاسئلة عند حلها (أسئلة المدرس في الصف قد لا تخلو من أسئلة الكتاب ، كذلك اسئلة الامتحانات قد لا تخرج كثيراً عن أسئلة الكتاب) وحل أسئلة الكتب مشابهة لطريقة إمتحان الكتاب المفتوح .

(ثورندايك ، اليزابيث ، ١٩٨٩ ، ٢٥٦)

٦- تزيد من تفاعل الطالب والمدرس مع المادة الدراسية (إستثارة إهتمام الطالب) عند حلها للأسئلة معاً إن الغرض من السؤال كما تتبناه

فلسفة تدريس العلوم حديثاً ليس تلقى الجواب الصحيح فحسب بل توجيه الطالب وحثه أن يفكر بانتظام ويمارس العمليات العقلية وينميها. (العاني ، ١٩٧٨ ، ٨١) ، حيث يعتقد بياجيه بأنه لا يوجد تعلم حقيقي الا إذا إنهمك الطالب عقلياً في تعلم تلك المعلومات ، ومن خلال هذه العملية يستوعب ويتمثل ما يواجهه في البيئة وبدون ظهور ذلك فأن المدرس والطالب ينشغلان في تعلم زائف سرعان ما ينسى. (قلادة ، ١٩٨٧ ، ٢١٧)

٧- يمكن عد إسئلة فصول الكتب أسئلة تعليمية تدريسية ، وتقييمية إختبارية فالاولى تهتم بعملية تعلم الطالبة والتركيز عليها ومحاولة إحداث المعارف والقدرات الجديدة من خلالها ، أما الثانية فتركز في نهاية التدريس والتحقق من مدى فعاليته بالتأكد من توفر المعارف والقدرات الجديدة عن الطلبة (نتيجة التدريس) (حمدان ، ١٩٨٥ ، ٩٢)

أهداف البحث

يهدف البحث الى تقويم أسئلة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية على وفق :

١ - تصنيف جالاجر و آشنر بمستويات المعرفية الاربعة في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وهي :

أ - أسئلة التفكير المعرفي .

ب - أسئلة التفكير التقاربي .

ج - أسئلة التفكير التباعدي .

د - أسئلة التفكير التقويمي.

٢- معايير تقويم الأسئلة وهي:

أ - الموضوعية .

ب - الشمولية.

ج - الصدق .

حدود البحث

يشمل البحث أسئلة فصول كتب علم الاحياء المطبقة للعام الدراسي

٢٠١٣-٢٠١٤ وهذه الكتب هي :

اولاً : علم الاحياء للصف الرابع العلمي.

ثانيا : علم الاحياء للصف الخامس العلمي.

ثالثا : علم الاحياء للصف السادس العلمي.

تحديد المصطلحات

أ : **التقويم** : - عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية تشمل على

جميع المعلومات (كمية أو كيفية) وتصنيفها وتحليلها عن ظاهرة

أو موقف أو سلوك معين لكي يعتمد في إصدار حكم لمعالجة

نواحي الضعف وتعديلها " . (العفون وفاطمة ، ٢٠١١ ، ٢١٥)

ب : الاسئلة :- " المجال الذي يكتسب فيه الطالب المعرفة والمهارات العقلية والقدرات الذهنية ويعمل على تنميتها وتطويرها " .
(دروزة ، ٢٠٠٠ ، ٦٣)

ج : الكتاب المدرسي :-"يمثل احد الوسائل المتبعة في تنفيذ المقررات التفصيلية للمنهج المدرسي " . (الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ٩٣).

د : علم الاحياء :- " هو العلم الذي يعنى بدراسة الكائنات الحية لغرض التعرف عليها وعلى أشكالها وأنشطتها المختلفة وأوجه التشابه والإختلاف بينها ، كذلك الإفادة من النافع منها في زيادة تقدم الانسان ورفاهيته وإتقاء الضرر منها " .(وزارة التربية ، ٢٠١٣ ، ٦)

هـ : المرحلة الاعدادية :- " مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة مدتها ثلاث سنوات تهدف الى ترسيخ ماتماكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتمكينهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيداً لمواصلة الدراسة الحالية وإعداد للحياة العملية الانتاجية " (وزارة التربية ، ١٩٨٤ ، ٨)

و : تصنيف جالاجر وآشنر :- " صنف جالاجر وآشنر الأسئلة على أربعة مستويات هي أسئلة التفكير (المعرفي) وأسئلة التفكير (النقاري) وأسئلة التفكير (التباعدي) وأسئلة التفكير (التقويمي) " . (Klein .2003 . 11)

خلفية النظرية

التقويم

يعد التقويم عنصراً أساسياً في منظومة العملية التعليمية ، فهو يؤدي دوراً فعالاً في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها ، وبما يحدثه فيها من تعديل أو تكييف أو تصويب في ضوء البيانات والمعلومات والأحكام التي تنشأ عنه ، كما يعد تقويم نواتج التعلم (المعرفة -المهارية- الوجدانية) جزءاً أساسياً في التعليم والتعلم ، ويربطهما معاً في جميع مراحلهما لتوفير التغذية الراجعة بقصد التحسين ، وذلك لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية ، وتعزيز عناصر القوة ومعالجة عناصر الضعف بما يحقق الفعاليات المنشودة . (علي ، ٢٠١١ ، ٣٦٩)

فالتقويم عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية ، ولا يستغني عنه أي عنصر من عناصرها . (عطية ، ٢٠٠٨ ، ٢٨٧)

كيف نقوم منهاج العلوم ؟

نظراً لوجود الأسئلة التي يختم بها كل فصل من فصول الكتاب لبيان مدى فهم الطالب للمحتوى المدروس في هذا الفصل ، وكذا فهي تُعدّ إحدى وسائل التقويم التي يلجأ إليها أعضاء الهيئة التدريسية في مختلف المراحل الدراسية ، ولأن حل تلك الأسئلة تُعدّ من أدوات كشف مدى نجاح التعليم في تحقيق أهدافه ، لأن النظام التربوي جعل من المحتوى التعليمي هو المقرر على الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة .

وأن أحسن أنواع الأسئلة هي تلك التي تدفع الطلاب الى التفكير بوصفه من الأهداف المهمة التي تسعى التربية الى تحقيقها مما دفع المدرسين الى ممارسة نماذج تفكيرية تساهم في إثارة إستيعاب الطلاب للخبرات التعليمية وتنشيطها وتنمية التفكير لديهم .
(ابو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ٩٤)

الاسئلة

تشكل الأسئلة بنوعها : الأسئلة التي يطرحها المعلم في الموقف التعليمي ، أو الأسئلة التي تتضمنها الكتب الدراسية العمود الفقري للعملية التعليمية التعليمية ، لما تتطلبه الإجابة منها من توافر قدرات عقلية عند الطلبة ، فإذا ركزت أسئلة الكتاب أو أسئلة المعلم على مستوى معين ، وأهملت المستويات الأخرى فإن مهارات التفكير التي ستنمو عند الطالب تكون عند هذا المستوى فقط ، ولا تصل الى المستويات الأخرى والأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا تعد أكثر فائدة من سواها ، لما تتطلبه من مستوى أعمق في المعالجة الذهنية مما يؤثر إيجاباً في طبيعة التعلم ودرجته ، حيث يعمل على تطوير التفكير المتشعب الناقد .(الهاشمي ومحسن ، ٢٠١١ ، ٢٩١)

إن للأسئلة دور مهم في التدريس ويتم عن طريقها تحقيق عدة أهداف منها:

- ١- معرفة مدى ما يمتلكه الطلبة من معلومات كي يستطيع المدرس توسيعها .
- ٢- تنشيط العقلية وحصر إنتباه الطلبة في مشكله واحدة .

٣- توسيع عقول الطلبة ، لإن ينتج عنها إحتكاك عقل ذي خبرة

بآخر أقل خبرة وبذلك يمكن تحرير القوى العقلية .

٤- تثبيت المعلومات والموضوعات التي تدرس .

(الموسوي ، ٢٠١١ ، ٤٣٠)

تصنيف جالاجر و آشنر (١٩٦٣) Gallagher & Aschner

قام جالاجر و آشنر بتقسم مستويات الأسئلة على ما يلي :

تصنيف Gallagher & Aschner :

صنف Gallagher & Aschner الاسئلة على اربع مستويات هي

أسئلة التفكير (المعرفي) ، وأسئلة التفكير (المتقارب) ، وأسئلة

التفكير (المتباعد) ، وأسئلة التفكير (التقويمي) . وقد عرفا كل مستوى

بالآتي :

١- أسئلة التفكير المعرفي : وهو إعادة الانتاج البسيط للحقائق

والصيغ والفقرات الأخرى من المحتوى المتذكر ومن خلال

استعمال مثل هذه العمليات كالمعرفة الذاكرة الصم ، والاستذكار

المختار وللإجابة على هذا النوع من السؤال فأن الطالب يجب

عليه فقط اختيار الاستجابة الملائمة من ذاكرته مباشرة .

٢- أسئلة التفكير المتقارب : وهو يعرض التحليل وتكامل البيانات

المستذكرة والمغطاة وانها تعود الى نتيجة نهاية متوقعة او جواب

، والسبب الهيكل التشكيلي الضيق إذ من خلاله فأن الفرد عليه

ان يستجيب .

٣- أسئلة التفكير المتباعد : وهو يعرض لعمليات فكرية ، وإذ يكون الأفراد احراراً لعمل بياناتهم وبصورة مستقلة ومن خلال موقف للبيانات او اتخاذ اتجاه جديد او منظور على الموضوع الموجود .

٤- اسئلة التفكير التقويمي : يتعامل مع قضايا الحكم ، والقيمة ، والاختبار وهو عادة ما يوصف بنوعية حكمة من خلال التفكير التقويمي ، فأن الطلاب يبنون آراءهم وافكارهم لعمل الأحكام حول القيمة ، والثمن ، والاحتمالية (Riley.1978.p280) .).

دراسات سابقة

دراسة الخرجي (١٩٩٩)، العراق

* هدفت الدراسة: تحليل أسئلة كتب الرياضيات في المرحلة المتوسطة .

وشملت العينة (٢٧٤٥) سؤالاً منها (١٠٩٠) سؤالاً لكتاب الصف الأول المتوسط، و (١١٤٢) سؤالاً لكتاب الصف الثاني المتوسط، و (٥١٣) سؤالاً لكتاب الصف الثالث المتوسط.

*النتائج :

١- ركزت أسئلة كتاب الرياضيات عينة الدراسة على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم إذ بلغت النسبة المئوية لكل من التذكر والإستيعاب والتطبيق في أسئلة كتب الصف الأول المتوسط (٣٤٪) (٤١٪) (٢٥٪) على التوالي، كما بلغت النسبة المئوية لكل من التذكر والإستيعاب والتطبيق في أسئلة كتاب الصف الثاني متوسط (٦, ٣٥٪)

(٢, ٦١٪) (٣, ٢٪) على التوالي، وبلغت النسبة المئوية لكل من التذكر والإستيعاب والتطبيق في أسئلة كتاب الصف الثالث متوسط (١, ٢١٪) (٦, ٤٤٪) (٣, ٣٤٪) على التوالي.

٢- كانت أكثر أسئلة الكتب مراعاة لتصنيف بلوم هو كتاب الصف الثالث متوسط ثم كتاب الصف الثاني متوسط.

٣- أولت الأسئلة إهتماماً كبيراً للمعلومات العلمية في الكتب الثلاثة ولم تستثير لدى الطلبة سوى عملية إستعادتها بشكل مباشر فقط.
(الخرجي، ١٩٩٩، ٦٥-١٣٥)

منهجية البحث :

إعتمد الباحث في إعداد بحثه على المنهج الوصفي التحليلي ، فالمنهج هو الطريق الذي يحدد الباحث ويحدد فلسفته ، والمنهج الوصفي بما له من أهمية في الكشف عن مدى الإهتمام بالمحتوى ويعرفه (عبيدات وعبد الرحمن ، ٢٠٠٥) بأنه أسلوب يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كمياً .
(عبيدات وعبد الرحمن، ٢٠٠٥، ١٨٦)

مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث كتب علم الأحياء للصفوف الثلاثة الإعدادية في جمهورية العراق ،وهي التي تدرس في العام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ والجدولان (١) و (٢) يبينان ذلك .

جدول (١)

يبين عدد صفحات وطبعات الكتب

ت	الكتاب	الصف الدراسي	عدد صفحات الكتاب	الطبعة	سنة الطبع	عدد الفصول
١	علم الأحياء	الرابع	٢٠٤	الرابعة	٢٠١٣	١١
٢	علم الأحياء	الخامس	٢٣٤	الثانية	٢٠١٢	٧
٣	علم الأحياء	السادس	٢٩٨	الثانية	٢٠١٣	٦

جدول (٢)

يبين توزيع الأسئلة الرئيسة على الكتب تبعاً لتكرارها ونسبتها المئوية

الصف	عدد الأسئلة الرئيسة	النسبة المئوية
الرابع العلمي	٧٠	٤٣,٤٧
الخامس العلمي	٢٥	١٥,٥٢
السادس العلمي	٦٦	٤٠,٩٩
المجموع	١٦١	٩٩,٩٨

أما لو نظرنا الى هذه الاسئلة الرئيسة ومعها فروعها فإن مجموعها يبلغ

(٦١٥) سؤالاً تتوزع على كتب علم الاحياء على الوجه الاتي :

الرابع العلمي (١٤١) ونسبة (٢٢.٩ %) ، والخامس العلمي

(١٤٠) ونسبة (٢٢.٧%) والسادس العلمي (٣٣٤) ونسبة

(٥٤.٣) % ، وكما مبين في جدول (١) .

جدول (١)

توزيع الأسئلة الرئيسة والفرعية على كتب علم الأحياء تبعاً ونسبتها المئوية

الصف	العدد	النسبة المئوية
الرابع العلمي	١٤١	٢٢,٩
الخامس العلمي	١٤٠	٢٢,٧
السادس العلمي	٣٣٤	٥٤,٣
المجموع	٦١٥	٩٩,٩

عينة البحث :

العينة : هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة التي يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (البياتي و اثنا سيوس ، ١٩٧٧ ، ٢٣٥) ، شملت عينة البحث أسئلة نهايات الفصول لكتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة ، وقد جرى إختيار العينة قصدياً حيث أن الكتب كانت ثلاثة وتدرس في مدارس جمهورية العراق جميعاً وتتوزع الأسئلة الرئيسة عينة البحث وبغض النظر عن فروعها من (١٦١) سؤالاً رئيساً ، وتتوزع على كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية على الوجه الاتي : الرابع العلمي (٧٠) وبنسبة (٤٣%) ، الخامس العلمي (٢٥) وبنسبة (١٦%) السادس العلمي (٦٦) وبنسبة (٤١%) .

تحليل أسئلة الفصول وفق المعايير التي حددها الباحث :

المعيار الاول : تحليل الاسئلة في ضوء تصنيف جالاجر وآشنر :

صنّف جالاجر وآشنر الأسئلة في أربعة مستويات في ضوء مستويات بلوم للتعلم وهذه المستويات كما وردت في (Martinal.at.et.at.2001) نقلاً عن (الهاشمي ومحسن ٢٠١١) وهي :

- أ- **أسئلة التفكير التذكري :** وهي أسئلة تدفع الطالب الى تطبيق المعلومات وتحليلها ويساعد هذا النوع من الأسئلة على حل المشكلات وهي ذات فائدة في ممارسة عمليات العلم الأساسية للعلوم كالقياس والمقارنة .
- ب- **أسئلة التفكير التقاري :** وهي أسئلة تتطلب من الطالب تذكر حقائق .
- ج- **أسئلة التفكير التباعي :** هي التي تثير الطلبة على التفكير بشكل مستقل وتشجع الطلبة على التفكير الإجمالي من خلال ربط افكار أصيلة مع أفكار وتفسيرات جديدة تدعو للإبداع وتهدف الى توسيع مدى التفكير .
- د- **أسئلة التفكير التقويمي :** يؤدي هذا النوع من الأسئلة الى الاختيار واتخاذ القرارات والنقد ، وتتضمن هذه الأسئلة عمليات التنبؤ والإستنتاج والتعميم . (الهاشمي و محسن ، ٢٠١١ ، ٢٩٤)

المعيار الثاني : تحليل الأسئلة في ضوء موضوعيتها :

يقصد بالموضوعية في هذا البحث موضوعية التصحيح ، أي هناك نمط ثابت لتصحيح الأسئلة ولا يختلف إثنان في التقدير النسبي لمدى صحة الإجابة على الأسئلة ، وصنفت الأسئلة وفقاً لمعيار الموضوعية في البحث القائم الى :

١. أسئلة الصح والخطأ .
 ٢. أسئلة الفراغات .
 ٣. أسئلة الاختيار من متعدد .
 ٤. أسئلة المزاوجة .
 ٥. أسئلة الإجابة القصيرة .
 ٦. مفردات التوكيد والسبب .
 ٧. مفردات التوصيل (المقابلة) .
 ٨. اسئلة الإجابة الواحد . (بدوي ، ٢٠١١ ، ٢٩٩ - ٣٠٥)
- والإختبار الموضوعي يعتبر من أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية لانها تتميز بالاتي :
- ١- الموضوعية : بمعنى أن علامة الطالبة تكون مستقلة عن شخصية المصحح وأن الجواب محدد سلفاً .
 - ٢ - الشمولية : أي يكون الإختبار شاملاً لكافة عناصر المحتوى الدراسي وذلك لكثرة الأسئلة . (الهويدي ، ٢٠٠٥ ، ٣٦٢)
 - ٣ - له معدلات صدق وثبات عالية .
 - ٤ - يقيس قدرات متنوعة أهمها القدرة على التصرف وإدارة العلاقات .
- (شبر وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ٢٧٩)

- ٥ - يقل فيها أثر تخمين الجواب الصحيح الى أدنى حد ممكن .
- ٦ - مرونتها الكبيرة إذ من الممكن إستخدام أسئلة الإختيار من متعدد في قياس العديد من أهداف التعلم من المستويات المختلفة .
- (الدليمي وعدنان ، ٢٠٠٥ ، ٥٠)

المعيار الثالث : تحليل الأسئلة في ضوء الشمول (شمولها لمواضيع الفصل) :

إنّ الشمول كمفهوم يعني مدى تغطية الأسئلة لعناوين الفصل وذلك لحتمية الرجوع الى العنوان لتحديد مداه فهو الذي يقرر الشمول . وقد قام الباحث بتحديد مدى شمول الأسئلة لفصول الكتاب بالرجوع الى تغطيتها لعناوين كل فصل وعن طريق النسبة المئوية .

(العاني ، ١٩٨٨ ، ٣٨)

وفي علم القياس التربوي يجب أن لا يقل عن (٨٠ %) وأن هذا الشمول يفترض أن يقيس عمليات عقلية مختلفة يتضمنها مجال الأهداف التربوية. (قلادة ، ١٩٧٠ ، ٣٨٣)

المعيار الرابع : تحليل الأسئلة في ضوء الصدق :

ويشير الى الدرجة التي يمكن للإختبار أن يقدم معلومات ذات صلة بالقرار الذي سيبنى عليها . (ثورندايك و اليزابيث ، ١٩٨٩ ، ٥٤)

هو أن تكون الاسئلة صادقة بقدر ما تستطيع قياس ما يراد قياسه .

الصدق الذي يلازم ويناسب الإختبارات التحصيلية هو من المحتوى لأن المحك في تقويم صدق الإختبار هو المنهج التدريسي بمحتوياته وأهدافه (الامام ، ١٩٩٠ ، ١٤٠) وللتحقق من صدق المحتوى لابد من إعداد جدول مواصفات فيتحقق الصدق بالقدر الذي يكون فيه جدول المواصفات حصيلة تحليل واعٍ لإهداف المادة الدراسية وصياغة

فقرات الاختبار المماثلة لتلك الأهداف (ثورندايكو اليزابيث ، ١٩٨٩ ، ١٥٦) ، وإعتمد الباحث صدق المحتوى للوقوف على مدى صدق التحليل الذي قام به وقد أثبتته من خلال تحليل أسئلة محتوى الكتاب والأهداف المعرفية التي ينبغي أن تقيسها الأسئلة في مادة علم الأحياء للكتب الثلاثة في المرحلة الإعدادية وتم ذلك من خلال جدول مواصفات تم بناؤه للتحقق من مدى ما تستطيع تلك الأسئلة من أهداف تربوية بضوء محتوى المادة الدراسية وكذلك بالإعتماد على تقديرات المحكمين كأساس في تقدير صدق محتوى الفقرات وبإستخدام الطرق الإحصائية الملائمة لإيجاد الصدق .

ويمكن إيجاد صدق المحتوى عن طريق مربع كاي من خلال معامل التوافق والقانون الرياضي الخاص بها .(الراوي ، ١٩٨٠ ، ٣٩٣) وكذلك للمقارنة بين ما هو ملاحظ (نتائج التحليل) وبين ما هو متوقع من قبل المحكمين أن تمثله فقرات الأسئلة (Hoste.1981.15) وقد أستخدم الباحث جدول المواصفات للكشف عن معيار الصدق من خلال معرفة مدى توزيع الأسئلة بشكل متوازن لمحتويات مادة الكتب .

عرض النتائج

لغرض تحقيق هدف البحث وهو تقويم أسئلة كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية وفق تصنيف جالاجر و آشنر وكذلك من حيث الصدق والشمول والموضوعية ، وتقديم المقترحات التي من شأنها تطوير تلك الكتب في مجال الأسئلة فقد تم تحليل الأسئلة كما مبين في الفصل الثالث وفي ضوء ذلك التحليل توصل الباحث الى ما يأتي :

نتائج تقويم أسئلة كتب علم الأحياء وفق تصنيف جالاجر وآشنر وتفسيرها :

بعد تحليل أسئلة كتب علم الأحياء وفق تصنيف جالاجر وآشنر وجد أنّ عدد الفقرات (٦١٥) فقرة كما مبين في الجدول (٢) .

وكذلك مخطط (١) إذ يوضحان توزيع أسئلة كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة وحسب تصنيف جالاجر وآشنر .

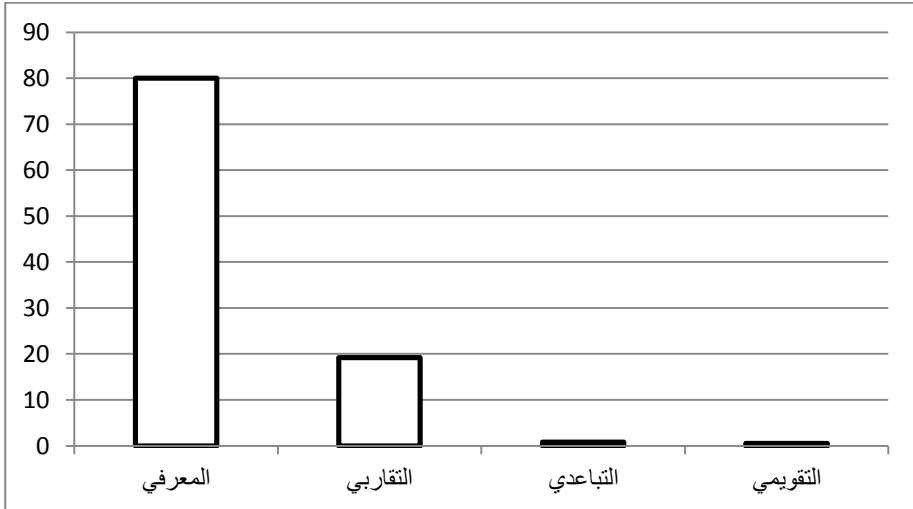
جدول (٢)

توزيع أسئلة كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية للصفوف الثلاثة (٤ ، ٥ ، ٦) وفقاً لمستويات تصنيف جالاجر وآشنر

المستويات المعرفية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التفكير المعرفي	٤٩٢	٨٠%
التفكير التقاربي	١١٨	١٩,١٨%
التفكير التباعدي	٥	٠,٨١%
التفكير التقويمي	صفر	صفر %
المجموع	٦١٥	٩٩,٩٩%

يتضح من الجدول (٢) ومخطط (١) أنّ الأسئلة الموجودة في كتب علم الأحياء ركزت بالدرجة الأولى على التفكير المعرفي يليها التفكير

التقاربي أما التفكير التباعدي فنسبته قليلة جداً ، وإنعدام النسبة المؤية للتفكير التقويمي .



مخطط (١)

يبين توزيع أسئلة كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية وفقاً لمستويات تصنيف جالاجر وآشنر

يبدو ومن عرض النتائج في هذا المجال أنّ التركيز على أسئلة التفكير المعرفي أو تذكر المادة الدراسية يقع في المرتبة الأولى إذا كانت النسبة (٨٠ %) يليها الأسئلة التي تقيس التفكير التقاربي ونسبتها (١٩,١٨ %) أما الأسئلة التي تقيس التفكير التباعدي التي كانت في الدرجة الثالثة نسبتها (٠,٨١ %) وإنعدام النسبة بمستوى التفكير التقويمي ، أي أنّ الأسئلة قد ركزت على المستويين الأول والثاني إذ حازت على (٩٩ %) من الأسئلة بحسب تصنيف جالاجر وآشنر وأهملت المستويين الآخرين وهذا يعني أنّ مؤلفي الكتب لا يضعوا

أسئلة متوازنة تقيس المستويات العليا للتفكير (التباعدي والتقويمي) وقد يكون السبب هو :

١- إنَّ مؤلفي الكتب لم يكونوا من المتخصصين في طرائق تدريس العلوم لعدم معرفتهم بالأهداف التعليمية .

٢ - إنَّ مؤلفي الكتب لم يكن من بينهم متخصصين في تصنيف الأسئلة التي تجعل الأسئلة متوازنة وفقاً للمستويات الأربعة .

٣ - حين نقرأ كتب علم الأحياء نرى إنها تخصصت بإعطاء المادة العلمية على شكل فصول وتهتم بالجانب المعرفي وتلقين المعلومات ولاتحفز على جوانب التفكير .

٤ - لايراعى في الكتاب التصاعد في المستويات من المستوى الأدنى (التذكر) الى المستوى الأعلى (التقويم) كلما تقدمنا في فصول الكتاب .

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي :

١ - ضرورة مراعاة المستويات المختلفة عند إعداد أسئلة الكتب المدرسية لمادة الأحياء وخاصة المرحلة الإعدادية لغرض تحسينها وتطويرها .

٢ - ضرورة اعتماد جدول مواصفات عند إعداد الأسئلة ، وبناء فقرات الاختبار وتقويمها باستمرار .

٣ - مراعاة شمولية أسئلة الكتب كي لايركز الطالب على فصل ويهمل آخر وبالتالي تفتقد سلسلة المواضيع المهمة والتي تتصل بالكتاب الذي

يليه ، وتكمل المنهج الذي يراد أن يعرفه الطالب عند دخوله الحياة الجامعية .

٤- وكذلك السادة في التقويم والإمتحانات كي لاتركز الأسئلة الإمتحانية على مستوى معين وتترك بقية المستويات فلا يوجد تفكير إبتكاري .

٥- ضرورة تنوع الأسئلة لكي تقيس قدرات عقلية مختلفة .

٦- ضرورة مراعاة الفروق الفردية للطلبة بمستوياتهم المختلفة .

المقترحات :

إستكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث ما يأتي :

١ - إشتراك متخصصين في طرائق تدريس العلوم مع المؤلفين الإختصاص في تأليف الكتب .

٢ - التأكيد من قبل المشرفين الإختصاصيين على مدرسي مادة علم الأحياء بخصوص حل أسئلة نهاية الفصل لكل الكتب وعدم إهمالهم لها .

٣ - حث المدرسين على تعريف الطلبة بأهمية أسئلة الكتب المدرسية لمادة علم الأحياء في فهم المادة العلمية وكيفية حلها وطرق التفكير الصحيح وخاصة مستويات التفكير العليا .

٤ - إجراء دراسات تستخدم معايير الأسئلة الجيدة وفق التصنيف المذكور أعلاه لأسئلة نهايات فصول كتب الإحياء و الكيمياء و الفيزياء في المرحلة المتوسطة .

المصادر

- ١ . أبو سرحان ، عطية عودة (٢٠٠٠) ، دراسات في أساليب تدريس التربية الإجتماعية والوطنية ، ط ١ ، عمان ، دار الخليج للنشر .
- ٢ . الإمام ، مصطفى محمود و أنور حسين عبد الرحمن وصباح حسين العجيلي ، (١٩٩٠)، التقويم والقياس ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، مطبعة دار الحكمة ، بغداد .
- ٣ . بدوي ، رمضان مسعد ، (٢٠١١) ، المنهج وطرق التدريس ، ط ٢٠١١ ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان.
- ٤ . البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا إثناسيوس ، (١٩٧٧) ، الإحصاء الوصفي والإستدلال في التربية وعلم النفس ، جامعة بغداد .
- ٥ . ثورنديك ، روبرت واليزابيث هيجن ، (١٩٨٩) ، القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس ، مركز الكتب الاردني ، عمان .
- ٦ . الخرجي ، عبد السلام عواد كاظم ، (١٩٩٩) ، تحليل أسئلة كتب الرياضيات في المرحلة المتوسطة على وفق تصنيف بلوم ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ابن الهيثم ، بغداد .

- ٧ . حمدان ، محمد زياد ، (١٩٨٥) ، طرق سائلة للتدريس الحديث ، الحوار والأسئلة الصفية ، دار التربية الحديثة ، عمان .
- ٨ . دروزة ، أفتان نظير (٢٠٠٠) ، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
- ٩ . الدليمي ، إحسان عليوي ناصر ، عدنان محمود المهداوي ، (٢٠٠٥) ، القياس والتقويم في العملية التعليمية ، ط٢ ، مكتبة الدباغ ، بغداد .
- ١٠ . الراوي ، خاشع محمود (١٩٨٠) ، المدخل الى الإحصاء ، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل .
- ١١ . زكري ، عمر محمد مدني ، (١٩٨٧) ، استراتيجيات ما قبل التدريس ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض ، العدد ٢٢ .
- ١٢ . شبر ، خليل إبراهيم وعبد الرحمن جامل وعبد الباقي ابو زيد (٢٠٠٥) ، أساسيات التدريس ، دار المناهج ، عمان .
- ١٣ . الشبلي ، ابراهيم مهدي ، (٢٠٠٠) ، المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها بإستخدام النماذج ، ط١ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اريد .
- ١٤ . العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، (١٩٧٨) ، إتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، جامعة بغداد ، مطبعة الإدارة الملحية .
- ١٥ . العاني ، نزار محمد سعيد ، (١٩٨٨) ، دراسة في التحليل الكمي للأسئلة الإمتحانية الوزارية لموضوع الكيمياء للصف السادس العلمي ، مركز البحوث التربوية و النفسية ، جامعة بغداد .

- ١٦ . عبيدات ، ذوقان وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق ، (٢٠٠٥) ،
البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ، دار اسامة للنشر والتوزيع الرياض .
- ١٧ . عطية ، محسن علي ، (٢٠٠٨) ، ط ١ ، الإستراتيجيات الحديثة في
التدريس الفعال ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- ١٨ . العفون ، نادية حسين يونس و فاطمة عبد الأمير الفتلاوي (٢٠١١) ،
مناهج وطرائق تدريس العلوم ، مكتبة التربية الأساسية بغداد .
- ١٩ . علي ، محمد السيد ، (٢٠١١) ، إتجاهات وتطبيقات في مناهج وطرق
التدريس ، ط ١ ، دارالميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .
- ٢٠ . قطامي ، يوسف ، (١٩٨٩) ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، ط ١ ،
الشركة العربية للطباعة ، عمان .
- ٢١ . قلادة ، فؤاد سليمان ، (١٩٨٧) ، الأساسيات في تدريس العلوم ،
الإسكندرية ، مطبعة الجهاد .
- ٢٢ . الموسوي ، محمد علي حبيب ، (٢٠١١) ، المناهج الدراسية (المفهوم
الأبعاد المعالجات) ، ط ١ ، دار مكتبة البصائر ، بيروت .
- ٢٣ . وزارة التربية ، (١٩٨٤) ، نظام المدارس الثانوية ، مطبعة وزارة التربية
رقم ٣ ، بغداد .
- ٢٤ . وزارة التربية ، (٢٠١٣) ، علم الاحياء للصف الرابع العلمي ، ط ٤ ،
دار الوارث للطباعة والنشر بغداد .

٢٥ . الهاشمي ، عبد الرحمن ومحسن علي عطية ، (٢٠١١) ، تحليل
مضمون المناهج الدراسية ، ط١ ، دار صفاء عمان .

٢٦ . الهويدي ، زيد (٢٠٠٥) ، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم ، ط١ دار
الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة ، العين .

27 . Hoste . R.(1981) How valid are School Examination ?
An Exploration into Content Validity .British Journal Of
Education Psychology .Vol .51.No.1.

28 . Klein.Kathrn(2003) {How Teahers Phrase Discussion
Questions} Studies in Teaching Reserch Digest wake
Fored University .

29 . Riley . Joseph .P.1978 {Effects Of Studying Question
Classification system on the Cognitive Level of Preservice
Teachers Question} Science Teaching Education.
Vo.62.No3

اثر برنامج الانشطة اللغوية في الابداع اللغوي

لدى اطفال الرياض

أ.م.د. اسماعيل ابراهيم علي

م.م. سمر غني حسين الحمداني

مستخلص البحث:

- يستهدف البحث التحقق من صحة الفرضيات الصفرية الآتية:
- ١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
 - ٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-ذكور) و(التجريبية-إناث) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
 - ٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-ذكور) و(الضابطة-ذكور) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
 - ٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-إناث) و(الضابطة-إناث) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- تألفت عينة البحث من (٤٠) طفلا وطفلة من مرحلة التمهيدي ، تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعتين : تجريبية وضابطة وبواقع (٢٠) طفلا وطفلة لكل مجموعة ، وبواقع (١٠) ذكور و(١٠) إناث في كل مجموعة .
- وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين في المتغيرات (الابداع اللغوي ، العمر الزمني بالاشهر ، الترتيب الولادي ، التحصيل الدراسي للام ، التحصيل الدراسي للاب ، النوع) .
- قامت الباحثة ببناء أداتين أولهما: اختبار الإبداع اللغوي بمكوناته الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وتكوّن من (٢٠) فقرة وتم التحقق من الصدق الظاهري والصدق العاملي لفقرات الاختبار ، والتحقق من ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ حيث بلغ معامل الارتباط (٨٣%) ، والتحقق من ثبات التصحيح حيث بلغ معامل ارتباط تصحيح الباحثة مع نفسها (٩٨%)، ومعامل ارتباط الباحثة مع باحث اخر (٩٥%). وثانيهما : برنامج الأنشطة اللغوية ، تم

التحقق من صلاحيته بعرضه على نخبة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية.

وتم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية: (اختبار مربع كاي ، اختبار مان وتي ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة الفا كرونباخ، اختبار كولموجروف سميرونوف ،معامل الالتواء ، معامل التفرطح) .
وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي ولصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-ذكور) و(التجريبية-إناث) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي.
٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-ذكور) و(الضابطة-ذكور) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي ولصالح التجريبية ذكور.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-إناث) و(الضابطة-إناث) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي ولصالح التجريبية اناث.

وفي ضوء نتائج البحث تقدمت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث: The Problem of the Research

ميز الله سبحانه وتعالى الانسان بالقدرات العقلية العليا، ولولا هذه القدرات لما وصل الانسان الى ما وصل اليه من تقدم وتطور في مختلف مجالات الحياة وان تنمية هذه القدرات يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة التي تُعد من أهم المراحل في حياة الانسان.

وتعد دراسة أطفال ما قبل المدرسة ضرورة معرفية ملحة في عصرنا الحاضر، الذي تتفجر فيه الطاقات والامكانيات ويعد بناء الانسان وتنمية قدراته العقلية الهدف الرئيسي التي تسعى التربية الى تنميته لدى اطفال ما قبل المدرسة، ولعل السبب في ذلك يعود الى المشكلات والتحديات العديدة التي اصبحت تواجه المجتمعات نتيجة التغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها جميع مظاهر الحياة المعاصرة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات المحلية والعربية لم تجد دراسة تناولت الابداع اللغوي لدى اطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، وهذا الأمر يعد مشكلة جوهرية تعكس في حقيقتها افتراضاً اساسياً يتجلى في بعض مظاهر غياب استثمار القدرات العقلية التي اكدتها الاهداف التربوية لدى الاطفال بشكل عام الابداع اللغوي بشكل خاص، او برامج لتنميتها مما تتطلب دراسة هذا الموضوع دراسة علمية موضوعية ، ومحاولة التحقق من أثر برنامج الأنشطة اللغوية في تنمية الابداع اللغوي لدى اطفال الرياض.

أهمية البحث :The Important of the Research

إذا كانت البذور الاولى للشخصية الانسانية تغرس في السنوات الاولى من حياة الطفل اي في الفترة التي تسبق المدرسة الابتدائية، فإن السمات والخصائص العقلية تقف على رأس السمات التي تشكل هذه الشخصية وان القدرة اللغوية تقف بدورها على رأس القدرات التي تشكل هذه السمات (عبد الرحيم والناشف ، ٢٠٠١ : ٦).

فاللغة هي وسيلة التواصل الاجتماعي وهي وسيلة لنقل المعلومات والخبرات والتراث والحضارة والعلوم المختلفة على مر العصور. وهي تعد احدى وسائل النمو العقلي والتنشئة الاجتماعية والتوافق الانفعالي وهي احدى المظاهر المهمة في النمو العقلي والحسي والحركي والانفعالي ويعد تحصيل اللغة انجازاً كبيراً في اطار النمو العقلي للطفل (زهران، ١٩٩٠ : ١٦). ويرى كوندريك ان النمو العقلي للانسان منوط بنموه اللغوي، وانه كلما تطورت واتسعت لغته ارتفعت قدراته العقلية ونما ذكاؤه وقوي تفكيره (المعتوق، ١٩٩٠ : ٣٣٠)

أن اللغة الإنسانية إبداعية بطبيعتها واستعمالها ، فهي تعد مجموعة لا متناهية من المفردات والجمل والتراكيب اللغوية التي تختلف من مستعمل الى آخر ، وتعرض للإضافة والحذف ، وهذا يعني ان الابداع سمة اساسية من سمات اللغة، لذلك يمكن اعتبار اللغة من أهم ادوات المفكر المبدع القادر على التكيف مع معطيات العصر الحديث الذي يتسم بالتغيرات السريعة والتطورات المتلاحقة والتقدم العلمي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة (شحاتة، ١٩٩٤ : ٧).

ومن خصائص الاطفال المبدعين في مرحلة ما قبل المدرسة هو امتلاكه لمفردات لغوية كثيرة في سن مبكرة، وبستطيع ان يستخدمها على أحسن وجه والقدرة على استخدام الحصيصة اللغوية في تكوين جمل تامة وبدقة شديدة

(حجازي، ٢٠٠٩: ١١١). وتتطلب برامج رياض الاطفال ومناهجها استخدام مايلئم الطفل من أنشطة ووسائل وألعاب وكتب، كما يجب تدريب الطفل على التمييز البصري والسمعي، للحروف والالوان والاشكال والاصوات، وممارسة مهارات الفهم على المستوى الشفوي، باستعمال القصص والكتب المصورة والاناشيد والمتراذفات والمتضادات والصفات، وتنمية مهارة الاستماع باتباع التعليمات والتمثيل (العساف وابو لطيفة، ٢٠١١: ١٥). واستنادا إلى ما تقدم ارتأت الباحثة أن تقدم لأطفال الروضة برنامجاً يعتمد على الأنشطة اللغوية والالعب التعليمية اللفظية لتنمي قدراتهم وتمكنهم من التعبير عن افكارهم بشكل ابداعي من خلال استخدام اللغة المنطوقة.

أهداف البحث Aims of the Research:

- ١- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- ٢- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-ذكور) و(التجريبية-إناث) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- ٣- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-ذكور) و(الضابطة-ذكور) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- ٤- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-إناث) و(الضابطة-إناث) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

حدود البحث :Limits of the Research

يتحدد البحث الحالي بـ:

- ١- حدود بشرية: عينة من أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي) من عمر (٥-٦) سنوات ولكلا الجنسين (ذكور وإناث).
- ٢- حدود زمنية: العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.
- ٣- حدود مكانية: بغداد/ المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية/ روضة النرجس .
- ٤- حدود موضوعية: دراسة أثر برنامج الانشطة اللغوية في الإبداع اللغوي لدى أطفال الرياض.

تحديد المصطلحات :Definition of the Terms

١- البرنامج Program:

عرفته بهادر ٢٠١١:

هو (مجموعة من الأنشطة والالعاب والممارسات العلمية التي يقوم بها الطفل تحت اشراف وتوجيه وارشاد غيره بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي تدربه على اساليب التفكير السليم وحل المشكلات والتي ترغبه في البحث والاستكشاف) . (بهادر، ٢٠١١: ٢٤).

٢- برنامج الأنشطة اللغوية Language Activities Program:

يعرف البحث الحالي الأنشطة اللغوية نظرياً بأنه:

مجموعة من النشاطات والفعاليات والالعاب اللغوية التعليمية المنظمة التي تقدم الى المتعلم بأسلوب تربوي مشوق، بهدف تنمية المستوى المعرفي والمهاري وتقوية جوانب الاداء اللغوي واكتساب مهارات اللغة والابداع اللغوي.

ويعرف البحث الحالي الأنشطة اللغوية إجرائياً بأنه:

مجموعة من النشاطات والفعاليات والالعاب اللغوية التعليمية المنظمة المتمثلة بـ(عرض الصور ومناقشتها، الالعاب اللغوية، تقليد الاصوات، لعب الادوار، رسم الصور، سرد القصص والالعاب التمثيلية). ويقاس تأثيره من خلال الدرجة التي يحصل عليها افراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للابداع اللغوي المعد لأغراض البحث الحالي.

٣- الإبداع Creative:

عرفه جيلفورد 1959 Guliford:

(عملية ذهنية معرفية تتضمن الطلاقة والمرونة والاصالة والاثراء بالتفاصيل)(قطامي، ٢٠٠٧: ٥١٠).

٤- الإبداع اللغوي Language Creative:

يعرف البحث الحالي الابداع اللغوي نظرياً بأنه:

القدرة على انتاج عدد غير محدد من الكلمات والجمل والعبارات المختلفة والمتجددة بصورة دائمة، تشتمل على الطلاقة والمرونة والاصالة بحيث يستطيع طفل الروضة ان يكيف ويطوع العبارات والجمل والكلمات ليترجم بها أفكاره الجديدة والنادرة والمختلفة.

يعرف البحث الحالي الابداع اللغوي إجرائياً بأنه:

قدرة طفل الروضة على انتاج عدد غير محدد من الكلمات والجمل والعبارات المختلفة والمتجددة والتي تتميز بالطلاقة والمرونة والاصالة ويستدل عليها بالدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة عند استجابته على اختبار الابداع اللغوي المعد لأغراض البحث الحالي.

٥- أطفال الرياض Kindergarten Child:

تعريف وزارة التربية ١٩٩٤:

(اطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية الذين يكملون الرابعة من عمرهم ولا يتجاوزون السادسة من العمر، وهم ينقسمون الى مرحلتين هما : مرحلة الروضة ومرحلة التمهيدي ، وتهدف الروضة الى تمكين الاطفال من النمو السليم وتطور شخصياتهم في جوانبها الجسمية والعقلية بما فيها النواحي الوجدانية والخلقية وفقاً لحاجاتهم وخصائص مجتمعهم) (وزارة التربية، ١٩٩٤: ١٣).

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

مفهوم الابداع اللغوي:

الابداع لغةً هو كلمة مشتقة من الفعل (أبدع) اي بمعنى اخترع شيئاً ما ، ((الله بديع السموت والارض)) اي (مبدعهما)، والبديع المُبتدع (الرازي، ١٩٨١: ٤٣) . ومبدع الشيء أنه مبدعه بدعا، وابتدعه اي انشأه وأبداه، وأبدع الشيء اي اخترعه على غير مثال سابق، وكلمة بديع تعني الجديد في الاشياء (الرحو ، وعبد الله ، ٢٠٠٦: ٦٥). وبصورة اوضح هو انتاج شيء جديد لم يكن موجوداً من قبل على هذه الصورة (حجازي، ٢٠٠٩: ١٦). اختلفت آراء العلماء في تحديد مفهوم الابداع فالبعض يرى ان الابداع هو القدرة (Ability) على خلق شيء مبتكر وجديد، فيما يرى البعض الاخر انه العمليات (process) السايكولوجية التي يتم بها ابتكار الشيء الجديد الذي يمتاز بقيمته العالية، اما الفريق الثالث فيرى الابداع انه المحصلة او الناتج الذي ينشأ عن القدرة على الابداع، اي ان العمل الابداعي ينجم عن قدرات وعمليات تؤدي الى انجازه . (طافش، ٢٠٠٤: ٨٩-٩٠).

مكونات الابداع:

١ - **الطلاقة Fluency**: وتعني القدرة على انتاج اكبر عدد ممكن من الافكار والمعاني والكلمات ذات الدلالة في سرعة وسهولة، وهي عملية تذكر واستدعاء اختبارية للمعلومات المخزونة في الذاكرة (العقيل، ٢٠٠٣: ١٤).

٢- **المرونة Flexibility**: هي قدرة الطفل على تغيير حالته الذهنية بتغير الموقف، والطفل الاكثر ابداعاً يكون اكثر مرونة. وتعتمد المرونة على الخصائص التكيفية للاستجابات، وتقاس بمقدار تنوع الاجابات (قطامي، ٢٠٠٧: ٥١٣).

٣- **الاصالة Originality**: هي القدرة على توليد افكار ومعاني وكلمات جديدة. وتعد الفكرة اصيلة اذا كانت غير مكررة بالنسبة لافكار المحيطين به بحيث تكون غير شائعة تتصف بالتميز (قطامي، ٢٠٠٧: ٥١٤). ويختلف عامل الاصالة عن عاملي الطلاقة والمرونة في كونه:

أ- لايعتمد على كمية الافكار الابداعية بل يعتمد على قيمة الافكار التي يقترحها الطفل، وجدتها، وندرتها. هذا ما يميزها عن الطلاقة. تتميز عن المرونة في نفور الشخص من تكرار ما يفعله الآخرون (ابراهيم، ١٩٨٥: ٩٦٥). وهو لا يكرر افكار المحيطين به فهي افكار جديدة ويتم الحكم عليها في ضوء الافكار التي يطرحها اشخاص آخرون ويمكن الحكم عليها ايضاً في ضوء عدم خضوعها للافكار الشائعة كونها غير تقليدية (العمرية، ٢٠١٠: ١٦).

طفل الروضة والابداع: Kindergarten child and creativity

ان طفل الروضة كائن عضوي فعال يمتاز بفضولة الكبير تجاه العالم وتجاه نفسه، اذ انه يحاول ان يكتشف ما هو مسموح له وما هو ممنوع عنه، كما انه مهندس صغير يهندس الزمان والمكان والاشياء، ويبتكر الرموز ويحلل

الافكار ويصل الى نتائج مبدعة (الحمادي، ١٩٨٩: ١٨٤). ان مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مهمة جداً في نمو الاطفال حيث يمتازون بحبهم للاستكشاف والتعلم، ومن الممكن استغلال قدراتهم لأثارة ابداعهم وإظهاره. ويرى ميكنيوم (Meichenbaum, 1975: 129) ان للروضة او المدرسة دور مهم في زيادة درجة الابداع لدى الاطفال وذلك من خلال قدرتهم على الاستجابة لموقف معين وبطرق واساليب متنوعة وبذلك وجب على معلمة الروضة تهيئة البيئة المناسبة لتنمية قدرات الطفل الابداعية (قطامي، ٢٠٠٧: ٥٢٨)، عن طريق التشجيع ومشاركته في العابه والاصغاء الى قصصه الخيالية وتطويرها وتجنب اتهامه بالكذب، بل قراءة القصص الخيالية ومساعدته على التفكير والتخيل، فضلاً عن التحدث اليه بصورة مباشرة عن اموره الخاصة وباللغة التي يفهمها، كل ذلك من شأنه مساعدته على تنمية قدراته الابداعية (جعفر، ١٩٨٩: ١٩). ويشير كاروت Karweit, 1988 الى اهمية اشباع حاجات الاطفال عن طريق توفير أنشطة ابداعية تنمي خياله وتدفع به الى تحقيق النمو السوي والسليم حيث تنمية قدراته العقلية وزيادة مفرداته اللغوية التي يكتسبها من خلال الأنشطة المتنوعة كالصور والكتب والقصص والكلمات والحروف المكتوبة (Karweit, 1988: 13).

اللغة والفكر: ان اللغة تؤثر في الفكر، وفي ذات الوقت الفكر يؤثر في اللغة وهذا يؤكد ان اللغة والفكر تربط بينهما علاقة وثيقة جداً، وهذه المسألة شغلت الفلاسفة والمفكرين والعلماء عبر التاريخ البشري، فالبعض منهم يرى ان اللغة

منعزلة عن الفكر مثال (برجسون) والبعض الاخر يرى ان اللغة والفكر ينبعان من جذرين مختلفين ولكنهما يتوحدان عند نمو الطفل مثل فيكوتسكي (الحمداني، ١٩٨٢: ١٨٥). واللغة في ابسط صورها ومفاهيمها هي وسيلة للتفكير والتعبير فعن طريقها يقوم العقل بجميع وظائفه، من ادراك وتخييل واستنباط وتحديد علاقات فاللغة نسق من الاشارات تستعمل للتواصل وعن طريقها يتم الانتاج واختراع وابداع الرموز (محمد، ١٩٩١: ٩٤) .

الابداع اللغوي: ان الاهتمام بتنمية القدرات الابداعية لطفل الروضة بصفة عامة واللغوية بصفة خاصة، انما يعود الى التطور السريع في النمو اللغوي خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ولما كانت اللغة من ضروريات الاتصال، واساسيات التفكير، لذا من الضروري استغلال هذه الفرصة لتنمية الابداع اللغوي للاطفال من خلال اكسابهم قدراً كبيراً من المعاني والمفردات والتعبيرات والمفاهيم والكلمات التي تنمي محصولهم اللفظي، وتمكنهم من اكتساب المهارات اللفظية في التعامل والتفاعل وبذلك تنمو قدراتهم العقلية والابداعية واللغوية.

وتعد اللغة بعداً من ابعاد قدرات الطفل العقلية العليا، فالطفل الذي يتميز بالطلاقة اللفظية والتعبيرات التي تنم عن ذكاء عالي وقدرات عقلية ناضجة تخرج منه تعابير تثير اعجابنا، ويولد الطفل وهو مزود بها، وهي قابلة للنمو والتطوير من خلال تدريبه عن طريق البرامج والانشطة المقدمة له (حبيب، ٢٠٠٢: ٢٤-٢٥).

النظريات التي فسرت الابداع:

تنوعت النظريات التي حاولت تفسير الأعمال الابداعية وسيتناول البحث الحالي اهم هذه النظريات:

١- **النظرية العبقرية:** يرى اصحاب هذه النظرية ان الاعمال الابداعية تظهر فجأة في لحظات احياء وذلك بمعزل عما تعرض له الفرد من خبرات سابقة ومعلومات يكون تعلمها الفرد المبدع وتفترض أن المبدع لديه القدرة على تجاوز حدود المعرفة الحالية، ونتاج الجديد بشكل مفاجيء وبخطوة واحدة، ولايعتمد على ما تعلمه او ما اكتسبه من بيئته من خبرات وتجارب سابقة (حجازي، ٢٠٠٩: ٥٩).

٢- **نظرية التحليل النفسي:** يعد مفهوم التحليل النفسي للابداع احد الاتجاهات المهمة في علم النفس المعاصر، ويبين فرويد ان الصراعات الداخلية للفرد التي تبقى مكبوتة في مرحلة معينة تولد عنده الابداع عن طريق تقجير المشاعر والغرائز وبطريقة يحاول بها الفرد اشباع هذه الغرائز عن طريق الابداع (حجازي، ٢٠٠٩: ٥٩). اما يونج (Yung) فهو يرى ان لكل شخص طاقة حيوية تأخذ صوراً مختلفة تختلف باختلاف الافراد، ويعتبر يونج ان اللاشعور الجمعي هو القاعدة الاساسية لنفس الانسان وشخصيته ويقول: ان سبب الابداع الفني بشكل خاص هو تقليل اللاشعور الجمعي في فترة الازمات الاجتماعية (صالح، ١٩٩٤: ٨٣).

٣- **النظرية الفسيولوجية:** ومن ابرز أصحابها جوزيف بوغن وغلندا بوغن Joseph E. Bogen and Glendaa. MB. Boge واللدان أكدا

على ان الابداع يعتمد على بناء التوصيلات العصبية الموجودة في الدماغ وهي متصلة مع بعضها، يسمى بـ(الجسم الجاسي) وتعمل على التعاون بين نصفي كرة الدماغ، وقد أكد أيضاً على ان الابداع اللغوي ناتج عن عمل النصف الايسر للدماغ، ومن مؤيدي هذه النظرية والتر كانون Walter Cannon فقد أكد كانون على اهمية الحدس من اجل التوصل الى النتائج العملية الابداعية (السرور، ٢٠٠٢: ٢٢).

٤- **النظرية السلوكية:** يرى كروبلي ان ممثلي هذه النظرية حاولوا دراسة الابداع وفق الخطوط الاساسية لاتجاههم الذي يفترض ان النشاط او السلوك الانساني هو في جوهره مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابة علماً بان هذه العلاقة من حيث آليتها لاتزال غير واضحة وغير متفق عليها حتى من قبل ممثليها، ولاحظ كروبلي Cropley ان دراسة الابداع على اساس المثير والاستجابة يظهر بمظهر سلبي غير فعال لانها تهمل الفرد كعنصر هام (روشكا، ١٩٨٩: ٢٤).

٥- **نظرية الجشطالت:** أكد اقطاب نظرية الجشطالت امثال كوهلر Koheler وفرتيهر Wertheimer وكوفكا Koffka وليفين Liwen بأن الفرد يدرك الموقف ككل، ولايستطيع دراسة خواص الكل من خلال الجزء كما لايمكننا دراسة خواص الماء من مجرد دراسة خواص الاوكسجين او الهيدروجين اللذين يدخلان في تركيبه، وقد امتدت هذه النظرية بمفاهيمها ومحاولاتها التفسيرية الى مجالات اخرى مختلفة في دراسة السلوك الاجتماعي، والتعلم والنشاط الفني والعلمي (عبد الحميد، ١٩٨٧:

٤٥-٤٦)، وانفرد فرتهيمر بتفسير العملية الابداعية، اذ يرى ان التفكير الابداعي ماهو الا اعادة بناء صيغ وانماط، ويبدأ غالباً مع موقف غير مكتمل بشكل ما، او مشكلة ما وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي ان يؤخذ الكل بالحسبان اما الاجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن اطار الكل (روشكا، ١٩٨٩: ٢٣).

٦- النظرية المعرفية Cognitive Theory: يعد العالم

ستيرنبرج Sterenberg ١٩٩٨ من علماء الاتجاه المعرفي الحديث والذي يعد الابداع جزءاً من نظريته في الذكاء الثلاثي والتي اطلق عليها اسم (الذكاء الناجح) وهي تتكون من ثلاثة أنماط من القدرات العقلية وهي القدرات (التحليلية والعملية والابداعية)، حيث اعتبر القدرة على التعلم والتفكير ضمن نظم مفاهيمه الجديدة، والقدرة على تغيير البيئة او اختبار بيئة جديدة من سمات القدرات الابداعية، وقد اهتم ستيرنبرغ بدراسة صفات وخصائص المبدعين مع (لوبرت) Lubert، ويعتقد ان المبدع يهتم بالصورة الكلية للموقف او الموضوع اكثر من اهتمامه بالتفاصيل فهو يرى الغابة من وراء الاشجار، ويعتقد ان المبدعون متحررون من سيطرة التقاليد التي قد تسيطر على التفكير، وهم متسامحون ومرنون تجاه الثقافات المختلفة، ومنفتحون على معتقدات وافكار الآخرين (قطامي والفر، ٢٠٠٩: ١٣٤-١٣٥). ويعد بياجيه صاحب نظرية التفاعل الاعتمادي بين اللغة والفكر، ان الارتقاء المعرفي يحدث أولاً من ثم يتبعه الارتقاء اللغوي، وينعكس التفكير على لغة الطفل، وينمو تفكير

الاطفال من خلال تفاعلهم مع البيئة ومع الاشياء المحيطة بهم، وبالتالي يستطيع الطفل انتاج الجديد والابداع في لغته من خلال هذا التفاعل، وكان بياجه اول من نبه الى العلاقة المتبادلة بين اللغة و الفكر حيث ان يرى ان طفل في عمر الثالثة او الرابعة يستطيع ان يرتب جملة ترتيباً منطقياً ولكنه لا يستطيع ان يفكر تفكيراً منطقياً، ولكن وجود الرمز في حد ذاته يعين التفكير ويثريه، وهكذا يتأثر كل منهما بالآخر، ومن الصعب استقلال احدهما عن الآخر (حطبية، ٢٠٠٩: ١٠٩). ويتفق العالم الروسي فيكوتسكي مع بياجيه حول العلاقة التبادلية بين اللغة والفكر، وان كان يختلف معه في مدى الاستقلال النسبي للفكر عن اللغة فيعتقد فيكوتسكي ان اللغة غير، الفكر وان كان اندماجها امراً ضرورياً، فالفكر يسبق اللغة وقد يتقدم أو يتأخر، وقد اثبتت جميع الدراسات والبحوث ان اي تنمية لغوية لابد ان يتبعها نمو في التفكير والعكس صحيح، وهذا ما يجب ان يؤخذ بنظر الاعتبار عند اعداد البرامج التعليمية التي تصمم لاطفال ما قبل المدرسة والتي تعد لغرض تنمية الابداع اللغوي عند الاطفال (حطبية، ٢٠٠٩: ١٠٩-١١٠). وجاء العالم بول تورانس Paul Torrance الذي يعد احد أهم رواد علم النفس التربوي الذين اهتموا بالابداع، يبدو انه لم يهتم الى بناء نظرية بالمفهوم المتعارف عليه لكونه ميالاً الى الجوانب التطبيقية والبرامجية. كما انه ركز على الجوانب المفاهيمية، ويرى تورانس ان التفكير الابداعي هو عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات، وفجوات المعرفة والعناصر الناقصة وعدم التناسق،

والمقدرة على مواجهة الصعوبات والبحث عن الحلول من خلال التخمين وفرض الفروض والتحقق منها واعادة صياغتها وصولاً الى النتائج (عاقل، ١٩٧٩: ٥٨) (Torrance 1977: 23). ويُعد تورانس عملية التفكير الابداعي نوعاً خاصاً من حل المشكلات، والمشكلة يجب ان تصاغ جيداً، إذ ان التفكير المتضمن في عملية حل المشكلة يتطلب درجة عالية من الدافعية والاصرار، وان يكون من النوع غير التقليدي، بمعنى ان يتطلب تعديلاً او رفضاً للأفكار التي كانت مقبولة من قبل، كما ان الناتج المترتب على عملية التفكير الابداعي يجب ان يكون حقيقياً وقابلاً للتعميم في ضوء ما كانت عليه معرفة الفرد لحظة ظهور تفكيره الابداعي (عبادة، ١٩٩٢: ٢٩). ويشير تورانس الى ان الاختبارات التي وضعها هو ومعاونوه لقياس الابداع تختلف عن تلك التي وضعها جيلفورد، ويرى انه من الضروري الاعتراف بالفروق الفردية بين الاطفال وان الصفوف الدراسية يجب ان تكون مختبراً للديمقراطية ولا تقل الاهداف الاجتماعية اهمية عن الاهداف العقلية ويجب ان يعلم الطفل كيف يفكر بصورة ناقدة بدلاً من ان يتقبل الافكار بصورة عمياء (عاقل، ١٩٧٥: ٥٨-٦٦).

القسم الثاني/ دراسات سابقة:

١ - دراسة عبد الوهاب ١٩٩٥ :

قياس بعض مهارات الابداع من خلال الاداء اللغوي الشفوي للاطفال في مرحلة الرياض.

هدفت الدراسة الى قياس بعض مهارات الابداع من خلال الاداء اللغوي الشفوي للاطفال في مرحلة الرياض. تم اختيار عينة عشوائية من عشرة رياض في محافظة دمياط بواقع (٦) اطفال من كل روضة ماعدا روضة واحدة أخذ منها خمسة اطفال.

قام الباحث بتصميم اختبار لقياس مهارات الإبداع عند أطفال مرحلة الرياض توصلت الدراسة إلى أن مهارات الإبداع عند اطفال العينة تقع في مستوى متوسط ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات في الدرجة الكلية للاختبار، وفي مجالاته الفرعية (الطلاقة-المرونة-الأصالة) (عبد الوهاب ،١٩٩٥).

٢ - دراسة الشيخ ١٩٩٧ :

الابداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا بدولة الامارات العربية المتحدة قياسه وتنميته (دراسة تجريبية).

هدفت الدراسة الى تحديد مستويات اداء تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا بدولة الامارات في الابداع اللغوي ممثلاً في قدرتي الطلاقة الفكرية والطلاقة اللفظية وأثر كل من الجنس والذكاء في هاتين القدرتين. اقتصرَت الدراسة على

عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الامارات العربية والبالغ عددهم (٥٢) طفلاً وطفلة (٢٧) من الذكور و(٢٥) من البنات. وتم تطبيق البرنامج على (٢٤) تلميذاً وتلميذة من ذوي الاداء المتوسط وفقاً لطريقة العصف الذهني، ثم تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة كل منها يتكون من (١٢) تلميذ وتلميذة. أظهرت الدراسة وجود أثر للبرنامج في تنمية الطلاقة الفكرية ولصالح المجموعة التجريبية (الشيخ، ١٩٩٧).

٤- دراسة المشرفي وعبد الحميد ٢٠٠٦: برنامج أنشطة مكتبية لتنمية بعض القدرات الابداعية في الاداء اللغوي لدى طفل الروضة.

هدف البحث الى التعرف على مدى تأثير الأنشطة المكتبية في تنمية بعض القدرات الابداعية في الأداء اللغوي (الطلاقة، المرونة، الاصاله) لدى طفل الروضة. عينة البحث: عينة قوامها (٤٠) طفلاً وطفلة من اطفال المرحلة التمهيدي بروضه نور الاسلام التابعة لادارة وسط التعليمية بمحافظة الاسكندرية حيث اختيرت العينة بالطريقة الطبقيه العمدية. تكونت أدوات الدراسة من:

١- برنامج الأنشطة المكتبية لتنمية بعض القدرات الابداعية في الاداء اللغوي لدى طفل الروضة (اعداد الباحثان).

٢- اختبار التهيئة اللغوية لاطفال الروضة.

٣- اختبار القدرات الابداعية في الاداء اللغوي لدى طفل الروضة (اعداد الباحثة). وقد استخدمت الباحثان التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث تم تطبيق ادوات البحث تطبيقاً قليباً وتم اجراء المعالجة

التجريبية المتمثلة في البرنامج المقترح، وبعد ذلك تم تطبيق ادوات البحث تطبيقاً بعدياً. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق برنامج الأنشطة المكتبية لاطفال عينة البحث ادى الى تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، وبالتالي ادى الى تنمية قدراتهم الابداعية في الاداء اللغوي بمستوى اعلى من القياس القبلي حيث ان الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في كلا الاختبارين ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) (المشرفي وعبد الحميد، ٢٠٠٦) .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث: يعد المنهج التجريبي من ادق مناهج البحث واكفائها في التوصل الى نتائج دقيقة يوثق بها ، اذ ان الباحث يستطيع تكرار التجربة تحت شروط واحدة ، مما يتيح الفرصة لجمع الملاحظات والبيانات عن طريق باحث واحد او اكثر ، وهذا يوفر التحقق من ثبات النتائج ودقتها (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٧٤).

إجراءات البحث: التصميم التجريبي Experimental Design:

يتحدد التصميم التجريبي في خطة تنفيذ اي بحث على وفق مشكلة ذلك البحث وأهدافه التي يكشف عنها، اذ تحدد طبيعة المشكلة التصميم الذي يعد أكثر ملائمة في تحقيق اهدافه المرسومة. (فان دالين، ١٩٨٥ : ٢٧٤) وفقاً لطبيعة مشكلة البحث الحالي واهدافه المخطط لتنفيذها ، ويعد التصميم التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية ، ذي الاختبار البعدي احد التصميم المهمة في البحث التجريبي (مايرز ، ١٩٩٠ : ١٦٥) ، لذا فإن الباحثة اختارت هذا التصميم لملائمته لمتغيرات بحثها .

مجتمع البحث Population of the Research:

يشمل مجتمع البحث (٤٦٩٣٣) طفلاً وطفلة من اطفال الرياض في مديريات التربية في مدينة بغداد وهي الرصافة (الاولى والثانية والثالثة) والكرخ (الاولى والثانية والثالثة) بواقع (١١٤١٢٩) طفل و (٢٢٨٠٤) طفلة.

عينة البحث : Sample Of The Research

ان من الصعوبة دراسة جميع افراد مجتمع البحث لذلك يكون من المناسب اختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع، تمثل عناصر المجتمع افضل تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة.(عودة وملكاوي، ١٩٩٢ : ١٦٠) . لذلك اختارت الباحثة بشكل قصدي روضة النرجس الواقعة في منطقة السيدة، وذلك لسهولة الوصول اليها وقربها الى منطقة سكنها ، وابداء ادارة الروضة تعاونها مع الباحثة لتطبيق برنامج البحث ، تم اختيار (٤٠) طفلاً وطفلة من مرحلة التمهيدي والذين تتراوح اعمارهم بين (٥-٦) سنوات ثم تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٢٠) طفل لكل مجموعة ، (١٠) اطفال ذكور ، و(١٠) اطفال اناث .

تكافؤ المجموعات :

استناداً الى الاطر النظرية ، قامت الباحثة بأجراء التكافؤ بين المتغيرات اذ ان عدم اجراء التكافؤ قد يهدد السلامة الداخلية للتجربة.

اختبار الإبداع اللغوي:

١- وجدت الباحثة ان اختبار التفكير الابداعي الجزء اللفظي لتورانس يحمل نوعاً من الصعوبة على طفل الروضة فضلاً عن ان الاختبار الحالي يخص الجانب اللغوي من الابداع ، وليس الابداع في عموميته ، لذا ارتأت ان تضع فقرات قريبة من بيئة الطفل بشكل لا يشعره بالملل من كثرة الاسئلة وطريقة عرضها عليه وتم استخدام الحاسبة الالكترونية من خلال برنامج (Power Point) لعرض الصور وللحصول على الاجابات

، وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت التفكير الابداعي لاطفال الروضة مثل اختبار:

أ- اختبار تورانس اللفظي والصوري المترجم من قبل فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان. (أبو حطب وسليمان، ١٩٧٣: ٧)

ب- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري الذي عده سيد خير الله المأخوذ عن بارون وتورانس. (خير الله، ١٩٧٥: ٨) . قامت الباحثة باعداد صيغة اولية لاختبار الابداع اللغوي اذ ان اختبار تورانس واختبار سيد خير الله يعتمد الجانب اللفظي من التفكير الابداعي لذا قامت الباحثة ببناء فقرات للابداع اللغوي الذي يعتمد على الجانب اللفظي اي الكلام المنطوق.

وبناء على ما تم ذكره حصلت الباحثة على اختبار مكون من (٢٥) فقرة موزعة على ثماني مجالات .ان كل واحد من هذه الاختبارات الفرعية يقيس المكونات الثلاثة للابداع اللغوي (الطلاقة، المرونة، الاصالة).وان مجموع الدرجات للمكونات الثلاثة تمثل الدرجة الكلية للابداع اللغوي.

الخصائص السايكومترية لاختبار الابداع اللغوي :

١- الصدق الظاهري:

وهذا الصدق يعتمد على عرض المقياس على عدد من الخبراء والمختصين لمعرفة مدى صلاحية الفقرات لقياس ماوضعت من اجله (Ebel, 1972:555) قامت الباحثة بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من

المحكمين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (٢٠) محكما ، للحكم على مدى صدق الفقرات في قياس الابداع اللغوي ، وتم اعتماد نسبة (٨٠%) من موافقة المحكمين معيارا لبقاء الفقرة من عدمها.

طريقة تصحيح الاختبار:

قامت الباحثة بالاعتماد على سيد خير الله ١٩٧٥ باستبعاد الاجابات التي لا تتعلق بموضوع الاختبار والاجابات الغير واقعية حيث يحصل كل طفل على اربع درجات لكل فقرة من فقرات الاختبار وهي:

١- الطلاقة الفكرية: وتقاس بالقدرة على ذكر اكبر عدد ممكن من الاجابات المناسبة والصحيحة في زمن محدد.

٢- المرونة التلقائية: وتقاس بالقدرة على تنوع الاجابات المناسبة والصحيحة وكلما زادت عدد الاجابات المتنوعة زادت درجة مرونتها.

٣- الاصاله: وتقاس بذكر اجابات غير شائعة او نادرة بحيث تكون قليلة التكرار بالمعنى الاحصائي داخل مجموعة العينة التي ينتمي اليها الفرد وكلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة اصالتها (خير الله،

١٩٧٥ : ٨-١٢) ، جدول

جدول (١)

معيار تصحيح الاصاله حسب سيد خير الله

تكرار الفكرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
درجة اصالتها	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

٤- الدرجة الكلية: وهي حاصل جمع درجات الطلاقة الفكرية والمرونة التقلبية والاصالة في كل اختبار.

٥- اعداد بطاقة لتسجيل بيانات كل طفل واجاباته كل على حدة .

٢- الصدق العاملي **construct validity** :

يعد صدق البناء من اهم انواع الصدق المستخدم مع السمات الافتراضية كالذكاء والذاكرة والتفكير والابداع (عودة ، ١٩٨٥ : ٦٤) ويقصد به تحليل درجات الاختبار استنادا الى البناء النفسي للظاهرة التي تم قياسها او في ضوء مفهوم نفسي معين وهو المدى الذي يمكن ان يقرر بموجبه ان الاختبار يقيس خاصية معينة (Anastasi,1976:151) . وتبين ان جميع المكونات الثلاث تشبعاتها دالة (استنادا الى معيار جيلفورد) لانها اكبر من ٠,٣٠ وهذا يشير الى صدق البناء اي الصدق العاملي للاختبار .

٣- الثبات **Reliability** :

يشير مصطلح الثبات الى الدقة والاتساق في اداء الفرد ، ويعني ايضا الاستقرار في النتائج عبر الزمن ، فالثبات يعطي النتائج نفسها اذا طبق على المجموعة نفسها مرة ثانية (Bergman,1974:155) ولأجل التحقق من ثبات الاختبار استخدمت الباحثة عددا من الطرق في حساب الثبات وهي :

أ- **طريقة الفاكرونباخ** : وتسمى ايضا بطريقة الاتساق الداخلي حيث

تشير هذه الطريقة الى اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى ، وتستند الى الانحراف المعياري للاختبار والانحراف المعياري للفقرات المفردة في صورتها العامة (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٩ :

٧٩-٨٠) ، تم تطبيق معادلة الفاكرونباخ على عينة بلغت (٢٠) طفلا وطفلة و تبين ان معاملات الارتباط الكلي للابداع اللغوي بمكوناته الثلاث الطلاقة والمرونة والاصالة (٠,٨٣ ، ٠,٨١ ، ٠,٨٢ ، ٠,٧٩) على التوالي.

ب- **طريقة ثبات التصحيح** : تم التحقق من ثبات تصحيح اختبار الابداع اللغوي بطريقتين هما :

١. **الباحثة مع نفسها** : تم سحب (١٠) استمارات عشوائيا من استمارات العينة البالغ عددها (٢٠٠) طفلا وطفلة وصحت الاستمارات ، ثم تم تصحيحها بعد فترة الاول و التصحيح الثاني فبلغ معامل الارتباط (٠,٩٧٦) ويمكن القول ان معامل الثبات بهذا المقدار يعد جيدا لتقويم معاملات الارتباط .

٢. **الباحثة مع باحث اخر** : تم تكليف باحث اخر لتصحيح الاستمارات الواردة في (١) اعلاه ، وعند تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين التصحيحين بلغ معامل الارتباط (٠,٩٤٧) وهي معاملات ثبات جيدة جدا كما يشير السيد ١٩٧١ (السيد ، ١٩٧١ : ٩٦) .

حيث يستدل من ذلك ان اختلاف المصحح ومرور فترة من الزمن لايؤثران في موضوعية الدرجة اذا ما تم اتباع تعليمات التصحيح بشكل دقيق .

الصيغة النهائية لاختبار الابداع اللغوي :

يتكون الاختبار الكلي للابداع اللغوي بمكوناته الثلاث (الطلاقة والمرونة والاصالة) بصيغته النهائية من (٢٠) فقرة موزعة على (٧) مجالات.

بناء برنامج الأنشطة اللغوية لدى اطفال الرياض: قامت الباحثة ببناء برنامج يتضمن أنشطة لغوية لتنمية الذاكرة والابداع اللغوي لدى اطفال الرياض وفق الخطوات التالية :

اولاً: تحديد اهداف البرنامج:

١- **الهدف العام:** يستهدف البحث الحالي تنمية الذاكرة الحسية والابداع اللغوي لدى اطفال الرياض.

٢- **الهدف الخاص:** التعرف على أثر برنامج الأنشطة اللغوية في الذاكرة والابداع اللغوي لدى اطفال الرياض.

٣- **الاهداف السلوكية:** وتعني وصف السلوك او الاداء الذي يترتب على الطفل القيام به بعد الانتهاء من كل جلسة (نشواتي، ١٩٩٦ : ٥٠٦) في ضوء الهدف العام والخاص صاغت الباحثة مجموعة من الاهداف السلوكية الخاصة بكل جلسة للتأكد من سلامة هذه الاهداف واتساقها مع الهدف العام والخاص والأنشطة والفعاليات المستدلة لكل جلسة.

التطبيق النهائي :

بعد ان تم اعداد ادوات البحث واستخراج خصائصها السايكومترية ، واجراء التكافؤ بين متغيرات البحث وتحديد الزمان والمكان الملائمين للتجربة ، اصبحت أدوات البحث جاهزة للتطبيق النهائي للتجربة .

التقويم النهائي للبرنامج:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار البعدي للذاكرة الحسية والابدع اللغوي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وذلك لمعرفة مدى تأثير افراد المجموعة التجريبية ببرنامج الانشطة اللغوية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الوسائل الاحصائية:

تم استخدام البرنامج الاحصائي (الحقيبة الاحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية SPSS) لمعالجة بيانات البحث.

وتم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية : (اختبار مربع كاي ، اختبار مان وتني ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة الفا كرونباخ، اختبار كولموجروف سميرونوف ،معامل الالتواء ، معامل التفرطح)

الفصل الرابع

نتائج البحث

توصل البحث الى النتائج الاتية

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي ولصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-ذكور) و (التجريبية-إناث) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-ذكور) و (الضابطة-ذكور) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي ولصالح التجريبية ذكور.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين (التجريبية-إناث) و (الضابطة-إناث) في الاختبار البعدي للابداع اللغوي ولصالح التجريبية اناث.

وفي ضوء نتائج البحث تقدمت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

المصادر

ابراهيم، عبد الستار (١٩٨٥). *الانسان وعلم النفس، عالم المعرفة* (٨٦)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت.

ابو حطب، فؤاد وسليمان عبد الله (١٩٧٣). *الاختبارات والمقاييس النفسية*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

بهادر، سعدية محمد علي (٢٠١١). برامج تربية اطفال ما قبل المدرسة، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.

ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيث (١٩٨٩). القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الاردني، عمان.

جعفر، نوري (١٩٨٩). ابداعية الطفل-نظرة عامة في طبيعة الابداع عند الاطفال، حتى نهاية سن السادسة، مجلة ثقافة الاطفال، دار ثقافة الاطفال، بغداد.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٢). تنمية الابداع في مراحل الطفولة المختلفة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

حجازي، سناء نصر (٢٠٠٩). تنمية الابداع ورعاية الموهبة لدى الاطفال، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.

حطبية، ناهد فهمي (٢٠٠٩). منهج الانشطة في رياض الاطفال، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الاردن.

الحمداني، موفق (١٩٨٢). اللغة وعلم النفس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.

الحمداني، موفق (١٩٨٩). الطفولة، المكتبة الوطنية، بغداد.

خير الله، سيد (١٩٧٥). اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية.

الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر (١٩٨١). مختار الصحاح، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت.

الرحو، جنان سعيد وعبد الله، رجاء ياسين (٢٠٠٦). الابداع، توضيح وتفسير مع تشريعات مقترحة لرعاية المبدعين وحماية نتاجاتهم، مجلة ابحاث ميسان، مج ٢، ع ٣.

روشكا، الكسندر (١٩٨٩). الابداع العام والخاص، ترجمة عساف عبد الحي ابو فخر، عالم المعرفة، ع (١٤٤)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

زهران، محي الدين (١٩٩٠). اساليب تعليم اللغة ، دار الكتب، القاهرة. السرور ، ناديا هائل (٢٠٠٢) مقدمة في الابداع ،كلية العلوم التربوية الجامعة الاردنية ،ط١ ،دار وائل للنشر.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧١). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط٢، دار الفكر العربي، بيروت.

شحاتة، حسن (١٩٩٤). ادب الطفل العربي دراسات وبحوث، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الشيخ، محمد عبد الرؤوف (١٩٩٧). الابداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا بدولة الامارات العربية المتحدة قياسه وتنميته (دراسة تجريبية)، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١٤).

صالح، قاسم حسين (١٩٩٤). نمو نظرية في الابداع، مجلة العلوم النفسية، العدد (٢)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

طافش، محمود (٢٠٠٤). *تعليم التفكير، مفهومه، اساليبه، مهاراته*، ط١، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.

عاقل، فاخر (١٩٧٥). *الابداع وتربيته* ، ط١، دار الملايين للطباعة، بيروت.

عاقل، فاخر (١٩٧٩). *الابداع وتربيته*، ط٢، دار الملايين للطباعة، بيروت.

عبادة، أحمد (١٩٩٢). *الحلول الابتكارية للمشكلات (النظرية والتطبيق)*، ط٢،

دار الحكمة للنشر والتوزيع، سلسلة سيكولوجية الابتكار، كلية التربية، جامعة

البحرين، البحرين.

عبد الحميد، شاكر (١٩٨٧). *العملية الابداعية في فن التصوير*، اطروحة

دكتوراه منشورة، *عالم المعرفة*، ع (١٠٩)، المجلس الوطني للثقافة والفنون

والآداب، الكويت.

عبد الرحيم، جوزال، والناشف، هدى محمود (٢٠٠١). *المهارات اللغوية لطفل*

الرياض، الكتاب الثاني، وزارة التربية والتعليم، مصر.

عبد الوهاب، سمير (١٩٩٥). *قياس بعض مهارات الابداع من خلال الاداء*

اللغوي الشفوي للاطفال في مرحلة الرياض.

العساف، جمال عبد الفتاح وابولطيفة، رائد فخري (٢٠١١). *تنمية مهارات اللغة*

لدى طفل الروضة، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان-

الاردن.

العقيل، ابراهيم (٢٠٠٣). *الشامل في تدريب المعلمين التفكير والابداع*، ط١،

دار المؤلف للنشر والطباعة و التوزيع ،بيروت ، لبنان .

- العمرية، صلاح الدين (٢٠١٠). *التفكير الابداعي*، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد سليمان (١٩٨٥). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، ط١، المطبعة الوطنية، عمان-الاردن.
- عودة، احمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (١٩٩٢). *اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية*، ط٢، جامعة اليرموك، الاردن.
- فاندالين، ديوبولد، ب (١٩٨٥). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- قطامي، يوسف (٢٠٠٧). *تعليم التفكير لجميع الاطفال*، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الاردن.
- قطامي، يوسف، والفرا، رلى (٢٠٠٩). *التفكير الابداعي القصصي للاطفال (ويليامز)*، برنامج تدريبي تطبيقي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الاردن.
- مايرز، أن (١٩٩٠). *علم النفس التجريبي*، ترجمة د.خليل ابراهيم البياتي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- محمد، سيد أحمد (١٩٩١). *الابداع وتعليم نصوص اللغة العربية، ندوة الابداع والتعليم العام*، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- المشرفي، انشراح ابراهيم وعبد الحميد، دينا شفيق (٢٠٠٦). *برنامج أنشطة مكتبية لتنمية بعض القدرات الابداعية في الاداء اللغوي لدى طفل الروضة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، كلية التربية.

المعتوق، أحمد محمد (١٩٩٠). *الحصيلية اللغوية*، سلسلة الكتب الثقافية ، سلسلة عالم المعرفة ، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٦). *علم النفس التربوي*، ط٣، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

وزارة التربية (١٩٩٤). *نظام رياض الاطفال* (رقم ١١ لسنة ١٩٧٨) وتعديله، المديرية العامة للتعليم العام، مديرية رياض الاطفال، وزارة التربية، بغداد.

المصادر الاجنبية :

Anastasi, A. (1976). *Psychological testing*, 4th ed, NewYork: Macmillan.

Bergman, J. (1974). *Understanding educational measurment and evaluation*; Nj. London

Ebel, R. L. (1972). *Essential measurment*, NewJersey prentic, halt

Karweit, N. (1988). Quality & quantity of learning time in preprimary. *Programs the elementary school jouurnal*, vol. no.89, no.

Meichenbaum, D. (1975). Enhancing creativity, *Americam. Educational research journal*, vol.12.

Torrance, E.P. and Reyholds, R.C. and Ball, O.E. and Riegel, I. (1977). Your style of learning and thinking froms A and B. *gifted child & uarterly* vol.21, no4.

في: قطامي ، يوسف (٢٠٠٧). *تعليم التفكير لجميع الأطفال* ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

ABSTRACT

Research aimed at validating the null hypothesis as follows:

1. There are no statistically significant differences between the two groups arranged degrees (experimental and control) in the post test of creative linguistic at the level of significance (0.05). (
2. There are no statistically significant differences between the two groups arranged degrees (experimental - males) and (experimental - females) in the post test of creative linguistic at the level of significance (0.05). (
3. There are no statistically significant differences between the two groups arranged degrees (experimental - males) and (control group - males) in the post test of creative linguistic at the level of significance (0.05). (
4. There are no statistically significant differences between the two groups arranged degrees (experimental - Female) and (control group - females) in the post test of creative linguistic at the level of significance (0.05). (

The sample consisted of 40 children from the preliminary stage , were randomly assigned to two groups: experimental and control and by (20) boys and girls for each group , and by (10) males and 10 females in each group. Were verified equal in the two groups of variables (creative linguistic , age at months , Level of the achievement of Parent .

The researcher has tow tools : first test: a test of creativity linguistic components of the three (fluency , flexibility , originality) content (20) items were verified honesty virtual honesty Global test items , and check the reliability of the test in a manner Alpha Cronbach where the correlation coefficient (83%) , and check the reliability of the patch where the correlation coefficient correction researcher with the same (98%) , and the correlation coefficient with the researcher another researcher (95%) . The second was : program language activities , has been validated by submitting it to a selection of arbitrators in Educational and Psychological Sciences.

It was the use of statistical methods the following : (Chi-square test , Mann- equation Whitney test T.teste for two independent samples , Pearson correlation coefficient , Alpha Cronbach equation , Kolmogorov Smirnov test torsion coefficient , coefficient of kurtosis.

The research found the following results

1. There are significant differences between the two groups arranged degrees (experimental and control) in the post test of creative linguistic and in favor of the experimental group.

2. There are no statistically significant differences between the two groups arranged degrees (experimental - males) and (experimental - females) in the post test of creative linguistic.

3. There are significant differences between the two groups arranged degrees (experimental - males) and (control group - males) in the post test of creative linguistic and in favor of the experimental males.

4. There are significant differences between the two groups arranged degrees (experimental - females) and (control group - females) in the post test of creative linguistic and in favor of the experimental females.

In light of the results the researcher presented set of recommendations and proposals.

**الشروط النفسية والتربوية
للإبداع والمبادرة لدى الأطفال**

أ.م.د. أركان سعيد خطاب

ملخص البحث

(الشروط النفسية والتربوية للإبداع والمبادرة لدى الأطفال)

هدف البحث : الى التعرف على :

- ١- الشروط النفسية والتربوية للإبداع والمبادرة لدى الأطفال .
 - ٢- التوصل الى حلول ومقترحات تسهم في رفع الكفاءة التربوية والتعليمية للاباء والمعلمين في تنمية الابداع لدى الاطفال .
- عرض الباحث اهمية الابداع والمبدعين ودورهم في تطور الامم ورفقها واهمية رعايتهم والاهتمام بهم ، ثم بين هم نظريات الابداع ، وركز على دور الاسرة والمعلم في تنمية الابداع وتحفيزه لدى الطلبة كونهما اهم العناصر في تدريبية وتدريب الاطفال . ثم تطرق البحث الى اهم معوقات الابداع ، وحاجة الامة الى الابداع والمبدعين
- ختم الباحث بحثه بمجموعة من التوصيات والاستنتاجات والمقترحات اهمها .
- ١- ضرورة التعاون بين البيت والمدرسة لرعاية الطلبة المبدعين
 - ٢- على وزارة التربية عقد دورات تطويرية عن الابداع واليات تحفيزه وتطويره ورعايته لدى الطلبة وخاصة معلمي المراحل الاولى
 - ٣- فتح مراكز خاصة لرعاية الموهوبين والمبدعين والمتميزين وتطوير قابلياته في ذلك .

Abstract

Psychological and educational conditions for creativity and initiative for children

Search Objective: To identify:

1– Psychological and educational conditions for creativity and initiative in children.

2–reaching solutions and proposals that contribute to raising the educational and educational efficiency of parents and teachers in the development of creativity in children.

The researcher presented the importance of creativity and innovators and their role in the development of nations and paper and the importance of care and attention to them, and then between the theories of creativity, and focused on the role of the family and the teacher in the development of creativity and motivation of students as they are the most important elements in the training and training of children. Then the research touched on the most important obstacles to creativity, and the need of the nation to creativity and creators

The researcher concluded his research with a set of recommendations, conclusions and proposals.

1-the need for cooperation between the house and the school to take care of creative students

2-The Ministry of Education to hold development courses on creativity and mechanisms to motivate, develop and sponsor the students, especially teachers of the first stages

3-Open special centers for the care of talented and creative and distinct and develop its capabilities in that.

مقدمة :

إن العصر الحديث مليء بالتحديات التي تواجه الإنسان كل يوم فكل يوم نجد معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات وفكر جديد، وأساليب جديدة ومهارات جديدة للتعامل معها بطريقة صحيحة، أي أنها تحتاج إلى إنسان مبدع ومبتكر وذو بصيرة نافذة، قادر على التكامل مع البيئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرغوبة وليس التكيف معها.

إذ لا يمكن تحقيق أي تقدم علمي دون تنمية القدرات المبدعة عند الإنسان، فلابد من الاهتمام بالإبداع والمبدعين، إذا أردنا للعالم وللأمم تقدماً وأزدهاراً وتطوراً في مختلف المجالات. (كتاب المرشد في التربية، ص ٥).

إن الاهتمام بالإبداع لدى الأطفال يجعلهم يتمتعون بصحة جيدة، ويبتعدون عن النزاعات العدوانية، والرغبة في السيطرة ويتخلصون من كثير من المشكلات السلوكية والدراسية فيما بعد، وقد أكدت العديد من الدراسات أن إتاحة فرصة الإبداع للأطفال تجعلهم بعيدين عن القلق النفسي الذي تعاني منه المجتمعات اليوم، ويوفر لهم فرصة الكشف عن الذات أمام زملائهم، ويؤدي إلى الشعور بالرضا، كما يسهم في تكوين صفات القيادة فيهم، فيعرف الواحد منهم كيف يقود زملائه، وينظم الأدوار فيما بينهم، ويكون أكثر إسهاماً في خدمة مجتمعه بعد ذلك.

إن القدرة الإبداعية هي عصب الحياة وبها تتحقق رفاهية الإنسان ومجده واستقراره ونهضته، فالحياة على الأرض تستحيل بدون وجود مبدعين يكتشفون ويخترعون ويجددون ويطورون وينوعون الأنشطة البشرية والعمرانية ولو أدرك البشر أهمية المبدعين لأصبح بناء المبدع على رأس الأولويات العالمية، فصناعة المبدع هي صناعة للحياة والحضارة. (محمد، ٢٠٠٩، ص ٢).

والإبداع من أهم الأهداف التربوية التي تسوق المجتمعات الإنسانية الطموحة إلى تحقيقها، وعلى الرغم من الرأي القائل بفطرية وجبلية الإبداع، فإن الفرد بذاته لا يولد مبدعاً من أول وهلة، لكن بذور أو جينات الإبداع تولد معه، وقد تموت معه إذا لم تجد ساقياً ينمي جذورها ويرعى أغصانها في المجتمع الذي هو باسم الحاجة إلى مخرجاته التنموية، وهي جزء من مشروع الاستدامة الفكرية والحضارية التي تتشارك فيها البشرية جمعاء كما قال جونهولت ((ليس علينا أن نجعل البشر أذكى، فهم يخلقون كذلك، وكل ما علينا أن نفعله هو التوقف عن ممارسة ما يجعلهم لا يفكرون)). (الرجاوي، ٢٠١٥، ص ١).

إننا نعيش في عصر الاختراعات والابتكارات والإبداعات، ومن هنا لابد للأسرة أن تنهض بدورها التربوي لتربي الطفل تربية إبداعية متميزة لتخرج للمجتمع والأمة أعلاماً ونجوماً أمثال الفارابي، وابن سينا، وابن النفيس، والرازي وغيرهم من العلماء المبدعين الذين أثروا العالم الإسلامي بإبداعاتهم النفيسة. فالأمة اليوم أحوج ما تكون إلى مبدعين يعيدون لها مجدها وحضارتها، حتى تصبح هذه الأمة كما كانت في السابق صانعة للحضارة، فقد مرت بالأمة الإسلامية فترة رائعة اتسمت بالإبداع، وذلك عندما انطلق أبناؤها من منطلق حب الحكمة الذي غرسه الإسلام في نفوسهم فوصلوا إلى ما وصلوا إليه، من رقي وحضارة. (العطاس، ٢٠١٠، ص ٢).

إن القدرة الإبداعية ليست موهبة محصورة في نخبة من الناس بل هي موجودة بصورة كامنة عند كل الأفراد وأنه يمكن تعهدها وتنميتها بالتدريب والمران، وهذا يعني أن جميع الأفراد يمكن أن تظهر منهم صوراً إبداعية، ولكن بفروق في كمية الإبداع وقوته ومدى تكراره لدى الفرد الواحد. (العطاس، ٢٠١٠، ص ٤).

إن المتغيرات في ثقافتنا تتسارع، وأن التحولات التي تشهدها قيمنا وثقافتنا ستكون كبيرة جداً وسنصل إلى حالة من التخبط إن لم نتبنى تربية تتلائم ومتغيرات المرحلة الجديدة، وليس هناك آلية يمكن من خلالها التكيف مع مثل هذه التغيرات وتقبلها والتعامل معها أجدى من التخطيط لتربية أطفالنا عقلياً ومهارياً، تربية تتناسب وتتسجم مع معطيات العصر الحالي، بعبارة أخرى إن حجم التغير وسرعته سيدخل كافة مناحي حياتنا وأساليب تعلمنا، وبذلك تكون تربية الإبداع هي أفضل الحلول لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، لذا تبرز مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي :

ما هي الشروط التربوية والنفسية للإبداع والمبادرة لدى الأطفال؟

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

- ١- مفهوم الإبداع وأهمية تحفيزه في مرحلة الطفولة.
- ٢- الشروط النفسية والتربوية للإبداع والمبادرة لدى الأطفال.
- ٣- التوصل إلى الحلول والتوصيات والمقترحات التي تساهم في رفع الكفاءة التربوية والتعليمية للأباء والمعلمين في تنمية الإبداع لدى الأطفال.

تعريف الإبداع :

- الإبداع : هو إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة علمية أو عملية أو فنية أو اجتماعية، ويقصد بالحل الأصيل الحل الذي لم يسبق صاحبه فيه أحد.
- كما ويعرف الإبداع : بأنه أفكار جديدة ومفيدة ومتصلة بحل مشكلات معينة أو تجميع وإعادة تركيب الأنماط المعرفية في أشكال فريدة.
- (فخري، ب، ت، ص ١).

- وعرفه محمد سعيد مرسي :

(هو النظر إلى المؤلف بطريقة غير مألوفة بمزيج من الخيال والتفكير العلمي المرن، لحل مشكلة أو لتطوير فكرة قديمة أو لإيجاد فكرة جديدة ينتج عنها إنتاج متميز، غير شائع يمكن تطبيقه واستعماله) (مرسي، كتاب فن تربية الأولاد ،)

- **التعريف اللغوي للإبداع :** الإبداع من بدع الشيء وابتدع أتى ببدعة : أي أوجده من لا شيء أو من العدم أو أنشأه من غير مثال سابق.
(المعجم الوجيز، ٢٠٠٠، ص ٤٠).

أما الموسوعة الفلسفية العربية فتعرف الإبداع بأنه (إنتاج شيء جديد أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة في أحد المجالات كالعلوم والفنون والآداب). (جروان، ٢٠٠٢، ص ٢٠).

- مختار الصحاح ((ب د ع أبدع الشيء اخترعه لا على مثال، والله بديع السموات والأرض أي مبدعهما والبدیع المبتدع أيضاً، وأبدع الشاعر جاء بالبدیع وشيء بدع بالكسر أي مبتدع وفلان بدع في هذا الأمر أي بديع ومنه قوله تعالى (قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعاً مِنْ الرُّسُلِ) (الأحقاف : ٩). (الرازي، ١٩٩٥، ص ١٨).

الإبداع :

إن مفهوم الإبداع يختلف من باحث لآخر ومن فئة لأخرى وذلك الاختلاف يعود لاختلاف الزاوية التي ينظر كل منهم للإبداع من خلالها أدى إلى وجود عدد كبير من التعريفات، فهناك تعريفات ركزت على العملية الإبداعية، وهناك تعريفات ركزت على السمات الشخصية للمبدعين، وتعريفات ركزت على الإنتاج الإبداعي... الخ، الآن هناك بعض التعريفات قد جمعت بين هذه الفئات ومنها :

الإبداع ((عملية عقلية تعتمد على مجموعة من القدرات العقلية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وسمات الشخصية المبتكرة وتعتمد أيضاً على بيئة ميسرة لهذا النوع من التفكير، لتعطي في النهاية المحصلة الابتكارية وهي الإنتاج الابتكاري (الحلول الابتكارية لمشكلة ما) الذي يتميز بالأصالة والفائدة والقبول الاجتماعي وفي نفس الوقت يثير الدهشة لدى الآخرين)).

(عبادة، ٢٠٠١، ص ٣١).

ويرى فوزي بأن الإبداع ((توفير المناخ المناسب الذي يساعد على تطوير الدوافع الداخلية الموجودة لدى أي طفل سليم، إلى طريقة تفكير مثمرة ومتفردة نحو تنشئة الشخصية المبدعة التي تتميز بخصائص منها الاستقلال والقدرة على التعلم الذاتي والدافعية للتعلم)). (فوزي، ٢٠١٠، ص ١).

عرض موجز لبعض نظريات الإبداع :

اختلفت النظريات في تفسير وتحديد معناه ومعالمه، اكن هذه النظريات أوضحت جوانب مهمة من جوانب الإبداع وأبعاده المتعددة وسنعرض بعض هذه النظريات بإيجاز. (عبد العال، ٢٠٠٥، ص ٩٠).

أ- نظرية الإلهام أو العبقرية :

وتفترض هذه النظرية أن الأعمال الإبداعية تظهر بشكل فطري في لحظات إichاء بغض النظر عما أنجز سابقاً وبمعزل عن التجارب والخبرات المتوفرة عند المبدع، وبناءً على ذلك فإن المبدع حسب هذه النظرية يستحضر الخيال الخصب، لكن يستلزم التنظيم والتوجيه والقدرة على الحكم.

ب- نظرية التحليل النفسي (السيكولوجي) :

وهذه النظرية تزعمها (سيجموند فرويد) تهتم بدراسة الدوافع النفسية أي العوامل الداخلية وليس الخارجية التي تدفع بالمبدعين إلى إنجاز أعمالهم

الإبداعية، وترتكز على أن الصراعات الداخلية للفرد والتي ظلت مكبوتة تولد عنده الإبداع في مرحلة معينة، وكأنه تفرغ للمشاعر والأحاسيس وكأنه يحاول إشباع غرائزه بجر هذا الإبداع.

ج- النظرية العقلية :

ترى هذه النظرية أن الإبداع نتاج العقل ووليد التفكير وإن أي عمل مبدع لا يمكن أن يرى النور إلا إذا مسته عصا العقل البشري وخضع لتأمل ورؤية وإرادة وإصرار.

ويرى (جليفورد) وهو من أبرز أصحاب هذه النظرية، أن الإبداع هو تنظيم يتكون من عدد من القدرات العقلية، منها الطلاقة، المرونة، الأصالة والحساسية تجاه المشكلات. (روشكا، ١٩٨٩، ص ١٣).

د- نظرية القياس النفسي :

وتعد هذه النظرية امتداداً لحركة القياس النفسي، والتي بدأت مع العالم الفرنسي (الفردبينييه) في تطوير أول اختبار لقياس الذكاء وترتكز هذه النظرية على وجود علاقة بين السلوك والذكاء والإبداع، وأن الإبداع شأنه شأن الذكاء يجب أن يخضع للبحث التجريبي. والقياس، وهو موجود لدى كل الأفراد وينسب متفاوتة، وبالتالي يمكن قياسه وتحديده.

هـ- النظرية الاجتماعية :

تؤكد هذه النظرية على دور المناخ والوسط الاجتماعي في عملية الإبداع وفي النتائج الإبداعية، وتأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية على الإبداع.

لقد أشار (جيرارد) إلى ذلك بقوله ((أن تصوراتنا المبدعة ليست نتاجاً وبتاريخ الحضارة كلها)) أما بياجيه فيقول ((إن المجتمع وحدة عالية، أما الفرد

فإنه لا يصل إلى ابتكاراته وأعماله العقلية إلا بمقدار منا يتخيل مكاناً في تفاعل الجماعات، وبالتالي في إطار المجتمع ككل، إن كبار الناس الذين خطوا اتجاهات جديدة لم تكن (اتجاهاتهم)، الإنتاج تفاعل وتركيب لأفكار أعدت في إطار تعاون مستمر)). (روشكا، ١٩٨٩، ص ٩٤).

ز- نظرية حل المشكلات :

وتفترض هذه النظرية أن العملية الإبداعية هي عملية إيجاد حل إبداعي لمشكلة غير عادية، وقد اعتمد هذا الأسلوب في إجراء دراسة مكثفة حول طبيعة العملية الإبداعية وتعليم الإبداع، وهذا انعكس بصورة إيجابية على تطوير برامج تربوية بهدف تقوية الإبداع لدى المتعلمين، وكان يعتقد أن تفعيل القدرة على التخيل هي مفتاح لعملية الحل الإبداعي لأي مشكلة. (الرجاوي، ٢٠٠٥، ص ٣).

*- تنمية الإبداع:

يركز معظم الباحثين اليوم جهودهم على تنمية المواهب الإبداعية لدى الأطفال، ويؤكدون أن للأسرة والمدرسة دور كبير في تنمية هذه المواهب وذلك من خلال الاتي:

اولا: دور الاسرة في تنمية الإبداع لدى الطفل:

يُنظرُ إلى الطفل في المجتمع السليم كطاقة تتبض بالحيوية والنشاط والثقة، هو متعة الحاضر وطمأنينة النفس وأمل المستقبل الباسم، والطفل الذي يحصل على تربية متكاملة بالتأكيد تتظافر في شخصيته، الصحة النفسية والذهنية والروحية، ولما كانت الأسرة والأبوان خاصة هما مدخل الإنسان إلى المجتمع، فإنهما يصوغان البنية الأساس لشخصية إنسان المستقبل، ولنمط علاقاته بالآخرين فالأب المتسامح إلى حدٍ ما وتسامحه هذا يستند إلى وعي وفهم ويعود طفله على الجرأة والبحث والاستزادة من الخبرات والمعارف، وينمي

لديه الاعتماد على الذات، وشخصية الأم الواعية، الأم المتعلمة المثقفة الخبيرة بشؤون الحياة تغرس في طفلها حب الله وحب الناس وحب الحياة والتوغل في مسالكها مما ينمي لديه حب البحث ويشبع لديه الفضول فتتشط عنده روح المبادرة والتطلع إلى إثبات الذات من خلال الإبداع. (خلف، ٢٠٠٦، ص ١).

إن تربية الأطفال تتطلب خبرة في الحياة ومعارف خاصة فيما يتعلق بنفسية الطفل وآلية عملها وتفاعلها مع المؤثرات.

إن عملية تنمية الإبداع تبدأ قبل المدرسة في المنزل من خلال الرعاية الأولية للطفل تحت أنظار والديه من خلال إحاطته بمثيرات تعمل على تنمية إدراكه الحسي والعقلي بتوظيف واستغلال ما موجود في البيئة المحيطة به، وهناك عوامل تتعلق بالمعلم في الفضل من خلال أسلوب التدريس الابتكاري الذي يساعد الطفل على الحرية وعدم التقيد بمنهاج وقواعد ثابتة ومألوفة والتدريب على الخروج عن كل ما هو نمطي في التعامل مع الموضوعات المختلفة.

ويمكن توضيح دور الأسرة في تنمية وتحفيز الإبداع لدى الأطفال من خلال الآتي:

١- توفير ظروف الاستقرار النفسي للأطفال والعمل على إقصائهم عن المشكلات التي قد يتعرض لها الأبناء على كافة الصعد، والحرص على إشباع حاجاتهم الفطرية للحب والحنان والتقدير والاحترام داخل الأسرة.

٢- تعويد الطفل على الاستقلالية والتفرد في الشخصية، وإبراز العوامل التي تميز الطفل على أقرانه وتساعد على تحقيق ذاته.

٣- منح الطفل مساحة كافية للعب اليومي، والحرص على انتقاء الألعاب التي تساعد على الإضافة والتركيب والإنشاء.

- ٤- إثارة فضول الطفل وخلق أجواء للعصف الذهني لحثه على طرح الأسئلة، مع ضرورة عدم التذمر من إلحاحه على الإجابات التي تشبع نهمة المعرفي.
- ٥- البحث الدؤوب عن المواهب والهوايات الكامنة لدى الطفل وعدم الاستخفاف بأي منها مهما بدت تافهة في نظر الوالدين وتشجيعه على اقتحام مهارات وأنشطة جديدة لكسر حاجز الخوف أو الخجل كالتمثيل والرسم والرياضة.
- ٦- عدم مواجهة ميول الطفل واهتماماته بشيء من الاستخفاف، وعلى الوالدين تقديم الكثير من التنازلات لأطفالهم الذين قد يبدوون شغفاً ببعض الأنشطة التي تزعجهم، مثل استخدام الألوان الزيتية في الرسم أو جمع الحشرات والنباتات وتصنيفها، إذ يتوجب على الوالدين هنا لعب دور المرشد الذي يقتصر دوره على إعطاء التوجيهات التي تساعد الطفل على التحكم الأمثل بمهاراته دون الإضرار بنفسه وبالأخرين، بدلاً من قمعه وإطفاء جذوة الإبداع والاكتشاف لديه.
- ٧- تزويد الطفل بثقافة الاختلاف منذ الصغر، وتعويده على تقبل الآخر واحترام رأيه، وتنمية حسن النقد البناء للذات والاعتراف بالخطأ والتسامح مع أخطاء الآخرين.
- ٨- التركيز الدائم والمستمر على الروح الإيجابية لدى الطفل ورفع معنوياته وتدريبه على التخلص من مشاعر الإحباط واليأس والاستفادة من كل خطأ بالتخطيط لنجاح أكبر. (دعدوش، بلا، ص ١-٣).
- ٩- تحفيز الطفل على القراءة، وتوفير الكتب التي تهتم بتنمية قدرات وإبداعات الأطفال وإنشاء مكتبة داخل البيت لذلك.

١٠- على الوالدين معرفة كل ما يخص الطفولة ومراحلها، وما تتطلبه كل مرحلة وبما يميز كل مرحلة عن الأخرى، وحاجيات الطفل ونوعها في كل مرحلة من خلال الإطلاع والقراءة واستشارة المختصين في هذا المجال.

ثانياً : دور المعلم :

اتفق التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان على ضرورة تخصيص معلمين متميزين من ذوي الخبرة والكفاءة وإعدادهم إعداداً خاصاً يصقل خبراتهم ويسمو بمعارفهم وقد أحرزت الولايات المتحدة الأمريكية السبق بإنشاء أول معهد لإعداد معلمي المبدعين أطلقوا عليه اسم (معهد الرواد)، إذ يلعب المعلم الدور الأكبر في عملية تنمية ورعاية الإبداع لدى الطلبة، فمن يريد أن يخرج طبيباً مبدعاً ومتميزاً في طبه ومهندساً متميزاً في هندسته ومحاسباً متميزاً في محاسبته وإدرياً متميزاً في إدارته... ينبغي عليه أن يوفر لهم معلماً متميزاً يفتح لهم مغاليق العلم والمعرفة ويستنهض قدراتهم ويستحث طاقاتهم للتعلم. ومن مواصفات هذا المعلم أنه :

١- واسع الثقافة ومتنوع الخبرات.

٢- يتقبل آراء وأفكار طلبته ويصغي إليهم باهتمام.

٣- يتجنب أساليب القمع والاستهزاء ويتبنى أساليب الحفز والتشجيع.

٤- يمارس أساليب التواصل والتفاعل الصفي والعصف الذهني والعمل بنظام المجموعات ويتجنب أساليب التلقين وفرض الأفكار.

٥- يدرب الطلبة على أساليب التعلم الذاتي من أجل الوصول إلى المعلومات بأنفسهم.

٦- يدرب الطالب على توظيف خطوات البحث العلمي لحل المشكلات.

٧- ينمي لدى طلبته مهارات التفكير العلمي مثل : الملاحظة، التصنيف، التحليل، التركيب، التقويم،... الخ.

٨- يشجع طلبته على الاستكشاف واستخدام المختبرات وسائر التقنيات الحديثة.

٩- يعمل على تعزيز روح المبادرة والأصالة.

(دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، ص ٢).

استراتيجيات تدريب الطلبة على التفكير الإبداعي :

للمعلم دور كبير جداً في تدريب وتحفيز الطلبة على مهارات التفكير الإبداعي من خلال المنهج الدراسي، وهذا لا يتم إلا إذا تجاوز المعلم أسلوب تقديم المعلومات الجاهزة إلى تعليم قائم على أساس طرح التساؤلات واستنتاج الحقائق، فتحصل تنمية الإبداع بالتدرج من خلال الاستراتيجيات الآتية :

١- الأسئلة المفتوحة : مثل : أسئلة لها أكثر من إجابة، أو أسئلة لا يوجد لها إجابات محددة، فيعرض هذه الأسئلة على الطلبة من خلال كتابتها على السبورة، ويبدأ باستقبال إجاباتهم حولها أي إثارة التفكير لديهم بأسلوب العصف الذهني.

٢- الاستيضاح : حيث يطلب المعلم من الطالب الذي يجب إجابات صحيحة معلومات توضيحية، كأن يقول له : وضح إجابتك، أو عزز إجابتك بالأدلة...الخ.

٣- الانتظار : ينتظر المعلم عدة ثوان ليتيح للطالب فرصة التفكير في الإجابة، أو إعطاء فرصة أكبر عدد من الطلبة للإجابة عن السؤال مراعيًا الفروق الفردية لأن في تنويع الإجابات إسهاماً في إثارة التفكير.

٤- تشجيع الطلاب على تبادل الآراء أثناء إعداد الإجابة، بحيث يكون التواصل متعدد الأطراف، بحيث يتم تطوير أنماط التفاعل بين الطلاب، ومن الأفضل أن ينظم المعلم طلابه على شكل مجموعات (أن يقلل تعليقاته

وتعليماته إلى الحد الأدنى، وأن يدرّب المتعلمين على أن يحسنوا الاستماع لبعضهم وعلى أدب الحوار، وأن يعزز سلوكياتهم الإيجابية أثناء المناقشة.

٥- قبل نهاية الدرس يلقي المعلم على الطلبة أسئلة سابرة مثل : كيف توصلت إلى هذه النتيجة، أو ما هي الخطة التي وظفتها؟ أو يطلب من الطالب تفسير تفكيره وتعليله ثم يعزز توجهات المتعلمين بالقول بأن مناقشاتهم كانت مثمرة.

فإذا تمت هذه الخطوات بمنهجية علمية وتواصل متعدد الاتجاهات ملموساً، فإن التقدم سيكون ملموساً وواضحاً إذا كانت وسائل التقويم المستخدمة موضوعية ودقيقة.

وهذا سينقل المعلم إلى أسلوب تطوير الوعي لا فرض الرأي ومن ثقافة التفكير والإبداع إلى ثقافة التفكير والإبداع.

إن على التربية أن تكون متجددة إلى أقصى درجة ممكنة في أهدافها واستراتيجياتها مناهجها، حتى لا تتعزل عن مجريات الأحداث وأن تحاول من خلال عناصرها ووسائلها المختلفة بناء الشخصية المبدعة التي لا تتابع الجديد فحسب، بل تؤثر فيه وتجد لنفسها مكاناً في عالم الإبداع.

(طامي، ٢٠١٣، ص ٥١).

معوقات الإبداع في المجال التربوي والتعليمي :

١- التدريس التقليدي : المبني على الطريقة التقليدية للمعلومات دون أي تطوير وتجديد وإبداع في التدريس فضلاً عن اكتضاض الطلبة في الصفوف حيث يصل عدد الطلبة في الصف الواحد إلى خمسين طالباً وعلى الطلبة أن يمتصوا المعلومات الملقاة عليهم كما يمتص الأسفنج الماء دون مشاركة عملية مما يعوق النشاط الإبداعي ونمو القدرات الإبداعية لدى الطلبة.

٢- ضخامة المناهج : كثرة المواضيع والمحاور بالمناهج الرسمية المقررة، تعوق غالباً المعلمين والمدرسين عن تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبتهم،

خاصة عندما يشعرون بأنهم ملزمون بإنهاء المادة الدراسية المقررة من ألفها إلى يائها. كما أن تصميم المناهج والكتب الدراسية لم تصمم على أساس تنمية الإبداع والقدرات الإبداعية لدى الطلبة وإن وجدت فهي ليست بالمستوى المطلوب.

٣- النظرة إلى الإبداع : يعتقد بعض المدرسين والمعلمين خطأ أن القدرات الإبداعية لدى الطلبة موروثية ومحصورة في عائلات معينة دون غيرها وأن البيئة أثرها محدود في تنمية القدرات الإبداعية، ويرى البعض الآخر أن الموهبة تكفي دون تدريب للإبداع، وبهذا لا يمكن نرعى الإبداع والمبدعين ما لم تتغير النظرة إلى الإبداع ويكون للمعلم والمدرس الحافز الأكبر للطلبة لتطوير قدراتهم الإبداعية.

٤- عوامل أخرى معوقة للإبداع :

أ- التدريس الموجه فقط للنجاح والتحصيل المعرفي المبني على الحفظ والاستظهار.

ب- الاختبارات المدرسية وأوجه الضعف فيها.

ج- الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع ونظرته ومدى تقديره للمبدعين.

(خلف، ٢٠٠٦، ص ٧). (المعاضدي، ٢٠٢٤، ص ١٣٣-١٣٥).

٥- الإدارة المدرسية : يقع جزء كبير من معوقات الإبداع على عاتق الإدارة المدرسية إذ هناك الكثير من المفاهيم الحديثة والمتطورة للإدارة التربوية التي تتقلها من مجرد عمليات تيسير روتينية للوظائف الإدارية إلى عمليات قيادة وابتكار وإبداع قوامها التخطيط الاستراتيجي والتنسيق الفعال والتنظيم المؤسسي والتقييم الشمولي لم تصل إلى قلب الإدارة التعليمية في معظم نظامنا التعليمي. (طامي، ٢٠١٣، ص ٦٠).

إن الحواجز تحول بين أطفالنا وبين الإبداع في شتى جوانبه العديدة وبإمكان المختصين في مجال التربية والتعليم ملاحظة ذلك في طرق التنشئة التربوية لأطفالنا داخل الأسرة وفي قطاع التربية وفي القطاعات التي لها نصيب في التعليم والتكوين كالمسجد والأندية الشبابية والمراكز الثقافية وأماكن الترفيه العامة ومؤسسات المجتمع المدني وغيرها من المؤسسات معظمها تنظر إلى الطفل على أنه شخص فوضوي عدواني يجب أن يروض وأن يعامل بحزم، وحتى المرونة واللين والعطف معه لها حدود معينة، لأن التماذي فيها تؤدي إلى الميوعة والتمرد والعصيان، ولا يمكن لنظرة كهذه للبراءة والطفولة ستفكر في الإبداع الطفولي أو ستعمل على إبرازه وتنميته وتوفير البيئة المساعدة على جعل الإبداع سمة من سمات تربيتنا وتنشئتنا. (خلف، ٢٠٠٦، ص ٤).

سمات الشخصية المبدعة :

حدد خير الله سمات الشخصية المبدعة، من خلال الاعتماد على العديد من الدراسات والأبحاث المختلفة التي تناولت الخصائص والسمات النفسية للشخصية المبدعة.

سمات الشخصية المبدعة :

- ١- يبدو عليه الثقة في قدرته على تنفيذ ما يريد.
- ٢- يتقبل قدراً من عدم اليقين في النتائج.
- ٣- لا يتبع الأساليب الروتينية في النتائج.
- ٤- مثابر، فلا يستسلم بسهولة.
- ٥- عنيد لا يتخلى عن رأيه بسهولة.
- ٦- لا يسعى إلى مراكز السلطة والنفوذ.
- ٧- لا يضطرب أزاء ما يواجهه من مشكلات ومواقف، فهو مرن يعدل أسلوب حياته لمواجهة المشكلات والمواقف الطارئة التي تعطل سير عمله اليومي.

- ٨- لا يقدر كثيراً نظام ما يحيط.
- ٩- يميل إلى إيجاد أكثر من حل واحد للمشكلة، أي يتناول المشكلات بالأسلوب العلمي.
- ١٠- يكره العمل في مواقف تحكمها قواعد وتنظيمات صارمة.
- ١١- يهتم بالأشياء التي تحتل الشك ولا يمكن التنبؤ بها.
- ١٢- يملك قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية.
- ١٣- يبادر للعمل ومستعد لبذل الجهد.
- ١٤- قادر على فهم دوافع الآخرين.
- ١٥- قادر على تنظيم العمل باستمرار.
- ١٦- واسع الأفق فهو غير تقليدي ومتحرر ودائم التساؤل ومتعدد الاهتمامات، ولا يميل إلى التعصب والتحامل.
- ١٧- يشعر بأنه منتم للجماعة رغم عدم مسايرتها دائماً.
- ١٨- يملك درجة من الأتزان الوجداني.
- ١٩- لا يتكيف مع الجماعة غالباً، فهو لا يسايرها.
- ٢٠- يملك القدرة على التحليل والاستدلال.
- ٢١- يتوقف أحياناً عن حل المشكلات ولكنه لا يتوقف عن التفكير فيها.
- ٢٢- يقترح أفكاراً قد يعدها الآخرون غير معقولة.
- ٢٣- يستخدم طرقاً غير مألوفة لدى الآخرين في إنجاز ما يكلف به من أعمال، فهو شخصية مرنة غير تقليدية ومجددة.
- ٢٤- يميل للعمل بمفرده.
- ٢٥- تلقى أفكاره تجاهلاً أو معارضة من بعض زملائه.
- ٢٦- تبدو عليه الرغبة في التفوق الأكاديمي.

- ٢٧- يتساءل عن تطبيقات النظريات والمبادئ القائمة، كما أنه يشك في فاعلية القوانين الموضوعية أي مدى تطبيقها.
- ٢٨- يزود جماعته بأفكار جديدة تحتاج إليها في كل ما يواجهها من مشكلات وهو بهذا ميل لتقديم العون للآخرين.
- ٢٩- لا يمكن التنبؤ باستجابته للقواعد والتنظيمات اليومية.
- ٣٠- يفضل التنافس على التعاون.
- ٣١- يدرك الأشياء كما لا يدركها الآخرون.
- ٣٢- يربط بين خبراته السابقة وما يكتسبه من خبرات جديدة.
- ٣٣- يحب أن يتمعن في الأفكار الجديدة.
- ٣٤- يعطي للتخيل الأولوية على التفكير المنطقي ولذلك يغمس أحياناً في التفكير الخيالي وتظهر عليه أحلام اليقظة.
- ٣٥- يتلقى أوامر من يفوقه بالتساؤل.
- ٣٦- يميل إلى تجاهل القواعد الموضوعية، فلا يتبع الأساليب الروتينية التقليدية في أعماله.
- ٣٧- يقاوم تدخل الآخرين في شؤونه.
- (خير الله، ١٩٨١، ص ٦-٧) (المعاضبي، ٢٠١٤، ص ٣٥-٣٧).

خاتمة :

إن الطفولة أينما كانت لا يمكن لها أن تزدهر وأن تتطور إبداعياً خارج فضاءاتها التربوية السليمة فالمجتمع بمكوناته يتحمل مسؤولية التنشئة فضاء المواهب المبدعة تتحملها عملية التربية المتعاقبة التي تجبر الفرد على تشرب وقبول مفاهيم وتصورات وآراء اجتماعية تقف كمعامل مضاد للإبداع. إن التخلف له آليات قسرية تتبع من خلال أساليب التنشئة والتربية والتكوين والإعلام وسلطة العائلة، وسلطة المدرسة التي تشترك جميعها كحلقة تخلف تعمل على إخماد جذوة الإبداع.

إن الإبداع لا يتكون من تلقين المعارف التي هي عطاء مشترك وإنما يتأتى الإبداع من اكتشافه أولاً في مرحلة الطفولة المبكرة، ثم العمل على تنميته وفق طرق علمية وتشجيع أصحابه وتوفير الشروط المساعدة على جعله إبداعاً يرقى بأصحابه فكرياً من جهة، وبالمجتمع فيما بعد من جهة أخرى.

لقد كانت الأمة العربية والإسلامية رائدة بين الأمم حيناً من الدهر لأنها شجعت ونمت التفكير المستقبلي والإبداع الخلاق في شتى المجالات فأننت لنا عباقرة ومبدعين من أمثال (الإمام البخاري والإمام أحمد والشافعي وأبن تيمية والغزالي وأبن رشد والبيروني وأبن البيطار وأبن النفيس وأبن الهيثم والجزري)... وغيرهم كثير.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- ١- الإبداع من الحاجات النفسية للطفل ولذلك لابد من إشباعها.
- ٢- معرفة الوالدين بخصائص النمو لدى أطفالهم له فائدة كبيرة في تدريب الأبناء على الإبداع، فمعرفة خصائص النمو بمثابة القاعدة لأولياء الأمور لفهم كيفية التعامل مع أبنائهم على أساسها.

٣- يمكن تنمية الإبداع لدى الأبناء بمراعاة جميع الجوانب المتنوعة والضرورية من جوانب إيمانية، وجسمية، وعقلية ونفسية واجتماعية فكل ما تقدمه الأسرة لأبنائها يعد إسهاماً حقيقياً للوصول بهم إلى الإبداع.

٤- القدرة الخيالية لدى الأبناء في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة واسعة لذا لابد من استثمار هذه المرحلة لتوليد الأفكار الإبداعية.

٥- معرفة البرامج الإبداعية التي تدرب الأبناء على الإبداع من قبل الوالدين وتطبيقها على الأطفال وتشجيعهم تنتج طفلاً مبدعاً.

٦- الثقة بالنفس واعتقاد الفرد في ذاته بأنه مبدع يؤدي إلى الإبداع، والعكس صحيح، فضعف الثقة واعتقاد الفرد في ذاته أنه غير مبدع يخرج من قائمة المبدعين.

٧- إشباع الحاجات الإنسانية للطفل مثل الحب والأمن تحفز الطفل وتؤثر إيجاباً في صفاء الذهن، بينما الخوف والقلق والتهديد تؤثر سلباً في تفكير الطفل و صفاء ذهنه.

التوصيات :

- ١- على الأباء رعاية جوانب الإبداع المختلفة لدى كل طفل في الأسرة لأن المبدعين هم ثروة الأمة ومستقبلها.
- ٢- ضرورة متابعة الأباء لكل ما هو جديد في المكتبات حول الإبداع وبرامج التدريب عليه.
- ٣- ضرورة التعاون بين البيت والمدرسة لرعاية الإبداع والمبدعين.
- ٤- على وزارة التربية عقد دورات تطويرية عن الإبداع وآلياته وتحفيزه وتطويره ورعايته لدى الطلبة وخاصة معلمي المراحل الأولى.
- ٥- على وزارة التربية إجراء مسابقات هادفة لتنمية الإبداع والمنافسة بين طلبة المدارس وتحفيزهم بصورة مستمرة نحو الإبداع.
- ٦- ضرورة أن يكون للإعلام الهادف المرئي والمسموع دور في تنمية الإبداع لدى الأطفال وخاصة الفضائية التربوية.
- ٧- الاهتمام بمواهب الأطفال وإبداعاتهم من خلال فتح مراكز لرعاية الموهوبين والتميزين بشكل أكبر مما موجود الآن.

مقترحات لدراسات مستقبلية :

- ١- إجراء دراسة عن التعاون وآلياته بين الأسرة والمدرسة لتنمية الإبداع لدى الأبناء.
- ٢- إجراء دراسة عن دور الإعلام والبرامج الإعلامية في تنمية الإبداع لدى الأطفال.

حاجة الأمة الإسلامية إلى الإبداع والمبدعين :

الإبداع ضرورة من ضرورات الحياة لا غنى عنها وهو المسؤول عن تقديم الأمم ورقيها والمجتمع اليوم بأمس الحاجة إلى زيادة ثروته البشرية من المبدعين في جميع المجالات العلمية والأدبية والاقتصادية وهذه الحاجة يمكنك تلبيتها عن طريق التربية الإبداعية.

ويؤكد تورانس أن الحاجة إلى الإبداع من الحاجات الأساسية التي لا تستقيم الصحة النفسية للأطفال بدون إشباعها، وأن الإبداع يؤدي إلى تلبية حاجة مهمة عند الأفراد المبدعين ألا وهي النزوع إلى الاستقلالية والاستطلاع والفضول وأرتياد المجهول والاكتشاف والتجريب بأساليب علمية. (العطاس، ٢٠١٠، ص ٥٠).

وفيما يلي بعض القضايا التي تؤكد حاجة الأمة إلى الإبداع والمبدعين :

(١) التقدم التقني والاقتصادي والاجتماعي والتقدم في جميع مجالات الحياة، هذا التقدم التقني الرائع، والإنجازات الهائلة، والأقراص الصغيرة التي تجمع الملايين من المجالات والكتب والدوريات والمراجع، وانعدام المسافات بين القارات، كل ذلك هو نتاج العقل البشري الذي أودعه البديع السميع من الطاقات ما يجعله يتفوق على أعظم عقل إلكتروني. فالتقدم الذي حصل منذ بداية هذا القرن في المجالات المختلفة للإلكترونيات والكمبيوتر والراديو والتلفزيون والصواريخ وعلوم الفضاء يبين أن هذا القرن يعج بالمبدعين. ((إن معدل السير الإبداعي يتزايد في عالمنا تزايداً مطرداً، وهذا المعدل لسير الإنسان الإبداعي هو الذي يتحدانا في تطلعنا لتجاوز التخلف إلى التقدم، لأننا لن نكون متقدمين بعد اليوم إلا بقدر ما نكون مبدعين. ولن يتوقف إنمؤنا على ما نستطيع أن نوفره من موارد إنسانية ومالية وطبيعية، بقدر ما سيتوقف على قدرتنا على تنظيم هذه الموارد

تنظيماً إبداعياً، وعلى أن نعبئها تعبئة إبداعية، وما دامت التربية هي محور هذه التعبئة، فلا بد من أن تكون تربية إبداعية)). (ديب، د.ت، ص ٩٦).

٢) تنوع وتفرع مجالات الحياة وشيوع التخصص أدى إلى الحاجة إلى مزيد من الإبداع مما جعل من الإبداع ثقافة حياة لا يمكن العيش بدونها.

٣) حل المشكلات التي تواجهنا بطرق إبداعية : إن الحياة الدينا هي حياة ابتلاء واختبار، فمن البديهي وجود مشكلات فيها. إن المشاكل جزء من الحياة الإنسانية. فالله تعالى ما أنزل من داء إلا وأنزل له دواء، كما قال (صلى الله عليه وسلم) : ((ما أنزل الله عز وجل داء إلا وأنزل له دواء علمه من علمه وجهله من جهله))، فالإبداع هو الحل لكثير من المشكلات التي تواجهنا، ((فالتغيير السريع الذي تتعرض له المجتمعات في مجال السكان والمعرفة والتكنولوجيا والاتصال والمهن والآداب وغير ذلك يتطلب استغلال قدرات البشر الإبداعية لحل المشكلات ومواجهتها مواجهة سليمة)).

٤) تغيير مفهوم الاستقرار : إن الاستقرار في هذا العصر يعني سيلاً متدفقاً من الابتكارات. ((لأننا نعيش في المقام الأول في كون متغير كل شيء فيه دائم التدفق وبدون توقف)) فنحن نعيش في عالم متغير متبدل. لا يهدأ على حال، ولا يستمر على منوال. فما كان يصلح لأبائنا، لا يصلح بعضه أو كله لنا، وما يصلح لنا، لا يصلح بعضه أو كله لأبنائنا، فالعالم الذي نعيش فيه يتحفا كل يوم، بل كل لحظة طالت أم قصرت، بشيء جديد، واختراع لم نعهده من قبل، ولم يستعمله أحد قط فيما سبق. فقد زود الله تعالى الإنسان بقدرات وإمكانات متجددة متدفقة، وأعطاه عقلاً مفكراً واعياً. فعلى الإنسان أن يتفكر وينظر ويتدبر في هذا العالم المتغير، الذي أصبح التغيير فيه هو الصفة الثابتة له، ليخرج بإبداعات مفيدة تجعله هو ومجتمعه في مصاف العالم المتقدم.

٥) التنبؤ بالمستقبل : إن ما ينتظرنا في الغد أمر في علم الغيب لذا علينا أن نتأمل ونتخيل ونفكر ونستنتج، والطريق إلى ذلك هو أن نستشعر جميعاً أننا نملك طاقة كامنة في داخل كل فرد وهي طاقة الإبداع. ((فالإبداع استشراف للمستقبل وتعبير عما يتوق الإنسان إلى تحقيقه، والتربية لا تستطيع أن تصنع الإبداع والمبدعين إلا إذا حررت الإنسان من الارتهاق داخل الماضي والتاريخ، وحررته من السكون البليد للواقع. (عبد الله، ٢٠٠١، ص ١٤٥).

المصادر :

- ١- دعدوش، أحمد (بلا، ت) روح الإبداع كيف ننميتها في أطفالنا، الانترنت.
- ٢- خلف، بشير (٢٠٠٦)، الطفولة ومعوقات الإبداع.
- ٣- المعاضدي، سفيان صائب (٢٠١٤)، الموهبة العقلية والإبداع، دمشق - سوريا.
- ٤- شعيط، محمد (ب، ت)، تنمية روح الإبداع عند الطفل، الانترنت.
- ٥- فخري، أحمد (ب، ت)، الإبداع عند الأطفال وعوامل تنميتها، معهد البيئة، جامعة عين شمس، Google.
- ٦- طامح، ثائر سلمان (٢٠١٣)، تربية الإبداع ودورها في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة دياالى - العدد الثامن والخمسون.
- ٧- محمد، محمود حسن (٢٠٠٩)، الإسلام والقدرة الإبداعية، <http://www.Alukoh.Net/social>.
- ٨- البرجاوي، مولاي المصطفى (٢٠١٥)، الإبداع والتربية الإبداعية، www.Alukah.Net.
- ٩- عبد العال، حسن إبراهيم (٢٠٠٥)، التربية وصناعة الإبداع، دار الصحابة للتراث في طنطا، مصر في البرجاوي، مولاي المصطفى (٢٠١٥)، الإبداع والتربية الإبداعية.

١٠- روشكا، الكسندر (١٩٨٩)، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، سلسلة عالم المعرفة (المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب)، الكويت، العدد (١٤٤)، في البرجاوي، مولاي (٢٠١٥)، الإبداع والتربية الإبداعية.

١١- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢)، الإبداع، دار الفكر، عمان.

١٢- الرازي، محمد بن أبي عبد القادر (١٩٩٥)، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، ج ١.

١٣- عبادة، أحمد (٢٠٠١)، الحلول الابتكارية للمشكلات، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

١٤- فوزي، فاطمة (٢٠١٠)، تربية إبداع أطفال التعليم الابتدائي، منذ منتدى النور للعلوم النفسية والتربوية، noufitare. Yoo 7. Com.

١٥- ديب، إبراهيم (د.ت)، أسس ومهارات الإبداع والابتكار، مؤسسة أم القرى، المنصورة.

١٦- عبد الله، سعد الدين خليل (٢٠٠١)، الإبداع في السلم والحرب، مركز الخيرات المهنية للإدارة، القاهرة.

**التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته
بقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة**

**أ.م.د. حليلة سلمان خلف الحمداني
كلية التربية للعلوم الصرفة
جامعة كركوك**

الملخص:

ولقد بدأت فكرة التنظيم الذاتي Self-regulation حينما سأل الفيلسوف سقراط عن أصعب الأشياء فقال " أن تعرف نفسك، مشيراً بذلك إلى أهمية معرفة الإنسان لقدراته ودوافعه وأهدافه ووسائل الوصول إليها، والتي تمثل الركيزة المهمة للنجاح في مجالات الحياة المختلفة"، وهو ما أكد عليه جون ديوي حينما قال " أن أبلغ تربية هي تربية المرء لنفسه". ولقد تشكلت نظرية تنظيم الذات في ضوء فهم افتراض الصراعات بين الأهداف الحالية وبين الخيارات الوجدانية أو الاستجابات المألوفة، ويفسر هذه الصراعات نظرياً على مستوى علم النفس في ضوء التميز بين الأنظمة الفرعية الأكثر أو الأقل استقلالية داخل الشخص، وفي إطار تنظيم الذات هناك ثلاث أنظمة فرعية يجب الاهتمام بها وهي (خطط السلوك المكتسبة أو العادات، وأهداف السلوك المدعومة وجدانياً، وبدائل السلوك التي يتم اختيارها بحرية أو الأهداف. نستطيع ان نلخص مشكلة البحث بالسؤال الاتي ؛

هل هناك علاقة بين التنظيم الذاتي وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة ؟
تكمن أهمية البحث في الكشف عن أهمية التنظيم الذاتي للتعلم ، وأثره في قلق الامتحان لدي الطلبة، حيث يعد التنظيم الذاتي للتعلم من العوامل التي تساعد الطالب علي التغلب علي قلق الامتحان والوصول الى الهدف المطلوب.
تهدف الدراسة الحالية الى :

١- هل توجد علاقة ارتباطيه داله إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور -

إناث)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس قلق الامتحان بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث)؟

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة كركوك الصف الثالث الدراسة الصباحية ٢٠١٦-٢٠١٧

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من خلال أرقامهم في كشف الحضور من جامعة كركوك ، وقد اشتملت العينة في صورتها الأولية علي (٢١٠) طالباً وطالبة (١٠٥ طالباً و ١٠٥ طالبة) من طلاب الصف الثالث، بمتوسط عمري ٢٠.٥ إلا أنه قد تم استبعاد عشرة طلاب ، وذلك لتجاوزهم السن المحدد في عينة الدراسة الجدول رقم (١) .

أساليب المعالجة الإحصائية:

● معامل ارتباط بيرسون

● اختبار "ت" T- Test

التي توصلت إلي أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق الاختبار ، كما انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية قائمة علي الجنس، والعمر .

مشكلة البحث

ولقد بدأت فكرة التنظيم الذاتي Self-regulation حينما سأل الفيلسوف سقراط عن أصعب الأشياء فقال " أن تعرف نفسك، مشيراً بذلك إلى أهمية معرفة الإنسان لقدراته ودوافعه وأهدافه ووسائل الوصول إليها، والتي تمثل الركيزة المهمة للنجاح في مجالات الحياة المختلفة"، وهو ما أكد عليه جون ديوي حينما قال " أن أبلغ تربية هي تربية المرء لنفسه". ولقد تشكلت نظرية تنظيم الذات في ضوء فهم افتراض الصراعات بين الأهداف الحالية وبين الخيارات الوجدانية أو الاستجابات المألوفة، ويفسر هذه الصراعات نظرياً على مستوي علم النفس في ضوء التميز بين الأنظمة الفرعية الأكثر أو الأقل استقلالية داخل الشخص، وفي إطار تنظيم الذات هناك ثلاث أنظمة فرعية يجب الاهتمام بها وهي (خطط السلوك المكتسبة أو العادات، وأهداف السلوك المدعومة وجدانياً، وبدائل السلوك التي يتم اختيارها بحرية أو الأهداف.

(أمل عبد المحسن، ٢٠٠٨، ١٨).

ويعرف لوسززينسكا (Luszczynska et al , 2004) التنظيم الذاتي علي أنه ذلك المصطلح الذي يستخدم للإشارة إلى أي جهد يقوم به الفرد لكي يغير من استجاباته ويتحكم في اندفاعاته ويستبدلها بأخري تقوده نحو تحقيق أهدافه والوصول إليها. فهو مدى واسع من العمليات السابقة التحديد والتي يمارس الفرد من خلالها نوعاً الضبط للبيئة المحيطة واستثمار عمليات تجهيز المعلومات والتحكم في الانتباه وكذا الانفعال وهو خاصية ثابتة نسبياً لدى الفرد ترتبط بخصائص أخري مثل الكفاءة الذاتية العامة وأسلوب المواجهة والقدرة على ضبط الانفعالات السالبة. وهذا التعريف يتناول استخدام استراتيجيات محددة يقوم بها الفرد ويكون الغرض منها تحقيق الأهداف، وهذا ما أشار إليه باندورا في التبادلية الثلاثية.

والقلق بشكل عام هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ،
ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم ، كما أنه يؤدي إلي فقدان الثقة
بالنفس والتردد وفقدان الثقة بالنفس والتردد وفقدان القدرة على التركيز
(فاروق عثمان، ٢٠٠١ ، ١٨).

وتأسيساً على ما ذكرته في المقدمة نستطيع ان نلخص مشكلة البحث بالسؤال
الآتي ؛هل هناك علاقة بين التنظيم الذاتي وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة ؟
أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الكشف عن أهمية التنظيم الذاتي للتعلم ، وأثره في قلق
الامتحان لدي الطلبة، حيث يعد التنظيم الذاتي للتعلم من العوامل التي تساعد
الطالب علي التغلب علي قلق الامتحان والوصول الى الهدف المطلوب.
ولذلك أدرك علماء النفس والمهتمون بالعملية التربوية أهمية دراسة
القلق وتأثيره على الطلبة خلال مرحلة حياتهم التعليمية، حيث بين كل من
براينبوم و ناصر (Birenbaum, M., &Nasser(1994 أن قلق الامتحان
يعد مشكلة من المشاكل الرئيسية المنتشرة في المدارس، كما يتزايد قلق اختبار
الفرد كلما واجه مواقف اختباريه جديدة وذلك بسبب ضعف الأداء المستمر
عليها.

ويشير سارسون Sarason إلى أن قلق الامتحان ينمو خلال عمليات
التنشئة الاجتماعية في المواقف الأسرية، وخاصة في السنوات الأولى من حياة
الطفل، حيث يثير تقويم الوالدين غير الملائم لسلوك الأبناء، مشاعر العدوان
نحو الوالدين، وحيث أن الأبناء لا يستطيعون التعبير عن هذه المشاعر نحو
الوالدين بسبب اعتمادهم عليهما في إشباع حاجاتهم، والحصول على
الاستحسان ، والتأييد منهما، فيميل الأبناء إلى إظهار مشاعر الذنب، والقلق
والتقليل من شأن الذات خاصة في مواقف التقويم. وبسبب التفكير الدائم في

المستوي التعليمي الذي يتمناه الطالب لنفسه، والمجال الذي يرغب في الالتحاق به بعد النجاح يزداد قلقه، ولذلك نجده في مواقف الامتحانات غالباً ما يكون متوتراً، خائفاً عصبياً، وفي حالة إثارة انفعالية ، وهذا يحول دون انتباهه وتركيزه أثناء الامتحانات. (محمد إبراهيم جودة، ١٩٩٦، ٢٧٤).

ويتفق (Michille maria, 2006) مع ما سبق حيث يري أن قلق الامتحان ربما يحدث عندما يدرك الأشخاص موقف الاختبار والتقييم على أنه تهديد شخصي، وبالتالي فإنهم يظهرون ردود أفعال نفسية وجسدية ضعيفة ومنهمكة . ويزداد قلق الامتحان عند الطلبة الذين تشير تطلعاتهم إلى دراسة جامعية معينة أو الالتحاق بوظائف معينة، فالأداء في الامتحان يشكل ركيزة هامة بالنسبة لهؤلاء الطلبة الذين يتطلعون على تحقيق هدف معين (تشارلز سبلبرجر، ١٩٨١، ٢٨).

اهداف البحث وفرضياته

١- هل توجد علاقة ارتباطيه داله إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور- إناث)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس قلق الامتحان بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث)؟

تحديد المصطلحات

١- التنظيم الذاتي للتعلم :

وتعرف الباحثة التنظيم الذاتي للتعلم بأنه قدرة الطالب علي اكتساب العلم والمعرفة من خلال تنظيم دوافعه وخبراته وسلوكه تنظيم جيد يمكنه من الوصول إلي هدفه المنشود، وقدرته في نفس الوقت علي تطبيق تلك المهارات في مناحي الحياة المختلفة.

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد الباحث).

٢- قلق الامتحان :

هو سمة في الشخصية، في موقف محدد، ويتكون من الاضطراب (الانزعاج) Worry والانفعالية emotionality وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الاضطراب (الانزعاج) على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل، وتعرف الانفعالية على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي الأتوني . (تشارلز د. سبلرجر ، ١٩٨٤ ، ٥٣).

ويُعرّف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس قلق الاختبار. إعداد: السيد مصطفى السنباطي ، وعمر أسماعيل علي، أحلام عبد السميع العقباوي (٢٠١٠)

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة كركوك الصف الثالث الدراسة الصباحية ٢٠١٦-٢٠١٧

- اختبار التنظيم الذاتي للتعلم (د.حليمة الحمداني)

- مقياس قلق الاختبار (أعداد: السيد مصطفى السنباطي وآخرون، ٢٠١٠).

الإطار النظري :

مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم:

لقد تعددت المقاهيم التي تناولت تفسير التنظيم الذاتي للتعلم ومن تلك التعريفات:

ويري فتحي الدايات (١٩٩٦: ٣٦٥) أن التنظيم الذاتي هو قدرة الفرد على التنظيم والضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف، أي تكيف سلوكه وبناءه المعرفي، وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة.

ويشير مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣: ١٤٤) إلى التنظيم الذاتي للتعلم هو عملية بنائية نشطة، متعددة الأوجه يكون التلميذ فيها مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه معرفياً وسلوكياً وماوراء معرفياً ويتحمل مسؤولية أساسية عنها من خلال تبني معتقدات دافعية (تقدير قيمة وأهمية مهام التعلم) ومعتقدات خاصة بالتحكم والفاعلية الذاتية واستخدام إستراتيجيات معرفية (التسميع الذاتي، والانتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد) وما وراء معرفية (التخطيط والمراقبة والتنظيم) وإستراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر التعلم (إدارة الوقت والجهد وبيئة التعلم)، وذلك بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه.

كما يشير بايلر (Bailer, 2006) إلى أن التنظيم الذاتي هو أستعمال الطالب الواعي لعمليات ما وراء المعرفة لتحسين خبرته التعليمية، وتتضمن هذه العمليات التقييم الذاتي والمراقبة الذاتية والتفكير الناقد.

خصائص المتعلم المنظم ذاتياً:

وتتبلور أهم خصائص المتعلم المنظم ذاتياً فيما يلي:

١. المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها مما يساعده على الانتباه للمعومات وتحويلها وتنظيمها وتوضيحها واسترجاعها.
 ٢. يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية المعرفية نحو التحصيل الدراسي وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).
 ٣. يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفاعلية الذات وتبني الاهداف التعليمية وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة كالرضا والحماس، كذلك القدرة على التحم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.
 ٤. يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محبة مثل إيجاد المكان المناسب للمذاكرة وطلب المساعدة الأكاديمية من المعلمين والزملاء عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية .
 ٥. يظهر جهوداً كبيرة في التحكم في لمهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الفعلي (كيف سيتم التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الواجبات الفعلية، تنظيم العلم الجماعي).
 ٦. قادر على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده أثناء المهمة.
 ٧. لديه القدرة على التحكم في خصائص التعلم الأكاديمي كالتنظيم الذاتي للسلوك والدافعية والشعور.
 ٨. لديه القدرة على التقدير الذاتي في المواقف التعليمية المختلفة .
 ٩. لديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعاً من التحدي والتي ينتج عنها تعليم جديد ذو مغزي .
 ١٠. لديه خطة واضحة يلتزم بها أثناء التعلم وأهداف واضحة ومحددة.
- (Pintrich,1995; Zimmerman, 1998,2002)

مراحل تنمية مهارات التنظيم الذاتي:

١- **ملاحظة النماذج الاجتماعية:** حيث يكتسب المتعلم المهارات والاستراتيجيات من خلال ملاحظة أداء المتعلمين المتفوقين والاستماع إلى تعبيراتهم الشفهية.

٢- **المحاكاة:** وذلك من خلال استرجاع النموذج الاستراتيجي الذي استخدمه أحد النماذج وليس المقصود تطبيق نفس النموذج حرفياً ولكن استخلاص النمط العام لأسلوب المعالجة والتوظيف مثل استخدام استراتيجيات طرح الأسئلة. فيها يقوم المعلم بتمثيل الخبرة، ثم بعد ذلك يقوم بمناقشة الأداء، حيث لا تتوقف العملية على إمداده للمتعلمين بالتغذية الراجعة فحسب، بل يعمل على أن يتمكن المتعلم من تطوير عملية تعلمه ويؤخذ ذلك لتصحيح الأداء.

٣- **التحكم الذاتي:** ويقوم المتعلم بتحصيله من خلال إجادته المهارة في وضع ما حتي في حالة غياب النموذج حيث يعتمد تطبيق المهارات على النموذج الداخلي والتي تشير إلى المعايير التمثيلية للأداء الوارد في النموذج، فمن خلال هذه المرحلة يتم تعلم الاستراتيجيات المتمركزة حلو مدي براعة تنفيذ الممارات الأساسية، كما تتضمن هذه المرحلة التعرف على الأهداف والمراقبة الذاتية.

٤- **التنظيم الذاتي الكامل:** ويمكن للمعلم تحقيقه من خلال تعديل أدائه وفقاً لكل سياق وكل مهمة، ومن الممكن أن يشمل هذا التعديل أيضاً بعض الاستراتيجيات وفقاً لمختلف الأوضاع وتحدد معتقدات فعالية الذات لدي المتعلم مقدار الدافع نحو تحقيق مستوي مرتفع للتنظيم الذاتي، وإجادته التنظيم الذاتي يعني أن المتعلم أصبح لا يحتاج إلى التركيز على عملية التعلم ولكن يحول هذا التركيز إلى نتائج تلك العملية.

(Zimmerman & Schunk, 1997)

قلق الامتحان

إن قلق الامتحان هو أحد أنواع القلق التي تؤثر علي الإنسان وأداءه في الاختبارات التي يخوضها، فهو يؤثر علي الإنسان بدنيا وذهنيا ، ونفسيا ، حيث يؤدي إلي انخفاض الإداء علي الاختبار بحيث يكون مستوي الأداء الواقعي غير المتوقع .

تعريف قلق الاختبار

ويعرف سليمان الريحاني (١٩٨١) قلق الاختبار بأنه حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية، كالانتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتذكر، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان .

ويعرف إبراهيم محمد يعقوب (١٩٩٥ : ٣٢٤٨) قلق الامتحان هو الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية ا، التوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في موقف الامتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم .

ويري (أنور رياض عبد الرحيم، ١٩٨٨) أن قلق الاختبار هو مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية للمواقف التي يقوم فيها الفرد والتي يكون الفشل فيها محتملاً.

كما تعرفه اعتدال عباس (١٩٩٦) بأنه انفعال قائم على تقدير وتقييم التهديد الخارجي.

ويشير سبنس (Spence 1998: 23) أن قلق الاختبار هو بمثابة دافع مكتسب له القدرة على شحذ قوة الفرد في مواقف التعلم وبالتالي يزيد من سرعة التعلم وتحسين الأداء.

ويشير حمزة دودين (٢٠٠٦ : ٢٠٥) إلى أن قلق الاختبار هو شعور بالتوتر والانشغال أو الضيق وعدم الراحة قبل أو أثناء أو بعد الاختبار. وقلق الاختبار

شعور متعلم يبدأ بالظهور عند البعض من البعض من الطلبة بشكل تدريجي ابتداء من الصف الثالث الابتدائي تقريباً.

خصائص الطلاب

ويري محمد زهران (٢٠٠٥: ٤٨٧) أن الطلاب الذين يتعرضون لمواقف اختباريه متكررة من المحتمل أن يلاحظ عليهم بعض المظاهر التالية:

- العصبية والتوتر.
- الشعور بعدم الراحة
- والحساسية الزائدة .
- سهولة الاستثارة .
- عدم الاستقرار.
- الخوف الذي قد يصل إلى درجة الفرع.
- ضعف التركيز.
- شروذ الذهن، واضطراب قوة الملاحظة.
- ضعف القدرة على الأداء.

مكونات قلق الامتحان:

يتكون قلق الاختبار من عاملين هما : الانشغال، والانفعالية وسيتم تناولهما بشئ من التفصيل :

١- المكون المعرفي (الانزعاج) worry :

ويشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداؤها في موقف الامتحان، حيث يفكر الفرد بعواقب النجاح أو الفشل، ومقارنة ما يمكن الحصول عليه من نتيجة بنتائج الآخرين، والشعور بعدم الكفاءة وفقدان الثقة بالذات، وغيرها من الأفكار التي ليست لها صلة بموقف الامتحان ولكنها

تتداخل مع ما في ذهن الطالب من إجابة، ولذلك فالاضطراب worry يرتبط سلباً بالأداء وإيجابياً بالتداخل المعرفي". (Sarason, 1984, 938)

ويشير احمد عبادة و نبيل الزهار (١٩٨٧: ٧٢) إلى أن الاضطراب يشير إلى الحالة المعرفية لقل الاختبار والتي تتأثر بتقدير الطالب لذاته معرفياً وعدم الثقة فيما اكتسب من معلومات بالإضافة إلى الانشغالات المعرفية العقلية حول نتائج الإخفاق "الرسوب".

ويتمثل مكون الاضطراب في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلات، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والكفاءة والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير. (عبدالمطلب القريطي، ١٩٩٨، ١٢١) وتلعب العوامل المعرفية دوراً هاماً في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعاً باعتباره مثيراً للخطر. فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق. (علاء الدين كفاقي وآخرون، ١٩٩٠، ٥٨٣)

٢- المكون الانفعالي:

وهو مؤشر لمدي استجابة الجهاز العبي الذاتي للمثيرات البيئية للامتحان وتشير إلى تحول هذا القلق من داخل النفس إلى السلوك الجسدي الفعلي سواء اللا إرادي أو الإرادي و الموجه إلى من تسبب في ذلك سواء المدرسة أو الأسرة كما يراها التلميذ. (أحمد عبادة، ونبيل الزهار، ١٩٨٧، ٧٢) ويرى سبيلبرجر أن القلق عملية إنفعالية يحدث كرد فعل لشكل ما من الضغط الخارجي، يدركه الفرد على أنه خطير ومهدد للذات، فالتقديرات المعرفية للخطر يعقبها رد فعل حالة القلق في موقف الامتحان، وبذلك فإن مفهوم قلق الامتحان كعملية انفعالية يأخذ هذا التتابع:

ضغط - إدراك الخطر - رد فعل حالة القلق.
وبما أن حالة القلق تدرك على أنها سبب توتر وعصبية الفرد فإننا نجد أن الفرد المصاب به يقوم ببعض الأعمال المؤدية إلى خفض التوتر.
(Spielberger, 1972, 484)

٣- المكون الفسيولوجي:

ويتمثل هذا المكون فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (الإرادي)، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، وانقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس، والعرق. ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية، مثل: ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، والإغماء، جفاف الفم، ارتباك المعدة. (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٨، ١٢٢)

ومن الملاحظ أن مكونات قلق الاختبار متداخلة مع بعضها، ويؤثر كل واحد على الآخر، وذلك بإدراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي الإرادي الذي يحرك الهيبوثالاموس المتل بمراكز الانفعال، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز، وتظهر أعراض عضويه، مثل الاتعاش والغثيان، الصداع. (المرجع السابق، ١٩٩٨، ١٢٩).

الدراسات السابقة :

دراسات خاصة بالتنظيم الذاتي للتعلم و بقلق الاختبار:

دراسة وليمز (Williams, J. (1996) :

العنوان: العلاقة بين كفاءة التعلم المنظم ذاتياً والأداء الأكاديمي، والتحكم بقلق الاختبار.

الهدف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل.

العينة: وبلغ حجم العينة (١٠٣) من طلاب المرحلة الثانوية. النتيجة: وقد توصلت إلى أن الطلاب الذين يعتقدون بقدرتهم على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يميلون لأن يظهروا أداء تحصيلي أعلى في معظم المقررات الدراسية، وقدرة أعلى علي التحكم بقلق الاختبار.

دراسة بيمبنتيتي هيفر (Bembenutty Hefer 2009):

العنوان : قلق اختبار وتأجيل الأشباع الأكاديمي . الهدف : تهدف تلك الدراسة إلى إستكشاف العلاقة بين رغبة طلاب الجامعة في تأجيل الأشباع ، والدافع ، والتعليم المنظم ذاتيا ، ومستوي قلق إختبارهم . ويشير تأجيل الإشباع الأكاديمي إلى تأجيل الطالب الحالي للفرص المتاحة لإشباع الدوافع المتعلقة بمتابعة الأهداف الأكاديمية .

العينة : بلغ حجم العينة ٣٦٤ طالب من طلاب الجامعة . النتائج : وتبين النتائج أن ليس هناك رابط بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وقلق الاختبار، كما أن هناك علاقة سلبية بين قلق الاختبار والتعلم المنظم ذاتياً . كما أن الكفاءة الذاتية ظهرت كأعلي منبئ سلمي لقلق الاختبار . كما أن الدافعية الخارجية كانت أعلي منبئي إيجابي لقلق الاختبار .

دراسة انجن أدروايمين إيركتن (Engin Ader&Emine Erktin 2010):

العنوان: الأسلوب القائم على التنظيم الذاتي للقلق: موديل الانجاز الرياضي في الاختبارات الأساسية العليا.

الهدف: هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير المتغيرات المعرفية والتأثيرية على الانجاز الرياضي على الطلاب الذين يخضعون لاختبار دخول الجامعة في تركيا عن طريق متغيرات ما وراء المعرفة وأسلوب تنظيم الذات .

العينة : تكونت العينة من ٧٥١ طالب من المدرسة الثانوية .
النتائج : وبينت النتائج أن خلفية الطالب الرياضية كانت المنبئ الأكثر وضوحاً للإنجاز الرياضي في الموقف الاختباري ، كما أن قلق الرياضيات كان له تأثير أكثر من قلق الاختبار والكفاءة الذاتية. كما أن أسلوب المواجهة القائم على التنظيم الذاتي للقلق له تأثير على الأداء في الاختبار أكثر من التنظيم الذاتي المعرفي .

دراسة ساهين كسيس وآخرون (2011) Sahin Kesici and others :

العنوان: استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالقلق الإحصاء.
الهدف: تهدف هذه الدراسة إلى دراسة علاقات متعددة المتغيرات بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقلق الإحصاء.
العينة: وبلغ حجم العينة ٣٢٠ طالب توريكي بمتوسط عمري ٢١.٢٨ عام.
النتائج: وأظهرت النتائج علاقات دالة بين التنظيم الذاتي للتعلم وقلق الإحصاء. كما بينت النتائج أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي بكفاءة أقل قلقاً ولديهم اتجاهات إيجابية تجاه الإحصاء. بالإضافة ، إلى ما سبق فإن استراتيجيتي تنظيم الجهد و طلب المساعدة كانا مرتبطين بالقلق العام/ وقلق حجرة الدراسة.

تعقيب:

- ١- هدفت دراسات هذ المحور إلي استكشاف العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وقلق الاختبار، كما في دراسة (وليمز Williams, J. (1996) ، و دراسة دراسة بيمبنتيني هيفر Bembenutty Hefer (2009) ، دراسة انجن أدر وإيمين إيركتن Engin Ader&Emine (2009)

Sahin (2011) و دراسة ساهين كسيس وآخرون (2011)

. Kesici and others

Bembenutty Hefer أتفقت عينة دراسة كل من دراسة بيمبنتيتي هيفر

Sahin Kesici (2011) و دراسة ساهين كسيس وآخرون (2011)

and others مع عينة البحث الحالي، وأختلفت دراسة دراسة وليمز

Engin Williams, J. (1995) و دراسة انجن أدر وإيمين إيركتن

Ader&Emine Erktin(2010) في عمر العينة وذلك لندرة الابحاث

التي تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وقلق الامتحان.

إجراءات البحث

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لعينة البحث وعرضاً لأدوات البحث وتقنياتها،

وإجراءات البحث، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج .

أولاً عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من خلال أرقامهم في كشف

الحضور من جامعة كركوك ، وقد اشتملت العينة في صورتها الأولية

علي(٢١٠) طالباً وطالبة (١٠٥ طالباً و ١٠٥ طالبة) من طلاب الصف الثالث،

بمتوسط عمري ٢٠.٥ إلا أنه قد تم استبعاد عشرة طلاب ،وذلك لتجاوزهم السن

المحدد في عينة الدراسة الجدول رقم (١) .

الجدول رقم (١) الجزء المستبعد من العينة

م	سبب الاستبعاد	ذكور	إناث	الإجمالي
١	تجاوز السن المحدد للعينة	٥	٥	١٠

وبذلك أصبحت العينة النهائية (٢٠٠) طالباً وطالبة بمتوسط عمر (٢١) عاماً، ويتوزع أفراد العينة حسب الجنس إلي (١٠٠) من الذكور ، و(١٠٠) من الإناث.
أدوات البحث:

١ - مقياس التنظيم الذاتي للتعليم

وتم تقنين المقياس علي البيئة العراقية
صدق المقياس :

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي للتعليم:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعليم والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ولهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول التالي.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحديد الهدف	٠.٩٣٣**	دالة عند ٠.٠١
البحث عن المعلومات	٠.٩٨٦**	دالة عند ٠.٠١
التنظيم	٠.٩٨٣**	دالة عند ٠.٠١
التخطيط	٠.٩٧٣**	دالة عند ٠.٠١
الاحتفاظ بالسجلات	٠.٩٤٧**	دالة عند ٠.٠١
التسميع والتذكر	٠.٩٥١**	دالة عند ٠.٠١
إدارة الوقت	٠.٩٨٢**	دالة عند ٠.٠١
التقويم الذاتي	٠.٩٨٧**	دالة عند ٠.٠١

يتبين من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمجالات المقياس بين (٠.٩٣٣ ، ٠.٩٨٧) وهذا دليل كافٍ على أن مقياس التنظيم الذاتي للتعلم يتمتع بمعامل صدق عالي.

ثانياً: ثبات المقياس :

يقصد بثبات المقياس عادة أن تكون علي درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق فيما تزودنا به من بيانات عن سلوك المفحوص^(١)، والاختبار النفسي الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج (تقريباً) إذا طبق علي نفس الأشخاص في فرصتين مختلفتين^(٢).

وقد تم حساب معامل ثبات المقاييس الثلاثة (التنظيم الذاتي للتعلم - قلق الامتحان - اتخاذ القرار) علي عينة قوامها (٥٠) مفردة ، وذلك بعدة طرق مختلفة ، ومن الطرق التي تستخدم لحساب ثبات المقاييس.

- طريقة التجزئة النصفية لجتمان

- معامل ارتباط سبيرمان - براون

- طريقة التجزئة النصفية (S.H) لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم:

تم حساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم، وحساب معامل ارتباط الأبعاد المكونة للمقياس مع بعضها وكذلك حساب معامل ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم وفقاً لطريقة التجزئة النصفية لجتمان ومعامل سبيرمان وبراون.

جدول رقم (٨)

معامل ثبات مقياس التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاده وفقاً (التجزئة النصفية لاجتمان -

سبيرمان و براون) .

م	البعد	معامل ارتباط التجزئة النصفية لاجتمان	معامل ارتباط سبيرمان - براون
١	تحديد الهدف	٠.٧٦	٠.٨٦
٢	البحث عن المعلومات	٠.٧٩	٠.٨٦
٣	التنظيم	٠.٨٣	٠.٧٤
٤	التخطيط	٠.٨٩	٠.٨٤
٥	الاحتفاظ بالسجلات	٠.٧٨	٠.٨٢
٦	التسميع والتذكر	٠.٩٠	٠.٨٦
٧	إدارة الوقت	٠.٩١	٠.٨٩
٨	التقويم الذاتي	٠.٨٤	٠.٨٣
*	معامل ارتباط الأبعاد مع بعضها	٠.٩٢	٠.٨٩
*	ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية	٠.٨٩	٠.٩٤

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم حققت معاملات ثبات علي درجة معقولة ومقبولة علمياً ، حيث تراوحت معاملات ثبات الأبعاد وفقاً لمعامل التجزئة النصفية لاجتمان ما بين ٠.٧٦ - ٠.٩١ ، بينما تراوح معامل ثبات الأبعاد وفقاً لمعامل ارتباط سبيرمان - براون ما بين ٠.٨٢ - ٠.٨٩ .

وفيما يتعلق بمعاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها فقد كانت ٠.٩٢ وفقاً لمعامل ارتباط التجزئة النصفية لاجتمان ، بينما كانت وفقاً لمعامل سبيرمان - براون ٠.٨٩ ، وهي معاملات ثبات عالية وتدل علي ثبات الأبعاد.

وفيما يتعلق بمعاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم فقد كانت ٠.٨٩ وفقا لمعاملات ارتباط التجزئة النصفية لجتمان، وبلغت ٠.٩٤ وفقا لمعامل سبيرمان- براون وهي معاملات ثبات عالية وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام.

٢ - مقياس قلق الاختبار (إعداد: عداد السيد مصطفى السنباطي ، وعمر أسماعيل علي، أحلام عبد السميع العقباوي (٢٠١٠):
يتكون مقياس قلق الاختبار من أربعة أبعاد هي :

١- الجانب النفسي والانفعالي: ويتضمن الخوف من الاختبار والقلق والابتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بخيبة الأمل والشعور بالعصبية الزائدة، والشعور بالحزن والغضب الشديد والعذوانية. عدد الفقرات (١٢) فقرة من (١ : ١٢).

٢- الجانب الاجتماعي: ويتضمن الشعور بالعزلة والانطواء، وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وفقر العلاقات الاجتماعية، وافتقاد الجو الأسري المشجع على الدراسة، وعدد فقراته (١٢) فقرة من (١٣ : ٢٤).

٣- الجانب الجسمي: ويتضمن فقدان الشهية للطعام، وارتباك المعدة والرغبة في القئ وتصبب العرق وسرعة دقات القلب، وارتعاش اليدين ، والشعور بالإجهاد والتعب الجسمي العام، والإغماء أثناء الاختبارات، وعدد فقراته (١٢) فقرة (٢٥ : ٣٦).

٤- الجانب العقلي المعرفي: ويتضمن الشعور بالنسيان وعدم القدرة علي التركيز وتشتت الانتباه وصعوبة في التذكر وصعوبة في التفكير وعدم

القدرة علي اتخاذ القرارات السليمة، وعدد فقراته (١٢) فقرة من (٣٧: ٤٨).

وتم تقنين المقياس علي البيئة العراقية :

ج/٢: صدق الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ولهدف التحقق من مدى صدق المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول التالي.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الجانب النفسي والانفعالي	٠.٩٨٨**	دالة عند ٠.٠١
الجانب الاجتماعي	٠.٩٨٥**	دالة عند ٠.٠١
الجانب الجسدي	٠.٩٨١**	دالة عند ٠.٠١
الجانب العقلي المعرفي	٠.٩٩٣**	دالة عند ٠.٠١

يتبين من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمجالات المقياس بين (٠.٩٨١ ، ٠.٩٩٣) وهذا دليل كافٍ على أن مقياس التنظيم الذاتي للتعليم يتمتع بمعامل صدق عالي.

ثبات مقياس قلق الاختبار:

- طريقة التجزئة النصفية (S.H) لمقياس قلق الاختبار:

تم حساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد مقياس قلق الاختبار، وحساب معامل ارتباط الأبعاد المكونة للمقياس مع بعضها وكذلك حساب معامل ارتباط

الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وفقا لطريقة التجزئة النصفية لجتمان ومعامل سبيرمان وبراون.

جدول رقم (١٢)

معامل ثبات مقياس قلق الاختبار وأبعاده وفقا (التجزئة النصفية لجتمان - سبيرمان و براون) .

م	البعد	معامل ارتباط التجزئة النصفية لجتمان	معامل ارتباط سبيرمان - براون
١	الجانب النفسي والانفعالي	٠.٨٩	٠.٨٤
٢	الجانب الاجتماعي	٠.٧٨	٠.٨٢
٣	الجانب الجسدي	٠.٩٠	٠.٨٦
٤	الجانب العقلي المعرفي	٠.٩١	٠.٨٩
*	معامل ارتباط الأبعاد مع بعضها	٠.٨٩	٠.٨٧
*	ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية	٠.٩١	٠.٩٢

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس قلق الاختبار حققت معاملات ثبات علي درجة معقولة ومقبولة علمياً ، حيث تراوحت معاملات ثبات الأبعاد وفقا لمعامل التجزئة النصفية لجتمان ما بين ٠.٧٨ - ٠.٩١ ، بينما تراوح معامل ثبات الأبعاد وفقا لمعامل ارتباط سبيرمان - براون ما بين ٠.٨٢ - ٠.٨٩ .

وفيما يتعلق بمعاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها فقد كانت ٠.٨٩ وفقا لمعامل ارتباط التجزئة النصفية لجتمان ، بينما كانت وفقا لمعامل سبيرمان - براون ٠.٨٧ ، وهي معاملات ثبات عالية وتدل علي ثبات الأبعاد.

وفيما يتعلق بمعاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار فقد كانت ٠.٩١ وفقا لمعاملات ارتباط التجزئة النصفية لجتمان،

وبلغت ٠.٩٤ وفقاً لمعامل سبيرمان- براون وهي معاملات ثبات عالية وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام.

أساليب المعالجة الإحصائية:

١- معامل ارتباط بيرسون

٢- اختبار "ت" T- Test

نتائج البحث :

يتناول الفصل الحالي نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وذلك علي النحو التالي :

الفرض الأول : توجد علاقة ارتباطيه داله إحصائيا بين درجات الطلبة على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان.

جدول رقم (١٨)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات المبحوثين على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان

قلق الاختبار لدى المبحوثين			المتغير
الدالة	قيمة بيرسون	العدد	المتغير
٠.٠٠١	-٠.٨٤٧	٢٠٠	التنظيم الذاتي للتعلم لدى المبحوثين

تشير نتائج الجدول السابق أنه باستخدام معامل ارتباط بيرسون اتضح وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي للتعلم لدى المبحوثين ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠.٨٤٧ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة = ٠.٠٠١، وبالتالي فقد تحقق صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطيه داله

إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم على مقياس قلق الاختبار.

جدول (١٨)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات المبحوثين على أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

قلق الامتحان التنظيم الذاتي للتعلم	الجانب النفسى الإنفعالى	الجانب الاجتماعى	الجانب الجسمى	الجانب العقلى المعرفى	الإجمالى
تحديد الهدف	***.٠٨٢٣	***.٠٨٢٥	***.٠٨٢١	***.٠٨٣٧	***.٠٨٣٥
البحث عن المعلومات	***.٠٨١٥	***.٠٨١٤	***.٠٨١٢	***.٠٨٣٠	***.٠٨٢٦
التنظيم	***.٠٧٩٤	***.٠٧٨٨	***.٠٧٩٠	***.٠٨١٣	***.٠٨٠٤
التخطيط	***.٠٨٢٧	***.٠٨٢٤	***.٠٨٢٣	***.٠٨٣٨	***.٠٨٣٦
الاحتفاظ بالسجلات	***.٠٨٤٠	***.٠٨٣٧	***.٠٨٤١	***.٠٨٤٩	***.٠٨٥٠
التسميع والتذكر	***.٠٨٣٩	***.٠٨٤٣	***.٠٨٣٣	***.٠٨٣٩	***.٠٨٤٧
إدارة الوقت	***.٠٧٩٣	***.٠٧٨٤	***.٠٧٨٠	***.٠٨٠٩	***.٠٨٠٠
التقويم الذاتى	***.٠٧٨٨	***.٠٧٨٠	***.٠٧٨٤	***.٠٨٠٦	***.٠٧٩٨
الإجمالى	***.٠٨٣٧	***.٠٨٣٤	***.٠٨٣٣	***.٠٨٥١	***.٠٨٤٧

** دالة عند ٠.٠٠١

تشير نتائج الجدول السابق أنه باستخدام معامل ارتباط بيرسون اتضح وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائياً بين درجات المبحوثين على أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم على أبعاد مقياس قلق الامتحان، حيث تراوحت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين (٠.٧٨٠-) إلى (٠.٨٥١-) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة، ٠.٠٠١، وبالتالي فقد تحقق صحة هذا الفرض الذى ينص على أنه توجد علاقة ارتباطيه داله إحصائياً بين درجات

الطلبة على أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

مناقشة نتيجة الفرض الأول:

تشير نتائج الفرض السابق أنه باستخدام معامل ارتباط بيرسون اتضح وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي للتعلم لدى المبحوثين ودرجاتهم على مقياس قلق الامتحان.

وهذا يعني أنه كلما كان التنظيم الذاتي للطلبة مرتفع كلما كان قلق الامتحان منخفض والعكس بالعكس . مما يوحي لنا بالتأثير القوي والفعال لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي يتبناها الطلبة أثناء دراستهم . وهذا ما أكدته دراسة وليمز (William, J. (1996 حيث توصلت إلى أن الطلبة الذين يعتقدون بقدرتهم على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يميلون لأن يظهروا أداء تحصيلي أعلى في معظم المقررات الدراسية . ، وقدرة عالية على التحكم بقلق الاختبار.

كما اتفقت تلك النتيجة مع دراسة **بمبنتيتي هيفر Bembenutty Hefer (2009)** والتي توصلت إلي أن ليس هناك رابطة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وقلق الاختبار، كما أن هناك علاقة سلبية بين قلق الاختبار والتعلم المنظم ذاتياً . كما أن الكفاءة الذاتية ظهرت كأعلى منبئ سلبي لقلق الاختبار . كما أن الدافعية الخارجية كانت أعلى منبئ إيجابي لقلق الاختبار .

من هذه النتيجة أن التنظيم الذاتي يؤثر تأثير مباشر علي إحساس الطالب بقلق الاختبار فكلما كان الطالب منظم ذاتياً ولديه هدف واضح ستطيع العمل من أجله، أدى به ذلك لوضع الخطط وتجميع المعلومات وتنظيمها وتنظيم بيئة تعلمه وضبط وقته وتقويم ذاته كلما قل قلقه من الاختبارات التي يخوضها، لأنه بذل الكثير من الجهد حتي يوفر علي نفسه المزيد من القلق

والتوتر أثناء الامتحان وهذا ما أكدته دراسة دراسة انجن أدر وإيمين إيركتن(2010)Engin Ader&Emine Erktin : التي توصلت إلى أن خلفية الطالب الرياضية كانت المنبئ الأكثر وضوحاً للإنجاز الرياضي في الموقف الاختباري ، كما أن قلق الرياضيات كان له تأثير أكثر من قلق الاختبار والكفاءة الذاتية. كما أن أسلوب المواجهة القائم على التنظيم الذاتي للقلق له تأثير على الأداء في الاختبار أكثر من التنظيم الذاتي المعرفي .

وبوجه عام فإن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أقل قلقاً تجاه المواد الدراسية والاختبار فيها أيضاً وهذا ما أكدته دراسة دراسة ساهين كسيس وآخرون (2011) Sahin Kesici and others : التي توصلت إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي بكفاءة أقل قلقاً ولديهم اتجاهات إيجابية تجاه الإحصاء. بالإضافة ، إلى ما سبق فإن استراتيجيتي تنظيم الجهد و طلب المساعدة كانا مرتبطتين بالقلق العام/ وقلق حجرة الدراسة.

الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث).

جدول رقم (٢١)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس

التنظيم الذاتي للتعلم تبعاً لاختلاف النوع

أبعاد المقياس	المجموعات	عدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
تحديد الهدف	ذكور	١٠٠	12.68	3.21	١.٨١١	١٩٨	٠.٠٧٢	غير دالة
	إناث	١٠٠	13.51	3.27				

أبعاد المقياس	المجموعات	عدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
البحث عن المعلومات	ذكور	١٠٠	12.18	3.44	١.١٤٧	١٩٨	٠.٢٥٣	غير دالة
	إناث	١٠٠	12.74	3.46				
التنظيم	ذكور	١٠٠	12.10	3.41	٠.٨٠٩	١٩٨	٠.٤٢٠	غير دالة
	إناث	١٠٠	12.49	3.41				
التخطيط	ذكور	١٠٠	12.23	3.31	٠.٤٠٥	١٩٨	٠.٦٨٦	غير دالة
	إناث	١٠٠	12.42	3.34				
الاحتفاظ بالسجلات	ذكور	١٠٠	11.71	2.78	٠.٢٠٢	١٩٨	٠.٨٤٠	غير دالة
	إناث	١٠٠	11.79	2.81				
التسميع والتذكر	ذكور	١٠٠	11.55	2.81	٠.٦٦٢	١٩٨	٠.٥٠٩	غير دالة
	إناث	١٠٠	11.81	2.75				
إدارة الوقت	ذكور	١٠٠	12.10	3.52	٠.٢٣٥	١٩٨	٠.٨١٥	غير دالة
	إناث	١٠٠	12.22	3.71				
التقويم الذاتي	ذكور	١٠٠	11.74	3.45	٠.٣٢٨	١٩٨	٠.٧٤٣	غير دالة
	إناث	١٠٠	11.90	3.45				
المقياس ككل	ذكور	١٠٠	96.29	25.15	٠.٧٢٣	١٩٨	٠.٤٧١	غير دالة
	إناث	١٠٠	98.88	25.52				

يتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم، حيث كانت قيمة " ت " الخاصة بالمقارنة بين متوسطات درجات الطلاب على الأداة مجملة ٠.٧٢٣ وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥، كما تشير بيانات الجدول السابق أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم (تحديد الهدف، البحث عن المعلومات، التنظيم ، التخطيط، الاحتفاظ بالسجلات،

التسميع والتذكر، إدارة الوقت ، التقويم الذاتي)، حيث بلغت قيمة " ت " الخاصة بالمقارنة بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على هذه الأبعاد ١.٨١١ ، ١.١٤٧ ، ٠.٨٠٩ ، ٠.٤٠٥ ، ٠.٢٠٢ ، ٠.٦٦٢ ، ٠.٢٣٥ ، ٠.٣٢٨ على التوالي وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ ، وهو ما يشير إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع.

مناقشة نتيجة الفرض الثالث:

يتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم، وتأتي نتيجة هذا الفرض طبيعية ومتماشية مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها العصر الحالي، وطرق التربية الحديثة التي تكفل للإناث حق التعلم والعمل مثلها مثل الذكور تماماً، وقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة مريم مهذول محمد (٢٠١١)، والتي توصلت إلى وجود تنظيم ذاتي لدى عينة البحث، كما لا يوجد فرق دال إحصائياً حسب متغيري النوع والتخصص. ودراسة (Narges Babakhani 2014) إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وسمات الشخصية. ولكن هناك اختلاف دال إحصائياً في مكونات الإنجاز الأكاديمي لصالح الذكور . ودراسة دراسة إيرمان و سفر (2009) (Erman Yukselturk1 and Safure Bulut) التي توصلت إلى أن أن ليس هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في التنظيم الذاتي للتعلم والمعتقدات الدافعية، والإنجاز الأكاديمي فيما يتعلق بنوع الجنس . كما اتفقت نتائج تلك الدراسة أيضاً مع دراسة دراسة اولاسيند و أولاسيند

(2014) Olasehinde & Olasehinde، والتي توصلت إلي أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي للتعلم وتأثير الأقران، ولكن لم يكن هناك علاقة دالة بين التنظيم الذاتي للتعلم والإنجاز العلمي، كما توصلت الدراسة أيضاً إلي أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التنظيم الذاتي للتعلم وتأثير الأقران والإنجاز العلمي . وتوصلت دراسة دراسة كريستوفر وبول (1998) CHRISTOPHER & Paul إلى أن هناك اختلافات جوهرية بين الطلاب في الدافعية بحسب الجنس والمادة الدراسية، ولكن ليس هناك اختلاف جوهري في التنظيم الذاتي للتعلم بين الجنسين أو في المادة الدراسية . وتوصلت دراسة دراسة كاثرين كارول ، وليندا جارفاليا (2002) Cathryn A. & Linda S. إلى نفس النتيجة .

واختلفت دراسة دراسة ابراهيم السيد ابراهيم (2011) مع النتيجة السابقة حيث توصلت إلي ١- تفوق الإناث علي الذكور بكلية العلوم في التنظيم المعرفي، كما تفوقن لكلية الهندسة في استراتيجيات: التسميع، والتنظيم المعرفين والتنظيم ما وراء المعرفي، وإدارة وقت الدراسة، وتنظيم الجهد، وطلب المساعدة. وكذلك تفوقت بكلية الحاسبات في التسميع، والتنظيم المعرفي. في حين تفوق الذكور علي الإناث بكلية العلوم في التوجه الداخلي نحو الهدف. ٢- تفوق الطلاب مرتفعي التحصيل علي أقرانهم منخفضي التحصيل بكليتي العلوم و التربية في جميع الاستراتيجيات عدا التسميع وطلب المساعدة، وبكلية الهندسة في جميع الاستراتيجيات عدا التسميع، والإسهاب، وتنظيم الجد وطلب المساعدة ، وبكلية الحاسبات في جميع الاستراتيجيات عدا : فعالية الذات في التعلم والإسهاب ، وإدارة بيئة التعلم، وتنظيم الجهد، وطلب المساعدة. ودراسة دراسة ديبنديتو وبمبنيوتي DiBenedetto & Bembenutty (2011): والتي توصلت إلى - وجود علاقة ارتباطية عالية بين كل من

التنظيم الذاتي ومعتقدات فاعلية الذات والفروق في النوع والأداء الأكاديمي.
 ٢- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) للتنظيم الذاتي ومعتقدات فاعلية الذات على الأداء الأكاديمي لصالح الإناث.
 اختلفت نتائج الدراسات السابقة ولكن جاء معظمها مؤيد لنتائج البحث الحالي

الفرض الرابع : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس قلق الامتحان بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور - إناث).

جدول رقم (٢٢)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس قلق الامتحان تبعاً لاختلاف النوع

أبعاد المقياس	المجموعات	عدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
الجانب النفسي الإنفعالي	ذكور	١٠٠	27.38	10.91	٠.٨٣٥	١٩٨	٠.٤٠٥	غير دالة
	إناث	١٠٠	28.69	11.27				
الجانب الاجتماعي	ذكور	١٠٠	26.78	11.10	٠.٤٦٤	١٩٨	٠.٦٤٣	غير دالة
	إناث	١٠٠	27.51	11.15				
الجانب الجسمي	ذكور	١٠٠	26.96	10.86	٠.٣١١	١٩٨	٠.٧٥٦	غير دالة
	إناث	١٠٠	27.44	10.98				
الجانب العقلي المعرفي	ذكور	١٠٠	27.86	10.93	٠.٣٩٧	١٩٨	٠.٦٩٢	غير دالة
	إناث	١٠٠	28.48	11.13				
المقياس ككل	ذكور	١٠٠	108.98	43.19	٠.٥٠٨	١٩٨	٠.٦١٢	غير دالة
	إناث	١٠٠	112.12	44.27				

يتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس قلق الامتحان، حيث كانت قيمة " ت " الخاصة بالمقارنة بين متوسطات

درجات الطلاب على الأداة مجملة ٠.٥٠٨ وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥، كما تشير بيانات الجدول السابق أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على أبعاد مقياس قلق الامتحان (الجانب النفسى الإنفعالى، الجانب الاجتماعى، الجانب الجسمى ، الجانب العقلى المعرفى)، حيث بلغت قيمة " ت " الخاصة بالمقارنة بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على هذه الأبعاد ٠.٨٣٥، ٠.٤٦٤، ٠.٣١١، ٠.٣٩٧ على التوالى وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥، وهو ما يشير إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس قلق الاختبار بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع.

مناقشة نتيجة الفرض الرابع:

يعتبر القلق بوجه عام وقلق الامتحان بوجه خاص من اهم المشاعر الإنسانية، حيث يعتبر القلق من العوامل الدافعة للسعي والتحرك لإنجاز الأهداف الإنسانية السامية التي تمكنه من تحقيق اهدافه المنشودة ، ولكن عندما تزيد نسبة القلق بوجه عام وقلق الاختبار بوجه خاص عن الحد المعتاد يبدا الإنسان في التراجع عن الإنجاز والتشتت وعدم القدرة علي التركيز ومن هنا لجأت الباحثة إلي وضع فرض لتبين اثر النوع علي قلق الامتحان والذي نحن بصدد الآن حيث تبين أنه ليس هناك أثر لنوع الجنس علي قلق الامتحان ويتساوي في ذلك الذكور والإناث. وهذا ما اكدته الدراسة (Angela M. Fiore 2003) التي توصلت إلي أنه ليس هناك اختلافات دالة بشكل عام بين نوع الجنس (ذكور وإناث) ، كما أن هناك عوامل اخري تدخلت في التحليل مثل العمر و الطبقة ، وكان هناك اختلاف دال إحصائياً . ودراسة دراسة باميديل ابودن و ابافمي (Bamidele Abiodun & Obafemi awolowo 2010)

: التي توصلت إلي أن قلق الاختبار المعرفي يؤثر تأثير سلبي علي مستويات الأداء : فكلما كان قلق الأختبار لدي الطلبة عالي كلما كان مستوي مخرجات تعلمهم اقل والعكس بالعكس. بالإضافة إلي أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذكور والإناث) في قلق الاختبار المعرفي ، ومستويات الأداء. ودراسة ازاديه نعماتي (٢٠١٢) Azadeh Nemati : والتي توصلت إلي أن الخريجين أقل قلقا بالنسبة للإختبار من الطلبة . كما انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق الامتحان . وأوصت الدراسة المعلمين بضرورة مساعدة الطلبة علي التغلب علي قلق الاختبار الذي يعترضهم اثناء وقبل وبعد اداء اختبار خاص باللغة الأجنبية. ودراسة سموئيل أَلديبوا Samuel E. Oladipo & Adipegu (2013) Ogungbamila : التي توصلت إلي أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق الاختبار ، كما انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية قائمة علي الجنس، والعمر.

المصادر:

- ١- إبراهيم السيد إبراهيم (٢٠١١): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة في ضوء مستوى التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .
- ٢- احمد عبادة و نبيل الذهار (١٩٨٧): أثر ارتفاع معدل المعلومات المعرفي في اختبار تحصيلي على سمة القلق وسمة الاستشارية وقلق الاختبار. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، المجلد الأول، العدد الثاني، ص ص ٧٢-٨٩.
- ٣- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٧): قلق الموت. سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- ٤- إيمان عبد المقصود الجندي (٢٠١٤): برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات التنظيم الذاتي وتحسين العزو وأثرة علي قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدي المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ٥- تشارلز. د. سبلبرجر (١٩٨٤): ترجمة وإعداد محمد عبد الظاهر الطيب. إختبار قلق الامتحان - تعليمات الاختبار - دار المعارف، القاهرة .
- ٦- فاروق السيد عثمان (٢٠٠١): القلق وإدارة الضغوط النفسية. دار الفكرة العربي، القاهرة

- ٧- محمد إبراهيم جودة (١٩٩٦): تأثير اختلاف مستوي مفهوم الذات، والجنس، والتخصص على قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٢٦، ص ص ٢٧٣-٣٠٣ .
- ٨- السيد مصطفى السنباطي، وعمر إسماعيل علي، وأحلام عبد السميع العقبوي (٢٠١٠): دافع الإنجاز وعلاقته بمستوي قلق الاختبار ومستوي الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٦٨، ص ص ٣٣٧-٣٨٩ .
- ٩- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ١٠- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣): التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية. المؤتمر العلمي الثامن: كلية التربية بطنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، ١١-١٢ مايو، ص ص ٣٦٣-٤٣٠ .
- ١١- سليمان الريحاني (١٩٨١): أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان. المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثاني، العدد الثاني، تونس، ص ص ٥١-٦٨ .
- ١٢- إبراهيم محمد يعقوب (١٩٩٥): التنبؤ بقلق الرياضيات لدى الأطفال من متغيرات نفسية أخرى، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية بعمان، المجلد ٢٢، العدد ٦، ص ص ٣٢-٤٨ .
- ١٣- أعتدال عباس حسانين (١٩٩٦): النموذج السببي للعلاقات بين المتغيرات النفسية المرتبطة بالعوامل المكونة لقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة (باستخدام أسلوب تحليل المسار). مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد ٢٧، الجزء الأول، ص ص ٢٥٩-٢٨٩ .

- ١٤- أنور رياض عبد الرحيم، (١٩٨٨): تأثير قلق الاختبار على عوامل التذكر لدي عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس جامعة المنيا، المجلد الثاني، العدد الثاني، أكتوبر، ص ص ٣٤ - ٥١ .
- ١٥- حمزة دودين (٢٠٠٦): مشكلات الطلبة في الاختبارات وطرق علاجها. مكتبة الفلاح، الكويت.
- ١٦- محمد حامد زهران (٢٠٠٥): مدي فاعالية برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب قراءة الموديلات مع شرائط الفيديو والمناقشة الجماعية. مجلة كلية التربية وعلم النفس "جامعة عين شمس"، الجزء ١، العدد ٢٤، ص ص ١٨١-٢٣٧.
- ١٧- عبد المطلب امين القريطي(١٩٩٨): في الصحة النفسية . دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، القاهرة.
- ١٨- علاء كفاقي، ووفاء صلاح الدين، وأحمد روبي (١٩٩٠): بناء مقياس للقلق الرياضي. حولية كلية التربية، العدد السابع، السنة السابعة ، ص ص ٥٧٥-٥٨٨ .
- ١٩- مريم مهزول محمد (٢٠١١): التنظيم الذاتي لدي التدريسي الجامعي. مجلة كلية الآداب الجامعة المستنصرية، وحدة أبحاث التعليم العالي، العدد ٩٧، ص ص ٥٤٩ - ٥٧٩.

المراجع الأجنبية :

- 1- Luszczyńska, A., Gibbons, F. X., Piko, B., & Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison

- among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology and Health*, 19, 577–593 .
- 2- Birenbaum, m. & Nasser, F. (1994): "on the relationship between test anxiety and test performance", *Measurement and evaluation in counseling and development*, 27 (1), Pp. 293-302 .
 - 3- Moore, Michele Marie(2006):Variations in text anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students. *Dissertation abstracts international section A: Humanities*, Vol. 67 ,Pp462
 - 4- Pintrich, p. (1995): Understanding self –regulated learning. In R. J. Menges & M. Svinicki. (Eds.), *New Directions for teaching and learning* (pp. 3-12). San Francisco. CA: Jossey- Bass.
 - 5- Zimmerman. B.J. (1998): Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, V. 33, N. 21, Pp. 73-86.
 - 6- Zimmerman(2002): Attaining self-regulation- asocial cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintirich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Dieo: Academic press.
 - 7- Zimmerman, B. J. & chunk, D. H. (1997): 'Social origins of self-regulatory competence.' *Educational Psychologist*, Vol. 32, No. 4, 195-208.
 - 8- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behavior Research and Therapy*, 36, 545–566.

- 9- Sarason, I. G. ,(1984): stress anxiety and cognitive interference reactions to tests. Journal personality and social psychology. Vol. 46, No. 4, Pp. 929-938.
- 10-Spielberger, C.D. (1972): Anxiety current trends in Theory and research, Academic press, New york, Vol. 11,P. 482.
- 11-Williams, J. (1996): the relation between efficacy for self-regulated learning and domain-specific academic performance, controlling for test anxiety. Journal of research and development in education, V. 29, N.2 ,Pp. 77-80 .
- 12-Bembenutty, hefer(2009): test anxiety and Academic delay of gratification. College student journal,vol.43 issue 1, pp10-21
- 13-Engin Ader& Emine Erktin (2010): coping as self regulating of anxiety : A model for math achievement in high stakes. A model for math achievement in high stakes. cognitive brain. Cognition ,brain, and behavior an Interdisciplinary journal, tests, V. XIV, no. 4(December) , Pp311-332 .
- 14-Şahin, Kesici; Mustafa Baloglu and M. Engin Deniz(2011): Self regulated learning strategies in relation with statistics anxiety. Learning and Individual Differences. Article in Press
- 15-Williams, J. (1996): the relation between efficacy for self-regulated learning and domain-specific academic performance, controlling for test anxiety. Journal of research and development in education, V. 29, N.2 ,Pp. 77-80.
- 16-Engin Ader& Emine Erktin (2010): coping as self regulating of anxiety : A model for math achievement

- in high stakes. A model for math achievement in high stakes. cognitive brain. Cognition ,brain, and behavior an Interdisciplinary journal, tests, V. XIV, no. 4(December) , Pp311-332.
- 17-Narges papkhano (2014): The relationship between the big-five model of personality, selfregulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad University students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 116, Pp. 3542 – 3547.
- 18-olasehinde& Olasehinde (2014): Self-Regulation and Peer Influence as Determinants of Senior Secondary School Students' Achievement in Science. Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 5, No. 7, Pp. 374.
- 19-Christopher A. Woltersi &Paul R. Pintrich² (1998): Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. Instructional Science, Vol. 26, Pp. 27–47 .
- 20-Cathryn A. Carrolla and Linda S. Garavaliab(2002): Gender and Racial Differences in Select Determinants of Student Success. American Journal of Pharmaceutical Education Vol. 66. Pp. 382-387, Winter .
- 21-DiBenedetto, M.K., & Bembenutty, H. (2011): Within the pipeline: Self-regulated learning and academic achievement among college students in science courses. A Paper presented during the American educational research association, April 10, New Orleans, Louisiana, Pp.1-10, Retrieved 25 Oct, 2011, from <http://www.eric.ed.go>

- 22-Angela M. Fiore(2003): Gender Differences in Test Anxiety. Thesis submitted to The College of Human Resources and Education, West Virginia University.
- 23-Bamidele Abiodun & Obafemi awolowo (2010): Cognitive test anxiety and learning outcomes of selected undergraduate students. The African symposium (Issn: TX6: 323-342)Vol. 10, No. 2, December.
- 24-Azadeh Nemati (2012): On the dimensions of test anxiety and foreign language learners, International Journal of English and literature Vol. 3, No. (4), Pp. 97-102, April .
- 25- Samuel E. Oladipo & Adipegu Ogungbamila (2013): Demographic Predictors of Test Anxiety among Undergraduates. International Journal of learning & Development, , Vol. 3, No. 1, Pp. 2164- 4063.

Abstract:

I started the idea of self-regulation Self-regulation, when asked about the philosopher Socrates. The most difficult things he said, "to know yourself, referring to the importance of human knowledge of the abilities and motivations, objectives and means of access, which represents substrate important for success in various fields of life," which was affirmed by John Dewey when he said, "to inform the breeding is raising oneself." We have formed self-regulation theory in the light of the understanding of the presumption of conflicts between current targets and sentimental choices or familiar responses, these conflicts and explain the theory at the level of psychology in the light of the distinction between more or less subsystems autonomy within a person, within the framework of self-regulation, there are three sub-systems must interest in them, namely, (acquired behavior or habits plans, objectives backed behavior and emotional, and alternatives to behavior that is freely chosen or goals. we can sum up the problem of the research question follows .Is there a relationship between self-regulation and test anxiety among college students .The importance of research in the detection of the importance of self-regulation of learning, and its impact on test anxiety among students, where self-regulation is to learn from the factors that help the student to overcome test anxiety and reach the desired goal. Find targets and assumptions

1. Is there a statistically significant correlation between the scores of students self-regulation measure of learning and their grades on a scale test anxiety?

2. Are there significant differences between the mean scores of the respondents self-regulation of learning different dimensions depending on the different type scale (Zkor- female)?
3. Are there significant differences between the mean scores of the respondents on a scale of concern its various dimensions exam depending on the different type (Zkor- female)?.

search limits :

The current research is limited to Kirkuk University of third grade students study the morning 2016-2017

First Aanhseat:

The Ochtaaraeh Find a random manner through their numbers in the attendance sheet of Kirkuk University, it included Aalaanh in the primary on the image (210) students (105 males and 105 females) from the third-grade students, with an average age of 20.5, but it may have been ten students excluded, so as to move beyond them Age specified in the study sample table (1).

Statistical processing methods:

1. Pearson correlation coefficient
2. Test "T" T- Test

Which concluded that there is no relevant Ahsaiaah differences between male and female differences in test anxiety, as there is no significant Ahsaah differences based on gender, and age.

**برامج الدعم النفسي في الكوارث والازمات
ضرورة مجتمعية**

ا.م.د. سهام مطشر الكعبي

مستخلص البحث

تناول البحث الحالي مفهومي الازمات النفسية الناجمة عن الكوارث والازمات وبرامج الدعم النفسي في الادبيات النفسية ، وقد تضمن البحث اربعة فصول اختص الفصلين الاول والثاني بعرض المفهومين في الادبيات النفسية اما الفصل الثالث فقد تناول الاعتبارات الاساسية في برامج الدعم النفسي اما الفصل الرابع فقد تناول الاليات العامة والمتخصصة لبرامج الدعم النفسي وقد خلص البحث الى جملة من الاستنتاجات والتوصيات .

Abstract

The current research take of psychological crisis caused by disasters and crisis and programs of psychological support in the psychological literature, included a search of four chapters singled chapters first and second display concepts in the psychological literature either third chapter dealt with the basic considerations in psychological support programs either the fourth chapter dealt with general and specialized Mechanics psychological support programs have research found a number of conclusions and recommendations.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اهمية البحث والحاجة اليه :

لا يخفى على المتابع لسير الأحداث بخاصة السياسية منها ما للأزمات بكل أنواعها من دور في تاريخ الشعوب والمجتمعات سواء على صعيد الهدم أو البناء، وقراءة متأنية لدور الأزمة بشكل عام يفضي بنا إلى تلمس خيط يقودنا إلى حقيقة مفادها ان المجتمعات التي اعتمد الهرم القيادي فيها على فرق خاصة وكفوءة في التعامل مع الأزمات كانت أصلب عودا وأكثر على المطاوعة والاستمرار من قريناتها التي انتهجت أسلوبا مغايرا تمثل بالتصدي المرتجل والتعامل بطرق غير مدروسة سلفا مع بؤر الصراع والتوتر ما أدى بالنتيجة إلى ضعفها وتفككها، فالأزمات crisis ظاهرة ترافق سائر الأمم والشعوب في جميع مراحل النشوء والارتقاء والانحدار، وفي الأحداث التاريخية الكبرى نجد انه بين كل مرحلة ومرحلة جديدة ثمة أزمة تحرك الأذهان وتشعل الصراع وتحفز الإبداع وتطرق فضاءات بكر تمهد السبيل إلى مرحلة جديدة، غالبا ما تستبطن بوادر أزمة أخرى وتغييرا مقبلا آخر، وكان لنمو واتساع المجتمعات ونضوب الموارد المتنوعة وشدة المنافسة السياسية والاقتصادية الكلمة الفصل في طول حياة الأزمات إلى حد أصبح تاريخ القرن السابق على سبيل المثال يشكل سلسلة من أزمات تتخللها مراحل قصيرة من الحلول المؤقتة، ومن هنا فقد نشأت أفكار جدية من اجل دراسة وتحليل الأزمة ومحاولة الخروج منها بأقل الخسائر وتأخير الأزمة اللاحقة إن تعذر تعطيلها (النابلسي وآخرون ٢٠٠١، ص ٢٣).

الأزمة مصطلح قديم ترجع أصوله التاريخية إلى الطب الإغريقي وتعني نقطة تحول بمعنى أنها لحظة قرار حاسمة في حياة المريض. وهي تطلق للدلالة على حدوث تغيير جوهري ومفاجئ في جسم الإنسان، لذلك فقد شاع استخدام هذا المصطلح في القرن السادس عشر في المعاجم الطبية، وتم اقتباسه في القرن السابع عشر للدلالة على ارتفاع درجة التوتر في العلاقات بين الدولة والكنيسة، وبحلول القرن التاسع عشر تواتر استخدامه للدلالة على ظهور مشكلات خطيرة أو لحظات تحوّل فاصلة في تطور العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ولقد استعمل المصطلح بعد ذلك في مختلف فروع العلوم الإنسانية وبات يعني مجموعة الظروف والأحداث المفاجئة التي تنطوي على تهديد واضح للوضع الراهن المستقر في طبيعة الأشياء، وهي النقطة الحرجة، واللحظة الحاسمة التي يتحدّد عندها مصير تطور ما، إما إلى الأفضل، أو إلى الأسوأ. يعرف بيبير (Bieber) الأزمة بأنها نقطة تحول في أوضاع غير مستقرة يمكن أن تقود إلى نتائج غير مرغوب فيها إذا كانت الأطراف المعنية غير مستعدة أو غير قادرة على احتوائها أو درء مخاطره (عبد الحليم ، ١٩٩٢ ، ص ١٥٦).

لقد كان الإنسان وعلى مدى سنوات عديدة يعاني من الكوارث بأنواعها، والتي تترك ورائها آثار مدمرة للممتلكات والسكان وكان يصعب على الدول مواجهة تلك الكوارث لقلة الإمكانيات المتوفرة أو لعدم وجودها مما جعل الخسائر تكون خيالية، وإلى ما قبل الحرب العالمية الأولى لم تكن الكوارث الصناعية معروفة حتى حدث التطور وبدأت الدول تصنع الأسلحة التي تحدث الدمار الشامل في الدول المعادية، وأخذت الدول في تطوير هذه الأسلحة إلى أن أصبحت متعددة الأنواع (نووية، جراثيمية، كيميائية)، كما أن تطور المجتمعات البشرية وإزدهار الصناعات والعمران وما يترتب عن التكنولوجيا

الحديثة من مخاطر إلى جانب الكوارث والنكبات المختلفة التي تحدث من حين لآخر، كل ذلك جعل التفكير الإنساني يتطور في ميدان الحماية بقصد المحافظة على العنصر البشري والإقتصادي، وبدأت الحكومات تأخذ بكل ما هو جديد في مجال مكافحة الكوارث وحماية الأرواح والممتلكات (النبلسي ، ٢٠٠١، ص ٣٤).

إن مظاهر العنف والدمار التي عاشها بلدنا ولعقود متتالية قد أدت الى تراكم آثار نفسية عديدة تتفاوت من حيث الشدة ما بين المرور بالصدمة الى الاضطرابات العارضة والمعقدة ، ولكن الوهن النفسي بات سمة المرحلة المعاصرة من تاريخ بلدنا التي تتجلى بانخفاض الدافعية و الابتعاد عن تقبل معطيات الواقع بقسوتها من حيث حجم الخسائر البشرية ومن ثم حجم الفقد للأعزاء اضافة الى الدمار واعمال التخريب التي طالت الجميع، فالكل يعيش الصدمة بمؤشرات ومعطيات متفاوتة وهذا ما نلمسه كوننا متخصصين من ان العنف له اسقاطاته الخطيرة على الفرد من خلال التأثير الذي يطاله من المحيط الجغرافي والاجتماعي ، فمثلاً يلاحظ بان العنف الأسري يزداد شدة في ظل ظروف عدم الاستقرار ،كما أن العنف الجسدي يتصاعد بين الأقران في المدارس والعمل وأقلها العنف اللفظي وفي يومياتنا نلاحظ ما هو أخطر من ذلك ، من كون مظاهر العنف السياسي الحاصلة في بلادنا ، قد عممت على غالبية لا يستهان بها من مجموع المواطنين كما يلاحظ أن ردود أفعال الناس تتباين تجاه الأزمات الكبيرة التي قد يعيشها الافراد فرادى او كمجموعات عبر الزمن والاحداث الكارثية المفاجئة سواء كانت طبيعية كما هو الحال عند التعرض للزلازل والبراكين والفيضانات ، او كانت من صنع البشر كالحروب واعمال العنف والصعوبات الحياتية تتباين تبعا لطبيعة الأزمة وظروفها وشخصية الإنسان المتعرض لهذه الازمات وتبعا لما مر معه من أحداث وتبعاً

لتوقعاته واستيعابه لما حدث وقوة المتغيرات ، كل ذلك يسهم في تحديد المدى الذي يستطيع الإنسان التكيف مع مثل هذه الأحداث المفاجئة والقوية التأثير عليه في فترة معينة في حياته ، وإلى أي مدى سيتأثر بعواقبها .(شعبان ، ٢٠١٣، ص ٥).

وبرغم ان التعامل مع الازمات والكوارث -من الناحية النفسية -من الموضوعات المهمة جدا وبرغم أن الآثار النفسية للكوارث قد تكون أشد من تلك العضوية إلا انه يلاحظ ان هناك اغفالا لدور الاختصاصي النفسي في هذا المجال ونلاحظ ايضا أننا كأخصائيين نفسيين لا نزال بحاجة إلى فهم دورنا الذي يمكن أن نساهم به

ويأتي البحث الحالي محاولة بهذا الاتجاه للتعرف على الازمات النفسية الناجمة عن الازمات والكوارث ومفهوم برامج الدعم النفسي للتعامل مع هذه الازمات والكوارث وعلى المستوى الفردي والجماعي والمجتمعي كما وردت في الادبيات النفسية وادبيات الطب النفسي .

اهداف البحث : تحددت اهداف البحث الحالي بالاتي :

اولا : التعرف على مفهوم الازمات النفسية الناجمة عن الكوارث والازمات والدعم النفسي في الادبيات النفسية .

ثانيا : عرض ادبيات المفهومين من الناحيتين الطبية والنفسية .

ثالثا : اساسيات برامج الدعم النفسي وسبل التنفيذ .

تحديد المصطلحات :

اولا : الكوارث والازمات

في علم النفس تعرف الأزمة crisis بأنها عبارة عن مجموعة من المواقف والأحداث المسببة للضغوط النفسية والقلق والتوتر لدى الأفراد المعنيين

بالموقف أو الأزمة على مختلف المستويات حتى يتم التوصل لحل يقضي على حدة القلق ،

اما الكارثة Disasters فهي موقف مفاجئ وضغط قد يصعب السيطرة عليه ويثير نوع من القلق والخوف على الحياة والممتلكات ، وتأثير ذلك على سلوكيات واتجاهات الفرد (مؤمن ، ٢٠٠٦ ، ص ٢).

برامج الدعم النفسي Psychological support programs

ثانياً:

الدعم النفسي هو منهج في علاج ضحايا الكوارث أو النكبات أو العنف لدعم مرونة المجتمعات والأفراد. ويهدف هذا المنهج إلى تسهيل عملية استئناف الحياة الطبيعية وتيسير مشاركة الأشخاص المصابين فترة نقاهتهم والوقاية من الآثار المرضية للمواقف المرضية المحتملة (وكبيديا ، ٢٠١٦ ، ص ١).

وهو : مساعدة الأطفال والأسر والمجتمعات المحلية في تحسين صحتهم النفسية والاجتماعية و تشجيع اتصالات أفضل بين الناس وبناء شعور أفضل بالذات وبالمجتمع يعبر عنه من خلال الاعتناء والاحترام في العلاقات التي تتقلل التفاهم والتسامح والقبول وتعزيز الدعم والرعاية اليومية الملائمة ضمن الأسرة والمجتمع (Federation of Red Cross, 2013, p.95).

الفصل الثاني

الخلفية النظرية

اولا : مفهومي الازمة والكارثة في الادبيات النفسية

تعريف الازمة : Crisis

في ضوء مصطلحات الصحة العقلية والنفسية ، ليس بالضرورة ان تشير الازمة الى موقف او حدث صادم و ضاغط ، بل هي تشير الى رد فعل الشخص reaction للحدث نفسه . فهناك اشخاص يتأثرون بالحدث بقوة في حين ان آخرين قد يعانون بدرجة اقل او قد لايتأثرون اطلاقاً (Kendra,2016). وهناك تعريفات عدة للازمة وردت في ادبيات الموضوع منها :

- هي الحالة التي يمر بها الافراد عندما يواجهون عوائق تعيق اهداف حياتهم المهمة ، والعوائق هي صعوبة استخدام الاساليب المألوفة في حل المشكلات لوقت ما (Caplen,1961).
- هي اضطراب في توازن الشخص عندما يفشل في استخدام اسلوبه المألوف في حل المشكلات والوصول الى النتيجة المرجوة مما ينتج عنه التشوش وعدم التنظيم واليأس والحزن والارتباك وغير ذلك. (Lillibridge&Klukku,1978)
- هي ادراك الحدث او الموقف على انه صعوبة مفطرة لا تحتمل وهي تتجاوز قدرات الفرد الحالية وميكانزمات التعامل لديه .
- هي اضطراب او انزعاج او عدم ارتياح انفعالي حاد ينشأ من مصادر موقفية او تطويرية او اجتماعية . وتنشأ الازمات من عدم قدرة مؤقتة على التوافق باساليب حل المشكلات التي كان الفرد يستخدمها في تجاربه السابقة ، وتعمل الازمة على ارباك احساس الفرد بذاته وباستقراريته وباستراتيجيات التعامل مع الضغوط المألوفة لديه (James&Gilliland,2001)

تعريف الكارثة:

تعرف الكارثة (أو الحادث الكبير) بكونها موقف مفاجئ وضغط قد يصعب السيطرة عليه ويثير نوع من القلق والخوف على الحياة والممتلكات، وتأثير ذلك على سلوك واتجاهات الفرد (مؤمن ، ٢٠٠٦ ،).

وهناك فروقاً بين الكارثة والأزمة يوضحها طه عبد الحليم (١٩٩٢) كما يأتي:
(١) إن عنصر المفاجأة المتضمن في الكارثة خاصة الطبيعية وضيق الوقت وكثرة وتناقض وغموض المعلومات يمثل أهم عوامل التأثير والضغط النفسي والذي تزداد حدته في ظل نقص الإدراك والوعي.

(٢) تسبب الكارثة في بدايتها صدمة ودرجة عالية من التوتر مما يضعف إمكانيات العمل المؤثر السريع لمجابهتها.

(٣) تتعدد تأثيرات الكوارث نتيجة أنها غالباً ما تمس الجانب الأمني للفرد وتهدد باقي مدرج الحاجات الأساسية حتى ينتج عنها بعض الأزمات.

(٤) يمكن التنبؤ بالأزمة واتخاذ الإجراءات اللازمة للتأمين، بالمقارنة بالكارثة التي يصعب توقعها، ويكون لها تأثير على ارتفاع درجة القلق لدى الجمهور والذي يجعلهم يندفعون وراء الشائعات والحملات الدعائية (عبد الحليم ، ١٩٩٢).

انواع الازمات النفسية :

وفقا لما جاء به مركز حل الازمات في بريطانيا، فان الناس يمكن ان يعانون من اربعة انواع من الازمات النفسية :

١- ازمات موقفية : Situational crisis

وهي الكوارث والنكبات disaster غير المتوقعة والمفاجئة مثل حوادث السيارات والكوارث الطبيعية او اي حدث مفاجئ وعنيف اخر .

٢- ازمات تطورية Developmental crisis

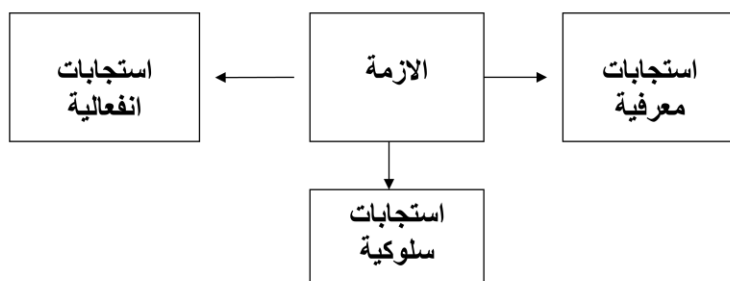
تكون الازمات هنا جزء يمكن التنبؤ به من دورة الحياة مثل الازمات التي وصفت في مراحل اريكسون في نظريته عن التطور النفسي والاجتماعي . فضلاً عن ازمات اخرى مثل ازمة منتصف العمر التي وصفت من قبل (Elliott Jacques) عام ١٩٦٥ .

٣- ازمات اجتماعية - حضارية : Social – cultural crisis
كل التغيرات الاجتماعية او الحضارية التي من شأنها ان تثير ازمات لدى الافراد مثل حركات التغيير الاجتماعي و الثورات وغيرها .

٤- ازمات وجودية : Existential crisis
وهي صراعات داخلية ترتبط بامور معينة يتعرض لها الفرد بين الحين والآخر تختص بالجوانب الروحية ومعنى الحياة الغرض من الحياة وبكلمات اخرى تمر على الانسان احيانا حالات يتوقف فيها ويسأل نفسه ((ما جدوى ما اقوم به ؟ والى اين انا متجه ؟ او ثم ماذا ؟)) وقد تدوم هذه الحالات لفترات قد تطول او تقصر ثم يعود الانسان بعدها الى حياته الاعتيادية .
(Kendra, 2016)

ردود الافعال النفسية للازمات :

ان الاستجابات النفسية العامة تنتزع على النحو الاتي :
استجابات معرفية / استجابات انفعالية / استجابات سلوكية كما يظهر في المخطط ادناه :



المخطط (١)

الاستجابات النفسية او ردود الافعال العامة للازمات

اولا : الاستجابات المعرفية cognitive responses

ان قابليات الفرد المعرفية يمكن ان تتأثر بالازمة ومن الاستجابات التي تتدرج

تحت الجانب المعرفي هي :

- التشتت
- صعوبات في اتخاذ القرار
- ضعف التركيز
- اضطراب الانتباه
- الكوابيس واضطرابات النوم الاخرى
- الاهمال او كثرة النسيان
- اجترار الذكريات الخاصة بالحدث المثير للازمة
- الشك بالآخرين وانخفاض الثقة بالناس عموماً او باناس محددين في الازمة.

ثانياً : الاستجابات الانفعالية Emotional responses ومنها :

- الغضب ، الاكتئاب ، والنكد وسرعة الاستثارة والنزق (حدة الطبع) .
- الاحساس بالذنب
- فقدان الامل واليأس والقنوط

- القلق التوقعي Anticipatory والقلق المعمم generalized ، الهلع واللامن .
- الارتباك والاحساس بعدم السيطرة على الوضع
- من ردود الافعال الانفعالية والاضافية للازمات هو الانكار وعدم التأكد وعدم الكفاءة والخوف والحزن والاسى والاحساس بالتعب وسرعة البكاء .
- ثالثاً : الاستجابات السلوكية **Behavioral responses** ومنها :
- ١- المبالغة في اظهار الاعراض المرضية مما قد يضطره الى ترك مدرسته او وظيفته او نمط حياته الاعتيادية عموماً .
- ٢- قلة الاهتمام بشؤون الحياة التي اعتاد عليها
- ٣- لوم الخالق او القدر
- ٤- زيادة استخدام الكحول والعقاقير او الادمان على الانترنت
- ٥- فقدان الشهية او الافراط في تناول الطعام وتغيرات الوزن
- ٦- اضطراب النوم
- ٧- تغيرات في مستوى النشاط و الفعالية
- ٨- انشغال الفرد الزائد بردود افعاله للازمة
- ٩- الشكوى الطبية المتكررة
- ١٠- اللااستجابية (عدم الاستجابة) او ان يصبح عدوانياً ومضاداً للمجتمع
- ١١- مشكلات في التواصل مع الاخرين
- ١٢- تناقص في مستوى الاداء في العمل (Kendra,2016.)
- ماهو التسلسل الوظيفي لهذه الاعراض لدى الاشخاص ؟ وبكلمات اخرى من يسبق من في الظهور من هذه الاعراض او الاستجابات النفسية ؟
- يبدأ الافراد اولاً بأدراك ان هناك تهديد ما
- يكتشف هؤلاء الافراد ان الحدث الصادم من غير الممكن التعامل معه

بمهارات التعامل الموجودة لديهم

- يشعر الافراد بالخوف والتشتت والضغط
- اظهار اعراض الانزعاج وعدم الارتياح
- واخيرا يدخل الافراد حالة من اللاتوازن عندما يبدو الموقف المثير للارزمة عسيا على الاحتواء من جانبهم (Kendra,2016)).

ثانيا : الاضطرابات النفسية الناتجة عن الكوارث والازمات :

□ اضطراب ما بعد الصدمة او الاضطراب التالي للصدمة PTSD: ويتميز بمجموعة من الأعراض:

١. إعادة المعيشة للحدث الصادم والاستغراق في ذلك لدرجة تجعله منعزلاً عن العالم من حوله وغير مستجيب له وهذا يسمى بالخدر النفسى أو الخدر الانفعالى.
 ٢. فقدان الشعور بالألفة وزيادة اليقظة والحذر مما يجعله ينفعل لأتفه الأسباب .
 ٣. ضعف الناحية الجنسية .
 ٤. اضطراب النوم ويشمل صعوبة الدخول في النوم أو صعوبة مواصلة النوم بسبب الكوابيس يعاد خلالها معيشة الحادث.
 ٥. الشعور بالذنب تجاه نجاته من الحادث (إذا حدث هلاك لمن معه).
 ٦. خلل بالذاكرة ناتج عن نقص الانتباه.
 ٧. تجنب للنشاطات التي تذكره بالحادث.
 ٨. يبدأ الاضطراب بعد فترة من الحادث تتراوح من بضعة أسابيع إلى شهور.
- اضطراب الانضغاط العام: يتميز بوجود قلق مميز وانشفاق وأعراض أخرى خلال شهر من التعرض للحادث صادم ويتميز بمجموعة من الأعراض:

- ١ . بينما حدثت خبرة التعرض للحادث أو بعدها عانى الشخص من ثلاثة أو أكثر من الأعراض الآتية: الشعور بالخدر أو الانفصال أو غياب الاستجابة الانفعالية، نقص الوعي بما يحيط به، وإدراك التغير يعتري الشخص، وإدراك التغير يعتري البيئة المحيطة، والنسيان الانشقاقي (حيث لا يستطيع تذكر تفاصيل هامة في الحادث).
- ٢ . يعيش الشخص الحدث الصادم بطريقة ما عن طريق تخیلات متكررة أو أفكار أو أحلام أو أخطاء تأويل أو نوبات من إعدة المعاشة أو المعاناة من التعرض لبقايا الحادث.
- ٣ . التجنب الملحوظ للمثيرات التي توقظ ما يرتبط بالحادث مثل (الأفكار أو المشاعر أو التحدث).
- ٤ . الاضطراب يسبب انزعاجا ملحوظا أو إعاقة اجتماعية أو وظيفية.
- ٥ . الاضطراب يظل على الأقل يومين وعلى الأكثر لمدة شهر وحتى خلال شهر من الحادث. (عبد الحليم، ١٩٩٢).

الفصل الثالث

اعتبارات اساسية قبل بدء برامج الدعم النفسي

ان الاسعافات الاولية النفسية المقصودة هي التي تنطوي على الدعم النفسي الاساسي العملي الذي لايقم الفرد نفسه به ، مع التركيز على الاستماع من دون اجبار الشخص على الكلام وتقدير الحاجات والحرص على تلبيةها والتشجيع على مجالسة اخرين من (International Federation of Red cross,2013,p.119)دون ضغط وتامين الحماية من الاذى .

وبذلك تشمل هذه الاسعافات النفسية استجابة انسانية وغير سريرية داعمة لانسان يعاني وقد يحتاج الى الدعم فور التعرض لحدث شديد ، ويختلف هذا الامر اختلافا كبيرا عن التفريغ النفسي من حيث انه لا يتضمن بالضرورة مناقشة الحدث الذي سبب الشدة .والتفريغ النفسي هو تقنية شائعة الا انها مثيرة للجدل وتكون في بعض الاحوال غير فعالة ويجب عدم تطبيقها .وينبغي ان يتمتع مقدمو الاغاثة كافة ، وخصوصا العاملون الصحيون منهم بالقدرة على تقديم الاسعافات النفسية الاولية الاساسية في حالات قليلة ، وعندما يتسبب الكرب الحاد الذي تسببه حالات الطوارئ بتعطيل وظائف اساسية ، او عندما لا يمكن احتماله ، فالارجح ان تقوم الحاجة الى التدابير السريرية قبل الدخول الى برامج الدعم النفسي وبرامج العلاجات النفسية لمن يحتاجونها بشكل

(شعبان ، ٢٠١٣ ، ص ٣٢) .

وهناك عدة اعتبارات ينبغي التركيز عليها ومنها الاتي

١- عدم تجاهل اي تعبير انفعالي منطوق او غير منطوق ، عبر اي اشارة لغوية لفظية ام غير لفظية تصدر عن ضحايا العنف والكوارث ، لما لها من اهمية في تقديم المساعدة والدعم الفوري .

٢- التركيز على دور الاهل او المقربين من الاصدقاء والجيران في المساعدة للتغلب على اثار الصدمة .

٣- التدخل المباشر وعدم الانتظار لاستكمال فريق المساعدة بل من المهم البدء بالامكانات المتوفرة مهما كانت بسيطة .

٤- لابد من القيام بتصنيف ضحايا العنف والكوارث وفق مجموعات متشابهة مثل الاطفال والنساء وذوي الاحتياجات الخاصة وضحايا الاغتصاب دون ان نضع سمة معينة لكل مجموعة ، او وصمهم بوصمة معينة بل ان الغاية من التصنيف الذهني المبدئي لتقديم افضل اساليب الدعم وايسرها ايصالا عبر وقت قصير .

٥- لابد من الافادة من الموارد المتاحة في المكان الذي نحن فيه والاشخاص موضوع الاهتمام (شعبان ، ٢٠١٣ ، ص ٣٢) .

ومما تقدم لابد من دوام التاكيد على ان برامج الدعم النفسي الاجتماعي ، هي اجراء وقائي للعمل على التخفيف من الصدمة في المناطق والبلدان التي تعيش ازمات وكوارث .

لذا فان المشكلات النفسية الاجتماعية ومشكلات الصحة النفسية في حالات الطوارئ تشمل ما هو اكثر بكثير من اضطرابات مابعد الصدمة (PTSD) او الاكتئاب الناجم عن الكوارث ان التركيز الانتقائي على هاتين المشكلتين فحسب غير مناسب لانه يتجاهل العديد من مشكلات دعم الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في حالات الطوارئ ، كما يتجاهل الموارد التي

يتمتع بها الناس فالرجال والنساء والفتيان يتمتعون بقدرات وموارد تدعم الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي ، ان تجاهل هذه الموارد والتركيز فقط على نقاط عجز المجموعة المصابة كالضعف والمعاناة والامراض لهو خطأ شائع عند العمل على دعم الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي .

ومن المهم معرفة المشكلات ، وفي الوقت نفسه معرفة طبيعة الموارد المحلية وماذا كانت مفيدة ام مؤذية ومدى قدرة الاشخاص المتأثرين على الوصول اليها ، ولابد من الاشارة اخيرا الى ان مراعاة الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في الاستجابات الصحية العامة يحفظ كرامة الناجين واللاجئين الذين اضطرتهم اعمال العنف في مناطق سكناهم الى هجرتها بهدف النجاة من الموت وينشر مبادئ الدعم النفسي الاجتماعي تتعزز الاستجابة الصحية العامة لديهم (شعبان ٢٠١٣ ، ص٣٣) .

الاجراءات النفسية الاسعافية :

ان ماينبغي ان يتمتع به مقدمو الاغاثة كافة وخصوصا العاملون الصحيون منهم هو القدرة على تقديم الاسعافات الاولى النفسية الاساسية . وفي حالات قليلة عندما يتسبب الكرب الحاد الذي تسببه حالات الطوارئ بتعطيل وظائف اساسية او عندما لا يمكن احتماله فالارجح ان تكون هناك حاجة الى تدابير سريرية ، وهذه التقنيات تتدرج حسب الزمن المناسب لضرورة تقديمها ، وسنحاول البدء بعرض اساليب واجراءات مختلفة للتعامل مع الصدمة كاولويات مثل :

التدابير الاساسية المتبعة في مواجهة اعراض الصدمة :
هناك جملة من التدابير الاساسية التي يجب ان تستعمل في مواجهة اعراض الصدمة منها الاتي :

- ١- الشرح لمن يعيش احداث صادمة قوية ان اي خبرة مؤلمة في هذه الحياة تبدا قوية جدا وننفع لها بشدة ولكن هذه الانفعالات حولها تقل بالتدريج وانه من المتوقع ان تقل مشاعره مع الوقت بانقضاء الحدث الصادم .
- ٢- اطلب منه مقابلة اخرين غيره ممن عاشوا ظروفًا مشابهة والتحدث معهم عن الخسائر التي مروا بها في حياتهم وشعورهم نحوها والطرق التي استعملوها في مواجهتها ، ثم ناقشه في تلك الطرق التي استعملوها واترك له الفرصة لاختيار الطريقة التي تناسبه .
- ٣- مساعدته في البدء بالتعبير عن مشاعره المرتبطة بالخسارة وذلك بان تكلفه بكتابة رسالة للفقيد يصف فيها مشاعره ان يكتب فجيعة ويركز على اخر ذكرياته مع من فقدهم اذا كانوا اشخاص او الحديث عن المنزل او الامكنة العزيزة عليه التي تضررت عبر سرد ذكريات تتصل بهذه الاماكن .
- ٤- مساعدته في ان يروي تفاصيل فجيعة لشخص ناضج اجتماعيا وذو مكانة ان لم يتوفر له الحديث الى مختص نفسي .

وهنا لابد من الاشارة الى انه ليس مطلوبا من فريق الدعم ان يكون متخصصا بكل انواع العلاج ، بل يطلب منه المباشرة في الدعم بعد حدوث الحوادث الصادمة مباشرة وفي الغالب في ظرف صعبة ، وموارد محدودة في مخيمات اللجوء مثلا او في مدن مدمرة او شبه مدمرة او احياء منكوبة وهذه كلها تجعل مهمتهم صعبة وشاقة .ولكن السمات والخصائص النفسية للنشطاء والمتطوعين مثل المشاعر الانسانية النبيلة والقلوب الرحيمة تجعلهم يتفانون في تقديم الدعم للآخرين ويشعرون بمتعة في ذلك وهذا يدفعهم الى مزيدا من العطاء .

- ٥- مساعدته على ان يعترف باعتماديته في الماضي على الفقيد وتقدير مآثره وانه سييدا في اعادة تنظيم حياته بالاعتماد على نفسه .
- ٦- التواجد المستمر مع الآخرين وعدم العزلة يعد اسلوب حياة مهم في الايام التالية للصدمة .
- ٧- تهيئة الاجواء للتفكير بموضوعية مما يسهم في خلق انفعالات ايجابية تساعد على التكيف وعدم الاستسلام لمشاعر الاكتئاب .(شعبان ٢٠١٣ ، ص٣٥)

الفصل الرابع

الاليات العامة والمتخصصة لبرامج الدعم النفسي

في هذا الفصل سيتم الحديث اولا عن هرم التدخل لتقديم الدعم النفسي للأفراد عموما ثم يتم التركيز والحديث بشيء من التفصيل عن برامج الدعم النفسي وعلى النحو الآتي :

اولا : هرم التدخل للدعم النفسي والاجتماعي للأفراد

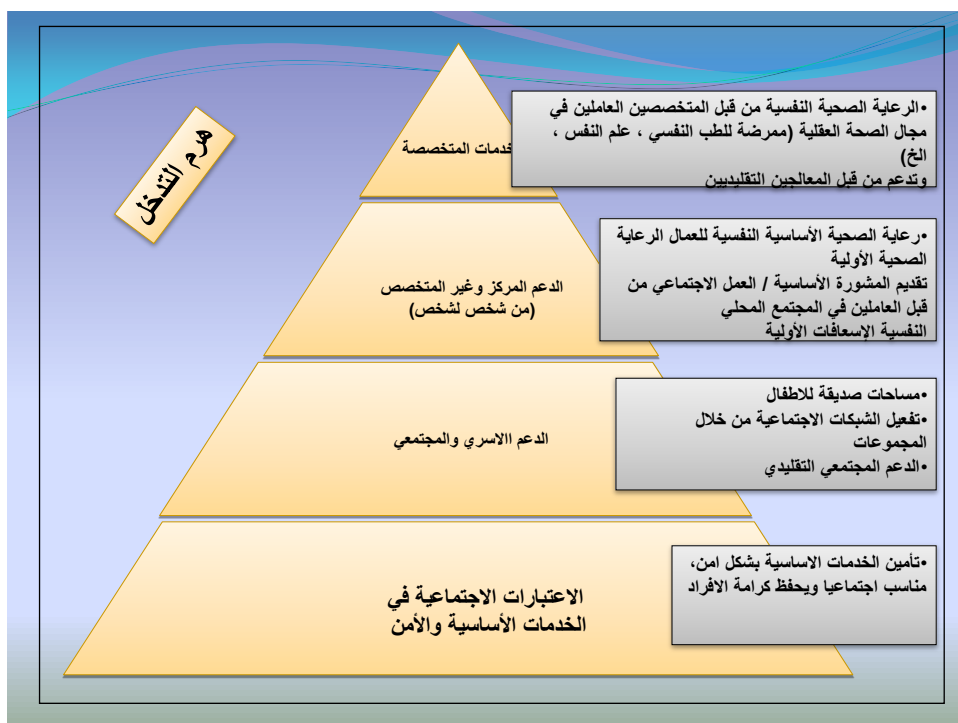
يمكن القول ان مستويات التدخل للدعم النفسي والاجتماعي تتمثل بأربع مستويات ويلاحظ ان المستوى الأول للتدخل يركز على تقديم الخدمات الأساسية والأمن .

أما المستوى الثاني فيركز على الدعم الاسري والاجتماعي ويتمثل بتقديم الدعم المجتمعي التقليدي وتفعيل الشبكات الاجتماعية من خلال المجموعات فضلا عن توفير مساحات صديقة للأطفال .

المستوى الثالث يتضمن الدعم المركز وغير المتخصص من شخص لشخص ويتمثل بتقديم الرعاية الصحية الأساسية النفسية وتقديم المشورة الأساسية والعمل الاجتماعي من قبل العاملين في المجتمع المحلي والإسعافات النفسية الأولية .

وأخيرا المستوى الرابع : هو مستوى الخدمات المتخصصة ويتمثل بتقديم الرعاية الصحية النفسية من قبل المتخصصين العاملين في مجال الصحة النفسية والعقلية وممرضوا الطب النفسي والمعالجون النفسيون ، كما في الشكل (١).

(International Federation of Red cross, 2013, p.130)



الشكل (١) يبين هرم التدخل في الدعم النفسي في الازمات النفسية

ثانيا : التعامل مع الازمة Coping with crisis على المستوى الفردي

:

ماهي الاساليب السليمة والصحية للتعامل مع الازمة والتي تمكن الفرد من

العبور الى الجانب الاخر الامين؟

هناك بعض الخطوات العامة التي على الانسان ان يستخدمها بنفسه مع

نفسه للتعامل مع الازمة :

١- التركيز على ماهو مهم : من المهم ان يركز الفرد جهده على اهم شئ

يجب ان يفعله في ظل التناقضات التي تفرضها الازمة . ولا بأس من تجاوز

نظام الحياة الذي اعتاد على اتباعه و لذلك يمكن ان يؤجل التسوق او

الاعمال المنزلية الاخرى فهذه كلها يمكن ان تعمل لاحقاً وعلى الفرد ان يركز على ما يحتاج اليه حقاً وبذلك يمكنه ان يحتفظ بالكثير من طاقته الجسمية والانفعالية .

٢- **ايجاد الدعم :** تزداد فرص الحصول على الدعم عندما يتحدث الانسان لاصدقائه المقربين ولأحبائه عن ازمته ولذلك فان الدعم المادي والمعنوي الذي يوفره هؤلاء في هذا التوقيت يكون مفيداً جداً .

٣- **معالجة المشاعر :** من المهم جداً ان يعرف الانسان نوع المشاعر التي يعاني منها هل هي خوف ام قلق ام ماذا . ومع التقدم بالازمة وحصول المتوقع السئ قد يكون الفرد مستعداً للتغلب على هذه المشاعر التي تهدده بالانهيار والسقوط اذ ان معالجتها والتعامل معها يسمح له بالتحرك خلالها والتخلص منها .

٤- **العناية بالذات :** بغية تجنب اضافة المزيد من المشاكل على الفرد ان يحرص على ان يمارس حياته من نوم وتناول طعام وممارسة التمارين الرياضية وغيرها بما يحافظ على وظائف جسمه بافضل حال . فضلاً عن ان على الفرد ان يقوم بكل الاشياء التي كان يستمتع بها في الظروف الاعتيادية للتخلص من الضغط الذي يعاني منه .

٥- **الصبر مع الذات في اوقات الازمة :** يتسأل الانسان في اوقات الازمة عما اذا كانت الاستجابات التي يظهرها هي اشارة لضعفه ، وهل هو عاجز عن وضع الامور في مسارها الصحيح وبغض النظر عن الاساليب التي يستخدمها مع المواقف المزعجة فان على الفرد ان يكون صبوراً مع مشاعره وردود افعاله ولذا فان من الطبيعي ان يشعر الفرد بأنه قد تغير بعد المرور بصدمة صغيرة كانت ام كبيرة .

٦- البحث عن المساعدة عند الحاجة : عندما يضطرب الفرد وتضطرب مشاعره وسلوكياته حتى بعد مرور عدة اسابيع فقد يحتاج الى التحدث الى شخص متخصص ليكون متأكد من حصوله على الدعم الذي يحتاجه فهذا اسلوب سريع ومسئول للعناية بالذات في اوقات الازمات (Kendra,2016).

ثالثا : دور الأخصائي النفسي قبل واثناء وبعد الكوارث والازمات :
اولا :قبل الكارثة /الأزمة:

هو التعرف والتحديد الدقيق لاهتمامات ودوافع ومشاعر واتجاهات الرأي العام على المستوى المحلي والدولي محل الاهتمام من خلال:

١- إعداد وتنفيذ الدراسات الميدانية من الموضوع أو الحدث المدعم بآراء واتجاهات الرأي العام.

٢- تنفيذ استطلاعات رأي حول الأحداث والمتغيرات الطارئة والإجراءات المتبعة بشأنها مع تحليل الاستطلاعات التي يتم رصدها على كافة المستويات.

٣- متابعة وتحليل المتغيرات والأحداث والخبرات السابقة وآثارها ونتائجها وردود أفعالها وخسائرها النفسية المتوقعة (نوعا -حجما)وكيفية التعامل معها.

٤- خلق الإدراك ونشر ورفع مستوى الوعي بالمخاطر التي قد يتعرض لها الفرد أثناء التعرض للضغوط والمشكلات والكوارث وذلك من خلال إعداد وإصدار:

أ- كتاب دليل خاص يتناول أسباب ومظاهر الأحداث والكوارث والمواقف الضاغطة وكيفية معالجتها.

- ب- وضع مقترحات لخطة توعية شاملة (فلام وثائقية - إعلانات - ملصقات - ندوات - لافتات) عن كيفية التعرف والتعامل مع الكوارث (زلازل - اختطاف - سيول - حرائق - إرهاب .. الخ.
- ج - التقارير والدراسات النفسية المشتملة على نتائج القياسات وتحليل ردود الفعل وذلك بهدف توعية الأفراد بأنسب أساليب التعامل مع الكوارث الطبيعية والصناعية ونتائج الأزمات المختلفة (مؤمن، ٢٠٠٦، ص ٢).

ثانيا: أثناء الكارثة وإدارة الأزمة:

- ١ - حصر وتحديد نسبة ونوع وأسباب الخسائر النفسية الناتجة عن الكارثة (هستيريا بأنواعها - خوف - قلق - توتر - ذعر - عدم تكيف - اضطرابات عصبية وذهانية وسيكوسوماتية)
- ٢ - تحليل الحملات الإعلامية (محلية - إقليمية - عالمية) وتحديد العوامل المؤثرة فيها ونقاط الضعف ونقاط القوة التي يكون تأثير سلبي على آراء واتجاهات الأفراد تحت الضغوط (الكوارث - الأزمات) وتحديد أنسب طرق وأساليب ووسائل تقويتها لصالح الاحتواء.
- ٣ - الاستمرار في تنفيذ إجراءات حملات التوعية والتهيئة النفسية للأفراد في مواجهة الكوارث.
- ٤ - مراقبة ومتابعة الظواهر النفسية والسلوكية التي يتم رصدها بين جمهور (الأزمة - الكارثة) وتحليلها والتعرف على أسبابها ودوافعها وتقديم العلاج المناسب لها.
- ٥ - معاونة الجهات المعنية المختصة في مجال العمل المدني في تنفيذ عمليات

الإخلاء وإقناع الأفراد بالتعاون مع هذه الجهات.

٦- استمرار قياس الاتجاهات والرأي العام لدى الأفراد وإعداد تقارير المتابعة النفسية اليومية.

ثالثاً: بعد انتهاء الكارثة /الأزمة:

خلق الإدراك وتنمية الوعي وتعديل الاتجاهات النفسية والاجتماعية وإزالة الآثار النفسية الناتجة عن (الكارثة -الأزمة) عن طريق:

١-الاستمرار في تنفيذ خطة التوعية والإعلام ونشر الوعي ورفع الروح المعنوية (برامج تلفاز وإذاعة -أفلام تسجيلية -هدايا عينية ومادية...الخ).

٢- عقد وتنفيذ برامج إعادة التأهيل النفسي خاصة للأطفال الذين يمثلون أكثر الفئات تعرضاً للخسائر النفسية.

٣-استعمال القياس والمسوح الميدانية الخاصة بتحديد احتياجات ومشاعر واهتمامات الجمهور الذي تعرض لآثار وتداعيات الكارثة والتي تبنى عليها برامج التأهيل.

٤-إعداد وإصدار التقارير والدراسات النفسية عن تقييم وتحليل الحادث أو الكارثة أو الأزمة. (مؤمن، ٢٠٠٦، ص 3).

رابعاً : التقنيات المنهجية في التعامل مع الصدمات النفسية والتقنيات العامة التي يمكن لغير المتخصصين استعمالها في برامج الدعم النفسي

هناك مجموعة من التقنيات النفسية العلاجية التي لابد من تفعيلها في برنامج الدعم النفسي وهي تقنيات معروفة وسهلة التطبيق وهي تجمع بين التشخيص لتقدير الحالات من حيث شدة الاضطراب والتوتر الى حالة المساهمة في العلاج والتعافي ولاسيما التقنيات التي تخص الاطفال منها الرسم الحر واللعب والتعلم العلاجي والسيكودراما ،فالعديد من الناس يشعر بالضغط باستمرار ويعبر بعضنا عن هذا الشعور بالقلق الغامر كما يعبر عنه قسم اخر بنوبات غضب لاتفه الاسباب ويمكن ان يظهر التعبير عن الغضب جسدياً مثل اوجاع العضلات والتعب المزمن والنبض السريع واليقظة العالية وغير ذلك .وقد يتعلم المريض اثناء المعالجة التركيز على ادارة الضغط النفسي طرقاً مثل الاسترخاء او الخيال الموجه لكي يحسن قدرته على تدبر الضغط والاحاسيس الجسدية الخطرة ، فالهدف من هذه الطرق هو استعادة التوازن في الحياة اليومية واتاحة الفرصة للجسد وللروح لاستعادة القوة ومع ان اساليب ادارة الضغوط قد تكون نافعة لكنها غير كافية لمساعدة الناجين من الصدمات في معالجة الخبرة الصادمة والتغلب على اعراض ما بعد الصدمة خاصة التعذيب والاغتصاب وهنا على فريق الدعم التواصل مع المختصين بالعلاج النفسي في الاماكن القريبة من مخيمات اللجوء او اقرب مكان للمدن المنكوبة من خلال تنظيم زيارات لهم ووضع خطط علاجية يشرف عليها فريق الدعم كل بحسب تخصصه والتدريب الذي تلقاه (شعبان ،٢٠١٣، ص).

اولا :استراتيجيات منهجية في معالجة اضطراب الكرب التالي للصدمة (PTSD)

تتلخص هذه الاستراتيجيات في الاتي :

أ- **الانتظار اليقظ** :لكون الاضطراب التالي للصدمة يحدث كنتيجة متأخرة نسبيا في نسبة المرضى الذين يراجعون الطبيب لاعراض الاضطرابات الاخرى التالية للصدمة والتي قد لاتحتاج الى علاج اذا ماكانت الاعراض لا تؤثر بطريقة او باخرى على المهمات الحياتية والوظيفية للفرد .فعلى الطبيب العمومي المتابعة اليقظة للاعراض للتأكد من عدم تحولها الى اعراض اكثر شدة او الى الاضطراب الكربي التالي للصدمة .

ب- **العلاج الفوري** :في حالة وجود اعراض تؤثر في قابلية وفعالية الفرد الحياتية او الوظيفية او ظهور اعراض الاضطراب الكربي التالي للصدمة فعلى الطبيب عرض امكانية استعمال العلاج النفسي كخط علاج اول او العلاج الدوائي في حالة عدم توفر او تاخر توفر العلاج النفسي .

ج- **العلاج المزمن للاضطراب** :في حالة التثبت من تشخيص الاضطراب الكربي التالي للصدمة والاضطرابات المشتركة الاخرى فعلى الطبيب استعمال العلاجات المتوفرة من العلاج النفسي الى العلاج الدوائي وكذلك العلاج الاجتماعي لتقليل الاثار الاجتماعية التي يسببها المرض لفعاليات المريض الحياتية والاجتماعية والوظيفية . (عبد الحميد ، ٢٠١٣ ، ص ٢٠).

يمكن ان يكون علاج الاعراض المرضية المتحصلة نتيجة الصدمات النفسية بعدة مناهج علاجية منها :

١- **ادارة القلق** : فمن المعلوم ان الضحايا يعانون من مستويات عالية من القلق اذ تساورهم الشكوك حول امكانية تكرار ماحدث ويستعيدون تفاصيل

معاناتهم لذا لابد من تمارين الاسترخاء والتنفس العميق ومحاولة استعادة الثقة بالنفس وتقدير الذات (شعبان ،٢٠١٣، ص).

٢- علاج بالعقاقير الطبية النفسية : فقد يحتاج المريض الى عقار كيميائي مثل مضادات القلق والاكتئاب بغية تخفيف اعراض القلق والتوتر وفي سبيل المساعدة على النوم ، وينبغي ان يكون ذلك تحت اشراف طبيب متخصص حتى لا يقوم المريض من تلقاء نفسه بزيادة الجرعات او اضافة عقار اخر لزيادة المفعول (شعبان ٢٠١٣ ،٢٠٠٣، ص ٦٣).

٣ - العلاجات النفسية : وتشمل العلاجات النفسية المستعملة في علاج الاضطراب التالي للصدمة العلاجات الاتية :

أ- العلاج المعرفي السلوكي (CBT):يستند هذا العلاج الى النموذج النفسي الذي وصف من قبل (ارون بيك) والقائم على العلاقة بين الافكار والمشاعر والسلوك ، وهو يستهدف تغيير عواطف المريض المحزنة بتغيير افكارهم واعتقاداتهم وسلوكياتهم ،وان العلاج المعرفي السلوكي المركز على الصدمة (trauma-focused CBT) المستعمل مع مرضى هذا الاضطراب يركز على ادارة الكرب واستراتيجيات المستعملة فيه مثل اعادة تدريب التنفس او التدريب على الاسترخاء لجعل التعرض الى ذاكرة الصدمة ورسائل التذكير محتملة اكثر .

ب- علاج نفسي تحليلي : هذا الاسلوب العلاجي يساعد المعالج على كشف الصراعات والاحباطات الداخلية والرغبات والنزعات المكبوتة التي ينتج عنها ضغوط نفسية داخلية ، ومن التجارب التي طبق فيها هذا الاسلوب هي التجربة التي قام بها كل من (FRICK &BOGART) عام ١٩٨٢ على مجموعة من المقاتلين السابقين في فيتنام وقد توصلوا الى بعض النتائج الجيدة اذ كانوا يقومون بجلسات ثابتة وطويلة الامد .

ج- ابطال التحسس واعادة المعالجة بحركات العين (EMDR):تتمثل هذه التقنية باعادة التدريب على ابطال حساسية حركة العين عند تذكر حدث صادم ، وكان الحدث يقع مرة اخرى امام اعينهم ويشعر هؤلاء بانهم يقعون تحت شرك تلك اللحظة باستمرار ولا يستطيعون الافلات والتحرر من ذلك الشرك ، وتستعمل هذه التقنية وغيرها من المؤثرات التي تؤثر على كلا جانبي الكرة الدماغية لمساعدة الشخص في استعمال العلاج الطبيعي وتوظيف اليات الاسترخاء المتوفرة في الدماغ من خلال ما يطلب من الشخص من اساليب في التفكير بصورة او عاطفة او اية فكرة تتعلق بالصدمة وفي الوقت ذاته يراقب اصبع المعالج ذهابا وايابا امام عينيه ، وتعمل حركات العينين على اثارة او تنشيط عملية معالجة المعلومات التي تحدث بصورة طبيعية اثناء النوم وتشغل اليات الذاكرة المسؤولة عن الطريقة التي نعالج بها الصدمة ، وقد اثبتت هذه الطريقة بانها فعالة ومؤثرة في التعامل مع الذكريات الصادمة (عبد الحميد ، ٢٠١٣، ص ٢٠).

٤- العلاج الاسري (Family Therapy) : لوحظ في السنوات الأخيرة زيادة الاهتمام بدور الاسرة فيما يتعلق بمساعدة الناجين من الكوارث والحروب، فالناجون بحاجة إلى دعم وتشجيع من جانب الأهل والبيئة، ويعتبر العلاج الاسري مفيد جداً وقادر على تخفيف معاناة

المريض فالمصاب باضطراب ما بعد الصدمة يعاني غالباً من مشكلات في طبيعة العلاقة مع أفراد الاسرة اللذين يجدون أنفسهم في مأزق بحيث لا يعرفون كيف يتصرفون.

ومن ثم نجد أن هناك أربعة أهداف رئيسية للعلاج الاسري:

(أ) بناء الثقة والعلاقة الطيبة بين المعالج والمريض مع السعى إلى توضيح أهداف العلاج وتحديد دور كلا من المعالج وأفراد الاسرة.

(ب) تدريب أفراد الاسرة على ممارسة المهارات والتقنيات المطلوبة لتسهيل عملية الاتصال والعلاقة مع المريض.

(ج) تسهيل عمليات الإفصاح عن الذات والتعبير عن الصدمة من جانب كل فرد من أفراد الاسرة مع عدم الهروب من واقع الصدمة .

(د) تعتبر الاسرة الدرع الواقى حيث يبذل كل فرد ما في وسعه للمساعدة والمشاركة الوجدانية والتعاون والتكافؤ (عبد الحليم ، ١٩٩٢ ، ص ١٢).

٥- العلاج الفردي : ويهدف الى مساعدة المصاب على مواجهة الظروف والاشخاص والمشاعر التي تذكر بالحادث او الموقف للعمل على تلاشي تلك المواقف تدريجيا او التقليل من اثرها .

٦- العلاج الجماعي : وهذا يعتمد على تصنيف الحالات السابق ذكره ، بحيث تكون مجموعة لكل حالة من الذين تعرضوا لمواقف متشابهة بحيث يسهل التركيز على حالتهم وقياس مدى نجاح كل خطوة ، اذ عندما يرى الاشخاص المتعرضين للصدمة النفسية اشخاصا اخرين يعانون من المشكلة نفسها فان المقاومة تنخفض لديه ويصبح اكثر انفتاحا وتعاوناً (شعبان ، ٢٠١٣ ، ص)

ثانيا: التقنيات العامة التي يمكن لغير المتخصصين استعمالها في برامج

الدعم النفسي

فضلا عن ذلك كله هناك التقنيات العامة المستعملة في برامج الدعم النفسي ويمكن تطبيقها من غير المتخصصين وهي تشمل مجموعة من الاساليب منها العلاجات النفسية البديلة فقد لاحظ المعالجون اثارا ايجابية لبعض انواع العلاج البديل لحالات الصدمة النفسية مثل العلاج بالابر الصينية او اليوغا بشرط ان يقوم بها المتخصصون ومن العلاجات البديلة ايضا النشاطات البدنية واللعب العلاجي وتقنيات الاشغال اليدوية والرسم والتلوين والمعجون وتدوير مخلفات البيئة (شعبان ٢٠١٣، ٢٠٠٣، ص ٦٧).

الاستنتاجات والتوصيات

من خلال ماتم عرضه في البحث الحالي يمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

١- هناك اجماع عام من قبل علماء النفس المهتمين بدراسة الازمات والكوارث بأنواعها على ضرورة مصاحبة العلاج النفسي بأنواعه وعبر مراحل ما قبل واثناء وبعد حصولها ، ويندرج الحديث عن ذلك كله ضمن ما يسمى علم نفس الازمات Crisis Psychology .

٢- يتحدد دور الاختصاصي النفسي في برامج الدعم النفسي في الكوارث والازمات بجملة من المهام قبل واثناء وبعد الازمة ، وهناك تدخل للتعامل مع الازمة على المستوى الفردي فضلا عن تقنيات منهجية في التعامل مع الصدمات النفسية تتمثل بالعلاج بالعقاقير الطبية النفسية والعلاج المعرفي السلوكي والعلاج التحليلي والعلاج بأسلوب ابطال التحسس باستعمال حركات العين وغير ذلك .

٣- تتراوح اساليب التعامل مع الضغط النفسي الناجم عن الكوارث والازمات بين الاساليب الروحية والالتزام الديني واللجوء الى الصلاة والاعمال العبادية الاخرى ، والحصول على الدعم الاسري والاجتماعي من الاصدقاء والمنظمات المهمة بتقديم برامج الدعم النفسي للناجيات من الكوارث وغير ذلك من الاساليب التي قد تصل احيانا الى اساءة استعمال بعض المواد مثل الكحول والمخدرات وغير ذلك ، وهذه المجموعة من الافراد الذين يلجأون لهذه الاساليب غالبا ما يتم اخضاعهم لبرامج تاهيل نفسي لمساعدتهم على التخلص من هذه العادات السلبية اذ تعد هذه العادات اساليب سلبية في التعامل النفسي مع الكوارث والازمات .

التوصيات : ابرز ما يوصي به البحث الحالي هو :

- ١- اشراك المختصين النفسيين في تقديم الاستشارات النفسية للمصابين اثناء الكوارث والازمات بالدعم النفسي على ان يتم التدخل النفسي بوقت مبكر اي قبل حصول الكوارث والازمات وخلالها وبعدها .
- ٢- اجراء دراسات تطبيقية لبحث ارتباط الدعم النفسي بالمتغيرات النفسية المتعددة لتوفير قاعدة بيانات اساسية .
- ٣- اطلاق برنامج وطني للدعم النفسي يشترك فيه الاطباء وعلماء النفس والاعلاميين ومنظمات حكومية وغير حكومية .

مصادر البحث

١. الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية: المعايير التشخيصية. (٢٠٠١): ترجمة أمينة السماك وعادل مصطفى. ط ١، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.
٢. عبد الحليم، طه (١٩٩٢): كراسات استراتيجية: دور ومهام الأخصائي النفسي في الكوارث والأزمات. القاهرة: مطبوعات مركز الأهرام للدراسات الاستراتيجية.
٣. النابلسي، محمد أحمد وآخرون (١٩٩١) الصدمة النفسية: علم نفس الحرب والكوارث. بيروت: دار النهضة العربية.
٤. النابلسي، محمد أحمد (٢٠٠١). العلاج النفسي للأسرى وضحايا العدوان. بيروت: مركز الدراسات النفسية.
٥. منظمة الصحة العالمية (٢٠١٢) : الإسعافات النفسية الأولية ، دليل العاملين ط ٥ ،
- ٦- مؤمن ،داليا (٢٠٠٦) : دور الاخصائي النفسي في الكوارث والازمات . موقع د.داليا مؤمن .
- ٧ - منظمة الصحة العالمية (٢٠٠١): الإسعافات الأولية النفسية: دليل العاملين في الميدان. منظمة الصحة العالمية، جنيف
<http://www.who.int/licenses/about/index/en/form>
- ٨- شعبان ، مارسلينا حسن (٢٠١٣) : الدعم النفسي في الكوارث والازمات ضرورة مجتمعية ، اصدارات شبكة العلوم النفسية العربية سلسلة الكتاب الالكتروني خارج الكتاب المتسلسل للكتاب الشبكة العدد (٣١).

- ٩- عبد الحميد ، وليد خالد (٢٠١٣): معالجة الاضطرابات التالية للصدمة بعلاج ابطال التحسس واعادة المعالجة بحركات العين افاق جديدة EMDR ، اصدارات شبكة العلوم النفسية العربية سلسلة الكتاب الالكتروني عدد (٢٩).
- 10-American Psychological Association. (n.d.). How to help in an emotional crisis. Retrieved from <http://www.apa.org/helpcenter/emotional-crisis.aspx>.
- Caplan, G. (1961) Prevention of Mental Disorders in
- 11- Children. New York: Basic Books.
- 12-James, K. J., & Gilliland, B. E. (2001) Crisis Intervention Strategies. Pacific Grove, PA: Brook/Cole.
- 13-Lillibridge, E. M., & Klukken, P. G. (1978) Crisis Intervention Training. Tulsa, OK: Affective House.
- 14-Federation Red Cross (2003): Community-based psychological support a training manual
- 1st edition – January 2003. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies
- PO Box 372 CH-1211 Geneva 19 Switzerland
- 15- Kendra Cherry (2011): What Is a Crisis?
- <http://www.psychological issues>.

التفكير المحافظ
لدى موظفي الدولة العراقية

م.د. حنان شهاب عبيد الساعدي

ملخص البحث

إن أسلوب التفكير المحافظ يشير إلى الميل للاحتفاظ بالأوضاع القائمة أو التي كانت قائمة، ومعارضة التغيير فيها والتحيز للآراء والمعتقدات التقليدية، واتسام التفكير والسلوك بطابع المسايرة وإن الأساليب اللاتكيفية والتي من خلالها يدرك الأفراد عالمهم ويشكلونه في أطر وتراكيب معرفية غير سليمة أو أساليب تفكير محافظة وصارمة، تؤدي بالفرد إلى التحرك على وفقها وهي (التحرك نحو الآخرين) ، و (التحرك ضد الآخرين) ، و (الابتعاد عن الآخرين) ، وإن الشخص العصابي تكون إحدى هذه الاتجاهات هي المسيطرة ويبقى الاتجاهان الآخران بدرجة أقل .

Abstract

The method of conservative thinking refers to the tendency to retain the status quo or which were established and clashing with the change in it and distinguishing of opinions of beliefs and ideas, and the characterized by the feature of indulgence. The neurotic person is one of the trends which is the controlling.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

عدّ التغيير الذي حصل في عالم اليوم تغييراً كبيراً جداً ومعقداً جداً، فالتفكير لمواجهة هذا التغيير ينبغي أن يكون اليوم على درجة كبيرة من العمق والقوة والإبداع والنقد. فالفرق كبير بين أنماط التفكير القديم، يوم كان الناس يرحلون ويضربون أكباد الإبل كما يقولون لجمع رواية أو كلمة. أما اليوم فإن نمط التفكير الجديد أصبحت فيه المعلومة تنتقل بكميات كبيرة ومذهلة، فما أنتجه الفكر في عهود يمكن نقله اليوم في لحظه قصيرة جداً، وما أنتجه البشر في قرون متتالية يمكن جمعه في اسطوانة صغيرة جداً، ومشكلات الإنسانية اليوم أعقد بكثير مما كان قديماً، فنحن إذن أمام عالم مختلف، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعالج المشكلات والإجابة عن التساؤلات بفكرٍ قديم وطرائق وآليات عفا عنها الزمن .

إن التفكير لا ينقل كما تنقل البضائع والسلع، ولكن ينبغي أن تخلق له شروط التأهيل الفكري في بيئة سليمة وهذه الشروط تنتقل من الإحساس بأزمة الذات وأساليب التفكير والمناهج التقليدية المحافظة (عبد المنعم ، ٢٠١١ ، ص ٤٦) .

وإذا كانت النزعة المحافظة هي نوع من طرائق التفكير الإنساني التي عادة ما تكون عديمة الجدوى والفائدة في معظم الأحيان، وتصبح بلا جدوى عندما تعتمد على الفئة الثابتة من الطرائق والآليات نفسها التي تعكس رتابة التفكير، وتتخذ في التصنيفات المألوفة والتعليمات المعرفية السائدة ،وهذه النزعة لا يمكن أن تكون صالحة للحياة الجديدة التي نعيشها اليوم، فلا بد من

تجديد هذه النزعة من التفكير التقليدي، واستيعاب مقتضيات الحياة والمناهج المعاصرة ومتطلبات المرحلة وتطلعاتها من آمال وأمانٍ وأحلام وطموحات ، ولا بد لهذه النزعة المحافظة من الإنفتاح بفكر حر لأن قروناً من التخلف، وهيمنة فكر المسلمات، والفكر التقليدي الثابت والمحافظ، جعلت عملية التفكير غير منتجة، لأنها لم تمس جوهر القضايا التي نحتاج إلى معالجتها (عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ص ١٢٤) .

وهناك ظروف وأحوال تدفع الأفراد إلى الاضطراب و القلق، على ذاتهم ومستقبلهم ، وهذا الشكل من عدم الاستقرار يؤثر في انفعالاتهم وتصرفاتهم، ولعل السبب في زيادة حدة الاضطراب، والقلق عند فرد وانخفاضه عند فرد آخر يعود إلى طبيعة الإدراك عنده وأسلوب التفكير والمعتقدات - العقلانية أو اللاعقلانية - التي يتبناها الفرد ويفسر الأحداث من حوله ، إذ رأى "ادواردز" أن " هناك مجموعة من الأفكار والمعتقدات المتناقضة وما يلحق بها من افتراضات تكون هي المسؤولة عن معظم الاضطرابات العاطفية، لأنه عندما يتقبل الناس الاضطرابات والانحرافات التي تتطوي عليها المعتقدات المتناقضة، فإنهم يميلون لكي يصبحوا مكبوتين، عدوانيين، دفاعيين، قلقين، شاعرين بالذنب، غير فاعلين، منطوين على أنفسهم، غير سعداء، فإذا حاولوا أن يساعدوا أنفسهم للتخلص من تلك المعتقدات المتناقضة، فلا يمكن إلا أن يقعوا ضحية الاضطرابات الانفعالية (Lahey, 2007 , p : 485).

أهمية البحث:

للوظيفة أهمية عظيمة في حياة الفرد، فهي تحدد نوع النشاط الذي يقضي فيه معظم وقته، والذي يبذل فيه أقصى جهده ويظهر فيه غاية كفايته، والذي يجد فيه وسيلة جيدة للتعبير عن ميوله وقدراته، ومواهبه وطموحه . وتحدد الوظيفة أيضاً المجال الاجتماعي الذي تتم فيه معظم علاقات الفرد

الاجتماعية، وتحدد مستواه الاقتصادي ومجال التقدم والترقي أمامه ، فضلا عن ذلك فإن لنوع الوظيفة التي يختارها الإنسان أثراً كبيراً في حياته النفسية. فقد تكون الوظيفة مصدراً لسعادته وغبطته، وعاملاً من عوامل أمنه واستقراره، وشعوره بالثقة بنفسه، وبقدراته، وكفايته، وقد تكون مصدراً لشقائه، وعاملاً من عوامل ضيقه وقلقه، وعدم استقراره واهتزاز ثقته بنفسه، وشعوره بالعجز والفشل، مما ينعكس على حياته في الأسرة وعلى حياته الاجتماعية .

ولما كانت الإدارة شخصاً معنوياً عاماً، فهي لا تمارس نشاطها وأعمالها إلا من خلال موظفيها ومن يقومون بأعمالها من الأفراد الآدميين (الموظفين)، فهؤلاء هم وسيلتها وهم ممثلوها ، وتباشر الإدارة مهماتها وأنشطتها بواسطة أفراد آدميين يعملون باسمها ولحسابها ، وتتنظم مراكزهم عن طريق القوانين والأنظمة المتعلقة بالوظيفة العامة . وتولي قوانين الخدمة المدنية ونظمها الموظف أهمية كبيرة لأن نجاح الإدارة في أداء وظيفتها وخدمتها للجمهور يتوقف على نوعية الموظفين، ومدى كفاءتهم، وإحساسهم بالمسؤولية، ومتطلبات خدمة المصلحة العامة ، فلم تعد الوظيفة العامة مجرد مهنة يكسب من يمارسها رزقاً منها مقابل العمل الذي يؤديه . وأن الوظيفة العامة في المجتمع الجديد أمانة مقدسة، وخدمة اجتماعية ، فالموظف هو أداة الدولة في تنفيذ برامجها وخططها في مختلف مجالات الحياة وشؤونها (منصور، ١٩٨٠ ، ص ٢٢١).

وهكذا نجد ان المشرع العراقي قد أعطى تعريفاً للموظف العام في قوانين الخدمة المتعاقبة ، فقد عرف قانون الخدمة المدنية المرقم (١٠٣) لسنة ١٩٣١ الموظف في المادة الثانية على النحو الآتي : (الموظف هو كل فرد عهدت إليه وظيفة في الحكومة لقاء راتب يتقاضاه من الميزانية العامة أو ميزانية خاصة، وتابع لأحكام قانون التقاعد). كما عرفه في قانون الخدمة

المدنية المرقمة (٦٤) لسنة ١٩٣٩ في المادة الثانية أيضا على أنه (كل فرد عهدت إليه وظيفة دائمة داخلية في ملاك الدولة الخاص بالموظفين) . فالموظف هو الشخص الذي تم تعيينه بشكل أصولي من الجهة المختصة بالتعيين، بدرجة من درجات الملاك بعد التأكد من توفر الشروط المطلوبة للتعيين، وصدر القرار الإداري بالتعيين، مستوفيا لأركانه الصحيحة، والجهات المختصة بالتعيين (الجبوري ، ١٩٨٩ ، ص ١٩٧-٢٠١) .

ومن هنا جاءت ضرورة العناية بالموظفين، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بالعناية بأساليب تفكيرهم، وفهمها بشكل علمي ممنهج إذ إننا اليوم إلى أكثر من أي وقت مضى إلى تعرف أساليب التفكير بشكل علمي دقيق، لأهميته في فهم السلوك بمختلف جوانبه النفسية والاجتماعية والعقلية، إذ إن فهم التفكير وأساليبه يساعد على التفسير المناسب للظواهر النفسية التي يتجلى بها الفرد، على الرغم من إنها من أعقد الظواهر التي يتصدى علم النفس لدراستها، وذلك لأن الإنسان هو أعقد ما في الكون وإن دراسته ودراسة نمط تفكيره تشكل أكبر تحدٍ للعالم، فالتفكير وأساليبه هو المحور الأساس الذي تدور حوله معظم النظريات والنماذج والدراسات العلمية النفسية والتربوية (حبيب ، ١٩٩٦ ، ص ١٧٩) .

• وتأسيسا على ما تقدم فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن في مجموعة من الاعتبارات النظرية والتطبيقية التي يمكن إيجازها فيما يأتي:

١- لم تعد الوظيفة العامة مجرد مهنة يكسب من يمارسها (الموظف) رزقةً منها مقابل العمل الذي يؤديه إنما هي في المجتمع الجديد أمانة مقدسة وخدمة اجتماعية قوامها الالتزام الواعي بمصالح الجماهير وحقوقها .

٢- إن أهمية الدراسة الحالية تتجلى بأنها طبقت على عينة من موظفي وزارات الدولة العراقية وموظفاتهما، وهم شريحة مهمة تقع على عاتقها

مسؤولية البناء والنهوض، فهي الدعامة الكبرى في بناء الوطن والأداة المساهمة في تطوير جوانبه الاقتصادية، ولأنهم الطاقة الخلاقة والمبدعة في تنفيذ برامج الدولة وخططها الإستراتيجية في مختلف مجالات العمل وشؤون الحياة .

٣- إن أهمية البحث الحالي جاءت من خلال العناية بعملية انتقاء الأفراد (الموظفين) في أثناء السلم الوظيفي، لأن المشكلة في الترقية ربما لا تخضع لآلية كفاءة الموظف فحسب، لكنها تتضمن نمط تفكيره، والأسلوب الملائم أيضاً لتبوء هذا المنصب الوظيفي .

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي :

- ١- قياس التفكير المحافظ لدى موظفي وزارات الدولة العراقية.
- ٢- الموازنة في التفكير المحافظ لدى الموظفين على وفق متغير النوع (ذكور - إناث).
- ٣- الموازنة في التفكير المحافظ لدى الموظفين على وفق متغير مدة الخدمة (أقل من ١٥ سنة - ١٥ سنة فأكثر) .

حدود البحث:

- موظفو الدولة في الوزارات العراقية في محافظة بغداد.

تحديد المصطلحات:

تم تحديد المصطلحات الآتية :

أولاً - التفكير المحافظ (Conservative Thinking)

عرف التفكير المحافظ بتعريفات عدة منها تعريف:

- ١- ستيرنبرك (Sternberg) عام ١٩٩٠ :

نمط من التفكير الذي يتصف فيه الفرد بالميل لعمل الأشياء على وفق التقاليد والأعراف الاجتماعية الصارمة، ومقاومة التغيير للمحافظة على ما هو قائم، وتمسك الفرد بوجهة نظره والتثبت بها (Sternberg , 1990 , p : 224) .

٢- كايوفمان (Kaufman) عام ٢٠٠٩ :

هو عملية ملئ الفراغات الموجودة داخل الأنظمة من دون خلق أنظمة جديدة بأنفسهم، وإتباع التوجيهات والأوامر (Buss, 2010 , p : 29) . ولقد تبنت الباحثة تعريف " ستيرنبرك " (Sternberg) للتفكير المحافظ ، وذلك لأنها اعتمدت على الإطار النظري لهذا المنظر . أما التعريف الإجرائي لاختبار التفكير المحافظ فيتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الموظف أو الموظفة على اختبار التفكير المحافظ الذي تم بناؤه في هذا البحث.

الفصل الثاني

الإطار النظري

- سايكولوجية التفكير :

" إذا أعطيت شخصاً سمكة فإنه سيأكل ليوم واحد، ولكن إذا علمته كيف يصطاد فإنه سيأكل طوال عمره "، مثل صيني. لذا فقد ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير إزدياداً ملحوظاً في النصف الثاني من القرن العشرين، ولاسيما في عقد الثمانينات منه، إذ تمثل ذلك الاهتمام في الكثير من نماذج التفكير وأساليبه، والبرامج التدريبية، والبحوث والدراسات العلمية. واتفاق وجهات النظر الداعية إلى النهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره. عملاً بالمبادئ الهادفة بأبعادها كلها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين ، وتمكينهم من استثمار أقصى حد ممكن من قدراتهم وطاقاتهم الابداعية. وكما هو معروف فإن التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الانسان ، وهو الهبة العظمى التي منحها الله للإنسان ، وفضله بها على سائر مخلوقاته ، والحضارة الإنسانية هي خير دليل على آثار هذا التفكير، وأنه العملية التي ينظم بها العقل خبرات الانسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وإدراك العلاقات (- 153 : p , 1998 Reber , 155).

ونظراً لأهمية التفكير كعملية عقلية راقية في تطوير الفرد، وتقدم المجتمع على حد سواء ، فقد حظي هذا الموضوع بعناية الفلاسفة والعلماء منذ قديم الزمان، واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة في تفسير هذه الظاهرة ، وإدراك اسرارها، رغبة منهم في تطوير استراتيجيات تساعد على تطوير هذه العملية، بما يجعل الإنسان قادراً على توظيفها في تكيفه، وتحسين ظروف حياته في مجالاته المختلفة . وعلى أية حال فإن العناية بموضوع التفكير قديم قدم الإنسان نفسه، إذ كان الأمر يتطلب دائماً إستعمال العقل ، للتكيف مع

البيئة بمتغيراتها المتباينة في الكم والنوع ، والتي شكلت على مر الزمن تحديات كبيرة ، كان على الإنسان دوماً أن يتمكن من مواجهتها حتى يضمن لنفسه البقاء وإستمرار الحياة . وليس ادل على ذلك من أن الاديان السماوية قد حثت على إستعمال العقل والتدبر في خلق الله ، والاستدلال عليه وعلى عظمته، وقدرته بشتى الوسائل والطرائق العقلية الممكنة ولم تضع قيوداً على ذلك (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ ، ص ٢١ - ٢٢).

ومن هذا المنطلق يشبه الباحث " ستيوارت مكليير " التفكير بعملية التنفس للفرد إذ إن الفرد لا يمكن ان يستغني عن التنفس ، وكذلك الحال فإن عملية التفكير أشبه ما تكون بنشاط طبيعي لا يستطيع الإنسان الإستغناء عنه في حياته الطبيعية . ويعد التفكير من اعقد أنواع السلوك الإنساني، وأشارت الكثير من الدراسات العلمية إلى أن غالبية الناس يفكرون بطريقة اعتيادية ويسيرة تتماشى مع ما يمارسونه من أعمال، فمنهم من يتعامل بنمطية مع المشكلات التي تواجههم، مما يترتب على ذلك من ضعف إدراك التفاصيل وتوهم الحياة، والخلط بين التفكير بعقل متفتح حر، وآخر مغلق تقليدي، وغياب لغة التواصل مع الآخر، وقد ترجع الأسباب الى التمسك بالعادات والتقاليد والآليات التقليدية من غير تمحيص وتدقيق (الريماوي ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٧) .

يعد التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني ما بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية، والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة. وهو عملية عقلية معرفية راقية تتطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى، كالانتباه، والادراك، والتذكر، وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية، كالتصنيف والاستنتاج، والتحليل، والتركيب، والمقارنة،

والتعميم. وانه سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف ، وإنما يحدث في مواقف محددة، وسلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته، وهو مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل الى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير (الاعسر ، ٢٠٠٠ ، ص ٨٩-٩١) .

والمحتوى العقلي هو ما يطلقه علماء النفس على أية مادة توجد في العقل، على سبيل المثال، فكرة أو صورة أو احساس أو شعور. وقد كان مادة في علم النفس التجريبي عندما ظهر كفرع من المعرفة في نهاية القرن التاسع عشر ، ولكن "واطسون" وزملاءه السلوكيين استبدلوا هذا التركيز على الحالات الذاتية بعلم النفس من دون عقل للأحداث القابلة للقياس موضوعياً، أي المثيرات والاستجابات. أما المعرفية لاحقاً جعلت العقل مشروعا مرة أخرى، فإنها لم تفعل ذلك عن طريق تنشيط علم النفس الذاتي، وإنما عملية التفكير (Thinking) نفسها أصبحت وبقيت الى درجة كبيرة مادة العلم المعرفي أكثر من المحتوى الذي ينتج من الفكر. وأن موضوعات التفكير تتمثل في تكوين المفهوم والاستدلال والحكم العقلي واتخاذ القرار (الخيري ، ٢٠١٢ ، ص ١٨٩) .

يعد التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، وسيطرة الإنسان على الكائنات الحية كافة، واكتشاف الحلول الفاعلة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات ، بل أن معظم الانجازات العلمية التي حققها البشر مبنية على عملية التفكير، هذا فضلا عن إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر في تفاعلاته كافة. ولا ترجع أهميه التفكير إلى كونه أداة لتقدم الإنسان فحسب بل بأنه ضرورة وجود بقاء الإنسان واستمراره على الأرض منذ وجوده لو لم يكن مفكرا

لطرائق معيشتها المختلفة، وأساليب دفاعه عن نفسه ما كتب له البقاء، وما استطاع أن يحقق ما حققه من تقدم ورقي (أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ٥٧).

هذا إلى جانب أن التفكير له أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي، لأن التفكير أحد الوسائل التي يستعملها الفرد لتحقيق نفسه وتحسينها وتنميتها، وإنه يساعد الفرد في التعبير عن فريدته وتنمية موهبته .

والتفكير عملية يومية تحدث للإنسان بشكل مستمر، فالتفكير اليومي كالتحدث أداء طبيعي يتم القيام به باستمرار، وهو موضع عناية منذ زمن بعيد، وزادت أهميته في العصر الحديث نتيجة للتغيرات التي حدثت في المجتمع بسبب التطورات التكنولوجية، والتطلعات الاجتماعية التي عجلت بهذا التغيير، مما حتم ظهور طرائق جديدة للتفكير، إذ لم تعد طرائق التفكير القديمة (التفكير العياني، والتفكير الخرافي ، والتفكير التقليدي ، والتفكير القائم على التعميم، والتفكير التخيلي) كافية لتصدي تلك التغيرات المستمرة (حبيب ، ١٩٩٦ ، ص ٣٦).

وتباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول تعريف التفكير (Thinking Definition)، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي قد يتأثر بنمط تنشئته، ودافعيته، وقدراته، ومعتقداته، وغيرها مما يميزه عن الآخرين ، الأمر الذي قاد إلى غياب الرؤية الموحدة عند العلماء والباحثين بخصوص تعريف التفكير وخصائصه وأساليبه . فيرى " ديبونو " (De Bono) عام ١٩٨٤، أن التفكير هو العملية التي يمارس عليها الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، بمعنى أنه يتضمن القدرة على استعمال الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأنٍ للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف. وأشار " كوستا " (Costa) عام ٢٠٠١، إلى أنه يعبر

عن المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك
المثيرات الحسية والحكم عليها (الزيات ، ٢٠٠١ ، ص ٨) .
ويتم التعبير عن التفكير من خلال المفاهيم والأفكار المتنوعة، إذ لا بد من
تحديد المفاهيم الرئيسة وشرحها بوضوح، ثم تحديد المفاهيم البديلة أو التأكد من
استعمال المفاهيم بدقة، ويحتوي التفكير على استنتاجات نستطيع من خلالها
الوصول إلى الحلول والأحكام العامة، أو الملخصات، أو إعطاء المعنى
الحقيقي للبيانات و المعلومات، وله توابع وتطبيقات أو تأثيرات، إذ ينبغي
التحقق من إمكانية حدوث التطبيقات الناتجة عن عملية التفكير، ثم البحث عن
الجوانب الايجابية والسلبية لهذه التطبيقات ، وبعدها العناية بجميع ما يتبع من
نتائج عملية التفكير (يونس، ١٩٩٧، ص ١١٥) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي كان لا بد للباحثة من تحديد مجتمع البحث، ومن ثم اختيار عينة ممثلة له ، ومن ثم إعداد ثلاث أدوات تتصف بمؤشرات الصدق والثبات والموضوعية، وتطبيقها على العينة التي تم اختيارها ، ومن بعد ذلك تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، للخروج بنتائج وتوصيات ومقترحات، وقد تم في هذا الفصل استعراض هذه الإجراءات وكما يأتي:

تحدد مجتمع البحث الحالي بالموظفين والموظفات المنتسبين في الوزارات العراقية في محافظة بغداد، إذ بلغ مجموعهم (٩٥١٨٤٠) بواقع (٦١٦٢٠١) ذكور و(٣٣٥٦٣٩) إناث (وزارة التخطيط والجهاز المركزي للإحصاء، ٢٠١٢، ص ٢٠)، وكما مبين في جدول(١).

جدول (١)

حجم التشغيل في الوزارات العراقية للموظفين والموظفات لسنة ٢٠١٢

ت	الوزارات	المقرات	عدد العاملين		
			الذكور	الإناث	المجموع
١	التخطيط	كرادة مريم	١٠٨٨	٨٨٨	١٩٧٦
٢	التجارة	الإسكان	٢١٠٧٦	٨٠٦٠	٢٩١٣٦
٣	البيئة	المنطقة الخضراء	٩٩٤	٤٤٠	١٤٣٤
٤	التربية	الصالحية	١٣٦٦٤٨	٢٠٥٦٤٠	٣٤٢٢٨٨
٥	التعليم العالي	الباب الشرقي	٣٢٨٧٩	٢١١٤٧	٥٤٠٢٦
٦	حقوق الانسان	المنطقة الخضراء	٣٤٧	١٧٤	٥٢١
٧	الخارجية	الصالحية	١٠٤٦	٣٨٤	١٤٣٠
٨	الداخلية	شارع فلسطين	٣٣٩٩	١٦٠١	٥٠٠٠
٩	الدفاع	حي التشريع	١٢٢٩٨	٥٣٩	١٢٨٣٧
١٠	الزراعة	شارع فلسطين	٦٩٥٨	١٩١٤	٨٨٦٦
١١	الشباب والرياضة	شارع فلسطين	٢٥٢٣	١٣٣١	٣٨٥٤
١٢	الصحة	باب المعظم	٤٨١٢٢	١٩٧١١	٦٧٨٣٣
١٣	العمل والشؤون الاجتماعية	القاهرة	٣٤٨٧	٣١٤١	٦٦٢٨
١٤	العلوم والتكنولوجيا	كرادة مريم	٥٧٧٧	٢٤٣٤	٨٢١١
١٥	العدل	العلوي	١٠٠٧١	١٦٠٦	١١٦٧٧

ت	الوزارات	المقرات	عدد العاملين		
			الذكور	الإناث	المجموع
١٦	الاتصالات	الباب الشرقي	٨١٨٧	٣٥٨٤	١١٧٧١
١٧	البلديات والاشغال العامة	الصاحية	٢٠٠٣٦	٣٠١٦	٢٣٠٥٢
١٨	الاعمار والاسكان	حي التشريع	١٧٧١٩	٣٥٧٢	٢١٢٩١
١٩	الكهرباء	المنصور	٦٣٠٨٤	٦٢١٤	٦٩٢٩٨
٢٠	المالية	شارع الجمهورية	٥٦٢٦	١٠٠٠٠	١٥٦٢٦
٢١	شؤون المرأة	المنطقة الخضراء	٦	٩	١٥
٢٢	السياحة والآثار	الصاحية	٢١٦٨	٤٩٧	٢٦٦٥
٢٣	النقل	شارع فلسطين	٢٦٥١٠	٣٥٦٨	٣٠٠٧٨
٢٤	النفط	شارع فلسطين	٥٢٣٥٩	٤٣١٢	٥٦٦٧١
٢٥	الموارد المائية	شارع فلسطين	١١١٩٩	٢٢٢٩	١٣٤٢٨
٢٦	الهجرة والمهجرين	حي التشريع	٣٨٥	٢٠٣	٥٨٨
٢٧	الصناعة والمعادن	الباب الشرقي	١١٧٥٨٧	٢٩٢٣٧	١٤٦٨٢٤
٢٨	شؤون المحافظات	حي الخضراء	١٢	٢	١٤
٢٩	الثقافة	الصاحية	١١٥١	١٨٦	١٣٣٧
المجموع			٦١٦٢٠١	٣٣٥٦٣٩	٩٥١٨٤٠

- عينة البحث:

اعتمدت الباحثة في اختيار عينة بحثها التطبيقية على الطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي ، إذ اختارت (٤٠٠) موظف وموظفة عراقية من (٤) وزارات هي: (وزارة البلديات والأشغال العامة، وزارة الأعمار والإسكان، و وزارة التخطيط، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية) موزعين بالتساوي على وفق متغيري الوزارة، و النوع وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

عينة البحث التطبيقية موزعة على وفق متغيري الوزارة والنوع

المجموع	النوع		الوزارة	ت
	ذكور	إناث		
١٠٠	٥٠	٥٠	وزارة البلديات والأشغال العامة	١
١٠٠	٥٠	٥٠	وزارة الإعمار والإسكان	٢
١٠٠	٥٠	٥٠	وزارة التخطيط	٣
١٠٠	٥٠	٥٠	وزارة العمل والشؤون الاجتماعية	٤
٤٠٠	٢٠٠	٢٠٠	المجموع	

- أدوات البحث:

من أجل قياس متغيرات البحث الثلاثة التي يتطلبها ، قامت الباحثة ببناء اختبار التفكير المحافظ، واختبار المعتقدات المتناقضة ، وإعداد مقياس للحاجات العصابية ، وفيما يأتي عرضاً لكيفية بناء أدوات البحث وكما يأتي :

الأداة الأولى :

أولاً: اختبار التفكير المحافظ (conser vative thinking) :

بهدف بناء اختبار التفكير المحافظ لدى موظفي الدولة العراقية قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

١- تحديد متغير التفكير المحافظ نظرياً:

لقد قامت الباحثة بتحديد التعريف النظري للتفكير المحافظ من خلال تبني تعريف "روبرت سترنبرك" (r. Sternberg) عام (١٩٩٠) لمفهوم التفكير المحافظ والذي سبقت الإشارة إليه في الفصل الأول صفحة (٤٦) .

٢- الاطلاع على بعض الأدوات السابقة ذات العلاقة :

بغية إعداد مواقف اختبار التفكير المحافظ وجمعها أطلعت الباحثة على الإطار المتبنى وعدد من الاختيارات ذات العلاقة التي قامت بقياس التفكير المحافظ أو تناولته نظرياً بالبحث والدراسة وهي:

أ- اختبار "مارتن" (Martin) عام ١٩٩٢ :

استهدفت الدراسة الى تعرف طبيعة العلاقة بين أسلوب التفكير المحافظ والذكاء والاستعداد الدراسي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية، استعمل لهذه الدراسة قائمة لأسلوب التفكير المحافظ، واختبار للذكاء، واختبار للاستعداد الدراسي (: p , 2006 , Freeman 256) .

ب- دراسة " سترنبرك وكريكورنكو " (Sternberg & grigorenko) عام (١٩٩٣) :

كان الهدف الرئيس منها الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير ونوع المدرسة التي يعمل بها المعلمون والمعلمات، فضلاً عن تأثير متغيرات (العمر - وسنوات الخبرة - نوع المادة - مستوى الصف) في هذه الأساليب،

وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) معلمة و (٢٨) معلماً، ومن أربعة مدارس مختلفة بالولايات المتحدة :هي ثانوية خاصة ، وثانوية عامة نظامية، وابتدائية خاصة ، وابتدائية كاثوليكية واستعمل في الدراسة قائمة أساليب التفكير لـ(ستيرنبرك وواجنر، ١٩٩١). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: إن معلمي المدارس الخاصة ومعلماتها (الأولى - الثالثة) كانوا أقل دلالة إحصائية في استعمال الأسلوب المحافظ والأسلوب المحلي عند معلمي ومعلمات المدرستين الأخيرتين ومعاماتها، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن متغيرات (مستوى الصف، والنوع، والعمر، وسنوات الخبرة)، ترتبط بدلالة مع أسلوب التفكير للمعلمين والمعلمات، إذ كانت نتائجها كالتالي: بالنسبة لمستوى الصف الدراسي، فهو محدد مهم للتنبؤ بالأسلوب المحافظ لدى المعلمين والمعلمات الذين يدرسون للصفوف الأعلى ومتغير سنوات الخبرة للمعلمين والمعلمات محدد مهم للتنبؤ بالأساليب (التففيذي، والحكمي، والمحلي، والمحافظة) بمعنى أن المعلمين والمعلمات من أصحاب الخبرة ويكونون أكثر (تنفيذية، وحكمية، ومحلية، ومحافظة في التفكير)، أما بالنسبة لمتغير نوع المادة التي يقوم المعلم بتدريسها فلم يكن منبئاً بأي من أساليب التفكير. ووجد كذلك أن متغير النوع محدد منبئ بأسلوب التفكير المحافظ (المعلمون أعلى في الأسلوب المحافظ من المعلمات)

(Sternberg & grigorenko, 1993, p: 209 - 211).

ج-دراسة " زهانج " (Zhang) عام ٢٠٠٠ :

استهدفت الدراسة تعرف طبيعة العلاقة بين أسلوب التفكير المحافظ وأنماط الشخصية ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالباً جامعي من جامعة (هونج كونج) (٢٦٨ طالب، ٣٣٢ طالبة) في تسع كليات، وقد استعمل مقياس البحث نحو الذات وقائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرك وواجنر"

(١٩٩٢) ولقد توصلت الدراسة الى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الأسلوب المحافظ وأنماط الشخصية الستة، ومنها (الشخصية الاجتماعية)

(Zhang , 2000 , p : 78)

د-اختبار " هاريسون وبرامسون وبارليت " (Harrison & Bramson & parlett) عام ٢٠٠٤ :

استهدف هذا الاختبار قياس أسلوب التفكير السائد والمفضل لدى الفرد في مواجهة مواقف الحياة اليومية ، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد وميلهم لاستعمال أحد أساليب التفكير التي يقيسها الاختبار، وقيس هذا الاختبار، خمسة أساليب للتفكير هي (التركيبي - والمثالي - والتحليلي - والمحافظ - والعملي) ، ويتكون هذا الاختبار من (٩٠) فقرة موزعة على (١٨) موقفاً من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بواقع خمس فقرات على كل موقفاً، تمثل كل فقرة منهم حلاً لذلك الموقف، إذ يعبر كل حل عن احد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار (Deanx&Wrightsman &, 2004 , p : 66) .

وقامت الباحثة بعد الإطلاع على تلك الأدوات باستثمار ما جاء فيها من تنظير مواقف الاختبار الحالي واثرائها بما يصلح من مواقفها، و يتفق والإطار النظري المتبناة في البحث الحالي .

الفصل الرابع

عرض النتائج

- عرض النتائج:

١-الهدف الأول : قياس التفكير المحافظ لدى موظفي وزارات الدولة العراقية.

أظهرت نتائج البحث الحالي أن الوسط الحسابي لمتغير التفكير المحافظ لعينة البحث التطبيقية (١٩.٣١) ، وانحراف معياري (٤.٦٤) ، بينما بلغ الوسط الفرضي (١٤) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة (٢٢.٨٩) ، وهي أكبر من القيمة الجدولية ، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى أن موظفي الدولة العراقية يتصفون بالتفكير المحافظ، وجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة موظفي وزارات الدولة العراقية التطبيقية على اختبار التفكير المحافظ

نوع العينة	العدد	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
موظفو الدولة العراقية	٤٠	٣٩٩	١٩.٣١	٤.٦٤	١٤	٢٢.٨٩	١.٩٦	دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

٢-الهدف الثاني : الموازنة في اختبار التفكير المحافظ على وفق متغير النوع .

كان الوسط الحسابي لعينة الذكور على اختبار التفكير المحافظ (٢٢.٧٣) وانحراف معياري (٤.٦٧) ، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الإناث على الاختبار نفسه (١٥.٨٨)، وانحراف معياري (٤.٢٥) ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (١٥.٢٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، مما يشير إلى أن عينة الذكور تتفوق على عينة الإناث في التفكير المحافظ ، وجدول (٢٦) يوضح ذلك .

جدول (٢٦)

الموازنة في اختبار التفكير المحافظ على وفق متغير النوع

ت	نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	ذكور	٢٠٠	٢٢.٧٣	٤.٦٧	١٥.٢٢	١.٦٩	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥
٢	إناث	٢٠٠	١٥.٨٨	٤.٢٥			

٣-الهدف الثالث: الموازنة في اختبار التفكير المحافظ على وفق متغير مدة الخدمة.

كان الوسط الحسابي لعينة * الموظفين ممن لديهم خدمة أقل من (١٥) سنة على اختبار التفكير المحافظ (١٨.٠٣)، وانحراف معياري (٤.٠٧)، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الموظفين ممن لديهم خدمة (١٥) سنة فأكثر (١٨.٣٥)، وانحراف معياري (٢.٨٣)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين بأن القيمة التائية المحسوبة (٠.٦٤)، وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى أن متغير الخدمة لا يؤثر في التفكير المحافظ وجدول (٢٧) يوضح ذلك.

جدول (٢٧)

الموازنة في اختبار التفكير المحافظ على وفق متغير مدة الخدمة .

نوع العينة	العدد	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
أقل من ١٥ سنة	١٠٠	٩٩	١٨.٠٣	٤.٠٧	٠.٦٤	١.٩٦	غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥
١٥ سنة فأكثر	١٠٠	٩٩	١٨.٣٥	٢.٨٣			

* اتضح أن عدد الموظفين الذين لديهم خدمة أقل من (١٥) سنة (٣٠٠) موظف وموظفة ، بينما كان عدد الموظفين الذين لديهم خدمة (١٥) سنة فأكثر (١٠٠) موظف وموظفة .

- التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن للباحثة أن
توصي بما يأتي:

أ- الإفادة من اختباري التفكير المحافظ والمعتقدات المتناقضة، ومقياس
الحاجات العصابية الذي أعدتهم الباحثة ، بصفتها أدوات تستعمل في البحوث
العلمية المقبلة بشكل عام وفي مجال الموظفين بشكل خاص .

ب- تفعيل دور وحدات الإرشاد النفسي والتربوي للموظفين في وزارات الدولة
العراقية بما يتناسب وخصائص تفكيرهم، ومعتقداتهم، وحاجاتهم النفسية، حتى
يكون التشخيص أدق وأكثر وقعاً .

ج- تضمين المناهج الدراسية أساليب التفكير المطلوبة والمعتقدات الملائمة
والحاجات النفسية الجيدة والسوية، ليتسنى للطلاب فرصة تعرفها وتجربها.

ح- الافادة من أدوات البحث الحالي عندما يتقدم الموظف، ولاسيما عند توليه
منصب إداري، وتحديدًا عندما يكون في مركز القرار .

خ- توجيه وسائل الإعلام للقيام بدورها الفاعل والمؤثر في تنمية الإدراك السليم
لأساليب التفكير والمعتقدات، والحاجات النفسية المطلوبة، والتي تدفع الفرد
للقيام بدوره المنتج والفاعل في بناء الوطن والنهوض بواقعه، والعمل على
ازدهاره وتقديمه .

المقترحات:

واستكمالاً للجوانب المتعلقة بهذا البحث يمكن للباحثة الخروج
بالمقترحات الآتية :

أ- إجراء دراسة تهدف إلى تقنين اختباري التفكير المحافظ، والمعتقدات
المتناقضة، ومقياس الحاجات العصابية، على وفق الأطر النظرية
المعتمدة في هذه الدراسة.

ب- إجراء بحوث علمية أخرى تتناول علاقة التفكير المحافظ، والمعتقدات
المتناقضة والحاجات العصابية، بمتغيرات أخرى، كالتنشئة الاجتماعية،
أو الاضطرابات النفسية، أو الصحة النفسية .

ج- تصميم برامج نفسية لتخفيف حدة أعراض الحاجات العصابية لدى
الموظفين والموظفات في وزارات الدولة العراقية .

ح- إجراء بحوث مشابهة لدى شرائح اجتماعية من غير الموظفين كالطلبة أو
التدريسين وموازنة نتائجها بنتائج البحث الحالي .

ز- إجراء دراسة تتناول علاقة متغيرات البحث الحالي بمتغيرات معرفية أخرى لم
يتناولها هذا البحث، كالذكاء والذاكرة وغيرها .

ط- إجراء دراسة موازنة بين أسلوب التفكير المحافظ وأساليب التفكير الأخرى
كالتفكير الملكي أو التفكير الحكمي وغيرها .

المصادر

- ابراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٥) : (التفكير من منظور تربوي) سلسلة التفكير والتعليم، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط١.
- أبو جادو ، صالح محمد علي ، نوفل ، محمد (٢٠٠٧) : (تعليم التفكير – النظرية والتطبيق) ، عمان ، دار المسيرة والتوزيع .
- أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف (١٩٩١) : (مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية) ، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
- ثورندايك وروبرت و هيجن و الزابيث (١٩٨٩): (القياس والتقويم في علم النفس والتربية)، عمان ،مركز الكتاب الاردني.
- جابر ، . جابر عبد الحميد (٢٠٠٨) : (أطر التفكير ونظرياته) ، دليل للتدريس والتعلم والبحث ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- جابر ، جودت بني (٢٠٠٤) : (علم النفس الاجتماعي) ، عمان ، مكتبة دار الثقافة والنشر، ط١ .
- الجبوري ، ماهر صالح علاوي (١٩٨٩) : (القانون الاداري) ، بغداد، دار الكتب للطباعة والنشر، ط٢ .
- ستيرنبرك ، روبرت (٢٠٠٤) : (أساليب التفكير) ، ترجمة د . عادل سعد يوسف خضر ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- سولسو ، روبرت (١٩٩١) : (علم النفس المعرفي) ، ترجمة محمد نجيب الصبوة ، الكويت ، دار الفكر الحديث .
- السيد ، عبد الحليم محمود (١٩٧١) : (الابداع والشخصية : دراسة سيكولوجية) ، القاهرة ، دار المعارف.

- Alken , r . l (2006) : **(psychological testing and assessment)** , allyn & bacon , inc .
- Beesing maria et al. , (2009) , the enneagram : **(a journey in self discovery)** , Danville , n . j . , dimension books , new York .
- Coon , dennis (2010): **(essentials of psyghology)**, first edition, wadsworth inc. , California.

**اثر انموذج جانيه في تحصيل مادة
قواعد اللغة العربية لدى
طالبات الصف الأول المتوسط**

**م.م. مريم ياسر كاظم
جامعة ميسان
كلية التربية الاساسية**

**م.د. عقيل عبد الرضا
جامعة ميسان
كلية القانون**

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تعرف أثر انموذج جانبيه في تدريس طالبات الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية ولتحقيق هدف البحث اتبع الباحثان إجراءات المنهج التجريبي التي تضمنت اختيار التصميم ذي الضبط الجزئي المتكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، دُرست المجموعة الأولى باستعمال انموذج جانبيه ، بينما درست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية باستعمال الطريقة الاستقرائية.

واختار الباحثان متوسطة اسيا للبنات في ميسان قصدياً لإجراء التجربة فيها، وتألّفت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) بواقع (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية و (٢٥) في المجموعة الضابطة، كافأ الباحثان بين مجموعتي البحث في المتغيرات التي يمكن ان تأثر في نتائج التجربة وهي درجات الامتحان السابق للعام الماضي، ومستوى التحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات امتحان نصف السنة للعام الحالي، ثم حاول الباحثان ضبط عددٍ من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في المتغير التابع بجنب تأثير المتغير المستقل.

واشتمل تدريس قواعد اللغة العربية ضمن الفصل الدراسي الثاني، وهي (٨) موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م في العراق وبعد أن صاغا الأهداف السلوكية لهما اعد الباحثان الخطط التدريسية الملائمة ، إذ تأكدا من صدقها بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، واعد اختباراً تحصيلياً نهائياً في مادة قواعد اللغة العربية من نوع الاختيار من متعدد تكون من (٣٠) فقرة تأكدا من صدقه وثباته واستخرجا معاملات الصعوبة والقوة التمييزية ، وفعالية البدائل المغلوطة لفقراته ثم طبقاه على مجموعتي البحث

بعد اكمال التجربة التي استغرقت (٨) اسابيع، وباستعمال الاختبار التائي (t-) test لعينتين مستقلتين اسفر البحث عن النتائج الآتية:-

تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج جانبيه على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية

وفي ضوء النتائج التي توصل اليها الباحثان استنتجا أفضلية استعمال أنموذج جانبيه على الطريقة التقليدية في رفع مستوى تحصيل الطالبات لمادة قواعد اللغة العربية .

وأوصى الباحثان بضرورة استعمال انموذج جانبيه في تدريس المواد الدراسية بوجه عام ولاسيما مادة قواعد اللغة العربية وللمراحل الدراسية المختلفة. كما اقترحا اجراء المزيد من البحوث التي تتناول متغيرات لم يتناولها البحث ولمراحل دراسية اخرى وفي مواد دراسية اخرى .

Abstract

This research aims to introduce effect of Gagne sample to get pupils girls of second secondary school in subject of bases of Arabic Language, they researcher followed procedures of experiment course that included choosing design has partial adjustment consists of experiment group and adjust group , first group was studied by using sample of Gagne , while adjust group was taught according to traditional method by using reading method

They researcher chose Al-Maarry secondary school for girls intentionally to make the experiment in it , and sample of study consisted of (50) pupils of second class in academic year (2015 – 2016) distributed in (25) pupils in experiment group & (25) pupils in adjust group , the researcher make equality between two groups of the research in in variables , where it is possible to affect in

results of the experiment that are marks of previous examinatyion of the last year , and level of studying getting for both father & mother , and marks of examination of currently midyear , then they researcher tried to adjust a number of intrude variables that may affect on the followed variable beside effect of independent variable

that specific to be taught within the second teaching course , which are (8) subjects of book of bases of Arabic Language that is stated to be taught for pupils of second class of secondary school in academic year (2015 – 2016) in Iraq , and after behaviour aims were made & worded ,They arranged suitable teaching plans , and assured of its truth by showing them before a group of experts & specialists , and they prepared final gaining test in subject of Bases of Arabic Language of type of test of multi conists of (30) paragraphs are confirmed from its truth , its steadness , and extracted coefficients of difficulty and extinguishing strength , and activity of false replays of its paragraphs , then applied on two groups of the research , after completing the experiment that takes (8) weeks , by using (t-test) for two independent samples , the research resulted the following :

The exceeding & success pupils girls of experiment group that were taught according to Gagne sample more than adjust group pupils were taught by ordinary method to get subject of bases of Arabic Language

In the light of results were taken by they researcher concluded preference of using Gagne sample by ordinary method to raise level of getting pupils girls of subject of Arabic Language and increasing their remaining for this subject

They researches recommended necessary of using Gagne sample to teach studying subjects in general especially subject of Arabic Language and different studying classes
As They suggested to make more of researches that have variables that the research did not have for other classes and in other subjects

الفصل الأول

مشكلة البحث: يجمع المتخصصون في تدريس اللغة العربية والباحثون في موضوعاتها ان قواعدها وأنظمة هندسة التراكيب اللغوية فيها اصبحت مشكلة تتفاقم وتزداد حدتها عبر الازمنة المختلفة وأصبحت هذه المشكلة مترامية واسعة إذ وهن امام علاجها كل جهد علمي تربوي وفشلت كل محاولات الاصلاح بسبب تجذرها وتعمقها حتى لدى الباحثين فيها والقائمين على تدريسها. اما الطلبة فهي اعقد المشكلات التربوية والتعليمية لديهم ينفرون منها وبضيقون بها ذرعا ويقاسون في تعلمها حتى تحول الحال الى معاداة استخدام القواعد في الكلام والكتابة ونمت بسببها كراهية عامة للغة العربية دائمة ومستمرة (الخفاجي، ٢٠١٢: ٣٧).

وان ما يؤثر في طبيعة تدريس قواعد اللغة العربية في المدرسة الحديثة تركيزها على الحفظ والاستظهار وعدم مراعاة تعليمها على وفق مواقف حقيقية مرتبطة بحياة المتعلمين ووظيفة استعمال هذه القواعد في تنظيم النشاط اللغوي اذ صار التركيز على مواقف مصطنعة ومفتعلة بعيدة عن حياة المتعلمين وواقع لغتهم . (دليمي وكامل، ٢٠٠٤: ١١)

ويتلمس الباحثان في قواعد اللغة العربية المشكلة بارتفاع درجة الشكوى من ضعف الطلبة فيها وباعتمادهم كلياً على الدرجات التي يحصلون عليها من فروع اللغة العربية الأخرى بسبب كره الطلبة لها إذ يعدونها جافة بطبيعتها وخالية من التشويق وتتطلب جهداً عقلياً كبيراً، وهذا ما أكدته الدراسات العلمية التي توصلت إلى تدني المستوى المعرفي في قواعد اللغة العربية إذ أوضح بعضها إلى أن ضعف الطلبة يرجع إلى أخطاء جمة في مناهج اللغة العربية انتقلت بفعل العلاقة بين كل وأجزائه إلى مادة قواعد اللغة العربية التي روعي وضعها ما يسمى بزيادة الثروة اللغوية والمبالغة في الاهتمام بالمصطلحات

الجافة ، فنشأت عن ذلك مناهج تحتوي على مجموعة من متن اللغة يحفظها الطلبة وهي ألفاظ غريبة لن يستعملوها في إنشائهم ، وربما لاتعرض لهم في قراءاتهم. (كبة، ١٩٨٨ : ١٠٠) (الربيعي، ١٩٨٩ : ١٢٤)

ويكتفي بعض المدرسين بأساليب تدريسية تلقوها في دراستهم أو تدربوا عليها إبان إعدادهم للعمل في هذا الميدان المهم. خوفاً من تجريب كل جديد لايعرفونه، أو نقصاً في دافعيّتهم نحو تطوير ادائهم، لحد ألفتها والركون اليها دون تطوير أو تعديل طوال عملهم في مهنة التعليم، متجاهلين النمو المطرد في نظريات التعليم واستراتيجياته بما يواكب النمو الهائل في المعرفة وتقنيات العصر، وان اساليب التدريس تتطور بتطور معرفتنا بالإنسان ويتطور تقنيات التعليم وحاجات المجتمعات المعقدة والمتزايدة. (الخفاجي، ٢٠١٢ : ٣٩)

ان استعمال المدرسين كثيراً لطرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين، ابعدهم عن استعمال الانموذجات التدريسية المستحدثة التي تؤدي الى تزويد الطلبة بالمهارات والخبرات المتعلقة بالمادة الدراسية. فضلاً عن قلة افادتهم من هذه الانموذجات في اغلب الاحيان وهذا الامر قد يرجع الى قلة متابعة المدرسين للمستجدات في مجال التربية والتعليم. (قطامي، ١٩٨٩ : ١٧٢-١٧٦)

وللوقوف على واقع تدريس قواعد اللغة العربية ومستوى الطالبات فيها استقصا الباحثان آراء بعض المدرسات باستبانة موجهة إليهن حول واقع تدريس قواعد اللغة العربية اذ كشفت هذه الاستبانة تديناً واضحاً في مستوى الطالبات التراكمي في قواعد اللغة العربية وكشفت هذه الاستبانة عن بعض اسبابها في كثرة موضوعات قواعد اللغة العربية وتشعبها وغياب الامثلة التوضيحية في عرضها وضعف دافعية الطالبات نحو دراسة القواعد وضعف

الاتجاه نحو المادة ونحو درسها والنفور من الاساليب التي تقدم لهم والطرائق التي تعتمد في تدريس هذه المادة.

ويرى الباحثان ان استعمال انموذج جانبيه في تدريس قواعد اللغة العربية يمكن ان يقدم حلاً للمشكلة وسيلاً الى تذليلها ومعالجة تربوية لواقع درس قواعد اللغة العربية وتعديل الفكرة القائمة الواغرة في عقول الطلبة عن صعوبة هذا الدرس واستحالة النهوض به وبتوجهات الطلبة نحوه_ من طريقة الاجابة عن السؤال الاتي:

هل استعمال انموذج جانبيه يؤثر في تدريس قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط؟

أهمية البحث :

اللغة هي الخصيصة الالهية التي ميز بها الله الانسان من غيره من الكائنات وهي من نعم الله ، فلولا اللغة ما ارتقت الامم وما تطورت، وما وصل الينا ارث الماضي لربطه بالحاضر لتستفيد منه الاجيال في المستقبل . فاللغة اكسبت الانسانية خبرات الماضي وصقلتها بتكنولوجيا الحاضر وحدثته ، وأصبحت اساس الانسجام الاجتماعي ، والعلمي والبيئي بين المجتمعات والشعوب . (لوشن ٢٠٠١ : ٣٩)(زاير وسما، ٢٠١٣ : ١٩)

إذ يعتمد عليها في كل شيء فهي جزء كبير من سلوكه ، فيها يفكر وفيها يحيا وهي فوق ذلك أدواته في عملية الاتصال بالآخرين لقضاء مصالحه وتحقيق أهدافه ، والتعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وتجاريه ، وعن طريقها يسجل الخبرات والتجارب والأفكار والمعلومات الخاصة به أولاً ثم الخاصة بالآخرين ثانياً. (العيسوي وآخرون، ٢٠٠٥ : ٣٧)

تتشترك اللغة العربية بالصفات العامة مع اللغات الاخرى وتزيد عليها بغناها اللفظي ودقتها في المعاني، فقد استوعبت التراثين العربي والإسلامي.

كما استوعبت ما نقل اليها من تراث الامم والشعوب إذ نقلت الى البشرية في مدة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم وما تزال تنقل الى العالم اليوم العقيدة الشاملة ، وهذه الحقائق يجب ترسيخها في عقول الناشئة، كما ينبغي أن تكون أهدافاً ثابتة لعلوم الانسانية والاجتماعية عامة. (مذكور، ٢٠١٠: ١٥)

وتعد اللغة العربية أداة التفاهم والتعبير، ووسيلة الفهم، والرباط القومي بين ابنائها. ومقياس على مدى تحضر الامة ورقيتها، ووسيلتها للدعاية والتفاعل. زيادة على كونها أداة للتوجيه الديني والتهديب الروحي، وأداة التأثير والإقناع عند تفاعل الفرد والمجتمع ، وأداة التدنوق الفني والتحليل التصوري والتركيز اللفظي، لإدراك المفهوم العام ومقاصده تزود الفرد بأدوات التفكير، وتساعد على تكوين العادات العقلية، وإدراك الاشياء الجزئية والكلية.

(الدليمي وكامل، ٢٠٠٤: ١٧)

اتسمت اللغة العربية بالحيوية والقوة وترجع في ذلك الى بعض الصفات الجوهرية المتصلة بطبيعة اللغة نفسها (العيسوي وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٤٢).

تعد القواعد النحوية العمود الفقري للغة العربية، إذ بها تبنى الجملة ويحدد موقع الكلمة ومعناها وصحتها ونطقها، لأن العرب لم يستعملوا لغتهم إلا معربة وسليمة من اللحن، إذ روي عن رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم)^١ أنه قال «رحم الله امرأً أصلح من لسانه»، وورد عن الجاحظ^٢ قوله «تعلموا النحو فإنه جمال للوضع، وتركه هجنه للشريف». (الخفاجي، ٢٠١٢ : ٥٤) وللنحو أهمية كبيرة بين فروع اللغة العربية، كما ان له الدور المهم في فهم المقروء. والاستماع والتعبير السليم شفهيًا وكتابيًا، فمنزلته من العلوم اللسانية، منزلة

^١ الدليمي ، فردوس الاخبار ، بمأثور الخطاب المخرج على كتاب الشهاب الحديث (٣٠٢٩) ج ٢ ص ٣٨٤

^٢ الجاحظ ، البيان والتبيين ج ٢ ص ٢١٩

الدستور من القوانين الحديثة، وهو دعامة العلوم وأصلها التي تستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع اليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعاتها، ولن تجد علماً من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، ويستغني عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهدايه.(التميمي وباقر، ٢٠٠٤: ٣٧) فوظيفة القواعد النحوية لا تتحدد بمعالجة أواخر الكلمات فحسب، ولكنه عبارة عن تركيب الجمل، وتركيب الجمل في العبارات، فهو جزء من دراسة اللغة يختص بعلاقة الكلمات، واختلاف هذه العلاقة ووظائف هذه الكلمات في الجمل. وبناء على هذا فالنحو عبارة عن أسس منظمة منطقية، وقوانين مرتبطة بموضوع اللغة.

(عاشور ومحمد، ٢٠٠٥: ٣٠٢)

وتعد قواعد اللغة العربية فرعاً من فروع المعرفة اللغوية وتعدد معناها اليوم الى القواعد النحوية والصرفية والصوتية وقواعد الرسم والكتابة، والجهل بها يمنع القراءة والكتابة صحيحة، فالكلام غير الخاضع لقواعد اللغة العربية يكون كلاماً لا يملك تلك الدلالة الواضحة فيما لو كان خاضعاً لتلك القواعد. إذ انها ليست مجرد معلومات تفهم ولكنها وسيلة الى استقامة اللسان على اساليب وأنماط من النطق. فإذا لم تؤخذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب المتصل والممارسة المتكررة فلن يستقيم اللسان، ومن ثم لا يكون للقواعد اي مظهر من مظاهر الحياة (ابراهيم، ١٩٧٥: ٥٠)

وتأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة نفسها، فلا تكتب اللغة كتابة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها الاساسية، فالقواعد اللغوية الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ، ويدراً الزلل عن العلم، فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية، وتراكيب الكلمة والجمله، وهي ضرورية لا يستغني عنها، واليها تستند الدراسة في كل لغة، وكلما نمت اللغة واتسعت زادت الحاجة الى دراسة هذه القواعد.

(زاير وايمان، ٢٠١٠: ٣١٥)

وتشكل طرائق التدريس ، والمناهج التعليمية خطوات اتمام الدرس وتعد العنصر الفعال في العملية التعليمية، إذ أنها تساهم في تطوير الجانب المعرفي ومجموعة المفاهيم والمهارات والاتجاهات والميول التي ينبغي ترميتها في ذهن المتعلم.(الخفاجي، ٢٠١٢: ٥٨). وليس ادل على اهمية الطريقة التدريسية من حضورها في اقوال المعلمين ورجال التعلم وإشغالها مساحة كبيرة من فكرهم وجهدهم التربوي وعندهم منهج فقير في محتواه وجيد في طريقته التدريسية افضل بكثير من منهج غني وطريقة تدريس ضعيفة. (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٢) وان الأنموذج خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المدرس ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدرسية وتتضمن الظروف البيئية التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة كالمحتوى والمهارات والأدوار التعليمية والعلاقات الاجتماعية وألوان النشاط والإجراءات والتسهيلات المادية والبيئية التي تتفاعل فيها وبينها لتحدد سلوك الطلبة والمدرسين ، ومن وجهة نظر أخرى يقصد بالانموذج تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس للخروج بعدد من الاستنباطات والاستنتاجات وتنظيم علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها هذا المجال موضوع التدريس والدراسة، ومن جانب آخر يعد الانموذج خطة توجيهية مقترحة اعتماداً على نظرية تعلم معينة، أو هو عبارة عن مجموعة نتائج وإجراءات مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الاهداف والتنفيذ والتقويم، وطبقاً لهذا المنحى يترتب على ذلك ان تمارس نماذج سلوكية محددة مثل استثارة اهتمام المتعلم وتوجيه انتباهه وشرح البنى المفاهيمية وتزويده بالتغذية الراجعة المقررة بنظرية تعلم سلوكية ومعرفية لان النماذج تعتمد في اصولها على نظريات نفسية وتعليمية. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠: ١٥٥)

ويرى الباحثان ان الفائدة القصوى من استعمال الانموذجات التدريسية تأتي من مجموعة الخصائص التي تميزها وهي:-

١- الاختزال: يختزل الانموذج الواقع المعقد والمتشابك فتكون الخاصية الاساسية للانموذج هي تبسيط الواقع والتمكن من تحليل مكوناته وادراك طبيعة العلاقات المتحركة فيه.

٢- التركيز: ويعني العمل على الكشف عن بعض الخصائص بالتركيز في المكونات والعلاقات التي تربط بينها مما يسهل على الدارسين التعامل مع الواقع وتوظيفهم للمخططات وخطوات السير التي حددت مسبقاً.

٣- الاكتشاف: ان ما يميز الانموذج هو قيمته المنهجية الكشفية اذ يمكن عدّه زيادة على الوظيفة الوصفية التحليلية اداة تساعد الباحثين على تطوير نظرياتهم واكتشاف انموذجات جديدة اكثر تعقيداً وهو اقرب الى الواقع التعليمي الذي يساعدهم على ادخال تعديلات على الانموذج الاصل ليضم عدداً اكبر من المجالات التي تشمل عدداً من العلاقات الجديدة.

(زابر وسماء، ٢٠١٣: ١٤٢)

ومن كل ما تقدم يمكن تلخيص اهمية البحث بالنقاط الآتية:

١-أهمية اللغة العربية لغة القرآن الكريم وأهمية قواعدها وهندسة بنائها وأداة حفظها على ألسنة المتعلمين بها ودارسي موضوعاتها.

٢-ان أنموذج جانيه انموذج تعليمي وفاعليته تكمن في تحقيق الاتصال بين المدرسة والطالبة من خلال الانشطة والتدريبات التي تقدمها ويساعد في تنمية قدراتهن المختلفة.

٣-ان زيادة القدرة في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية يمكن ان يؤدي الى تعميمها على المواقف اخرى وموضوعات لغوية ترتبط بقواعد اللغة العربية

كالرسم الاملائي وقدرات التعبير والإنشاء وحفظ نصوص الادب وتحليلها وتذوقها.

هدف البحث:

يرمي البحث الى:

١-تعرف أثر انموذج جانيه في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول المتوسط .

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحثان الفرضيتين الاتيتين:

١-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية باستعمال انموذج جانيه ، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستعمال انموذج جانيه ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي ب:

١-طالبات الصف الاول المتوسط في المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية ميسان.

٢-الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م.

٣-موضوعات قواعد اللغة العربية من الكتاب المقرر للصف الاول المتوسط ولفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٥-٢٠١٦م.

مصطلحات البحث:

١. الأنموذج model:

لغة:

أ. وعرفه (مجمع اللغة العربية في المعجم الوسيط ٢٠٠٤ م): الأنموذج مثال الشيء، ويُجمع نماذج ونماذج (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤: ٩٥٦)

ب. عرفه (عمر، ٢٠٠٨ م): الأنموذج ما يُتَّخَذُ مثلاً يُحتَذَى به، وصف أو قياس يُستعان به في إيضاح ما لا يمكن مشاهدته مباشرة... ويُجمع نماذج (عمر، ٢٠٠٨: ٢٢٨٤). هذا ما ورد في معاجم اللغة من (المعجم الوسيط و الرائد ومعجم اللغة العربية المعاصرة)، وجُلُّ المعاجم الأخرى تُشير إلى نفس المعنى.
اصطلاحاً:

أ. (ملحم ١٩٩٥): "بأنه توظيف لحركات متتابعة يتبعها المعلم في معالجة بنية المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين". (ملحم ١٩٩٥، ص ٨٩)

ب - (الخالدة وآخرون ١٩٩٧): "بأنه صيغ من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق أهداف تتعلق بعملية التدريس وتوجيه نشاط المعلم داخل غرفة الصف" (الخالدة، ١٩٩٧: ص ٣٤)

د - ويعرفه (قطامي، ٢٠٠٥) بأنه: "شكل تخطيطي يمثل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها، وبصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير الأحداث أو الوقائع غير المفهومة". (قطامي، ٢٠٠٥: ص ٣٢-٣٨)

ويمكن أن يُعرفه الباحثان إجرائياً: مجموعة الخطوات التدريسية التي تستند على أنموذج جانيه التعليمي في تدريس مادة النحو العربي لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية .

٢- أنموذج جانيه :Gagne Model:

عرفه كل من:

أ- (عبد السلام ٢٠٠١) بأنه: "عملية تحليل العمل التعليمي للتعرف على بنية وتعاقب المعلومات التي تقدم وتعرض على المتعلم، وهذا ما أطلق عليه جانيه البناء الهرمي للتعلم". (عبد السلام ، ٢٠٠١:ص ١٣٩).

ويمكن أن يُعرفه الباحثان نظرياً: هو أنموذج تعليمي تراكمي يتمثل بتسع خطوات تعليمية مخططة ومنظمة، متسلسلة تبدأ باستثارة انتباه الطلبة وإعلامهم بالأهداف واسترجاع الخبرات السابقة وتوجيههم علمياً واستثارة الأداء وتقديم التغذية الراجعة وتقييم أدائهم وصولاً إلى تطبيق الخبرات والمعارف في مواقف جديدة .

٣- قواعد اللغة العربية:عرفها كل من:

١-(جابر) بأنه «عبارة عن معايير وضوابط مستتبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية، تحكم بها على صحة اللغة وضبطها». (جابر، ٢٠٠٢:٣٤٠)

٢-(عاشور ومح، ٢٠٠٥) أنه «عبارة عن اسس منظمة منطقياً، وقوانين مرتبطة بموضوع اللغة». (عاشور ومحمد، ٢٠٠٥: ٣٠٣)

٣. التعريف الاجرائي لقواعد اللغة العربية:

هي الموضوعات النحوية والصرفية التي ستدرسها طالبات عينة البحث والمتضمنة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط التي من شأنها صون الألسن من الوقوع بالخطأ عند النطق والكتابة للدلالة على السلامة اللغوية.

سادساً: الصف الثاني المتوسط:

هو صف من الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة التي تقع بين مرحلة الدراسة الابتدائية، ومرحلة الدراسة الإعدادية، وتشمل الصفوف (الأول، الثاني، والثالث)، ووظيفة هذه المرحلة إعداد الطلبة لمرحلة دراسية أخرى .

١ - أنموذج جانبيه:

وسيعرضُ الباحثان التوضيح عن هذا الانموذج بالطريقة الآتية:

القسم الأول: التعريف بجانيه ونظريته.

القسم الثاني: أنماط التعلم على وفق أنموذج جانبيه.

القسم الثالث: خطوات أنموذج جانبيه.

القسم الأول/ التعريف بجانيه ونظريته:

يعد روبرت جانبيه (R.Gagne) من علماء النفس التجريبيين الذين قدموا أنموذجاً للتدريس بُنيَ على الجمع بين المدرسة السلوكية ومدرسة الادراك الكلي (الجشطالت) (السكران ، ١٩٨٩ ، ٢١١) فقد أفاد جانبيه من نظريتي (المثير والاستجابة) و(الادراك والمعرفة) ، في مجالات عدة ، منها تطبيق أنواع التعلم التي وصفها في أنموذجه التعليمي ،وقد ربط ثلاثاً من الأفكار في أنموذجه هي :

١. وجود أنماط مختلفة من التعلم مرتبة ترتيباً هرمياً ، ومتدرجة في الصعوبة .

٢. وجود بنية هرمية متدرجة من المستويات ، لكل مادة تعليمية .

٣. وجود طرق تعليمية معينة لا بُدَّ من ربطها بأنماط التعلم المختلفة .

(سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ : ١٣٦)

نظريته:

ميز جانبيه بين مفهومي:

الاول: التنظيم الهرمي لأنماط التعلم، حيث يعتمد أحد الأنماط على النمط السابق له.

الثاني: التنظيم الهرمي للمكونات الفردية التي تتألف منها بنية التعلم. تقوم نظرية جانبيه احتوت على ثلاثة ركائز رئيسة هي:

١- تصنيف مخرجات التعلم.

٢- شروط التعلم الخاصة لاكتساب كل من نتائج التعلم.

٣- الاحداث التدريسية التسعة.

واوضحها بما يأتي :

أولاً: تصنيف مخرجات التعلم: A Taxonomy of Learning

Outcomes

يعتقد جانبيه ان هناك خمس فئات رئيسية لمخرجات عملية التعلم، وهي:

١- المعلومات اللفظية Verbal information: التي تمثل هيكل المعرفة المنظمة التي يكتسبها المتعلم .

٢- المهارات الذهنية Intellectual Skills: وهي الفئة الثانية من المجال المعرفي عند جانبيه فتكافئ المعرفة الإجرائية.

٣- الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies: وعدّ جانبيه المعلومات اللفظية والمهارات الذهنية والاستراتيجيات المعرفية جزءاً من المجال المعرفي.

٤- الاتجاهات Attitudes: فتعد ضمن المجال العاطفي الانفعالي.

٥- المهارات الحركية Motor Skills : لا يمكن اكتسابها بشكل عام بمعزل عن المهارات المعرفية. (محمد، ٢٠٠٤: ١٣٨) و (ابو جادو، ٢٠٠٣: ١٢٩)

والجدول الآتي في أدناه يبين مخرجات التعلم (الأهداف التعليمية) لدى جانيه:

جدول (١)
تصنيف مخرجات التعلم عند جانيه

نوع الهدف التعليمي	شروط التعلم المناسبة (دور المدرّس)
١. المعلومات اللفظية	- تنشيط الانتباه عن طريق التنويع في المواد التعليمية ونبرات الصوت. - تقديم محتوى ذي معنى للطلبة، وفي صيغ متنوعة تتضمن الصور الكلامية، والرسوم الايضاحية.
٢. المهارات الذهنية	- تنشيط التعلم السابق ذي العلاقة بالمهارة. - تقديم تلميحات لفظية وتنظيم مناسبات محددة للمراجعة بتوفير عدد من الصيغ التي تيسر عمليات الانتقال.
٣. الاستراتيجيات المعرفية	- وصف الاستراتيجيات بطريقة لفظية. - توفير فرص التدريب على الاستراتيجيات بتقديم امثلة واسئلة جديدة.
٤. الاتجاهات	- تذكير الطلبة بخبرات ناجحة، واشخاص يحظون بتقديرهم واعجابهم. - اداء العمل المحبب الناجح وتوفير تغذية راجعة بشأن الاداء الناجح.
٥. المهارات الحركية	- تقديم توجيهات لفظية تساعد في تعلم المهارة. - تنظيم تدريب متكرر لممارسة المهارة. وتوفير تغذية راجعة دقيقة وفورية وهادفة.

(ابو جادو، ٢٠٠٣: ١٣١)

القسم الثاني/ أنماط التعلم على وفق أنموذج جانبيه:
يتم التعلم على وفق أنموذج جانبيه حسب الخطوات الآتية من القاعدة إلى الهرم:

١- التعلم الإشاري: Signal Learning

ويتم هنا وضع الفرد تحت تأثير المثير والاستجابة، ويُشترط في هذا النمط أن تكون أجهزة التعلم العصبية سليمة تمكنه من استقبال المثيرات الحسية والاستجابة لها. (محمد، ٢٠٠٤: ١٣٨).

٢- تعلم المثير والاستجابة: Stimulus Respones

واستند في ذلك على ما جاء عند سكنر وثورنديك وتمثل بداية تكوين العادات المختلفة. (الزند، ٢٠٠٤: ١٧٠).

٣- تعلم السلاسل الحركية: Motor- Chaining

ويتم هنا الاستجابة السلوكية أو العملية لما تعلمه الفرد سابقاً، مثل استخدام الكتابة أو الاستجابات اللازمة لاستخدام بعض الأدوات. (ابو جادو، ٢٠٠٣: ١٣٧). فيتمكن المتعلم حينها من تطبيق بعض ما يتعلّق بالمفهوم.

جدول (٢)

مراحل الاحداث التدريسية حسب أنموذج جانبيه

الحدث التدريسي	عمليات التعلم الداخلية
١- جذب الانتباه.	الانتباه
٢- توضيح الاهداف للمتعلم	التوقع
٣- استثارة التعلم السابق	الاسترجاع للذاكرة العامة
٤- تقديم المثير (عرض المادة)	الادراك الانتقائي
٥- توجيه المتعلم	الربط، التكرار ، الترميز

الحدث التدريسي	عمليات التعلم الداخلية
٦- استثارة الأداء	الاسترجاع، الاستجابة
٧- توفير التغذية الراجعة	التعزيز، تصويب الاخطاء
٨- تقييم الأداء	الاستجابة، الاحتفاظ
٩- تعزيز الاحتفاظ والانتقال	الاحتفاظ، الاسترجاع ، التعميم

(ابو جادو، ٢٠٠٣: ١٣٣)

القسم الثالث/ خطوات أنموذج جانبيه:
وتتمثل بالخطوات الآتية:

- ١- صياغة الاهداف التدريسية واعلام الطلبة بها .
- ٢- تقديم اكثر من مثال موجب على المفهوم المراد تدريسه بهدف اكتساب اسم المفهوم .
- ٣- عرض عدد كاف من الأمثلة واللامثلة على المفهوم ، مع مراعاة :
أ. تنوع الأمثلة واللامثلة بحيث تحتل ابعاد المفهوم وخصائصه المميزة وغير المميزة .
ب. عرض الأمثلة واللامثلة بشكل ازواج متقابلة (مثال - لامثال) ويترتب متزامن او متعاقب وبوقت قصير جدا لتحقيق شرط التجاور .
ج. مراعاة التدرج في صعوبة الامثلة واللامثلة عند تقديمها من السهل الى الاصعب .

دراسات تناولت انموذج جانبيه :

وقد ارتأى الباحثان أن يعرضا الدراسات السابقة على وفق الدراسات التي تناولت أنموذج جانبيه، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات بدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية على وفق ترتيبها الزمني .

١- دراسة الخفاجي ١٩٩٦ :

اثر استخدام انموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها.

اجريت الدراسة في جامعة بغداد وهدفت الى تعرف اثر انموذجي برونر وجانيه في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم الجغرافية واستبقائها، تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) تلميذا وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي في بغداد للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦، وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات ، مجموعتان تجريبيتان واخرى ضابطة بواقع (٣٤) تلميذا لكل مجموعة ، درست المجموعة التجريبية الاولى على وفق انموذج برونر ، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية على وفق انموذج جانبيه و درست لمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وقد درس الباحث المجموعات بنفسه، كوفئت العينة في متغيرات (الذكاء،التحصيل السابق، درجات الاختبار القبلي للمفاهيم الجغرافية).

استمرت الدراسة فصلا دراسيا كاملا ، اعد الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد تكون من (٥٠) فقرة استخرج صدقه وثباته وقوة تمييز فقراته ومعامل صعوبتها ، اعيد تطبيقه بعد مرور (٢١) يوما للتحقق من الاستبقاء .

استخدم الباحث تحليل التباين وسيلة احصائية في تفسير النتائج التي اظهرت :

١.تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي تم تدريسها على وفق انموذج برونر على المجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريسها على وفق انموذج جانبيه وعلى المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها.

٢. تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريسها على وفق انموذج جانبيه على المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها. (الخفاجي ، ١٩٩٦ : أ-ح)

الدراسات الاجنبية :

دراسة مكيني (McKinney, 1984):

"فاعلية أنموذجي جانبيه وميرل تينسون، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية".

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى اختبار فاعلية أنموذجي جانبيه وميرل تينسون، وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية.

تكونت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذاً في الصف السادس الابتدائي من مدارس ابتدائية تقع جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، قسموا إلى ثلاث مجموعات رئيسة بحسب الطرائق التعليمية الثلاث، بلغ حجم كل مجموعة (٣٢) تلميذاً، ثم قسمت كل مجموعة إلى ثلاث مجموعات فرعية بحسب مستوى قدراتهم القرائية (عال، متوسط، منخفض) في ضوء اختبار (CAT) للتحصيل. وضع الباحث خططاً تدريسية على وفق الطرائق التعليمية الثلاث، ودرّب الباحث ثلاث معلمات كل منهن تتولى بطريقة من هذه الطرائق الثلاث تدريس مفهومي أساسيين هما:

١. الأراضي القابلة للزراعة والإنتاج من الدرجة الثالثة.

٢. الانتشار الحضاري.

استغرق تدريس المفاهيم (١٣) دقيقة حسب أنموذج ميرل تينسون و(٨) دقائق بحسب أنموذج جانبيه وطريقة القراءة والتسميع. ولقد أجرى الباحث

التكافؤ للمجموعات الثلاث في بعض المتغيرات، واستخدم الباحث تحليل التباين الثنائي وسيلة إحصائية وتوصل إلى النتائج الآتية:

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست بوساطة أنموذج ميرل وتينسون على المجموعة التي درست بوساطة أنموذج جانبيه وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم.
 - تفوق المجموعة التي درست بوساطة أنموذج جانبيه على طريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم. (Mckinney, 1984,)
- (17)

أولاً: منهج البحث

يتضمن هذا الفصل منهج البحث التجريبي وإجراءاته من حيث مجتمع البحث والعينة وكيفية اختيارها والتصميم التجريبي وما يرتبط به من إجراءات وأدوات البحث والإجراءات المطلوبة في بنائها وإعدادها وتطبيقها والأساليب الإحصائية المعتمدة وعلى النحو الآتي:

ثانياً: التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي يعد مخططاً وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، وتخطيطاً للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة وملاحظتها (أنور وزنكنه، ٢٠٠٨: ٤٨٧)، وهو بمثابة الدليل الذي يرشد الباحث إلى الأسس التجريبية التي تحدد معالم التجربة، وكلما كان اختيار التصميم التجريبي يستند إلى أهداف البحث ومتغيراته والظروف التي سينفذ في ظلها، كانت النتائج التي يحصل عليها من خلال تحليل البيانات، أكثر دقة وأكثر صدقاً وموضوعية (رعوف، ٢٠٠١: ١٧٩)، وقد اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين ذات الاختبار ألبعدي لأنه مناسب أكثر لتحقيق هدف البحث، شكل (٣)، يوضح التصميم التجريبي لعينة البحث.

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
١	المجموعة التجريبية	أنموذج جانبيه	تدريس	اختبار تحصيلي
٢	المجموعة الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

شكل (٣)

التصميم التجريبي

ثالثاً: مجتمع البحث:

إن مفهوم المجتمع يستعمل في مجالات واسعة ، فهو لايشمل مجتمعات الأفراد فحسب ، بل يشمل المجموعات المختلفة ذات الخصائص المشتركة التي يمكن أن تحقق للباحث أغراضه . (ألبياتي، ٢٠٠٨، ١٨٢)

يتألف مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية التابعة إلى المديرية العامة لتربية ميسان للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦ م) .

رابعاً: عينة البحث:

عينة البحث هي جزء من المجتمع الذي يجري عليه البحث ويتم اختيارها من الباحثين لإجراء بحثهما عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. (داوود وأنور، ١٩٩١، ٥٠)

تعد طريقة اختيار عينة البحث من أهم العوامل التي تؤثر في البحوث التجريبية وتستند إجراءات اختيار العينة إلى الأهداف التي يحاول البحث تحقيقها وكذلك إلى وصف دقيق للمجتمع الأصلي وتحديد مفردات ذلك المجتمع. (زيتون ، ١٩٩٦ : ١٣٣)

تم اختيار متوسطة اسيا للبنات التابعة لمديرية تربية ميسان قصديا، لتعاون إدارة المدرسة ومدرسة مادة اللغة العربية مع الباحثان ، و قرب المدرسة من محل سكنهما الأمر الذي سهل عليها تطبيق التجربة ، كذلك إن طالبات هذه المدرسة من بيئة متقاربة اجتماعياً ، واقتصادياً ، إذ أن معظمهن من سكنة حي واحد وهذا ما يسهل للباحثة تثبيت بعض المتغيرات بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) لغرض التكافؤ ،اختارت الباحثة عشوائيا شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية واختارت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس قواعد اللغة العربية بأنموذج (جانيه)، وكان عدد طالبات المجموعة الضابطة (٢٨) طالبة ، وعدد طالبات المجموعة التجريبية (٢٦) طالبة، بعد استبعاد الطالبات الراسبات إحصائيا والبالغ عددهن (٤) طالبات من المجموعتين التجريبية والضابطة ، كي لا تؤثر خبرتهن السابقة في نتائج البحث ، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (٥٠) طالبة وجدول (١) ، يوضح ذلك:

جدول (١)

عدد أفراد عينة البحث في المجموعتين

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
الضابطة	أ	٢٨	٣	٢٥
التجريبية	ب	٢٦	١	٢٥
المجموع		٥٤	٤	٥٠

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث:

للحصول على نتائج دقيقة ، وتحديد أثر المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في دقة نتائج التجربة ، وتعرضها لتأثير عوامل غير العامل المستقل ، ينبغي للباحثان تكوين مجموعات متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها

علاقة بالبحث (فان دالين ، ١٩٨٥، ص ٣٩٨)، لذا حرص الباحثان على إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) إحصائياً في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة ، وهذه المتغيرات هي:

١-العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور:

حصل الباحثان على المعلومات الخاصة بأعمار الطالبات من خلال البطاقة المدرسية لأفراد العينة، وحسبت الأعمار بالشهور ، ملحق (١) ، واستخرجنا متوسط الأعمار والانحراف المعياري ، وباستعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين متساويتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (١,٥٠٥) أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٨) ، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في متغير العمر الزمني لان الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً كما موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان
المحسوبة والجدولية لنتائج الاختبار التائي في متغير
(العمر) محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
ضابطة	٢٥	١٥٧,٩٦	١١,٩٥٣	١٤٢,٨ ٧	٤٨	١,٥٠٥	٢,٠٢١	غير دال إحصائياً
تجريبية	٢٥	١٥٢,٨٠	١٢,٢٨٥	١٥٠,٩ ٢				

٢- التحصيل السابق في مادة اللغة العربية :

هو الدرجات النهائية لمادة اللغة العربية التي حصلت عليها طالبات عينة البحث في الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)، ملحق (٢)، وللمقارنة بين متوسطي المجموعتين باستعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين متساويتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٨) لطالبات عينة البحث، ظهر أن قيمة التائية المحسوبة (٠,٨٩٩) اقل من قيمة التائية الجدولية (٢,٠٢١)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في متغير التحصيل السابق في مادة اللغة العربية لان الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً كما موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان المحسوبة والجدولية لنتائج الاختبار التائي في متغير (التحصيل السابق)

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
ضابطة	٢٥	٦٧,٢٨	١٣,٣١٢	١٧٧,٢٠	٤٨	٠,٨٩٩	٢,٠٢١	غير دال إحصائياً
تجريبية	٢٥	٧٠,٤٢	١١,٣٣٢	١٢٨,٤١				

٣-درجات مادة قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام الدراسي الحالي:

حصلت الباحثة على درجات مجموعتي البحث في مادة قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام الدراسي الحالي (٢٠١٥-٢٠١٦) ملحق (٥) وعند إجراء المقارنة بين متوسطي المجموعتين باستعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين متساويتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٨)،

ظهر أن قيمة التائية المحسوبة (١,٧٦٩) اقل من قيمة التائية الجدولية (٢,٠٢١) ، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في متغير التحصيل السابق في مادة اللغة العربية لان الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً كما موضح في جدول (٤).

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان المحسوبة والجدولية لنتائج الاختبار التائي في متغير (لنصف السنة)

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٥	٥١,٣٦	١٠,٧٩٧	١١٦,٥٧	٣	١,٧٦٩	٢,٠٢١	غير دالة احصائياً
التجريبية	٢٥	٥٦,٦٨	١٠,٤٧١	١٠٩,٦٤				

٤- التحصيل الدراسي للآباء :

حصل الباحثان على معلومات متغير التحصيل الدراسي للآباء من البطاقات المدرسية للطالبات ، ويتضح من جدول (٤) أن طالبات مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كأي ، أن قيمة (كا^٢) المحسوبة بلغت (٤,٦٨) وهي أقل من قيمة (كأي) الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣). وهذا يعني أن الفروق ليست دالة إحصائياً ، و جدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

تكرارات لتحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث
(الضابطة والتجريبية) وقيمتا* (كا٢) المحسوبة
والجدولية

المجموعة	عدد العينة	المستوى التعليمي للأب					درجة الحرية	قيمة كأي	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		ابتدائية	متوسطة	اعدادية	دبلوم	بكالوريوس			
الضابطة	٢٥	٨	٨	٣	١	٥	٣ *	المحسوبة	الج
التجريبية	٢٥	٧	٣	٨	١	٦		٤,٦٨	دولة
المجموع	٥٠	١٥	١١	١١	٢	١١		٧,٨٢	إحصاءيا

٦ - التحصيل الدراسي للأُمهات :

حصل الباحثان على المعلومات الاحصائية، لتحصيل الدراسي للأُمهات ، بالطريقة نفسها التي حصلت فيها على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للآباء ، ويتضح من جدول (٥) ، أن طالبات مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأُمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كأي ، أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٠,٧٨) أقل من قيمة (كا٢) الجدولية

* دمجت خليتا (متوسطة-اعدادية-دبلوم-بكالوريوس) لكون التكرار المتوسط أقل من (٥)

البالغة (٥,٩٩) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) وهذا يعني أن الفروق ليست دالة إحصائياً، وجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) وقيمتا (٢٥) المحسوبة والجدولية *

المجموعة	عدد العينة	المستوى التعليمي للأمم					قيمة كاي	درجة الحرية	الدالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		ابتدائية فما دون	متوسطة	اعدادية	دبلوم	بكالوريوس			
الضابطة	٢٥	٧	٦	٨	٢	٢	٢*	الجدولة	احصائيا
التجريبية	٢٥	٨	٨	٥	٣	١			
المجموع	٥٠	١٥	١٤	١٣	٥	٣			

سادساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) :

وفضلاً عما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في ستة من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع (التدريس) حاول الباحثان قدر المستطاع ضبط بعض المتغيرات

* دمجت الخلايا (اعدادية- دبلوم – بكالوريوس) لكون التكرار المتوسط أقل من (٥)

الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة لان ضبطها يؤدي إلى نتائج دقيقة . (فان دالين ، ١٩٨٥ : ٣٨٠)

وفيما يأتي عرض لبعض هذه المتغيرات وكيفية ضبطها : .

١ . ظروف التجربة والحوادث المصاحبة : .

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية وغير الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة مثل (الكوارث ، والفيضانات ، والزلازل ، والأعاصير ، والحوادث الأخرى كالحروب ، والاضطرابات ، وغيرها مما يعرقل سير التجربة) ، ولم تتعرض تجربة البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغير المستقل ، ولم تتعرض التجربة الى أي طارئ يؤثر في سلامتها الداخلية والخارجية.

٢ . الاندثار التجريبي : .

المقصود به الأثر الناتج من ترك عدد من الطالبات (عينة البحث) وانقطاعهن عن التجربة التجربة ، والبحث الحالي لم تتعرض فيه الطالبات إلى الترك أو الانقطاع ، أو الانتقال من مدرسة إلى أخرى طوال مدة التجربة ، عدا حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتي البحث ، وينسب ضئيلة جداً .

٣ . الفروق في اختيار أفراد العينة : .

حاول الباحثان قدر الإمكان تحديد تأثير تداخل هذا المتغير في نتائج البحث ، من خلال إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في ستة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع ، فضلاً عن أن الطالبات ينتمين إلى بيئة اجتماعية ، واقتصادية متشابهة تقريباً .

٤ . أداة القياس :

استعمل الباحثان أداة موحدة - اختباراً تحصيلياً في قواعد اللغة العربية لقياس التدريس لدى طالبات مجموعتي البحث (الضابطة ، والتجريبية) .

٥ . اثر الإجراءات التجريبية :

عملت الباحثة على الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة قدر المستطاع وتمثل ذلك في :

أ . الحرص على سرية البحث :

حرص الباحثان على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرسة اللغة العربية فيها ، فلم يخبران الطالبات بطبيعة البحث وهدفه ، بل أوحيا إليهن انها مدرسة جديدة على ملاك المدرسة كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما يؤثر في سلامة النتائج

ب . المدرس :

فيما يتعلق باحتمال تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درسا الباحثان بنفسيهما طالبات مجموعتي البحث (الضابطة ، التجريبية) ، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لان أفراد مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل ، فقد تعزى إلى تمكن احد المدرستين من المادة أكثر من الآخر ، أو إلى صفاتها الشخصية ، أو إلى غير ذلك من العوامل .

ج . بناية المدرسة :

طبقت التجربة في مدرسة واحدة ، في صفين متجاورين ، ومتشابهين من حيث المساحة ، وعدد الشبايك ، والتهوية ، والمقاعد وحجمها .

د . المادة الدراسية : .

كانت المادة الدراسية لمجموعتي البحث موحدة ، وتتمثل بثمانية موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م .

هـ . توزيع الدروس : .

ضبط الباحثان هذا المتغير من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) * ، فقد كان الباحثان يدرسان (٤) حصص أسبوعياً ، بواقع حصتين في يوم الاثنين لعرض الموضوع ، وشرحها لكل مجموعة ، و (٢) حصتين في يوم الثلاثاء لحل تمرينات ذلك الموضوع لكل مجموعة ، وكانت الحصص محصورة في الدرس الثاني ، والثالث ، وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

توزيع حصص مادة قواعد اللغة العربية لمجموعتي البحث * (الضابطة ،
التجريبية)

اليوم	المجموعة	الحصة	الساعة
الاثنين	التجريبية	الثانية	٨,٤٥
	الضابطة	الثالثة	٩,٣٥
الثلاثاء	الضابطة	الثانية	٨,٤٥
	التجريبية	الثالثة	٩,٣٥

* بالاتفاق مع ادارة المدرسة على توزيع الدروس

و . الوسائل التعليمية : .

حرص الباحثان على أن تقدم الوسائل التعليمية التي اعتمدهما في التجربة إلى طالبات مجموعتي البحث (الضابطة ، التجريبية) بشكل متساوٍ من حيث تشابه السبورات ، واستعمال الطباشير الملون والعادي ، فضلاً عن كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م .

٦ . مدة التجربة : .

كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعتي البحث ، إذ بدأت يوم : ٢٨/٢/٢٠١٥ ، وانتهت يوم : ٣٠/٤/٢٠١٦ م .

سابعاً:مستلزمات البحث:

١ – تحديد المادة العلمية:

إن عملية تحديد موضوعات البحث واختيارها وترتيبها من المهمات الأساسية في تحديد الأهداف التربوية (عبيد وآخرون ، ٢٠٠١ : ٤٠) تم تحديد المادة التعليمية التي تدرس في أثناء التجربة ، من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط ، ثمانية موضوعات هي : (المستثنى-والتمييز-والحال-والنداء-والنعت-ان واخواتها -كان واخواتها - والتوكيد) وبحسب ترتيبها في المقرر

(٢) صياغة الأهداف السلوكية

يُعرف الهدف السلوكي بأنه جملة فعلية تعبر عن سلوك المتعلم وتكون قابلة للقياس والملاحظة (حمدان ، ٢٠٠٥، ص ٥٠). وعرفه(عطاالله) بأنه عبارة أو جملة توضح رغبة في أحداث تغيير متوقع في سلوك الطالب ويمكن قياس هذا السلوك وملاحظت (عطا الله، ٢٠١٠ : ٨٢)

وتعد صياغة الأهداف السلوكية خطوة مهمة في إعداد أي برنامج تعليمي لكونها توضح ما على المتعلم عمله عند انتهائه من دراسة المحتوى التعليمي للبرنامج . (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠ : ٢٢٤).

وقد اعتمد الباحثان عند صياغة الأهداف السلوكية للاختبار التحصيلي على المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم من المجال المعرفي وهي (المعرفة- والفهم- والتطبيق) (عودة، ١٩٩٩: ١١٦)

تم صياغة الأهداف السلوكية في صورة نتائج تعليمية نهائية محددة وواضحة وقد اشتقت هذه الأهداف من محتوى المادة التعليمية المقررة للموضوعات الثمانية من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية التي صيغت (٨٤) هدفاً سلوكياً، عرضت على عدد من المحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس اللغة العربية والتربية وعلم النفس ، لبيان آرائهم في مدى وضوحها ودقة صياغتها وتحديد المستوى الذي تقيسه كل فقرة ، وقد اعتمدت نسبة الاتفاق بينهم بـ (٨٠%) فما فوق ، وقد تم إجراء التعديلات عليها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم وملحوظاتهم، ووضعت في صورتها النهائية في الملحق (٤).

٣) إعداد الخطط التدريسية اليومية

أن الخطة التدريسية هي بمثابة ترجمة حقيقية لأهداف ومحتوى المقرر الدراسي الى خطة إجرائية وأن المعلم الذي يتصف بالحيوية والنشاط لا بد وأن يستعين بأعداد وتخطيط درسه لكي يتمكن من الموقف الصفّي، ويسير بخطى دقيقة ومتزنة نحو تحقيق الأهداف المرجوة. (المشهداني، ٢٠١١ : ٨٦)

ولا بد للمعلم من أن يستعين بالخطط الدراسية المتنوعة لكي تكون الأنشطة التي يوظفها والتحركات التي يقوم بها واستجابات المتعلم لها مدروسة

ومتفقة مع المحتوى ومحقة للأهداف المتوخاة من تعليمه (عقيلان ، ٢٠٠٠ : ٢٠٩). أعدت الخطط التدريسية اليومية لتدريس موضوعات قواعد اللغة العربية ولكلا المجموعتين وعلى وفق انموذج جانبيه التعليمي للمجموعة التجريبية والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وقد عرض الباحثان خطتين أنموذجيتين من الخطط التدريسية، على مجموعة من الخبراء وبعض المتخصصين في اللغة العربية طرائق تدريسها والقياس والتقويم والتربية ومدرسي المادة ، للإفادة من آرائهم وتوجيهاتهم وقد اعتمدت نسبة الاتفاق بينهم بـ (٨٠%) فما فوق ، وفي ضوء هذه النسبة اجري التعديل في تلك الخطط من أجل الوصول إلى صورتها النهائية ملحق (٥).

ثامناً:أداة البحث:

أداة البحث هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته كي يستطيع أن يحل مشكلة البحث والتحقق من فرضياته (الدويدي، ٢٠٠٢: ٣٠٥) . ومن العوامل التي تتوقف عليها دقة النتائج في أي بحث دقة الأداة المستعملة في جمع البيانات (المعلومات) وقد تطلب البحث الحالي أداة لقياس المتغير التابع وهو الاختبار التحصيلي وفيما يأتي توضيح لذلك :

أ- إعداد جدول المواصفات :

من الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية تمتاز بالموضوعية والشمول هو إعداد جدول المواصفات، وهو جدول يربط الاهداف بالمحتوى ويبين الوزن النسبي لكل جزء من الاجزاء المختلفة ومدى تحقيقها للإغراض السلوكية للمادة على نحو كبير (الفتلاوي ، ٢٠٠٤ : ٢٠٤)

ولأداة البحث (الاختبار التحصيلي) معتمدة في ذلك على موضوعات قواعد اللغة العربية ستدرسها في اثناء مدة التجربة والاهداف المشتقة من

الاهداف العامة ومن هذه الموضوعات وعلى وفق المستويات الثلاثة (معرفة وفهم وتطبيق) من تصنيف بلوم للمجال المعرفي ، وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء عدد أهداف كل موضوع، وقد حسبت أوزان مستويات الأهداف اعتماداً على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحددت فقرات الاختبار بـ(٣٠) فقرة موضوعية من نمط الاختيار من متعدد وزعت على خلايا (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية، وجدول(٨) يوضح ذلك .

جدول(٨)

الخريطة الاختبارية لإعداد فقرات الاختبار التحصيلي لطالبات مجموعتي

البحث

ت	الموضوعات	عدد الصفحات	أهمية المحتوى	الأهمية النسبية للأهداف			عدد فقرات الاختبار			
				معرفة ٢٠%	فهم ٢٠%	تطبيق ٢٠%	معرفة	فهم	تطبيق	المجموعة
١	المستثنى	٧	%١٢	٢	٣	٤	١	١	٢	٤
٢	التمييز	٧	%١٢	٢	٤	٥	١	١	٢	٤
٣	الحال	٧	%١٢	٤	٣	٤	١	١	٢	٤
٤	النداء	٦	%١٠	٣	٣	٥	—	١	١	٢
٥	النعته	٧	%١٢	٣	٣	٤	١	١	٢	٤
٦	العطف	٩	%١٦	٤	٤	٤	١	١	٢	٤
٧	البدل	٧	%١٢	٢	٤	٤	١	١	٢	٤
٨	التوكيد	٨	%١٤	٢	٤	٤	١	١	٢	٤
	المجموع	٥٨	%١٠٠	٢٢	٢٨	٣٤	٧	٨	١٥	٣٠

ب- صياغة فقرات الاختبار:

اختيرت الاختبارات الموضوعية في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي لأنها تتصف بالدقة والصدق وأكثر شمولية (البجة ، ٢٠٠٠ : ١٦٤) .
ووجد الباحثان أن (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل ، عدد مناسب يمكن أن يغطي الموضوعات ، والأهداف بمستوياتها الثلاثة ، وضماناً لتجنب الأحكام الذاتية في التصحيح ، ولأنها أكثر شيوعاً واستعمالاً ويقلل من الاعتماد على التخمين في الاجابة عنها(الزوبعي وآخرون،١٩٨١، ١٧٠:)، وزع الباحثان الفقرات الاختبارية بين المستويات الثلاثة للاهداف السلوكية (معرفة -فهم - وتطبيق) وبحسب الاهمية النسبية للمحتوى والاهمية النسبية للاهداف ، وتكونت الفقرة الاختبارية من مقدمة تليها اربعة بدائل ثلاثة منها تمثل اجابات خاطئة والرابع يمثل الاجابة الصحيحة ورُعي فيه اختلاف تسلسله من فقرة اختبارية لآخرى ضمن الفقرات الكلية البالغة(٣٠) فقرة.

ج- صدق الاختبار:

يُعدّ الصدق من اكثر الصفات الأساسية للاختبار الجيد ، وبعد اساس بناء الاختبارات التربوية لما تقدمه هذه الصفة من مميزات للتعرف على المكونات الداخلية للاختبار نفسه والتنبؤ فيما بعد بقدرات الافراد التعليمية والعملية .
(النمر، ٢٠٠٨ : ٦٩)

يقصد بصدق الاختبار بأنه قدرة الاختبار على قياس السمة التي وضع من اجلها . (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٢٧٠) وللتحقق من صدق الاختبار وجعله محققاً للأهداف التي أُعدّ من اجلها فقد عرض الباحثان فقرات الاختبار التحصيلي والخريطة الاختيارية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي مادة القياس والتقويم الملحق(٦)، لإبداء ملحوظاتهم في مدى صدق قياس فقرات الاختبار للأهداف السلوكية

وتغطيتها لمحتوى الموضوعات الثمانية من الكتاب المقرر، زيادةً على مدى صلاحية بناء تلك الفقرات في جانبي اللغة والتربية والمستويات التي تقيسها لغرض التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وبعد تحليل اجابات الخبراء أجرت الباحثة التعديلات اللازمة على عدد من فقرات الاختبار فأصبح الاختبار في صورته النهائية في الملحق (٧).

د- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

طبق الباحثان الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً ، بلغ عدد أفرادها (١٠٠) طالبة في متوسطة الخنساء للبنات التابعة لمديرية تربية ميسان ، لغرض (حساب الزمن المستغرق للإجابة والتأكد من وضوح الفقرات وحساب معامل التمييز والصعوبة وفعالية البدائل غير الصحيحة وحساب الثبات) ، طبق الاختبار يوم الاربعاء الموافق ٢٤/٤/٢٠١٥ ، وقد اتضح من التطبيق الاستطلاعي أن جميع الفقرات واضحة ومفهومة من الطالبات، وتوصل الباحثان إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار من طريق حساب متوسط زمن الإجابة ، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل طالب عند انتهائه من الإجابة ، فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي (٤٥) دقيقة . واستعمل الباحثان المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة :

متوسط زمن الإجابة = (زمن الطالب الأول + زمن الطالب الثاني + ... زمن

الطالب الخامس والعشرين)

٢٥

هـ- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يقصد بالتحليل الإحصائي تفسير البيانات والمعلومات التي حصلنا عليها بعد تطبيق الاختبار التجريبي (عبد الهادي، ١٩٩٩: ١٤)، وإنَّ الغرض من

ذلك التحليل هو التحقق من صلاحية كل فقرة من فقراته ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً أو الصعبة جداً أو غير المميزة ، واستبعاد غير الصالحة منها من طريق الكشف عن النقص في الفقرات الضعيفة لأجل إعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منه ويتم ذلك من خلال فحص استجابات الأفراد عن كل فقرة . (الزوبي وآخرون ، ١٩٨١ : ٧٣-٧٤) ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتب الباحثان الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختارت العينتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (٠.٢٧) من أفراد العينة في كل مجموعة، فأصبح عدد عينة التحليل (٥٤) طالبة وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

هـ- صعوبة فقرات الاختبار:

تعد صعوبة مفردات الاختبار من الخصائص التي تؤدي دوراً مهماً في الاختبارات، وتؤثر في إجابات الطلاب عن مفرداتها .

(علام ، ١٩٩٩ : ٢٦٨)

وقد حُسبت معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة الصعوبة الخاصة بالأسئلة الموضوعية ، فوجدت قيمها تتراوح بين (٠.٣٨-٠.٧٩) ، جدول (٩) ، وتعد الفقرات جيدة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠.٢٠-٠.٨٠) (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩ : ٢٩)، وبهذا تعد فقرات الاختبار مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً من ناحية هذا المؤشر الإحصائي.

جدول (٩)

معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي

معامل الصعوبة	درجات الدنيا	درجات العليا	تسلسل الفقرات	معامل الصعوبة	درجات الدنيا	درجات العليا	تسلسل الفقرات
٠.٥٧	٩	٢٢	-١٦	٠.٤٤	٧	١٧	-١
٠.٥٧	١١	٢٠	-١٧	٠.٧٤	١٥	٢٥	-٢
٠.٥٣	١٠	١٩	-١٨	٠.٣٨	٦	١٥	-٣
٠.٧٩	١٧	٢٦	-١٩	٠.٤٦	٨	١٧	-٤
٠.٥٠	٩	١٨	-٢٠	٠.٧٠	١٤	٢٤	-٥
٠.٥٠	٩	١٨	-٢١	٠.٤٢	٧	١٦	-٦
٠.٧٧	١٥	٢٧	-٢٢	٠.٧٢	١٥	٢٤	-٧
٠.٧٩	١٧	٢٦	-٢٣	٠.٦١	١٠	٢٣	-٨
٠.٥٩	١١	٢١	-٢٤	٠.٥٧	١١	٢٠	-٩
٠.٧٧	١٥	٢٧	-٢٥	٠.٦٤	١٠	٢٥	-١٠
٠.٥٠	٩	١٨	-٢٦	٠.٧٥	١٥	٢٦	-١١
٠.٧٧	١٦	٢٦	-٢٧	٠.٦٤	١٢	٢٣	-١٢
٠.٧٩	١٦	٢٧	-٢٨	٠.٦٢	١١	٢٣	-١٣
٠.٧٩	١٦	٢٧	-٢٩	٠.٥٠	٩	١٨	-١٤
٠.٧٢	١٥	٢٤	-٣٠	٠.٦١	١٢	٢١	-١٥

٢-٥- تمييز فقرات الاختبار

ويقصد به قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العُلّيا والطلاب ذوي المستويات الدُّنيا فيما يتعلق بالسمة أو السمات التي يقيسها الاختبار، وإنَّ الفقرة ذات التمييز العالي الموجب هي المفضلة عموماً (عودة، ١٩٩٩: ٢٣٩)

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار ، وجد أنها تراوحت بين (٠,٣٣ - ٠,٥٥) ، جدول (١٠). ويرى النبهان أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر. (النبهان ، ٢٠٠٤ : ١٩٧)

جدول (١٠)

قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

قوة التمييز	تسلسل الفقرات	قوة التمييز	تسلسل الفقرات	قوة التمييز	تسلسل الفقرات
٠.٣٣	-٢١	٠.٤٠	-١١	٠.٣٧	-١
٠.٤٤	-٢٢	٠.٤٠	-١٢	٠.٣٧	-٢
٠.٣٣	-٢٣	٠.٤٤	-١٣	٠.٣٣	-٣
٠.٣٧	-٢٤	٠.٣٣	-١٤	٠.٣٣	-٤
٠.٤٤	-٢٥	٠.٣٣	-١٥	٠.٣٧	-٥
٠.٣٣	-٢٦	٠.٤٨	-١٦	٠.٣٣	-٦
٠.٣٧	-٢٧	٠.٣٣	-١٧	٠.٣٣	-٧
٠.٤٠	-٢٨	٠.٣٣.	-١٨	٠.٤٨	-٨
٠.٤٠	-٢٩	٠.٤٠	-١٩	٠.٣٣	-٩
٠,٣٣	-٣٠	٠.٣٣	-٢٠	٠.٥٥	-١٠

٣٥-فعالية البدائل الخاطئة (الموهبات أو المشتتات) :

الاختبارات التي تحتوي على فقرات من نوع الاختيار من متعدد يحتاج مصمم الاختبار أن يفحص إجابات الطلبة على كل بديل من بدائل الفقرة. (الكبيسي، ٢٠٠٧ : ١٨٤)

ويعد البديل غير الصحيح فاعلا عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروا البديل نفسه في المجموعة الدنيا اكثر من عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة العليا كي تكون الفقرة جديدة (العبيسي، ٢٠١٠ : ٢٠٩). أما البدائل التي لا تجذب احداً منهم أو تجذب القليل هي بدائل غير فاعلة ويفضل استبدالها، وتحذف البدائل التي تجذب من طلبة المجموعة العليا أكثر مما تجذبه من طلبة المجموعة الدنيا. (الخياط، ٢٠١٠ : ٢٦٠)

وبعد ان أجرى الباحثان العمليات الاحصائية اللازمة لمعرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة بالنسبة للاختبار التحصيلي وجدها بدائل جيدة لانها جذبت اليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا. بهذا فقد تم الابقاء على الفقرات جميعها من دون حذف او تعديل وجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١)

فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي

تسلسل الفقرات	فاعلية البديل الاول	فاعلية البديل الثاني	فاعلية البديل الثالث	تسلسل الفقرات	فاعلية البديل الاول	فاعلية البديل الثاني	فاعلية البديل الثالث
١-	٠.٦-	٠.٣-	٠.٢-	١٦-	٠.٧-	٠.٥-	٠.١-
٢-	٠.٤-	٠.٥-	٠.١-	١٧-	٠.٣-	٠.٢-	٠.٤-
٣-	٠.٤-	٠.٤-	٠.١-	١٨-	٠.١-	٠.١-	٠.٧-

تسلسل الفقرات	فاعلية البديل الاول	فاعلية البديل الثاني	فاعلية البديل الثالث	تسلسل الفقرات	فاعلية البديل الاول	فاعلية البديل الثاني	فاعلية البديل الثالث
-٤	٠.٢-	٠.٥-	٠.٢-	١٩-	٠.٣-	٠.٢-	٠.٤-
-٥	٠.١-	٠.٥-	٠.٤-	٢٠-	٠.٣-	٠.٢-	٠.٢-
-٦	٠.٤-	٠.٤-	٠.١-	٢١-	٠.٢-	٠.٧-	٠.١-
-٧	٠.٤-	٠.٤-	٠.١-	٢٢-	٠.٣-	٠.١-	٠.٨-
-٨	٠.٦-	٠.٢-	٠.٥-	٢٣-	٠.٤-	٠.٢-	٠.٢-
-٩	٠.٥-	٠.٢-	٠.٢-	٢٤-	٠.١-	٠.٨-	٠.٣-
-١٠	٠.٢-	٠.٢-	٠.١-	٢٥-	٠.٩-	٠.٢-	٠.١-
-١١	٠.٤-	٠.١-	٠.٦-	٢٦-	٠.٦-	٠.٢-	٠.١-
-١٢	٠.٧-	٠.٣-	٠.١-	٢٧-	٠.٧-	٠.١-	٠.٢-
-١٣	٠.٧-	٠.٤-	٠.١-	٢٨-	٠.٤-	٠.١-	٠.٦-
-١٤	٠.٣-	٠.٤-	٠.٢-	٢٩-	٠.٨-	٠.٢-	٠.١-
-١٥	٠.٢-	٠.٥-	٠.٢-	٣٠-	٠.٦-	٠.١-	٠.٣-

و- ثبات الاختبار :

يُعد الثبات من الخصائص الأساسية للمقاييس والاختبارات النفسية والتربوية التي ينبغي التحقق منها ، وحساب الثبات يعطي مؤشراً آخر على دقة الاختبار وتجانسه في قياس الخاصية أو السمة التي أعد لأجلها ، وتُعد الاختبارات جيدة إذا كان معامل ثباتها محصوراً بين (٠,٦٠-٠,٨٥) . (عودة ، ١٩٨٥ : ٢٦٦)

ويقاس ثبات الاختبار بطرائق عدة وقد اختار الباحثان طريقة التجزئة النصفية التي تقوم فكرتها على أساس اجراء الاختبار مرة واحدة على عينة مماثلة للمجتمع المبحوث عنه، ومن ثم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد

المجيبين على الاختبار من طريق تقسيمه على نصفين متساويين أو تقسيمه على أسئلة زوجية أو فردية (داؤد وأنور، ١٩٩١ : ١٢٣)، إذ سحبت (٤٠) ورقة إجابة بطريقة عشوائية من اجابات الطالبات، ثم جمعت الفقرات الفردية لكل طالبة على جهة والفقرات الزوجية على جهة اخرى ، أي قسمت الدرجات على مجموعتين احدهما تمثل درجات الفقرات الفردية ، والاخرى تمثل درجات الفقرات الزوجية ، وحسب الباحثان الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٣) ثم صحت هذا المعامل بمعادلة سبيرمان - براون فأصبح (٠,٨٤) وهو معامل ارتباط جيد، وملحق (١٠) يبين ذلك.

تاسعاً: تطبيق الاختبار:

طبق الباحثان الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعتي البحث يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٥/٤/٣٠، في الساعة التاسعة صباحاً، بعد أخبار الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه.

لقد صحح الباحثان الإجابات بنفسيمها، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة وتعامل الفقرة المتروكة أو المؤشر عليها بأكثر من إجابة معاملة الإجابة غير الصحيحة بإعطائها صفراً، وبذلك تكون الدرجة القصوى للاختبار (٣٠) درجة، والدرجة الدنيا للاختبار (صفر) وبعد تصحيح إجابات الطلاب أفرغت الدرجات لمعالجتها إحصائياً، وتهيئتها لاستخراج النتائج النهائية.

-تطبيق الاختبار المؤجل(اختبار الاستبقاء)

بعد انقضاء مدة (١٥) يوماً على تطبيق الاختبار في المرة الاولى ، اعاد الباحثان تطبيقه على طالبات مجموعتي البحث في موعد هو يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٥/٥/١٥ وذلك لقياس استبقاء مادة القواعد لدى طالبات

مجموعتي البحث واتبعت الإجراءات نفسها التي اتبعتها عند تطبيق الاختبار في المرة الأولى .

عاشراً: الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحثان في إجراءات بحثيهما، وتحليل نتائجهما الوسائل الإحصائية الآتية

١-اختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين

استعمل الباحثان اختبار t-test لعينتين مستقلتين في تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في العمر الزمني للطلاب ودرجاتهم في اختبار المعلومات السابقة والمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي والاستبقاء..

$$t_{(n_1+n_2-2)} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)s_1^2 + (n_2-1)s_2^2}{n_1+n_2-2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

إذ أن :

t: الاختبار التائي

x_1 : المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية

x_2 : المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة

s_1 : الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية

s_2 : الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة

n_1 : عدد طلاب المجموعة التجريبية

n_2 : عدد طلاب المجموعة الضابطة

(Glass , 1970 : 295)

٢- معامل ارتباط بيرسون (Pearson):-

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار التحصيلي:-

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

إذ تمثل:-

ن: عدد افراد العينة.

س: قيم المتغير الأول.

ص: قيم المتغير الثاني. (البياتي وزكريا، ١٩٧٧، ص ١٨٣)

٢- معادلة سبيرمان – براون:

استعمل في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار التحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد استخراجها بمعامل ارتباط بيرسون:

$$r_s = \frac{r_1 + r_2}{2}$$

إذ تمثل:

ر ت ث: معامل الثبات للاختبار كله.

ر: معامل الثبات لنصف الاختبار. (علام، ٢٠٠٠، ص ١٥)

٢- مربع (كا) :

استعمل الباحثان مربع كاي في تكافؤ

المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات:

$$\chi^2 = \frac{\sum (O - E)^2}{E}$$

O = التكرار الملاحظ ، E = التكرار المتوقع

(Ferguson,1981,p.187)

٣- معامل الصعوبة :

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار :

$$(ن - ن ع) + (ن - ن د)$$

$$\text{ص} = \frac{\quad}{\quad}$$

٢ ن

إذ تمثل:

(ن - ن ع): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن - ن د): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

٢ن: عدد الطلاب في المجموعتين . (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩ : ٧٧)

٤- معامل تمييز الفقرة :

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار

$$ن ع - ن د$$

$$\text{القوة التمييزية} = \frac{\quad}{\quad}$$

ن

إذ أن :

ن ع = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا

ن د = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين (العليا أو الدنيا) (عودة، ١٩٩٩: ٢٨٨)

٥- فعالية البدائل الخاطئة :

استعمل الباحثان هذه الوسيلة لقياس فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي .

$$(ن ع م) - (ن د م)$$

فعالية البدائل الخاطئة

ن

ن ع م = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح من المجموعة العليا

ن د م = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح من المجموعة الدنيا .

ن = عدد طلاب في إحدى المجموعتين (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩ : ٩١)

الفصل الرابع: نتيجتا البحث وتفسيرهما

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتيجتي البحث التي تم التوصل إليها وتفسيرهما والاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثان، والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث:

أولاً: عرض النتيجة :

التحقق من الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على انه :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات اللواتي يدرسن على وفق التعلم بأنموذج (جانيه) ودرجات الطالبات اللواتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (٢١,٢٤)
بانحراف معياري مقداره (٢,٤٣١) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات
المجموعة الضابطة

(١٧,٩٢) بانحراف معياري (٢,٢٦٠) وبأستعمال الاختبار التائي (t-Test)
لعينتين مستقلتين متساويتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٠٣٠) وهي
أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وهي دالة إحصائياً عند
مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٨) ، ولمصلحة المجموعة التجريبية
، كما موضح في جدول (١٢)*:

جدول (١٢)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعتين
(الضابطة والتجريبية) في الاختبار التحصيلي وقيمة (t) المحسوبة والجدولية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة (t)		الدالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	٢٥	١٧,٩٢	٢,٢٦٠	٥,١٠٧	٥,٠٣٠	٢,٠٢١	دالة
التجريبية	٢٥	٢١,٢٤	٢,٤٣١	٥,٩٠٩			احصائياً

* ملحق (١٠)

يشير جدول (١٦) الى وجود فرق دال إحصائياً بين درجات طالبات المجموعتين
التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ، ولمصلحة المجموعة التجريبية،
بذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية

عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في التحصيل

ثانياً: تفسير نتيجة البحث :

في ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تفسير ما يأتي :
(١) ان استعمال انموذج (جانبيه) بأساليبه المتعددة المنبثقة من مبادئ البنائية وفلسفتها، قد ساهم بشكل فاعل في زيادة دافعية الطالبات وإيجابيتهن وتفاعلهن ، مما كان له بالغ الاثر في تحسين التحصيل و الاستبقاء ككل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

(٢) صحة ما تذهب إليه معظم الأدبيات في تأكيدها على جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية ، منه تبدأ وبه تنتهي ، مؤكدة مشاركة المتعلمين في عملية التعلم .

(٣) إن استعمال انموذج (جانبيه) في تدريس الموضوعات الدراسية ولاسيما مادة قواعد اللغة العربية ، يعطي فرصة للمتعلمين للتدريب ولتنظيم الأفكار وتشجيعهم على اكتشاف القاعدة بأنفسهم، ويساعدهم في معرفة صحة استنتاجاتهم ، إضافة إلى التدريب والتعاون والقدرة على النقاش فيما بينهم ، وتقبل الآخرين ، والشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية تجاههم، فضلاً على استعمال الكثير من الأنشطة المثيرة لتفكير المتعلمين في تعلمهم لمادة قواعد اللغة العربية، ويساهم في رفع مستوى التحصيل لديهم.

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن استنتاج ما يأتي:
(١) يؤثر استعمال انموذج جانبيه في تدريس قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط ويزيد في تحصيلهم في القواعد النحوية والصرفية

٢) هناك حاجة لطالبات الصف الثاني المتوسط إلى أساليب تدريسية حديثة ومنها أنموذج جانبيه التعليمي - التعليمي.

٣) أنموذج جانبيه يزيد من نشاط الطالبة داخل غرفة الصف وتجعلها محاورة ايجابية وباحثة عن الدقة والوضوح في إجاباتها الأولية.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء نتيجة البحث تقدم الباحثان مجموعة من التوصيات يمكن أن تساهم في العملية التعليمية التعلمية لمادة قواعد اللغة العربية، وفيما يأتي عرض لهذه التوصيات:

١) استعمال انموذج (جانبيه) في التدريس في المرحلة المتوسطة ، والابتعاد عن الطرق الاعتيادية السائدة في التدريس ، والتي تركز على الإلقاء من المدرس والاستماع من المتعلم.

٢) تدريب معلمي اللغة العربية، على استعمال انموذج (جانبيه) و استعمال مهارات التفكير المختلفة في ضوء مستويات (بلوم).

٣) تصميم كتب قواعد اللغة العربية المدرسية على وفق الطرائق الحديثة في التعلم والتعليم من خلال جعل مساحة لابداع المتعلمين والاضافات الجادة والمهمة التي تنثري العملية التعليمية التعلمية.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء البحوث الآتية:

١) إجراء دراسة للتعرف على اثر انموذج جانبيه على الطلاب الموهوبين، والطلاب المتأخرين دراسياً ومدى ملاءمتها لهم.

٢) إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتضمن تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو موضوعات اللغة العربية الأخرى.

المصادر

- القرآن الكريم.

أولاً: المصادر العربية:

- ١- أبو جابر ، ماجد عبد الكريم ، وعمر موسى سرحان ، تكنولوجيا التعليم المبادئ والمفاهيم ، دار زيد للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٦ م .
- ٢- أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق، علم النفس التربوي، ط٤، مكتبة الإنجلو المصرية، مصر، ١٩٩٤م.
- ٣- ابو علام، رجاء محمود، التعلم أسسه وتطبيقاته، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.
- ٤- الازبرجاوي ، فاضل محسن، اسس علم النفس التربوي، ط ١ ، الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٩١م.
- ٥- انور حسين عبد الرحمن و زنكنة ،عدنان حقي شهاب، الأسس التصويرية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية ، ط ١ ، دار الكتب والوثائق، بغداد، ٢٠٠٨م.
- ٦- الاحبابي ، فائق ابراهيم علي (٢٠٠٥ م) : اثر انموذج جانبيه التعليمي في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي للمفاهيم الاحيائية واستبقائها، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة ديالى ، كلية التربية .
- ٧- بطرس ،نضال مكي (١٩٩٩ م): اثر استخدام انموذج جانبيه Gagne التعليمي في اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في بغداد ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد ،كلية التربية، ابن الهيثم .
- ٨- البجة ، عبد الفتاح حسن ، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ، ط ١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٠ م .

- ٩- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية ، ط١ ، مطبعة إثراء للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٨ م .
- ١٠- _____ ، وزكريا زكي أثناسيوس ، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة المؤسسة الثقافية العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ م .
- ١١- التميمي ، فاضل علوان (١٩٩٧): مقارنة أثر أنموذجي جانيه وبرونر التدريسيين في تعلم مفاهيم الفيزياء ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، بغداد ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، جامعة بغداد .
- ١٢- التميمي ، عواد جاسم محمد ، باقر جواد محمد الزجاجي ، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي - مشكلات ومقترحات - ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برنامج التربية ، تونس ، ٢٠٠٤ م .
- ١٣- جابر ، وليد أحمد ، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ساحة الجامع الحسيني ، سوق البتراء ، عمارة الحجيربي ، ٢٠٠٢ م .
- ١٤- الجبوري ، فتحي طه مشعل ، أثر أنموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ، الجامعة المستنصرية ، كلية المعلمين ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ٢٠٠١ م
- ١٥- حمدان ، فتحي خليل ، اساليب تدريس الرياضيات ، ط١ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٥ م .
- ١٦- الحموز ، محمد عواد ، تصميم التدريس ، عمان ، دار وائل ، ٢٠٠٤ م .
- ١٧- الحيلة ، محمد محمود ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ١٩٩٩ م .
- ١٨- الخفاجي ، عبد الحسين أحمد ، تعليم القواعد النحوية دراسة نظرية - ميدانية ، العراق ، ديالى ، ط١ ، ٢٠١٢ م .

- ١٩- الخياط ، ماجد احمد، أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الأردن، ٢٠١٠م
- ٢٠- داود ، حنا عزيز، انور حسين عبدالرحمن ، مناهج البحث التربوي ، ط ١، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، ١٩٩١م.
- ٢١- دروزة، أفنان نظير، إجراءات في تصميم المنهج، ط ٢، مطبعة أوفسيت النصر، جامعة النجاح الوطنية، عمان، الاردن، ١٩٩٥م.
- ٢٢- _____ ، نماذج في تطوير محتوى المناهج ، مجلة جامعة دمشق ، في العلوم الانسانية المجلد (٤) ، العدد (١٣) ، الجزء الاول، ١٩٨٨م.
- ٢٣- الدليمي ، طه علي حسين، وكامل محمود نجم الدليمي، طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٩٨م.
- ٢٤- _____ ، وكامل محمود نجم الدليمي ، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية ، الطبعة الأولى ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤م.
- ٢٥- _____ ، وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، دار الميسرة للنشر، الأردن، ٢٠٠٧م
- ٢٦- _____ ، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ٢٠٠٩م.
- ٢٧- الدويدي ، رجاء وحيد ، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية ، ط ١، المطبعة العلمية ، دار الفكر ، دمشق ، ٢٠٠٢م.
- ٢٨- رؤوف، ابراهيم عبد الخالق ، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، ط ١، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان، ٢٠٠١م.

- ٢٩- الربيعي ، جمعة رشيد كضاض ، صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة
الفرع العلمي في المدارس الثانوية و الإعدادية، جامعة بغداد ، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ١٩٨٩م.
- ٣٠- روائى، صلاح، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو(في المراحل التعليم
المختلفة)، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.
- ٣١- زاير، سعد علي، ايمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها،
العراق، بغداد، شارع المتنبي، ط١، ٢٠١٠م.
- ٣٢- _____، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،
العراق، بغداد، شارع المتنبي، ٢٠١٢م.
- ٣٣- _____، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة فى اللغة العربية،
العراق، بغداد، شارع المتنبي، ٢٠١٣م.
- ٣٤- الزند، وليد خضر، التصاميم التعليمية الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية
دراسات وبحوث عربية وعلمية، ط١، اكااديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة
العربية السعودية، ٢٠٠٤م.
- ٣٥- الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، ط١،
دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل، ١٩٨١م.
- ٣٦- زيتون ، عايش محمود ، أساسيات الإحصاء الوصفى ، دار عمار للنشر
والتوزيع ، عمان، ١٩٩٦م.
- ٣٧- سليم، مريم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٤م.
- ٣٨- شحاتة، حسن، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، دار
المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م.
- ٣٩- الظاهر ، زكريا احمد وآخرون، مبادئ القياس والتقويم فى التربية ، ط١ ، دار
الثقافة للنشر والتوزيع ، عمّان، ١٩٩٩م.

- ٤٠- عاشور، راتب قاسم، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، عمان، المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٥م.
- ٤١- عبد الخالق ، احمد محمود، اسس علم النفس ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٩م.
- ٤٢- عبد الهادي، نبيل، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، ط١، عمان، ١٩٩٩م.
- ٤٣- العبسي، محمد مصطفى، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠١٠م.
- ٤٤- عبيد ، ماجدة السيد، وآخرون ، أساسيات تصميم التدريس ، ط١، دار صفاء للطباعة ، عمان ، ٢٠٠١م.
- ٤٥- عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٨م.
- ٤٦- عقيلان ، إبراهيم محمد ، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٠م.
- ٤٧- علام ، صلاح الدين محمود ، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة، ١٩٩٩م.
- ٤٨- عودة ، احمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط١ ، المطبعة الوطنية ، الأردن ، ١٩٨٥ م
- ٤٩- _____ ، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن ، ١٩٩٩م.
- ٥٠- العيسوي، جمال مصطفى، محمد محمود موسى، عبد الغفار محمد الشيزاوي، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية

والتطبيق، دار الكتاب الجامعي ، العين، الامارات العربية المتحدة، ط١،
م.٢٠٠٥.

٥١- فان دالين ، ديو يولد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد
نبيل نوفل وآخرين ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ م .

٥٢- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم ، تفريد التعليم في اعداد وتأهيل المعلم انموذج
في القياس والتقويم التربوي ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ،
عمان، ٢٠٠٤م.

٥٣- قطامي، يوسف محمود، سيكولوجية التعلم والتعلم الصفي، دار الشروق للنشر
والتوزيع، عمان، الأردن ١٩٨٩م.

٥٤- _____ ، وآخرون ، تصميم التدريس ، ط١ ، دار الفكر للطباعة ،
عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ م .

٥٥- مذكور، علي احمد ، طرق تدريس اللغة العربية، عمان ، دار المسيرة، ط٢،
م.٢٠١٠.

٥٦- مرعي، أحمد توفيق، ومحمد محمود الحيلة ، إستراتيجيات تعلم المفهوم، مجلة
حولية، كلية التربية، السنة ١٠، العدد (١٠)، كلية التربية،
جامعة قطر، ١٩٩٥م.

٥٧- ملحم، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط١، دار
المسيرة ، عمان، ٢٠٠٠م.

٥٨- _____ ، سيكولوجية التعلم و التعليم "الأسس النظرية و التطبيقية"، ط ١
، دار المسيرة ، عمان ٢٠٠٢م.

٥٩- النبهان ، موسى ، أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط١ ، دار الشروق
للنشر ، عمان ، ٢٠٠٤ م .

ثانياً//المصادر الاجنبية:*Educational, New York Sth*

1. -McKinney, Warren (1984), and others: **the effect of three methods of teaching social concepts of sixth – grade student**, the journal of educational research, New York, USA, Vol. 78, p.p 35-38.

ملحق (١)

العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية بالشهور

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
١.	١٥٩	١٧٢
٢.	١٦٥	١٦٨
٣.	١٦١	١٦٩
٤.	٢٠٨	١٦٤
٥.	١٥٦	١٦٢
٦.	١٥٧	٢٠١
٧.	١٩٠	١٦٦
٨.	١٦٠	١٥٨
٩.	١٨٩	١٦٤
١٠.	١٧٣	١٧٤
١١.	١٦٤	١٦٢
١٢.	١٦٤	١٦٢
١٣.	١٦٣	١٥٨
١٤.	١٦٨	١٨٩
١٥.	١٦٢	١٦٢
١٦.	١٥٣	٢٠٤
١٧.	١٦٠	١٦٣
١٨.	١٥٦	١٥٩

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
١٩.	١٦٣	١٧٣
٢٠.	١٥٦	٢٠٣
٢١.	١٧٤	١٦٥
٢٢.	١٥٩	١٦٤
٢٣.	١٦١	١٦٨
٢٤.	١٤٥	١٦٥
٢٥.	١٦٤	١٦٦
الوسط الحسابي	١٥٧,٩٦	١٥٢,٨٠
الانحراف المعياري	١١,٩٥٣	١٢,٢٨٥

ملحق (٢)

درجات طالبات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في المرحلة السابقة

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
١.	٦٥	٦٣
٢.	٨٠	٧٦
٣.	٦٢	٦٣
٤.	٧٢	٨٨
٥.	٥٢	٥٠
٦.	٥٢	٦٧
٧.	٨٢	٧٠
٨.	٦٠	٦٠
٩.	٧٩	٦٠
١٠.	٩٢	٦٧
١١.	٨٥	٩١
١٢.	٨١	٧٨
١٣.	٦٨	٥٠
١٤.	٨٥	٥٧
١٥.	٧١	٩٠
١٦.	٧٢	٥٩
١٧.	٦٥	٩٨
١٨.	٦٦	٦١
١٩.	٧٨	٦٥
٢٠.	٦٧	٥٠
٢١.	٥٤	٨٤
٢٢.	٦١	٦٥

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
٢٣.	٦٩	٨٢
٢٤.	٨٨	٨٤
٢٥.	٦٠	٥٨
الوسط الحسابي	٦٧,٢٨	٧٠,٤٢
الانحراف المعياري	١٣,٣١٢	١١,٣٣٢

ملحق (٣)

درجات طالبات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية لمعدل نصف السنة

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
١.	٥١	٤٥
٢.	٧١	٦٦
٣.	٥٢	٤٣
٤.	٤٣	٧١
٥.	٥٢	٥٠
٦.	٤١	٥٠
٧.	٦١	٥٠
٨.	٥٠	٤٠
٩.	٥١	٤٣
١٠.	٧٤	٧٥
١١.	٦٢	٥٣

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
.١٢	٨٣	٣٧
.١٣	٥٢	٣٩
.١٤	٥٨	٥٩
.١٥	٥٠	٤٥
.١٦	٥٦	٦٢
.١٧	٥٦	٤٥
.١٨	٥٩	٤١
.١٩	٥٥	٧٢
.٢٠	٤٢	٥١
.٢١	٥٠	٥٦
.٢٢	٦٩	٥٥
.٢٣	٧٣	٤٣
.٢٤	٥٠	٤٣
.٢٥	٧٠	٥٠
الوسط الحسابي	٥١,٣٦	٥٦,٦٨
الانحراف المعياري	١٠,٧٩٧	١٠,٤٧١

ملحق (٤)

جامعة ميسان
كلية التربية الاساسية
قسم اللغة العربية

م/ استبانة اراء الخبراء في بيان صلاحية أهداف سلوكية

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة ...

يروم الباحثان إجراء دراسة موسومة بـ " اثر أنموذج جانيه في تدريس قواعد اللغة العربية " ، والاستبانة التي بين يديك جزء من متطلبات الدراسة ، وبالنظر لما عرفتكم به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال يسر الباحثان أن تكونوا من ضمن السادة الخبراء الذين سيعتمدان آراءهم .
يرجى قراءة الأهداف وتحديد صلاحيتها من عدمها، وحذف او تعديل او اضافة ما ترونه مناسباً.

ادامكم الله خدمة للغة القرآن الكريم والعملية التربوية.

الباحثان

عقيل عبد الرضا

مريم ياسر كاظم

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صالح	غير صالح	التعديل
* المستثنى بالا					
١	تعرف المستثنى	معرفة			
٢	تذكر عمل الا	معرفة			
٣	تعرف المستثنى بأسلوبها الخاص	فهم			
٤	تبين الحكم الاعرابي للمستثنى بالا	فهم			
٥	تبين حالات اعراب المستثنى	فهم			
٦	تعرب ما بعد الا اعرابا صحيحا	تطبيق			
٧	تستخرج المستثنى بالا من جمل تعرض عليها	تطبيق			
٨	تعطي امثلة جديدة عن المستثنى بالا	تطبيق			
٩	تعرب جملا جديدة فيها المستثنى بالا اعرابا صحيحا	تطبيق			
* التمييز					
١٠	تعرف التمييز	معرفة			
١١	تعرف التمييز بأسلوبها الخاص	فهم			
١٢	تعرف المميز	معرفة			
١٣	تبين الحكم الاعرابي للتمييز	فهم			
١٤	تميز بين نوعي التمييز (الملفوظ-الملحوظ)	فهم			
١٥	تميز بين التمييز والمميز	فهم			
١٦	تعطي امثلة جديدة عن التمييز	تطبيق			
١٧	تعرب جملا جديدة فيها التمييز اعرابا صحيحا	تطبيق			
١٨	تمثل للتمييز بجمل مفيدة	تطبيق			

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صالح	غير صالح	التعديل
١٩	تستخرج التمييز من جمل جديدة تعرض عليه	تطبيق			
٢٠	تضبط الحركة الاعرابية للتمييز في جمل جديدة	تطبيق			
* الحال					
٢١	تعرف الحال	معرفة			
٢٢	تعرف صاحب الحال	معرفة			
٢٣	تعرف الحال بأسلوبها الخاص	فهم			
٢٤	تعرف صاحب الحال بأسلوبها الخاص	فهم			
٢٥	تميز بين الحال وصاحب الحال	فهم			
٢٦	تعدد الحالات التي يأتي بها صاحب الحال	معرفة			
٢٧	تعدد انواع الحال	معرفة			
٢٨	تعطي امثلة جديدة عن الحال	تطبيق			
٢٩	تعرب جملا جديدة فيها الحال اعرابا صحيحا	تطبيق			
٣٠	تستخرج الرابط الذي يربط بين الحال وصاحب الحال	تطبيق			
٣١	تستخرج صاحب الحال من جمل جديدة تعرض عليه	تطبيق			
* النداء					
٣٢	تعرف النداء	معرفة			
٣٣	تعرف المنادى	معرفة			
٣٤	تعرف مفهوم النداء بأسلوبها الخاص	فهم			
٣٥	تعرف مفهوم المنادى بأسلوبها الخاص	فهم			
٣٦	تبين الحالات الاعرابية للمنادى	فهم			

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صالح	غير صالح	التعديل
٣٧	تعدد اقسام المنادى	معرفة			
٣٨	تستخرج المنادى من جمل جديدة تعرض عليها	تطبيق			
٣٩	تعطي امثلة جديدة عن النداء	تطبيق			
٤٠	تمثل المنادى بجمل جديدة مضبوطة بالشكل	تطبيق			
٤١	تستخرج حروف النداء من جمل جديدة تعرض عليها	تطبيق			
٤٢	تعرب جملاً جديدة فيها النداء اعرابا صحيحا	تطبيق			
* النعت					
٤٣	تعرف التابع	معرفة			
٤٤	تعدد التوابع	معرفة			
٤٥	تعرف التابع بأسلوبها الخاص	فهم			
٤٦	تعرف النعت	معرفة			
٤٧	تعرف النعت بأسلوبها الخاص	فهم			
٤٨	تميز بين النعت والتوابع الاخرى	فهم			
٤٩	تعطي امثلة جديدة عن النعت	تطبيق			
٥٠	تمثل المنعوت في جمل جديدة مضبوطة بالشكل	تطبيق			
٥١	تستخرج النعت من جمل جديدة تعرض عليها	تطبيق			
٥٢	تعرب جملاً جديدة فيها النعت اعرابا صحيحا	تطبيق			
* العطف					
٥٣	تعرف العطف	معرفة			

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صالح	غير صالح	التعديل
٥٤	تعرف العطف بأسلوبها الخاص	فهم			
٥٥	تعرف المعطوف	معرفة			
٥٦	تعرف المعطوف بأسلوبها الخاص	فهم			
٥٧	تعرف المعطوف عليه	معرفة			
٥٨	تعرف المعطوف عليه بأسلوبها الخاص	فهم			
٥٩	تمييز بين المعطوف والمعطوف عليه	فهم			
٦٠	تعدد اهم احرف العطف	معرفة			
٦١	تعطي امثلة جديدة عن العطف	تطبيق			
٦٢	تمثل المنعوت بجمل جديدة مضبوطة بالشكل	تطبيق			
٦٣	تستخرج العطف والمعطوف عليه من جمل جديدة تعرض عليه	تطبيق			
٦٤	تعرب جملا فيها العطف اعرابا صحيحا	تطبيق			
* البديل					
٦٥	تعرف البديل	معرفة			
٦٦	تعرف البديل بأسلوبها الخاص	فهم			
٦٧	تمييز بين البديل والتوابع الاخرى	فهم			
٦٨	تعرف المبدل	معرفة			
٦٩	تعرف المبدل بأسلوبها الخاص	فهم			
٧٠	تمييز بين المبدل والمبدل منه عليه	فهم			
٧١	تعطي امثلة جديدة عن البديل	تطبيق			
٧٢	تستخرج البديل من جمل جديدة تعرض عليها	تطبيق			
٧٣	تمثل المبدل منه بجمل جديدة مضبوطة	تطبيق			

ت	الأهداف السلوكية	المستوى	صالح	غير صالح	التعديل
	بالشكل				
٧٤	تعرب جملا جديدة فيها البديل اعرابا صحيحا	تطبيق			
* التوكيد					
٧٥	تعرف التوكيد	معرفة			
٧٦	تعرف التوكيد بأسلوبها الخاص	فهم			
٧٧	تميز بين التوكيد والتوابع الاخرى	فهم			
٧٨	تبيين الحالات الاعرابية للتوكيد	فهم			
٧٩	تذكر نوعي التوكيد	معرفة			
٨٠	تميز بين نوعي التوكيد	فهم			
٨١	تستخرج التوكيد من جمل جديدة تعرض عليها	تطبيق			
٨٢	تعطي امثلة جديدة عن التوكيد المعنوي	تطبيق			
٨٣	تعطي أمثلة جديدة عن التوكيد اللفظي	تطبيق			
٨٤	تعرب جملا جديدة فيها التوكيد اعرابا صحيحا	تطبيق			

ملحق (٥)

جامعة ميسان

كلية التربية الاساسية

قسم اللغة العربية

م/استبانة آراء الخبراء في بيان صلاحية الخطط التدريسية

الاستاذ

الفاضل.....

.....المحترم

تحية طيبة...

يروم الباحثان إجراء دراسة موسومة بـ"اثر أنموذج جانيه في تدريس قواعد اللغة العربية"، والاستبانة التي بين يديك جزء من متطلبات الدراسة، وبالنظر لما عرفتم به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال يسر الباحثان ان تكونوا من ضمن السادة الخبراء الذين سيستخدمان آراءهم.

يرجى قراءة الخطط التدريسية وتحديد صلاحيتها من عدمها، وحذف او تعديل او اضافة ما ترونه مناسباً.
ادامكم الله للغة القرآن الكريم والعملية التربوية.

الباحثان

عقيل عبد الرضا

مريم ياسر كاظم

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم (إنّ وأخواتها) على وفق أنموذج جانيه

التقنيات التربوية: السبورة ، الأقلام الملونة، شاشة العرض (البلازما)

الموضوع: إنّ وأخواتها

خطوات التدريس

١. التمهيد : (٥ دقائق)

أهیی أذهان الطلبة للموضوع الجديد باستحضار بعض المعلومات السابقة ذات العلاقة بالدرس الجديد وعلى النحو الاتي :

التدريسي : تنولنا في محاضرتنا السابقة موضوع الأفعال الناقصة، وفصلنا القول فيها، فما هي؟

طالب : تقسم الأفعال الناقصة إلى ثلاثة أقسام:

الأول، كان وأخواتها:

- منها ثمانٍ، هي: [كان، صار، أصبح، أضحى، أمسى، ظلّ، بات، ليس]. ليس لأحدها شرطٌ مقصورٌ عليه وحده

التدريسي : أحسنت بارك الله فيك.. والثاني ماهو ؟

طالب : القسم الثاني : [مادام]: وشرطها أنّ تسبقها [ما] المصدرية الظرفية، ويكون التأويل [مدّة دوام]، نحو: [أكرمه مادام مجتهداً = مدّة دوامه مجتهداً].

التدريسي : أحسنت ممتاز.. والثالث ماهو ؟

طالب : القسم الثالث : [ما برح، ما زال، ما فتى، ما انفك]. وشرطها أن تسبقها أداة يصلح استعمالها للنفي، نحو: [ما زال خالدٌ مسافراً] و[لسنا نبرح نحترمك]

التدريسي : أحسنت ..

التدريسي : وهذه الأفعال ترفع المبتدأ وتنصب الخبر. فيسمّى المبتدأ اسماً لها، ويسمّى الخبر خبراً لها، نحو: [كان خالدٌ مريضاً]. والأفعال الناقصة زمردتان: [كان وأخواتها] و[كاد وأخواتها]. من يعطيني أمثلة على ذلك؟

طالب: كان الجوُّ حاراً.

التدريسي : أحسنت .. مثال آخر:

طالب: أصبح الطالبُ نشيطاً.

التدريسي : أحسنت .. وأيضاً؟

طالب: أمسى الشبابُ بعيداً.

التدريسي : أحسنتم ممتاز يا أحبتي.. إذن من خلال ما تمّ شرحه سابقاً والآن نجد أن اسم الأفعال الناقصة مرفوع، وأن خبرها يكون منصوباً، وهذا يهمنا كثيراً؛ لماذا؟

ج : لأننا نقوم بدراسة منصوبات الأسماء.

التدريسي :واليوم أعزائي ندرس موضوعاً آخر وجديداً في منصوبات الأسماء، ألا وهو الأحرف المشبهة بالفعل..

٢. العرض : (٣٠ دقيقة)

التدريسي : أقوم بكتابة أمثلة حول المفهوم الجديد مستعينا بما يلزم ذلك .
وأراعي التدرج في عرضها من السهل الى الأصعب .

الأمثلة

- ١ - الهرم قديم / إن الهرم قديم.
 - ٢ - الكتاب أستاذ / كأن الكتاب أستاذ.
 - ٣ - الأثاث قديم / البيت جديد لكن الأثاث قديم.
 - ٤ - القمر طالع / ليت القمر طالع.
 - ٥ - المريض نائم / لعل المريض نائم.
- يقوم التدريسي بقراءة الأمثلة التي كتبها على الجهة اليمنى من السبورة، مع توضيح شرح كل مثال على حدة.

المثال الأول: الهرم قديم / إن الهرم قديم.

التدريسي: تلاحظون أيها الطلبة أن جملة (الهرم قديم) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ و خبر، ف (الهرم — مبتدأ و قديم — خبر)، فما إعراب المبتدأ والخبر في هذه الجملة ؟

طالب: الهرم : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

قديم: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

التدريسي: أحسنت .. ولماذا هذا الإعراب؟

طالب : لأن جملة (الهرم قديم) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ و خبر.

التدريسي: أحسنت. والآن لو أدخلنا الحرف (إنَّ) على هذه الجملة ، ماذا سيحدث عليها من تغيير ؟ فلنتابع: إن الهرم قديمٌ. نلاحظ أن كلمة (الهرم)

أصبحت (الهرم)، أي أنها بعد أن كانت مرفوعةً أصبحت منصوبةً؛ والسبب في ذلك التحول من حالة الرفع إلى حالة النصب، كان نتيجة لدخول الحرف (إنَّ) على هذه الكلمة . بينما بقيت الكلمة (قديمٌ) مثلما هي لم تتغير؛ لا من ناحية الموقع في الجملة، إذ أنها بقيت خبراً، ولا من ناحية الحالة الإعرابية إذ أنها كانت مرفوعة وبقيت مرفوعة. فما سبب ذلك؟

ج: لأن الحرف (إنَّ) عندما يدخل على الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر، ينصب المبتدأ و يرفع الخبر، لأنه من الأحرف المشبهة بالفعل.. وتعمل على عكس عمل الأفعال الناقصة.

التدريسي : فلنقرأ المثال مرة أخرى(الهرم قديمٌ / إن الهرم قديمٌ)، فجملة(الهرم قديمٌ)، فهذه الجملة تختلف عن جملة (إن الهرم قديمٌ)، لأن الأخيرة أُكِّدت ب(إنَّ)، فهنا أفادت (إنَّ) التوكيد.

المثال الثاني: الكتابُ أستاذٌ / كأنَّ الكتابُ أستاذٌ.

التدريسي: تلاحظون أيها الطلبة أن جملة (الكتابُ أستاذٌ) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ و خبر، ف (. الكتابُ — مبتدأ و أستاذٌ — خبر)، فما إعراب المبتدأ والخبر في هذه الجملة ؟

طالب: الكتابُ : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

أستاذٌ : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

التدريسي: أحسنت .. ولماذا هذا الإعراب؟

طالب : لأن جملة (الكتابُ أستاذٌ) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ و خبر .

التدريسي: أحسنت. والآن لو أدخلنا الحرف (كأنَّ) على هذه الجملة ، ماذا سيحدث

عليها من تغيير ؟ نقرأ الجملة: كأنَّ الكتابَ أستاذٌ .

نلاحظ أن كلمة (الكتابُ) أصبحت (الكتابَ)، أي أنها بعد أن كانت مرفوعةً

أصبحت منصوبةً؛ والسبب في ذلك التحول من حالة الرفع إلى حالة النصب، كان نتيجة

لدخول الحرف (كأنَّ) على هذه الكلمة . بينما بقيت الكلمة (أستاذٌ) مثلما هي لم تتغير؛ لا

من ناحية الموقع في الجملة، إذ أنها بقيت خبراً، ولا من ناحية الحالة الإعرابية إذ أنها

كانت مرفوعة وبقيت مرفوعة. فما سبب ذلك؟

ج: لأن الحرف (كأنَّ) عندما يدخل على الجملة الإسمية المكونة من المبتدأ والخبر،

ينصب المبتدأ و يرفع الخبر، لأنه من الأحرف المشبهة بالفعل.. وتعمل على عكس عمل

الأفعال الناقصة... مثلما أوضحنا في المثال الأول.

التدريسي: فلنقرأ المثال مرة أخرى(الكتابُ أستاذٌ / كأنَّ الكتابَ أستاذٌ)، فجملة(الكتابُ

أستاذٌ)، فهذه الجملة تختلف عن جملة (كأنَّ الكتابَ أستاذٌ)، لأن الأولى لم يُشَبَّه

الكتاب بالأستاذ، أما الجملة الثانية فقد شُبَّه الكتاب بالأستاذ، فهنا أفادت (كأنَّ) التشبيه.

المثال الثالث : الأثاث قديمٌ / البيتُ جديدٌ لكنَّ الأثاث قديمٌ.

التدريسي: فجملة (الأثاث قديمٌ) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ و خبر، ف (الأثاثُ —

مبتدأ و قديمٌ — خبر)، فما إعراب المبتدأ والخبر في هذه الجملة ؟

طالب: الأثاثُ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

قديمٌ : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

التدريسي: جيد .. ولماذا هذا الإعراب؟

طالب : لأن جملة (الأثاث قديم) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ و خبر.

التدريسي: أحسنت. والآن لو أدخلنا الحرف (لكن) على هذه الجملة ، ماذا سيحدث

عليها من تغيير ؟ نقرأ الجملة: البيت جديد لكن الأثاث قديم .

نلاحظ أن كلمة (لأثاث) أصبحت (الأثاث)، أي أنها بعد أن كانت مرفوعة

أصبحت منصوبة؛ والسبب في ذلك، كان نتيجة دخول الحرف (لكن) على هذه الجملة .

بينما الكلمة (قديم) لم تتغير؛ لا من ناحية الموقع في الجملة، إذ أنها بقيت خبراً، ولا من

ناحية الحالة الإعرابية إذ أنها كانت مرفوعة وبقيت مرفوعة. فما سبب ذلك؟

ج: لأن الحرف (لكن) عندما يدخل على الجملة الإسمية المكونة من المبتدأ والخبر،

ينصب المبتدأ و يرفع الخبر، لأنه من الأحرف المشبهة بالفعل.. وتعمل على عكس عمل

الأفعال الناقصة... مثلما أوضحنا في المثالين الأول والثاني.

التدريسي : فلنقرأ المثال (الأثاث قديم / البيت جديد لكن الأثاث قديم.)،

فجملة(الأثاث قديم)، لم تُسبق بشئ ولم تُستدرك بشئ فهي جملة مكونة من مبتدأ وخبر

فقط، بينما جملة (البيت جديد لكن الأثاث قديم)، فقد استدركت جملة (البيت جديد)

بجملة (لكن الأثاث قديم)، من خلال حرف الاستدراك بينهما(لكن). فهنا تفيد (لكن)

الاستدراك.

المثال الرابع: القمرُ طالعٌ / لَيْتَ القمرَ طالعٌ.

التدريسي: فجملة (القمرُ طالعٌ) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ وخبر، ف (القمر—

مبتدأ و طالعٌ — خبر)، فما إعراب المبتدأ والخبر في هذه الجملة ؟

طالب: القمرُ : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

طالعٌ : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

التدريسي: جيد جداً .. ولماذا هذا الإعراب؟

طالب : لأن جملة (القمرُ طالعٌ) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ و خبر.

التدريسي: أحسنت. والآن لو أدخلنا الحرف (لَيْتَ) على هذه الجملة ، ماذا سيحدث

عليها من تغيير ؟ نقرأ الجملة: لَيْتَ القمرَ طالعٌ.

نلاحظ أن كلمة (القمرُ) أصبحت (القمرَ)، أي أنها بعد أن كانت مرفوعةً أصبحت

منصوبةً؛ والسبب في ذلك، كان نتيجة دخول الحرف (لَيْتَ) على هذه الجملة . بينما

الكلمة (طالعٌ) لم تتغير؛ لا من ناحية الموقع في الجملة، إذ أنها بقيت خبراً، ولا من ناحية

الحالة الإعرابية إذ أنها كانت مرفوعة وبقيت مرفوعة. فما سبب ذلك؟

ج: لأن الحرف (لَيْتَ) عندما يدخل على الجملة الإسمية المكونة من المبتدأ والخبر،

ينصب المبتدأ و يرفع الخبر، لأنه من الأحرف المشبهة بالفعل.. مثلما أوضحنا في

الأمثلة الثلاثة السابقة.

التدريسي : فلنقرأ المثال (القمرُ طالعٌ) / لَيْتَ القمرَ طالعٌ،

فجملته (القمَرُ طالعٌ) ، لم تُسبق بشئ فهي جملة اسمية مكونة من مبتدأ وخبر فقط، بينما جملة (لَيْتَ القَمَرِ طالعٌ) ، فقد سُبِقَتْ بِ(لَيْتَ) وهي حرف يفيد التمني.

المثال الخامس: المريضُ نائمٌ / لعلَّ المريضَ نائمٌ.

التدريسي: فجملته (المريضُ نائمٌ) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ و خبر، ف (المريضُ — مبتدأ و نائمٌ — خبر)، فما إعراب المبتدأ والخبر في هذه الجملة ؟

طالب: المريضُ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

نائمٌ : خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

التدريسي: نعم هذا صحيح .. ولماذا ؟

طالب : لأن جملة (المريضُ نائمٌ) هي جملة اسمية مكونة من مبتدأ و خبر.

التدريسي: ممتاز. والآن لو أدخلنا الحرف (لعلَّ) على هذه الجملة ، سنجد أنها تقرأ هكذا : لعلَّ المريضَ نائمٌ.

نلاحظ أن كلمة (المريضُ) أصبحت (المريضَ)، أي أنها بعد أن كانت مرفوعةً أصبحت منصوبةً؛ والسبب في ذلك، دخول الحرف (لعلَّ) على هذه الجملة . بينما الكلمة (نائمٌ) لم تتغير؛ لا من ناحية الموقع في الجملة، إذ أنها بقيت خبراً، ولا من ناحية الحالة الإعرابية إذ أنها كانت مرفوعة وبقيت مرفوعة. فما سبب ذلك؟

ج: لأن الحرف (لعلَّ) عندما يدخل على الجملة الإسمية المكونة من المبتدأ والخبر، ينصب المبتدأ و يرفع الخبر، لأنه من الأحرف المشبهة بالفعل.. مثلما أوضحنا في الأمثلة السابقة.

التدريسي : فلنقرأ المثال (المريضُ نائمٌ) / لعلَّ المريضَ نائمٌ)،

فجملة (المريضُ نائمٌ) ، لم تُسبق بشئ فهي جملة إسمية مكونة من مبتدأ وخبر فقط، بينما جملة (لعلَّ المريضَ نائمٌ)، فقد سُبِّقَتْ بـ(لعلَّ) وهي حرف يفيد تارة الترجي وتارة الاشفاق.

ثم يقوم التدريسي بعرض مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية لمفهوم (إنَّ وأخواتها) وشكل أزواج متقابلة لتحقيق شرط التجاور ، ثم يبدأ التدريسي بتوضيح الأمثلة ويؤكد على ان هذا مثال يمثل المفهوم ، وتعقبه بالمثال غير المنتمي ، ويشير الى انه لا يمثل المفهوم وعلى النحو الاتي :

الأمثلة المنتمية لمفهوم (إنَّ وأخواتها)	الأمثلة غير المنتمية لمفهوم (إنَّ وأخواتها)
إنَّ الجوَّ باردٌ	كان الجوُّ بارداً
لعلَّ الامتحانَ سهلاً	قرأ عليَّ الدرسَ
أيا ليتَ الشبابَ يعود يوماً	قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزلٍ
إنَّ الحياةَ متعبة	الحياةَ متعبة للصادقينَ

التدريسي: عندما نقرأ الأمثلة في الجدول هذا نجد أن الأمثلة في الجانب الأيمن تنتمي إلى مفهوم (إنَّ وأخواتها)؛ وذلك من خلال ما يأتي:

دخول أحد الأحرف المشبهة بالفعل على كل مثال منها.

أن هذه الأحرف نصبت الأول ورفعت الثاني.

كل حرف منها له معنى في الجملة.

ويؤشر التدريسي على كل مثال منها بعد قراءتها، أما الأمثلة في الجانب الأيسر من الجدول فإنها لا تنتمي إلى مفهوم (إنَّ وأخواتها)؛ وذلك من خلال ما يأتي:

لم تدخل أحد الأحرف المشبهة بالفعل على كل مثال منها.

أن هذه الأمثلة تحوي جملاً فعلية أو إسمية فقط .

كل كلمة في الأمثلة هذه لها موقعها الإعرابي في الجملة.

بعد توضيح الأمثلة بهذا النحو ، يبدأ التدريسي تحديد واستقراء الصفات المميزة

لمفهوم (إنَّ وأخواتها) من خلال الأمثلة وعلى النحو الآتي :

التدريسي : بعد اطلاعنا على الأمثلة ، يمكننا تحديد الصفات المميزة لمفهوم (إنَّ

وأخواتها) فما هي ؟ (يدون التدريسي الصفات التي يذكرها الطلبة على السبورة) .

طالب : إن الأمثلة التي مثلت مفهوم (إنَّ وأخواتها) اشتركت في دخول أحد الأحرف

المشبهة بالفعل على كل مثال منها .

التدريسي: أحسنت .. وبعد

طالب : كل حرف منها له معنى.

التدريسي : ممتاز .. وبعد

طالب :أنها تدخل على الجمل الإسمية فتصب الأول إسماً لها وترفع الثاني خبراً لها.

التدريسي : أحسنتم

بعد ذلك يعرض التدريسي أمثلة جديدة منتمية وغير منتمية لمفهوم (إنَّ وأخواتها)

مراعاة الترتيب العشوائي ، ويطلب من الطلبة تمييزها فيما تشترك وتختلف فيه .

الحق ينتصر .

إنَّ الباطل زهوق .

لعلَّ الله يرحمنا .

٣. أستنتاج القاعدة (٥ دقائق)

التدريسي : بعد أن تعرفنا على الأمثلة التي احتوت على مفهوم (إنَّ وأخواتها) ، واستقرأنا الصفات المميزة للمفهوم .. يمكن ان نستنتج قاعدة له ، فمن يستنتج ذلك ؟

طالب : (الأحرف المشبهة بالفعل تدخل على الجمل الاسمية فتصب المبتدأ اسماً لها وترفع الخبر خبراً لها.)

التدريسي: ممتاز.. أحسنت... مَنْ يذكر هذه الأحرف؟

طالب: (إنَّ وإنَّ) (كأنَّ) (لكنَّ) (ليت) (لعلّ)..

التدريسي: أحسنت.. ما معنى كل حرف منها؟

طالب:

معنى: (إنَّ وإنَّ) التوكيد .

ومعنى (كأنَّ) : التشبيه .

و(لكنَّ) للاستدراك.

و(ليت): للتمني.

و(لعلّ): للترجي والإشفاق

التدريسي : بوركت .. ويكتب تفاصيل القاعدة على السبورة ، ثم تسجل صفات المفهوم

٤. التطبيق : (١٠ دقائق)

للتأكد من اكتساب الطلبة لمفهوم (إنَّ وأخواتها) يقوم التدريسي بتوجيه مجموعة من الأسئلة مثل :

س ١ : ما عمل الأحرف المشبهة بالفعل؟

س ٢ : كم عددها ، وما هي؟

س ٣ : ما معناها؟

س ٤ : كَوْنُ جملاً مفيدة وأخل عليها هذه الأحرف.

س ٥ : أعرب ما يأتي:

أ . لَعَلَّ الصديقَ وفيّ.

ب . إِنَّ اللهَ رحيمٌ.

ج . لَيْتَ الشبابَ يعودُ.

٥. الواجب البيتي : يعطي التدريسي مجموعة من الأسئلة، يجب عنها الطلبة لاحقاً،

ويشاركهم حلها في المحاضرة اللاحقة. مثل:

س ١: بين كل اسمٍ وَخَبَرٍ لِإِنَّ وأخواتها في العبارات الآتية:

١- لَعَلَّ التَّفَاحَ كثير.

٢- إِنَّ النُّظَافَةَ واجبةٌ.

٣- لَيْتَ الْبَلِيدَ مُجْتَهِدٌ.

٤- وَجَدْتُ أَنَّ الْعَقْرَبَ ميتة.

٥- لَعَلَّ التَّاجِرَ رابحٌ.

٦- اِمْتَنَعَ الْمَطَرُ لَكِنَّ السحاب كثير.

س ٢: استعمل كل حرف من الحروف التي تنصبُ المبتدأ وترفعُ الخبر في جُمْلَتَيْنِ.

س ٣: هَاتِ سِتَّ جُمَلٍ في وصف "الليل" بِحَيْثُ تَشْتَمِلُ كل جملة على حرف من

الحروف الناصبة للمبتدأ الرافعة للخبر، مع استيفاء جميع الحروف.

س ٤: أعرب ما يأتي:

- إِنَّ الْجُنْدِيَّ شُجَاعٌ.

- كَأَنَّ الْعِلْمَ نُورٌ.

- لَعَلَّ الْمَنْزِلَ قَرِيبٌ.

- لَيْتَ الشَّمْسُ طَالَعَةٌ.

- عَلِمَ الْمَدْرُسُ أَنَّ النَّاطِرَ مُقْبِلٌ.

- كَثُرَ الْبُلْحُ لَكِنَّ الشَّمْنَ مُرْتَفَعٌ.

س ٥ : أذكر شواهد من القرآن الكريم والأدب العربي، تتضمن الأحرف المشبهة بالفعل.

خطة أنموذجية لتدريس مفهوم (إنّ وأخواتها) على وفق الطريقة الاعتيادية

التقنيات التربوية: السبورة ، الأقلام الملونة، شاشة العرض (البالزما)

إنّ وأخواتها

التدريسي: أعزائي الطلبة:يتضح عمل إنّ وأخواتها وعددها في هذا القول:

يقول ابن مالك:

ل : إنّ، أنّ، ليت، لكن، لعل كأنّ عكس مال(كان) من عمل

ك(إنّ زيّدا عالمٌ بأني كفاء، ولكنّ ابنه ذو ضغن

التدريسي: أعزائي الطلبة:يتضح في هذا القول أن الحروف الناسخة هي:

(إنّ، أنّ، ليت، لكنّ، لعلّ).

إذن ، كم عدد إنّ وأخواتها؟ من خلال قول المصنّف في أعلاه هي خمسة ... ورأي

الجمهور ستة ؛ لأن سيويه أسقط (أن) المفتوحة.

التدريسي : ما معاني هذه الحروف؟

●ومعنى: (إنّ وأنّ) التوكيد .

●ومعنى (كأنّ) : التشبيه .

●و(لكنّ) للاستدراك.

●و(ليت): للتمني.

●و(لعل): للترجي والإشفاق.

التدريسي :مالفرق بين الترجي والإشفاق؟

ج : الترجي يكون في الممكن والمحجوب نحو (لعل الله يرحمنا)، أما الإشفاق فيكون في المكروه نحو (لعل العدو يقدم).
التدريسي: ما عمل هذه الحروف؟ وهذه الحروف تعمل عكس عمل (كان) فتتنصب الاسم وترفع الخبر

مثال ذلك:

- ١ - الجملُ صبورٌ: إن الجملُ صبورٌ.
 - ٢ - الهرمُ قديمٌ: إن الهرمَ قديمٌ.
 - ٣ - الامتحانُ قريبٌ: علمت أن الامتحانَ قريبٌ.
 - ٤ - الزهرةُ ناضرةٌ: يسرني أن الزهرةَ ناضرةٌ.
 - ٥ - الكتابُ أستاذٌ: كأن الكتابَ أستاذٌ.
 - ٦ - القمرُ مصباحٌ: كأن القمرَ مصباحٌ.
 - ٧ - الأثاثُ قديمٌ: البيت جديد لكن الأثاث قديمٌ.
 - ٨ - الخسائرُ قليلةٌ: شبت النار لكن الخسائر قليلةٌ.
 - ٩ - الفاكهةُ ناضجةٌ: ليت الفاكهةُ ناضجةٌ.
 - ١٠ - القمرُ طالعٌ: ليت القمرَ طالعٌ.
 - ١١ - الكتابُ رخيصٌ: لعل الكتابَ رخيصٌ.
 - ١٢ - المريضُ نائمٌ: لعل المريضَ نائمٌ.
- ويبين لنا المصنف أن عملها هو دخولها على الجمل الاسمية فقط، فتتنصب المبتدأ وترفع الخبر. نحو : (إن زيدا قائمٌ)، وهذا مذهب البصريين، ومذهب الكوفيين: أنها لا عمل لها في الخبر، وإنما هو باق على رفعه الذي كان قبل دخولها عليه.
- التدريسي: ما عمل إن وأخواتها؟
- طالب: تدخل على الجمل الاسمية قط، فتتنصب المبتدأ وترفع الخبر. نحو : (إن زيدا قائمٌ).

التدريسي: وهذا رأي مَنْ؟

طالب: هذا مذهب البصريين.

التدريسي: أي الرأي نرجح؟ ولماذا؟

ج: نرجح رأي البصريين؛ لأن المبتدأ مرفوع بالابتداء والخبر مرفوع بالمبتدأ، وعند دخول إن وأخواتها يكون المبتدأ منصوباً والخبر مرفوعاً، إذن، هي تعمل في الخبر أيضاً، أي أن الابتداء صار لها وليس للمبتدأ.

التدريسي: ما شروط عمل إن وأخواتها؟

ج: يُشترط في عمل - إنَّ وأنَّ وكأنَّ وليت - نصب المبتدأ ورفع الخبر في الجملة الاسمية، ألا تدخُلَ عليها (ما) الزائدة - الكافة - فإذا لحقت ما الزائدة إحدى هذه الأدوات كفتها - منعته - من العمل. باستثناء (ليت) حيث يجوز إلغاء عملها إذ لحقتها ما الزائدة ويجوز أن تظل عاملة، والأفضل إلغاء عملها عندئذ.

مثل: * "إنما المؤمنون إخوة" * ليتما العدل سائداً * ليتما العدل سائداً.

"إنما المؤمنون إخوة"

إن: حرف مشبه بالفعل مبني

ما: حرف مبني على السكون زائد.

المؤمنون: مبتدأ مرفوع علامته الواو.

إخوة: خبر مرفوع علامته تنوين الضم.

ليتما العدل سائداً

ليت: حرف مشبه بالفعل مبني.

ما: الكافة، حرف زائد مبني.

العدل: مبتدأ علامته الضمة.

سائد : خبر مرفوع علامته تنوين الضم.

ليتما العدل سائد

العدل : اسم ليت منصوب .

سائد : خبر ليت مرفوع.

وتدخل (ما) الزائدة الكافة على (إنّ) أكثر من سائر أخواتها.

ويشترط في (ما) الكافة أن تكون الزائدة ، وليست (ما) الموصولة التي تعني معنى (الذي) مثل : إن ما ترجوه واقع ، والتفريق بينهما سهل ، حيث تعني الموصولة معنى (الذي) وعند حذفها يتغير المعنى ، أما الزائدة فلا تَغَيَّرُ يَطْرَأُ على الجملة عند حذفها ، ثم إنه يُفَرِّقُ بين الزائدة والموصولة في طريقة الكتابة أيضا ، ففي حين تتصل ما الزائدة مع إن أو أخواتها حيث تكتبان كلمة واحدة ، فإن (ما) الموصولة تكتب مستقلة عن هذه الأدوات:

إنّ ما ترجوه واقع

إنّ : حرف مشبه بالفعل ، مبني

ما : اسم موصول مبني على السكون في محل نصب اسم إن.

ترجو: فعل مضارع مرفوع علامته ضمة مقدرة على الواو والفاعل مستتر فيه.

هـ : ضمير مبني على الضم في محل نصب مفعول به .

واقع : خبر إن مرفوع.

التدريسي : مسألة الترتيب في باب (إنّ وأخواتها) بين الاسم والخبر

يقول ابن مالك : وراع ذا الترتيب إلا في الذي كليت فيها أو هنا غير البذي

أي يلزم تقديم الاسم في هذا الباب وتأخير الخبر، إلا إذا كان الخبر ظرفاً، أو جاراً ومجروراً فإنه لا يلزم تأخيره وتحت هذا قسمان :

أحدهما : أنه يجوز تقديمه وتأخيره وذلك نحو: (ليت فيها غير البذي)

والثاني : أنه يجب تقديمه نحو: (ليت في الدار صاحبها) فلا يجوز تأخير في الدار لئلا يعود الضمير على متأخر لفظاً ورتبة .

التدريسي: لابد أن أذكر بموضوع أو مسألة الأفعال الناقصة ؛ كي تتضح الصورة في عملها فنفرق بينها وبين الأحرف المشبهة بالفعل .

كان وأخواتها: أفعالٌ ترفع المبتدأ وتنصب الخبر. فيسمى المبتدأ اسماً لها، ويسمى الخبر خبراً لها، نحو: [كان خالدٌ مريضاً]. والأفعال الناقصة زمردتان: [كان وأخواتها] و[كاد وأخواتها]. فدونك ذلك:

١- الزمرة الأولى، كان وأخواتها:

- منها ثمان، هي: [كان، صار، أصبح، أضحى، أمسى، ظلّ، بات، ليس]. ليس لأحدها شرطٌ مقصورٌ عليه وحده(٢).

- و[مادام]: وشرطها أن تسبقها [ما] المصدرية الظرفية، ويكون التأويل [مدّة دوام]، نحو: [أكرمه مادام مجتهداً = مدّة دوامه مجتهداً].

- و[ما برح، ما زال، ما فتى، ما انفك]. وشرطها أن تسبقها أداة يصلح استعمالها للنفي، نحو: [ما زال خالدٌ مسافراً] و[لسنا نبرح نحترمك

ملحق (٦)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعانت بهم الباحثة مرتبين على وفق اللقب العلمي والاحرف الهجائية

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	صلاحية الاختبار
	أ.د. أحمد عبد المحسن	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الاساسية	*	*	*
١.				*	*	*
٢.	أ.م. د. سلام ناجي باقر	قياس وتقويم	كلية التربية اساسية	*	*	*
٣.						
٤.						
٥.	أ.د. فاروق خلف العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية اساسية/المستنصرية	*	*	*
٦.	أ.د. محسن حسين مخلف	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية اساسية/المستنصرية	*	*	*
٧.						
٨.	أ.م. د. حاتم طه ياسين	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية اساسية/المستنصرية	*	*	*
٩.	أ.م. د. حسن خلباص حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية/ابن الرشد	*	*	*
١٠.	أ.م. د. رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة	كلية التربية/ابن	*	*	*

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	صلاحية الاختبار
		العربية	الرشد			
١١.						
١٢.						
١٣.						
١٤.	أ.م.د. ضياء عبدالله احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية/ابن الرشد	*	*	*
١٥.	أ.م.د. قصي عبد العباس	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية اساسية/المستنصرية	*	*	*
١٦.	أ.م.د. كاظم حسين غزال	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية اساسية/المستنصرية	*	*	*
١٧.	أ.م.د. محمد كاظم الجيزاني	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية اساسية/المستنصرية	*		

ملحق (٧)

الاختبار التحصيلي بصيغته الاولى

جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية

م/ استبانة آراء الخبراء حول صلاحية الاختبار التحصيلي
الأستاذ الفاضل..... المحترم
تحية طيبة:

يروم الباحثان إجراء دراسة موسومة بـ(أثر أنموذج جانيه في تدريس قواعد اللغة العربية واستبقائه) والاستبانة التي بين يديك جزء من متطلبات دراسة، وبالنظر لما عرفتكم به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال يسر الباحثان أن تكونوا من ضمن مادة الخبراء الذين سيعتمدان آراءهم في تقويم الاختبار التحصيلي للدراسة وبيان صلاحيته من الناحية اللغوية والتربوية واستيعابه لمحتوى المادة والتحقق من الاهداف السلوكية وذلك بوضع اشارة () في حقل صالحة اما الفقرة او تضع الاشارة في حقل غير صالحة واجراء التصويب المناسب عليها بالحذف او التعديل وتقبلوا فائق الشكر والثناء

الباحثان
عقيل عبد الرضا
مريم ياسر كاظم

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات الاختبار

الاسم الثلاثي:-

الصف والشعبة:-

عزيزتي الطالبة.....

بين يديك اختبار يتكون من (٣٠) فقرة يسعى إلى قياس تدريس في مادة
قواعد اللغة العربية.

عزيزتي الطالبة :-

الملحوظات الآتية جيداً ثم اجبي عن فقرات الاختبار بدقة :

- اكتبي اسمك الثلاثي والشعبة في المكان المخصص لذلك .
- إذا وجدت صعوبة في سؤال انتقلي إلى غيره، ارجعي إلى السؤال فيما بعد
أن أمكن.

- تتكون كل فقرة من عبارة رئيسية وأربعة بدائل وفيها بديل واحد صحيح
والبدائل الثلاثة الباقية خطأ فما عليك إلا وضع دائرة حول البديل الصحيح.

تمنياتي لكم بالنجاح

س : ضعي دائرة (O) حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة من بين البدائل للفقرات الآتية:

مثال محلول: من أدوات الاستفهام (من) تفيد.....

أ-لغير العاقل

ب-للزمان

للعاقل

د- للمكان

١-إذا كان المنادى نكرة مقصودة يعرب.

أ-مبنياً على ما يرفع عليه

ب- معرباً منصوباً

ج- مجزوراً

د-مجزوم

٢-حرف عطف يفيد مطلق المشاركة.

أ-الفاء

ب- ثم

ج- الواو

د-أو

٣- لاتشرب الماء كدراً. (كدرٌ)تعرب.

أ-تميز

ب- حال

ج-نعناً

د-توكيداً

٤- يبني المنادى العلم .

أ-على ما ينصب به

ب- في محل رفع

ج- على ما يرفع به في محل نصب

د- مبني في محل جر بالإضافة

٥- أي من الجمل الآتية فيها المبدل منه مفعولاً به.

أ- هذا الطالبُ متفوقٌ.

ب- أصلحتُ السيارةَ عجلتها.

ج- مررتُ بحديقةِ المتنزه.

د- الله يحب ذا الأخلاق الحسنة.

٦- كل جملة تقع بعد معرفة تعرب.

أ- توكيداً

ب- نعتاً

ج- حالاً

د- تمييزاً

٧- كل - جميع - عامة .

أ- يؤدي بها للأدلة على الإحاطة والشمول.

ب- لإثبات الحكم لاثنتين مؤكدين معاً.

ج- الرفع لاحتمال عدم ارادة الاسم المذكور.

د- دلالة على تثنية المؤكد.

٨- ومنه قوله تعالى: { ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلا }

«سورة ال عمران - ٩٧، (من استطاع) تعرب بدلاً.....

أ- منصوباً

ب- مرفوعاً

ج- مجروراً

د-مجزوماً

٩- حرف النداء الهمزة يفيد .

أ-النداء القريب

ب- النداء القريب والبعيد والمتوسط

ج-النداء البعيد والمتوسط

د-النداء البعيد

١٠- بدل (كل من بعض) يكون البديل والمبدل .

أ-متساويين ومتطابقتين

ب-يكون بتكرار اللفظ أو مرادفه

ج-بدلاً عن انتحال صفة معينة بالشخص

د-يكون بتكرار المعنى لابلظه

١١- حرف العطف الفاء يفيد .

أ-التخيير

ب-مطلق الجمع

ج-الترتيب والتعقيب

د-الترتيب مع التراخي

١٢- هناك نوعان من التوابع ، نوع مقصود بلا واسطة :

أ- بدل

ب- حرف عطف

ج- توكيد

د-المستثنى بـ(إلا)

١٣- (أياً) هو حرف :

أ- حرف امتناع لامتناع

ب-حرف شرط جازم

ج-حرف نداء

د-حرف جر

١٤- يثنى التوكيد ب..... في آخره. في حالة الرفع.

أ-الإلف

ب-الألف والنون

ج-الياء والنون

د-الواو والنون

١٥- يعرب المستثنى بـ (إلا) بحسب موقعه من الجملة إذا كانت الجملة .

أ-مثبته وكان المستثنى منه مذكوراً

ب- منفية وكان المستثنى منه مذكوراً

ج-مثبته وكان المستثنى منه محذوفاً

د-منفية وكان المستثنى منه محذوفاً

١٦- حضر العاملان كلاهما ، تعرب كلاهما .

أ-أعراب المثنى

ب-بحسب موقعها من الجملة

ج-توكيداً منصوباً

د-مبنية في محل رفع

١٧- إذا كان الاسم نكرة فان الجملة الواقعة بعده تعرب.

أ-بدلاً

ب-صفة

ج-حالاً

د-نعتاً

١٨- الصفات المشتركة بين (مسرورا - فرحا) في الجملتين الآتيتين هي:

اقبل الطالب فرحا جاء الطالب مسرورا

أ-الاسمية والنصب

ب-الاسمية والنصب وبيان حال صاحب الحال

ج-النصب وبيان حال صاحب الحال

د-الفعلية والنصب

١٩ - التوابع أربعة أنواع (نعت - عطف - - توكيد)

أ-صفة

ب-بدل

ج-توكيد

د-تمييز

٢٠ - يجوز أن يجر التمييز (بالإضافة أو بحرف الجر (من)) إذا كان

التمييز.

أ-ملفوظاً

ب-ملفوظاً وملفوظاً

ج-ملفوظاً

د-ممدوداً

٢١ - التمييز الملحوظ مميزه

أ- موجود منفي

ب- غير موجود

ج- موجود مثبت

د-موجود مضاف

٢٢ - أركان جملة الاستثناء المستثنى منه وأداة الاستثناء و

.....

أ-النعت

ب-التوكيد

ج- المستثنى

د- الحال

٢٣- لن أقول إلا

أ- الكذب

ب- الحق

ج- الظلم

د- النور

٢٤- سقط البيتُ سقفه، كلمة (سقفه) تعرب..... .

أ- بدل كل من بعض

ب- بدل كل من كل

ج- بدل بعض من كل

د- بدل بعض من بعض

٢٥- حرف العطف (أو) يفيد

أ- التخيير والتقسيم

ب- مطلق المشاركة

ج- الترتيب والتعقيب

د- الترتيب مع التراخي

٢٦- الاسم المعرف بـ(ال) الواقع بعد اسم الإشارة يعرب

أ- حالاً

ب- تمييزاً

ج- بدلاً

د- عطفاً

٢٧- قال تعالى ﴿إني رأيت أحد عشر كوكباً﴾ سورة يوسف - آية

(٣)، جملة فيها التمييز الملفوظ يدل على.....

أ- المساحة

ب- العدد

ج-الوزن

د-الكيل

٢٨ - المستثنى منه هو الاسم الذي يقع قبل أداة الاستثناء، ومثال على ذلك

.....

أ- جاء صديق طيب الخلق

ب- أنصرف الضيوف ألا ضيفاً

ج- طاب الفائز نفساً

د- أعجبنى الطالب خلقه

٢٩ - قوله تعالى ﴿ يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم ﴾ سورة

الأنبياء آية - ٦٩ - كلمة

(نار) تعرب

أ- حالاً

ب- منادى

ج- تمييزاً

د- بدلاً

٣٠ - أخاك أخاك إن من لا أخاً له

كساع إلى الهيجاء بغير سلاح

جملة جاء التوكيد اللفظي ب.....

أ- حرف

ب- اسم

ج- فعل

د- جملة

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية

س : ضعي دائرة (O) حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة من بين البدائل للفقرات الآتية:

مثال محلول: من أدوات الاستفهام (من) تستعمل
أ-لغير العاقل

ب-للزمان

للعاقل

د- للمكان

١- إذا كان المنادى نكرة مقصودة يعرب.

أ-مبنياً على ما يرفع عليه

ب - معرباً منصوباً

ج- مجزوراً

د-مجزوماً

٢- حرف عطف يفيد مطلق المشاركة.

أ-الفاء

ب- ثم

ج- الواو

د-أو

٣ - لاتشرب الماء كدراً. (كدراً) تعرب.

أ-تميزاً

ب- حالاً

ج-نعتاً

د-توكيداً

٤ - يبني المنادى العلم .

أ-على ما ينصب به

ب-في محل رفع

ج- على ما يرفع به في محل نصب

د-مبني في محل جر بالإضافة

هـ- أي من الجمل الآتية فيها المبدل منه مفعولا به.

أ-هذا الطالبُ متفوقٌ.

ب-أصلحتُ السيارةَ عجلتها.

ج- مررتُ بحديقةِ المتنزه.

د-الله يحب ذا الأخلاق الحسنة.

٦- كل جملة تقع بعد معرفة تعرب.

أ-توكيداً

ب-نعتاً

ج-حالاً

د-تمييزاً

٧- كل - جميع - عامة ألفاظ تستعمل للتوكيد ويؤدي بها:

أ- للدلالة على الإحاطة والشمول.

ب- لإثبات الحكم لاثنتين مؤكدين معا.

ج- الرفع لاحتمال عدم ارادة الاسم المذكور.

د-الدلالة على تثنية المؤكد.

٨- { والله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلا } سورة آل عمران ،اية

-٩٧-

عبارة(من استطاع) بدل.

أ- منصوب

ب- مرفوع

ج- مجرور

د- مجزوم

٩- حرف النداء الهمزة يفيد .

أ- النداء القريب

ب- النداء القريب والبعيد والمتوسط

ج- النداء البعيد والمتوسط

د- النداء البعيد

١٠- يستعمل بدل (كل من بعض) حينما يكون البديل والمبدل منه .

أ- متساويين ومتطابقين

ب- يكون بتكرار اللفظ أو مرادفه

ج- بدلاً عن انتحال صفة معينة بالشخص

د- يكون بتكرار المعنى لابلطفه

١١- حرف العطف الفاء يفيد .

أ- التخيير

ب- مطلق الجمع

ج- الترتيب والتعقيب

د- الترتيب مع التراخي

١٢- هناك نوعان من التوابع ، النوع المقصود بلا واسطة هي :

أ- بدل

ب- حرف عطف

ج- توكيد

د- المستثنى بـ (إلا)

١٣- تأتي (أياً) حرف :

أ- امتناع لامتناع

ب- شرط جازم

ج- نداء

د- جر

١٤- في حالة الرفع يثنى التوكيد ب:

أ-الإلف

ب-الألف والنون

ج-الياء والنون

د-الواو والنون

١٥- يعرب المستثنى ب(إلا) بحسب موقعه من الجملة إذا كانت الجملة .

أ-مثبتة وكان المستثنى منه مذكوراً

ب- منفية وكان المستثنى منه مذكوراً

ج-مثبتة وكان المستثنى منه محذوفاً

د-منفية وكان المستثنى منه محذوفاً

١٦- حضر العاملان كلاهما ، تعرب كلاهما .

أ-أعراب المثنى

ب-بحسب موقعها من الجملة

ج-توكيداً منصوباً

د-مبني في محل رفع

١٧- إذا كان الاسم نكرة فان الجملة الواقعة بعده تعرب.

أ-بدلاً

ب-صفة

ج-حالاً

د-نعتاً

١٨- الصفات المشتركة بين (مسرورا - فرحا) في الجملتين الآتيتين هي:

اقبل الطالب فرحا جاء الطالب مسرورا

أ-الاسمية والنصب

ب-الاسمية والنصب وبيان حال صاحب الحال

ج-النصب وبيان حال صاحب الحال

د-الفعلية والنصب

١٩- يأتي صاحب الحال على أنواع (فاعل-.....-نائب فاعل-

مجرور)

أ-مفعول فيه

ب-مفعول به

ج-مفعول لاجله

د-مفعول مطلق

٢٠- يجوز أن يجر التمييز (بالإضافة أو بحرف الجر (من)) إذا كان التمييز.

أ-ملفوظاً

ب-ملفوظاً وملفوظاً

ج-ملفوظاً

د-ممدوداً

٢١-التمييز الملحوظ مميزه.

أ- موجود منفي

ب- غير موجود

ج- موجود مثبت

د-موجود مضاف

٢٢-أركان جملة الاستثناء المستثنى منه وأداة الاستثناء و.

أ-النعته

ب-التوكيد

ج- المستثنى

د- الحال

٢٣- تصدأ كل المعادن ألا:

أ- النحاس

ب- الذهب

ج- الفضة

د- الحديد

٢٤- سقط البيتُ سقفه، كلمة (سقفه).

أ- بدل كل من بعض

ب- بدل كل من كل

ج- بدل بعض من كل

د- بدل بعض من بعض

٢٥- حرف العطف (أو) يفيد.

أ- التخيير والتقسيم

ب- مطلق المشاركة

ج- الترتيب والتعقيب

د- الترتيب مع التراخي

٢٦- الاسم المعرف بـ(ال) الواقع بعد اسم الإشارة يعرب .

أ- حالاً

ب- تمييزاً

ج- بدلاً

د- عطفاً

٢٧- ﴿إني رأيت أحد عشر كوكباً﴾ سورة يوسف آية -٩٧-، في قوله

تعالى تعرب (كوكباً) تمييز الملفوظ يدل على.

أ- المساحة

ب- العدد

ج- الوزن

د-الكيل

٢٨- لا بُدَّ للحال الجملة أن تشتمل على رابط يربطها بصاحب الحال، مثال على ذلك:

أ_ لا تقرأ وأنت نعسان

ب-أنصرف الضيوف ألا ضيفاً

ج-طاب الفائز نفساً

د-أعجبنى الطالب خلقه

٢٩-كلمة(نار) في قوله تعالى ﴿يا نار كوني بردا وسلاما على إبراهيم﴾ سورة الانبياء - اية-٦٩ - تعرب.

أ-حالاً

ب-منادى

ج- تميزاً

د-بدلاً

٣٠-التوكيد اللفظي(أخاك أخاك)

أخاك أخاك إن من لا أخاً له

كساعٍ إلى الهيجاءٍ بغيرِ سلاح.

توكيد ب-.....

أ-حرف

ب- اسم

ج-فعل

د-جملة

ملحق (٨)

درجات طالبات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
١.	١٦	٢١
٢.	١٩	٢٣
٣.	١٦	٢١
٤.	١٦	٢٣
٥.	١٢	٢٤
٦.	٢٠	٢٢
٧.	٢٠	٢١
٨.	١٥	١٩
٩.	١٩	٢٢
١٠.	١٨	١٥
١١.	٢٢	٢٢
١٢.	٢١	٢٢
١٣.	٢٠	١٩
١٤.	١٤	١٨
١٥.	١٩	٢٦
١٦.	١٦	١٩
١٧.	٢٠	٢٢
١٨.	١٦	٢٠
١٩.	٢٠	٢١

ت	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
٢٠.	٢٠	٢٣
٢١.	١٨	٢٤
٢٢.	١٧	١٩
٢٣.	١٦	٢١
٢٤.	٢٠	٢٢
٢٥.	١٨	٢٢
الوسط الحسابي	١٧,٩٢	٢,٢٦٠
الانحراف المعياري	٢١,٢٤	٢,٤٣١

**أثر توظيف القصة في تحصيل مادة الإملاء
عند طلاب الصف الثاني المتوسط**

م.د. سعد سوادي الساعدي

**قسم اللغة العربية
كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية**

ملخص البحث :

رمت الدراسة إلى تعرف أثر توظيف القصة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء .

ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا لمجموعتين، مجموعة تجريبية وضابطة ، واختار المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة /الثالثة، واختار متوسطة الافاق للبنين ، واختار عشوائيًا شعبتين من الشعب، وقد بلغت عينة البحث (٦٢) طالباً، بواقع (٣٢) طالباً في المجموعة التجريبية ، و (٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة .

كافأ الباحث بين المجموعتين إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين ومربع كاي (كا٢) في متغيرات العمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجة اللغة العربية النهائية للعام السابق(الصف الأول المتوسط) ، والذكاء باستعمال اختبار (رافن للذكاء)، قبل إجراء التجربة ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في هذه المتغيرات .

درّس الباحث المجموعة التجريبية بتوظيف القصة، في حين درّس طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ، وأعد الباحث أهدافاً سلوكية لتدريس موضوعات التجربة المحددة عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وبعدها أعد خططاً تدريسية طلاب المجموعة التجريبية، طلاب المجموعة الضابطة ثم عرض أنموذجين منها على الخبراء والمحكمين، وأعد اختباراً تحصيلياً تكون من (٣٢) فقرة متنوعة لقياس التحصيل لدى الطلاب (عينة البحث) تثبت من صدقه وموضوعيته ، وبعد أن درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه طوال مدة التجربة ، طبق الاختبار التحصيلي على الطلاب، واستعمل الوسائل الإحصائية المناسبة في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه، وبعد

تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة البحث توصل الباحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بتوظيف القصة على طلاب المجموعة الضابطة ، وفي نهاية التجربة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها:

- ضرورة توظيف القصة في تدريس مادة الإملاء في الصف الثاني المتوسط .

واقترح عدد من المقترحات منها:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل و صفوف دراسية أخرى.

الفصل الأول

مشكلة البحث :

تُعدّ مشكلة تعليم الكتابة (الإملاء) من المشكلات البارزة والماثلة أمام المتعلمين في العملية التربوية، وقد تعالت صيحات أصحاب الشأن بخصوص الارتقاء به، ومعالجة ما أصابه من إشكال وضعف؛ لأنه فرع مهم من فروع اللغة العربية. (الغزوي، ١٩٩٠: ٢٥٦-٢٥٧) .

ولاشك أن الاتصال اللغوي في حياتنا اليومية أمر جوهري لأنه يمثل كل شئ لنا اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا ، وتنمية قدرات الطلاب على الاتصال اللغوي وظيفة أساسية . والاتصال اللغوي له جانبان جانب الاستقبال ويمثله الاستماع والقراءة وجانب الإرسال ويمثله الكلام والكتابة.

ومعنى ذلك أنه لا بد من أن يكون الطالب قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها ، ولا بد أن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق الناس عليها وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، ولا بد أن يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص معين وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها.(طعيمة ، ٢٠٠١ : ١٦١)، ولكي يحسن المرء الكتابة لابد له من التدريب على الهجاء والإملاء من طريق الملاحظة في أثناء القراءة الكثيرة، إذ لابد من كثرة القراءة للقضاء على الخطأ الإملائي والكتابي. (أبو مغلي، ١٩٨٦ : ٣٨)

وعلى الرغم من أهمية الإملاء في عملية الاتصال اللغوي وما يترتب على الخطأ الإملائي من أثر في تلك العملية فإن ظاهرة الضعف في الإملاء وكثرة الأخطاء فيه بارزة في المراحل الدراسية كافة فقد أثبتت دراسة (هجرس) وجود أنماط مختلفة من الأخطاء الإملائية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية (هجرس

١٩٧٩: ١٦-١٧) ، كذلك أثبتت دراستنا (الكبيسي ومهدي و عطية) وجود أنماط مختلفة من الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة (الكبيسي ومهدي ، ١٩٨٠ : ١٩٩- ٢٣٢) (عطية، ١٩٨٧ : ٨٦ - ١١٩) و أثبتت دراسة (عطية) وجود أنماط مختلفة من الأخطاء الإملائية لدى دارسي اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس (عطية ، ١٩٩٩ : ٢٣٣ - ٢٣٦) وقد لمس الباحث ذلك بنفسه كونه تدريسي من طريق طلابه عند تدريسه لهم وعند الطلاب الذين يدرسههم الطلاب المطبقون عند زيارته لهم، والخطأ الإملائي (الكتابي) الذي يقع فيه الطلاب لا يرجع إلى عامل واحد ، وإنما إلى عوامل متشابكة متداخلة ساعدت على انتشاره بين الطلاب ، فمن هذه العوامل ما يتصل بالمدرس ، ومنها ما يتصل بالطلاب ، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ومنها ما يتصل بطريقة التدريس (نبوي ، ٤ : ٢٠٠ : ٤٩) . إن المشكلة في درس الإملاء ليس الإملاء نفسه بل في طريقة تدريسه ، سواء أكان منظورا أم غير ذلك(الجشعمي ، ١٩٨٤: ١٢) . فمادة الإملاء تحتاج في تدريسها إلى أساليب وطرائق تدريسية حديثة ، وعملية التدريس الحالية بحاجة إلى تطوير وتحسين إذ مازال واقع هذه العملية محكوما بطبيعة الإجراءات والممارسات النمطية المتمثلة بالاستعمال التقليدي للطرائق والأساليب التدريسية والاستعمال المحدود للوسائل والتقنيات (الهاشمي ، ٢٠٠١: ٩) .

لذلك ارتأى الباحث توظيف القصة في تدريس الإملاء علها تُسهم في تقليل الاغلاط الإملائية عند الطلاب.

اهمية البحث :

يتبوأ الإ ملاء مكانة كبيرة على خريطة الكتابة باللغة العربية ،لأنه في الواقع يمثل حجر الزاوية في فهم المكتوب و عرضه بصورة واضحة ،وإذا كان جمال

الخط العربي يمثل منزلة يسعى إليها كل من أراد الإبداع ،فإن الكتابة السليمة و الصحيحة هي الركيزة الأساس لهذا الجمال والإبداع.

والكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء أ كانت للفرد أم للمجتمع ، ومن ثم تُعدُّ الكتابة الصحيحة عملية مهمة في تعليم اللغة بوصفها عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، وفي إطار النظرة التكاملية للغة نرى أن تدريب الطلبة على الكتابة يتركز في العناية بثلاثة أنواع من القدرات، قدرة الخط ، وقدرة الهجاء ، وقدرة التعبير الكتابي الجيد.

وتعلم الكتابة في نظامنا التعليمي يكون من طريق ثلاثة فروع هي:التعبير التحريري ، والخط، والإملاء، ويخضع هذا التقسيم إلى طريقة التدريس المتبعة للمادة ، لأن اللغة مجموعة مهارات تتعامل مع بعضها (خاطر ، ٢٠٠٠:٢١٠) ، وتعد الكتابة من أهم المهارات التي يتعلمها الطالب في المدرسة وهي تعني:التعبير الكتابي عن فكرة الكاتب لفظاً، وأسلوباً ، أو الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً، أو تجويد هذه الأداة تجويداً خطياً (الكعبي ، ٢٠٠٨:٢٦) .

ويرى (Cartledge) ان أهمية الكتابة(الإملاء) تأتي من انه يعطي تمريناً في الإدراك الشفوي لانه يتطلب من المملى عليه الإصغاء والفهم لجميع ما يكتبه في أثناء الإملاء كما تتجلى أهمية الإملاء ايضاً في انه يختبر قابلية الطلاب على الكتابة بشكل صحيح لهذا فهو يرى ان الإملاء ليس وسيلة تعليمية او تمريناً تعليمياً فقط بل هو تمرين اختباري يساعد الطلاب على استعمال الحروف في مواضعها المناسبة بشكل صحيح من دون ان يكون هناك التباس بين حرف وآخر (Cartledge ,1968: 228) .

وتتجلى أهمية الإملاء أيضاً بوصفه وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبة إذ وجد أن هناك علاقة قوية بين كل من المفردات والقواعد والإنشاء والصوت ، وان الإملاء وسيلة لقياس مهارة الكتابة ، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل الطلبة بدقة وسهولة، زيادة على ذلك انه يعطي المتعلم تمريناً في الإدراك الشفهي لأنه ينمي قدرة الإصغاء لدى الطالب، وفهم ما يكتبه، ولالإملاء أهمية للمعلم فهو يمكنه من معرفة الصعوبة التي تواجه طلابه في التهجي وفي فهم الأصوات والتمييز بينهما (الدليمي، ١٩٩٩: ١٧٦). وطرائق التدريس لا تقل عن أهمية المادة الدراسية (المنهج والقائم بتدريسها) إذ يرتبط نجاح التعليم وتقدمه بالأسلوب التدريسي ومدى ملاءمته للموقف (الجبوري ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٢)، ولطريقة التدريس أثراً في تحصيل الطلاب، إذ يجب اختيارها والأخذ بأفضالها فطرائق التدريس توظف لمصلحة الطلاب لذلك لا يمكن النظر إليها كقوالب جامدة محظورة على المدارس تحريكها أو تمريرها من الهالة المحاطة بها ، فالطريقة الناجحة هي التي يستطيع المدرس نفسه اختيارها من واقع موضوع الدرس ومستوى الطلاب والجو العام المحيط ، شرط تطويع هذا الاختيار لمصلحة الهدف المشترك بين موضوع الدرس وفهم الطلاب واستيعابهم (شعيب ، ٢٠٠٨ : ٨٩)، والكلام عن أهمية الطرائق والأساليب يعرج بنا إلى الكلام عن أهمية أسلوب النصوص القصصية ، ولما للقصة من أثر كبير في زيادة استيعاب الطلاب ، وتنقية ذاكرتهم على المعرفة ومتابعة الخطوات ، وصولاً الى صيغ لأبد وأن تهمهم أو تؤثر فيهم تربوياً أو انسانياً (كريم ، ١٩٧٩ : ٢) .

وثُعد القصة من أقوى أساليب الاستثارة في الإنسان ، فهي تجذبه إليها جذباً طبيعياً وتشد انتباهه بالالتفاف الواعي إلى حوادثها والمعاني والأفكار التي تتضمنها ، والأسلوب القصصي يزيد المعنى قوة ، ويضفي عليها تأثيراً

يأخذ بمجامع القلوب ويجذب الناس جذباً قوياً إلى الاستماع والانعطاف والتوقف والتفكير والتأمل (سمك ، ١٩٩٨ : ٤٢١)، والقصة أسلوب تربوي فعال في بناء القيم والاتجاهات وفي اكتساب الخبرة والمعرفة (الخالدة ويحيى، ٢٠٠١ : ٢٧٤)، والقصة في المجال التربوي وظيفة سامية، إذ تحقق كثيراً من الغايات التعليمية فهي تنمي خيال الطلاب وتهذب وجدانهم وترهف حسهم، وهي من العوامل المساعدة على تقوية الحافظة وشحن الذاكرة ولل قصة آثار خلقية وسلوكية ينتفع بها الطلاب (إبراهيم، ١٩٧٣ : ٣٧١-٣٧٢) ، والقصة من غير شك ، تسوق الى الطالب المتعة والتسلية والمعرفة بأسلوب شائق جذاب ، فيرى شخصياتها صوراً متحركة ناطقة ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة في القول والعمل ، فتثير في نفسه انفعالات تجعله يعيش في جو خيالي يحبه ، أو ربما يجد في بعض شخصيات القصة بطلاً تتمثل في نفسه فيندمج فيها ويتخيل نفسه كواحد من أبطالها ، وهنا يتجلى أثر القصة في تدريس الطلاب اللغة ، من أجل ذلك نادى كثير من رجال التربية بضرورة الاستعانة بالقصة في التدريس (طاهر ، ٢٠١٠ : ٢٠٢) ، والقصة تُساعد المُدرس على إيصال المعلومات المطلوبة بطريقة ممتعة للمتعلمين، وتضمن القصة بعض القيم التي يرغب في ترسيخها في أذهانهم والدروس والعبر المُستفادة من القصة (طالبة واخرون، ٢٠١٠: ٢٢٢)

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية هذا البحث بما يأتي .:

١. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم .
٢. أهمية الإملاء لأنه الغاية الأساسية في تدريس اللغة العربية إذ يتجسد فيه فهم معنى المكتوب و التعبير عن الافكار بنحو صحيح.
٣. أهمية توظيف طرائق التدريس الحديثة التي تؤكد عليها التربية الحديثة ، ومنها توظيف القصة في التدريس.

٤. أهمية المرحلة المتوسطة فهي مرحلة انتقالية ما بين الابتدائية والإعدادية.

٥. محاولة إفادة الجهات المختصة وبخاصة وزارة التربية من نتائج البحث في تحسين العملية التعليمية وتطويرها .

ثالثاً: هدف البحث .

يرمي البحث الحالي إلى :

معرفة أثر توظيف القصة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء .

رابعاً: فرضية البحث:

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:-

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الإملاء بتوظيف القصة، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الإملاء بالطريقة التقليدية عند مستوى (٠.٠٥).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

١- مدرسة من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثالثة.

٢- طلاب الصف الثاني المتوسط من المدرسة المختارة للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.

٣- موضوعات كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للنصف الأول من لعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، و البالغ عددها أربعة موضوعات.

٤- عينة من القصصية و البالغ عددها أربع قصص .

تحديد المصطلحات :

حدد الباحث المصطلحات الواردة في عنوان البحث وعلى وفق ما يأتي:

أولاً : القصة :

أ - القصة لغةً: القصة لغة: جاء في لسان العرب (هي الخبر، فقص علي خبرا يقصه قصا وقصصا: اورده). والقصص: جمع القصة التي تكتب، واقتصصت الحديث: رويته على وجهه. (ابن منظور: ١٩٦٨: ١٠٢-

١٠٦)

ب. القصة اصطلاحاً: عرفها كل من:

١. سلام إنها " حكاية تتسلسل أحداثها في حلقات كحلقات فقرات الظهر أو كدورة الأرض تتموج أجزاءها في تتابع ، وهذا التسلسل يتضمن تطوراً لآحداث ينظمها الزمن " (سلام، ١٩٧٣: ٣) .

٢. عيسى بانها "سرد مشوق ذو غاية لحادثة، او مجموعة من الحوادث ذات العلاقات، بشخصيات متعددة، وتتلخص عناصرها في وجود بنية زمنية، ومكانية للقصة، وموضوع، وشخصيات، وحبكة، ذروة تتم بها". (عيسى، ١٩٨٨: ١٦) .

٣. دروزة، إنها " وسيلة إدراكية شيقة يستخدمها المُدرس لتصوير الأحداث أو تجسيد المبادئ أو قد تستخدم لتعليم اتجاه حسن أو خُلُق قويم " . (دروزة، ٢٠٠٠: ١٨٨)

٤. طاهر بأنها " نوع من الادب المسموع الذي يلذ التلامذة لسماعه ، فهم يحبون سماع القصة ويميلون اليها بطبيعتهم ، حيث يفهمون قدراً معيناً من اللغة يمكنهم من تتبع حوادثها وتحليل شخصياتها فأنهم يزدادون شغفاً لسماع القصة " (طاهر، ٢٠١٠: ٢٠٢) .

ج.التعريف الاجرائي للقصة: هي سلسلة لأحداث معينة تتمحور حول وجود بداية وحبكة ونهاية يعرضها الباحث على عينة البحث طلاب (المجموعة التجريبية) لتعرف أثرها في تحصيلهم في مادة الإملاء وقد شملت اربع قصص .

ثانياً: التحصيل :

أ.لغة: حَصَلَ حُصُولاً ومَحْصُولاً عنده كذا: وَجَدَ وعلى الشيء أحرزه وملكه حَصَلَ الشيء العلم: حَصَلَ عليه. (البستاني، ٢٠٠٠ : ١٣٨)

ب-اصطلاحاً عرفه كل من:

١. عاقل بانه : " معرفة او مهارة مقتبسة وهو خلاف القدرة باعتبار ان الانجاز امر فعلي وليس امكانية (عاقل ، ١٩٧١ : ١٣).

٢. الكلزة بأنه: " (مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي) . (الكلزة، ١٩٨٩ : ١٠٢)

٣. الدليمي بانه: "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في الاختبار التحصيلي" (الدليمي، ١٩٩١ : ٢١).

٤. العقيل بأنه: "المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل الطلاب كنتيجة لدراسة موضوع او وحدة تعليمية معينة" (العقيل، ٢٠٠٤ : ٣٩).

ج. ويعرفه الباحث اجرائياً بانه :

(مجموع ما يكتبه الطلاب من الكلمات بصورة صحيحة ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها طلاب عينة البحث في اختبارات الاملاء المعدة لهذا الغرض) .

ثالثاً. الإملاء

أ.لغة: أَمَلَّ، إملاً، وأَمْلَى، وإملاء. الكتاب على الكاتب: ألقاه عليه فكتبه عنه (البستاني، ٢٠٠٠ : ٧٧).

ب-اصطلاحاً عرفه كل من:

١. العزاوي بأنه: "رسم ما يُملَى من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المُتعارفة" (العزاوي: ١٩٨٦ : ١٧٠)
 ٢. الآلوسي بأنه: "القدرة على كتابة الكلمات كتابةً صحيحة اعتماداً على الذاكرة، وإعادة قراءتها بصورة صحيحة ومفهومة" (الآلوسي، ١٩٩٧ : ٧).
 ٣. الأسدي بأنه : "القدرة على كتابة الكلمات صحيحة اعتماداً على استحضار القواعد الإملائية وصور الكلمات وكتابتها بصورة صحيحة دقيقة " (الأسدي ، ٢٠٠٣ : ١١) .
 ٤. الطريفي بأنه : " هو التمكن من معرفة القواعد الإملائية الرسم الصحيح للكلمات عن طريق التدريب وممارستها بشكل دائم وصحيح " (الطريفي ، ٢٠٠٨ : ٧) .
- رابعاً. الصف الثاني المتوسط : " هو السنة الثانية من سنوات الدراسة المتوسطة المحددة بثلاث ، وتعد مكملة لما يدرسه الطالب في المرحلة الابتدائية " (وزارة التربية، ١٩٩٠ : ٧).

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: القصة

ان صراع الانسان في هذه الحياة، بدا بقصة سيدنا ادم (عليه السلام)، وخروجه من الجنة بعد ان استنزله الشيطان. (وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ) (البقرة: ٣٥ - ٣٦)

لذا فان الانسان بدأت حياته بقصة، عرضت فيها تجربته الاولى بشعوره بنفسه، وفي يقظة القوى الكامنة في طبيعته المزدوجة من الخير والشر، انها قصة هذا الكائن الحي البشري الذي شاعت ارادة الخالق العليا، ان تكل اليه امر اكتشاف الحقيقة، وبعد ان اودعته سر القدرة على المعرفة، بإرشاد الرسل، وهدى العقل، ومعرفة النواميس التي تحكم هذا الوجود، ووهبته حرية ارادة التفكير، ليتوجه سلوكه ويختار طريقه في الحياة.

واسلوب القصة اسلوب تربوي فعال، في بناء القيم والاتجاهات، وفي اكتساب الخبرة بالمعرفة، والقصة نشاط بشري، يلبي حاجات نفسية، واجتماعية، ودينية، واخلاقية، وتعليمية، ثم جمالية واقتصادية، لدى المبدعين، وجمهور المتلقين على السواء، القصة لون من ألوان الأدب التي رافقت بشكل أو بآخر مراحل تطور البشرية (٧٢ : الشاروني: ١٩٧٧ : ٢٠)، ويشير عبد النور في تعريفه للقصة بأنها أحداث شائعة مروية أو مكتوبة يقصد بها الإقناع والإفادة، وقد عرفت بأسماء عدة في التاريخ العربي منها الحكاية والخبر(عبد النور، ١٩٧٩: ٢١٢).

نشأة القصة :

إن القصة شعبية في طابعها لأنها كانت شعبية النشأة حين نشأت في الشعوب القديمة، مثل ما ظهر عند المصريين القدماء قصة(سنوحى) ، وقصة(حطام السفينة) وحكاية(الفلاح الساذج) . (سلام ، ١٩٧٣ : ٢٧) ، وظهرت القصة قديماً في الأدب اليوناني في القرن الثاني الميلادي (هلال ، ١٩٧٣ : ٤٩٤) ، فوجد ملحمتي (هوميروس) الأوديسة والإلياذة ، وعنها تطورت القصة النثرية في مدرسة الإسكندرية وغيرها إلى حكايات((أيوب)) بلسان الحيوان ، وفي الهند (المهارباراتا) التي بلغت مرتبة قدسية وهي منظومة من (مائة ألف بيت) ومنها أخذت القصة الهندية ، وفي إيران نجد أدب القصة ممثلاً فيما قدمه النظامي و الفردوسي من ملحم شعر قصصي شاعت فيها الحكمة (سلام ، ١٩٧٣ ص٢٧) ، فقد عرف هذا الجنس البشري في القرون الوسطى عندما كان يطلق على كل قصة خيالية أو حقيقية شعراً كانت أو نثراً (نجم ، ١٩٥٦ : ٢٦) ، وفي روما نجد ملحمة (فرجيل) الشعرية وقصة (بترونيوس) التي صور فيها عصره ، وقد غلبت الروح الأسطورية على القصة القديمة ولعب الخيال والعناصر الغيبية كالجان، والأرواح ، والآلهة ، والساحرات أدواراً رئيسة فيها إلى جانب البشر، وتأثرت قصص أوربا في هذا العصر بروح الفروسية ومعاني البطولة وقصص الرعاة وهي متأثرة في صورتها العامة بقصص الرعاة اليونانية واللاتينية إذ عمدت هذه القصص إلى خلق عالم مثالي يسوده السلام تدور أحداثه حول الحب وهروب الأحيبة من عالم الواقع إلى عالم الخيال وأحلامه، وقد جاء كتاب (فرنسا) في السابع عشر ليسخروا من قصص الرعاة ، وبعدها ظهرت القصص الواقعية بالاعتماد على العقل والواقع ويظهر هذا الاتجاه في قصة (مدام لافا بيت) . (أميرة كليف) نشرتها سنة ١٦٧٨ ، واتجهت القصة بعد ذلك اثر انتشار الاتجاه(الرومانتيكي) إلى

التعبير عن عواطف النفس واتخذ (الرومانتيكيون) من القصة مجالاً للتعبير عن قضاياهم ونظرتهم للفرد لكونه خيراً في روحه وإن يغرس في قلبه تلك الشرور والآثام إنما هو من فعل المجتمع الذي يعيش فيه ، فنجد فيها دائماً ذلك المجرم الذي يجني عليه المجتمع ، وبطهره الحب مثل قصة (بول كليفر) التي ألفها (جورج بولور) ، وقصة (البؤساء) لـ (فيكتور هيجو) (سلام ، ١٩٧٣ : ٤٠) .

وقد قسّم الأدباء القصة من حيث، الطول والقصر إلى أقسام هي :

١. الرواية : هي أكبر الأنواع القصصية حجماً .
٢. الحكاية : وهي وقائع حقيقية أو خيالية لا يلتزم فيها الحاكي قواعد الفن الدقيقة .
٣. القصة القصيرة : تمثل حدثاً واحداً، في وقت واحد وزمان واحد، قد يكون أقل من ساعة، وهي حديثة العهد في الظهور .
٤. الأقصوصة : وهي أقصر من القصة القصيرة وتقوم على كتابة منظر واحد .
٥. القصة : وهي وسط بين الأقصوصة والرواية، ويحصر كاتب القصة اتجاهه في ناحية ويسلط عليها خياله، ويركز فيها جهده، ويصورها في إيجاز. (سلام، ١٩٧٠ : ٤).

عناصر القصة:

تتألف القصة من عناصر أساسية وهي:

أ. المقدمة:

تعد نقطة البداية في القصة والوساطة التي تجذب اهتمام الطفل ولكن من المستحب أن لا تكون المقدمة طويلة بل تتكون من تمهيد ببضع كلمات ومدخل تتابع بعده الأحداث وإن تكون بداية القصة قصيرة تنطوي على العناصر

الأساسية كالزمن والمكان والموضوع وشخصية واحدة أو شخصيتين في موقف مثير حتى تصل القصة إلى العقدة .

ب.الفكرة الرئيسة:

وهي التي تجري أحداث القصة في إطارها وحسن اختيار الفكرة يجب ان يولى درجة كبيرة من الأهمية لأنها تمثل الأساس والعمود الفقري للقصة وان يراعى فيها مستوى الأطفال من النواحي الثقافية والعلمية والفكرية ودرجة نمو الأطفال النفسي وأعمارهم ومجالات اهتماماتهم المختلفة (الهييتي وآخرون ، ١٩٩١ : ٢٢-٢٣).

ج.البناء والحبكة:

ان يكون بناء القصة وتشابك حوادثها وما بها من عقدة في مستوى الأطفال، وتحتاج الحبكة إلى ذكاء وذاكرة حتى يتم جمع شتات الحوادث والوقائع وإدراك ما بينها من ارتباطات وما تؤدي إليه من نتائج(رضوان ونجيب، ٢٠٠٠: ٢٨).
والحبكة الجيدة يجب ان تتوفر فيها السمات الآتية:

- ١- ارتباط أحداث القصة وشخصياتها.
- ٢- ان تتضمن القصة تخطيطاً للأحداث.
- ٣- ان تكون الأحداث التي تساعد على حل العقدة مناسبة تماماً مع الحدث الرئيسي ومتصلة به.
- ٤- أن تكون الحبكة قابلة للتصديق.
- ٥- أن تراعى في قصص الأطفال ان لا تكون القصة ذات أحداث متعددة.
- ٦- مراعاة وجود عقدة واحدة في القصة لان الطفل ليس لديه القدرة على المتابعة لأكثر من عقدة واحدة (ابو فعال، ١٩٨٨ : ٧٨).

د. الحدث: وهو الفعل الذي تقوم به الشخصية وقد يؤدي الحدث إلى وقوع حدث آخر (سعد الدين، ٢٠٠٢ : ٤٦) ومن اجل أن يكون مؤثراً وفعالاً لابد ان

يتسلسل بتناسق بحيث يتوارد بشكل مترابط حتى يتكامل ويتأزم ويشكل عقدة يجد الأطفال أنفسهم إزاءها في شوق للوقوف على الحل، ويجب عدم الإكثار من الحوادث في قصة الطفل كي لا تسبب ارتباكاً له ومن ثم تضيع عليه فرصة التقاط الحدث الرئيسي وتبين معنى القصة (الهييتي وآخرون، ١٩٩١: ٢٣-٢٤).

هـ. الشخصيات:

يجب ان تكون شخصيات القصة أشبه بالشخصيات الحقيقية التي يجد فيها القارئ صدق الحقيقة ويحس حرارة الحياة فضلاً عن أهمية اختيار الشخصيات التي تستهوي الأطفال وتقديمها بطريقة تتفق مع مستوياتهم وقدراتهم على الاستيعاب (رضوان ونجيب، ٢٠٠٠: ٢٨-٢٩) ويعد الحوار من أهم الوسائل في رسم الشخصيات بشكل يتوافق مع عناصر القصة لأخرى ويتناسب مع المواقف والحوادث. (الهييتي، ١٩٨٦: ١٤٦) والشخصية قد تكون أنساناً أو حيواناً أو جماداً، وهي نوعان شخصية ثابتة وشخصية نامية تتطور بتطور الحدث، ولا بد لرسم الشخصية من الانتباه إلى صفاتها الخارجية وحالتها النفسية (سعد الدين، ٢٠٠٢: ٤٦).

و. الأسلوب:

هو التعبير بصورة واضحة وقوية وجميلة عن الفكرة بحيث تبدو صادقة ومؤثرة وان يكون النسيج اللفظي بسيطاً وشفافاً مناسباً لأعمار الاطفال وقدراتهم بشكل يعمل على ايقاظ حواس الطفل واثارته وجذبه كي يندمج بالقصة (الهييتي، ١٩٨٦: ١٤٤).

أهمية القصة في المجال التربوي

لل قصة في المجال التربوي أهمية كبيرة اكدها العديد من التربويين يمكن اجمالها على النحو الاتي:

- ١- تثير القصة في نفس المتلقي الخيال وتربي وجدانه وتقوي ذاكرته فتحرك فيه الانتباه الإرادي الذي هو أساس تحصيل المعرفة (الجمالي والروائي، د.ت: ١٨٢).
- ٢- تحل عقدة لسانه وتمرنه على إجادة فني الإلقاء والتعبير وتزيد من ثروته اللغوية فتبعث فيه الميل الشديد إلى القراءة.
- ٣- تطبعه على حسن الاستماع والذي هو أساس لحسن الفهم، وحسن الفهم هو أساس لحسن الكلام والتعبير عما يجول في النفس من المشاعر والاحاسيس.
- ٤- تثير شوقه إلى التعليم وتحبب إليه المدرسة وتوثق الصلة بينه وبين مدرسه اذ ان اساس التعليم المحبة والرغبة لا الخوف والرهبه.
- ٥- تهذب روحه وتربي ذوقه وتقوم سلوكه لمالها من التأثير في التوجيه إلى المثل العليا.
(سمك ١٩٧٥ : ٥٠٢)
- ٦- تزوده بمجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية وتشكل لديه اتجاهات إيجابية نحو مواقف الحياة.
- ٧- تزوده بمعلومات عن التراث الثقافي لامته ولأمم أخرى من طريق ما تقدمه من مضامين.
(الخالدة واخرون، ١٩٩٣ : ٢٩٩).
- ٨- تعتبر من الوسائط العلاجية التي تساعد على اكتشاف وعلاج الاضطرابات النفسية والسلوكية التي يعاني منها بعض الطلاب.
- ٩- تنمي لديه الإحساس بالأمان من طريق روح المودة والتعاطف والألفة التي تسود جلسات القصة.

- ١٠- تنمي القدرات الإبداعية لدى الطلاب من طريق مشاركته في فعل القصة والأنشطة المرتبطة بها. (حسين، ٢٠٠٢: ١٨-٢٠).
 - ويلخص بعض الباحثين شروط القصة الجيدة فيما يأتي :-
 - ١- أن يكون أسلوبها سهلاً شائعاً يفهمه الطلاب بغير مشقة أو عناء .
 - ٢- تزود الطلاب بشيء من المعارف والخبرات الجديدة .
 - ٣- أن يتوافر فيها عناصر الإثارة والتشويق كالجدة والطرافة والخيال والحركة.
 - ٤- أن تكون ملائمة لمستوى الطلاب من حيث الموضوع والدقة .
 - ٥- أن يكون لها مغزى تهيبي وخلق (جابر وآخرون ، ١٩٨٠ : ٧).
 - ويعد توظيف القصة التعليمية إحدى الطرائق التعليمية - التعليمية ذات الأهمية الكبيرة في مخاطبة وجدان المتعلم وعقله معاً كما أن الرواية القصصية تحدث تنوعاً معرفياً لدى الطلاب من طريق الأفكار والحوادث وما يتخللها من عمليات عقلية في الربط والتحليل والتفسير والتقويم وغيرها من العمليات العقلية التي قد تحدثها تلك الطريقة (نبهان ، ٢٠٠٨ : ٩٤)، وتعتمد على قدرة المدرس في تحويل موضوع الدرس إلى قصة بأسلوب شائق و ممتع ويمكن الاعتماد على هذا المدخل في تنفيذ الدرس كلية ،او استعماله في بداية الدرس لجذب انتباه الطلاب نحو موضوع الدرس و يتطلب ذلك مجموعة من المهارات منها:
 - ١- القدرة على تحديد الدروس التي يمكن استعمال القصص لتدريسها.
 - ٢- بناء قصة عن موضوع الدرس.
 - ٣- العرض بطريقة مشوقة للطلاب.
 - ٤- التأكد من تحقيق الهدف الأساس من موضوع الدرس.
- (شاهين، ٢٠١١: ٣٢)

ثانياً: الإملاء

يعد اختراع الكتابة من أعظم المبتكرات الحضارية في تاريخ البشرية فهي الوسيلة التي نقلت المجتمعات القديمة من ظلام العصور القديمة إلى نور التمدن والتحضر والاستقرار ، ومما لا شك فيه أن الحروف الأبجدية لم تظهر دفعة واحدة إلى الوجود وإنما مرت بمراحل تطويرية ، ولم يرجع الفضل في تكاملها وتطورها إلى إنسان واحد ، وإنما يعود إلى مجموعة من الناس تضافرت جهودهم عبر الأجيال (جمهورية العراق ، ١٩٩١ : ٧) ، وقد اختلف القدامى والمحدثون في تسمية الإملاء ، فكان القدامى منهم من يسميه (تقويم اليد) ، ومنهم من يسميه (كتاب الخط) ، ومنهم من يسميه (باب الهجاء) ، ومنهم من يسميه (أدب الكتاب) ، في حين غلبت تسمية (الإملاء) على كتبهم ، ومنها كتاب (نتيجة الإملاء) ، وكتاب (الإملاء الواضح) ، وكتاب (الإملاء الفريد) وكتاب (قواعد الإملاء) ، وقد استقر لفظ الإملاء اصطلاحاً مرادفاً لرسم الكلمة ، إذ نرى مناهج التربية والتعليم في العراق تفرد درساً من دروس العربية باسم الإملاء (الخفاجي ، ١٩٨٥ : ٦ - ٧).

مهارات تدريس الإملاء :

تتنوع مجالات تدريس الإملاء بتنوع مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية وتتدرج بتدرج الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية، وبعض المهارات تتشارك فيها فروع اللغة العربية، وبعضها يقتصر على الإملاء كمنظومة صغرى داخل منظومة كبرى هي اللغة العربية، ويهدف درس الإملاء إلى تمكين المتعلمين من المهارات الآتية :

- ١- رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً .
- ٢- رسم الكلمات بخط واضح مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف، ووضع النقاط عليها ، واستعمال علامات الترقيم المناسبة .

- ٣- دقة الملاحظة، والانتباه، والذوق، وحسن الاستماع .
- ٤- كتابة حروف اللغة العربية بأشكالها المختلفة، وفي مختلف مواقعها .
- ٥- الفهم والإفهام، إذ أن الإملاء فرع من فروع اللغة العربية وينبغي أن يحقق وظيفة اللغة هذه في الفهم والإفهام .
- ٦- تجنب الإحراج في الحياة المدرسية والعامة، والشعور بثقة النفس (زاير، ورائد، ٢٠١٢: ١٢٥).

أهداف تدريس الإملاء:

- يحقق الإملاء جانباً مهماً من وظيفة اللغة العربية ، لكونه وسيلة إلى التعبير الكتابي ، ويسهم في تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية . وهو أحد فروعها . البعيدة و القريبة ، ويؤدي دوره من المهم خلال ما يأتي :
- ١- تزويد الطلاب بمجموعة من القواعد الإملائية تضبط صحة كتابتهم وبذلك يصلون إلى القراءة ، ويتجنبون الوقوع في الأخطاء .
 - ٢- تنمية مهارات الكتابة الصحيحة ورسم الأحرف والكلمات رسماً صحيحاً منسجماً مع الضوابط الفنية للكتابة . كتناسق الأحرف والكلمات في الحجم ، والكتابة على السطر .
 - ٣- تمكين الطلاب من الكتابة السريعة لضرورتها ، وتعويدهم التركيز والتذكر .
 - ٤- تعويدهم على الانتباه والإصغاء والمتابعة والتأمل ، واعتماد العادات الصحية ، كمعالجة الأخطاء ، والأمانة ، والاعتماد على النفس ، واعتياد النظافة والتنظيم والجلوس الصحيح .
 - ٥- تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق ، والمتقاربة في الصوت والمتماثلة في الرسم والتمكن من معالجة الصعوبات الإملائية .

- ٦- تزويدهم بالمفردات اللغوية الجديدة ، وإثراء لغتهم بتعابير لغوية وذوقية ، تمكنهم من التعبير الجيد ، وتنمي قدراتهم الكتابية .
- ٧- توسيع مداركهم ، وتنمية وعيهم الوطني والإنساني والخلقي والوجداني ، باختيار القطع الإملائية الهادفة .
- ٨- إكسابهم القدرة على تقويم أنفسهم ذاتيا بتدريبهم على اكتشاف أخطائهم وتصويبها .
- ٩- تمكينهم من مهارة الفهم والإفهام والتعبير عن تأثرهم بالمواقف المختلفة باستعمال علامات الترقيم . (جمهورية العراق، ٢٠٠٧ : ٨.٧).

أنواع الإملاء :

أنواع الإملاء أربعة هي :

أ : الإملاء المنقول :

نعني به لن ينقل الطلاب القطعة من كتابهم او عن اللوح ، او عن بطاقة كبيرة كتب عليها بعد ان يقرأوها ويفهموا معناها ويتدربوا بواسطة النظر والقراءة على التعرف على بعض مفرداتها- تهجئتها . وقد يملئ المدرس عليهم القطعة جزءاً جزءاً وهم يتابعونه فينظرون الى ما يملئ عليهم ومن ثم يكتبونه .

*طريقة تدريس الإملاء المنقول :

١- التمهيد :

لموضوع القطعة على نمط التمهيد لدرس المطالعة أي بعرض النماذج او الصور ، واستعمال الاسئلة الممهدة .

٢- عرض القطعة في الكتاب، او البطاقة، او السبورة، دون ان تضبط كلماتها حتى لا ينقل الطلاب هذا الضبط، ويتورطوا في سلسلة من الاخطاء، من جراء هذه الصعوبات المتراكمة .

٣- قراءة المدرس القطعة قراءة انموذجية .

٤-قراءات فردية من الطلاب ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه .

٥-اسئلة في معنى القطعة للتأكد من فهم الطلاب لأفكارهم وفي هذه الخطوة تدريب للطلبة على التعبير الشفوي الذي ينبغي ان يكون له نصيب في كل درس .

٦-تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة وكلمات مشابهة لها ، ويحسن تمييزها هذه الكلمات اما بوضع خطوط تحتها، واما بكتابتها بلون مخالف، وذلك في حال استعمال السبورة الاضافية، وطريقة التهجي يشير المدرس الى الكلمة ويطلب من الطالب قراءتها وتهجي حروفها، ثم يطالب غيره بتهجي كلمة اخرى يختارها المدرس مشابهة للكلمة الاولى من حيث الصعوبة الاملائية ، ثم ينتقل الى كلمة اخرى وهكذا.

٧-النقل وبراغي فيه :

أ- إخراج الكراسات وأدوات الكتابة ، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع .

ب- أن يملي المدرس على الطلاب القطعة كلمة كلمة مشيراً في الوقت نفسه الى هذه الكلمات في حالة استعمال السبورة الاضافية .

ج- ان يسير الطلاب معاً في الكتابة، وان يقطع المدرس السبيل على بعض الطلاب الذين يميلون الى التباهي بالانتهاء قبل غيرهم .

٨- ان يكون جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة .

٩- شغل الجزء الباقي في الحصة بعمل آخر مفيد مثل تحسين الخط او مناقشة معنى القطعة على مستوى اوسع (زاير و رائد، ٢٠١٢: ١٢٦-١٢٧).

* مزايا الإملاء المنقول :

١- تدريب الطلاب على التعبير الشفهي، وتعويدهم دقة الملاحظة .

٢- تدريبهم على تهجي الكلمات خاصة الصعبة منها، ويساعد على تذليل الصعوبات التي يواجهها الطلاب

٣- يقوي انتباه الطلاب وملاحظاتهم (عيد ، ٢٠١١ : ١٠٨ - ١٠٩) .

ب - الإملاء المنظور : فيه تعرض قطعة الإملاء على الطلاب لقراءتها وفهمها والتدريب على كتابة اشكال كلماتها، ثم تحجب عنهم ومن ثم تملأ عليهم، وهذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيين .
* طريقة تدريس الإملاء المنظور :

١- التمهيد لدرس الإملاء، بتوجيه المدرس أسئلة لطلابه تتعلق بالموضوع، أو بسرد قصة قصيرة.

٢- يقرأ المدرس أولاً قطعة الإملاء قراءة واضحة، ويناقش الطلاب في معناها .

٣- يقرأ بعض الطلاب القطعة ويطلب المدرس منهم تحليل وتهجي الكلمات الصعبة .

٤- يحجب المدرس القطعة، ويمليها على الطلاب جملة جملة، في تأنٍ ووضوح.

٥- يقرأ المدرس قطعة الإملاء مرة ثانية، ليتدارك الطلاب ما فاتهم .

٦- يصحح المدرس الدفاتر .

٧- يناقش المدرس الأخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح وتكليف الطلاب بتصويب الخطأ في دفاترهم .(زاير، وإيمان ، ٢٠١١ : ٣٣٤).

*. مزايا الإملاء المنظور :

١- يساعد الطلاب على الربط بين النطق والرسم الإملائي الصحيح .

٢- معالجة الصعوبات الإملائية.

٣- ينمي في الطلاب دقة الملاحظة، وحسن المحاكاة، وتنمية مهاراتهم في الكتابة.

٤- يعود الطلاب على النظام والتنسيق (إبراهيم ، ١٩٧٣ : ١٩٨) .

ج- الإملاء الاستماعي : يطلق على هذا النوع من الإملاء : الإملاء غير المنظور ومعناه أن يستمع الطلاب الى قطعة الإملاء، وبعد مناقشتهم في معناها، وتهجئة كلمات متشابهة لما فيها من كلمات صعبة تملئ عليهم القطعة (عيد ، ٢٠١١ : ١١٠) .

* طريقة تعليم الإملاء الاستماعي :

- ١- التمهيد: عرض النماذج او الصور، واستعمال الاسئلة الممهدة.
- ٢- قراءة المدرس القطعة ، ليلم الطلاب بفكرتها العامة .
- ٣- مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقيها المدرس على الطلاب .
- ٤- تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة ، وكتابة بعضها على السبورة ، وينبغي ان تعرض هذه الكلمات المشابهة في جمل كاملة ، حتى يكون كل عمل في الطريقة ذا اثر لغوي يفيد الطلاب .
- ٥- اخراج الطلاب الكراسات وادوات الكتابة وكتابة التاريخ ورقم الموضوع ، وفي اثناء ذلك يحو المدرس الكلمات التي على السبورة .
- ٦- قراءة المدرس القطعة للمرة الثانية ، ليتهاي الطلاب للكتابة ، وليحاولوا ادراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها والكلمات المماثلة لها مما كان مدوناً على السبورة .

٧- املاء القطعة ، ويراعى ما يأتي :

- أ- تقسيم القطعة الى وحدات مناسبة للطلبة طويلاً وقصراً.
- ب- املاء الوحدة مرة واحدة لحمل الطلاب على حسن الاصغاء وجودة الانتباه.
- ج- استعمال علامات الترقيم في اثناء الاملاء .

د- مراعاة الجلسة الصحيحة للطلبة .

٨- قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة ، لتدراك الاخطاء والنقص .

٩- جمع الكراسات بطريقة هادئة ومنظمة .

١٠- يشغل باقي الحصة بعمل آخر مثل

- تحسين الخط

- مناقشة معنى القطعة على مستوى ارقى .

- تهجي الكلمات الصعبة التي وردت في القطعة .

- شرح بعض قواعد الاملاء بطريقة سهلة ومقبولة .

د- الاملاء الاختباري :

طريقة تأديته مثل الاملاء الاستماعي غير انه لا يتعرض لتهجي الكلمات، والغرض منه تقدير مستوى الطالب الاملائي وقياس قدراته في الاملاء، والاملاء الاختباري له مستويان:

١-املاء يطلب الى الطلاب اعداده والتدرب عليه في البيت، من الكتاب المدرسي ، ومن درس سبق ان قرأه الطلاب، وفهموا معناه ، لكتابته دون تدريب في حصة الاملاء .

٢-املاء الاختبار ويقصد به اختبار الطلاب في كتابة مفردات سبق ان تدربوا عليها ، وتشخيص مواطن الضعف لمعالجتها(زاير،ورائد،٢٠١٢: ١٢٨).

ثانياً : دراسات سابقة :

تعد الدراسات السابقة الأساس النظري والعملي لأي بحث ، ذلك من حيث الاستفادة من أهدافها واجراءتها ونتائجها ، واطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بطبيعة بحثه وحاول في هذا الفصل عرضها بحسب ترتيبها الزمني وهي على محورين وعلى النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت القصة :

١.دراسة المنيعي(٢٠٠٢):

أجريت هذه الدراسة في المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية في بغداد.

(ورمت إلى تعرف أثر استخدام القصص القرآنية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الأداء التعبيري).

وتألف مجتمع الدراسة من (مدرسة واحدة) من المدارس المتوسطة للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد /الكرخ الثانية ، وهي (متوسطة الفرقان للبنين) اختيرت عشوائياً ، وبلغت عينة الدراسة (٧٣) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط ، وزعوا عشوائياً على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (٣٧) طالباً في المجموعة الضابطة و (٣٦) طالباً في المجموعة التجريبية ، وكافأ الباحث بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) من حيث العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجة اللغة العربية النهائية في الصف الأول المتوسط.

وكتب طلاب المجموعتين ستة موضوعات مختارة درسها الباحث بنفسه في أثناء مدة التجربة التي استمرت (١٢) اسبوعاً.

واستعمل الباحث الوسيلة الإحصائية المتمثلة بالاختبار التائي(t-test) لمعرفة دلالة الفروق ، وتوصلت الدراسة الى النتيجة الآتية:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا التعبير مع القصص القرآنية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا التعبير بالطريقة التقليدية

(المنيعي ، ٢٠٠٢: ١٥-٦٠) .

٢.دراسة الحميداوي (٢٠٠٩):

أجريت هذه الدراسة في العراق ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية.

(ورمت إلى تعرف أثر القصة المصورة في تنمية التعبير الفني لدى تلامذة المرحلة الابتدائية).

تكون مجتمع الدراسة من تلامذة الصف الخامس في مدارس المرحلة الابتدائية في المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثالثة ، تم اختبار عينة عشوائية منهم بلغت (١٩٤) تلميذاً وتلميذه تم تقسيمهم على مجموعتين (تجريبية وضابطة).

ثم أعد اختبار تحصيلي معرفي يضم في محتواه مفردات تتعلق بتنمية التعبير الفني، تم عرضه على عينة من الخبراء لتعرف مدى صلاحيته في قياس الهدف الذي وضع لأجل قياسه.

اعتمدت الدراسة الاختبار التائي (t-test) ومعامل ارتباط بيرسون لإظهار النتائج التي حصلت عليها من البيانات والمعلومات التي وفرتها تجربة الدراسة ، أما أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تمثلت بالآتي:-

١-تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة في التعبير الفني.

٢-لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل تلامذة المجموعة الضابطة (الحميداوي ، ٢٠٠٩ : ١-٨٥) .

المحور الثاني: دراسات تناولت الاملاء :

١ . دراسة (الأسدي ، ٢٠٠٣) :

(أثر استخدام النشاطات اللغوية اللاصفية في التحصيل الإملائي لطلبة الصف الثاني المتوسط)

أجريت هذه الدراسة في المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية وهدفت تعرّف اثر النشاطات اللغوية اللاصفية في التحصيل الإملائي لطلبة الصف الثاني المتوسط.

واختار الباحث عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (١١٦) طالبا وطالبة درس (٥٩) طالبا وطالبة مع ممارسة النشاطات اللغوية اللاصفية ، وهم طلبة المجموعة التجريبية ودرس (٥٧) طالبا وطالبة من غير ممارسة تلك النشاطات ، وهم طلبة المجموعة الضابطة .

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث بالعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات اللغة العربية للعام السابق (الأول المتوسط) . ودرجات الاختبار القبلي في مادة الإملاء ، فضلا عن ضبط المتغيرات الدخيلة . وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

١-تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين مارسوا النشاطات اللغوية اللاصفية على طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يمارسوا تلك النشاطات في مادة الإملاء .

٢-تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين مارسوا النشاطات اللغوية اللاصفية على طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يمارسوا تلك النشاطات في مادة الإملاء .

٣-تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي مارسن النشاطات اللغوية اللاصفية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يمارسن تلك النشاطات في مادة الإملاء .

٤-عدم وجود فرق بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها في التحصيل الإملائي ، وذلك من خلال ممارستهم النشاطات اللغوية اللاصفية (الأسدي ، ٢٠٠٣ : ١-١٢٩) .

٢.دراسة (العكدي ، ٢٠٠٦) :

(أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء)

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية / كلية التربية ، رمت إلى تعرف أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء .

اتبع الباحث المنهج التجريبي في بحثه ، فاختر متوسطة المحمودية الواقعة في منطقة المحمودية اختياراً قصدياً ، ثم اختار بطريقة السحب العشوائي إحدى الشعبتين وهي شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها مادة الإملاء بإتباع استراتيجية المنظمات المتقدمة وقد بلغ عدد طلابها (٢٥) طالباً ، واختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها مادة الإملاء بالطريقة الاعتيادية وقد بلغ عدد طلابها (٢٥) طالباً ، وبذلك يبلغ مجموع عينة البحث (٥٠) طالباً .

لقد كافأ الباحث بين المجموعتين من حيث العمر الزمني ، وتحصيل الآباء ، والأمهات ، ودرجة اللغة العربية للصف الأول المتوسط .

واستمر الباحث في تجربته لمدة شهرين ، وطيلة تلك المدة درس الباحث نفسه الإملاء لطلاب عينة البحث ، وقبل نهاية التجربة أعد اختباراً تحصيلياً موضوعياً في مادة الإملاء من الموضوعات التي درسها خلال مدة التجربة .

استعمل الباحث في بحثه الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اختبار مربع (كا) ، معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار ، معامل الصعوبة ، معامل قوة التمييز ،فعالية البدائل)

توصل البحث إلى النتائج الآتية :

- ١- إن إتباع استراتيجيات المنظمات المتقدمة أدّى إلى زيادة تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء .
- ٢- إن استخدام المنظمات المتقدمة يعتمد نشاط الطلاب وإن نجاح الطالب في المجموعة يعني نجاح مجموعته ، ومن توصيات البحث ما يأتي :
- العمل على تدريب الملاكات التدريسية في أثناء الخدمة على كيفية استخدام المنظمات المتقدمة وعدم الاقتصار على طرائق التدريس التي تعتمد الحفظ والتلقين (العكدي ، ٢٠٠٦ : ١٩ - ١٠٤) وقد وازن الباحث بين الدراسات السابقة من طريق الجدول الآتي :

جدول (١)
الموازنة بين الدراسات السابقة

ت	الباحث	سنة الدراسة	هدف الدراسة	مكان إجراء الدراسة	نوع العينة	المرحلة	الدراسة الخاصة	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	أهم النتائج
١	المنيعي	٢٠٠٢	تعرف أثر استخدام القصص القرآنية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الأداء التعبيري	العراق	ذكور	المتوسطة	الأداء التعبيري	اختبار تحصيلي	الاختبار التائي (t-test)	تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا التعبير مع القصص القرآنية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا التعبير بالطريقة التقليدية
٢	الحميدوي	٢٠٠٩	تعرف أثر القصة المصورة في تنمية التعبير الفني لدى تلامذة المرحلة الابتدائية	العراق	ذكور	ابتدائي	التعبير الفني	اختبار تحصيلي	الاختبار التائي (t-test) ومعامل ارتباط بيرسون	تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة في التعبير الفني

ت	الباحث	سنة الدراسة	هدف الدراسة	الدراسة كان إجراء	العينة	الدراسة المرحلة	الدراسة العادة	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	أهم النتائج
٣	الأسدي	٢٠٠٣	أثر استخدام النشاطات اللغوية اللاصفية في التحصيل الإملائي لطلبة الصف الثاني المتوسط	العراق	ذكور ،وإناث	المتوسطة	الإملاء	اختبار تحصيلي	_____	تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مادة الإملاء .
٤	العكدي	٢٠٠٦	أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء	العراق	ذكور	المتوسطة	الإملاء	اختبار تحصيلي	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،اختبار مربع(٢٤) ،معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار ،معامل الصعوبة ،معامل قوة التمييز ،فعالية البدائل	إن إتباع استراتيجيات المنظمات المتقدمة أدى إلى زيادة تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهجية البحث :

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه ، لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج ، والمقصود من مصطلح تجريبي تغيير شيء وملاحظة أثر التغيير في شيء آخر (أبو حويج : ٢٠٠٢ : ٥٩) .

ثانياً : التصميم التجريبي Experimental Design

التصميم التجريبي مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ، والتجربة تعني تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث ، أي أنّ التجربة تغيير مقصود بحد ذاته ، يُحدثه الباحث عمداً في ظروف الظاهرة المراد دراستها ، و يُعدّ التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث ، فلا بدّ من أن يكون لكلّ بحث تجريبي تصميم خاص به ، لضمان سلامته ، ودقة نتائجه (عبد الرحمن و زنكنة : ٢٠٠٧ : ٤٨٧) .

والتصميم التجريبي يتطلب درجة عالية من الكفاية والمهارة، لأنه يتوجب فيه حصر جميع العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وظروف العينة، وزمان إجراء التجربة ومكانها، وتجهيز واضح لوسائل قياس النتائج واختبار صدقها ، ولم تصل البحوث التربوية إلى تصميم تجريبي يبلغ حدّ الكمال من الضبط، لأنّ ضبط المتغيرات يُعدّ أمراً صعباً ، نتيجة لطبيعة الظواهر التربوية والنفسية المعقدة (عليان وغنيم : ٢٠٠٤ : ٥٢_٥٤)، فجاء التصميم على ما في الشكل (١) .

الشكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	توظيف القصة	الإملاء	اختبار في
الضابطة	_____		الإملاء

ثالثاً : مجتمع البحث وعيّته :

أ. مجتمع البحث :

ويقصد به الأفراد أو الأشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها ، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفرادها، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها "معالم المجتمع" (أبو حويج ، ٢٠٠٢ : ٤٤) .

تألف مجتمع البحث الحالي من المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديريات العامة الست لتربية مدينة بغداد / المركز ومن بين هذه المديريات العامة اختار الباحث المديرية العامة لتربية بغداد /الرصافة الثالثة.

ب . عينة البحث :

وبعد أن زار الباحث شعبة التخطيط في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة وجدها قد وزعت مدارسها بين ٥ قطاعات ، كل قطاع يضم عددا من المدارس ، وبلغ عددها (٤٤) مدرسة والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

المدارس المتوسطة في المديرية العامة لتربية بغداد /الرصافة ٣

ت	أسماء المدارس الثانوية	موقع المدرسة
١	متوسطة الشهداء	حي اشبيلية
٢	متوسطة الرياض	قطاع (٥)
3	متوسطة الأقمار	الداخل قطاع (٦)
4	متوسطة الشهيد محمدمحمد الصدر	الداخل قطاع (٢)
5	متوسطة المسار	الداخل قطاع (٣)
6	متوسطة أمانة المنان للبنين	قطاع (١٩)
7	متوسطة الشعراء	الحبيبية
8	متوسطة الدستور الجديد	الحبيبية
9	متوسطة الشهيد حسين السويدي	الحبيبية
10	متوسطة الفلاح	قطاع (١٨)
11	متوسطة الشهيد علي حسن الساعدي	الفلاح قطاع (١٤)
12	متوسطة عمار بن ياسر	الداخل قطاع (١١)
13	متوسطة ثورة الاسلام	الداخل قطاع (٤٩)
14	متوسطة الرازي	الداخل قطاع (٤٩)
15	متوسطة ابو الحسن	الجوارد قطاع (٤٤)
16	متوسطة الكادحين	الداخل قطاع (٥٣)
17	متوسطة الشهيد علي الكعبي	الفلاح قطاع (٤١)
18	متوسطة السفراء	الفلاح قطاع (٤٠)
19	متوسطة الامام المهدي	الداخل قطاع (٣٩)

ت	أسماء المدارس الثانوية	موقع المدرسة
20	متوسطة زين العابدين	الداخل قطاع (٤٦)
21	متوسطة الافاق	الاورفلي
22	متوسطة التقدم للبنين	محلة (٥٥٥)
23	متوسطة زيد بن علي	الداخل قطاع (٢٥)
24	متوسطة الخوارزمي	الداخل قطاع (٥٤)
25	متوسطة الفاو	حي جميلة
26	متوسطة الانطلاق	حي جميلة
27	متوسطة الارتقاء	حي جميلة
28	متوسطة الفجر الجديد	كيارة قطاع (٦١)
29	متوسطة الفداء	الجوارد قطاع (٥٨)
30	متوسطة الرضوان	الجوارد قطاع (٥٧)
31	متوسطة النجباء	كيارة قطاع (٦٥)
32	متوسطة براثا	كيارة قطاع (١٦)
٣٣	متوسطة اسامة بن زيد	كيارة قطاع (٢٢)
34	متوسطة الامام الباقر	كيارة قطاع (٦٩)
35	متوسطة الفرزدق	كيارة قطاع (٦٩)
36	متوسطة الحمزة	كيارة قطاع (٢٣)
37	متوسطة تونس	شركة قطاع (٧٧)
38	متوسطة الطموح للبنين	شركة قطاع (٧٨)
39	متوسطة الشهامة	شركة قطاع (٧٨)
40	متوسطة الشهيد عز الدين سليم	الجوارد قطاع (٣٨)

ت	أسماء المدارس الثانوية	موقع المدرسة
41	متوسطة اصحاب الكساء	الجوارد قطاع (٣٥)
42	متوسطة العدالة	شركة قطاع (٧٥)
43	متوسطة قطر	الجوارد قطاع (٣٥)
44	متوسطة محمد الطيب	الكسرة قطاع (٧٣)

ومن بين المدارس الموضحة في الجدول (٢) أعلاه ، اختار الباحث عشوائيا مدرسة الافاق للبنين ، وبعد أن حُدِدت المدرسة التي ستطبق فيها التجربة ، زار الباحث المدرسة المذكورة قبل بدء التجربة ، فوجد أنها تضم ثلاث شعب للصف الثاني متوسط، واختار الباحث بطريقة عشوائية شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها مادة الاملاء بتوظيف القصص ، وقد بلغ عدد طلابها (٣٦) طالباً ، واختار شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها مادة الاملاء بالطريقة التقليدية من غير التعرض للمتغير المستقل ، وقد بلغ عددها (٣٣) طالباً.

وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٧) طلاب ، أصبح المجموع النهائي للطلاب (عينة البحث) (٦٢) طالباً. أما سبب استبعاد الطلاب الراسبين فهو امتلاكهم خبرة سابقة في الموضوعات التي ستُدْرَس في أثناء التجربة وقد يؤثر ذلك في المتغير التابع (التحصيل في الاملاء) ، وفي دقة النتائج ، علماً أنَّ الباحث استبعد نتائج الطلاب الراسبين من التكافؤ الإحصائي والنتائج النهائية فقط ، إذ أبقى عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام الدراسي . والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

عدد الطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد التلامذة قبل الاستبعاد	عدد التلامذة الراسيين	عدد التلامذة بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٦	٤	٣٢
الضابطة	ج	٣٣	٣	٣٠
المجموع		٦٩	٧	٦٢

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

حرص الباحث قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها ، وهذه المتغيرات هي :

١. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور / (الملحق ١)
٢. التحصيل الدراسي للآباء .
٣. التحصيل الدراسي للأمهات .
٤. درجات مادة اللغة العربية للعام السابق/ (الملحق ٢)
٥. درجات اختبار الذكاء .

وقد حصل الباحث على بيانات المتغيرات المذكورة آنفاً ، من سجلات المدرسة بمساعدة إدارة المدرسة ، ومن الطلاب أنفسهم من طريق استمارة أعدت لهذا الغرض ووزعت بينهم ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة :

١. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (١٦٥،٥٣١) شهراً ، و بانحراف معياري (٢٨٨،٦) ، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة

(١٦٦،٩٠٠) شهراً وبانحراف معياري (٥، ٦٤٠) ملحق (١)، وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٥، ٠٠٠) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٩٠٠،٠٠) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٠٠٠، ٠٠٠) وبدرجة حرية (٦٠). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

مستوى الدلالة ٠٠٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	٦٧١، ١	٩٠٠،٠٠	٦٠	٦٠ ٢٨٨	١٦٥، ٥٣١	٣٢	التجريبية
				٥، ٦٤٠	١٦٦، ٩٠٠	٣٠	الضابطة

٢. التحصيل الدراسي للآباء :

يبدو من جدول (٥) أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكررات التحصيل الدراسي للآباء إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا) المحسوبة (١، ٦٦٨) أصغر من قيمة (كا) الجدولية (٥، ٩٩١) عند مستوى دلالة (٠، ٠٠٥)، وبدرجة حرية (٢).

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢)

المحسوبة والجدولية

المجموعة	١. χ^2	أمي + ابتدائي + متوسط*	٢. χ^2	دبلوم + بكالوريوس	٣. χ^2	قيمة كا٢		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٨	٩	١٥	٢	١٠٠٠٠	٥٠٠٠٠	غير
الضابطة	٣٠	١٢	٦	١٢				دالة

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢)
المحسوبة والجدولية

٣. التحصيل الدراسي للأُمهات :

يبدو من جدول (٦) إن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأُمهات إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٠,٣٩٢) أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٧,٨١٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣).

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأُمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢)

المحسوبة والجدولية

* دمجت الخلايا (أمي مع ابتدائي مع متوسطة) و (دبلوم مع بكالوريوس) مع بعضها لكون التكرار المتوقع فيها اقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة الحرية (٢) .

مستوى الدلالة ...٥	قيمة كا ^٢		ج ^٢ ج ^٢	بكالوريوس + ج ^٢	بكالوريوس بكالوريوس	متوسط بكالوريوس	بكالوريوس بكالوريوس	بكالوريوس بكالوريوس	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
غير دالة	٨١٤,٧	٠,٣٩٢	٣	٩	٧	٨	٨	٣٢	التجريبية
				٩	٥	٧	٩	٣٠	الضابطة

٤. درجات الطلاب لمادة اللغة العربية في الصف الاول متوسط :

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥١,٦٨٧) درجة وبانحراف معياري (٢٨٠,١١) في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٨٣٣,٥٠) درجة، وبانحراف معياري (١١,١٥١) ملحق (٢) وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣٠٠,٠٠) أصغر من القيمة الجدولية (٦٧١,١) ودرجة حرية (٦٠) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات مادة التاريخ في نصف السنة وجدول (٧) يوضح ذلك .

**دمجت الخليتان (أمي مع ابتدائي) و (دبلوم مع بكالوريوس) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة الحرية (٣)

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في مادة اللغة العربية في الصف الاول متوسط.

مستوى الدالة ٠.٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	٠.٠٠٠ ٢	٣٠٠٠٠	٦٠	٢٨٠,١١	٦٨٧,٥١	٣٢	التجريبية
				١٥١,١١	٨٣٣,٥٠	٣٠	الضابطة

٥. درجات اختبار الذكاء:

اعتمد الباحث على اختبار رافن (Raven) للذكاء، لكونه من الاختبارات التي أجري تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ : ٦٠) للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، وقد أعد الباحث استمارة خاصة للإجابة عن المصفوفات وزعت على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وتألفت من ستين سؤالاً واستغرقت ستين دقيقة وصحح بواقع درجة واحدة لكل سؤال ، بلغ متوسط درجات الذكاء للمجموعة التجريبية (٣٤,٩٣٨) درجة، وبانحراف معياري (٦,٩٧٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٣٣,٩٦٧) درجة، وبانحراف معياري (٦,٤٨٩)، ملحق (٣) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t -test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(٠٥ ، ٠٠) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥٦٦ ، ٠٠) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٦٧١ ، ١) وبدرجة حرية (٦٠) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٣٤،٩٣٨	٦،٩٧٨	٦٠	٠ ، ٥٦٦	١ ، ٦٧١	غير دالة
الضابطة	٣٠	٣٣،٩٦٧	٤٨٩،٦				

خامساً : ضبط بعض المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ، ومحاولتها للحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج إلا أنَّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبي يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها ؛ لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ، ومعقدة ، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (الرشدي، ٢٠٠٠ : ١٠٧) وحاول الباحث قدر الإمكان تقادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات :

١. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث و الفيضانات ، الأعاصير ، الحوادث الأخرى كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يُعرقل سير التجربة) ، ولم تتعرض التجربة

في هذه الدراسة إلى أي ظرف طارئ أو حادث يُعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل ، لذا يمكن القول إنَّ أي أثر لهذا العامل أمكن تفاديه .

٢. الاندثار التجريبي :

يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) ، أو انقطاعهم في أثناء التجربة ، مما يؤثر في النتائج (عبد الرحمن وزنكة : ٢٠٠٧ : ٤٧٩) ، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرياً أم انقطاعاً ، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث ، وبنسبة ضئيلة جداً ، ومتساوية تقريباً في المجموعتين ، في أثناء تطبيق التجربة ، ولكنهم حضروا في أثناء تطبيق الاختبار .

٣. العمليات المتعلقة بالنضج :

ويقصد بها التغيرات البيولوجية والفسولوجية والسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري ، وهذا التغير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه (ملحم : ٢٠٠٠ : ٣٩٨) .

ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث إذ بدأت التجربة يوم الاحد المصادف ١٣ / ١٠ / ٢٠١٣ ، وانتهت في يوم الاثنين المصادف ١٣ / ١ / ٢٠١٤ ، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي فإنَّ هذا النمو يتساوى فيه طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة .

٤. أداة القياس :

استعمل الباحث أداة موحدة لقياس التحصيل لدى طلاب مجموعتي البحث ، إذ أعد اختباراً تحصيلياً لأغراض البحث الحالي سيطبق على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في وقت واحد بعد انتهاء التجربة.

خامساً: الإجراءات التجريبية :

أ. تحديد القصص الملائمة لموضوعات التي التجربة .

ان من مستلزمات البحث الحالي تحديد عدد من القصص لغرض توظيفها في تدريس مادة الاملاء، ولهذا الغرض أعد الباحث استبانة ، لاختيار اربع قصص من مجموع القصص التي عرضها والبالغ عددها (١٠) قصة على مجموعة من المحكمين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، و التربية وعلم النفس و كما في ، ملحق (٤) ، وتم اختيار اربع قصص كما في ملحق(٥) وجدول (٩) يبين أسماء القصص التي تم اختيارها .

جدول (٩)

أسماء القصص التي أختارها المحكمون

ت	اسم القصة
١.	الشقيقان
٢.	خلاف بين زهرات الهمزة المتوسطة المفتوحة
٣.	لؤلؤة والهمزة المتوسطة المضمومة
٤.	الأسد والهمزة المتوسطة المكسورة

ب. سرية البحث :

حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار طلاب بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة ، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

ج. الوسائل التعليمية :

عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تُعين على التدريس وتساعد على فاعليته ، وبمقدار ما تسمح للمتعلم باستعمال

هذه الوسائل (دندش : ٢٠٠٣ : ٤١) ، لذلك كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل ، السبورة ، الصباشير الابيض والملون ، والموضوعات المقرر تدريسها .

د. مدة التجربة :

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت في ١٣ / ١٠ / ٢٠١٣ ، وانتهت في ١٣ / ١ / ٢٠١٤ .

هـ. إجراء التجربة :

فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درّس الباحث طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسه لتلافي أثر هذا المتغير ، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية ، لأنّ أفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج الى المتغير المستقل ، وقد تُعزى الى تمكن إحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو الى صفاته الشخصية مثل نشاطه أو دافعيته أو رغبته في تدريس مادته أو إلى غير ذلك من العوامل .

و.. توزيع الدروس :

ضبط الباحث هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

توزيع دروس القراءة بين تلامذة مجموعتي البحث

اليوم	الساعة ٨ صباحاً	الساعة ٥ ، ٨ صباحاً
الاحد	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الاثنين	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية

سادساً: تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها أثناء مدة التجربة ،وهي الموضوعات التي ستدرس على وفق مفردات المنهج الدراسي وتسلسلها الزمني في كتاب الاملاء، المقرر تدريسه في الفصل الاول للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)،وهي:

١. همزة القطع ،وهمزة الوصل. ٢. رسم الهمزة المتوسطة على الألف.
٣. رسم الهمزة المتوسطة على الواو. ٤. رسم الهمزة المتوسطة على الياء.

سابعاً / صياغة الأهداف السلوكية :

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه ، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة ، والعمل على تنظيمها ، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة ، وتمثل المعيار الأساسي في تقويم العملية التعليمية (مقلد ، ١٩٨٦ : ١٤٠ - ١٤١) ،اذ أن الهدف السلوكي يمثل القابلية أو القدرة التي يكتسبها الفرد نتيجة المرور بالموقف التعليمي ،والتي تمكنه من القيام بأداء معين (زغلول والمحاميد،٢٠٠٧: ٥) أن صياغة أهداف تدريسية جيدة وواضحة ومحددة لعمليتي تعليم وتعلم المناهج التعليمية تعد مطلباً ضرورياً في العملية التعليمية(الفتلاوي والهلالي ، ٢٠٠٦: ٧٧)

وقد صاغ الباحث (٤٣) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة بين المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية و النفسية (الملحق ٤). وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم حذفة ثلاثة اهداف وعُدلت بعض الأهداف، وأعيدت صياغة الأهداف التي لم تحصل على نسبة (٨٠%) حتى اتخذت صيغتها النهائية ، فبلغ عددها (٤٠) هدفاً سلوكياً كما في ملحق (٦).

ثامناً / إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس والطلاب لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها (جامل ٢٠٠٢ : ٢٣)، ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعدّ واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّ الباحث خططاً تدريسية لتدريس مادة الاملاء لمجموعتي البحث وذلك بتوظيف القصة في الخطة فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية ، وعلى وفق الطريقة التقليدية فيما يخص طلاب المجموعة الضابطة ، وقد عرض الباحث هذه الخطط على مجموعة من المحكمين في اللغة العربية وطرائق تدريسها (الملحق ٤) ، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، و بذلك ، أصبحت جاهزة للتنفيذ (الملحق ٧) .

تاسعاً / أداة البحث :

أ- الاختبار التحصيلي :

١- إعداد الخريطة الاختبارية :

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسية للمادة ، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها ، فضلاً عن أنها من متطلبات صدق المحتوى (العزاوي ، ٢٠٠٧ : ٦٤) ولأجل ذلك اعد الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم . وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء مفاهيمها التي كانت متساوية ، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتماداً على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف ، وحدد عدد فقرات الاختبار ب (٣٢) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية والجدول (١١) يوضح ذلك .

الجدول (١١)

الخريطة الاختبارية

عدد الفقرات الكلي	عدد الفقرات			عدد الأهداف السلوكية			وزن المحتوى	الموضوعات
				تطبيق %٤٠	فهم %٤٠	معرفة %٢٠		
٨	٣	٣	٢	٤	٤	٢	% ٢٥	همزتا الوصل و القطع
٨	٣	٣	٢	٤	٤	٢	% ٢٥	رسم الهمزة المتوسطة على الألف
٨	٣	٣	٢	٤	٤	٢	% ٢٥	رسم الهمزة المتوسطة على الواو
٨	٣	٣	٢	٤	٤	٢	% ٢٥	رسم الهمزة المتوسطة على الياء
٣٢	١	١	٨	١٦	١٦	٨	%١٠٠	المجموع

٢- صياغة فقرات الاختبار :

لقد اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح ، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذا وضعت بنحو جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين ، فضلا عن الشمولية ، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة . (الظاهر ، ١٩٩٩ : ٩١)

وصاغ الباحث (٣٢) فقرة موزعة على ثلاث أسئلة : الأول يتكون من (١٢) فقرات من نوع الاختيار من متعدد التي توصف بأنها شائعة الاستعمال ، وتفق الأنواع الأخرى الموضوعية صدقا وثباتا (الرشدي، ٢٠٠٠: ٢١٧) ، والثاني يتكون من (١٢) فقرات من نوع التكميل التي توصف بأنها سهلة التصحيح ، وتغطي مساحة كبيرة من المادة الدراسية قياسا بأنواع الفقرات الأخرى، فضلا عن إن التخمين فيها اقل من غيرها (سمارة واخرون ، ١٩٨٩ : ٨٩) . والثالث عبارة عن جمل خاطئة يصححها الطالب ويذكر القاعدة التي صحح في ضوءها .

٣- تعليمات تصحيح الاختبار

لغرض تصحيح الاجابات على فقرات الاختبار اعتمد التصحيح على اساس (١ ، ٠) لكل فقرة من فقرات الاختبار اذ تعطى الاجابة الصحيحة درجة واحدة في حين تعطى الاجابة الخاطئة او المتروكة او اختيار اكثر من بديل صفراً، وبذلك تكون درجة الاختبار الكلية (٣٢) درجة .

٤- الصدق الاختبار:

يعد الصدق من أهم خصائص الاختبارات التحصيلية، ويكون الاختبار صادقاً إلى الحد الذي يقيس السمة أو الخاصية التي اعد لقياسها (القمش، ٢٠٠١ : ١٠٩)، ويعد الصدق من الخصائص المهمة التي ينبغي الاهتمام

بها في أداة البحث فإجراء الصدق لابد منه لمعرفة قدرة الاختبار في أن يقيس فعلاً ما ينبغي أن تقيسه فقراته (النبهان ، ٢٧٢: ٢٠٠٤) ولكي يكون الاختبار صادقاً ومناسباً للأهداف السلوكية التي صمم من أجل تحقيقها اعتمد الباحث الصدق الظاهري في إيجاد صدق أداة البحث ، وقد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي القياس والتقويم (الملحق ٤) لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم بصدد صلاحية الفقرات الاختبارية ، وسلامة صياغتها ، وبعد الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم تم إجراء تعديلات يسيرة لصياغة عدد من الفقرات أو البدائل وقد عد الاختبار صادقاً باتفاق أكثر من (٨٥%) من المحكمين .

٥. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية

لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليمات الاجابة وحساب الزمن اللازم للاجابة عن فقرات الاختبار بشكل كامل، قام الباحث بتاريخ (٦ / ١ / ٢٠١٤) بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة الرازي للبنين والتي تم اختيارها عشوائياً ايضاً، اذ طلب منهم تأشير حالات الغموض في التعليمات وفي الفقرات في اثناء الاجابة والاستفسار عنها بهدف تحديدها وتعديلها، وبعد الانتهاء من الاجابة اتضح ان التعليمات واضحة والفقرات مفهومه، وتحقق في هذا الاجراء ان جميع الفقرات الاختبارية لها علاقة بمادة التجربة، وان الوقت المطلوب للإجابة عن الاختبار (٤٠) دقيقة، كان كافياً وقد حسب هذا الوقت عن طريق المعادلة التالية: الوقت الذي استغرقة في الاجابة الطالب ١ + الطالب ٢ + الطالب ٣ اخر طالب

على الوقت الكلي

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وتصحيح الاجابات، رتب الباحث الدرجات النهائية ترتيباً تنازلياً، ثم اخذ مجموعتين متطرفتين من الدرجات،

فأخذ اعلى (٢٧ %) من الدرجات لتمثل المجموعة العليا، وادنى (٢٧ %) من الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، وقد أخذت اعلى وادنى (٢٧ %) من الدرجات بوصفها افضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات، وبهذا بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة من المجموعة العليا والدنيا (٢٧) طالباً .

ب : التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

ان التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار هي عملية اختبار استجابات الافراد على فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة او سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها وفيها يتم الكشف عن فعالية البدائل الخاطئة في الفقرات وخاصة فقرات الاختيار من متعدد (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١: ٦٧) .

١ - معامل صعوبة الفقرة

يشير معامل صعوبة الفقرة الى النسبة المئوية للاجابات الصحيحة على تلك الفقرات من الطلاب الذين ادّوا الاختبار (سعد، ٢٠٠١: ٤٥)، وقد تم حساب معامل صعوبة كل فقرة باستعمال معادلة معامل الصعوبة، وجد انها تقع بين (٠.٥٤-٠.٧٨) ملحق (٨) وتشير معظم المصادر الى ان الفقرة التي تتراوح مدى معامل الصعوبة لها بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠) تكون ضمن الحدود المقبولة، اما الفقرات التي تكون خارج هذا المدى فتتطلب التعديل او التبديل او الحذف (عودة وفتحي ، ١٩٩٩ : ١٢٩) .

٢ - القوة التمييزية لل فقرات

تشير قوة تمييز الفقرة الى قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار (الامام واخرون، ١٩٩٠ : ١١٤)، و باستعمال معادلة معامل التمييز، وجد ان قوة تمييز الفقرات تنحصر بين (٠.٣٠ - ٠.٤٨) ملحق (٨)، ويشير ايبيل (Ebel) الى ان الفقرة تعد جيدة اذا كانت قدرتها التمييزية (٣٠ %) فما فوق (Ebel, 1972, 406).

٣ - فعالية البدائل الخاطئة

إذ ان درجة التشابه والتقارب الظاهري بين البدائل يشئت المفحوص غير المتمكن من اختياره للبديل الصحيح، ومن المفيد هنا ان يكون عدد الذين جذبهم البديل في المجموعة الدنيا اكبر منه في المجموعة العليا(الظاهر واخرون، ٢٠٠٢ : ١٣١)، وحسب الباحث فعالية البدائل الخطأ لفقرة السؤال الثاني من الاختبار فوجدها تتراوح ما بين (-٠.٠٣ - ٠.٣٤) (ملحق ٩) وكلما كانت الجاذبية سالبة وكبيرة كان البديل أكثر جاذبية وفعالية وينصح بالإبقاء عليه في الفقرة. (النبهان، ٢٠٠٤ : ٤٣٥)

٤ - ثبات الاختبار:

يمثل الثبات درجة الاتساق أو التجانس بين نتائج مقياسين في تقدير ما (النبهان، ٢٠٠٤ : ٢٢٩) علما أن هناك طرائق متعددة لحساب معامل ثبات الاختبار منها طريقة التجزئة النصفية وطريقة الصور المتكافئة وطريقة إعادة الاختبار. وتعد طريقة التجزئة النصفية أكثر الطرائق شيوعاً في حساب الثبات. لأنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى (الإمام، ١٩٩٠ : ١٥١-١٥٢) لذلك اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية إذ تعتمد على تقسيم فقرات الاختبار على قسمين، فقرات فردية وفقرات زوجية، واعتماداً على البيانات التي تم

الحصول عليها من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، و تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) وقد بلغ (٠.٧٤) ثم صحح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman - Brown) فكانت النتيجة ثباته (٠.٨٥) ، وهو معامل ثبات جيد. فالاختبار يعد جيداً إذا تراوح معامل ثباته بين (٠.٦٠-٠.٨٥). (Grontund, 1981 : 125) وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

عاشراً : تطبيق الاختبار :

قبل انتهاء التجربة بأسبوع، اخبر الباحث مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بأن هناك اختباراً سيجرى لهم في الموضوعات التي درسها لهم وعند حلول الموعد المصادف يوم الاثنين ١٣ / ١ / ٢٠١٤م اجري الاختبار للمجموعتين في تمام الساعة الثامنة وخمسون دقيقة (الحصة الثانية) صباحاً وقد اشرف الباحث بنفسه على سير الاختبار، وذلك من اجل المحافظة على سلامة التجربة.

الحادي عشر : الوسائل الإحصائية :

الحادي عشر : الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لتحليل البيانات بالاعتماد على الحقيبة الحصائية spss:

أ- الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

ب- معامل ارتباط بيرسون (Berson)

استعمل لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي

ج- معامل سبيرمان - براون (Spearman -Brown)

استعمل هذا المعامل في تصحيح معامل ارتباط بيرسون (Berson) بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية) في التجزئة النصفية لحساب ثبات الأداة (الاختبار التحصيلي)

د- مربع كاي (كا^٢) :

استعمل الباحث مربع كاي (كا^٢) في إيجاد التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات وقياس الصدق الظاهري للاختبار هـ - معامل الصعوبة :

استعمل الباحث معامل الصعوبة في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي

و- معامل تمييز الفقرة:

استعمل الباحث معامل تمييز الفقرة في حساب قوة تمييز كل فقرة من الاختبار التحصيلي .

ي- معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة :

استعملت في معرفة البدائل الغير صحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي :

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات و المقترحات

بعد أن أنهى الباحث تجربته على وفق الإجراءات المشار إليها في الفصل الثالث ، يعرض في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها من طرق الموازنة بين متوسطات درجات تحصيل طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) في الاختبار التحصيلي الذي طبقه في نهاية التجربة على طلاب المجموعتين ،وكما يأتي :

أولاً: عرض النتائج :

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة عن فقرات الاختبار التحصيلي أظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (٢٤,٠٠٠) درجة ، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٠,٣٣٣) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين هذين المتوسطين استعمل الباحث الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ، فظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٣,٣٥٠) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) ، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٠) ، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، والقيمتان التائيتان (المحسوبة ،
والجدولية) لدرجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية		٢٤,٠٠٠	٦٠	٤,٤٨٦	٣,٣٥٠	٢,٠٠٠	دالة إحصائية
الضابطة		٢٠,٣٣٣		٤,١٠٤			

ثانياً: تفسير النتائج:

- استناداً إلى نتائج البحث التي تم عرضها ، اتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الإملاء بأستعمال القصة على طلاب المجموعة الضابطة يدرسون الإملاء بالأسلوب التقليدي ، ويعتقد الباحث أن التوصل إلى هذه النتائج ربما يعود إلى سبب أو أكثر من الأسباب الآتية :
١. ان اسلوب القصة الذي طبق على المجموعة التجريبية كان له الاثر الكبير في شد انتباه طلاب لما فيه من متعةٍ واثارةٍ وتشويق في متابعة الاحداث على عكس الطريقة التقليدية.
 ٢. ان حركية الشخص وما تحمله من مواقف تعكس قيم اخلاقية والادوار التي ادتها كان لها الاثر المتوقع في تصفح ذهن الطلاب تلك الحثيات في استجابتهم على اختبار التحصيلي.
 ٣. إن توظيف القصة في تدريس الإملاء مكن الطلاب من حفظ القاعدة الإملائية والتطبيق عليها ، مما أسهم في زيادة التحصيل الدراسي لطلاب المجموعة التجريبية.

ثالثاً: التوصيات

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا البحث ، فإنه يوصي بما يأتي:

١. ضرورة توظيف القصة في تدريس مادة الإملاء في الصف الثاني المتوسط .

٢. اطلاع مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها على أسس تدريس خطوات توظيف القصة، وذلك من طريق الدورات أو الندوات التربوية والنشرات الخاصة.

٣. تضمين كتاب الإملاء بمجموعة من القصص ذات العلاقة بالموضوعات الاملائية اي قصة لكل موضوع.

رابعاً: المقترحات

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي ، وتطويراً له ، يقترح الباحث إجراء :

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.
٢. إجراء دراسة موازنة بين أسلوب القصة في تدريس الإملاء ، وغيره من أساليب تدريس الاملاء.

المصادر

القرآن الكريم

- إبراهيم ، عبد العليم : الموجة الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٧ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الافريقي : لسان العرب المحيط ، دار صادر ، بيروت ، ١٩٦٨ .
- أبو حويج ، مروان : البحث التربوي المعاصر ، دار اليازوري للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢ .
- ابو فعال ، عبد الفتاح : "القصة في أدب الاطفال" ، مجلة رسالة المعلم ، مج ٢٩ ع٥ ، وزارة التربية والتعليم ، مديرية التوثيق والمطبوعات التربوية ، عمان الاردن ص ٧٦-٨١ ، ١٩٨٨ .
- أبو مغلي ، سميح : الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط ١ ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٦ .
- الأسدي ، صباح كاظم علي : أثر استخدام النشاطات اللغوية اللاصفية في التحصيل الإملائي لطلبة الصف الثاني المتوسط ، المعهد العربي العالي للعلوم التربوية والنفسية ، بغداد ، ٢٠٠٣ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- الآلوسي ، عبد الجبار عبد الله ، وآخرون : كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة ، ط٧ ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ١٩٩٧ .
- الامام ، مصطفى محمود وآخرون : التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٠ .

- البستاني ، كرم : المنجد في اللغة العربية ، ط ٣٨ منقحة ، دار النشر ، بيروت ، ٢٠٠٠.
- التربية جامعة بابل ، مجلة جامعة بابل ، المجلد / ٤ ، العدد / ٢ ، ١٩٩٩.
- جابر ، جابر عبد الحميد وآخرون : الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية ، دار الشعب ، القاهرة ، ١٩٨٠.
- جامل ، عبد الرحمن عبد السلام : طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس ، دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢ .
- الجبوري ، فتحي طه مشعل : أثر استعمال التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، مجلة أبحاث الذكاء ، كلية المعلمين ، الموصل ، المجلد ١ ، العدد ١ ، ٢٠٠٣ .
- الجشعمي ، مثنى علوان : اثر أسلوب المنظور والمسموع في تحصيل التلازمة في الإملاء (دراسة مقارنة) . كلية التربية ، جامعة بغداد ، رسالة ماجستير ، ١٩٨٤ .
- الجمبلاطي ، علي وابو الفتوح التوانسي (د.ت): الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط ٢، دار نهضة مصر للطبع والنشر.
- جمهورية العراق ، وزارة التربية : منهج الخط العربي لدور ومعاهد اعداد المعلمين ، ط ٢ ، ١٩٩١ .
- جمهورية العراق ، وزارة التربية ، المديرية العامة للمناهج: أهداف ومفردات اللغة العربية ، ٢٠٠٩ .
- حسين، كمال الدين : " فنون الاداء الطفل وفن الحكي" ، مجلة خطوة، ع ١٦ ، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ص ١٨-٢٠، ٢٠٠٢.

- الحميداوي ، هيثم سعد حسن : " أثر القصة المصورة في تنمية التعبير الفني لدى تلامذة المرحلة الابتدائية " ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٩ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- خاطر ، محمود رشدي ومصطفى رسلان : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .
- الخفاجي ، عبد المنعم : الدرس النحوي في مدارسنا ، مجلة التربية ، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ٧٢ ، مارس ، ١٩٨٥ .
- الخوالدة ، محمد محمود وآخرون : طرق التدريس العامة ، ط ١ ، وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية اليمنية ، ١٩٩٣ .
- الخوالدة ، ناصر احمد و يحيى إسماعيل عبد : طرائق تدريس التربية الإسلامية واساليبها وتطبيقاتها العلمية ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١ .
- الدباغ ، فخري وآخرون : اختبار رَأْفَن للمصفوفات المتتابعة - المقياس العراقي ، مطبعة جامعة الموصل ، ١٩٨٣ .
- الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه على حسين : طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر ، العراق ، بغداد ، ١٩٩٩ .
- دندش ، فايز مراد : اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٣ .
- دوزه ، افنان نظير : التربية في التدريس وترجمتها عمليا ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠ .
- الرشيد ، بشير صالح : مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٠ .

- رضوان، محمد محمود واحمد نجيب: ادب الأطفال مبادئه ومقوماته الأساسية ، مطابع الهيئة العامة للسياحة، ٢٠٠٠.
- زاير ، سعد علي وإيمان إسماعيل عايز : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، العراق ، بغداد ، شارع المتنبي ، ٢٠١١ .
- زاير، سعد علي، و رائد رسم يونس: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار مصر مرتضى، بغداد، ٢٠١٢.
- زغلول ، عماد عبد الرحيم و، شاکر عقلة المحاميد : سايكولوجية التدريس الصفي ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٧ .
- سعد الدين ،كاظم: القصة في ادب الاطفال، مجلة الاقلام، ع٤، دار الشؤون الثقافية العامة، ص٤٢-٤٨، ٢٠٠٢.
- سعد، جلال : القياس النفسي والمقاييس والاختبارات، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠١ .
- سلام ، محمد زغلول: دراسات في القصة العربية الحديثة أصولها - اتجاهاتها - إعلامها ، دار المعارف بالإسكندرية ، ١٩٧٣ .
- _____: القصة في الادب السوداني الحديث، معهد البحوث والدراسات العربية ، ١٩٧٠.
- سمارة، عزيز واخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ١٩٨٩.
- سمك ، محمد صالح: فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها السلوكية وأنماطها وعناصرها العملية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر، ١٩٧٥ .

- فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها
المسلكية وأنماطها العملية ، ط ، جديدة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،
١٩٩٨ .
- الشاروني، يوسف: القصة القصيرة نظرياً وتطبيقياً، كتاب الهلال، ع
٣١٦، دار الهلال ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد: مناهج وطرائق التدريس
العامة، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن، ٢٠١١ .
- شعيب ، حسيب: طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية
والمتوسطة والثانوية ، دار الاحبة البيضاء ، بيروت، لبنان، ٢٠٠٨ .
- طاهر ، عبد الله: تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية،
دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠ .
- الطريفي ، يوسف عطا: الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم ، دار
الإسراء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨ .
- طعيمة، رشدي احمد: مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم
الأساسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠١ م .
- طوالبه، هادي باسم الصرايرة وآخرون: طرائق التدريس، ط١، دار
الميسرة للنشر، عمان، ٢٠١٠ .
- الظاهر، زكريا محمد وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية،
ط٢، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٢ .
- عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة : فنون اللغة العربية
وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، عالم الكتب الحديث للنشر
والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٩ .

- عاقل ، فاخر : معجم علم النفس ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧١ .
- عبد الرحمن ، أنور حسين ، وزكنة ، عدنان حقي : الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، بغداد ، ٢٠٠٧ .
- عبد النور ، جبور : المعجم الادبي ، ط١ ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٩ .
- العجيلي ، صباح حسن وآخرون : مبادئ القياس والتقويم التربوي ، مكتب احمد الدباغ ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠١ .
- العزاوي ، رحيم يونس كرو : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط١ ، دار دجلة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٧ .
- العزاوي ، حسن علي فرحان : تدريس اللغة العربية بين الواقع والطموح ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ١٥ ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٩٩٠ .
- العزاوي ، نعمة رحيم : قضايا تعلم اللغة العربية - رؤية جديدة ، مطبعة وزارة التربية رقم ٣ ، بغداد ، ١٩٨٦ .
- عطيه ، محسن علي : الأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧ .
- عطيه ، محسن علي : الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة بابل ، مجلة جامعة بابل ، المجلد ٤ ، العدد ٢ ، ١٩٩٩ .
- العقيل ، إبراهيم : الشامل في تدريس المعلمين - التفكير والإبداع ، دار الوراق للطباعة والنشر ، ط١ ، الرياض ، ٢٠٠٤ .

- العكدي ، سعد علي حميد : أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء ، الجامعة المستنصرية / كلية التربية ، ٢٠٠٦ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- عليان، رحي مصطفى وغنيم ، عثمان محمد: أساليب البحث العلمي ، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان ، ٢٠٠٤ .
- عودة، احمد سليمان و خليل يوسف الخليلي: القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، دار الأمل، عمان، ١٩٩٣.
- عودة، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي : القياس والتقويم في العملية الدراسية، ط٣، دار الأمل للطباعة والنشر، عمان، الاردن، ١٩٩٩.
- عيد، زهدي محمد :مدخل الى تدريس مهارات اللغة العربية ، ط ١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١١ .
- عيس، فرحان عبید:الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الجغرافية في المرحلة الثانوية، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٨٨. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم والهالي احمد : المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن، ٢٠٠٦.
- القمش، مصطفى وآخرون: القياس والتقويم في التربية الخاصة، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠١.
- الكبيسي ، ثامر ومهدي صالح هجرس. أنماط الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة البصرة ، جامعة البصرة ، مجلة كلية الآداب ، العدد ١٩ ، ١٩٨١.
- كريم ، هيفاء عبد العزيز : تأثير القصة في الطفل ، بغداد ، ١٩٧٩ .

- الكعبي ، كريم علكم :الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية المعنية في تعليم اللغة العربية ، دار الضياء للطباعة والتصميم ، بغداد ، ٢٠٠٨ .
- الكلزة، رجب أحمد ، وآخرون، أثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية في تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو التعليم الذاتي، مجلة كلية التربية ، المنصورة، ج٣، العدد(١٠) ، ١٩٨٩ .
- مقلد ، محمد محمود : "كيف تصوغ هدفا سلوكيا ؟ ، تطبيق في مجال اللغة العربية" ، رسالة التربية ، سلطنة عمان ، ١٩٨٦ .
- ملحم، سامي: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الاردن، ٢٠٠٠.
- المنيعي ، أحمد علي حسين: " أثر استخدام القصص القرآنية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الأداء التعبيري" ، بغداد ، المعهد العالي للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠٠٢ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- نبهان ، يحيى محمد . مهارة التدريس ، مطبعة اليازوردي ، عمان ، ٢٠٠٨ .
- النبهان، موسى :اساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٤ .
- نبوي ، عبد العزيز: في أساسيات اللغة العربية ، الكتابة الإملائية والوظيفية - النحو الوظيفي - فوائد لغوية ، ط٢ ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٤ م .
- نجم ، محمد يوسف: فن القصة - النقد الأدبي ، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت ، ١٩٥٦ .

- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي : " مدخل الاتقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية " ، مجلة الاستاذ ، العدد ٢٦ ، كلية التربية-ابن رشد ، جامعة بغداد، ٢٠٠١ .
- هجرس ، مهدي صالح: " الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ومقترحات علاجها " ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٧٩ . (رسالة ماجستير غير منشورة).
- هلال ، محمد غنيمي: النقد الأدبي الحديث ، ط ١ ، دار الثقافة ودار العودة ، بيروت ، ١٩٧٣ .
- الهيتي، نعمان: ادب الاطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٦.
- _____ : ادب الاطفال، ط ٢، وزارة التربية، جمهورية العراق، ١٩٩١.
- وزارة التربية : توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الدراسة الثانوية ، ط ١، بغداد ، ١٩٩٠ م .
- _____ : قانون التربية والتعليم ، رقم (٢٧) ، لعام ١٩٩٠ م .
- Ebel, R.L. (1972) **Essentials of Educational Measurement**, Engle wood Cliffs, Prentice – Hall, New Jersey.
- Grontund, Norman Edward, "Measurement and Evaluation in Teaching, New York, Mac Millan, 1981
- Teaching.Vo1, XX11 , No , 5 , 1968Cartledge , H .A, "Adefence of Dictation " in English Language

الملاحق

ملحق (١)

اعمار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١	١٦٢	١	١٦٧
٢	١٦٤	٢	١٦٩
٣	١٦٥	٣	١٧٠
٤	١٦٨	٤	١٦٦
٥	١٦٤	٥	١٧٩
٦	١٦٨	٦	١٧٣
٧	١٥٨	٧	١٥٩
٨	١٥٨	٨	١٧٦
٩	١٦٥	٩	١٧٣
١٠	١٦٨	١٠	١٦١
١١	١٦٨	١١	١٦١
١٢	١٦٤	١٢	١٦٧
١٣	١٦٥	١٣	١٥٩
١٤	١٧٠	١٤	١٦٨
١٥	١٧٨	١٥	١٧٠
١٦	١٧٦	١٦	١٥٩
١٧	١٥٨	١٧	١٦٨
١٨	١٦٥	١٨	١٥٩
١٩	١٨٨	١٩	١٦٤
٢٠	١٥٩	٢٠	١٧٩
٢١	١٦٦	٢١	١٦٤
٢٢	١٧٠	٢٢	١٦٤
٢٣	١٦٦	٢٣	١٦٦
٢٤	١٦٥	٢٤	١٦٨
٢٤	١٦٥	٢٥	١٥٨
٢٦	١٦٤	٢٦	١٦٩

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
٢٧	١٥٩	٢٧	١٦٥
٢٨	١٦٦	٢٨	١٦٨
٢٩	١٦٢	٢٩	١٧٠
٣٠	١٦٦	٣٠	١٦٨
٣١	١٥٨ .		
٣٢	١٥٩		

ملحق (٢)

درجات مادة اللغة العربية في الصف الاول متوسط للمجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١	٤٤	١	٥٨
٢	٥١	٢	٤٧
٣	٨٠	٣	٦٢
٤	٥٦	٤	٦٨
٥	٥٦	٥	٦٦
٦	٤٢	٦	٥٢
٧	٣٧	٧	٦٠
٨	٣٦	٨	٤٢
٩	٤١	٩	٤٦
١٠	٥٦	١٠	٦٤
١١	٤٢	١١	٥٨
١٢	٥٥	١٢	٤٠
١٣	٨٠	١٣	٤٠
١٤	٦٢	١٤	٤٣
١٥	٥١	١٥	٥٠
١٦	٤٧	١٦	٣٠
١٧	٥٤	١٧	٤٤
١٨	٦٢	١٨	٥٨
١٩	٤٧	١٩	٣٠

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
٢٠	٤٥	٢٠	٦١
٢١	٦٤	٢١	٣٠
٢٢	٥١	٢٢	٦٥
٢٣	٣٠	٢٣	٥٢
٢٤	٦٩	٢٤	٦٢
٢٤	٤٥	٢٥	٤٧
٢٦	٥٧	٢٦	٥٦
٢٧	٤٧	٢٧	٥٧
٢٨	٥٦	٢٨	٤٠
٢٩	٥١	٢٩	٤٠
٣٠	٤٣	٣٠	٥٧
٣١	٤٦		
٣٢	١٥		

ملحق (٣)

درجات الذكاء للمجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١	٤٣	١	٣٢
٢	٤٦	٢	٣٧
٣	٣٥	٣	٣٣
٤	٣٠	٤	٢٥
٥	٤٠	٥	٢٩
٦	٣٤	٦	٤٤
٧	٣٢	٧	٢٨
٨	٣٣	٨	٣٥
٩	٣٧	٩	٢٥
١٠	٣٠	١٠	٣٧
١١	٣٧	١١	٤٥

أثر توظيف القصة في تحصيل مادة الإملاء عند طلاب الصف الثاني المتوسط.....

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١٢	٢٦	١٢	٣٣
١٣	٣٨	١٣	٣٥
١٤	٤٣	١٤	٢٤
١٥	٤٢	١٥	٣٦
١٦	٣٥	١٦	٢٨
١٧	٣٣	١٧	٣٧
١٨	٣٩	١٨	٣٣
١٩	٤٢	١٩	٤٧
٢٠	٣١	٢٠	٣١
٢١	٣٠	٢١	٤٨
٢٢	٣٣	٢٢	٣٧
٢٣	٤٥	٢٣	٢٦
٢٤	٣١	٢٤	٣٢
٢٤	٢٩	٢٤	٣٨
٢٦	٤٣	٢٦	٣٩
٢٧	٢٢	٢٧	٣٤
٢٨	٢٧	٢٨	٣٧
٢٩	٣٧	٢٩	٢٦
٣٠	١٥	٣٠	٢٨
٣١	٤٢		
٣٢	٣٨		

ملحق (٤)

اسماء المحكمين مرتبة بحسب الالقاب والحروف الهجائية

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	التخصص	مكان العمل
١.	أ.د. جمعة رشيد الربيعي	ط.ت. اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
٢.	أ.د. خديجة زبار الحمداني	لغة عربية / لغة	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات
٣.	أ.د. سعد علي زاير	ط.ت. اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية_ابن رشد
٤.	أ.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	جامعة بغداد/كلية التربية_ابن رشد
٥.	أ.د. محسن حسين الدليمي	ط.ت. اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
٦.	أ.د. محمد انور محمود	القياس والتقويم	جامعة بغداد/كلية التربية_ابن رشد
٧.	أ.م.د. انعام داوود سلوم	لغة عربية / ادب	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات
٨.	أ.م.د. حاتم طه السامرائي	ط.ت. اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
٩.	أ.م.د. حسن خلباص الزامل	ط.ت. اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية_ابن رشد
١٠.	أ.م.د. رحيم علي صالح	ط.ت. اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية_ابن رشد
١١.	أ.م.د. رقية عبد الائمة العبيدي	ط.ت. اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية_ابن رشد
١٢.	أ.م.د. زينب عبد الحسين	ط.ت. اللغة العربية	المستنصرية/كلية التربية
١٣.	أ.م.د. سعد محمد جبر	ط.ت. اللغة العربية	المستنصرية/كلية التربية الاساسية
١٤.	أ.م.د. ضياء عبد الله احمد	ط.ت. اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية_ابن رشد
١٥.	أ.م.د. عبد الجبار عننان	ط.ت. اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية
16.	أ.م.د. قصي عبد العباس	ط.ت. اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية

ملحق (٥)

القصص

الشقيقان

يحكى أن هناك شقيقان يدعى الأول همزة القطع والآخر وهمزة الوصل وكانا الشقيقان يعملان في السيرك من خلال قيامهم بألعاب بهلوانية وحركات مضحكة للحروف والأسماء والأفعال

وحدث أن وقع همزة الوصل ونقل بسرعة إلى المستشفى وقرر الطبيب أنه لكي يستطيع أن يعود لحياته الطبيعية لابد من أن تبتز همزة من الألف ووافق همزة الوصل على ذلك وتم إجراء العملية وخرج همزة الوصل حزينا من المستشفى فعطف عليه واو العطف وقال له : لا تحزن يا بني الآن أصبحت مميزا كونك مازلت تستطيع الوقوف بجانب الحروف مكونا كلمات تدخل البهجة والسرور على نفوس الحروف مثل (ابتسامة ، ابتهاج) وغيرها من الكلمات وسأظل بجانبك في حال احتجت إلي وستظل تعمل مع أخيك همزة القطع في السيرك وتدخلان المرح والسرور للحروف والأسماء والأفعال و قال واو العطف :

سأخبرك سرا الآن لن يستطيع الطلاب والطالبات التميز بينك وبين أخيك حيث أنكما تتشابهان تقريبا في النطق وتختلفان في الكتابة وهو أن أخيك همزة القطع يكتب الهمزة في أول الكلمة (أ) مثل (أذاكر) أو في وسطها مثل (سأدرس) وينطقها بوضوح على الألف سواء كانت متحركة مع حركة (الفتح -) مثل في كلمة (أمل) أو في الفعل مثل (أكلت) أو في الحرف مثل (أن) و مع حركة (الضم -) في كلمة (أسامة) أو في الفعل مثل (أشاهد) وتنطق وتكتب كذلك في أسفل الألف مع حركة (الكسر -) (إ) مثل في كلمة (إيمان) أو مع الحروف مثل (إلى) و أنت يا (همزة الوصل) تنطق فقط ولا تكتب همزتك المبتورة حينما تكون في بداية الأسماء أو الأفعال ، أوفي الكلمات المبدوءة بأل التعريف (إ) مثل في

كلمه (امراً)، أو في الفعل (استعان) أو الكلمات المبدوءة بأل التعريف (الكتاب) وكذلك لا تكتب و لا تتطق حينما تكون موصولا بحرف سابق مثل وقوفي أمامك أنا (واو العطف) أو أحد أصحابي من الحروف (ف ، ب ، ك) والآن التفت واو العطف إليك يا ايها الطالب وقال : يا بني ..هل تريد أن تفرق وتميز بين الشقيقين همزة القطع وهمزة الوصل ؟..

ما عليك سوى استدعائي أنا أو أحد أصحابي الحروف (ف ،ب،ك) في بداية الكلمة فإن نطقت الهمزة بوضوح مثل في كلمة (أمير) (وأمير ، فأمير ، بأمير ، كأمر) فهذا هو همزة القطع وأما إذا لم تستطعي نطقها مثل في كلمة (استقبال) (واستقبال ، فاستقبال ، باستقبال ، كاستقبال) لا حظ يا بني لم ننطق ولم نرسم الهمزة المبتورة من همزة الوصل ولكن حظنا ووقفنا جنباً إلى جنب واتصلنا بهمزة الوصل لنعيه على إسعاد الأسماء والأفعال

الهمزة المتوسطة المفتوحة

خلاف بين زهرات الهمزة المتوسطة المفتوحة
أقبلَ الربيع بجوه البديع، حيثُ تتفتح الأزهار، وتورق الأشجار، وتغرد الأطيّار، وتتناثر خيوطُ الشمس، وتهنأُ الكائنات كيوم العرس.
وذات صباحٍ، استيقظت الزهرات من نومها، وبدأت تتسابق في إظهارِ رونقها، فقالت الزهرةُ

البيضاء، وقد سيطر عليها الغرور: إن لوني لونُ الصفاءِ والنقاء، ولونُ اللبنِ الذي يتغذى عليه الأطفالُ الأبرياء، ولي نشيد يعرفني بنفسي:

أنا الهمزة أنا الهمزة مكاني وسط الكلمة أنا همزة مفتوحة، وقبلي ألف ممدودة

أحب لبس العباءة، هوايتي القراءة

ثم نظرت بسخرية إلى الزهرة الرمادية قائلةً: يا لهذا اللون الكئيب !إنه يضايقتني ولا يعجبني،

وحينئذ تقدمت الزهرة الصفراء بكل فخرٍ وكبرياء قائلةً :انظرنَ -يا عزيزاتي الزهرات -فإن لوني

لونُ الذهب، ولونُ الشمسِ التي تفيض علينا بالضياء، وتمنحنا الدفء والنماء، ولي نشيد يعرفُني:

أنا الهمزة أنا الهمزة مكاني وسط الكلم أنا همزة مفتوحة، وقبلي ياء ممدودة أنا أجلس على نبرة، بطيئة حتى في المشية

ثم أكملت بسخرية قائلةً :أما هذه الزهرة الرمادية فإنها صغيرة، ولونها يوحى بالضعف

والكسل.

وهنا جاء دور الزهرة الحمراء، فتوسطت مجموعة الزهرات، وبكل عزة وخيلاء قالت: أما أنا

فلوني لونُ الدم الذي يجري في العروق، ولونُ النارِ التي خلقها الله للناس للإضاءة والتدفئة، وهذا نشيدي يعرفُني:

أنا الهمزة أنا الهمزة مكاني وسط الكلمة أنا همزة مفتوحة، وقبلي واو ممدودة وهذه معدتي دوماً أحبها مملوءة

ثم أردفت قائلةً باستهزاء :أما الزهرة الرمادية فهي ضعيفةٌ وضئيلة، فما كان من الزهرة الرمادية إلا أن قالت باكيةً :إنني -يا عزيزاتي -من لون السحاب المسخر بإذن الله؛ ليسقطَ المطر، فيسقي الزرع، وينبت الشجر، وينضج الثمر وصدق الله تعالى حين قال:"((وجعلنا من الماءِ كُلَّ شيءٍ حيٍّ أَفَلا يؤمنونَ))."الأنبياء، من الآية 30 :

ومن ثم كفكت دموعها قائلةً: فلماذا إذن تسخرن مني، وقد نهى الله -جلّ شأنه- عن ذلك

حين قال " يا أيها الذين ءامنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم ". الحجرات، من الآية 11 :

وبكل ثقة أردفت قائلةً: ولي نشيد يعرفني:

أنا الهمزة أنا الهمزة مكاني وسط الكلمة مكاني حسب الأقوى كسرة، ضمة، فتح، سكون وفجأةً توقفت البطء نوسة عند الزهرات الثلاث (البيضاء، والصفراء، والحمراء)، وكادت أن تقطفها، لولا أن استوقفتها الزهرة الرمادية قائلةً: أرجوك يا نوسة، لا تقطفي هذه الأزهار الجميلة؛ فإنها تزين الحديقة، وهي ملك للخليقة؛ فحافظي عليها.

وهنا خجلت الزهرات الثلاث من أنفسهن، وأسرعن إلى الزهرة الرمادية، واعتذرن لها على ما

بدر منهن من سوء، وعشن معاً في هناءٍ وسرور.

لؤلؤة والهمزة المتوسطة المضمومة

في قصرٍ جميلٍ، بداخله بستانٌ، ذو أفنانٍ، يزهو بالزهر والريحان، وبالفواكه المتعددة الألوان، حيثُ العصا فير تغرد في وقت الأصيل، ونسيم الهواء العليل، كانت تعيش طفلةً وسيمةً اسمها لؤلؤة، وكانت لؤلؤة من هواة المغامرات، ومن محبي الأسفار والرحلات، وفي رحلاتها كانت تشهد العجائب والغرائب؛ لذا كانت لؤلؤة كثيرة التساؤل، وشديدة التعجب. وذات يوم قررت لؤلؤة أن تزور المتحف، انظروا ماذا شاهدت لؤلؤة في هذا المتحف المسحور! دخلت لؤلؤة المتحف قائلةً: بسم الله الرحمن الرحيم، ما أجمل هذه الكؤوس! وما أروعها! حقاً إنها أيد الفنان الماهر المبدع الذي استطاع أن يتمتع أنظارنا، ويسحر عقولنا وما أن توغلّت لؤلؤة في المتحف المسحور،

تعجبت قائلة: آه يا فؤادي... ما أكثر رؤوس الحصن في هذا المتحف ! وكأنني بها هي الحرب العالمية الأولى، فصاحت الحصن المسحورة قائلة: كفاك منا تعجباً يا سيدة لؤلؤة ، وكم من كلمة تحتوي على همزة متوسطة مضمومة ، أو ما قبلها مضموم، وردت على لسانك (كؤوس، فؤادي، رؤوس، واسمك أيضاً لؤلؤة ، يا لهذا اليوم الميؤوس!

عندها فزعت لؤلؤة فزعاً شديداً، وهمت بالفرار، وفجأة تعالت أصوات الحصن قائلة: إلى أين تذهبين يا سيدة لؤلؤة ؟ لن تذهبي قبل أن تحددى لنا قاعدة الهمزة المتوسطة المضمومة ، وإلا قتلناك بالرصاص، وحكمنا عليك بالقصاص، وشيعنا جنازتك أمام الملأ بلا مناص، هلاً سمعت! أجابت الهمزة المتوسطة مذعورة: الهمزة المتوسطة هي التي تقع في وسط الكلمة، ويمكنكم

رسمها بشكل صحيح ، إذا ما نظرتم إلى حركتها، وحركة جاريها الذي يسبقها، ومن ثم يتم تحدد أقوى الحركتين، ورسم الهمزة وفقاً لأمرها. وحينئذ دوى صوت الحصن قائلة: هذه قاعدة الهمزة المتوسطة يا سيدة لؤلؤة ، فأين قاعدة

الهمزة المتوسطة المضمومة ؟ فأسرعت لؤلؤة قائلة: إن الهمزة المتوسطة المضمومة لا تختلف كثيراً عن أختها الهمزة المتوسطة، فهي تكتب على واو، مثل: رؤوف، إلا إذا سبقت بكسر، فمن الطبيعي أن تكتب على نبرة؛ لأن الكسر أقوى من الضم، مثل: يخطئون .

حينها سعدت الحصن بحديث لؤلؤة الشيق، وهكذا نجت لؤلؤة من موت مؤزر كان محكوماً عليها، وفرحت فرحاً شديداً قائلة: ما أسهل درس الهمزة المتوسطة المضمومة ! وما أحبه إليّ! لقد أنجاني من الرصاص والقصاص.

الأسد والهمزة المتوسطة المكسورة

في أجواء الغابة الساحرة، حيثُ أصواتُ الحيواناتِ الصاخبة، وبينَ أجنحةِ الأغصانِ الوارفة، وبريقِ المياهِ الجارية، كانتُ تعيشُ الهمزةُ المتوسطة، وكانت تُعرَفُ بحكمتِها وحسنِ إدارتها، وبوقارها وسرعةِ اتِّخاذِ قرارها. وفي أحدِ الأيام، قررتِ الهمزةُ المتوسطةُ أن تقيمَ اجتماعاً كبيراً يضمُّ جميعَ حيواناتِ الغابة، وفي اليومِ التالي، استجابتُ جميعُ الحيواناتِ لحضورِ هذا الاجتماع، وحينها بدأتِ الهمزةُ المتوسطةُ بتقديمِ نفسها لأسرةِ الحيواناتِ قائلةً: أنا الهمزة أنا الهمزة مكاني وسط الكلمة مكاني حسب الأقوى كسرة ضمة فتحة سكون.

وفي الوقتِ ذاته، طلبتِ الهمزةُ المتوسطةُ من جميعِ الحيواناتِ أن تذكر أسماءَها أمامَ الملأ، ومن ثَمَّ أعلنتُ بدءَ الانتخابِ متسائلةً: مَنْ منكم - يا أعزائي - يمكنه أن يمثلَ الكسرةَ كأقوى الحركات؟

عندها هتفتِ الحيواناتُ جميعُها قائلةً: الأسدُ ملكُ الغابة، فما كان من الأسدِ إلا أن شكرهم على هذا الاختيارِ الطيبِ القائمِ على مبدأ الشورى، وصدقَ الله تعالى حين قال: "وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ"، (الشورى، من الآية: ٣)، ثم أردفَ الأسدُ قائلاً: حقاً يا أعزائي، إنَّ الكسرةَ أقوى الحركاتِ مثلي؛ لذلك فإنَّ النبرةَ تتناسبني. وفي نهايةِ الاجتماع، هتأتِ الهمزةُ المتوسطةُ الأسدَ على اختياره ممثلاً لأقوى الحركات، وعلقتُ على ذلك بقولها: أعزائي الكرام، باختيارِ الأسدِ ممثلاً لأقوى الحركاتِ الكسرة، ومناسبةِ النبرةِ له، فإن الهمزةَ المتوسطةَ المكسورةَ تعلنُ باسمِ الحيواناتِ مشاركتَها للأسدِ في الجلوسِ على النبرة، شريطةً أن تكونَ مكسورةً مثله، أو يسبقها حرفٌ مكسور، أو ياء ساكنة، مثل) :سُئِلَ-مِائَات-بطيئةً)، ثم أردفتِ الهمزةُ قائلةً: والآن سنسدِلُ الستارَ على شعارِ الهمزةِ المتوسطةِ المكسورةِ كالتالي:

عينَ مركزةً عليكِ، وعينٌ تخاطبُ حركةَ الحرفِ الذي يسبقُكِ، وبتحديدِ أقوى حركاتكِ، فلكِ أن تجلسي وفقاً لأمكِ.

ملحق (٦)

الأهداف السلوكية

ت	الهدف السلوكي / جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
١	يعرف همزة القطع.	تذكر
٢	يعرف همزة الوصل	تذكر
٣	يميز أنواع في أول الكلمة ، ووسطها .	فهم
٤	يميز بين همزة القطع و همزة الوصل	فهم
٥	يبين مواضع همزة القطع	فهم
٦	يبين مواضع همزة الوصل	فهم
٧	يكون جملاً تتضمن كلمات فيها همزة القطع وهمزة الوصل	تطبيق
٨	يتمكن من كتابة همزة القطع و همزة الوصل كتابة صحيحة	تطبيق
٩	يحدد الكلمات المهموزة	تطبيق
١٠	يتعلم اللفظ الصحيح لهمزة القطع وهمزة الوصل	تطبيق
١١	يعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الألف.	تذكر
١٢	يعرف حركة الهمزة على لألف.	تذكر
١٣	يبين حركة الحرف الذي سبق الهمزة المتوسطة على الألف.	فهم
١٤	يتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الألف.	تطبيق
١٥	يتعلم اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الألف.	تطبيق
١٦	يبين سبب رسم الهمزة على الألف.	فهم
١٧	يميز الكلمات التي تتضمن الهمزة المتوسطة على الألف من غيرها.	فهم
١٨	يميز القواعد الإملائية للهمزة المتوسطة على الألف عن بقية القواعد الأخرى	فهم

ت	الهدف السلوكي / جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
١٩	يعطي أمثلة تتضمن الهمزة المتوسطة على الألف.	تطبيق
٢٠	يكون جملاً تتضمن كلمات فيها الهمزة المتوسطة على الألف.	تطبيق
٢١	يعرف قواعد الهمزة المتوسطة على الواو.	تذكر
٢٢	يعرف حركة الهمزة على الواو.	تذكر
٢٣	يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة على الواو.	فهم
٢٤	يتمكن من كتابة المتوسطة على الواو.	تطبيق
٢٥	يتعلم اللفظ الصحيح لحركة الهمزة المتوسطة على الواو.	تطبيق
٢٦	يبين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الواو.	فهم
٢٧	يميزوا بين قوة الحركات	فهم
٢٨	يميز الكلمات التي تتضمن الهمزة المتوسطة على الواو من غيرها.	فهم
٢٩	يعطي أمثلة تتضمن الهمزة المتوسطة على الواو.	تطبيق
٣٠	يكون جملاً تتضمن كلمات فيها همزة متوسطة على الواو.	تطبيق
٣١	يعرف قواعد كتابة الهمزة على الياء.	تذكر
٣٢	يعرف حركة الهمزة على الياء.	تذكر
٣٣	يحدد حركة الحرف التي يسبق الهمزة على الياء.	فهم
٣٤	يتمكن من رسم الهمزة المتوسطة على الياء.	تطبيق
٣٥	يتعلم اللفظ الصحيح لحركة الهمزة على الياء.	تطبيق
٣٦	يبين سبب رسم الهمزة على الياء.	فهم
٣٧	يميز بين قواعد الهمزة على الياء وقواعد الهمزة الأخرى.	فهم
٣٨	يميز الكلمات التي تتضمن همزة متوسطة على الياء من غيرها.	فهم
٣٩	يعطي أمثلة تتضمن همزة متوسطة على الياء.	تطبيق
٤٠	يكون جملاً تتضمن همزة متوسطة على الياء.	تطبيق

ملحق (٧)

درس أنموذجي في تدريس الإملاء لطلاب المجموعة التجريبية

اليوم والتاريخ / المادة /
الصف والشعبة / الدرس /

الموضوع / قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو

الأهداف السلوكية :

جعل الطالب قادر على أن :

- ١- يعرف قواعد الهمزة المتوسطة على الواو.
- ٢- يعرف حركة الهمزة على الواو.
- ٣- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة على الواو.
- ٤- يتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الواو.
- ٥- يتعلم اللفظ الصحيح لحركة الهمزة المتوسطة على الواو.
- ٦- يبين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الواو.
- ٧- يميزوا بين قوة الحركات
- ٨- يميز الكلمات التي تتضمن الهمزة المتوسطة على الواو من غيرها.
- ٩- يعطي أمثلة تتضمن الهمزة المتوسطة على الواو.
- ١٠- يكون جملا تتضمن كلمات فيها همزة متوسطة على الواو.

وسائل الإيضاح :

- ١- السبورة وحسن استعمالها .
- ٢- الطباشير الملون والعادي .

خطوات الدرس :

١- التمهيد : (٥) دقائق

يبدأ المدرس بالتمهيد للقصة، من طريق لغز يطرحه على الطلاب يوحي
بمحور القصة، وذلك

على النحو التالي :يستخرجني البحار من أعماق البحار، وتنتزين بي النساء،
فتضعني حول

الرقاب، فمن أنا ؟" اللؤلؤ فهم صورة غلاف القصة؛ بدفه تعرف مضمون
القصة.

٢- العرض : (٢٥) دقيقة

اسرد القصة أمام الطلاب، مع مراعاة تمثيل المعنى حسبما يقتضي الكلام مع
الوقوف عند بعض الأحداث؛ لعصف أفكارالطلاب حول بعض الأحداث
المتروكة فيما و مناقشة الطلاب في الأسئلة التي تعقب القصة، ومن ثم استنتاج
القاعدة وكما يلي:

المدرس : من يصف القصر الذي كانت تعيش فيه لؤلؤة؟

طالب: تعيش لؤلؤة في قصرٍ جميلٍ، بداخله بستانٌ، ذو أفنانٍ ، يزهر بالزهرِ
والريحان ، وبالفواكه المتعددة الألوان، حيثُ العصا فير تغرد في وقت
الأصيل، ونسيم الهواء العليل.

المدرس : ما صفات لؤلؤة؟

طالب: كانت لؤلؤة من هواة المغامرات، ومن محبي الأسفار والرحلات، وفي
رحلاتها كانت تشهد العجائب والغرائب؛ لذا كانت لؤلؤة كثيرة التساؤل، وشديدة
التعجب.

المدرس : ماذا قررت لؤلؤة أن تفعل؟

طالب: قررت لؤلؤة أن تزور المتحف.

المدرس : مم تعجبت لؤلؤة حينما دخلت المتحف المسحور؟

طالب: تعجبت لؤلؤة حين دخلت المتحف وقالت: آه يا فؤادي... ما أكثر

رؤوس الحصن في هذا المتحف ! وكأني بها هي الحرب العالمية الأولى

المدرس : ماذا قالت الحصن المسحورُ للؤلؤة ؟

طالب: قالت الحصن المسحورُ : كفاك منا تعجباً يا سيدة لؤلؤة ، وكم من كلمة

تحتوي على همزة متوسطة مضمومة ، أو ما قبلها مضموم، وردت على

لسانك (كؤوس، فؤادي، رؤوس، واسمك أيضاً لؤلؤة ، يا لهذا اليوم الميؤوس!

المدرس : ما موقف لؤلؤة حينما صاحت الحصن المسحورة؟

طالب: فرعت لؤلؤة فرعاً شديداً، وهمت بالفرار

المدرس : ما موقف الحصن من لؤلؤة حين همت بالفرار؟

طالب :عبرة الحصن المسحورُ عن موقفها بقولها للؤلؤة إلى أين تذهبين يا

سيدة لؤلؤة ؟ لن تذهبي قبل أن تحددتي لنا قاعدة الهمزة المتوسطة المضمومة ،

والأ قتلناك بالرصاص، وحكمنا عليك بالقصاص، وشيعنا جنازتك أمام الملأ بلا

مناص، هلاً سمعت!

المدرس : ماذا كان جواب لؤلؤة؟

طالب : أجابت الهمزة المتوسطة مذعورة: الهمزة المتوسطة هي التي تقع في

وسط الكلمة، ويمكنكم رسمها بشكلٍ صحيح ، إذا ما نظرتم إلى حركتها، وحركة

جارِها الذي يسبقها، ومن ثم يتم تحدد أقوى الحركتين، ورسم الهمزة وفقاً لذلك.

المدرس : ماذا كان موقف الحصن من كلام لؤلؤة؟

طالب : دوى صوت الحصن قائلة: هذه قاعدة الهمزة المتوسطة يا سيدة لؤلؤة ،

فأين قاعدة

الهمزة المتوسطة المضمومة ؟

المدرس : ماذا كان جواب لؤلؤة؟

طالب : ؟ أسرع لؤلؤة قائلة: إن الهمزة المتوسطة المضمومة لا تختلف كثيراً عن أختها الهمزة المتوسطة، فهي تكتب على واو، مثل: رؤوف، إلا إذا سبقت بكسر، فمن الطبعي أن تكتب على نبرة؛ لأن الكسر أقوى من الضم، مثل: يخطئون.

المدرس : اذا من منكم يستطيع ان يلخص قاعدة الهمزة المتوسطة المضمومة، كما وردت على لسان لؤلؤة.

طالب : تكتب الهمزة المتوسطة على الواو بحسب حركتها و حركت الحرف الذي يسبقها.

المدرس : جيد . هذا يعني ان الهمزة تكتب على الحرف الذي يناسب الحركة الأقوى بالنسبة إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها ، وقد سلسلنا قوة الحركات في الدرس السابق فمن نتذكر هذا التسلسل :

طالب : تتسلسل قوة الحركات وفقاً لما يأتي :

- الكسرة ويناسبها الياء .

- الضمة ويناسبها الواو .

- الفتحة ويناسبها الألف .

- السكون وهي اضعف أنواع الحركات .

المدرس : أحسنت . كلمة (رؤوس) كتبت فيها الهمزة على الواو ، ما حركة الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس : أحسنت وما حركة الحرف الذي سبقها؟

طالب : الضمة ايضاً.

المدرس : احسنت فإذا كانت الهمزة مضمومةً بعد ضم تكتب على الواو نحو :رؤوس ، رؤوس.

من يعطي مثال لذلك.

طالب : شُون ، كُؤوس.

المدرس : أحسنت . كلمة (مَوْنَة) كتبت فيها الهمزة على الواو ، ما حركة الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس : أحسنت وما حركة الحرف الذي سبقها؟

طالب : الفتحة.

المدرس : أحسنت اذا كانت الهمزة مضمومةً و قبلها مفتوح ايضاً تُكتب على الواو نحو: (يُؤْم ، يَؤُوب) من يعطي مثال لذلك.

طالب : يَبْدُوها ، قَؤُول.

المدرس : أحسنت . كلمة (مَلُوها) كتبت فيها الهمزة على الواو ، ما حركة الهمزة؟

طالب : الضمه .

المدرس : أحسنت وما حركة الحرف الذي سبقها؟

طالب : السكون .

المدرس : أحسنت اذا كانت الهمزة مضمومةً و قبلها ساكن ايضاً تُكتب على الواو نحو : (تَقَاوُل ، مَسْؤُولِيَة) من يعطي مثال لذلك.

طالب : عَطَاؤُك، تَتَأَوَّب.

المدرس : أحسنت . كلمة (مُؤَجَّل) كتبت فيها الهمزة على الواو ، ما حركة الهمزة ؟

طالب : الفتحة .

المدرس : أحسنت وما حركة الحرف الذي سبقها؟

طالب : الضمه.

المدرس :احسنت اذا كانت الهمزة مفتوحة و قبلها مضموم ايضاً تُكتب على الواو نحو : (فُؤاده ، مُؤيد) من يعطي مثال لذلك.

طالب : مُؤنث ، مُؤذن.

المدرس : أحسنت . كلمة (يُؤثرون) كتبت فيها الهمزة على الواو ، ما حركة الهمزة ؟

طالب : السكون .

المدرس : أحسنت وما حركة الحرف الذي سبقها؟

طالب : الضمه.

المدرس :احسنت اذا كانت الهمزة ساكنة و قبلها مضموم ايضاً تُكتب على الواو نحو:(يُؤس ، مُؤمن) من يعطي مثال لذلك.

طالب : يُؤلم ، رُؤية.

المدرس :احسنتم اذاً تكتب الهمزة المتوسطة على الواو اذا

القاعدة : (٥) دقائق

يستنتج المدرس القواعد الإملائية من الطلاب، ويصوغها بأسلوبه ، ويثبتها على السبورة بخط واضح .

تكتب الهمزة المتوسطة على الواو في الحالات الآتية :

١-إذا كانت مضمومة بعد ضم مثل (فُؤوس ، كُؤوس)

٢-إذا كانت مضمومة بعد فتح مثل (مُؤونة ، يُؤوب)

٣-إذا كانت مضمومة بعد سكون مثل (تفأؤل ، عطأؤك)

٤-إذا كانت مفتوحة بعد ضم مثل (مُؤنث ، مُؤجل)

٥- إذا كانت ساكنة بعد ضم مثل (رُؤية ، يُؤثرون)

٤- التطبيق :

(٥) دقائق

المدرس :

قال الشاعر : لاحت رؤوس الحراب تلمع بين الروابي

لماذا كتبت الهمزة على الواو في كلمة (رؤوس) ؟

طالب : لأنها جاءت مضمومة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس : جيد . ما الحرف الذي يناسب الضمة ؟

طالب : حرف الواو .

المدرس : جيد .

٥- الواجب البيتي : حل تمارين الهمزة المتوسطة على الواو .

درس أنموذجي في تدريس الإملاء لطلبة المجموعة الضابطة

اليوم

والتاريخ/

المادة /

الصف

والشعبة

/

الدرس /

الموضوع / قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو

الأهداف السلوكية :

جعل الطلبة قادرين على أن :

١- يعرف قواعد الهمزة المتوسطة على الواو .

٢- يعرف حركة الهمزة على الواو .

٣- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة على الواو .

٤- يتمكن من كتابة المتوسطة على الواو .

- ٥- يتعلم اللفظ الصحيح لحركة الهمزة المتوسطة على الواو.
- ٦- يبين سبب رسم الهمزة المتوسطة على الواو.
- ٧- يميزوا بين قوة الحركات
- ٨- يميز الكلمات التي تتضمن الهمزة المتوسطة على الواو من غيرها.
- ٩- يعطي أمثلة تتضمن الهمزة المتوسطة على الواو.
- ١٠- يكون جملا تتضمن كلمات فيها همزة متوسطة على الواو.

وسائل الإيضاح :

- ١- السبورة وحسن استعمالها .
- ٢- الطباشير الملون والعادي .
- ٣- الكتاب المدرسي .

خطوات الدرس :

١- التمهيد : (٥) دقائق

المدرس (الباحث) : درسنا في الدرس السابق موضوع رسم الهمزة المتوسطة على الألف، وعرفنا المواضع التي تكتب فيها الهمزة المتوسطة على الألف ، ومن أمثلة الكلمات التي تكتب فيها الهمزة متوسطة على الألف :

طالب : سأل .

طالب أخرى : مأمور .

طالب أخرى : ظمان .

طالب أخرى : مسألة .

المدرس : جيد ، والان ننتقل إلى درس جديد هو (قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو) . ويكتب المدرس عنوان الموضوع على السبورة .

٢- العرض : (٢٥) دقيقة

يقرأ المدرس النص الموجود في الكتاب قراءة تعبيرية واضحة ، ثم يشرح بعض المفردات والتراكيب الغامضة ، ثم يوضح مضمون النص من خلال توجيه الأسئلة إلى الطلبة .

بعد ذلك يلفت المدرس انتباه الطلبة إلى الكلمات التي توجد فيها همزة متوسطة مرسومة على الواو مثل (شؤون ، فؤوس ، كؤوس) ، ويدونها على السبورة ، ويسأل الطلبة : كيف رسمت الهمزة في كلمة (شؤون) ؟ .
طالب : رسمت على الواو .

المدرس : جيد . ما حركة الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس ، أحسنت . ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

طالب : الفتحة .

المدرس : جيد . هذا يعني ان الهمزة تكتب على الحرف الذي يناسب الحركة الأقوى بالنسبة إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها ، وقد سلسلنا قوة الحركات في الدرس السابق فمن تتذكر هذا التسلسل :

طالب : تتسلسل قوة الحركات وفقا لما يأتي :

- الكسرة ويناسبها الياء .

- الضمة ويناسبها الواو .

- الفتحة ويناسبها الألف .

- السكون وهي اضعف أنواع الحركات .

المدرس : أحسنت . كلمة (مسؤولية) كتبت فيها الهمزة على الواو ، ما حركة الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

طالب : السكون .

المدرس : جيد . أيهما أقوى الضمة أم السكون ؟

طالب : الضمة أقوى من السكون .

المدرس : أحسنت . ولهذا كتبت الهمزة على الواو وهو يجانس الحركة الأقوى

الضمة . وفي كلمة (مؤونة) كتبت الهمزة على الواو ، ما حركة الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

طالب : الفتحة .

المدرس : جيد . لماذا كتبت الهمزة على الواو والحرف الذي يسبقها مفتوح ؟

طالب : لان الواو يجانس الحركة الأقوى وهي الضمة .

المدرس : جيد . من تعطي لنا مثالا كتبت فيه الهمزة على الواو وحركتها

الفتحة ، وحركة الحرف الذي يسبقها الضمة ؟

طالب : مؤيد .

طالب أخرى : مؤذن .

المدرس : جيد . بقي لنا أن نتعرف حالة واحدة برسم الهمزة المتوسطة على

الواو، من تستطيع أن تذكرها ؟

طالب : إذا كانت ساكنة بعد ضم .

المدرس : جيد . ومثال ذلك : بُؤس ، و مؤمن .

٣- القاعدة : (٥) دقائق

يستنتج المدرس القواعد الإملائية من الطلبة ، ويصوغها بأسلوبه ، ويثبتها

على السبورة بخط واضح وجميل .

تكتب الهمزة المتوسطة على الواو في الحالات الآتية :

١- إذا كانت مضمومة بعد ضم مثل (فؤوس ، كؤوس)

٢- إذا كانت مضمومة بعد فتح مثل (مُؤونة ، يُّؤوب)

٣- إذا كانت مضمومة بعد سكون مثل (تفأؤل ، عطاؤك)

٤- إذا كانت مفتوحة بعد ضم مثل (مُونث ، مُوجل)

٥- إذا كانت ساكنة بعد ضم مثل (رؤية ، يُؤثرون)

٤- التطبيق : (٥ دقائق)

المدرس :

قال الشاعر : لاحت رؤوس الحراب تلمع بين الروابي

لماذا كتبت الهمزة على الواو في كلمة (رؤوس) ؟

طالب : لأنها جاءت مضمومة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس : جيد . ما الحرف الذي يناسب الضمة ؟

طالب : حرف الواو .

المدرس : جيد .

ملحق (٨)

معامل صعوبة فقرات الاختبار وقوة تمييزها

الفرقة	الإجابات الصحيحة العليا	الإجابات الصحيحة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة	الفرقة	الإجابات الصحيحة العليا	الإجابات الصحيحة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
١	٢٥	١٧	٠.٧٨	٠.٣٠	٢٦	٢١	٩	٠.٥٦	٠.٤٤
٢	٢٦	١٥	٠.٧٦	٠.٤١	٢٧	٢٣	١٢	٠.٦٥	٠.٤١
٣	٢٥	١٤	٠.٧٢	٠.٤١	٢٨	٢٣	١٢	٠.٦٥	٠.٤١
٤	٢٥	١٣	٠.٧٠	٠.٤٤	٢٩	٢٢	١٤	٠.٦٧	٠.٣٠
٥	٢٦	١٤	٠.٧٤	٠.٤٤	٣٠	٢٧	١٤	٠.٧٦	٠.٤٨
٦	٢٧	١٤	٠.٧٦	٠.٤٨	٣١	٢٥	١٤	٠.٧٢	٠.٤١
٧	٢٥	١٤	٠.٧٢	٠.٤٨	٣٢	٢١	٨	٠.٥٤	٠.٤٨
٨	٢٦	١٥	٠.٧٦	٠.٤١					
٩	٢٥	١٤	٠.٧٢	٠.٤١					
١٠	٢٦	١٢	٠.٧٠	٠.٤٠					
١١	٢٦	١٣	٠.٧٢	٠.٥٢					
١٢	٢٥	١٣	٠.٧٠	٠.٤٨					
١٣	٢١	٩	٠.٥٦	٠.٤٤					
١٤	٢٢	١٠	٠.٥٩	٠.٤٤					
١٥	٢٣	١٢	٠.٦٥	٠.٤٤					
١٦	٢٢	١٤	٠.٦٧	٠.٤١					
١٧	٢٤	١٥	٠.٧٢	٠.٣٠					
١٨	٢٣	١٢	٠.٦٥	٠.٣٣					
١٩	٢٦	١٦	٠.٧٨	٠.٤١					
٢٠	٢٣	١٢	٠.٦٥	٠.٣٧					
٢١	٢٧	١٤	٠.٧٨	٠.٤١					
٢٢	٢٢	١٠	٠.٥٩	٠.٤٨					
٢٣	٢٣	١٣	٠.٦٧	٠.٤٤					
٢٤	٢٢	١١	٠.٦١	٠.٣٧					
٢٥	٢١	٩	٠.٥٦	٠.٤١					

ملحق (٩)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البدائل الخاطئ الثالث
١	١٣-	١١-	١٠-
٢	١٦-	١٠-	٣٠-
٣	١٦-	٢٦-	٤-
٤	١٦-	١٠-	١٣-
٥	٣٠-	١٦-	١٠-
٦	٣٤-	١٦-	١٠-
٧	٣٢-	١٦-	١٠-
٨	١٣-	٤-	٤-
٩	١٦-	١٣-	١٠-
١٠	٤-	٣-	١٠-
١١	٣-	١١-	١٠-
١٢	١٠-	٤-	٣-

ملحق (١٠)

درجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الدرجة	ت	الدرجة	ت
٢٦	١	٣٠	١
١٧	٢	٢٧	٢
٢٤	٣	١٩	٣
١٦	٤	٢١	٤
٢٢	٥	٢٨	٥
١٧	٦	٢٠	٦
٢٤	٧	٢٦	٧
٢٠	٨	٢٤	٨
٢٣	٩	٢٩	٩
١٩	١٠	٢٧	١٠
٢٥	١١	٢٣	١١
١٣	١٢	٢٢	١٢
١٨	١٣	٢٧	١٣
٢٨	١٤	٢٠	١٤
٢٣	١٥	٢٤	١٥
١٧	١٦	١٣	١٦
١٤	١٧	٢٥	١٧
٢١	١٨	٢٩	١٨
١٩	١٩	٢٨	١٩
٢٣	٢٠	٢٧	٢٠
٢٨	٢١	١٢	٢١
٢٥	٢٢	٢٤	٢٢
٢١	٢٣	١٨	٢٣
٢٣	٢٤	٢٦	٢٤
٢٠	٢٥	٢٣	٢٥

أثر توظيف القصة في تحصيل مادة الإملاء عند طلاب الصف الثاني المتوسط.....

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الدرجة	ت	الدرجة	ت
١٩	٢٦	٢٥	٢٦
١٨	٢٧	٢٢	٢٧
١٤	٢٨	٣٠	٢٨
١٥	٢٩	٢٢	٢٩
١٨	٣٠	٢٧	٣٠
		٢١	٣١
		٢٩	٣٢

قياس المغفرة لدى طلبة الجامعة

م. د. حيدر فاضل حسن

ملخص البحث باللغة العربية :

درست فكرة المغفرة بشكل خاص في إطار تعلقها بالارشاد . إذ يتفق الكثير من الباحثين على أن المغفرة تتكون من تخلي الفرد عن حقه في العقوبة والتخلي عن ، أو ترك الشعور السلبي الموجه نحو الشخص المذنب . وفي هذا السياق جاء البحث الحالي إذ أنه يهدف لبناء مقياس للمغفرة لدى طلبة الجامعة وقياس المغفرة لديهم وقياس الفروق في المغفرة لديهم وفقاً لمتغير الجنس ووفقاً لمتغير التخصص الدراسي . تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة من كليات جامعة بغداد تمثل الاختصاصات العلمية والانسانية . كما قام الباحث ببناء مقياس لمتغير المغفرة . أظهرت نتائج البحث أن طلبة الجامعة يمتازون بمستوى منخفض من المغفرة . وأن الاناث هن اكثر مغفرة من الذكور . وأنه ليست هناك فروق بين التخصص العلمي والتخصص الانساني لطلبة الجامعة في المغفرة . خرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات بناءً على نتائجه .

Summary:

The idea of forgiveness was studied in particular in the framework of its attachment to guidance. Many scholars agree that forgiveness consists of giving up one's right to punishment and abandoning, or leaving the negative feeling directed at the guilty person. In this context, the current research aims at building a measure of forgiveness for university students and measuring their forgiveness and measuring the differences in their forgiveness according to the gender variable according to the variable of specialization. The research sample consisted of (100)

male and female students from faculties of the University of Baghdad representing the scientific and humanitarian specialties. The researcher also constructed a measure of the variable of forgiveness. The results showed that university students have a low level of forgiveness. And that females are more forgiving than males. And that there are no differences between the scientific specialization and the humanitarian specialization of university students in forgiveness. The research produced a number of recommendations and suggestions based on its results.

أهمية البحث : -

على الرغم من أن فكرة المغفرة (Forgiving) هي فكرة قديمة ، إلا أنها لم تدرس بطريقة منظمة إلا مؤخراً . ودرست بشكل خاص فيما يتعلق بالارشاد فهي فكرة مهمة في هذا المجال نظراً لطبيعتها البينشخصية ، إذ أن مواضيع المغفرة ترتبط بسياقات الزواج والعلاقات الاجتماعية ، والعلاقات بين الاطفال والاباء ، والصداقة ، والعلاقات المهنية وغيرها من انماط العلاقات الانسانية . كما أن المغفرة ترتبط بتكامل مع مكونات انفعالية مثل الغضب .

(Baskin, 2004, 19)

النظرة العامة للادبيات المتعلقة بالمغفرة من ناحية وبالصحة من ناحية اخرى تشير الى نقاط عدة منها : (أ) المغفرة هي عملية توافق تتمركز حول الانفعالات ويمكن لها أن تحسن الصحة (وورثكتون ٢٠٠٦ ؛ وورثكتون وسكيرر ٢٠٠٤) . (ب) المغفرة تحدث اثرها الرئيسي على الصحة من خلال

خفض مشاعر عدم التسامح اكثر من كونها تخلق خبرات انفعالية ايجابية (هاريس و ثورسيون ٢٠٠٥) . (ج) المغفرة يمكن لها أن تؤثر في الصحة النفسية والجسمية (وتفلايت و ماككلاف ٢٠٠٧ ؛ وورثنكتون وآخرين ٢٠٠٥) . (د) المداخلات العلاجية للمغفرة مناسبة للمواقف العلاجية ولكنها قليلاً ما تستخدم لهذا الغرض (هاريس و ثورسيون ٢٠٠٦) .

(Worthington, 2007, 291)

الكثير من الباحثين يتفقون على أن المغفرة تتكون من تخلي الفرد عن حقه في العقوبة والتخلي عن أو ترك الشعور السلبي الموجه نحو الشخص المذنب . وهناك اربعة ابعاد تم تحديدها في البحوث والتنظيرات الخاصة بالمغفرة . اولاً : مغفرة الذات والمتظمنة ترك الانفعال السلبي ولوم الذات المرتبط بالاطاء الماضية ، وبالندم عليها . ثانياً : المغفرة للآخرين المتظمنة مغفرة الآخرين الاذى الذي تسببوا به . ثالثاً : الشعور بالمغفرة الالهية وهو المعتقد أو الادراك لدى الفرد أن اثامه قد غفرت من الاله . رابعاً : المغفرة الاستباقية والتي تتضمن بدء عملية المغفرة واستقبالها . (Toussaint, 2001, 250)

اظهرت عدة دراسات أن المغفرة ترتبط بالصحة العقلية والجسمية . ففي دراسة لخمسة وعشرين امراءة فوق سن (٦٥) اجراها (Hebl and Enright 1991) ظهر أن المغفرة كانت ترتبط باحترام اعلى للذات ، وايضاً بكآبة اقل ، وقلق اقل . واطهر (Hargrave and Sells, 1997) لدى عينة مكونة من (٣٥) رجلاً راشداً وامراءة راشدة ، أن المغفرة كانت ترتبط برضا افضل عن الحياة . في حين أن (Mauger et al 1992) فحصوا الارتباط بين المغفرة وبين قياسات الصحة النفسية في قائمة مينيسوتا للشخصية لدى عينة مكونة من (٢٣٧) مريضاً يتلقون الارشاد النفسي . حيث أن لدى هؤلاء الافراد كانت مشكلات مغفرة الذات ترتبط بشكل معتدل مع الكآبة ، والقلق ، والغضب / عدم

الثقة ، واحترام الذات السلبي . وفي دراسة اخرى قام (Poloma and Gallup 1991) بجمع بيانات من عينة وطنية عشوائية مكونة من (١٠٣٠) راشداً ذكوراً وإناثاً ووجد أن المغفرة ترتبط بدرجة معتدلة بالرضا عن الحياة . وهذه العلاقة تبدو معقدة . (Pingleton 1989) استعرض بحثاً يفترض أن المغفرة قد يكون لها دور في التعافي من السرطان ، في حين أن (Kaplan 1992) يقول أن المغفرة قد تحمي من امراض القلب التاجية . (Toussaint, 2001, 250)

الغفران هو نكران الذات أو التوقف عن الاستياء أو الشخص أو الغضب نتيجة التعرض للساءة أو الشقاق أو الخطاء الملموس أو التوقف عن طلب العقوبة أو التعويض ويعرف قاموس اوكسفورد الانجليزي المغفرة على أنها " منح العفو من دون مقابل والتخلي عن كل الدعاوى المتعلقة بالاساءة أو الذين " . وتم اكتشاف مفهوم الغفران ومزياه في الافكار الدينية وفي العلوم الاجتماعية والطب . وقد ينظر الى المغفرة من وجهة نظر الشخص الذي يغفر للآخرين بما في ذلك عملية المغفرة ذاتها . وفيما يتعلق بمن يقع عليه الغفران أو فيما يتعلق بالعلاقة بين الشخصين . وفي معظم السياقات يمنح الغفران دون أي توقع لما يعرف بالعدالة الشافية ، أو أي رد فعل من جانب المذنب (مثلاً قد يسامح الشخص اخر ممنوع من الاتصال به أو شخصاً ميتاً) .

(ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة)

المغفرة هي جزء من ديانات كثيرة . وفي السنوات الخمسة عشر الاخيرة درس المغفرة عدد كبير من الباحثين ووجدوا لها تأثيرات ايجابية . سيكولوجية المغفرة تركز اساساً على المغفرة البينشخصية بوصفها استجابة للساءة البينشخصية . إذ أن المغفرة للآخرين تنتج الصحة والعلاقات الايجابية . ومؤخراً بدء علماء النفس الاخذ بعين الاعتبار فوائد المغفرة الذاتية .حيث أن

المغفرة الذاتية تختلف عن المغفرة للآخرين ، لأنه في المغفرة الذاتية يحاول الشخص عادةً أن يتخلص من الشعور بالذنب لايذاءه الآخرين وليس المغفرة الموجهة للآخرين للآذى الواقع منهم . (Sutton, 2014, 1)

الدراسة العلمية للمغفرة بدأت بشكل جاد في منتصف الثمانينات من القرن الماضي . واخذت بالتسارع منذ ذلك الوقت . بدأت هذه الدراسة في المجتمع العلاجي بعد نشر كتاب " اغفر وانسى : شفاء الاذى الذي لا نستحقه " من قبل (لويس سميدس ١٩٨٤) . حيث أن هذا الكاتب اطلق حركة ضمن العلاج والعلوم تدور حول فكرة أن المغفرة يمكن أن تفيد الصحة النفسية والسعادة الخاصة بالشخص . وهذه الرسالة وجدت صداها لدى المعالجين ، الذين بدأوا بالكتابة حول كيفية تحسين المغفرة في سبيل شفاء مشاكل مثل الغضب ، فقدان الامل ، الكآبة ، والصدمة . اضافة الى ذلك فأن ارشاد الازواج والعلاج العائلي كانا مختبرات طبيعية لملاحظة الاثار السلبية لانعدام المغفرة ولل فوائد العلاجية للمغفرة . (Woethington, 2005, 1)

بعد ذلك بدأ العلماء السريريون بايجاد ودراسة تداخلات تهدف الى تحسين المغفرة . وايضاً بدأ علماء النفس التطوريون – مثل رائد دراسات المغفرة (روبرت انرايت) – بدراسة كيفية تطور ونمو تفكير الاطفال بشأن المغفرة . وكذلك بدأ علماء نفس الشخصية بدراسة الافراد الذين يغفرون والذين لا يغفرون . وعلماء علم النفس الاجتماعي بحثوا كيف تظهر المغفرة أو لا تظهر في التفاعل الاجتماعي اليومي . وقام علماء النفس الصحي بدراسة فيما اذا كانت المغفرة تؤثر في الصحة الجسدية وكيف تفعل هذا .

(Worthington, 2005, 2)

في هذا السياق جاءت دراسة (Toussaint at al, 2001) بعنوان " المغفرة والصحة : الفروق في العمر لدى عينة من المجتمع الامريكي " . والتي

تقول أن المغفرة هي متغير يرتبط على نحو وثيق بالتدين وبالتوجهات الروحية وكأن افترض أن المغفرة تحمي الصحة النفسية والجسدية . على الرغم من اننا لا نفهم تماماً أي من جوانب المغفرة يرتبط أكثر بالنتائج الصحية وفي أي ظروف تحدث هذه العلاقة . قامت هذه الدراسة بتقصي الفروق العمرية في الارتباطات بين المغفرة ، التدين ، الروحية . وتقارير المستجيبين الذاتية حول الصحة الجسدية والنفسية . وظهرت النتائج فروق عمرية في مستويات المغفرة الموجهة للآخرين والشعور بنبل المغفرة من الاله . وفي كلتا الحالتين ، اظهر البالغين متوسطي وكبار العمر مستويات اعلى في هذه الصيغ من المغفرة ، مقارنة بالغالين الصغار . كما أن العلاقة بين المغفرة الموجهة للآخرين والصحة العقلية والجسدية المقررة ذاتياً من قبل المستجيبين تباينت على اساس العمر . مغفرة الآخرين كانت ترتبط بشكل اقوى بالصحة النفسية والجسدية المقررة ذاتياً لدى الراشدين ذوي العمر المتوسط والكبير مقارنة بالراشدين من العمر الصغير .(Toussaint, 2001)

مما تقدم تتضح اهمية البحث الحالي كونه محاولة لدراسة متغير المغفرة في الوسط الجامعي ، حيث أن هذا المتغير لم يدرس لدى هذه العينة سابقاً على حد علم الباحث ، وايضاً لأهميته بالنسبة للصحة النفسية والجسدية للطلبة وسلامة العلاقات الاجتماعية فيما بينهم .

أهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي الى ما ياي :
 ١. بناء مقياس المغفرة لدى طلبة الجامعة .
 ٢. قياس المغفرة لدى طلبة الجامعة .
 ٣. قياس الفروق في متغير المغفرة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير الجنس.

٤. قياس الفروق في متغير المغفرة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .

حدود البحث : -

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد . وللتخصصات العلمية والانسانية ولكلا الجنسين وللمراحل كافة للدراسات الاولى .

تحديد المصطلحات : -

سيتم في هذا القسم تحديد مصطلح المغفرة .

١ - تعريف (Worthington and Wde, 1999) : -

هي الوجود الانفعالي المتجاوز للانفعالات الايجابية الموجهة للآخرين ولانعدام المغفرة السلبي ، والذي ينتج عنه في النهاية انفعال حيادي أو استبدال لجزء أو لكل الانفعالات السلبية بانفعالات ايجابية .

(Worthington, 2004, 387)

٢ - تعريف (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION,) :

(2006) :

المغفرة هي عملية (او نتيجة لعملية) تتضمن تغيير في الانفعالات والاتجاه

الذي يتعلق بالمذنب . (AMERICAN PSYCHOLOGICAL

(ASSOCIATION, 2006, 5

٣ - تعريف (Mclullough, Worthington and Rachl, 1997) :

المغفرة هي مجموعة التغيرات الدافعية التي يصبح الشخص بواسطتها :

(أ) ذو دافعية متناقصة للانتقام من المذنب . (ب) ذو دافعية متناقصة

لاستبقاء النفور من المذنب . (ج) ذو دافعية متزايدة للمصالحة والنية

السليمة تجاه المذنب ، على الرغم من الفعل المؤذي للمذنب .

(Worthington,2005, 93)

الاطار النظري والدراسات السابقة :

المغفرة ليست الصفح ، أو التبرئة ، أو التسويع ، أو التغاضي ، أو المسامحة ، أو التصالح . المغفرة تفهم على نطاق واسع على أنها عملية انخفاض الانفعالات والدوافع والمدركات السلبية المترابطة القائمة على الغيظ . وقد ذكر بعض الباحثين أن المغفرة تتضمن ايضاً الخبرات الايجابية المحفزة . كما ان (ورثكتون ، ٢٠٠٥) افترض أن اكثر الباحثين الذين درسوا الانتهاكات من قبل الغرباء او الناس المشتركين في علاقات غير مستمرة ، كانوا قد عرفوا المغفرة التامة على أنها ، ببساطة خفض الظغينة في حين ان الباحثين الذي درسوا العلاقات المستمرة عرفوا المغفرة التامة على انها خفض الظغينة ومن ثم محوها من خلال استبدال السلبي بالاجابي واخيراً بناء خبرة المغفرة الايجابية . وقد افترض أن المغفرة تتكون من نمطين : الاولى هو قرار الفرد السيطرة على سلوكياته (المغفرة المتعلقة بالقرار) والثاني هو المغفرة الانفعالية متعددة الواجه والمتضمنة المكونات المعرفية ، والانفعالية والدافعية .

(Worthington, 2007, 292)

استخدم الباحثون الذين درسوا المغفرة عدة مفاهيم نظرية لبنية المغفرة . واغلب اتفقوا على أن المغفرة هي بنية معقدة مثل (انرايت وفتركوبنز ، ٢٠٠٠) . حيث انها تتطوي على جوانب معرفية بحسب (فلانكان ، ١٩٩٢) ، ووجدانية (مالكولم وكرينبيرك ، ٢٠٠٠) ، وسلوكية بحسب (كوردون وآخرين ، ٢٠٠٠) ، ودافعية بحسب (مكلوف وآخرين ، ١٩٩٧) ومتعلقة بالقرار بحسب (دي بلاذيو ، ١٩٩٨) ، وبينشخصية بحسب (بومستر وآخرين ، ١٩٩٨) . ولكن لم يتفق الباحثون حول أي من هذه الجوانب هو الاكثر أهمية .

(Worthington, 2004, 386)

يفترض (Worthington, 2003) أن هناك نمطين من المغفرة هما المغفرة المتعلقة بالقرار والمغفرة الانفعالية . المغفرة المتعلقة بالقرار هي نية سلوكية يروم الفرد من خلالها ان يسلك تجاه المذنب كما كان سلوكه تجاهه قبل ارتكاب الذنب . حيث يقرر الفرد اعفاء المذنب من الدين . قد يمنح الفرد المغفرة المتعلقة بالقرار ولكنه يبقى مستاءاً ، وميلاً من الناحية المعرفية للغضب ، والقلق ، والتفكير المكتئب ، وميلاً من الناحية الدافعية نحو الانتقام او التجنب . ولكن في بعض الحالات فإن المغفرة المتعلقة بالقرار تؤدي الى المغفرة الانفعالية . إذ أن النمط الثاني من المغفرة يسمى المغفرة الانفعالية حيث كان قد عرفها (وورثنكتون وزملاءه) على أنها مغفرة متجذرة في الانفعالات ، والتي تؤثر في الدافعية ، إذ أن نظريتهم تقول بأن الناس الذين يتعرضون للانتهاك او الاذى يمرون بخبرة (فجوة اللاعداله) والتي يمكن وصفها بأنها الفرق بين ما يفضل الفرد أن يتم حل الانتهاك بشكل كامل وبين الطريقة التي يدرك بها الموقف في الوقت الراهن . تتسع هذه الفجوة عندما تثير احداث لاحقة الفرد أو أنها تضيق عندما تخفف الاحداث اللاحقة الموقف . حجم الفجوة اللاعداله افتراض أنه يمهّد لتسهيل المغفرة . (Worthington, 2004, 386)

يرى بعض المنظرين ان الصلح ، أو ترميم العلاقة ، بأنه جزء تكميلي من عملية المغفرة ، في حين يراه آخرون بأنه عملية مستقلة لان المغفرة قد تحدث في غياب المصالحة وقد يحدث الصلح دون المغفرة . وفي كل الاحوال فإن المغفرة لها نتائجها الطبيعية ، والمتمثلة بانخفاض دافعية الانتقام ودافعية التجنب والقدرة المتزايدة على تمنى الجيد للمذنب والتي تمثل صفات المغفرة التي يمكن أن تؤثر في نوايا السلوكية دون الالتزام بالصلح . ويمكن للمغفرة أن تكون من طرف واحد في حين أن المصالحة عملية متبادلة تتطلب على قبول متزايد . (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2006, 5)

ترتبط المغفرة بصحة الفرد ، حيث أن المغفرة تبدوا بانها تعمل على تخفيض التوتر البينشخصي والانفعالات المؤذية للغضب المستمر . لذا فانها ترتبط بصحة عامة افضل . يستخدم علماء النفس كلمة " المغفرة " للإشارة الى سمة الشخصية أو الاستعداد للغفران المستمر للآخرين . ففي دراسة (Lawler Row and Piferi, 2006 -) والتي كانت عينتها من كبار السن وجدوا أن المغفرة ترتبط بمستويات التوتر ، وبالصحة النفسية وبالكآبة . وقد وجد هؤلاء الباحثون ان مستويات المغفرة ترتبط بالشيخوخة الناجحة ، والتي تتضمن السيطرة على البيئة والعلاقات مع الآخرين والهدف من الحياة ، والنمو الشخصي والقبول الشخصي . كما أن هناك دراسات استخدمت معدلات تصوير متقدمة تهدف الى تقصي التغيرات في وظائف الدماغ والتي ترتبط بالمغفرة مثل دراسة (Worthington et. at, 2007) افترضت ان ذلك يوفر فهماً افضل للربط بين المغفرة وبين حالات الذهن والصحة العامة . وفي دراسة (Toussaint, Owen and Cheadle, 2012) وجدوا أن المغفرة غير المشروطة يمكن أن تتنبأ بخطر الموت . فالناس الذين يحافظون على معيار معين يجب أن يتم تلبيته قبل المغفرة يعانون مخاطر الموت بدرجة اكبر من الذين يغفرون بشكل غير مشروط . المغفرة المشروطة تبقى الفرد تحت رحمة المذنب بانتظار تلبية تلك المتطلبات والتي قد تحول دونها عوائق مثل الاعتذار ، وتعديل السلوك ، وضمان التغيير والتي لا يمتلك الضحية السيطرة عليها .

(Sutton, 2014, 2 – 3)

في دراسة (Lawler et al, 2005) بعنوان " التأثيرات الفريدة للمغفرة على الصحة : استكشاف الطرق " ، تم قياس علاقة المغفرة ، بوصفها حالة وسمه ، بالصحة . حيث تكونت العينة من واحد وثمانين راشداً اجابوا على مجموعة من الاسيبيانات واشتركوا في مقابلة في المختبر تدور حول الوقت الذي مروا به

والذي يتميز بالاذى والخيانة . كما تم تسجيل معدل ضربات القلب وضغط الدم خلال ١٠ دقائق من زمن المقابلة وخلال فترة النقاهة ؛ وكانت المقابلات قد شكلت على اساس اطار من الاسئلة واشربة الفيديو . اظهرت النتائج ارتباطاً احصائياً لاربعة مقاييس للمغفرة مع خمس قياسات صحية وهي (اعراض جسدية ، استخدام الادوية ، نوعية النوم ، الاجهاد ، والشكوى الجسمية) سمة المغفرة كانت ترتبط بردود الفعل المتناقضة للمقابلة والخاصة بمعدل ضربات القلب وضغط الدم . وقد تم تشخيص اربعة آليات تقود بواسطتها المغفرة الى اعراض جسدية اقل وهي : الروحية ، والمهارات الاجتماعية ، تقليل الوجدان السلبي ، وخفض التوتر . كل العوامل كانت تتوسط ، اما جزئياً أو كلياً ، التأثيرات للمغفرة على الصحة . وعلى العموم فإن اقوى وسيط لكل من سمة المغفرة وحالة المغفرة كان خفض الوجدان السلبي . بالنسبة لسمة المغفرة ، فإن الوسيط الثاني الاقوى كان خفض التوتر . وفي هذه السمة فإن كل من ادارة الصراع وخفض التوتر كانا اقوى العوامل (Lawler, 2005).

أن الاهتمام بالعلاقة بين ارتباطات الصحة النفسية ونتائج المغفرة مهمة ، على الاقل لاربعة اسباب . اولاً : عدم المغفرة غالباً ما يكون المكون الجوهرى للتوتر الناجح من الاساءات بين الاشخاص ، وهذا الضغط يرتبط بالصحة النفسية المترجمة . ثانياً : عدم المغفرة الناجح من الاساءات البينشخصية قد يزيد مستوى الشعور بالذنب ، العار ، والندم والتي بدورها تؤثر سلباً في صحة الفرد النفسية . حيث أن المغفرة قد تكون طريقة من طرق التوافق مع التوتر البينشخصي بشكل يعمل على تحسين التكيف الايجابي . ثالثاً : كلفة الاضطرابات العقلية على المجتمع هائلة . رابعاً : غالباً ما ترتبط الصحة النفسية بالصحة الجسدية ولذا فان الاضطرابات العقلية يمكن تزيد تكلفة الرعاية الصحية الجسدية . (Worthington, 2005, 349)

قد تؤثر المغفرة في الصحة النفسية للفرد بطريقتين : تأثير مباشر وتأثير غير مباشر . التأثير المباشر للمغفرة في الصحة النفسية يمكن وصفه من خلال عدم المغفرة ، ومن خلال اجترار الافكار في الموضوع ، ومشاعر الاستياء والضغينة ، والمرارة والكراهية ، والعدائية ، والغضب المترسب ، والخوف (وورثكتون وآخرون ، ٢٠٠١) . الانفعالات السلبية يمكن ان تقود الى مشكلات جدية في الصحة النفسية . كما أن هناك طرق عديدة لمعالجة عدم المغفرة ، بضمنها الانتقام والتأثر ، والعدالة ، والكران والمغفرة . (وورثكتون و ويد ، ١٩٩٩) . المغفرة تتضمن احتواء او منع انعدام الغفران بواسطة انفعالات ايجابية قوية قائمة على المحبة (وورثكتون وآخرون ، ٢٠٠١) وهؤلاء الباحثون عندما وصفوا انفعالات المغفرة وعدم المغفرة فقد اشاروا بعناية الى أن هذه ليست مشاعر ذاتية فقط ، ولكنها مثل كل الانفعالات تتضمن عمليات فسيولوجية مختلفة . ومن خلال هذه التغييرات الفسيولوجية قد تفرض المغفرة تأثيرها المباشر في الصحة النفسية والسعادة .

(Worthington, 2005, 351 – 352)

اما التأثير غير المباشر للمغفرة في الصحة النفسية فعلى الأرجح أنه يتم من خلال تحسين الصحة النفسية على نحو غير مباشر من خلال متغيرات الاسناد الاجتماعي ، والفعالية البينشخصية والسلوك الصحي (طبقاً لـ تيموشوك وجاندر ، ٢٠٠٠ ، وورثكتون وآخرين ، ٢٠٠١) . كما أن (وورثكتون وآخرين ، ٢٠٠١) افترض أن المغفرة ترتبط ايجابياً بالمتغيرات الوسيطة المذكورة اعلاه والتي ترتبط بدورها ايجابياً بالصحة النفسية . وقد تبدا العلاقة بين المغفرة والصحة النفسية غير مباشرة في كل الحالات . فالتأثير المباشر المذكور اعلاه ، يعتقد بأنه يعمل من خلال اجترار الافكار ذاتها وما يترتب على ذلك من انفعالات سلبية مختلفة . الا انه يجب الابقاء على التمييز بين التأثيرات

المباشرة والتأثيرات غير المباشرة . حيث أن التوقف عن اجترار الافكار يبدو انه المحدد الاساسي للقدرة على المغفرة فانه قد يترافق مع المغفرة باستمرار وهكذا فإنه ليس عاملاً بسيطاً . في حين أن الاسناد الاجتماعي ، والفعاليات البيئشخصية ، والسلوك الصحي تبدو بانها اقل ارتباطاً بالقدرة على المغفرة ولذا فان هذه المتغيرات هي اكثر في احتمال أن تكون متغيرات وسيطة واضحة .

(Worthington, 2005, 352)

ومن جهة اخرى فان المغفرة الذاتية أو المغفرة للذات تتضمن عمليات نفسية مختلفة عن المغفرة للآخرين . حيث ان المغفرة للذات ترتبط وبطرق عديدة بكون الشخص مذنباً أكثر منه ضحية للعدالة . أي أن الناس يعانون من ادانة الذات لانهم يعتقدون بانهم فعلوا شيئاً خاطئاً (لأنفسهم أو للآخرين) ويشعرون بالذنب والغزي ، وهذا الامر يسبب الضغط . وظهر من دراسات (كلندر و كومباس ، ١٩٩٩ ؛ و روميو وآخرين ، ٢٠٠٦) أن مغفرة الذات ترتبط بالتوافق لدى النساء المصابات بسرطان الثدي . وظهرت دراسة (ماكاسكل وبخري ، ٢٠٠٠) نفس النتيجة ولكن لدى طلبة الجامعة . كما أن الاليات التي تؤثر بها المغفرة للذات في الصحة تمتلك على الأرجح صفات يمكن تمييزها عن المغفرة للآخرين . يفترض (وورثنكتون ، ٢٠٠٧) أن ادانة الذات قد يضعف الاهتمام بالذات ، مما ينتج الكآبة والقلق ، وينخفض دافعية التكيف . وهذا قد ينتج عنه نتائج مباشرة سلبية واضحة على الصحة ، وأكثر مما في المغفرة للآخرين ، والتي ربما يظهر اثرها أكثر من خلال كونها الية تكيف للضغط المزمن لاستمرار عدم المغفرة . (Worthington, 2007, 293)

العديد من الدراسات تناولت المغفرة من جوانب عدة . منها دراسة (LAWLER – ROW et al, 2011) بعنوان " المغفرة والصحة : دور التعلق " حيث تم فحص التعلق وارتباطه بالمغفرة والصحة . إذ تمت مقابلة

عينة من الراشدين الصغار بشأن صراعات خاضوها مع آبائهم ، كما جرى خلال المقابلة وخلال فترة الاستراحة اخذ قاءات لضغط الدم ومعدل ضربات القلب . واجاب المشتركون عن استبيانات للمغفرة ، والتعلق ، والالتزام بالعلاقة . والتدخلات الوالدية ، والصحة . اظهر التحليل علاقات قوية بين المغفرة ، والتعلق ، والصحة . كما اظهرت النتائج ارتباط مباشر سلبي قوي بين المغفرة ومشكلات الصحة عبر المغفرة .مجموعة المغفرة اختلفت في معدل ضربات القلب وفي ضغط الدم الانقباضي .التوتر الفسيولوجي الذي يسببه انعدام المغفرة ضمن العلاقات القريبة ، قد تؤدي الى مؤشرات فسيولوجية لعدم الارتياح وايضاً تقارير ذاتية عن اعراض جسدية ، وشعور بالوحدة ، والتوتر . (LAWLER – ROW, 2011)

وفي ذلك السياق جاءت دراسة (Wilson et al, 2008) بعنوان " حالة الصحة الجسدية وعلاقتها بالمغفرة للذات والمغفرة للآخرين لدى طلبة الجامعة الاصحاء " حيث قام الباحثون بتوسيع البحوث السابقة حول الارتباطات الطبية – الصحية للمغفرة للآخرين وذلك من خلال فحص العلاقات بين المغفرة للذات ، والمغفرة للآخرين ، والصحة . تكونت العينة من (٢٦٦) طالباً جامعياً ذوي صحة جيدة . اظهرت نتائج الاستبيانات أن بعدي المغفرة كانا ترتبطان ايجابياً بالصحة الجسدية المدركة . كما اظهر تحليل الانحدار أن المغفرة للذات تتنبأ بقدر ممثل احصائياً من التباين في الصحة الجسدية المدركة ، واكثر من المغفرة الموجهة للآخرين . (Wilson et al, 2008)

وفي دراسة (Lawler – Row and Rachell, 2006) بعنوان " الشخصية الغافرة : وصف الحياة التي تعاش جيداً ؟ " تم قياس العلاقات بين الاستعداد القبلي للمغفرة ، ووبين العوامل الوسيطة المتوقعة وبين نتائج الصحة . لدى (٤٢٥) راشداً تتراوح اعمارهم بين (٥٠ - ٩٠) . كانت سمة

المغفرة اعلى لدى النساء ولدى الافراد ممن كانت اعمارهم اكثر من (٦٠) سنة ولدى الافراد الذين يقدمون خدمات في الكنيسة . ايضاً كانت سمة المغفرة مرتبطة بالسعادة الذاتية ، والكآبة ، والتوتر . وكانت المغفرة مرتبطة بستة ابعاد للتقدم الناجح بالعمر وبعده ، عوامل وسيطة محتملة للصحة : وهي السلوكيات الصحية ، الاسناد الاجتماعي ، السعادة الروحية . الارتباطات الجزئية اشارت الى أن كل العوامل الوسيطة ادت دوراً في العلاقة بين المغفرة والصحة . وكذلك فإن المغفرة كان لها مساهمة مستقلة في السعادة النفسية . وفي الوقت الذي ركزت فيه الادبيات اكثر على العلاقة بين المغفرة وخفض الوجدان السالب ، فإن هذه الدراسة اشارت الى أن الارتباط مع تحسين الخبرة ، ومع السعادة الوجدانية ، ومع العلاقات الشخصية مع الآخرين ومع النمو الشخصي ، هي اقوى بكثير . (Lawler – Row, 2006)

اجراءات البحث :

اولاً : - مجتمع البحث :

يتمثل مجتمع البحث الحالي في طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ البالغ عدد كلياتها (٢٤) كلية تنتوزع في اختصاصات علمية وانسانية بواقع (١٢) كلية تمثل الاختصاصات الانسانية و (١٢) كلية تمثل الاختصاصات العلمية .

ثانياً : - عينة البحث :

تكونت عينة البحث الحالي من (١٠٠) طالب وطالبة من كليات الهندسة خوارزمي والزراعة والتي تمثل الاختصاصات العلمية وكليات اللغات والتربية ابن رشد للاختصاصات الانسانية . وتوزعت العينة بواقع (٢٥) طالب وطالبة من كل كلية .

ثالثاً : - أدوات البحث :

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي ، قام الباحث ببناء مقياس لمتغير المغفرة . وقد مرت عملية بناء المقياس بالخطوات التالية : قام الباحث بالاطلاع على الادبيات المتمثلة بالدراسات السابقة والنظريات الخاصة بالمغفرة تمت صياغة (١٨) فقرة شكلت المغفرة .

صلاحية الفقرات :

بهدف التعرف على صلاحية الفقرات ، قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء * لابداء ارائهم في صلاحية فقرات المقياس . وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠ %) فاكثر بين الخبراء معياراً لقبول الفقرة في المقياس . وعند استعراض اراء الخبراء بالفقرات ظهر أن كل الفقرات حازت نسبة الاتفاق المطلوبة لابقائها في المقياس .

*قائمة باسماء الخبراء

١-	أ. د. اروة محمد ربيع .	جامعة بغداد - اداب - قسم علم النفس .
٢-	أ. د. انعام لفته موسى .	جامعة بغداد - اداب - قسم علم النفس .
٣-	أ. د. بثينة منصور الحلو .	جامعة بغداد - اداب - قسم علم النفس .
٤-	أ. د. هيثم ضياء العبيدي .	جامعة المستنصرية - اداب - قسم علم النفس .
٥-	أ. م. د. احمد لطيف جاسم .	جامعة بغداد - اداب - قسم علم النفس .
٦-	أ. م. د. رياض عزيز عباس .	جامعة المستنصرية - اداب - قسم علم النفس .
٧-	أ. م. د. عباس حسن رويح .	جامعة المستنصرية - اداب - قسم علم النفس .
٨-	أ. م. د. عباس حنون الاسدي .	جامعة بغداد - اداب - قسم علم النفس .
٩-	أ. م. د. عبد الحليم رحيم علي .	جامعة بغداد - اداب - قسم علم النفس .
١٠-	أ. م. د. بشرى عثمان .	جامعة بغداد - مركز البحوث النفسية .

تحليل الفقرات :

قام الباحث باستخدام علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس وذلك بهدف تحليل فقرات مقياس المغفرة . ويتم في هذا الاجراء استخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة وبين المجموع الكلي للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون . يوضح الجدول (١) معاملات ارتباط فقرات مقياس المغفرة بالدرجة الكلية للمقياس .

جدول (١)

معاملات ارتباط فقرات مقياس المغفرة بدرجة المقياس الكلية

ت	معامل ارتباط	ت	معامل ارتباط
١	0.23	١١	0.30
٢	0.25	١٢	0.27
٣	0.31	١٣	0.22
٤	0.28	١٤	0.33
٥	0.30	١٥	0.31
٦	0.26	١٦	0.23
٧	0.33	١٧	0.42
٨	0.28	١٨	0.32
٩	0.29		
١٠	0.40		

يظهر في الجدول اعلاه ان فقرات المقياس تتمتع بعلاقة ارتباطية قوية بالمجموع الكلي للمقياس ويمكن وضعها فيه .

صدق المقياس :

تم التعرف على الصدق الظاهري لمقياس المغفرة في البحث الحالي ، وذلك عند عرضه على مجموعة الخبراء الذين ابدوا ارائهم حول صلاحية الفقرات ومدى تمثيلها للمتغير . (قائمة الخبراء ص ١٠) .

ثبات المقياس :

لغرض استخراج ثبات مقياس المغفرة في البحث الحالي فقد تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة ، اختيروا عشوائياً بواقع (١٥) طالب وطالبة من كلية الهندسة خوارزمي و (١٥) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من كلية التربية ابن رشد . ومن ثم اعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد فترة اسبوعين من التطبيق الاول . تم بعد ذلك حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجات افراد العينة للتطبيقين حيث كان معامل الثبات (0.78) .

وهكذا اصبح مقياس المغفرة متكاملأً بصورته النهائية . حيث تشكل من (١٨) فقرة يتم الاجابة عنها على متدرج مكون من خمسة بدائل ، (تتطبق علي دائماً)(تتطبق علي الى حد ما) (متردد) (لا تتطبق علي) (لا تتطبق علي مطلقاً) . وتعطى اعلى درجة وهي (٥) للبدايل (تتطبق علي تماماً) . وادنى درجة هي (١) للبدال (لا تتطبق علي مطلقاً). (ملحق رقم -١-)

رابعاً : - الوسائل الاحصائية :

١ - معامل ارتباط بيرسون لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس . ولحساب معامل ارتباط درجات افراد عينتي التطبيقين في استخراج ثبات مقياس المغفرة .

٢ - الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس متغير المغفرة لدى العينة .

٣ - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في متغير المغفرة على وفق متغيرات الجنس والتخصص الدراسي .

نتائج البحث :

سيتم في هذا الفصل عرض نتائج البحث طبقاً للأهداف . وتتم مناقشتها وتفسيرها . ومن ثم التوصل الى التوصيات والمقترحات استناداً الى نتائج البحث الحالي .

الهدف الاول : -

تمثل الهدف الاول في البحث ببناء مقياس للمغفرة لدى طلبة الجامعة وقد تحقق هذا الهدف من خلال اجراءات بناء المقياس المتبعة في الفصل الثالث من البحث الحالي .

الهدف الثاني : - قياس المغفرة لدى طلبة الجامعة .

ظهر في نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة على مقياس المغفرة كان (37) في حين أن المتوسط الفرضي للمقياس كان (54) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (3.20) وهي اعلى عند مستوى (0.05) مما يشير الى أن طلبة الجامعة يمتازون بمستوى منخفض من المغفرة . وكما يظهر في الجدول (٢) .

جدول (٢)

الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفروق بين الوسط الحسابي

والوسط الفرضي للعينة الكلية

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١٠٠	37	54	07.6	3.20	1.96	0.05

تظهر هذه النتيجة أن طلبة الجامعة يمتازون بمستوى منخفض من المغفرة ، تتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Toussaint et al, 2005) التي اظهرت فروق عمرية في مستويات المغفرة لصالح الراشدين من متوسطي وكبار العمر مقارنة بالراشدين الصغار . وقد يمكن تفسير هذه النتيجة وفهمها إذا ما اخذنا بنظر الاعتبار المرحلة العمرية لطلبة الجامعة إذ أنهم ما زالوا في مرحلة مبكرة من حياتهم ، مع ما يتوافروا عليه من خبرة معينة تتناسب وهذه المرحلة العمرية ، مما يجعلهم متأثرين بعوامل دافعية وانفعالية تؤدي الى ذلك المستوى المنخفض من المغفرة لديهم .

الهدف الثالث : - قياس الفروق في متغير المغفرة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث) .

اظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور كان (33.4) وبانحراف معياري قدره (15.9) ، بينما كان المتوسط الحسابي لعينة الاناث (41.2) وبانحراف معياري قدره (19.8) ومن خلال استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (8.03) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) . مما يشير الى أن هناك فرق دال احصائياً في المغفرة لصالح الاناث . وكما يظهر في الجدول (٣).

جدول (٣)

الاختبار التائي لعينتي الذكور والاناث لاختبار دلالة الفروق وفق متغير

الجنس

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	ذكور	50	33.4	15.9	8.03	1.96	0.05
٢	اناث	50	41.2	19.8			

تظهر النتيجة اعلاه أن طلبة الجامعة من الاناث هن اكثر مغفرة من الذكور ، هذه النتيجة تتسق مع ما توصلت اليه دراسة (Lawler – Row and Rachell, 2006) من أن سمة المغفرة كانت اعلى لدى النساء منها لدى الرجال . ويتفق هذا مع طبيعة الادوار الاجتماعية التي تؤديها النساء وما يرتبط بهذه الادوار من متغيرات نفسية انفعالية ودافعية تؤثر في الاناث وتجعلهن اكثر مغفرة مقارنة بالذكور .

الهدف الرابع : - قياس الفروق في متغير المغفرة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .

اظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي كان (35.6) وبانحراف معياري (16.8) بينما كان المتوسط الحسابي لعينة التخصص الانساني (38.8) وبانحراف معياري (18.9) ، ومن خلال استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (-1.10) وهي ادنى من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) . مما يشير الى عدم وجود فروق داله احصائياً لدى طلبة الجامعة من ذوي التخصص العلمي مقارنة بالطلبة ذوي التخصص الانساني . وكما يظهر في الدول (٤) .

جدول (٤)

قياس الفروق في متغير المغفرة لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير

التخصص الدراسي

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	علمي	50	35.6	16.8	-1.10	1.96	0.05
٢	انساني	50	38.8	18.9			

يظهر من النتيجة اعلاه بأنه ليست هناك فروق بين التخصص العلمي والتخصص الانساني لطلبة الجامعة في المغفرة . ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التقارب في الاعداد بين عيني التخصص العلمي والانساني وايضاً التقارب في الخبرات الحياتية بشكل عام . مما يجعل المغفرة لدى العيّنتين متقاربة دون أن يظهر فيها اثر للتخصص الدراسي .

التوصيات :

- يوصي البحث الحالي ، وفي ضوء نتائجها بما يلي : -
- ١ - تضمين المواد التي تشجع على المغفرة وتحت عليها في النشاطات الارشادية المقدمة للطلبة الجامعيين .
- ٢ - اعتماد البحث على المغفرة ضمن البرامج الارشادية بوصفه من المداخلات التي تدعم الصحة النفسية للأفراد فضلاً عن صحتهم الجسدية . مع التركيز بشكل خاص على الطلبة الذكور .
- ٣ - الاخذ بنظر الاعتبار لمستوى المغفرة لدى الفرد من قبل المعالجين النفسيين والاطباء النفسيين عند تقديم العلاج النفسي للأفراد . وذلك لما للمغفرة من تأثير ايجابي على صحة الفرد النفسية والجسمية .

المقترحات :

- استكمالاً لجوانب البحث الحالي فقد قدم الباحث المقترحات التالية بوصفها مقترحات لدراسات يمكن اجرائها لاغناء متغير البحث الحالي وكما يلي : -
- ١ - اجراء بحث يهدف الى التعرف على علاقة المغفرة بمتغيرات الصحة النفسية والجسدية لدى طلبة الجامعة ، مثل السعادة والقلق والرضا عن الحياة ، والاكنتاب .
 - ٢ - اجراء بحث يهدف الى بناء برامج ارشادية معينة هدفها رفع مستوى المغفرة لدى طلبة الجامعة .

٣ - اجراء بحث يهدف الى التعرف على الفروق بين الافراد الذين يمتلكون مستوى مرتفع من المغفرة والافراد الذين يمتلكون مستوى منخفض من المغفرة في متغيرات مثل التوافق الاجتماعي واهداف الحياة ، والروحانية .

المصادر العربية

١. ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة مغفرة <https://ar.wikipedia.org/wiki/مغفرة>

المصادر الاجنبية

- 1 – Baskin. Thomas W, Robert D. E, 2004, " Intervention Studies on Forgiveness: A Meta – Analysis ", JOURNAL OF COUNSELING and DEVELOPMENT. 2004. VOL 82.
- 2 – Worthington, Jr, Charlott Van Witvliet, Pietro Pietrini, Andrea J. Miller, 2007, " Forgiveness, Health, and Well – Being: A Review of Evidence for Emotional Versus Decisional Forgiveness, Dispositional Forgivingness, and Reduced un Forgiveness ". J Behav Med (2007) 30: 291 – 302.
- 3 – Toussdint. Loren L, David R.W, Marc A.M, and Susan A.E, 2001, " Forgiveness and Health: Age Differences in U.S Probability Sample ", Journal of Adult Development, VOL 8, NO 4.
- 4 – Sutton, Geoffrey, 2014, " Psychology of Forgiveness: An over view of Recent Research Linking Psychological

- Science and Christian Spirituality ", Journal for Pentecostal Ministry, Summer 2014, VOL 11.
- 5 – Worthington, Jr, E.L, 2005 "Handbook of Forgiveness" Rout ledge, Taylor & Francis Group. New York.
- 6 – WORTHINGTON E. L, JR. and MICHAEL S, 2004 " FORGIVENESS IS AN EMOTION – FOCUSED COPING STRATEGY THAT CAN REDUCE HEALTH RISKS AND PROMOTE HEALTH RESILIENCE: THEORY, REVIEW, AND HYPOTHESES ".Psychology and Health. VOL. 19, N. 30, PP 385 – 405.
- 7 – American Psychological Association, 2006. Forgiveness: A Sampling of Research Results. Washington, DC: Office of International Affairs.
- 8 – Lawler, K. A, Younger, JW, Piferi, R. L. et al. 2005 " The Unique Effects Of Forgiveness, On Health: An Exploration Of Pathways ". J BEHAV Med (2005) 28; 157.
DOI: 10.1007/s 10865 – 005 – 3665 – 2.
- 9 – LAWLER – ROW. K. A, LAVRA. H-E, KARL L. W, JOHAN C. K, 2011, " Forgiveness and Health: The role of attachment ". Journal of the INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR

- RELATIONSHIPS . Volume 18, Issue 2. Pages 170 – 183.
- 10 – Wilson. A , Aleks. M, Michelle. C, Kenn H, Stephen H, 2008. "Physical Health Status in Relation to Self – Forgiveness and Other – Forgiveness in Healthy College Students " Journal of Health Psychology, VOL 13, Issue 6.
- 11 – Lawler – Row. K A, Rachel P, 2006 , " The Forgiving Personality: Describing a life Well Lived? ", Personality and Individual Differences, Volume 41, Issue 6.

ملحق رقم (١)

مقياس المغفرة

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن مواقف مختلفة في الحياة .
نرجوا منك قراءة كل عبارة بدقة وابداء رأيك فيها بما ينطبق مع البدائل
الموضوعة امام كل عبارة عن طريق وضع علامة (√) امام البديل المناسب .
اجابتك سوف تستخدم لاغراض البحث العلمي فقط ولا داعي لذكر الاسم .

معلومات عامة

☐

انثى

☐

ذكر

الجنس :

☐

انساني

☐

علمي

التخصص الدراسي :

البدائل					الفقرات	ت
لا تنطبق علي مطلقاً	لا تنطبق علي	متردد	تنطبق علي الى حد ما	تنطبق علي تماماً		
					١ مع الزمن تصبح مشاعري اعتيادية تجاه من اساء لي .	
					٢ عادة ما اغفر لنفسي اذا ارتكبت اخطاء .	
					٣ امتنع عادة عن اخذ تعويض عن الضرر الذي يلحق بي .	
					٤ ارى أن العفو عن المذنب يجعله يمتنع عن ارتكاب الذنب مجدداً .	
					٥ ما تعلمته من اخطائي الماضية يساعدني على تخطيها .	
					٦ لا استمر في لوم نفسي على اخطائي السابقة .	
					٧ امتنع عادة عن عقوبة من اساء لي .	
					٨ اعفو عن من اساء لي حتى لو لم يقدم أي اعتذار .	
					٩ برغم اساءة بعض الاشخاص لي ، في النهاية اراهم جيدين كغيرهم .	
					١٠ لا اعاني مشاعر مؤلمة اذا تبين أن ما فعلته كان خاطئاً .	

ت	الفقرات	البدائل			
		لا تنطبق علي مطلقاً	لا تنطبق علي	متعدد	تنطبق علي الي حد ما
١٢	لا ينتابني الندم طويلاً على خطأ سابق .				
١٣	كثيراً ما انسى الاساءة حتى لو سببت لي الازى .				
١٤	اعتقد أن الانتقام هو فكرة خاطئة .				
١٥	اشعر بالارتياح عندما اعفو عن اساء لي .				
١٦	لا استمر بتوجيه اللوم للشخص الذي اساء لي .				
١٧	لا تنتابني مشاعر الغضب كثيراً تجاه من اخطأ بحقي .				
١٨	احاول مع الزمن تحسين فكري عن الاشخاص الذين اساءوا لي .				

**أساليب تنمية التفكير الإبداعي
من وجهة نظر المعلمين**

م . د . رعد كريم محمد
المديرة العامة لتربية دىالى/بعقوبة

ملخص البحث

أن الإبداع هو احد أسس التنمية في أي مجتمع من المجتمعات، ذلك أن الإبداع يُسهم في تطوير كافة القطاعات الحياتية للمجتمع، كما أن النجاح في أي مفصل من مفاصل الحياة خلال القرن الحادي والعشرين سيرتبط ارتباطاً مباشراً بمدى نجاح المؤسسة التربوية. لذ هدف البحث الحالي إلى التعرف على تحديد الأساليب والأنشطة التربوية التي تنمي التفكير الإبداعي في مجال التربية العلمية والتربية البيئية من وجهة نظر المعلمين ، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ اشتملت الدراسة على خمسة فصول،تضمن الفصل الاول التعريف بالبحث وتضمن الفصل الثاني ادب نظري ودراسات سابقة، اما الفصل الثالث فتضمن إجراءات تحقيق هدف البحث، ومن بين هذه الإجراءات قام الباحث ببناء أداة البحث تضمنت (١١) هدف في المجالات المحددة ومجموعة من الأساليب والأنشطة التي من شأنها أن تنمي التفكير الإبداعي لدى المتعلم، ومن ثم تطبيقها على عينة البحث بعدها عولجت النتائج بوسائل إحصائية مناسبة ، اما الفصل الرابع فتضمن عرض وتفسير النتائج ، ومن بين أهم النتائج، تبين هناك مجموعة من الأساليب والنشطة تنمي التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة وبعضها بدرجة متوسطة وبعضها بدرجة قليلة لذا أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها:

- الاستفادة من نتائج البحث كتطبيقات تربوية يمكن الاسترشاد بها في مجال تنمية التفكير الإبداعي.
- ضرورة إلمام المعلمين وتدريبهم على استعمال وسائل وأساليب إبداعية في التعليم من خلال عقد الدورات التدريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- بناء برامج لتنمية التفكير الإبداعي في مراحل دراسية مختلفة.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

يرى الكثير من الباحثين في الشأن التربوي ضرورة الاهتمام بموضوع تربية الإبداع وتنمية القدرات المؤثرة فيه، وضرورة توجيه العملية التربوية نحو إعداد المتعلم المبدع القادر على مواجهة تحديات العصر المتسم بالتقدم التقني وسرعة استحداث المخترعات وتجدد المعلومات، إذ أصبح من الصعب على المتعلم التوفيق بين مواكبة التقدم والمتغيرات المحيطة به دون أن يتسم سلوكه بالطابع الإبداعي (الشربيني، ٢٠٠٢، ص ٥)

ففي الوقت الذي تولي الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً في مجال البحث العلمي وتصل فيه نسب الإنفاق إلى معدلات عالية نسبياً ، فإن نصيب الدول النامية لا يتجاوز ٢,٨ % (٠,٣١ % أفريقيا، ٠,٦٣ % آسيا، ٠,٩٣ % أمريكا اللاتينية)، وبينما تُنفق الدول المتقدمة نحو ٤,٢ % من إجمالي ناتجها القومي على عمليات التقدم العلمي والتقني وتوظيف البحث العلمي من أجل التنمية، فإن إنفاق الدول العربية مجتمعةً لم يزد على ٠,٢ %، الأمر الذي يعكس إخفاق السياسة التعليمية والتنموية في بلداننا العربية. (سلمان، ٢٠٠٩: ص ١٨٤)

وعلى المستوى المحلي، أشارت العديد من الدراسات إلى قصور كبير في دور المتعلمين في المرحلة الابتدائية لاسيما اكتساب المعرفة وسبر أغوارها، وسلبيتهم في تلقي المعلومات وضعف أدائهم نتيجة قلة الأنشطة التربوية أو عدمها، كما كشفت هذه الدراسات عن تبني المعلمين طرائق وأساليب تدريس أقل فاعلية وتأثير في شحذ ذهنية المتعلمين. (جمعة، ٢٠٠٩، ص ١٣)

وانطلاقاً من أن تنمية القدرات الإبداعية للمتعلمين هي إحدى أهم الأهداف التربوية التي تسعى إليها المجتمعات الإنسانية، لذا يرى الباحث ضرورة تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تبني أساليب وأنشطة تربوية تنمي الإبداع في مجال التربية العلمية والتربية البيئية، لذا برزت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي : ما الأساليب والأنشطة التربوية التي تنمي التفكير الإبداعي في مجال التربية العلمية والتربية البيئية من وجهة نظر المعلمين؟

ثانياً: أهمية البحث:

لم تعد مسألة أهمية التربية محل جدل في أي منطقة من العالم، ذلك أن التجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجال للشك أن بداية التقدم الحقيقية هي التربية الإبداعية، التي تهدف إلى تنمية القدرات الذاتية، ووفقاً لهذا المعنى فإن هدف التربية ليس مجرد تلقين مجموعة المعارف والمعلومات، وإنما تنمية القدرات والمهارات التي تمكن الإنسان من أن يكون أكثر قدرة على فهم ما يحيط به من أحداث، وتجدر الإشارة إلى أن النظرة اليوم إلى التربية والتعليم باعتبارها عملية إنتاجية تنموية، كونها استثماراً تنموياً طويلاً الأجل وهي العمود الفقري لتقدم أي مجتمع وهي الوسيلة الرئيسة لتأهيل الموارد البشرية. (سلمان، ٢٠٠٩، ص ١٩٧)

فكل عمل جديد يستطيع الإنسان صغيراً أو كبيراً أن يفعله فهو إبداع ، فالإبداع لا حدود له ولا نهاية فهو أساس كل تطوير جديد في حياتنا فكل ما حولنا هو نتيجة طبيعة للإبداع ، في مدارسنا وشوارعنا ومصانعنا ومختبراتنا في كل مكان ، فالإبداع شكل راق من أشكال النشاط الإنساني وصورة خصبة من

صور السلوك البشري ، لأنه هو الطريق لتطوير البشرية و نمو الإنسانية وتقدم العالم بأسره .(الخليلي ، ٢٠٠٥ ص ٣١٤) .

وهنا لابد من توفير وتهيئة بيئة تربوية مناسبة، تُثمي مواهب الافراد وإبداعاتهم للنهوض بواقع هذه المجتمعات اسوةً بالمجتمعات المتقدمة، ذلك أن الدول المتقدمة تنبعت لتلك الحقيقة منذ مدة ليست بالقصيرة، ودأبت على اعادة النظر في منظومتها التربوية وأجرت الكثير من البحوث والدراسات في مجال تنمية التفكير الإبداعي . (نجم، ٢٠٠٣، ص ٣٠٢)

ويتفق الكثير من رجال التربية والاقتصاد، أن الابداع هو احد اسس التنمية في أي مجتمع من المجتمعات، ذلك أن الابداع يُسهم في تطوير كافة القطاعات الحياتية للمجتمع، كما أن النجاح في أي مفصل من مفاصل الحياة خلال القرن الحادي والعشرين سيرتبط ارتباطا مباشراً بمدى نجاح المؤسسة التربوية في بناء وإعداد المبدعين الذين يأخذون على عاتقهم مسؤولية القيام بكل ما يلزم من تغييرات مستمرة ضماناً لتحقيق التنمية البشرية.

(صباح، ٢٠٠٨، ص ٣٧)

ثالثاً: أهداف البحث : يهدف البحث الحالي الى:

- التعرف على الأساليب والأنشطة التربوية التي تنمي التفكير الإبداعي في مجال التربية العلمية والتربية البيئية من وجهة نظر المعلمين.

رابعاً: حدود البحث: تحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١. مجتمع البحث الذي شمل جميع معلمي العلوم ضمن المدارس الابتدائية في ناحية المعبر من محافظة ديالى.

٢. الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ م.

٣- أساليب تنمية التفكير الإبداعي في مجال التربية العلمية والتربية البيئية والأدبيات الخاصة بموضوع الإبداع.

خامساً: مصطلحات البحث:

تنمية التفكير الإبداعي : عرفها كل من:

- (قمبر، ١٩٩٥) بأنها "العملية التي تحقق في تنظيماتها ومحتوياتها وأساليب تدريسها وتقويم تحصيلها المتطلبات الوظيفية التي يتجسد بها الإبداع(قمبر، ١٩٩٥، ص ١٤)

- (هيجان، ١٩٩٩) بأنها : عملية تستهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين من خلال تطوير المهارات في حل المشكلات. (هيجان، ١٩٩٩، ص ٣٣٥)

- (عويس، ٢٠٠٣) بأنها "عملية إعداد المتعلم ليكون إنسان المستقبل من خلال توفير كافة الظروف التي تُثَمِّي قدراته الى اقصى حد ممكن".(عويس، ٢٠٠٣، ٣٦)

- وقد عرف الباحث تنمية التفكير الإبداعي بأنها: العملية التي تحقق تنمية التفكير الإبداعي من خلال توفير البيئة المشجعة والوسائل والأنشطة والأساليب التي تحفز القدرات الإبداعية لدى المتعلمين من وجهة نظر معلمي العلوم.

الأسلوب: عرفه كل من:

- (Schmeck, 1983) بأنه "الطريقة المتبعة في إيصال إستراتيجية معينة أو محتوى ما الى المتعلمين بغية الحصول على نتائج. ((Schmeck, 1983, p223)

- (أبو حطب، ١٩٨٤) بانه " الكيفية التي يتبعها المعلم في التفاعل مع الموقف التعليمي والذي تظهر فيه خصائصه الشخصية. (أبو حطب، ١٩٨٤، ٤٠)
- ويعرف الباحث الأسلوب بأنه " الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم لتنمية القدرات الإبداعية للمتعلم في مجال التربية العلمية والتربية البيئية"

الفصل الثاني

أدب نظري ودراسات سابقة

- أدب نظري : الإبداع (مفهومه، نظرياته، متطلباته، طرائق تنميته):

مفهومه : الإبداع مشتق من كلمة بَدَعَ، وَبَدَعَ الشيء يَبْدَعُهُ بَدْعاً، وَابْتَدَعَهُ: أنشأه وبدأه. وَالبَدِيعُ والبَدْعُ: الشيء الذي يكون أولاً. وفي التنزيل الكريم: قال تعالى: ﴿قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعًا مِنَ الرُّسُلِ﴾: الاحقاف ٩"، أي ما كنت أول من أرسل، فقد ارسل قبلي رُسُلٌ كَثُرُوا. وَأَبْدَعَ وَابْتَدَعَ وَتَبَدَّعَ: أتى ببديعة، قال تعالى: ﴿وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا﴾ "الحديد: ٢٧". (ابن منظور، ١٩٩٧ ص ٦)

وبدل الإبداع في الاصطلاح الفلسفي على عدة معاني منها: تأسيس الشيء عن الشيء، أي تأليف شيء جديد من عناصر موجودة سابقاً كالإبداع الفني، والابداع العلمي، ومنه التخيل المبدع في علم النفس، أما المعنى الآخر: فهو إيجاد الشيء من لا شيء كإبداع الباري عز وجل، فهو ليس بتركيب ولا تأليف، وإنما هو إخراج الى الوجود. (صليبا، ١٩٨٢، ص ٣١)

وقد عرفت الموسوعة الفلسفية العربية الإبداع بأنه: "إنشاء شيء جديد أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة في احد المجالات كالعلوم والفنون والأدب" (العياصرة، ٢٠١١، ص ٣٠٣)

اما في اللغة الانجليزية، فتشتق كلمة (الإبداع) Creativeness or Creativity من كلمة الخلق Creation. والفاعل Create اصله اللاتيني Creare، ومعناه القاموسي: "يخرج الى الحياة" او ينشئ ويصمم ويخترع، او يكون سبباً. (إبراهيم، ٢٠١٠، ص ١٣)

نظرياته :

تناولت عددت النظريات مفهوم الإبداع ومحاولة تفسيره والتعرف على العوامل المشجعة لظهوره، إذ يُشير الأدب التربوي إلى عدد كبير من النظريات التي تناولت موضوع الإبداع، كلٌ منها فسرت من جانب معين، ومنها انطلقت حركة الاهتمام به وكيفية تنميته وتطويره لدى الأفراد، ومن أبرز هذه النظريات :

١. نظرية التحليل النفسي:

عبر (فرويد) عن وجهة نظره في هذه النظرية قائلاً: "أن العقل الباطني يهبنا حقيقة أصدق من الحقيقة العليا، في حين يعمل العقل الواعي بذهن تقليدي، بدليل أن العقل عجز عن تفادي الكوارث والحروب". وبهذا المعنى نستنتج ان الإبداع، وفق هذه النظرية هو محصلة لتفاعل الأنا والأنا الأعلى والهو، وانه يتحقق بكبت الأنا حتى تطفو على السطح محتويات اللاشعور أو ما قبل الشعور (عبده، ١٩٩٩، ص ٤٣).

٢. النظرية الإنسانية :

أشار (ما سلو) الى أن السلوك الإنساني يحدث بسبب حاجات غير مشبعة، وأن حاجات الإنسان تحدث في تسلسل يبدأ بالحاجات الفسيولوجية إنتهاءً بحاجات تحقيق الذات الذي يعد الدافع الأكثر ارتباطاً بالإبداع، ذلك أنه يجعل المرء يطمح الى عملٍ ما يود أن يُنسب اليه ومن ثم يعيش في حالة من الحماس والتوجه نحو تحقيق أهداف معينة. (حجازي، ٢٠٠٦، ص ١٢٨)

٣. النظرية الاجتماعية:

تؤكد هذه النظرية فكرة توكيد السياق الاجتماعي والمناخات الاجتماعية في تنمية الإبداع، فأساليب التنشئة الاجتماعية المتصفة بالحرية والديمقراطية، واحترام ذات الفرد يعد من المحفزات المهمة للإبداع، فضلاً عن أن العوامل

النفسية للإبداع تنشأ من تفاعل عناصر البيئة الاجتماعية، فالشعور بالاطمئنان النفسي للفرد يأتي من خلال علاقات الود والقبول والتشجيع مع المحيطين من حوله، والذين يكن لهم الشخص المبدع مشاعر خاصة ويحظون بمكانة مميزة لديه ويسعى للحوز على استحسانهم واحترامهم وقبولهم، وبهذه العوامل الوسيطة يتم الانتقال من الذات الى السياق الاجتماعي حول الفرد، وهذا السياق يُثير، يُعلم، يُشجع، يكفي، يتقبل، ويتسامح بكل ما يتصل بالإبداع الفردي أو الجماعي. (قطامي، ١٩٩٥، ص ١٠٤)

٤. النظرية المعرفية:

إن الإبداع من منظور هذه المدرسة يركز على الخبرات والمعلومات التي يمتلكها الشخص والتي يُعبّر عنها بالمخزون المعرفي، التي تلعب دوراً مهماً في توجيه العمل نحو الإبداع، (اللامي، ١٩٩٦، ص ٤٠)، ويتوقف غنى الإبداع بحسب هذه النظرية على حجم الحصيلة المعرفية، وعلى مقدار الجهد الدءوب في العمل حين يجري التصدي لمشكلة ما وإيجاد الحلول لها، أو حين يحصل الاقدام على عطاء ابداعي، وبهذا المعنى نستنتج ان الإبداع، وفق هذه النظرية يعني الاستعدادات المعرفية والخصائص الانفعالية التي تتفاعل مع المتغيرات البيئية لتعطي نتاجاً غير عادي تنقله جماعة في عصر ما نظراً لأهميته وفائدته ولتلبية حاجات قائمة. (حجازي، ٢٠١٠، ص ٢٤٦)

متطلباته: لتنمية التفكير الإبداعي مجموعة من المتطلبات أهمها:

أولاً: أن تكون مقتنعاً بأن كل إنسان عاقل يستطيع أن يكون مبدعاً.

ثانياً: يلزمك ما يلي:

- الثقة بالنفس.
- اغتنام الفرص.

- التعود على التغيير .
 - إطلاق العنان للتفكير .
 - التفكير في بديع صنع الله.
 - التحلي بصفات الشخص المبدع.
 - البحث عن الفكرة الجديدة في غير الأماكن المعتادة.
 - الإلمام بطريقة التفكير الإبداعي وخطواته والتعايش معها.
 - ثالثاً :يلزمك القيام بالأمور التالية:
 - الاستفادة من أحلام اليقظة.
 - قراءة قصص ومواقف عن الإبداع والمبدعين.
 - كتابة كل فكرة ترد لذهنك مهما كانت صغيرة.
 - كتابة رسائل عقلية إيجابية عن نفسك وترديدها باستمرار .
- (عبده ،١٩٩٩،ص٢٣)

طرائق تنميته :

تعرف طرائق الإبداع، بأنها : عمليات وإجراءات مدروسة مصممة للمساعدة على استنباط الأفكار و حل المشاكل، وهي ليست خداعاً ذهنياً يحلم بها أكاديميون يعيشون في أبراج عاجية، ولكنها في الواقع أساليب وأنشطة حقيقية يستخدمها الكثيرون إن لم نقل كافة الأشخاص الذين يتمتعون بالقدرة على الإنتاج والإبداع، ومع أن هذه الطرائق ليست معقدة إلا أن الكثير من الأشخاص قد لا يشعرون بالارتياح إزاء استخدام طرق تفكير الآخرين أو وسائلهم في حل المعضلات ،ويمكن التدريب عليه، وتنميته ، وتعليم التفكير الإبداعي كما يرى(Maloney)يتم عن طريق تشجيع المتعلمين على إبداع أفكار مختلفة وغريبة ،والتسامح مع أخطاء المتعلمين التي قد يرتكبونها خلال تطويرهم لأفكار

إبداعية وعدم الإسراف في نقدهم."، أي من خلال توفير برامج وأنشطة تتوافق وميول المتعلمين، وإتاحة الفرصة لتجريب الأفكار، واحترامها، وإن بدت غير ناضجة، ومن أشهر طرائق تنمية التفكير الإبداعي وأكثرها شيوعاً هي:

١- طريقة العصف الذهني: تعد من الطرق الحديثة في التدريب على الإبداع، وتطلق الطاقات الكامنة عند المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

٢- طريقة القبعات الست: هي تقسيم التفكير إلى ست أنماط، واعتبار كل نمط كقبعة يلبسها الإنسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة.

٣- طريقة الاسترخاء الذهني والبدني: يظن معظمنا أن مشاعرنا أن مشاعرنا هي التي تحكم سلوكنا، ولكن بالعكس إن سلوكنا قد يحدد حالتنا الذهنية، مما يجعل محاولتنا للاسترخاء البدني وسيلة ناجحة للاسترخاء الذهني وهو أساس الإبداع.

٤- طريقة التركيز العقلي: إن أعمال العقل أو الفكر أو ما نسميه الاستذهان _ بمعنى الإبداع أي تحويل أي شيء إلى فكرة جديدة، مع العلم أن أي شيء جديد ما هو إلا نتيجة إلى فكرة قديمة مطورة قد تم معالجتها وتحويلها.

٥- طريقة الأسئلة الذكية: هي عبارة عن سلسلة من التساؤلات المقصودة والمختصرة تتلخص في الخطوات والأسئلة التالية:

- الإحلال مثلاً : ما الذي يمكن إحلاله أو إبداله من وماذا؟
- الدمج مثلاً : ما الأفكار التي يمكن دمجها؟
- التكيف مثلاً : ما الشيء الآخر الذي يشبه هذا الشيء؟
- التحوير أو التفكير مثلاً : ما الشيء الذي يمكن تكبيره أو توسيعه أو تمديده؟
- الاستخدام المغاير مثلاً : ما الاستخدامات الأخرى لهذه الفكرة؟

- الحذف أو التصغير مثلاً : ماذا لو تم تصغير هذا الشيء؟
- العكس أو إعادة الترتيب مثلاً : ما الترتيبات الأخرى التي يمكن عملها وتؤدي إلى نتيجة أفضل؟ (بدران ، ٢٠٠٥، ص٧٧-٧٩)
- دراسات سابقة:

(دراسة رواشدة، ٢٠٠٣) : "الإبداع في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي العلوم".

أجريت هذه الدراسة في الأردن و هدفت إلى استقصاء مستوى الإبداع في تدريس العلوم و تحديد مجموعة الأساليب الإبداعية الشائعة في تدريسه ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) معلماً ومعلمة، وأداة الدراسة هي اختبار من نوع اختيار من متعدد لكل فقرة أربع بدائل، وعولجت البيانات إحصائياً عن طريق برنامج SPSS ، وأسفرت النتائج أن مستوى الإبداع عند معلمي العلوم في التدريس ٤٥ % ، كما وتتنبأ بإبداع معلمي العلوم في التدريس، كما شاع في إجراءات التدريس معلمي العلوم إجراءات إبداعية كانت نسبتها ٣٤ % مما اشتملته الدراسة ، لكن لم يتنبأ بإبداع معلمي العلوم في تحصيلهم الأكاديمي و المؤهل التربوي أو عدد سنوات خبرتهم أو مستوى المرحلة التعليمية التي يدرسون بها. (رواشدة ، ٢٠٠٣، ص٣)

(دراسة علوان، ٢٠٠٥) "فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية".

هدفت هذه الدراسة على الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين بمدارس وكالة الغوث، والتعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي للمرشدين النفسيين بوكالة الغوث الدولية ، وتكونت عينة الدراسة من ١٨ مرشداً ومرشدة ، ١٤ مرشداً و ٤ مرشدات،

استخدمت الدراسة اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي للصورة اللفظية ، حيث تم تطبيق اختبار (تورانس) بالصورة القبلية و البعدية على عينة الدراسة ، كما تم استخدام اختبار (ويلكسون) للكشف عن الفروق بين العينتين المرتبطتين ، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، أسفرت النتائج على عدم وجود فروق بين مستوى التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين والمستوى الافتراضي ٥٠ %، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الإبداعي بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح التطبيق البعدي.

(دراسة علوان، ٢٠٠٥، ص ب)

(دراسة Sheldon , 1991)) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر مهارة حل المشكلات في التفكير الإبداعي في مجال التربية العلمية، تكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، قدم لهم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي قبل المعالجة، ثم درست المجموعة باستعمال مهارة حل المشكلات الإبداعي، وبعد انتهاء المعالجة قدم لهم الباحث المقياس القبلي نفسه، وقد أشارت التحليلات الإحصائية الى أن الفرق بين درجات المقياس القبلي والبعدي كان قليلاً، وأن الزيادة في التفكير الإبداعي لم تكن ملحوظة.

الفصل الثالث

إجراءات تحقيق هدف البحث

أولاً: منهجية البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ تبرز أهميته في البحوث العلمية التي تعتمد دراسة الظاهرة ووصفها وتحليلها وتفسيرها وجمع البيانات المتعلقة بها والتعبير عنها كمياً وكيفياً. (عبيدات وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٩٢)

ثانياً: مجتمع البحث :

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي العلوم ضمن المدارس الابتدائية في ناحية المعبر من محافظة ديالى، إذ بلغ العدد الكلي لمجتمع البحث (١١٨) معلماً ومعلمة .

ثالثاً: عينة البحث:

أول ما يتجه اليه الباحث في ميدان العمل البحثي الذي يتطلب تعرف خصائص أو سمات أو آراء المجتمع هو أن يحدد عينة الأفراد التي تطبق عليها إجراءات البحث، إذ في حدود العينة يمكن اعتماد النتائج المستخلصة. (محمود، ١٩٨٥، ص ١٣) إذ تكونت عينة البحث من (٥١) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من أصل (١٧) مدرسة .

رابعاً: أداة البحث:

يهدف البحث الحالي تحديد الأساليب والأنشطة التربوية التي تنمي التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمين في مجال التربية العلمية ومجال التربية البيئية .

ولغرض بناء أداة البحث الحالي في ضوء المجالات أعلاه، قام الباحث بالخطوات الآتية:

١- اشتقاق أهداف تربوية عامة في تلك المجالات ، إذ تم اشتقاق الأهداف التربوية العامة تناسب مرحلة الدراسة الابتدائية بالاعتماد على:
أ- الأهداف التربوية العامة الموضوعية من قبل وزارة التربية العراقية لمرحلة الدراسة الابتدائية.
ب . الأدبيات والدراسات السابقة في مجال التربية العلمية والتربية البيئية التي تم الحصول عليها.

ج - استشارة ذوي الاختصاص في مجال تنمية التفكير الإبداعي.
تم التوصل من خلال المصادر السابقة إلى قائمة أولية بالأهداف التربوية العامة في مجال التربية العلمية والتربية البيئية، وبلغ عددها (١١) هدفاً عاماً.
٢- تحديد الأساليب والأنشطة التربوية التي تنمي التفكير الإبداعي والمحفقة للأهداف التربوية في المجالات المحددة.

تحقيقاً لهذا المطلب قام الباحث بتحديد الأساليب والأنشطة التربوية الإبداعية لتحقيق الأهداف السابقة وفقاً للخطوات الآتية:
أ- مسح الأنشطة والأساليب المتبعة في تنمية التفكير الإبداعي في الأدبيات والدراسات السابقة.

ب . قام الباحث ببناء قائمة بالأساليب والأنشطة والتي تقابل كل منها هدف تربوي في المجالات المحددة .

خامساً: صدق الأداة

معنى الصدق هو أن تقيس أداة البحث ما أعدت من أجل قياسه، والأداة الصادقة هي الأداة التي أوجدت لقياس الشيء أو الظاهرة التي أعدت من أجلها(تايلر، ١٩٨٨، ص ٥٠)، وبعد الانتهاء من تصميم الاداة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص لغرض

الاستعانة بآرائهم وخبراتهم(ملحق ١) من حيث انتماء الأهداف التربوية العامة للمجالات المحددة، وصلاحيه الأنشطة والأساليب التربوية الإبداعية بالنسبة للأهداف التربوية العامة ، ومدى ملائمة الأهداف التربوية العامة والأساليب والأنشطة التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي، وبعد إجراء بعض التعديلات ، ظهرت أداة البحث بصورتها النهائية والتي تتضمن الأهداف التربوية العامة في مجال التربية العلمية والتربية البيئية والأساليب والأنشطة الإبداعية المحققة لها. ملحق (٢).

سادساً: ثبات الأداة:

يُعرف الثبات بأنه الاتساق أو الانسجام والموضوعية والاستقرار في درجات الافراد المستجيبين حول أداة بحث معينة فيما لو اعيد تطبيق الأداة لأكثر من مرة وبفاصل زمني يتراوح من اسبوع الى ثلاثة أسابيع.

(الأسدي وآخرون، ٢٠٠٩، ص٢٣)

ولغرض حساب معامل ثبات فقرات الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية تكونت من (٢٠) معلماً ومعلمة، ضمن مرحلة التعليم الابتدائي بتاريخ ٢٠١٤/١١/٢، وبعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، قام الباحث بإعادة تطبيق الأداة على العينة ذاتها بتاريخ ٢٠١٤/١١/١٦، إذ تم إجراء مقارنة بين متوسطات الاستجابات في كل من التطبيقين الأول والثاني، وباستعمال معامل ارتباط الثبات (بيرسون) تم حساب معامل الثبات، إذ بلغ (٨٥%) وهو معامل ثبات جيد. (عيسوي، ١٩٩٩، ص ٢٢٢)

وبعد التأكد من ثبات فقرات الاستبانة أصبحت جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية على أفراد عينة البحث، إذ تم تطبيقها يوم الاثنين المصادف

٢٠١٤/١٢/١ لغاية يوم الثلاثاء ١٦ /١٢/٢٠١٤، وبعد جمع الاستبانات من أفراد عينة البحث عولجت إحصائياً.

سابعاً: الوسائل الإحصائية:

١- معادلة بيرسون لحساب معامل الثبات r (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص ١٨١)

٢- معادلة فيشر FE لاستخراج الوسط الحسابي المرجح لل فقرات (خليل، ٢٠١٢، ص ٣٥)

٣. النسبة المئوية لترتيب درجة أهمية الفقرات.

الفصل الرابع

عرض وتفسير النتائج

بعد تحليل استجابات أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة، تم ترتيب كل فقرة بحسب درجة أهميتها في تحقيق الهدف من خلال حساب وسطها المرجح ونسبتها المئوية، وبما أن البدائل المقترحة في هذه الدراسة هي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) بالترتيب، فقد تم اعتماد الأوزان (١،٢،٣) بالترتيب، كما تم اعتماد الوسط الفرضي (٢) ليكون محكاً بالنسبة لفاعلية البدائل، إضافةً لذلك اعتمدت النسبة المئوية ٦٦% لتكون نسبة متوسطة الأهمية للفقرة في تحقيقها لأهداف التربية، والجداول أدناه يوضح ذلك:

• نتائج فقرات مجال التربية العلمية يوضحه مخطط (١):

مخطط (١) نتائج فقرات مجال التربية العلمية

الأهداف التربوية العامة	الأساليب والأنشطة الإبداعية	الوسط المرجح	النسبة المئوية %	التقدير	الترتيب ب
1- تنمية القدرة على البحث العلمي المبني على الأسلوب العلمي في التفكير	1- إجراء التجارب المختبرية	١,٩٢	٦٤	بدرجة قليلة	٢
	2- كتابة البحوث والتقارير العلمية	١,٩٠	٦٣	بدرجة قليلة	٣
	3- التقصي والاستكشاف	٢,١٦	٧٢	بدرجة كبيرة	١
2- تنمية الميول والاتجاهات العلمية	1- إقامة معارض علمية للمبتكرات المتعلمين	٢,٠١	٦٧	بدرجة متوسطة	٢
	2- إجراء مسابقات علمية	٢,٠٢	٦٧	بدرجة متوسطة	١

الأهداف التربوية العامة	الأساليب والأنشطة الإبداعية	الوسط المرجح	النسبة المئوية %	التقدير	الترتيب
				٥	
	3- الزيارات والرحلات العلمية	١,٩٩	٦٦	بدرجة متوسطة	٣
3- تنمية القدرة على التعلم الذاتي	1- الحقائق التعليمية	٢,٠١	٦٧	بدرجة متوسطة	٢
	2- استخدام الحاسب الآلي	١,٩٤	٦٤	بدرجة قليلة	٣
	3- التعلم التعاوني	٢,٠٣	٦٧	بدرجة متوسطة	١
	1- المشروعات	٢,٢٠	٧٣	بدرجة كبيرة	١
4- تنمية التفكير الإبداعي في إيجاد معالجات لمشكلات المخلفات الصناعية الضارة بالبيئة.	2- حل المشكلات	٢,١٠	٧٠	بدرجة كبيرة	٢
	3- العصف الذهني	١,٩٦	٦٥	بدرجة قليلة	٣
	1- التقصي والاستكشاف	١,٩٨	٦٦	بدرجة متوسطة	٣
5- تنمية التفكير الإبداعي في إيجاد بدائل جديدة للطاقة تكون صديقة للبيئة	2- المشروعات العلمية	٢,٠٦	٦٨	بدرجة متوسطة	٢
	3- التعلم التعاوني	٢,١٣	٧١	بدرجة كبيرة	١

مناقشة نتائج فقرات مجال التربية العلمية.

١- نتائج فقرات الهدف الأول: (تنمية القدرة على البحث العلمي المبني على الاسلوب العلمي في التفكير).

من النتائج يمكن ملاحظة أن البديل الذي نظر اليه أفراد عينة البحث على أنه الأفضل في تحقيق الهدف هو البديل (٣) التقصي والاستكشاف، وهذه النتيجة بحسب رأي الباحث لا تعني أن إجراء التجارب المختبرية أو كتابة البحوث والتقارير العلمية غير مجدية في تنمية القدرة على البحث العلمي المبني على الاسلوب العلمي في التفكير بل بالإمكان اعتمادها أيضاً في تحقيق الهدف لأن نسبتهما المئوية كانت قريبة من النسبة المئوية المعتمدة في البحث الحالي.

٢. نتائج فقرات الهدف الثاني: (تنمية الميول والاتجاهات العلمية).

يتضح من نتائج فقرات الهدف الثاني أن معدل استجابات افراد عينة البحث قد توزعت بشكل متقارب لكل من البديلين (٢،١) على حساب البديل (٣) الذي أقترب جداً من الوسط الفرضي، وهذه النتيجة تدل على أن جميع الفقرات يمكن اعتمادها في تحقيق الهدف، وقد دلت الأدبيات السابقة على أن كلاً من هذه البدائل سواء كانت المعارض العلمية أو المسابقات أو الزيارات والرحلات ذات اثر فاعل في تنمية الميول والاتجاهات العلمية لدى المتعلمين.

٣. نتائج فقرات الهدف الثالث: (تنمية القدرة على التعلم الذاتي).

ما يمكن ملاحظته من خلال النتائج، أنها مشابهة لنتائج الهدف السابق، إذ توزعت الدرجات بين البدائل (١،٣) بنسب متساوية، وبدرجة أقل نسبياً للبديل (٢)، وهذه النتيجة تُعطي انطباعاً أن غالبية افراد عينة البحث ربما لا يجيدون استعمال الحاسب الآلي ولا يستعملونه في التعليم.

٤- نتائج فقرات الهدف الرابع: (تنمية التفكير الابداعي في إيجاد معالجات لمشكلات المخلفات الصناعية الضارة بالبيئة).

أظهرت نتائج فقرات الهدف الرابع تصدر ترتيب الفقرتين (١)، (٢) بالترتيب الأول والثاني على التوالي على حساب الفقرة (٣) التي جاءت بالمرتبة الثالثة وبتقدير قليل الفاعلية، وعليه يمكن تصور أهمية كل من المشروعات وحل المشكلات في حل ومعالجة مشكلات المخلفات الصناعية الضارة بالبيئة، يتصور الباحث من خلال هذه النتيجة أن أفراد عينة البحث يميلون الى جعل دور تلاميذ المرحلة الابتدائية نشاطاً وفعالاً وممارساً لعمليات البحث العلمي للتوصل الى حلول للمشكلات البيئية، كما يمكن مناقشة تدني نسبة مقبولية الفقرة (٣) (العصف الذهني) بان غالبية افراد عينة البحث يرون أن هذا الأسلوب له دور ثانوي وليس معدوماً في تحقيق الهدف.

٥. نتائج فقرات الهدف الخامس: (تنمية التفكير الإبداعي في إيجاد بدائل جديدة للطاقة تكون صديقة للبيئة).

أظهرت النتائج تدرج في رؤى أفراد عينة البحث حول فاعلية البدائل، ذلك أنه ظهرت مستويات متباينة من حيث أهمية كل من هذه البدائل، وهذا يدل بحسب رأي الباحث رغبة أفراد عينة البحث تحقيق فاعلية العمل التعاوني، وهي نتيجة مشابهة لما ذهبت اليه دراسة (رواشدة، ٢٠٠٣) التي بينت الأثر الفاعل للتعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي.

٢. نتائج فقرات مجال التربية البيئية: يوضحه مخطط (٢):

مخطط (٢) نتائج فقرات مجال التربية البيئية

الأهداف التربوية العامة	الأساليب والأنشطة الإبداعية	الوسط المرجح	النسبة المئوية %	التقدير	الترتيب
1- تنمية الوعي بالبيئة المحلية وتحسس مشكلاتها والتفكير بأساليب علمية لوضع الحلول لها	1- العصف الذهني	٢	٦٥	بدرجة متوسطة	٣
	2- حل المشكلات	٢,٠٢	٦٩	بدرجة متوسطة	٢
	3- الرحلات العلمية لمواقع بيئية مختلفة	٢,١٢	٧١	بدرجة كبيرة	١
2- توجيه السلوك في التعامل العقلاني مع مصادر البيئة الطبيعية والاستثمار الأمثل لمواردها	1- الاعلانات والنشرات الطلابية	٢,٠٢	٦٦	بدرجة متوسطة	٢
	2- العمل الكشفي	١,٨٢	٦١	بدرجة قليلة	٣
	3- التمثيل ولعب الدور	٢,٠٧	٧٠	بدرجة متوسطة	١
3- الكشف عن التنوع البيئي المحلي والتعرف على الموارد الطبيعية المحلية وأنواعها	1- الرحلات والزيارات العلمية	١,٩٢	٦٢	بدرجة قليلة	٣
	2- مشاهدة الأفلام والتقارير الوثائقية وتسجيل أسئلة وملاحظات عنها	٢,١٣	٧٠	بدرجة كبيرة	١
	3- التقصي والاستكشاف	١,٩٢	٦٣	بدرجة قليلة	٢
4- تنمية التفكير الإبداعي في الحد من مخاطر التلوث البيئي	1- التقصي والاستكشاف	٢,٠٢	٦٩	بدرجة متوسطة	٢
	2- المشروعات العلمية	٢,١٢	٧٠	بدرجة كبيرة	١
	3- العصف الذهني	١,٨١	٦١	بدرجة قليلة	٣

الأهداف التربوية العامة	الأساليب والأنشطة الإبداعية	الوسط المرجح	النسبة المئوية %	التقدير	الترتيب
5- تكوين مفهوم الصداقة مع البيئة من أجل استدامتها	1- العمل الكشفي	١,٨٢	٦٢	بدرجة قليلة	٣
	2- حملات تنظيف ونشجير حديقة المدرسة والساحات العامة	٢,٠٢	٧٠	بدرجة كبيرة	٢
	3- الزيارات العلمية للحقول والمزارع والبحيرات وتسجيل أبرز مشكلاتها والتفكير بإيجاد حلول لها	٢	٦٧	بدرجة متوسطة	٢

• مناقشة نتائج فقرات مجال التربية البيئية:

١. نتائج الهدف الأول: (تنمية الوعي بالبيئة المحلية وتحسس مشكلاتها والتفكير بأساليب علمية لوضع الحلول لها).

تظهر هذه النتائج أهمية جميع البدائل في تحقيق الهدف الذي عدت من أجل تحقيقه، وقد تبين أن للرحلات العلمية لمواقع البيئة المحلية أثر كبير في تنمية الوعي البيئي والتعرف على المشكلات البيئية المحلية، كما إن لكل من أسلوب حل المشكلات والعصف الذهني أثر في تحقيق الهدف ولو بنسبة أقل مما عليه في الفقرة (٣)، وهذا يشير إلى أهمية أسلوب العصف الذهني في تنمية الوعي البيئي وإكساب المفاهيم البيئية.

٢. نتائج فقرات الهدف الثاني: (توجيه السلوك في التعامل العقلاني مع مصادر البيئة الطبيعية والاستثمار الأمثل لمواردها).

أظهرت النتائج نسب متوسطة المقبولة من حيث درجة أهميتها في تحقيق الهدف، وتوضح هذه النتيجة أهمية كل من (التمثيل ولعب الدور) و(الإعلانات والنشرات الطلابية) في تحقيق الهدف وهي نتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Bogner,1999,p65) التي بينت الأثر الإيجابي للأنشطة اللاصفية في تنمية الوعي البيئي وإكساب القيم البيئية، وذلك يعني أن توجيه سلوك المتعلمين في التعامل العقلاني مع مصادر البيئة الطبيعية واستثمار مواردها بالشكل الذي لا يلحق الضرر بها بحسب رأي أفراد عينة البحث يتطلب عملاً ادائياً في ممارسة أنشطة ذات تأثير نفسي إيجابي يحث ويُشجع ويدعو إلى المحافظة على البيئة والترشيد في استهلاك مواردها الطبيعية، أما بخصوص العمل الكشفي فمن الملاحظ أنه لا يحظى بمقبولية كبيرة من جانب أفراد عينة البحث فيما يخص تحقيق الهدف وربما يعود السبب وراء ذلك إلى قلة ممارسة الأنشطة الكشفية أو عدم التخطيط لها.

٣. نتائج فقرات الهدف الثالث: (الكشف عن التنوع البيئي المحلي والتعرف على الموارد الطبيعية المحلية).

يتضح من النتائج، أن الفقرة (٢) ذات تأثير مهم في تحقيق الهدف، إذ يرى غالبية أفراد العينة أنها تحقق الهدف بنسبة (٧١%) وهي نتيجة ذات افضلية كبيرة بالنسبة إلى البدائل الأخرى، يمكن القول أن إطلاع التلاميذ على تقارير أو أفلام وثائقية عن طبيعة البيئة المحلية يوفر للمدرسة الوقت والجهد لتحقيق الهدف، كما أن الأفلام والتقارير الوثائقية عن البيئة المحلية وتنوعها وطبيعة مواردها تُعطي مساحة أوسع للمشاهدة من الرحلات العلمية التي ربما تقتصر على مواقع جغرافية معينة وبذلك تتحقق الفائدة من هذه المشاهدات.

٤- نتائج فقرات الهدف الرابع: (تنمية التفكير الإبداعي في الحد من مخاطر التلوث البيئي).

أظهرت النتائج تبايناً في درجات الأوساط المرجحة والنسب المئوية لكل من البدائل الثلاث، وظهر أن أفراد العينة يفضلون المشروعات العلمية في تنمية التفكير الإبداعي نحو المشاكل البيئية ويرون أنها ذات فاعلية في تحقيق هذا الهدف، ربما يعود السبب أن المشروعات العلمية تنمي لدى المتعلمين القدرة على البحث العلمي، كذا الحال بالنسبة للبديل (١) (التقصي والاستكشاف) الذي ينمي القدرات البحثية وتقصي الحقائق والتجريب في بعض الأحيان.

٥- نتائج فقرات الهدف الخامس: (تكوين مفهوم الصداقة مع البيئة من أجل استدامتها).

من النتائج يتضح تباين نسب أهمية كل من البدائل في تحقيق الهدف، تدلل هذه النتائج على أهمية كل من (حملات التنظيف والتشجير) و(الزيارات العلمية) في تحقيق الهدف، وبحسب رأي الباحث فإن تكوين مفهوم الصداقة مع البيئة يأتي من خلال الوعي بالمتطلبات البيئية من حيث الاعتناء بنظافتها وجماليتها فضلاً عن توسيع المساحة الخضراء جراء عمليات زراعة النباتات والأشجار، ومن ثم فإن الزيارات العلمية الميدانية لمواقع بيئية مختلفة تسهم في الكشف على أبرز المشكلات أو العوامل المضرة بالبيئة.

الفصل الخامس

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات:

- ١- الاستفادة من نتائج البحث كتطبيقات تربوية يمكن الاسترشاد بها في مجال تنمية التفكير الإبداعي.
- ٢- ضرورة فسح المجال أمام التلاميذ للممارسات والفعاليات والأنشطة المختلفة كالمؤتمرات والندوات والمسابقات العلمية والثقافية والأدبية سواء داخل المدرسة أم خارجها في مجال التربية العلمية والتربية البيئية.
- ٣- ضرورة إلمام المعلمين وتدريبهم على استعمال وسائل وأساليب إبداعية في التعليم من خلال عقد الدورات التدريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- ٤- تفعيل البرامج والأنشطة البيئية، من أجل غرس السلوكيات والممارسات البيئية الصحيحة.

ثالثاً: المقترحات:

- ١- إجراء دراسات مشابهة للتعرف على أساليب وأنشطة لتنمية التفكير الإبداعي وفقاً لمجالات أخرى كالتربية الصحية والتربية التكنولوجية وغيرها .
- ٢ . بناء برامج لتنمية التفكير الإبداعي في مراحل دراسية مختلفة.
- ٣ . تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الأساليب التربوية الإبداعية في المجال التربوي.

الملاحق

ملحق (١) أسماء السادة الخبراء

ت	اللقب	اسم الخبير	التخصص	موقع العمل	أ	ب
١	أ.د.	أركان سعيد المشايخي	فلسفة التربية	كلية التربية /جادرية	*	
٢	أ.م.د.	إشراق عيسى عبد	فلسفة تربية	كلية التربية الأساسية /ديالى	*	*
٣	أ. د	حازم سليمان الناصر	فلسفة معاصرة	كلية التربية /ابن الهيثم		
٤	أ. د	حاتم جاسم عزيز	فلسفة تربية	كلية التربية الأساسية /ديالى	*	*
٥	أ.د.	عبد زيد عبد الحسين الياسري	فلسفة التربية	وزارة التربية/مديرية الإعداد والتدريب	*	*
٦	أ. د	عصام عبد العزيز المعموري	طرائق تدريس	معهد إعداد المعلمين/ديالى	*	*
٧	أ.د.	عبد الرزاق عبد الله زيدان	طرائق تدريس	كلية التربية للعلوم الإنسانية ديالى	*	
٨	أ.د.	فاضل حسن جاسم	فلسفة التربية	كلية التربية الأساسية/ديالى	*	*
٩	أ.د.	ليث كريم حمد	رشاد نفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية الأساسية- ديالى	*	*

أ: الأهداف العامة والأساليب والأنشطة التربوية المحققة لها.

ب: تصميم الاستبانة المطبقة على عينة البحث.

ملحق (٢)

أداة البحث بصورتها النهائية

المجالات المحددة	الأهداف التربوية العامة	الأساليب والأنشطة التربوية
٣. التربية العلمية	١. تنمية القدرة على البحث العلمي المبني على الأسلوب العلمي في التفكير	١. إجراء التجارب المختبرية ٢. كتابة البحوث والتقارير العلمية ٣. التقصي والاستكشاف
	٢. تنمية الميول والاتجاهات العلمية.	١. إقامة معارض علمية للمبتكرات ٢. إجراء مسابقات علمية ٣. الزيارات والرحلات العلمية
	٣. تنمية القدرة على التعلم الذاتي.	١. الحقايب التعليمية ٢. استخدام شبكة الأنترنت ٣. التعلم التعاوني
	٤. تنمية التفكير الإبداعي في إيجاد معالجات لمشكلات المخلفات الصناعية الضارة بالبيئة.	١. المشروعات ٢. حل المشكلات ٣. العصف الذهني
٦. التربية البيئية	٥. تنمية التفكير الإبداعي في إيجاد بدائل جديدة للطاقة تكون صديقة للبيئة.	١. التقصي والاستكشاف ٢. المشروعات العلمية ٣. التعلم التعاوني
	١. تنمية الوعي بالبيئة المحلية وتحسس مشكلاتها والتفكير بأساليب	١. العصف الذهني ٢. حل المشكلات

المجالات المحددة	الأهداف التربوية العامة	الأساليب والأنشطة التربوية
	علمية لوضع الحلول لها.	٣. الرحلات العلمية لمواقع بيئية
	2. توجيه السلوك في التعامل العقلاني مع مصادر البيئة الطبيعية والاستثمار الامثل لمواردها.	1. الاعلانات والنشرات الطلابية
		٢. العمل الكشفي
		٣. التمثيل ولعب الدور
	3. الكشف عن التنوع البيئي المحلي والتعرف على الموارد الطبيعية المحلية وأنواعها.	1. الرحلات والزيارات العلمية
		٢. مشاهدة الافلام والتقارير الوثائقية وتسجيل أسئلة وملاحظات عنها
		٣. التقصي والاستكشاف
	4. تنمية التفكير الابداعي في الحد من مخاطر التلوث البيئي.	1. التقصي والاستكشاف
		٢. المشروعات العلمية
		٣. العصف الذهني
	5. تكوين مفهوم الصداقة مع البيئة من أجل استدامتها.	1. العمل الكشفي
		٢. حملات تنظيف وتشجير حديقة المدرسة والساحات العامة
		٣. الزيارات العلمية للحقول والمزارع والبحيرات وتسجيل ابرز مشكلاتها والتفكير بإيجاد حلول لها

المصادر

١. ابراهيم، مجدي عزيز، والسيد محمد السايح.(٢٠١٠) ، الابداع والتدريس الصفي التفاعلي، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
٢. ابن منظور. (١٩٩٧)، لسان العرب، الجزء الثامن، ط٦، دار صادر، بيروت- لبنان.
٣. أبو حطب، فؤاد، وأمال صادق. ١٩٨٤، علم النفس التربوي، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٤. الأسدي، سعيد جاسم، وآخرون.(٢٠٠٩)، مشكلة تدني نسب النجاح في المنطقة الجنوبية، اصدارات المركز الوطني للدراسات الاجتماعية والتاريخية، الاصدار الحادي عشر، العراق.
٥. بدران، عمرو (٢٠٠٥): الشخصية المبدعة ، دار الانجلو للنشر والتوزيع ، القاهرة.
٦. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا زكي اثناسيوس. (١٩٧٧)، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة الثقافة العمالية بغداد.
٧. تايلر، ليوتا.(١٩٨٨)، الاختبارات والمقاييس، ترجمة سعد عبد الرحمن، دار الشروق، القاهرة.
٨. جمعة، محمد سي ابو السعود.(٢٠٠٩)، تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الاول للتعليم الالكتروني والتعلم عن بعد ، الرياض- المملكة العربية السعودية.
٩. حجازي، سناء محمد نصر.(٢٠٠٦)، سيكولوجية الابداع- تعريفه وتنميته وقياسه لدى الاطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٠. رواشدة ، إبراهيم، وبراغل القضاة. (٢٠٠٣)، أثر التعليم التعاوني في العوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، مجلة الدراسات ، مجلد ٣٠ ، العدد ٢، الجامعة الأردنية، الأردن
١١. علوان ، رائد شعبان(٢٠٠٥) : فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
١٢. خليل، شرف الدين. (٢٠١٢)، الإحصاء الوصفي، شبكة الابحاث والدراسات الاقتصادية على الموقع الالكتروني WWW.RR4EE.NET
١٣. الخليلي ، أمل (٢٠٠٥) : تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال ، ط ١ ، مكتبة دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
١٤. سلمان، جمال داود.(٢٠٠٩)، اقتصاد المعرفة، دار اليازوري للنشر، عمان- الاردن.
١٥. صباح، غربي.(٢٠٠٨)، الاستثمار في التعليم ونظرياته، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني، الجزائر.
١٦. صليبا، جميل.(١٩٨٢)، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، ج١، بيروت- لبنان
١٧. عبده، مصطفى.(١٩٩٩)، فلسفة الجمال ودور العقل في الابداع الفني، ط٢، مكتبة مدبولي، القاهرة.
١٨. عبيدات، ذوقان. وآخرون.(٢٠٠١)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط٧، دار الفكر، عمان- الأردن.
١٩. عويس، عفاف أحمد.(٢٠٠٣)، سيكولوجية الابداع عند الاطفال، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان . الاردن.

٢٠. العياصرة، وليد رفيق.(٢٠١١)، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، ط١، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن.
٢١. عيسوي، عبد الرحمن محمد. (١٩٩٩)، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
٢٢. قطامي، نايفة، وآخرون. (١٩٩٥)، التفكير الإبداعي. ط١، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان- الاردن.
٢٣. قمبر، محمود، وآخرون. (١٩٩٥)، الابداع ومعوقاته في التربية، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، الدوحة.
٢٤. اللامي ، عبد العباس مجيد تايه . (١٩٩٦) . "تقويم المناخ التربوي الجامعي في ضوء العوامل المعززة للإبداع" . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
٢٥. محمود، إبراهيم وجيه(١٩٨٥)، القدرات العقلية خصائصها وقياسها، دار المعارف، القاهرة.
٢٦. نجم، عبود نجم.(٢٠٠٣)، ادارة الابتكار - المفاهيم والخصائص والتجارب الحديثة، دار وائل للنشر، الاردن.
٢٧. هيجان، عبد الحمن أحمد.(١٩٩٩)، المدخل الابداعي لحل المشكلات، ط١، أكاديمية نايف العربية للعلوم، الرياض.
28. Bogner, (1999), Empirical Evaluation of an Educational Conservation program Introduced in Swiss Secondary School International Journal of Science Education
- Learning Styles of College Student, (1983) 29. SchmecR.R London

30. Sheldon Shaeffer(2008) Reinventing
Higher Education–Toward Participatory And Sustainable
Bangkok.

Abstract

That creativity is one of the foundations of development in any society, so that creativity contributes to the development of all sectors of life of the community, and that success in any detail during the life of the joints atheist–first century will be linked directly related to the extent of the success of the educational institution. Harbor the aim of current research to identify the identification methods and educational activities that develop creative thinking in the field of science education and environmental education from the teachers' point of view, and to achieve the aim of the research, the researcher used descriptive analytical method, since the study included five chapters, the first quarter included the definition of research and ensure that Chapter II Literature my previous studies, Chapter III guarantees the measures to achieve the goal of the research, Among these measures, the researcher built a search tool included (11) aim in the specific areas and a variety of methods and activities that will develop the creative thinking of the

learner, and then applied to the sample Search results then were treated statistically appropriate means, either Chapter IV guarantees the presentation and interpretation of results, and among the most important results, showing there is a range of styles and actively develop creative thinking significantly and some moderately and some limited extent, so the study recommended a series of recommendations including

- 1.Benefit from the search results as applications can be an educational guide in the development of creative thinking.
- 2.The need for familiarity and train teachers in the use of means and methods in creative education through holding training courses for the development of creative thinking skills.
- 3.Building programs for the development of creative thinking in different stages of learning.

.

اليقظة الذهنية

وعلاقتها بالوعي بالإبداع لدى طلبة الجامعة

م.د. علياء جاسم محمد

الجامعة المستنصرية/كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص

هدف البحث الحالي الى تعرف:-

- ١ - اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة.
- ٢ - الفروق في اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري:(أ)-الجنس
ب-التخصص
- ٣ - الوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة.
- ٤ - الفروق في الوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري:(أ)-الجنس
ب-التخصص
- ٥ - العلاقة بين الوعي بالابداع واليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة.
- ٦ - الفروق في العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري:
أ-الجنس(ذكور-اناث).ب-التخصص(علمي -انساني).

ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة مقياس السندي(٢٠١٠) لليقظة الذهنية ومقياس المهداوي(٢٠١٠) للوعي بالابداع بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية من حيث التميز والصدق والثبات ، طبق المقياسين على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية.

اظهرت النتائج ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من اليقظة ذهنية، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في اليقظة الذهنية ، وكذلك لا توجد فروق دالة احصائيا بين التخصص العلمي والانساني في اليقظة الذهنية ، كما اظهرت النتائج ان طلبة الجامعة لديهم وعي بالابداع، ولا

توجد فروق دالة احصائيا في الوعي بالابداع بين الذكور والاناث ، وكذلك لاتوجد فروق دالة احصائيا بين التخصص العلمي والانساني في الوعي بالابداع. كما اظهرت النتائج ان هناك علاقة دالة احصائيا بين اليقظة الذهنية والوعي بالابداع، وتوجد فروق دالة احصائيا في العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير: الجنس(ذكور - اناث) ولصالح الذكور ، ولا توجد فروق دالة احصائيا في العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير التخصص(علمي - انساني)، وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى استنتاجات بحثها ووضعت بعض التوصيات كما اقترحت بعض الدراسات استكمالا للبحث الحالي.

اولا: مشكلة البحث: تعد اليقظة الذهنية حالة ذهنية تمتاز بقدرة الفرد على الانفتاح على كل ما هو جديد والوصول الى ابداعات او ابتكارات جديدة، فهي توسع الخبرة وبالتالي يكون الفرد على دراية ووعي بأكثر من منظور واحد (Langer,1989 ,P:70).

وتعتبر اليقظة الذهنية بطبيعتها حالة من الوعي اذ انها تتدرج ضمن القدرة على دفع الانتباه الكامل الى اللحظة الحاضرة او بما يجري في الوقت الحاضر(Baer,at el,2006,p:28)، فقد توصلت دراسة براون وريان(Brown and Ryan, 2003) ان اليقظة الذهنية خاصية معرفية عند الفرد الا انه يمكن أن تختلف هذه الخاصية الى حد كبير في وضوح مستوياتها وحساسيتها وانخفاضها، مما يشير الى وجود اختلافات في اليقظة الذهنية عند الافراد باختلاف الوعي والانتباه (Brown&Ryan,2003,P,824).

وتشير نتائج الدراسات ان ما يميز حالة اليقظة الذهنية الاثار المعرفية الممتدة في جميع جوانب الشخصية الانسانية، اذ تؤكد لنجر (Langer) ان الفرد حينما يكون يقظاً ذهنياً فإنه يمرّ بحالة من التأمل المعرفي Cognitive Imitation اي ان الفرد اليقظ ذهنياً يتعامل مع المواقف او الخبرات بابتكار حلول اوخيارات جديدة واستخدامها بصورة متواصلة دون انقطاع لفهم الاحداث من حوله (Lange,1997, P:13) وعلى خلاف ذلك الافراد غير يقظين ذهنياً فقد اظهرت الدراسات ان الافراد حينما يخضعون إلى عمليات التفكير التلقائية ويتصرفون بطريقة تقتصر إلى اليقظة الذهنية فأنهم غالباً ما يفقدون بقائهم منفتحين على الخبرات الجديدة التي تمكنهم من التوصل إلى ابداعات جديدة وأن يعادوا التفكير بالفئات القديمة عند مواجهة المواقف الجديدة منها (دراسة لنجر ١٩٩٢) (Langer , 1992 , p:229)، كما واطهرت الدراسات أن الأفراد غير اليقظين يطبقون القواعد والتوقعات التعليمية على الحواسيب ببطء فيبالغون في أظهار التعاليم المتمثلة بالبرمجيات وتطبيقاتها على العكس من الأفراد اليقظين ذهنياً منها دراسة نيس وموس (Ness & Moon, 2000) (السعدي، ٢٠١٠، ص ٥).

ويتضح مما سبق أن اليقظة الذهنية ذات صلة بالوعي من جهة وبالإبداع من جهة أخرى مما يبرر للباحثة نظرياً دراسة هذين المتغيرين (اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع) والتعرف فيما اذا كانت هناك علاقة بين المتغيرين اذ لا توجد دراسة محلية تناولت هذين المتغيرين، لذا تتلخص مشكلة البحث بالتساؤل التالي (هل هناك علاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع لدى طلبة الجامعة؟).

اهمية البحث: تعد اليقظة الذهنية حالة من التفحص الدقيق للتوقعات والتفكير المستمر باعتماد الفرد على خبراته وتركيزه على الأشياء المهمة في السياق وتحديد الجوانب الجديدة من السياق التي من شأنها الاستبصار والأداء الوظيفي للفرد أثناء تعاملاته الاجتماعية (Langer,1989,p:65). وتؤكد الدراسات ان اليقظة الذهنية تتصف بعدة عناصر بما في ذلك الوعي للحظة الممارسة الحالية للتجربة الى الوقت الحاضر اي ان الممارسات العلمية لليقظة الذهنية وتركيز انتباه الشخص على كل ما يدخل لخبرته في الوقت نفسه، ممايسمح للشخص بالتحقق من كل ما يدور من حوله دون الوقوع في الأحكام التلقائية او التفاعلية، فقد اظهرت الدراسات ان اليقظة الذهنية تعتبر الاساس الذي يستند اليه العلاج المعرفي الذي يهدف الى زيادة الوعي عند الفرد بالخبرة من لحظة لأخرى والانتباه للحاضر ايضا، فبدلاً من تغيير الأفكار فأن العلاج المعرفي المستند على اليقظة الذهنية (MBCT) يهدف إلى تغيير الوعي بالأفكار وعلاقته به وهذا ما اشارت اليه دراسة اندرسون (Anderson&et al,2007)(السعدي، ٢٠١٠، ص٣٠)، كما اظهرت الدراسات أنه كلما كان الفرد اكثر وعياً بعملياته الإبداعية زادت كفاءة حله الإبداعي للمشكلات، أي وعيه بمسار عملياته النفسية، كما واطهرت الدراسات ان الافراد مرتفعي الوعي بعملياتهم الابداعية اكثر كفاءة في حل المشكلات من منخفضي الوعي منها (دراسة عامر، ٢٠٠٢) (عامر، ٢٠٠٢: ص٢٢٤-٢٢٥).

ويرتكز مفهوم الوعي بالابداع على الوعي اي الوعي بجميع الجوانب النفسية التي ترافق التفكير الابداعي سواء كانت معرفية، أم وجدانية، أم حسية، أم حركية (Bruch ,1988,p:119).

وتشير لنجر (Langer,1989) ان اليقظة الذهنية ذات صلة بمتغير الابداع اذ ان الأفراد اليقظون ذهنيا يظهرون إبداعا متميزا عند توليدهم للأفكار الجديدة أو الفعالة، اذ انهم يتسمون بالتواصل في توليد الأفكار الجديدة Langer, (1989,p:66)، فقد اظهرت عدد من الدراسات أجريت في مجال الأعمال ان زيادة اليقظة الذهنية ترتبط مع زيادة الإبداع وتقليل إتلاف الصحة منها دراسة لنجرومولدري (Langer& Moldoreanu, 2000,p:61)، وان اليقظة الذهنية هي غالبا ما تتضمن تعليم المتعلمين النظر في المعلومات او الخبرات من وجهة نظر متعددة، وضمن سياقات جديدة من أجل زيادة التعلم أو الإبداع منها دراسة بير (Baer,2003,p:126)، كما وقد اظهرت عدد من الدراسات ان لليقظة الذهنية أثرا ايجابيا في التعلم والتفكير الإبداعي منه دراسة لاتجر وبابيبي (Langer & Piper , 1987:43) .

اهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى تعرف :

- ١- اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة.
- ٢- الفروق في اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري:
أ-الجنس
ب-التخصص.
- ٣- الوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة.
- ٤- الفروق في الوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري:
أ-الجنس.
ب-التخصص.
- ٥- العلاقة بين الوعي بالابداع واليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة.
- ٦- الفروق في العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري:
أ-الجنس(ذكور - اناث).
ب-التخصص(علمي - انساني).

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي (اليقظة الذهنية وعلاقتها بالوعي بالإبداع لدى طلبة الجامعة) بطلبة الجامعة المستتصية ومن كلا الجنسين (الذكور- الاناث) وللتخصصات (العلمية والانسانية) وللدراسة الصباحية وللعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

تحديد المصطلحات:

اولاً: اليقظة الذهنية Mindfulness

١. تعريف لنجر (Langer,1992): " حالة من الوعي الحسي الذي يتميز بصورة مختلفة وفعالة ، التي تترك الفرد منفتحاً على الجديد وحساساً لكل من السياق والمنظور " (Langer,1992,p:300) .
٢. تعريف مارتن (martin,1997) : "حالة نفسية حرة تحدث عندما يكون الانتباه مستقراً وحاضراً ، من دون أي ارتباط استثنائي نحو الآراء " (martin,1997) (السندي،2010،ص19) .
٣. تعريف برون وريان (Brown & Ryan, 2003) "باعتبارها تقبلاً للانتباه والوعي فيما يتعلق بإحداث التجربة الحالية (Brown & Ryan, 2003, p:212)"

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف لنجر (Langer,1992) (لليقظة الذهنية كتعريف نظري لانها اعتمدت مقياسه.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته عن فقرات مقياس اليقظة الذهنية المستخدم في البحث الحالي.

الوعي بالإبداع:

-تعريف بروج (Bruch,1988): "وهو الوعي بالعمليات المعرفية، وبالمشاعر الوجدانية، وبالخبرات الفسيولوجية، المصاحبة للتفكير الإبداعي والتي تهئ الأفراد للإنتاج على نحو إبداعي"(Bruch,1988,p:119).

-التعريف النظري للوعي بالإبداع: تبنت الباحثة تعريف بروج (Bruch,C.B) للوعي بالإبداع تعريفاً نظرياً للبحث الحالي .

- التعريف الإجرائي للوعي بالإبداع: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب خلال إجابته على مقياس الوعي بالإبداع المستخدم في البحث الحالي .

ثانياً: الاطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الاول:الاطار النظري:-

اولاً: اليقظة الذهنية: تعود هذه النظرية الى (لنجر Langer) التي وضعت في اعتبارها إن السلوك لا يقتصر على حالة اليقظة فحسب لكنه اكثر من ذلك بل هو طريقة لمواجهة الحياة مواجهة كاملة (Langer ,1989,p:1). تؤكد لنجر أن اليقظة الذهنية هي تطوير الفرد لحالة ذهنية تمتاز بمرونتها الحاصلة فيها اذ يقوم الفرد بأبتكار فئات جديدة ، إذ تُوسع اليقظة الذهنية الرؤى وبالتالي تزيد من فرص الانفتاح على كل ما هو جديد ويكون الفرد على دراية ووعي بأكثر من خيار واحد) (Langer ,1989 ,P:70). فالأفراد اليقظون ذهنياً يتصفون بكونهم مهتمين بالواقع ويتواصلون باستمرار وبنشاط للاختلافات الجديدة (Langer&Moldoveanu, 2000, P:4)، فاليقظة الذهنية تتميز

عن النظرة احادية الجانب بكونها سلوك يحدث بعيداً عن عادات الإتقان وتُعاد في استعدادات الذهن المتصلب ولا تتقيد بالزمن أو السياق، في حين النظرة احادية الجانب تحدث بوعي شعوري ضئيل، وغالباً ما يؤدي هذا السلوك إلى الوعي للخبرات من جانب واحد وبالتالي يخضع لروتين اوقاعدة ثابتة (Langer, 1992, P:243). وتشير لنجر ان اليقظة الذهنية تتميز عن المفاهيم الأخرى بمعالجتها المنضبطة للمعلومات، اذ تتطلب من الفرد ان يقوم بتصنيف المعلومات وذلك بالانتباه اليها وعزلها عن معلومات اخرى ومن ثم معالجتها معرفيا وصورة شعورية (Langer, 1992, P.300). ومثال على ذلك النظر إلى أداء الفرد في اختبار مقنن Standardized Test ، فمعالجة المعلومات من النوع الإحصائي قد يعدُّ أمراً هاماً لفهم سياق النتائج ومع ذلك يستلزم تحليل النتائج بصورة يقظة من الفرد، اذ يجب على الفرد أن يضع في اعتباره نتائج دراسات أخرى ومضامين النتائج وموازنة النتائج مع نتائج الدراسات السابقة كذلك القدرة على تفسير النتائج ، فالفرد الذي يتصرف (يعمل) Acts بصورة يقظة ستكون لديه معرفة أوسع للموقف الذي يواجهه (Imber&Langer,1980,PP.362-366). ويتكون السلوك المتنبه وفقاً لما نقوله لانجر من خمس طرق مختلفة للتفاعل مع العالم هي:

- الطريقة الاولى: تكوين فئات جديدة وتحديث الفئات القديمة: وفي هذه الطريقة يتم استحداث فئات جديدة وإعادة تسمية الفئات القديمة وهذا احد مؤشرات السلوك اليقظ، فإعادة التفكير في الفئات التي نصنف فيها الأفراد والأدوات تعطينا مزيداً من الخيارات في أداء عمل أفضل.
- الطريقة الثانية: تعديل السلوك التلقائي: يمكن أن يؤدي النظر بشكل جديد إلى الأساليب التلقائية للسلوك لتعديلها وتحسينها إلى مزيد من النتائج المرغوبة

فالمدرسون الذين يساعدون الطلاب على ملاحظة الأساليب التلقائية التي تقيدهم وتمنعهم من التأقلم مع المواقف الجديدة، فهم أقدر على مساعدة الطلاب ليكونوا أكثر تنبهاً (احلام، ٢٠١٢، ص ١٣).

• الطريقة الثالثة: الأخذ بوجهات النظر الجديدة: عادة ما يشكل الأفراد آراءً تقوم على الانطباعات الأولى وتتمسك بهذه الآراء حتى عند ظهور الدليل المعارض. وهو ما تطلق عليه لانجر "الالتزامات الإدراكية غير الناضجة" (Langer, 1989, p:22)، إذ لا يحصر أصحاب الفكر اليقظ أنفسهم في نطاق منظور واحد أو طريقة واحدة لحل المشكلات، ففي المدرسة، يقوم عشوائياً التفكير بعزل فروع المعرفة بعضها عن بعض. ومن المستحيل أن يخطر ببال أحدهم إمكانية مساعدة الرياضيات في فهم التاريخ أو أن يلعب الفن دوراً في العلوم. بينما يلاحظ الطلاب اليقظون أوجه التشابه في الأشياء والأفكار التي تختلف بشكل كبير ظاهرياً ويقومون باستحداث فئات جديدة باستخدام هذه المعلومات (Langer, 1989, p:22).

• الطريقة الرابعة: التأكيد على العملية بدلاً من النتيجة: وهنا تساعد هذه الطريقة الطلبة على التركيز في البدء في مشروعات كبيرة داخل مجموعات صغيرة بالتفكير في الخطوة التالية بدلاً من التفكير في كل شيء في ذات الوقت. ويمكن للمدرسين مساعدة الطلاب في التركيز على العملية بالإشارة إلى أن كافة النتائج تسبقها عمليات وإلى أن بعض العمليات أكثر فاعلية من غيرها. كما يساعد تزويد الطلاب بالأدوات اللازمة لعمليات التخطيط والتنفيذ في إقناعهم بقيمة توجيه بعض الاهتمام لكيفية تحقيق الأشياء واستغراق وقت أقل في التفكير في الشكل الذي سيبدو عليه المشروع في النهاية (احلام، ٢٠١٢، ص ١١٤).

• الطريقة الخامسة: السماح بالشك: تؤكد لانجر على السماح للطلاب بالعمل على المشكلات الغامضة اوغير روتينية وذلك بهدف مساعدتهم ليصبحوا ذوي خبرة في حل المشكلات او التعامل مع الاسئلة المعقدة، ومن ثم تكون الطريقة الأفضل لدعمهم في عملية التعلم هي توفير الاستراتيجيات العامة مثل استراتيجيات التفكير التي يمكنهم تطبيقها بعد ذلك على مشكلة معينة يعملون عليها والمشكلات الأخرى المشابهة في المستقبل. (Langer,1989,p:71)

كما تشير لانجر (Langer ,1989) إلى ان اليقظة الذهنية تتألف من أربعة أبعاد وهي:-

١. التمييز اليقظ Alertness to Distinction : وتتضمن تطوير الفرد للأفكار الجديدة ، وطريقته في النظر للأشياء ، فالفرد اليقظ ذهنيا يظهر إبداعا عند توليده للأفكار الجديدة، فانعدام اليقظة الذهنية Mindlessness تعني الاعتماد على الافكار القديمة او الحالية ، فاليقظة الذهنية تكون الابتكار المتواصل للأفكار الجديدة (Langer , 1989:66).

٢. الانفتاح على الجديد Opening to Living: ويعني انفتاح الفرد للمثيرات الجديدة والرغبة في استكشافها،اذ يمتاز الأفراد اليقظين ذهنيا بالفضول والتجريب للخبرات الجديدة والأفكار التي تتحداهم ذهنيا (Langer & Piper, 1987:282).

٣. التوجه نحو الحاضر Orientation in the Present : ويعني ان يكون الفرد على معرفة بالاحداث الجديدة وتطوراتها، مثال لتطور الحاصل في مجال الحاسوب، فالأفراد اليقظون ذهنيا ينشغلون ويكونون على معرفة بالفئات الجديدة

لتطبيقاتها فيطبقون بصورة انتقائية هذه الفئات وبطرق مثالية على المهمة التي في متناول أيديهم (Langer , 2000,p:223).

٤. الوعي بوجهات النظر المتعددة Awareness of Multiple Perspectives وترى لنجر ببحوثها المعنية بموضوع اليقظة الذهنية (Mindfulness) بأنها قد تكون حاسمة للأداء الوظيفي المعرفي، فكوننا على وعي بالآثار النفسية للسلوكيات المنصوصة فمن شأنه السماح للفرد بالتحرر من الإبداعات المعرفية السابقة لأنها المصاحبة لهذه السلوكيات المنصوصة، فحالة الذهن اليقظة تجعل الحدود النفسية واضحة (Beck&Langer,2002,p:30) .

ثانياً: الوعي بالإبداع: يركز مفهوم الوعي بالإبداع الذي طرحته بروج على العمليات المعرفية، والمشاعر الوجدانية، والخبرات الفسيولوجية، المصاحبة للتفكير الإبداعي وهذه العمليات هي ما يميز مفهوم الوعي بالإبداع إذ يعد الوعي بالإبداع هو الوعي بجميع الجوانب النفسية سواء كانت معرفية، أم وجدانية، أم حسية، أم حركية (Bruch ,1988,p:119). وتشير بروج الى ان هناك حاجة مهمة إلى تنمية الوعي من خلال العمليات المبدعة عند كل الأشخاص، وخصوصاً أولئك الذين لديهم إمكانيات كبيرة للتعبير عن الإبداع إذ أن العمليات الإبداعية الداخلية، والخصائص الإبداعية من الصعب مراقبتها او ملاحظتها، وتوفير فرص لتطوير الظروف التي مروا بها بهدف هؤلاء الأشخاص إلى إبداعهم، وكيفية تشجيعهم وفهم الخبرات الداخلية المبدعة وربطها مع الإنتاج الإبداعي، ودراسة العمليات الإبداعية والخصائص الشخصية لتكون السبيل المقترح لتحقيق الوعي بالإبداع. ولقد قدمت بروج ثلاثة نماذج لوصف الشخصية المبدعة، يشمل كل أنموذج وصفاً لمختلف جوانب

الشخصية المعرفية، والمزاجية، والجسمية (حسيّة كانت أم حركية)، التي تهيئ الأفراد للإنتاج على نحو إبداعي، وهي كالآتي:

النموذج الأول (١) : يصف هذا النموذج الخصال المميزة للشخصية المهيأة لتقديم حلول إبداعية للمشكلات، بأنها تتسم بالدراية بما هو حسّي (Sensory Awarness). خاصة ما يتصل منها بما تمد الحواس الفرد من منبهات حسية جمالية (جانب حسّي/ جمالي). ومن ابرز الخصال، الميل إلى الاستقلال مثل توكيد الذات، والنفور من المجارة، وتبني مفهوم إبداعي عن الذات، أما الخصال المعرفية فمن أبرزها، الانفتاح المعرفي على الخبرة، استشفاف المشكلات، والتفكير على نحو افتراضي. أما **النموذج الثاني (٢):** يصف هذا النموذج الشخصية ذات التوجه التكاملي وهذه تتميز في جانبها الحسركي بالدراية بما هو جسمي (Body Awarness)، خاصة ما يتصل بالوعي بالحالات الفيسولوجية الدقيقة، وكذلك حالات الاسترخاء، ويختص الجانب الوجداني، بالسلوكيات الحساسة، مع زيادة في الانفعالات الايجابية مثل الفكاهة والتلقائية واللّعب والدفء، التعاطف مع الآخرين، ويتسم الجانب المعرفي، بالميل إلى التعقيد، والتوجه الجشطالتي التكاملي في الإدراك والتفكير. (المهداوي، ٢٠١٠، ص ٣٩). **والنموذج الثالث (٣):** يصف هذا النموذج الشخصية شديدة الأصالة في إنتاجها الإبداعي، المحققة لذاتها. اذ تتميز هذه الشخصية بالدراية بحالة الوعي لديها (ConsciousnessAwarness)، مع التمرکز حول الحالات النفسية الداخلية، كالاستجابة المزاجية المرتفعة على تفهم مشاعر الآخرين، وكذلك التواصل على مستوى المشاعر العميقة ويتسم الجانب المعرفي، بالميل إلى المعرفة الموحدة، حيث الإشراق الإبداعي الحدسي، والقدرة على الإدراك والإبداع لتصورات جديدة أصيلة ومتفردة، مع

زيادة في التنبّه الحديسي لأفكار الآخرين ومشاعرهم (Bruch,1988,p:118).
لقد اقترحت بروج في نماذجها الثلاثة توجيهات تضاف الى المناهج الدراسية
من أجل تنمية النظام التعليمي لكافة المراحل العمرية الذين يتعلمون أعمالهم
على نحو إبداعي. إذ أن هذه النماذج تقوم على اساس مصادر وبحوث حول
الأشخاص المبدعين وتصرفاتهم (سلوكاتهم) كما انها تميز الاتجاهات والميول
الإبداعية لديهم، تبدأ من مراحل التطور المبكر حتى نهاية الحياة، وإن
التطبيقات على هذه النماذج يُطوّرُها المعلمون من خلال دمج الإبداع في
مجالات المناهج الدراسية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة:-

اولا: دراسات تناولت الوعي بالابداع:

- دراسة المهداوي (٢٠١٢): استهدفت الدراسة تعرف {الوعي بالإبداع وعلاقته
بالأسلوب المعرفي (التجديدي- التكيفي) ونمطي الشخصية A-B لدى طلبة
الجامعة}، وتألّفت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة وقد
تم التوصل إلى النتائج الآتية: إن عينة البحث الحالي لديها وعي بالابداع
وتتمتلك أسلوب معرفي تكيفي. وان هناك علاقة ارتباطية في الوعي بالإبداع
والأسلوب المعرفي (التجديدي- التكيفي) من جهة والوعي بالإبداع ونمطي
الشخصية A-B من جهة أخرى (المهداوي، ٢٠١٠).

ثانيا: دراسات تناولت اليقظة الذهنية:

١. دراسة عبد الله (٢٠١٢): استهدفت الدراسة تعرف (الكفاية الذاتية المدركة
وعلاقتها باليقظة الذهنية والوظائف المعرفية لدى طلبة الجامعة)، وتألّفت عينة
الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة ديالى ،وقد اسفرت نتائج

البحث الى ان افراد عينة البحث لديهم يقظة ذهنية وان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في اليقظة الذهنية تبعا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) لصالح الذكور، وكما تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اليقظة الذهنية وفقا لمتغير التخصص (علمي- إنساني) كما وجد ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للتفاعلات بين (الجنس والتخصص).

٢.دراسة الزبيدي(٢٠١٢): استهدفت الدراسة التعرف على (الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية)، وتألفت عينة البحث البالغة (٦٠٠) طالب من طلبة الدراسة الإعدادية بفرعيه، العلمي والأدبي في محافظة ديالى، اختيروا بصورة عشوائية، وبعد ان حلت الباحثة البيانات باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وقد أظهرت النتائج ان أفراد العينة تتمتع بيقظة ذهنية عالية، وتوجد علاقة ارتباطية بين الاستقرار النفسي واليقظة الذهنية، وهي علاقة دالة إحصائية، وان الاناث تتمتع بيقظة ذهنية اكثر من الذكور(الزبيدي،٢٠١٢).

٣.دراسة السندي(٢٠١٢): استهدفت الدراسة تعرف (اليقظة الذهنية وعلاقتها بالنزعة الاستهلاكية لدى موظفي الدولة، تألفت عينة البحث من (٤٠٠) موظف وموظفة، تم اختيارهم بصورة عشوائية من أربعة وزارات وهي (التعليم العالي والبحث العلمي، الزراعة، التخطيط والتعاون الإنمائي، التجارة)،وأظهرت النتائج أن أفراد عينة البحث يتصفون بيقظة ذهنية ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث في اليقظة الذهنية (السندي،٢٠١٢).

٤.دراسة جونكور (joncour,2010): استهدفت الدراسة تعرف (اثر اليقظة الذهنية والتحكم الانفعالي على تعلم الطلبة: قضايا ومداخلات تربوية وتكوينية)، وتألفت عينة الدراسة من (٤٠ طالبا) تتراوح أعمارهم ما بين (٢٠-٢٣)سنة، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي وتوصلت الدراسة الى وجود اثر لليقظة الذهنية والتحكم الانفعالي على تعلم الطلبة (joncour,2010).

٥.دراسة اشيور وسايمان(Asheur &Sigman,2011): استهدفت الدراسة تعرف (فعالية كل من اليقظة الذهنية و فنيات الاسترخاء ومهارات التعلم وتأثيرها على الأداء الأمتحاني عند طلاب الجامعة)، وتألفت عينة الدراسة المقدرة ب(٥٦) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية شملت طلاب كل من الكيمياء والبيولوجيا والإحصاء واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى ان هناك فعالية لكل من اليقظة الذهنية وفنيات الاسترخاء ومهارات التعلم على أداء الطالب في الامتحان (Asheur & Sigman,2011,p:5).

ثالثا: إجراءات البحث: يتضمن هذا الفصل عرض لاجراءات البحث من حيث مجتمع البحث والعينة والادوات وخصائصها السيكموترية والوسائل الاحصائية المستخدمة.

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الجامعة المستتصية للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) البالغ عددهم (٢٦٣٢٥) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) مجتمع البحث موزع بحسب الكلية والجنس والتخصص

ت	الكلية	الاختصاص	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
1	العلوم السياسية	أنساني	384	288	672
2	القانون	أنساني	695	768	1463
3	التربية	أنساني	2260	2235	4495
4	الإدارة والاقتصاد	أنساني	2220	1347	3567
5	التربية أساسية	أنساني	2396	3046	5442
6	الآداب	أنساني	2050	2373	4423
7	التربية الرياضية	أنساني	295	95	390
8	الصيدلة	علمية	224	416	640
9	الطب	علمية	480	577	985
10	العلوم	علمية	1044	1099	2143
11	طب أسنان	علمية	196	328	524
12	الهندسة	علمية	720	861	1581
المجموع			12892	13433	26325

١- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث الحالي والمكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة وبالطريقة العشوائية الطبقية وكالاتي:

أ. تم اختيار كليتان من كليات الجامعة المستنصرية وهما كلية الاداب، وكلية العلوم.

ب. تم اختيار عشوائيا قسم من كل كلية وهما قسمي علم النفس في كلية الاداب، وقسم الحاسبات في كلية العلوم.

ج. تم اختيار عشوائيا (٢٠٠) طالب وطالبة من الاقسام المذكورة في اعلاه وبواقع (١٠٠) طالب وطالبة من كل قسم موزعة بالتساوي على الجنسين

بواقع (١٠٠) طالب من الذكور و(١٠٠) من الاناث ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول(٢) توزيع عينة البحث بحسب الكلية والجنس والتخصص

ت	الكلية	القسم	الذكور	الإناث	المجموع
١	العلوم	الحاسبات	٥٠	٥٠	١٠٠
٢	الاداب	علم النفس	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع الكلي			١٠٠	١٠٠	٢٠٠

٢-اداتا البحث: لما كان البحث الحالي يستهدف معرفة العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع لدى طلبة الجامعة ، توجب ذلك توفر اداتين ملائمتين لقياس (اليقظة الذهنية- الوعي بالإبداع) وفيما يلي وصف لكل منهما وليكيفية استخراج خصائصهما السيكمترية:

اولا: مقياس اليقظة الذهنية: قامت الباحثة بتبني مقياس اليقظة الذهنية لـ(لنجر، ١٩٩٢) والذي تم تكييفه من قبل (السندي، ٢٠١٠) ويتكون المقياس من (٢١) فقرة امام كل منهما ثلاث بدائل هي (تتطبق علي دائما- تتطبق علي احيانا- لا تتطبق علي ابدأ) تأخذ الاوزان (١،٢،٣) على التوالي. وعليه تكون اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (١٠٥)، واقل درجة (٢١)، وبمتوسط فرضي (٦٣) وان الدرجة المرتفعة في المقياس تعني ارتفاع درجة اليقظة الذهنية لدى المستجيب، اما الدرجة المنخفضة فتعني انخفاض اليقظة الذهنية لدى المستجيب.

١-التجربة الاستطلاعية: يشير فرج(١٩٨٠) الى ضرورة التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم (فرج، ١٩٨٠، ص ١٦٠)، ولغرض تعرف مدى وضوح فقرات وتعليمات المقياس واحتساب

الوقت المستغرق للاجابة، والاستفسار عن اي غموض وذكر الصعوبات التي قد تواجههم في اثناء الاستجابة. لذلك طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة اختبروا عشوائيا من طلبة الجامعة المستنصرية ومن كلية التربية، وقد اظهرت نتائج التجربة ان فقرات المقياس وتعليماته وطرق الاجابة واضحة ومفهومة للطلبة وبلغ متوسط الوقت المستغرق للاجابة على المقياس (٧) دقيقة.

٢- الخصائص السيكومترية لفقرات مقياس اليقظة الذهنية:

أ. التحليل المنطقي للفقرات: ان التحليل المنطقي يعد ضروريا لانه يؤثر مدى تمثيل الفقرة ظاهريا للسمة التي أعدت لقياسها فضلا ان الفقرة الجيدة في ضياعها والتي ترتبط بالسمة تسهم في رفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها (الكبيسي، ٢٠٠١، ص ١٧١)، ويذكر أبيل (Ebel) ان افضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من اجلها (Ebel, 1972, p.555)، وأستنادا الى ذلك عرضت فقرات المقياس بصيغتها الاولية ملحق (١)، على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية، لإبداء آرائهم في مدى صلاحيتها وهل تحتاج صياغتها الى تعديل، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) لكي تعد الفقرة صالحة ويتم الابقاء عليها في المقياس وقد اتفق الخبراء على صلاحية فقرات المقياس ونسبة (١٠٠%)، وبذلك عدت فقرات المقياس صالحة في قياس ما وضعت من اجل قياسه، كما واتفق الخبراء على ان تكون البدائل خماسية بدلا من ثلاثية لملائمتها لعينة البحث .

ب. التحليل الاحصائي لفقرات مقياس اليقظة الذهنية: يعد تحليل الفقرات احصائيا المتطلبات الاساسية لبناء المقاييس النفسية والتربوية لان التحليل المنطقي لفقرات قد لا يكشف احيانا عن صلاحيتها او صدقها بشكل دقيق، في حين ان التحليل الاحصائي للدرجات التجريبية يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت من اجل قياسه (Eble,1972,P:392)، وعليه تكونت عينة التحليل الاحصائي لفقرات من (٢٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة التطبيقية العشوائية وكالاتي:-

١-تم اختيار عشوائيا كليتان من كليات الجامعة المستتصرية ، وهما كلية العلوم، وكلية التربية.

٢-تم اختيار عشوائيا (٢٠٠) طالب وطالبة من الكليتان المذكورة في اعلاه وبواقع (١٠٠) طالب من الذكور و(١٠٠)طالبة من الاناث، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول(٣) عينة التحليل الاحصائي موزعة بحسب الكلية والجنس

ت	الكلية	الذكور	الإناث	المجموع
١	العلوم	٥٠	٥٠	١٠٠
٢	التربية	٥٠	٥٠	١٠٠
	المجموع الكلي	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

ولتحليل فقرات مقياس اليقظة الذهنية احصائيا فقد قامت الباحثة باستخراج القوة التمييزية للفقرات وكالاتي:-

اولا: القوة التمييزية لفقرات مقياس اليقظة الذهنية: يشير جيسل واخرون (Chisellie, et al, 1981) الى ضرورة اختبار الفقرات ذات القوة التمييزية العالية وتضمينها في المقياس بصيغته النهائية، لان هناك علاقة قوية بين دقة

المقياس والقوة التمييزية للفقرات (Chisellie, et al, 1981,p18) ونعني بتمييز الفقرات، قدرتها على ان تميز بين الافراد الحاصلين على درجات مرتفعة والافراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في السمة التي يقيسها المقياس بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والابقاء على الفقرات التي تميز بينهم. ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس اليقظة الذهنية قامت الباحثة باتباع اسلوب المجموعتين المتطرفتين فهو يعد اسلوبا مناسباً ووفقاً لاسلوب المجموعتين المتطرفتين تعد القوة التمييزية للفقرة من الخصائص القياسية المهمة لفقرات المقاييس النفسية المرجعية المعيارية، لأنها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الخاصية التي يقوم على أساسها هذا النمط من القياس (Eble,1972,p:399). وعليه بعد تطبيق مقياس اليقظة الذهنية، وتصحيح استمارات الإجابة، واستخراج القوة التمييزية للفقرات اتبعت الباحثة ما يأتي:

١. تصحيح اجابات الطلبة وحددت الدرجة الكلية التي حصل عليها كل طالب.
٢. ترتيب الاستمارات تنازلياً من اعلى درجة الى اوطأ درجة.
٣. تعين ال(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والتي سميت بالمجموعة العليا وال (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والتي سميت بالمجموعة الدنيا ، وبذلك اصبح عدد افراد كل مجموعة (٥٤) فرداً وبهذا تكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم يقرب توزيعهما من التوزيع الطبيعي، وبأقصى تباين.
٤. تم احتساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وقد كانت جميع الفقرات ذات قدرة على التمييز اذ ان القيم التائية

المحسوبة كانت اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٠٦) وبالبالغة (١.٩٦)، والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول (4) القوة التمييزية لفقرات مقياس اليقظة الذهنية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	2,648	1,231	1,296	,500	7,476	دالة
2	2,777	,964	1,407	,599	8,866	دالة
3	3,814	3,909	1,537	,573	4,236	دالة
4	3,870	1,046	1,796	,7366	11,906	دالة
5	3,648	1,135	1,555	,634	11,824	دالة
6	3,759	1,272	1,925	,987	8,362	دالة
7	2,685	1,646	1,740	,7570	3,830	دالة
8	2,463	1,224	1,388	,5636	5,857	دالة
9	3,963	1,098	3,203	,8098	4,089	دالة
10	3,833	1,023	1,463	,7451	13,760	دالة
11	2,963	1,453	1,574	,716	6,299	دالة
12	2,460	1,225	1,40	,561	5,843	دالة
13	4,425	,8601	2,092	1,120	12,139	دالة
14	2,870	1,602	1,648	,780	5,039	دالة
15	4,111	1,021	2,074	,748	11,818	دالة
16	3,759	1,287	2,277	,919	6,880	دالة
17	4,463	,8176	3,259	1,276	5,835	دالة
18	4,018	1,157	3,240	1,242	3,366	دالة
19	3,777	1,075	3,277	1,053	2,440	دالة
٢٠	4,574	,4991	4,111	,839	3,484	دالة
21	3,819	3,900	1,540	,601	4,240	دالة

٣- الخصائص القياسية لمقياس اليقظة الذهنية: يعد حساب الخصائص القياسية من المتطلبات المهمة بناء المقياس الجيد، ويتفق جميع المختصين في القياس النفسي ان خاصيتي الصدق والثبات من الخصائص المهمة التي ينبغي توافرها في المقياس (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص١٦).

أ.الصدق (Validity) لمقياس اليقظة الذهنية: يعرف ثورنديك وهاجين (Thorndike &Hagen,1977) الصدق بأنه تقدير لمعرفة ما إذا كان الاختبار " يقيس ما نريد أن نقيسه به وكل ما نريد أن نقيسه به، وليس غير ما نريد ان نقيسه به (Thorndike &Hagen,1977,P.56-57). فيما يرى الكنانى وجابر (١٩٩٥) "أن الاختبار الصادق هو الذي يحقق الهدف الذي وضع من أجله" (الكنانى وجابر، ١٩٩٥، ص١٧٢) .

لذا ارتأت الباحثة ان تتحقق من صدق المقياس باستخدام مؤشرين هما الصدق الظاهري وصدق البناء.

١-الصدق الظاهري: لقد أشار أيبيل (Eble) إلى إن أفضل طريقة للتأكد من صدق الاختبار أو المقياس هو عرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيته في قياس الخاصية التي وضع لأجلها(Eble, 1972, P.555) ، ولقد تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس اليقظة الذهنية من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في العلوم التربوية والنفسية كما ذكر سابقا في صدق الفقرات.

٢-صدق البناء(Construct validity):ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها، او في ضوء مفهوم نفسي معين(Cronbach,1964,p:121).أي انه عبارة عن المدى الذي يمكن ان نقرر بموجبه ان المقياس يقيس بناءا نظريا محدد، او خاصية

معينة(Anstasiy,1979,p:151)، ويطلق عليه احيانا صدق المفهوم او صدق التكوين الفرضي(اسعد ،١٩٨١، ص١٣٣) وفيما يلي توضيح لكيفية استخراج صدق البناء لمقياس اليقظة الذهنية.

-القوة التمييزية لفقرات مقياس اليقظة الذهنية: وقد تحققت الباحثة من القوة التمييزية لفقرات مقياس اليقظة الذهنية عند استخراج الخصائص السيكمترية للفقرات وكما مر سابقا.

-الاتساق الداخلي علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية: يتفق المتخصصون في مجال القياس النفسي على أهمية الصدق في فقرات المقاييس النفسية، لأن صدق المقياس يعتمد بالأساس على صدق فقراته (عبد الرحمن،١٩٩٨، ص١٨٤). إذ أشارت (انستازي) إلى أن ارتباط الفقرة بمحك داخلي أو خارجي مؤشر لصدقها، وحينما لا يتوفر محك خارجي مناسب فإن الدرجة الكلية للمجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasi,1976,p.206)، وعليه حُسب صدق الفقرات لمقياس اليقظة الذهنية عن طريق إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون. بالاعتماد على (٢٠٠) استمارة (وهي نفس الاستثمارات التي خضعت للتحليل في ضوء اسلوب المجموعتين المتطرفتين). ومن المعروف في بناء المقاييس انه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي كان تضمينها في المقياس يزيد من احتمال الحصول على مقياس اكثر تجانسا (Allen &Yen, 1979, p:125). وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعاملات الارتباط البالغة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) البالغة (٠.١٣٩) المقياس والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط المحسوبة لفقرات مقياس اليقظة الذهنية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.481	12	0,550
2	0,262	13	0,262
3	0.198	14	0.426
4	0.284	15	0.317
5	0.440	16	0.211
6	0.360	17	0.359
7	0.565	18	0.287
8	0.344	19	0.235
9	0.253	20	0.210
10	0.233	21	0.240
11	0.391		

١- ثبات مقياس اليقظة الذهنية: يعد الثبات من الخصائص القياسية المهمة للمقاييس النفسية، إذ أن الاختبار الثابت يجب أن يعطي النتائج نفسها كلما أعيد تطبيقه، وينبغي أن لا يعطي نتائج مختلفة عند إعادة تطبيقه (عيسوي، ١٩٨٥، ص ٣٢).

وقد قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقتين هما :

أ. طريقة إعادة الاختبار (test –Retest method): قامت الباحثة بتطبيق مقياس اليقظة الذهنية على عينة بلغت (١٠٠) طالب وطالبة اختيرت عشوائياً من طلبة كلية التربية، وبعد مرور اسبوعين من التطبيق تم إعادة التطبيق على نفس العينة وهي مدة مناسبة، وبعد تصحيح الاستمارات والحصول على الدرجات، حسبت العلاقة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام معامل ارتباط

بيرسون (Person) وأشارت نتائج معامل الارتباط بلغ (٠.٨٢) مما يشير الى ثبات جيد.

ب. طريقة تحليل التباين: تعد طريقة تحليل التباين من الاساليب المناسبة في حساب اثبات المقاييس التربوية والنفسية، اذ يعد معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة مؤشرا من مؤشرات الاتساق الداخلي او التجانس بين فقرات المقياس (ابوحطب واخرون، ١٩٧٦، ص٩٠). ولحساب الثبات تم سحب (١٠٠) استمارة عشوائيا من استمارات التحليل الاحصائي، وقد اعتمدت الباحثة طريقتين لحساب الثبات بطريقة تحليل التباين:

١. الثبات بطريقة الفا كرونباخ: تم حساب الثبات بهذه الطريقة باستخدام معادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي (Alfa cofficien for Internal consistency). اذ تشير (نانلي) ان معادلة الفا كرونباخ تزودنا بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف (Nunnally, 1978, p:230). وتعتمد هذه الطريقة على اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩، ص٧٩). وأشارت النتائج ان معامل الثبات بلغ (٠.٨٧) ويعد المقياس الحالي متسق داخليا، لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق الفقرات داخليا (Nunnally, 1978, p.214).

٢. باستخدام معادلة هويت: يعد معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة مؤشرا من مؤشرات الاتساق الداخلي او التجانس بين فقرات المقياس (ابو حطب واخرون، ١٩٧٦، ص٩٠) ولاستخراج الثبات وفق هذه الطريقة، ولتحقيق ذلك حللت الباحثة استجابات عينة الثبات البالغ حجمها (١٠٠) طالب وطالبة، وعند استخدام معادلة هويت، اشارت النتائج ان معامل الثبات بلغ (٠.٨٨)

وبعد هذا المعامل جيدا، مما يؤشر الى اتساق داخل فقرات مقياس اليقظة الذهنية.

-مقياس اليقظة الذهنية بصيغته النهائية: تكون مقياس اليقظة الذهنية بصيغته النهائية من (٢١) ، امام كلم منه خمس بدائل (ينطبق علي دائما،ينطبق علي غالبا، ينطبق علي احيانا، ينطبق علي نادرا ، لا ينطبق علي ابدأ) تقابلها الاوزان على التوالي (١-٢-٣-٤-٥) وبذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (١٠٥) واقل درجة(٢١) وبمتوسط فرضي مقداره(٦٣).

ثانيا- مقياس الوعي بالابداع: تتمثل اداة البحث الثانية بمقياس الوعي بالابداع والمعد من قبل المهداوي (٢٠١٠) والمتكون من (٣٩) فقرة تقابلها خمسة بدائل (ينطبق علي دائما ، ينطبق علي غالبا، ينطبق علي احيانا، ينطبق علي نادرا، لا ينطبق علي ابدأ) وحددت الاوزان (١، ٢، ٣، ٤، ٥) امام كل فقرة من فقرات المقياس الايجابية .

١.التجربة الاستطلاعية: من اجل التعرف على وضوح تعليمات المقياس وفقراته فضلا عن الكشف عن الفقرات الغامضة اوغير الواضحة وحساب الوقت المستغرق في الاجابة عن فقرات المقياس قامت الباحثة بتطبيق مقياس الوعي بالابداع على عينة التجربة الاستطلاعية للمقياس الاول (مقياس اليقظة الذهنية) والبالغ عددها(٤٠) طالب وطالبة، واتضح ان فقرات المقياس وتعليماته واضحة ومفهومة لدى طلبة الجامعة، وان متوسط الوقت المستغرق (٩) دقيقة.

٢.الخصائص السكومترية لفقرات مقياس الوعي بالابداع:

أ.التحليل المنطقي للفقرات: لغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات مقياس الوعي بالابداع قامت الباحثة باعداد استبانة اراء الخبراء على مجموعة من

الخبراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية (نفس المجموعة التي عرض عليها مقياس اليقظة الذهنية) بلغ عددهم (١٠) خبراء، ولإبداء آرائهم في مدى صلاحيتها وصلاحية البدائل وتم اعتمدت نسبة اتفاق (٨٠%) على الفقرة لكي تعد صالحة ويتم الإبقاء عليها في المقياس، وقد حصلت جميع فقرات المقياس على نسبة اتفاق (٨٠%)، ما عدا فقرتين (1-30) وبذلك أصبح المقياس مؤلف من (٣٧) فقرة عدت فقرات مقياس الوعي بالإبداع صالحة من الناحية النظرية في قياس ما وضعت من أجل قياسه.

ب. التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الوعي بالإبداع: أن تحليل الفقرات "هو إجراء يهدف إلى الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقاييس" (Eble, 1972, P.392)، ولغرض اجراء التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الوعي بالإبداع تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة ومن ثم تم تحديد المجموعتين العليا والدنيا وذلك بنسبة (٢٧%) فبلغ عدد افراد كل مجموعة (٥٤) طالب وطالبة، ومن ثم تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس وكالاتي:

- القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي بالإبداع: تعد القوة التمييزية من الخصائص القياسية المهمة لفقرات الاختبارات المرجعية لأنها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الخصيصة التي يستند إليها هذا النمط من القياس، ومن الخصائص الجيدة للفقرة هي قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والدنيا (عودة، ٢٠٠٢، ص ٢٩٣)، وتم احتساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا، وكانت جميع الفقرات ذات قدرة على التمييز اذان القيم التائية المحسوبة كانت اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى

دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) والبالغة (١.٩٦). باستثناء الفقرتين (٨،١٢) فكانتا غير مميزتين فتم حذفهما من المقياس وبذلك أصبح المقياس مؤلف من ٣٥ فقرة، كما هو ملاحظ في جدول (٦):

جدول (٦) القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي بالإبداع

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,463	0,6648	2,981	0,900	9,726	دالة
2	4,7037	0,5366	3,777	1,110	5,518	دالة
3	4,425	0,7915	3,444	1,127	5,237	دالة
4	4,8148	0,4788	3,500	1,145	7,784	دالة
5	4,796	0,450	3,833	1,059	6,146	دالة
6	4,3889	0,6564	3,555	1,176	4,546	دالة
7	4,5741	0,6019	3,537	0,965	6,697	دالة
8	3,3148	1,2860	3,074	1,398	0,931	غيردالة
9	4,7037	0,6333	3,296	1,039	8,497	دالة
10	4,222	0,743	3,037	1,115	6,496	دالة
11	4,277	0,979	3,277	1,323	4,463	دالة
12	2,6111	1,4198	2,611	1,351	0,000	غيردالة
13	4,722	0,8107	3,870	1,229	4,251	دالة
14	4,444	0,768	3,333	1,081	6,153	دالة
15	4,000	1,132	3,259	1,102	3,444	دالة
16	4,444	0,8615	3,481	1,313	4,504	دالة
17	3,8704	1,0824	2,870	1,133	4,689	دالة
18	4,518	0,8182	3,092	1,262	6,963	دالة
19	4,870	0,4364	3,722	0,979	7,869	دالة
٢٠	4,3889	0,833	3,425	1,222	4,782	دالة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة الثانية المحسوبة	الدالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
21	4,555	0,663	3,018	1,107	8,750	دالة
22	4,666	0,514	3,314	1,112	8,104	دالة
23	4,018	1,036	2,518	0,770	8,532	دالة
24	4,3519	0,8046	3,055	0,998	7,429	دالة
25	4,129	1,198	3,537	1,040	2,744	دالة
26	4,074	0,928	3,740	1,135	1,670	دالة
27	3,9074	1,307	2,944	1,309	3,825	دالة
28	4,1667	0,946	3,407	1,037	3,973	دالة
29	3,777	0,945	2,981	1,173	3,884	دالة
30	4,425	0,8150	3,074	0,908	8,142	دالة
31	4,351	0,780	2,796	0,997	9,022	دالة
32	3,833	1,023	2,555	0,883	6,947	دالة
33	4,148	0,939	2,648	0,974	8,142	دالة
34	4,370	0,937	2,870	1,244	7,074	دالة
35	4,055	0,979	3,074	1,226	4,596	دالة
36	3,759	1,0449	2,777	1,268	4,388	دالة
٣٧	4,052	0,980	3,072	1,224	4,591	دالة

٣- الخصائص السيكمترية لمقياس الوعي بالإبداع:

أ.الصدق لمقياس الوعي بالإبداع : يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يتطلب توافرها في المقاييس النفسية (Eble,1972,p:435). وقد تحقق الصدق في القائمة الحالية من خلال :

١.الصدق الظاهري (Face validity): تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال عرض فقراته على مجموعة من الخبراء وكما مر سابقا في صدق الفقرات.

٢. صدق البناء (Construct validity): ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها، او في ضوء مفهوم نفسي معين (Cronbach,1964,p:121). أي انه عبارة عن المدى الذي يمكن ان نقرر بموجبه ان المقياس يقيس بناءا نظريا محددا، او خاصية معينة (Anstasiy,1979,p.151). وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات التالية:-

-القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي بالابداع: وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عندما تم استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي بالابداع وكما تم ذكره سابقا.

-الاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية): تشير انستازي الى ان ارتباط درجة الفقرة بدرجة المحك الخارجي او الداخلي مؤشر لصدقها ، وعندما لا يتوافر محك خارجي فان افضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anstasiy, 1988, p:211) ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد كانت جميع معاملات الارتباط المستخرجة للفقرات دالة احصائيا ، اذ ان قيم معاملات الارتباط المحسوبة اعلى من قيمة معاملات الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) والبالغة (٠.١٣٩) ماعداالفقرتين (١٢،٨) غير دالتين والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط المحسوبة لفقرات مقياس الوعي بالإبداع

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,612	13	0,274	25	0,219
2	0,405	14	0,508	26	0,323
3	0,465	15	0,385	27	0,315
4	0,556	16	0,421	28	0,334
5	0,493	17	0,379	29	0,274
6	0,416	18	0,521	30	0,554
7	0,509	19	0,534	31	0,580
8	0,074	20	0,355	32	0,516
9	0,546	21	0,541	33	0,595
10	0,502	22	0,472	34	0,460
11	0,260	23	0,553	35	0,342
12	0,065	24	0,495		

٢- ثبات مقياس الوعي بالإبداع: يشير الثبات الى اتساق درجات الاستجابات عبر سلسلة من القياسات (Cronbach,1964,p.126). والذي يتفرع الى نوعين هما، الاتساق الداخلي (Internal consistency) والذي يتحقق اذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه ، والاتساق الخارجي External consistency) والذي يتحقق عندما يستمر المقياس في اعطاء نتائج ثابتة بتكرار تطبيقه عبر مدة زمنية (Holt&Irving,1971,p:60). وللتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بحساب الثبات بالطرق هما:

١. طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest method): وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس اليقظة الذهنية على عينة مكونة من (٤٠) طالب وطالبة اختيرت

عشوائيا من طلبة المرحلة الجامعية وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول تم اعادة التطبيق على نفس العينة وهي مدة مناسبة وبعد تصحيح الاستثمارات والحصول على الدرجات، حسب العلاقة بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٠) .

٢. الثبات بطريقة تحليل التباين باستخدام معادلة الفا كرونباخ: تم حساب الثبات بهذه الطريقة باستخدام معادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي (Alfa cofficien for Internal consistency). اذ تشير (نانلي) ان معادلة الفا كرونباخ تزودنا بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف (Nunnally,1978,p:230). وتعتمد هذه الطريقة على اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩، ص٧٩)، ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم سحب (١٠٠) استمارة من استمارات التحليل الاحصائي، وقد اشارت النتائج ان معامل الثبات بلغ (٠.٨٢) مما يشير الى ان المقياس الحالي متسق داخليا، لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق الفقرات داخليا (Nunnally,1978,p:214).

٣. الثبات بطريقة تحليل التباين باستخدام معادلة هويت: وهو احد مؤشرات الاتساق الداخلي او التجانس بين فقرات المقياس، وأشارت النتائج ان معامل الثبات بلغ (٠.٨٦) وهي تشير الى معاملات ثبات جيدة.

٣- مقياس الوعي بالابداع بصيغته النهائية: اصبح مقياس الوعي بالابداع بصيغته النهائية مؤلف من (٣٥) فقرة تقابلها خمسة بدائل (ينطبق علي دائما، ينطبق علي غالبا، ينطبق علي احيانا، ينطبق علي نادرا ،لاينطبق علي ابدا) اي ان اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (١٧٥) وادنى درجة (٣٥) وبمتوسط فرضي (١٠٥).

١-التطبيق النهائي: بعد التأكد من صلاحية المقياسين، تم تطبيق المقياسين بصيغتهما النهائية على عينة البحث والتي مر ذكرها سابقا جدول(٢)، إذ قدم مقياس اليقظة الذهنية ومقياس الوعي معا في نفس الوقت .

الوسائل الاحصائية : استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات وقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

١.الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على مستوى اليقظة الذهنية، والوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة.

٢.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : استخدم لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياسي اليقظة الذهنية والوعي بالابداع بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، وإيجاد الفروق في متغيرات البحث تبعا للجنس (ذكور - اناث) ،،(علمي - انساني) .

٣.معامل ارتباط بيرسون: لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية ، وإيجاد العلاقة بين المتغيرين.

٤.معادلة الفا للاتساق الداخلي: استخدم لحساب ثبات لكل المقياسين.

٥.معادلة هويت: استخدمت لحساب الثبات لكلا المقياسين بطريقة تحليل التباين.

٦.الاختبار الزائي: للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين المتغيرين.

عرض النتائج وتفسيرها: يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل اليها على وفق الاهداف ومناقشتها .

اولاً: نتائج الهدف الاول: والذي يهدف الى (تعرف اليقظة الذهنية لدى طلبة كلية التربية): لغرض التحقق من هذا الهدف تم تطبيق مقياس اليقظة الذهنية، بعد ان قامت الباحثة باستخراج الخصائص السايكومترية، على عينة بلغت (200) طالب وطالبة، وعند تحليل درجات افراد العينة ظهر ان متوسط درجاتهم على المقياس قد بلغ (63,590) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (8,375) درجة، وهو اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (63) درجة، ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين، استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة ، فظهر ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (11,129) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (199) وكما هو موضح في الجدول (٨).

جدول (٨) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الذهنية

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
200	63,5900	63	8,3745	11,129	1,96	دالة

يتضح من نتائج البحث اعلاه ان عينة البحث تتمتع بمستوى مرتفع من اليقظة ذهنية مما يعطينا تصورا ان عينة البحث تمتلك القدرة للانفتاح على الخبرات الجديدة والتعامل معها وهذا الاستعداد ربما يأتي من دور التدريسين من استخدام الاستراتيجيات المتنوعة في التدريس التي توجه انتباه الطلبة وتتيح لهم التفكير تجاه الخبرات والمعلومات بطريقة تجعلهم يغيرون من وعيهم بالافكار و توجيه انتباههم نحو الافكار الجديدة وما يستحدث من معلومات ،

وان هذه النتيجة التي تم التوصل اليها تتفق مع (دراسة عبد الله، ٢٠١٢) و(دراسة الزبيدي، ٢٠١٢).

ثانيا: نتائج الهدف الثاني(أ): والذي يهدف الى (تعرف دلالة الفروق في اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- اناث). لتحقيق هذا الهدف وبعد ان تم تطبيق مقياس اليقظة الذهنية على عينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة بواقع (100) ذكور و(100) اناث، تم تصحيح البيانات ومعالجتها احصائيا فأتضح ان المتوسط الحسابي لدى الذكور (63,160) وبانحراف معياري (2,287) في حين كان المتوسط الحسابي للاناث (64.020) وبانحراف معياري (8,480)، وبعد استخدام الاختبار التائي للفرق بين عينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (0.466) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٨٩) وكما هو موضح بالجدول (٩).

الجدول (٩) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث والقيمة التائية المحسوبة على مقياس اليقظة الذهنية

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
ذكور	100	63,160	2,287	0,466	١.٩٦	غيردالة
اناث	100	64,020	8,480			

يتضح من النتيجة اعلاه انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في اليقظة الذهنية مما يعطينا تصور ان الطلبة من كلا الجنسين يمتلكون الرغبة الشخصية في التعرف على الخبرات الجديدة والانفتاح الذهني على كل ما هو

جديد في الحياة مما جعل مستوى هذه الخاصية المعرفية متساوي عند كلا الجنسين .

- نتائج الهدف الثاني (ب): والذي يهدف الى (تعرف دلالة الفروق في اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص(علمي- انساني).

بعد ان تم تطبيق مقياس اليقظة الذهنية على (٢٠٠) طالب وطالبة بواقع (100) علمي و(100) انساني ، تم تصحيح البيانات ومعالجتها احصائيا فاتضح ان المتوسط الحسابي لدى العلمي (62,660) وبانحراف معياري (8,9242) في حين كان المتوسط الحسابي للانساني (64.5200) وبانحراف معياري (7,7192)، وبعد استخدام الاختبار التائي للفرق بين عينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (0.466) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) وكما هو موضح بالجدول (١٠).

الجدول (١٠) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات العلمي ومتوسط درجات الانساني والقيمة التائية المحسوبة على مقياس اليقظة الذهنية

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
علمي	100	62.660	8.9242	0,115	١.٩٦	غير دالة
انسائي	100	64.5200	7,7192			

يتضح من النتيجة اعلاه انه لا توجد فروق بين الطلبة من كلا التخصصين العلمي والانساني في اليقظة الذهنية مما يعطينا تصور ان الطلبة من كلا

التخصصين يمتلكون الرغبة في الانفتاح على الخبرات الجديدة والتفكير بالخيارات الجديدة.

ثالثا: نتائج الهدف الثالث: والذي يهدف الى تعرف (الوعي بالابداع لدى طلبة المرحلة الجامعية): لغرض التحقق من هذا الهدف تم تطبيق مقياس الوعي بالابداع على عينة البحث والبالغة (٢٠٠) طالب وطالبة، وعند تحليل درجات افراد العينة ظهر ان متوسط درجاتهم على المقياس قد بلغ (125,1200) درجة، وبانحراف معياري (15.813) درجة، وهو اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (105) درجة، واختبار دلالة الفرق بين المتوسطين، استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة، فظهر ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (23,359) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (١٩٩) وكما هو موضح في الجدول (١١).

جدول (١١) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الوعي للابداع.

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
200	125.120	105	15,813	23,359	1,69	غير دالة

يتضح من النتيجة ان عينة البحث لديها وعي بالابداع بدرجة مرتفعة مما يعطنا تصورا الى دورالاتجاهات الحديثة في التدريس التي تعتمد على استراتيجيات التفكير الابداعي والتي تعرض الطلبة الى مواقف تشجعهم فيها على التفكير ابداعيا تجاه الخبرات والمواقف والمشكلات التي يتعرضون لها مما ينعكس بدوره على خصائص شخصيتهم التي اصبحت واعية ابداعا.

رابعاً: نتائج الهدف الرابع(١) : والذي يهدف الى تعرف (دلالة الفروق في الوعي للإبداع لدى طلبة كلية الجامعة على وفق متغيري الجنس(ذكور-اناث). ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الوعي للإبداع على عينة البحث والبالغة (٢٠٠) طالب وطالبة بواقع(100) ذكور و(100) اناث، وبعد ان تم تصحيح البيانات ومعالجتها احصائيا اتضح ان المتوسط الحسابي لدى الذكور(123,4100) وبانحراف معياري (14,6860) في حين كان المتوسط الحسابي للاناث (126,8300) وبانحراف معياري(16,7652)، وبعد استخدام الاختبار التائي للفرق بين عينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة(١.٩٦) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وكما هو موضح بالجدول (١٢):

الجدول(١٢) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث والقيمة التائية المحسوبة على مقياس الوعي بالإبداع

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
ذكور	100	123,410	14,6860	0,123	1,96	غير دالة
اناث	100	126,830	16,765			

يتضح من النتيجة اعلاه انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الوعي بالإبداع وهذا يعطينا تصور ان الخصائص الشخصية عند عينة البحث تكاد تكون متقاربة في هذه المرحلة العمرية اضافة الى الخبرات التي يتلقونها في مجال الجامعة والتي تتخللها مواقف تدريبهم على التفكير الابداعي والوعي بالإبداع مما جعل سلوكياتهم ووعيهم بعملياتهم الابداعية متقاربة.

-نتائج الهدف الرابع(ب): والذي يهدف الى تعرف (دلالة الفروق في الوعي للإبداع لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص(علمي- انساني)، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الوعي للإبداع على(٢٠٠) طالب وطالبة بواقع (100)علمي و(100)انساني، وتم تصحيح البيانات ومعالجتها احصائيا فأتضح ان المتوسط الحسابي لدى العلمي(122,388) وبانحراف معياري (13,9529) في حين كان المتوسط الحسابي للانساني (127,8600) وبانحراف معياري (17,1116)، وبعد استخدام الاختبار التائي للفرق بين عينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (0,014) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى (٠.٠٥) وكما هو موضح بالجدول (١٣):

الجدول(١٣) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات العلمي ومتوسط درجات الانساني والقيمة التائية المحسوبة على مقياس الوعي بالإبداع

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
علمي	100	122,388	13,952	0,014	1,96	غيردالة
انساني	100	127,8600	17,1116			

يتضح من النتيجة اعلاه عدم وجود فرق في الوعي بالإبداع بين التخصصين مما يعطينا تعطينا تصور ان الطلبة من كلا التخصصين يتعرضون الى خبرات متقاربة اضافة الى خصائصهم الشخصية في هذه المرحلة العمرية لديهم الوعي بالإبداع.

سادسا: نتائج الهدف الخامس: والذي يهدف الى تعرف (العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع لدى طلبة الجامعة) .

ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياسين، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٣.٧٩) وهذه القيمة دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠.١٣٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) وهي علاقة طردية اي كلما زاد ت اليقظة الذهنية زاد الوعي بالإبداع وكما هو موضح في جدول (١٤).

جدول (١٤) معامل الارتباط بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع

القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
٣.٧٩	٠.١٣٩	٠.٠٥	دالة

وان هذه النتيجة تعطينا تصور ان الافراد اليقظين ذهنيا يكونون واعين بعملياتهم الابداعية اي وهذه النتيجة تأتي متفقة مع ما اكدت عليه (لنجر) من ان عملية اليقظة الذهنية تجعل الفرد واعيا بكل الجوانب النفسية لديه بما فيها المعرفية .

سابعا: نتائج الهدف السادس (أ): والذي يهدف الى تعرف (الفروق في العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث). ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحليل البيانات فظهر انقيمة معامل الارتباط لعينة الذكور (٠.٥٠٤) والقيمة المعيارية لمعامل الارتباط (٠.٥٥٦)، في حين كانت قيمة معامل الارتباط لعينة الإناث (٠.٢٦٨) والقيمة المعيارية لمعامل الارتباط (٠.٢٧٧) وبعد استعمال الاختبار الزائي ظهر أن القيمة

الزائفة المحسوبة (١.٩٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٥٠.٠) ودرجة حرية (١)، مما يشير إلى أن هناك فروقاً في العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع لمتغير الجنس (ذكور - إناث) ولصالح الذكور والجدول (١٥) يوضح ذلك.

الجدول (١٥) نتائج الاختبار الزائى لمعالمى الارتباط بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع على وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائفة		الدالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٠٠	٠.٥٠٤	٠.٥٥٦	١.٩٧	١.٩٦	دالة
إناث	١٠٠	٠.٢٨٦	٠.٢٧٧			

يتضح من النتيجة اعلاه تفوق الذكور على الاناث في العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالابداع وهذه النتيجة تعطينا تصور ان طلبة الجامعة من الذكور يتصفون بخصائص الشخصية من الانفتاح على الخبرات الجديدة والوعي والانتباه المتواصل في التعرف على الاساليب الجديدة والمبتكرة في التعامل مع الحالات والمواقف .

-نتائج الهدف السادس (ب): والذي يهدف الى تعرف (الفرق في العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع على وفق متغير التخصص).

بلغت قيمة معامل الارتباط لعينة العلمى (٠.٣١٦) والقيمة المعيارية لمعامل الارتباط (٠.٣٢٦)، في حين كانت قيمة معامل الارتباط لعينة الإنسانى (٠.٤٢٧) والقيمة المعيارية لمعامل الارتباط (٠.٤٥٤) وبعد استعمال الاختبار الزائى ظهر أن القيمة الزائفة المحسوبة (٠.٩٠٧) وهي أصغر من القيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فرق

في العلاقة بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع تبعا لمتغير التخصص (علمي - انساني)، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

الجدول (١٦) نتائج الاختبار الزائي لمعالملي الارتباط بين اليقظة الذهنية والوعي بالإبداع على وفق متغير التخصص

الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائنية		الدالة
				المحسوبة	الجدولية	
العلمي	١٠٠	٠.٣١٦	٠.٣٢٦	٠.٩٠٧	١.٩٦	غيردالة
الانساني	١٠٠	٠.٤٢٧	٠.٤٥٤			

وان هذه النتيجة تعطينا تصور الى ان الطلبة من كلا التخصصين اكثر تعود لاستعمال او اظهار للاساليب والتقنيات المبتكرة من مماينعكس على بدوره على جعلهم اكثر يقظة ووعي .

الاستنتاجات: على ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاجات التالية:

- ١- ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من اليقظة الذهنية .
- ٢- يتمتع طلبة الجامعة بمستوى مرتفع من الوعي بالابداع.
- ٣- توجد علاقة طردية موجبة بين اليقظة الذهنية والوعي بالابداع.

التوصيات : في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:-

- ١- تهيئة وتنظيم ورشة عمل يتم على ضوئها تدريب الطلبة الاستراتيجيات التي تجعلهم يقظين ذهنيا تجاه المواقف المحيطة بهم والالامام بالخبرات الجديدة.
- ٢- توجيه الكادر التدريسي الى الاعتماد على الاساليب والاستراتيجيات المحفزة للعمليات الابداعية داخل غرفة الصف.

٣- تضمين المناهج التربوية برامج يتم من خلاله تدريب الطلبة على التعامل مع الخبرات والمواقف المتنوعة بطرق ابداعية .

المقترحات:

- ١- اجراء دراسة تتناول اليقظة الذهنية ومتغيرات اخرى مثلا(التفكير الجوانبي - قوة الانا _التفكير عالي الرتبة).
- ٢- اجراء دراسة تتناول الوعي بالابداع ومتغيرات اخرى مثلا(الدافية العقلية-سيطرة نصفي الدماغ)
- ٣- اجراء دراسة تجريبية عن تاثير اليقظة الذهنية في التعلم الابداعي.

المصادر:

- ابو حطب، فؤاد وسيد احمد عثمان(١٩٧٦): التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط٢.
- اسعد، ميخائيل ابراهيم(١٩٨١): القياس النفسي، دمشق، مطبعة الجمهورية.
- الخطيب، احمد واخرون(١٩٨٥): البحث والتقويم التربوي، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، مروة شهيد صادق (٢٠١٢): الاستقرار النفسي وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الاعدادية،كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى.
- السندي، سعد انور بطرس (٢٠١٠): اليقظة الذهنية وعلاقتها بالنزعة الاستهلاكية لدى موظفي الدولة، رسالة ماجستير، كلية الاداب جامعة بغداد.

- عامر، أيمن محمد فتحي.(٢٠٠٢): اثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر.
- عبد الرحمن، سعد(١٩٨٣): القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح، ط١.
- عبد الرحمن، سعد(١٩٩٨): القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح، ط٣.
- عبد الله، احلام مهدي (٢٠١٢):الكفاية الذاتية المدركة وعلاقتها باليقظة الذهنية والوظائف المعرفية لدى طلبة الجامعة ، اطروحة دكتوراه،كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- المهداوي، ايناس محمد مهدي (٢٠١٠): الوعي بالابداع وعلاقته بالاسلوب المعرفي (الجديدي -التكيفي) ونمطي الشخصية (A-B) لدى طلبة الجامعة. اطروحة دكتوراه ، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية.
- Allen , M.J & Yen, W.M (1979) : Introduction to Measurment Thory . California Brook/ Cole.
- Anastasi , A. (1978): Psychological testing , 5thed. Macmillan ,Pub, New York. sons Inc.
- Brown, Jason (1977).Mind, Brain and Consciousness: the neuropsychology of Cognition. New York: Academic Press.
- Bruch, C.B. (1986): Bridging curriculum with Creative Development: Creative Characteristics, *Models Gifted Child Quarterly*, Vol.30, No.4, pp170-173.

- ----- (1988). Metacreativity: Awareness of thoughts and feeling during creative experiences. *Journal of Creative Behavior*, Vol.22, No.2, pp.112-122.
- Brown , K and Ryan, R (2003): the benefits of being present: mindfulness and its role in psychological, well-bing,journal personality and social psychology .
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007): Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18.
- Cronbach, S. (1964). Essential of Psychology testing. New York, harperbrothers.
- Eble.R.L. (1972) : Theory and practice of psychological Testing , New Jersey, prentice Halin.
- Smith, K.U. (1966). Cybernetic principles of learning and educational design. New York.
- Thorndike, Robert L. & Hagen, Elizabeth. (1977): Measurement and Evaluation in Psychology and Education. New York, John Wiley, 4th.ed
- Langer, E. J. (1989): Mindfulness. New-York: Addison-Wesley.
- ----- (1992): Matters of mind: mindfulness /mindlessness in perspective ,*Consciousness and Cognition*, 1.
- -----(1997): The power of mindful learning. Reading, MA:Addison Wesley
- ----- (2000) :Mindful learning. Current directions in psychological science 9 (6),

- ----- & Abelson, R. F.(1972): A patient by any other name. Clinician group difference in labeling bias. Journal of Consulting and Clinical Psychology, .
- -----& Beck,A(1979) : What do we really know about Mindfulness-Based Stress Reduction? Psychosomatic Medicine, 64.
- ----- Chanowitz, B., & Blank, A. (1980): Mindfulness-mindfulness in perspective: A reply to Valerie Folkes. Journal of Personality and Social Psychology, 48(3),.
- ----- & Moldoveanu, M. (2000): The construct of mindfulness. Journal of Social Issues, (56),
- ----- & Rodin, J. (1976): The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting, Journal of Personality and Social Psychology 134,
- ----- & piper,A(1987):The prevention of mindfulness .

العدد (١٣٣)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١	الخدمة الاجتماعية والمتغيرات العالمية الجديدة	أ.د. سلام عبد علي العبادي م. مروج مظهر عباس	٤٩-١
٢	تعقيد الذات لدى طلبة الجامعة	أ.د. أنعام لفته موسى الهنداوي الباحث قصي جابر أم معين	٨٩-٥٠
٣	أثر إستراتيجية النشاط المباشر للقراءة في الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.	أ.د. حسن علي فرحان العزاوي الباحث علي فاضل مهدي	١١٨-٩٠
٤	تقويم أسئلة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وفقاً لتصنيف جالاجر و آشنر	أ.د. فاطمة عبد الامير عبد الرضا الباحث فاضل حمود جبر البيضاني	١٤٧-١١٩
٥	اثر برنامج الانشطة اللغوية في الابداع اللغوي لدى اطفال الرياض	أ.م.د. اسماعيل ابراهيم علي م.م. سمر غني حسين الحمداني	١٨٦-١٤٨
٦	الشروط النفسية والتربوية للإبداع والمبادرة لدى الأطفال	أ.م.د. أركان سعيد خطاب	٢١٤-١٨٧
٧	التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. حليلة سلمان خلف الحمداني	٢٥٧-٢١٥
٨	برامج الدعم النفسي في الكوارث والازمات ضرورة مجتمعية	أ.م.د. سهام مطشر الكعبي	٢٩٣-٢٥٨
٩	التفكير المحافظ لدى موظفي الدولة العراقية	أ.م.د. حنان شهاب عبيد الساعدي	٣٢١-٢٩٤
١٠	اثر انموذج جانبيه في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول المتوسط	أ.م.د. عقيل عبد الرضا م.م. مريم ياسر كاظم	٤٣٠-٣٢٢

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١١	أثر توظيف القصة في تحصيل مادة الإملاء عند طلاب الصف الثاني المتوسط	م.د. سعد سوادي الساعدي	٥٢٧-٤٣١
١٢	قياس المغفرة لدى طلبة الجامعة	م. د. حيدر فاضل حسن	٥٥٦-٥٢٨
١٣	أساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمين	م . د. رعد كريم محمد	٥٩٢-٥٥٧
١٤	اليقظة الذهنية وعلاقتها بالوعي بالابداع لدى طلبة الجامعة	د.علياء جاسم محمد	٦٤٠-٥٩٣