

مجلة

العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٨

العدد ١٣٤

الأستاذ الدكتور : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية

رئيساً	كامل علوان الزبيدي	الأستاذ الدكتور
عضواً	صبيح شهاب حمد	الأستاذ الدكتور
عضواً	ليلي 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 ، ومواكبتها لروح التقدم التقني والعلمي .

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

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

فهرس العدد ١٣٤

ت	اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
١.	الأعداد التخيلية في ضوء فلسفة الرياضيات	أ.م.د. كريم موسى حسين	٤٦ - ١
٢.	الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي	أ.م.د. زينب حياوي بديوي م. م نداء كاظم هادي	١١١-٤٧
٣.	معوقات التنمية في مجال الصحة (دراسة احصائية في علم الاجتماع الطبي)	أ.م.د. صبيح جبر الكعبي	١٤٧-١١٢
٤.	الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك	د. باسم الدحادحة مراد كاسب عبد البوات	٢٢٨-١٤٨
٥.	انماط التفكير وعلاقته بفلسفة الادارة التربوية	أ.م.د. رفاء عبداللطيف حسن محمد	٢٦٠-٢٢٩
٦.	التدريس المصغر والمهارات التي ينميها	أ.م.د. بشائر مولود توفيق	٢٩١-٢٦١
٧.	تتميط الذات الانتقائي لدى طلبة جامعة كركوك	أ.م.د. عبد الرحيم عبد الصاحب الباحثة ورود سعد صالح	٣٢٨-٢٩٢
٨.	اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات	م.د. محمد مهدي صخي م. آيات محمد جبر م.م حيدر عبد الزهرة	٤١٧-٣٢٩
٩.	أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي	م.د. محمد هاشم مونس الفرطوسي	٤٧٤-٤١٨
١٠.	الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية	م.د.ميثم عبد الكاظم هاشم م.د. صادق مطشر علي	٥٢١-٤٧٥
١١.	اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط.	م . د محمد شلال عبيد	٥٦٢-٥٢٢

ت	اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
١٢.	معوقات استخدام الطرائق الحديثة في التخصصات الاجتماعية للمرحلة الاعدادية	م.د. مرتضى حميد شلاكة	٥٩٧-٥٦٣
١٣.	المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي	م. عبدالسلام جواد كاظم	٦١٩-٥٩٨
١٤.	أثر إستراتيجية رسالة إلى المحرر في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثاني المتوسط.	م. م. علي فاضل مهدي	٦٦٥-٦٢٠
١٥.	أثر التردد الجماعي في حفظ النصوص الادبية عند طالبات الصف الثاني المتوسط	م.م. ايناس خلف محمد	٧٠٩-٦٦٦
١٦.	البحث الانثروبولوجي واشكالية التدريب على تكنولوجيا المعلومات-رؤية على واقع التطبيق في الدراسات العليا-	م.م. شيماء محمود كاظم	٧٢٦-٧١٠



الأعداد التخيلية

في ضوء فلسفة الرياضيات

أ.م.د. كريم موسى حسين
قسم الفلسفة / كلية الآداب / جامعة بغداد

ملخص البحث :

يرمي البحث إلى تقصي إشكالية الأعداد التخيلية وحلّها من منظور رؤية فلسفية ، فبعد التمهيد ووضع خاتمة استنتاجات للبحث ، جاءت فقرات البحث كالآتي :

الفقرة الأولى : "مفارقة العدد التخيلي" ، للتعرف عما نعني بالعدد التخيلي وعمق إشكاليته

الفقرة الثانية : "جدلية الهندسة والحساب" ، بالتطابق مع الجدل الفلسفي بين الاتصال والانفصال ، النواة المركزية لتفسير تلك الإشكالية .

الفقرة الثالثة : "مملكة الأعداد" ، لمتابعة تشيد نسق الأعداد الحسابية والوقوف على المشاكل الفلسفية التي واجهته وصولاً إلى خط الأعداد الحقيقية الممهد لإشكاليته الأعداد غير النسبية والأعداد التخيلية .

الفقرة الرابعة : "إشكالية الأعداد غير النسبية" ، تلك الإشكالية التي بحلّها وصل الجدل الدائر عن التداخل بين الاتصال والانفصال إلى نهايته ، ومهد الطريق لحل لغز الأعداد التخيلية .

الفقرة الخامسة : "حل لغز الأعداد التخيلية" ، الذي رافقته رؤية فلسفية جديدة لتكاملية الحساب والهندسة .

الفقرة السادسة : " محاكاة الطبيعة للأعداد التخيلية " للوصول إلى أن الوجود الطبيعي من الممكن كتابته وفق رمزية

Abstract:–

The research aims to investigate the problem and solution of the imaginary numbers from the perspective of a philosophical vision. After the preface to the research, the research's sections came as follow:

Section (1) : "Paradox of the imaginary number", to know what we mean by the imaginary number and the depth of its problematic .

Section (2) : "Dialectics of geometry and arithmetic", in line with the philosophical debate between continuity and discontinuity, the central theme to explain this problem.

Section (3) : "Kingdom of numbers", to follow up the construction of the discipline of arithmetical numbers, to analysis the philosophical problem faced it, and to reach the line of real numbers which caused the problems of irrational and imaginary numbers.

Section (4) : "Problem of irrational numbers", which by its solution, the debate of interference between continuity and discontinuity reached to its end, and paved the way for solving the puzzle of imaginary numbers.

Section (5): "Solving the puzzle of imaginary numbers", which was accompanied by a new philosophical vision of the complementary between arithmetic and geometry.

Section (6) : "Simulation of the nature to the imaginary numbers" to reach that the natural existence is possibly written according to a symbolization of the compound numbers which emerge from the imaginary numbers.

تمهيد:

لقد كان النظر بفلسفة الرياضيات يمتد إلى بواكير الفكر الفلسفي المنظم ، ولعل الابرز في تينك الفترة ما قامت به الفيثاغورية بتفسير كل الوجود المادي والروحي بأنه عدد ونغم^(١) ؛ إذ أن العدد يمثل الدقة في قياس الكم وبالتالي يعني حساب الوجود ، والنغم يمثل الدقة في توافقات الكيف ، كالانسجام والتناسق في الموسيقى ، الذي إذا ما اسقطناه على الوجود يعني هندسة الوجود بركنيه المادي والروحي ، وبالمجمل من محصلة دقة الكم ، ودقة الكيف ، ستكون الرياضيات بفرعيها الحساب والهندسة – هي اصل الوجود وفق ما يبدو ما كانت ترمي له الفيثاغورية ، بأن العالم عدد ونغم.

ومن المواقف الفلسفية المهمة التي تضع اتساق تام بين الرياضيات وضرورة العقل ، ذلك الموقف الذي سجله فيلسوف المعرفة والعقل ايمانويل كانط (1724 – 1804) ، إذ يسقط أولا مفهومي المكان والزمان على فلسفة الرياضيات بشقيها ؛ الحساب والهندسة بقوله:

" الأزمنة المختلفة ليست معا بل تتتالي ، في حين الأمكنة المختلفة لا تتتالي بل تكون معا " (٢) .

واضعا تطابق تام ما بين تعاقب آتات الزمن مع تعاقب الأعداد من جهة ، وبين التجاور المكاني مع اتصالية الهندسة من جهة أخرى ؛ وثانيا يرجع ما تستمده الهندسة من ضرورة عقلية قبلية إلى الشرط الصوري القبلي للمكان ، باعتبارها العلم الذي يهتم بالتناسق التام الصوري للمكان ، في حين يرجع الضرورة العقلية القبلية للحساب ، الذي يقوم على فكرة تتالي الاعداد ؛ إلى الشرط الصوري القبلي للزمان المبني على فكرة التتالي للآتات الزمنية على خط الزمان الكلي المتجه إلى اللانهاية ، بالتطابق مع خط الاعداد اللانهائي ؛

باستثناء أن الخط الأخير تكون أجزائه متتالية ومتجاورة ، في حين أجزاء خط الزمان متتالية وغير متجاورة^(٣).

هذا الامر ليس مستغربا بأن تتبوأ الرياضيات هذه المنزلة الفلسفية ، بأنها العنوان الابرز لعقل الإنسان ، فالإنسان ليس حيوانا ناطقا فحسب ، وإنما الاصل هو حيوان رياضي ؛ لأن إذا ما تمعنا النطق اللغوي ، نجده جاء بمقاييس وتوافقات رياضية في عدد الحروف التي تكوّن ابجدية وكلمات اي لغة ، وبالتوافق مع الكيفية التي تتناسق هندسيا بها عضلات الفم واللسان والحنجرة لابتكار اصوات كل حرف وكلمة على شكل نغمات يجري التعارف عليها ، وتميزهما عن نسق باقي الاصوات المكونة لهذه اللغة ، والقدرة على إعادتها وتكرارها وفق هذا النسق الرياضي المشترك بين عدد من الناس ، ناهيك عن الاشكال الهندسية التي تتخذها الحروف في الكتابة والاختلافات فيما بينها ، وكل هذه الامور جرى تطويرها ببراعة رياضية جمعية شارك بها عموم المجتمع الانساني مع الاحتفاظ بخصوصية كل مجتمع بطريقة التعامل مع التنوع البيئي والاجتماعي الذي اثمر تنوعا كبيرا في لغات البشر لكن أصل الاجراء الرياضي واحد.

لذلك وكما أن اللغة مبتكر لا تسجل عائدتها لأحد أو مجتمع بعينه ، فأن الرياضيات بصورتها التلقائية لم تكتشف أو تبتكر من أحد او من مجتمع بعينه ، إذ هي منجز تلقائي لمجمل المجتمع الانساني تتجسد على شكل فاعلية صورية ملتصقة اشد الالتصاق بعقل الانسان الذي تتماهى صورته مع صورية الرياضيات . أما المنجزات الرياضية المنظمة على صعيد علماء الرياضيات تعبر عن براعة فائقة الوصف للعقل الرياضي الذي يتمكن من سبك تراكم الفاعلية الرياضية للمجتمع الانساني التي فرضتها في احيان كثيرة متطلبات الانسان العملية في قالب تجريدي يلخص كل هذا المجهود البشري لمرحلة ما ؛

في لغة رمزية مختصرة وبإجراءات محددة تتصف بحذاقة مركزة ، توصلنا إلى نتائج بغاية الدقة وبسرعة مذهلة عما متداول في السياق العام السائد في التعامل الرياضي في زمن ما.

وغالبا ما تكون هذه المنجزات هي الحاصل الجمعي لما احرزه نخبة من الرياضيين في عصر ما وليس لفرد بعينه ، معبرا عن مفصل ثوري علمي يتطلع التجديد في بنية هيكل العقل الرياضي الجمعي ، وهذا ما يؤكد مرة أخرى البعد الاجتماعي للثورات العلمية ولعلم الرياضيات بالخصوص ، وكما يراه فيلسوف العلم توماس كُون Thomas Kuhn (1922 – 1994) بأن العملية الثورية الأصلية للمنجزات العلمية الكبرى نادراً ما يتكفلها رجل واحد ، ولا تتجز في زمن قصير^(٤) ، أي هي تجسد وصلة متلاحمة من فاعلية الفكر الاجتماعي في مجال علمي ما لحقبة من التاريخ ، معبرا عن ذلك بوضوح في مجال الثورة الرياضية عالم الفيزياء ستيفن هوكينغ (Steven Hawking -1942) في وصفه رياضيات إقليدس بأنها كانت منجزا رياضيا ثوريا سبكت مجمل منجزات علماء الرياضيات السائدة في ذلك العصر بواسطة نسق رياضي منظم ، وما إقليدس إلا من جمع هذه المنجزات ونظّم هذا النسق ، وليس هو من انجز لوحده هذه الثورة الرياضية^(٥) .

واحدة من الثورات الرياضية المتميزة ذات البعد الفلسفي في العصر الحديث هي فك لغز الاعداد التخيلية التي تظهر باستمرار في المعادلات الرياضية كحلول لها ، والتي ارتقت علماء الرياضيات منذ عصر الاغريق ؛ بعد ان شكلت تحدي للعقل الرياضي بانتهاكها عقلانية مبادئ الحس الرياضي المشترك ، وبإحجامها عن الدخول في إطار فلسفة الرياضيات كي يمكن فهمها والتعامل معها ؛ علاوة على اشكالية العثور على تطبيقاتها في ظواهر الطبيعة ، ولسبر

غور هذه الابعاد الفلسفية وتداعياتها على هذه الثورة الرياضية ؛ علينا اولا ان نتعرف ماذا نعني بلغز العدد التخيلي ومن اين جاءت تسميته .

1 - مفارقة العدد التخيلي Imaginary Number

لو تمعنا المعادلة الرياضية الآتية : $X^2 + 1 = 0$ التي صادفت معظمنا بعد الدراسة الابتدائية ، وبعد تحويل الـ $(+1)$ إلى الطرف الأيمن ستصبح المعادلة : $X^2 = -1$

المضمون الفكري للمعادلة الاخيرة يعني أن (X) عدد حينما نربعه (نضربه بنفسه) تكون النتيجة سالب 1 (-1) ، أي أن هذا المضمون الفكري الذي على يسار المعادلة ، أي الدلالة ، يقابلها في يمين المعادلة العدد سالب واحد بمثابة ما يدل عليه هذا المفهوم ، أي أنه الرمز الدال ، بيد أن دلالة مربع العدد لا بد وأن تكون موجبة القيمة ، انطلاقا من ان اقرب حل لهذه المعادلة هو (1) ، ولكن حينما نربع موجب الواحد $(+1 \times +1 = +1)$ تكون النتيجة موجب واحد ، وكذلك حينما نربع سالب الواحد $(-1 \times -1 = +1)$ تكون النتيجة ايضا موجب واحد ، فلا وجود لعدد نربعه وتكون النتيجة سالبة ، وهذا هو جوهر المستحيل في حل هذه المعادلة التي سيكون حلها بعد اخذ الجذر التربيعي لطرفيها بالشكل : $X = \sqrt{-1}$ ، الذي يطلق عليه العدد التخيلي الملتصقة تسميته بجذر العدد السالب.

وكلما ظهر لنا هذا الشكل من الحل في المعادلات نبصم عليه (يهمل) ، تعبيرا عن استهجاننا لهذه المغالطة ، وهو ما فعله كبار الرياضيين القدماء مع شبح الجذر التربيعي للعدد السالب ، حينما ظهر اولا للرياضي ديوفانتوس الاسكندري في القرن الثالث الميلادي في حساب المثلثات ، إذ وصف الجذر التربيعي للعدد السالب بالـ (المستحيل)^(٦) ، لأنه يشكل مفارقة تحمل معها تزامن لنقيضين معا ، بل هو تناقض ما بين الدال والدلالة بتوصيفات فلسفة اللغة ،

فالدال هو الجزء الشكلي المادي الظاهر على يمين المعادلة $x^2 = -1$ متمثلاً بسالب واحد ، في حين دلالة العدد التي تصطف على يسار المعادلة ستكون موجبة نابعة من مفهوم مربع أي عدد ، وبالتالي فأن هذا العدد موجب وسالب في آن واحد ! معبرا عن انتهاك صريح لعقلانية الحس الرياضي المشترك ، وخروجاً على مبدأ عدم التناقض ؛ لذلك استبعد من دائرة البحث الرياضي قروناً كثيرة إسوة باستبعاد الثالث المرفوع في المنطق الصوري الذي يحمل هو الآخر في كنفه خروجاً على مبدأ عدم التناقض ؛ لأن مضمونه المنطقي يفيد بأنه قيمة منطقية ثالثة تحمل في جنبها الصدق والكذب معا وهذا الأمر كثير الشبه من موضوعنا العدد التخيلي .

أما عن تسميته بالعدد التخيلي أو الجذر التخيلي Imaginary root ؛ فجاءت أولاً على شرف فيلسوف الاتجاه العقلي في الفلسفة الحديثة ومفتاح انطلاقها رينيه ديكارت Rene Descartes (1595 – 1650) ، الذي نحت باسمه الكثير من المصطلحات والمفاهيم التي ما انفك العقل البشري من تداولها ، فقد كتب في الأسطر الأخيرة من كتابه (الهندسة The Geometry) :

" أستمح اللطف من الأجيال البشرية اللاحقة حينما تحكم عليّ ، ليس فقط بسبب الأشياء التي شرحتها بوضوح ، ولكن لتلك الأشياء التي تغفلتها عمدا ؛ كي اترك متعة اكتشافها للآخرين " ^(٧)

وكانت تسميته لجذر العدد السالب بـ (الجذر المتخيل) ومن ثم إهماله ، واحدة من الأشياء التي تغفلها ديكارت متعمداً في هذا الكتاب وهو في غمرة شروحاته الهادفة إلى دمج الهندسة بالحساب ، إذ ظهرت هذه التسمية في عدة صفحات من الكتاب ^(٨) ، وربما أراد ديكارت من وصف الخيال أن يخفف من وطأة التناقض المتضمن بهذا العدد ، ففي الخيال الذي يتوسط رصانة العقل

وجموح المشاعر ؛ من الممكن أن يستوعب صدمة مفارقة العدد المتخيل ويتصالح فيه المفهوم والواقع المتناقضان . أما تبريره لهذا التغافل في فسخ المجال للأخرين بالكشف عنها ينم عن بصيرة وأمل كبيرين في تخطي العقل البشري لهذه العقدة ، علاوة على الحذاقة الخلقية في تقديم الاعتذار .

ومع ذلك لو كان يعلم ديكارت أهمية هذا العدد الذي وصمه بالخيال ، لتراجع عن هذا التوصيف ، إذ كما سنعرف لاحقا أن العدد التخيلي تتقاطع فيه أهم أسس فلسفة الرياضيات ، ويعبر عن جوهر المشروع الرياضي الذي دافع ديكارت عنه بضراوة ، والمتمثل بدمج الحساب بالهندسة ولكن باتجاه معاكس للاتجاه الذي سار به ديكارت – إنه العدد الذي ذابت فيه إشكالية الاتصال والانفصال في فلسفة الرياضيات ، انفصالية الأعداد في الحساب واتصالية المكان في الهندسة ، وهو العدد الذي بدونه لما استطاع العقل الإنساني أن يتجول بثقة في دهاليز فيزياء الكوانتم ، التي تعد أعلى المنتوجات العلمية المعاصرة التي ابتدعها العقل البشري على مستوى الفهم العميق للعالم المادي ، وعلى مستوى توظيف التطبيقات العملية لها في خدمة الإنسان ، بل إنه العدد الذي بواسطته نفسر كيف نرى الكون ونعرف عنواننا فيه ؛ لأنه ما يشرح كيف تسير موجة الضوء بوصفها ساعي البريد الكوني .

ليس العدد التخيلي وحده من شكّل تحديا مضنيا أمام ضرورة واتساق بنية العقل الرياضي ، ورغم إنه الأشد حرجا ، إلا أن الرياضيات واجهت تحديات عديدة وهي تستكمل مشوار بناء صرحها الفكري ؛ تطلب الأمر إلى إعادة النظر في هيكليتها الفلسفية الذي سارع في تنشيط دخول الرياضيات في ميادين وفتوحات جديدة ، ولعل واحدة من هذه التحديات هي معضلة الأعداد الصماء ، التي برزت مع البريق الأول لانبثاق علم الرياضيات المنظم في عهد الاغريقي ؛ ولأن هذه الاشكالية واشكالية الأعداد المتخيلة تنتمي إلى نواة

المشكلة الفلسفية المتعلقة بجدلية الاتصال والانفصال في فلسفة الرياضيات ، أي بأسس العلاقة بين الهندسة والحساب ، وبين الاتصال والانفصال ؛ علينا الدخول أولا بهذا المضمار .

جدلية الهندسة والحساب : جدلية الاتصال والانفصال

كان حضور الاتصال الهندسي قويا في مخيلة العقل الرياضي منذ أن كان خاما ، إذ كان متواشجا مع الحدس التلقائي لمتصل هندسة المكان أكثر من صعوبة تجريد الكثرة العددية على شكل انفصالات ، ذات مقادير عددية متميزة التي تشكل بذرة الحساب ؛ وحتى الأخيرة كانت تدرك على أنها انفصالات عددية لمتصلات هندسية أكثر رسوخا في وعي المكان من تجريد كثرتها العددية ؛ لذلك ليس بدعا أن نجد علم الرياضيات منذ انطلاسته المنظمة الأولى مع كتاب إقليدس < الاصول > Elements ، أن يقيم علم الرياضيات على أسس الهندسة ويجعل من الحساب امرا ثانويا مشتقا منها^(٩) . فمنذ مسلمته الأولى التي تقترض وجود خط مستقيم واحد بين نقطتين ، وحتى وصوله إلى مبرهناته الهندسية الأكثر تعقيدا ، قد كرس مركزية حضور بداهة الحدس التلقائي للمتصل الهندسي للمكان كأساس متين لبناء علم الرياضيات ، تاركا تجريد الانفصال الحسابي للعدد هامشا ثانويا لهذه المركزية .

ولتكشف الرياضيات عن الجانب الإبداعي للعقل الرياضي وعن أسسه الفلسفية ؛ سعت بأن تتجاوز محاكاة التناسق المكاني للطبيعة في الأنساق المعلومة المقادير بصورية هندسية دقيقة ، والاتجاه إلى كشف المقدار المجهول الذي يفترض له نسق مقاديره المعلومة غير متكاملة ؛ بواسطة تحليل ما يفترضه هذا النسق من علاقات تناسبية بين مقاديره . ورغم جدية هذه المحاولة ، نجد أن هذا التحليل ظل منغمسا بصورية حدس الاتصال الهندسي ، ولم يستطع الإفلات منه ؛ ولعل المحاولة الأولى الجادة بهذا المجال التي تصدى لها

ديوفانتس الاسكندري^(١٠) خير مثال على ذلك ، إذ انبرى بوضع نصوص تحليلية تكشف المقدار المجهول بواسطة سلسلة من المقاربات الهندسية في لغة ؛ علاماتها تؤسس على بدهة النقطة الهندسية والخط والسطح وباقي الاشكال المعروفة في ذلك الحين^(١١) .

ان الحضور الراسخ للمتصل الهندسي حتى في نصوص التحليل الرياضي الرامي إلى التحرر من الوصف ، والولوج إلى الكشف ، شكّل عباً كبيراً على دينامية العقل الرياضي ؛ لأن لغة الاتصال الهندسي هيمن عليها المقدار الكبير لأشكال الاتصال للموجودات الطبيعية الخام أولاً ، والتعايش الطويل لأشكال التناسق فيما بينها ثانياً ؛ لذا نرى رمزيتها مستندة على مركبتين : كبر حضور مقادير الاتصال الهندسي في دالات الرموز أولاً ، وبدهة الحدس الطبيعي لأشكال التناسق فيما بين دلالات تلك الرموز ثانياً ؛ ما يجعل تلك الرمزية تعاني من معوقين : ابتعاد دال الرمز عن خاصيته الأصلية التجريدية ، بوصفه كائناً سوريا بسيط المقدار والشكل ، يكتسب هويته من داخل مكونات النسق الذي ينتمي له وليس من محاكاة الطبيعة ؛ والمعوق الثاني انغلاق اشكال العلاقات بين دلالات الرموز على محدودية بدهة الحدس الطبيعي لأشكال التناسق في الخارج .

ما ينتج أن تكون عقلانية الاتصال ولغة التحليل المنبثقة منها تشكل مصداً أمام سبر غور المكنون الباطن الذي يريد أن ييوح به العقل الرياضي الناضج ، والذي ينزع نحو بناء الانساق الرياضية التي تعيد إنتاج مكونات الخارج الطبيعي ، وبدون أن تحاكيه استساخا ؛ بصورية رمزية دقيقة ، وإكمال ما يفتقر له من مقادير مجهولة حسابيا ، بواسطة نسق من العلاقات الرمزية التي تتجاوز الافق الضيق لعلاقات الحدس الطبيعي في الخارج ، إلى تأسيس علاقات جديدة مستندة على فرضيات أسس النسق الرمزي ذاته .

لقد كان النسق الرمزي للحساب الذي أزاحته مركزية حضور الحدس الهندسي منذ القدم إلى الهامش ، يستوعب كل خيوط نسيج بنية العقل الرياضي ، ويلبي كل ما ذكرناه أعلاه من طموح نحو كتابة الرياضيات بلغة ؛ رمزيتها مستندة على دال عقلي صرف ، ودلالة يمتزجان فيها بداهة الحدس الطبيعي مع خيال العقل الرياضي . لذلك وكما ذهب فيلسوف العلم غاستون باشلار (١٨٨٤ - ١٩٦٢) بالقول :

" أن الاتصال بالنسبة للرياضي هو صورة الممكن الصرف أكثر مما هو خاصية للواقع "(١٢)

نجد أن المقادير العددية للحساب تبضع هذا الإمكان الصرف لاتصال الواقع الطبيعي إلى شرائح من الانفصالات العددية ، على شكل رموز بسيطة مبتكرة من العقل ؛ للتمكن من تمثله بدقة ، والامساك به ، وضبطه وفق نسق من العمليات الحسابية المستلهمة من الحدس الطبيعي للواقع ؛ ولكن ضمن إطار منظومة من الاستدلالات الرياضية ، التي تتساق طوعا وفق أسس النسق العقلي للحساب ، وليس لضرورة التوافق مع متطلبات بداهة الحدس الطبيعي حصرا ؛ لأن هذه المنظومة من العلاقات الحسابية ستتجب بعض الأحيان نسق من المقادير العددية ، لا تتواءم مع ما يقتضيه الحدس الطبيعي : كالأعداد السالبة والأعداد التخيلية مثلا ؛ ولكنها تمضي على وتيرة سلسلة الاستدلال العقلي للحساب ، التي أحيانا أرست بالرياضيات على موانئ ، رغم إنها ليست موجودة على خارطة الطبيعة ؛ إلا أنها تشكل نماذج رياضية صورية دقيقة تستطيع احتواء ظواهر وموجودات طبيعية غير مكتشفة ، كما حصل مع النموذج الصوري للأعداد التخيلية ، الذي عد رياضيا سلفا قبل تطبيقاته على الطبيعة كما سنرى لاحقا .

وبهذا الوصف تكون لغة وأسس الحساب ، هو كتابة الطبيعة الرياضية للوجود بمنظور العقل الرياضي ، الذي يتجاوز الوجود أحيانا ، ويعبر عن جمال اتساق العقل الذي ابتكره حصرا . فهو نسق فرضي استنباطي تستند فلسفته على إنه ينطلق من كيانات مفترضة غير مستنسخة من مكونات الوجود الطبيعي ، ولا تتناقض معها في نفس الوقت ؛ ويمضي قدما ببناء استنتاجات تقوم على أن : لا تتناقض فيما بينها أولا ، ولا تقتصر لمن يفسرها خارج نسق كياناته الافتراضية ثانيا^(١٣)، وبذلك تكون جميع مبادئ الرياضيات مغروزة في نسق الحساب ، وتغدو الهندسة التي همشته هي نوع من أنواع الحساب .

ومن الملفت للنظر أن من بين التقابلات في تفكيكية جاك دريدا (1930 - 2004) المتمثلة بثنائية المركز - الهامش ، تصلح بأن تضيء جدلية العلاقة بين الهندسة والحساب ، فقد عالج دريدا هذه الثنائية بمفهوم استورده من جان جاك روسو أطلق عليه (منطق التكملة) ، الذي بموجبه يرى روسو في خضم معالجته لثنائية الطبيعة - التربية ، بأن التربية تكمل الطبيعة، و" أن الطبيعة لا يُناب عنها : ومكملها لا يعمل انطلاقا منها ، فهو ليس ادنى منها فقط بل هو مغاير"^(١٤)، من ناحية أن دور التربية في تنشئة الأولاد هي لنمو واستكمال الطبيعة البشرية^(١٥) ؛ فهي بهذا المعنى تشغل موقعا ثانويا لمركزية الطبيعة البشرية كما يرى روسو . في حين مع دريدا بدا له مفهوم الطبيعة بمنظور منطق التكملة مفهوما معقدا ، إذ وفق هذا المنطق تبدو الطبيعة رغم كونها الموضوع المركزي في هذه الثنائية ، إلا أنها تعاني من نقص أصيل ، لا يتم سده إلا بهذه التكملة الآتية من ذلك الهامش، عندئذ "المكمل هنا يكون بمثابة فرصة للبشرية وأصل انحرافها في آن"^(١٦) ، ويمسي الشرط الأساس لوجودها . وقد كشف دريدا أن بواسطة منطق التكملة نستطيع أن نعكس الكثير من تراتبية ثنائية المركز - الهامش في مجالات النشاط الفكري للإنسان ؛ ففي مجال اللغة

كان فلاسفة اللغة يولون أهمية مركزية للكلام ، ويزيحووا الكتابة إلى الهامش ؛ على أساس أن الكلام هو النموذج اللغوي المثالي في التعبير عن الحضور ، وتزامن الدال مع الدلالة ، في حين الكتابة تعبر عن الحضور الناقص وانفصال الدال عن دلالاته ، بمنحها فرصة تأويل المعنى للقارئ لغياب الكاتب ؛ بيد أن هذه التراتبية عكست في تحليل اللغة عند دريدا ، من زاوية إننا لا نستطيع فهم تركيب الوحدات اللغوية والتمييز بينها بمجرد الحضور الخالص للصوت ، ذلك الحضور الذي يسكنه الكثير من الغيابات ، أي أنه حضور زائف ومضلل يخفي خلفه غيابات لا يمكن الإمساك بها لحظة الكلام – وبالتالي فأن الكتابة هي النموذج الأساس الذي يقوم عليه التحليل اللغوي ، الذي يحبس بداخله جميع الغيابات الفاعلة غير القادرة على الفرار من النص المكتوب ، وتغدو المقارنات والتمايزات بين الوحدات اللغوية ممكنة التحليل ؛ فالكلام برأي دريدا يعبر عن نمط من الخطاب البلاغي ، وليس عن بنية متماسكة كتلك التي تعتربها الكتابة ، وتسمي الكتابة منضوية على مجمل مبادئ اللغة ، ويمسي الكلام نوع من أنواع الكتابة ، أي المركز نوع من أنواع الهامش^(١٧).

هذا التحليل من الممكن اسقاطه على جدلية العلاقة بين الهندسة والحساب ، وبواسطته نستطيع أن نفهم بقاء الحساب أمرا مكملا وهامشا نسبة إلى مركزية حضور الحدس الهندسي ، وهو الذي يتضمن كل مبادئ الرياضيات – شكّل مصدا قويا في مسيرة تطور علم الرياضيات ؛ لأن هناك تعارض قوي بين القوى والآلات المنتجة المحدودة للهندسة ، والعلاقات الرياضية المتضخمة في العقل الرياضي التي يفرضها خيال الحساب ، الأمر الذي سيؤدي بالضرورة إلى قيام ثورة في علم الرياضيات تعكس تراتبية المركز – الهامش .

لقد كانت صورية الهندسة ورمزيتها الاتصالية حتى عهد ديكرت ، هي المهيمنة على كل بحوث الرياضيات بضمنها مبحث التحليل الرياضي ، الذي

كانت تصبو له آمال جل الرياضيين بالوثوب إلى مرحلة الكشف الرياضي كما اسلفنا سابقا ؛ وكانت حتى الرموز في المعادلات الرياضية تصور على أنها اشكال هندسية ، إذ كان يمثل الرمز (X) بأنه خط مستقيم ، ويرمز لـ (X^2) بأنه مربع ، ولـ (X^3) بأنه مكعب ؛ ومن ثم لحل المعادلة الرياضية كانت تجمع وتطرح هذه المتصلات الهندسية وبحسب العمليات الرياضية التي تتضمنها الصيغة الرياضية ، بعد أن ترسم هندسيا للوصول إلى إيجاد القيمة المجهولة . فمن هنا نستطيع أن نخمن حجم المعوقات التي تواجه الانخراط في التحليل الرياضي ، ناهيك عن المحددات التي تفرضها بداهة الحدس الهندسي ، ولا سيما إذا ما ظهر رمز رياضي لا يستطيع ذلك الحدس من إدراكه ؛ فعلى سبيل المثال إذا تضمنت الصيغة الرياضية الرمز (X^4) ، كيف سينضم هذا الرمز الرباعي الابعاد إلى مظلة حدس الاتصال الهندسي ، وكيف سيمثل هندسيا ، والوجود الخارجي لا يمكن تحميله بأكثر من ابعاد ثلاثة ^(١٨).

على هذا الأساس لا نستغرب أن بواذر الثورة الرياضية في العصر الحديث بدأت حينما استلهم ديكارت الفرضية التي تجعل من المركز نوع من انواع الهامش وأدركها جليا ، فكان بمثابة دريدا القرن السابع عشر بمحاولته الرياضية التي كان عنوانها الرئيس ، أن تصبح الهندسة نوع من أنواع الحساب . ففي مستهل كتابه " الهندسة " ، لخص مشروعه الجديد بأنه عازم على حل جميع المشاكل الرياضية الناجمة من استحواذ البناء الهندسي على مجمل الفكر الرياضي ، باستبداله بالنموذج الحسابي للأعداد والعمليات الحسابية المصاحبة لها ؛ وبذلك يصبح عموم التحليل الرياضي والهندسي من ضمنه خاضعا للرمزية العددية والعمليات الحسابية المنظمة لها ^(١٩) . وعلى هذا الأساس الديكارتي لم يعد الرمز (X^2) يمثل شكل هندسي مربع ، بل عدد مضروب في نفسه ، ولم يعد الرمز (X^4) غير مألوف ؛ لأنه رباعي الابعاد ، ولا ينسجم مع

بداهة الحدس الهندسي ، بل أمسى ببساطة وفق النموذج الديكارتي يعبر عن عدد مضروب بنفسه أربع مرات . وعلى هذا المنوال توالى الفتوحات الرياضية التحليلية الكبرى في مجال النفاضل والتكامل وغيرها ، على أساس التبادلية المرنة ما بين الاتصال والانفصال ؛ وحتى الفتوحات الهندسية الجديدة المبنية على فكرة الاتصال حصرا ، أسست نماذج هندسية غير إقليدية مستوحاة من أسس البنية الفكرية للحساب ، بوصفه نسق فرضي استنباطي رمزيته لا تستنسخ من العالم الخارجي ، فجاءت هذه النماذج الهندسية علما بالممكّنات الهندسية العقلية ، ولا تطابق بداهة الحدس الهندسي للوجود الخارجي المؤسس على بديهيات اقليدس (٢٠) .

ورغم هذا الجنوح نحو تحسّيب الرياضيات ، وجعل انفصالية الصورية العددية للحساب مركزا للتحليل والجبر الرياضي ، إلا أن هامش الاتصال الهندسي لا يلبث وان يبدأ بالظهور حتى في اصغر ما بينيّات الانفصالات العددية ، دليلا على الارتباط الوثيق بين الحساب والهندسة ، ما دفع البحث في فلسفة الرياضيات في النظر إلى هذا التداخل بين الانفصال والاتصال ، برؤية جديدة تبدد بها ألغازا وقفت متحديا بارزا في تشييد نسق انفصالية مملكة الأعداد ، فكان فك لغز الأعداد التخيلية تتويجا لهذا الجهد الفلسفي ؛ ولا يمكن فهم تدرج المشكلة الفلسفية والانهماك في حلها ، إلا بالولوج إلى داخل مملكة الأعداد وتتبع خطوات تشييدها والمشاكل المرافقة لها .

مملكة الأعداد

عبرت الأعداد الطبيعية عن المواجهة الأولى للعقل الرياضي للإنسان في التعبير عن تجريد تعدد وكثرة الموجودات الطبيعية التي يواجهها في حياته ، على شاكلة مثلا ، يسكن رجل واحد مع امرأة واحدة ، وله ثلاثة أبناء ، ويرى شجرتين امام منزله ؛ وكذلك يعبر نهرا واحدا كل يوم ، ويصيد ثلاثة طيور

بواسطة يديه الاثنين ، التي تشتمل كل واحدة على خمسة اصابع ، إذ كل هذه الموجودات التي يصادفها والتي يتعامل معها في خضم حياته اليومية ، كان يرافقها ضمنا كثرة عددية تشكل اصلا طبيعيا لها – ومن هنا جاءت تسمية الاعداد الطبيعية^(٢١) . ومع ذلك علينا أن لا نبالغ كثيرا بأن التعامل البدائي مع الكثرة العددية الطبيعية للعقل الرياضي الخام ، كانت بهذه الدقة والوضوح في تميز ومعرفة الاعداد الطبيعية ، كما هو عليه الامر بعد ان انتظمت رياضيا من زمن ليس بالبعيد على يد المتخصصين في الرياضة ، فقد عبر عن ذلك برتراند رسل (1872 – 1970) بوضوح بقوله :

" ومع أن الاعداد الطبيعية مألوفة ، إلا أنها غير مفهومة ، فقليل منا من يستطيع أن يعرف المقصود بـ ' العدد ' أو ' الواحد ' ...وليست هذه الأمور سهلة بحال من الأحوال ، فلقد كان المعتقد إلى وقت قريب أن هذه المفاهيم في الحساب أو بعضها على الأقل يجب أن يقبل على أنه أولي "^(٢٢)

على أية حال ، اكتسبت الاعداد الطبيعية إيجابيتها الوجودية من الخاصية الملموسة الصلبة للأشياء ذات العلاقة ؛ فهي بهذا الحال أعداد موجبة ، واكتسبت اكتمال الصورة من الخاصية الجمالية للمكان ، الذي يعارض نقص وثلم الشكل التام ؛ فهي بهذا الحال أعداد صحيحة ، واكتسبت التتالي المنظم على أبسط ايقاعات التتالي بمقدار واحد فقط ، مستمدة ذلك من أبسط ايقاع لا يفارق الشعور الزماني للإنسان ، بالتزايد المنظم للحظات الزمن ذات الايقاع الاحادي ؛ فهي بهذا الوصف أعداد متتالية ذات الايقاع الاحادي – وبالتالي أصبحت الاعداد الطبيعية تعبر عن سلسلة متوالية من الاعداد الصحيحة الموجبة ، التي تبدأ من العدد واحد وتتالي اطرادا منظما بزيادة مقدار واحد للعدد التالي ؛ إذ شكلت هذه الاعداد النواة المركزية الطبيعية التي قام عليها علم الحساب ، واعتلت عرش مملكة الأعداد بحيازتها على تلك المواصفات

المثالية ، فليس بدعا أن يصفها عالم الرياضيات الألماني ليوبولد كرونكيكر Leopold Kronecker (١٨٢٣ - ١٨٩١) بأنها من خلق الله ، وباقي الأعداد من صنع الإنسان^(٢٣) ، ما جعلها المرجعية الوثقى التي باستطاعتها عدّ جميع الموجودات الصحيحة الموجبة ؛ وعلى هذا الوصف سميت بـ (الاعداد العادة) countable numbers .

أول مشكلة واجهت هذا النسق الجميل المناط بعدّ الاشياء ، هي إذا ما طُلب منا عدّ الاشياء التي تحمل خاصية محددة في محل ما ، ولم نعثر على أي شيء في هذا المكان يحمل هذه الخاصية ، كيف إذن نعبر عن نتيجة العدّ بعدد حسابي مناسب ؟ هنا كان أول ظهور اصططعه العقل الرياضي بعيدا عن الرسوخ الطبيعي للأعداد لحل هذه المشكلة ؛ لذا فرض مفهوم (الصفر) حاله ، كضرورة لابد منها لحل هذه المشكلة ؛ وبذا تصدر الصفر سلسلة الاعداد الطبيعية وتراجع العدد واحد إلى المرتبة الثانية ؛ بالإضافة إلى هذه الضرورة الصفرية المعبرة عن (اللاشيء) ، نجد أن العدد صفر أضاف نواحي جمالية في تدوين الاعداد ، ولاسيما الكبيرة منها ؛ ذلك بتبسيط قواعد كتابتها اعتمادا على الموقع الذي يتخذه الصفر ، فمثلا العدد (02) يعبر عن العدد (اثنتان) ، ولكن بتبديل موقع الصفر سنحصل على العدد (20) الذي يعبر عن العدد (عشرون) .

إذا أراد العقل الرياضي أن يتجول بيسر وبسرعة في مملكة الاعداد الجميلة ، عليه أن يبتكر العمليات الحسابية المرافقة لها ؛ فجاءت عمليتي الجمع والطرح تتويجا وتلبية لهذه الحاجة ، وكانت عملية الجمع وما نتج عنها مباشرة عملية الضرب لم تحدث أي مشكلة في نسق الاعداد الطبيعية ، على أساس أن جمع أي عدد طبيعي مع آخر طبيعي سيكون الناتج عددا طبيعيا ايضا ، وكذلك عملية الضرب التي هي شكل من أشكال الجمع المتكرر لنفس العدد

لعدد من المرات (مضاهاته لعدد من المرات) ، ستتج عددا طبيعيا آخر ؛
فمثلا حاصل ضرب العددين الطبيعيين (3×4) ، هو عملية الجمع المتكرر
للعدد 3 لأربع مرات وسيكون الناتج (12) ، الذي هو عدد طبيعي آخر .

بيد أن أس المشكلة والتي فتحت آفاق جديدة في نسق مملكة الاعداد ، هي
عملية الطرح وما نتج عنها مباشرة عملية القسمة ، فعملية طرح العدد (3) من
العدد (4) سيكون الناتج (1) ، وهو عدد طبيعي وليس هناك مشكلة ؛ ولكن
حينما نطرح العدد (4) من العدد (3) ، ستكون المشكلة حاضرة بقوة ، لأننا لم
نعثر على ناتج لهذا الطرح في نسق الاعداد الطبيعية الموجبة . ومن هنا فُتح
الطريق غير المعبد المغلق بالصفري ، وانطلقت الرحلة إلى يسار الصفري ،
وولادة نسق جديد من الاعداد الصحيحة السالبة Negative Numbers ، بعد
ان كان الطريق معبدا إلى يمين الصفري حصرا ؛ وبهذا الافق الجديد ابتعد
مدلول العدد عن محاكاته الصلبة للموجودات الطبيعية ، وأعلن انتمائه صراحة
إلى اتساق وجمالية وضرورة العقل الرياضي . بيد أن ما هوّ أمر القبول
بالأعداد السالبة من الناحية الشكلية هو الصفري ذاته ، من ناحية أن القبول
بدلالة (اللاشيء) ، الذي يتضمنه الصفري والذي ابتعد عن الاصل الطبيعي
للعدد ، فلماذا لا نقبل بدلالة (أقل من اللاشيء) ، الذي يتضمنه العدد السالب
؛ ناهيك عن حقائق ومواقف تستدعي قبول فكرة العدد السالب من الناحية
العملية ، فمثلا إذا كان قياس الارتفاع نسبة إلى مستوى سطح الماء ، أي مع
أو فوق هذا المستوى يمثل القياس الموجب ، فقياسه تحت هذا المستوى
يستوجب القياس السالب ، وكذلك يظهر هذا المفهوم جليا في تعامل الحساب
المصرفي مع مفهوم الدين والقرض الذي يفرض الرصيد السالب للحساب ، ولا
ننسى هناك مفاهيم كهربائية تضمنت المضمون السالب ، فهناك الشحنة
الموجبة وإلى جانبها الشحنة السالبة^(٢٤) .

أما عملية القسمة فلم يكن حظها أقل مما أثارته عملية الطرح ، فما هو معروف أن عملية القسمة هي نوع من أنواع الطرح المتكرر لعدة مرات لنفس العدد (المقسوم عليه - المقام -) من عدد آخر (المقسوم - البسط -) ، بحيث يكون الباقي صفرا ، وناتج القسمة سيمسي عدد المرات التي سيبلغ فيها ناتج الطرح صفرا ، فمثلا ناتج قسمة العدد (6) على العدد (2) آتي من:

$$6 - 2 = 4 \quad 4 - 2 = 2 \quad 2 - 2 = 0$$

إذن ناتج القسمة يساوي (3) ، على أساس أن عدد المرات التي بلغت فيها عملية الطرح المتكرر لنفس العدد إلى قيمة الصفر ، هو ثلاث مرات ، وناتج القسمة هنا يمثل عدد طبيعي ويمر الحال بسلام ؛ ولكن الوصول إلى قيمة الباقي المساوي للصفر لا تسير على هذا المنوال ببسر ، فالكثير من عمليات الطرح المتكرر لنفس العدد تؤول إلى أن الباقي لا يساوي صفر ؛ يعني ذلك أن ناتج القسمة ليس عددا صحيحا ، وبالتالي ولوج أعداد جديدة لا نهائية تتوسط الاعداد الصحيحة صفتها الغالبة إنها أعداد غير صحيحة ، ومن الممكن ان تكون موجبة أو سالبة سميت بـ (الاعداد الكسرية) Fractional Numbers ؛ فكما أطاحت عملية الطرح بالمفهوم الموجب للأعداد الطبيعية ، جاءت عملية القسمة المنبثقة منها لتطيح بالمفهوم الصحيح لهذه الأعداد ، معبرا برتراند رسل عن ذلك بقوله :

" فقد احتجنا إلى الأعداد السالبة لكي تكون دائما عملية الطرح ممكنة ، وإلا كانت العبارة $A - B$ خالية من المعنى عندما تكون $A < B$ أصغر من B ، واحتجنا إلى الكسور حتى تكون عملية القسمة ممكنة دائما " ^(٢٥)

التطور المهم الذي تبع ولوج الاعداد الكسرية ، هو دمج الاعداد الصحيحة مع الاعداد الكسرية في مفهوم حسابي واحد ، وتوحيد مملكة الاعداد في نسق واحد ، يصبح فيه كل عدد صفته الغالبة إنه مركب نسبي ، على أساس أن كل

عدد كسري مكون من مركب نسبي بين بسط ومقام ، ومن الممكن احتواء الاعداد الصحيحة ضمن هذا النموذج النسبي ، بتأويل كل عدد صحيح على أنه يمثل عدد كسري ، بحيث بسطه يمثل العدد الصحيح ومقامه العدد واحد الذي لا يغير شيئاً من قيمته العددية ، وهنا التئمت جميع مفاهيم العدد ، الصحيحة والكسرية ، والسالبة والموجبة ، تحت لواء مفهوم النسبية ، وسمي هذا النسق الجديد بالأعداد النسبية Rational Numbers ، الذي دائماً يترجم خطأً بالأعداد العقلانية أو المنطقية بسبب اللبس الحاصل في مصطلح Rational المنحدر هنا من الاسم ratio وتعني النسبة وليس له علاقة بما هو عقلي أو منطقي .

وهنا أسجل اعتذاري عن الإطالة والإسهاب بهذه الفقرة ، بيد إنها ضرورية لمعرفة أن ما وصلنا إليه في هذه الرحلة في تطور مملكة الأعداد ، والمشاكل التي برزت لم تمس جوهر فلسفة الرياضيات ، بل على العكس أفادت في مد نسق الأعداد طولاً وعرضاً ، وسعت إلى تضيق رسم هوية العدد بخاصية واحدة وهي إنه (مركب نسبي) . وقد وقفت الحاجة العملية للإنسان إلى الرياضيات التي كانت ملاصقة له في جميع تفاصيل حياته في ردد الكثير من هذه التحولات ، على خلاف علم المنطق الذي ظل يراوح في مكانه لأنه علم نخبوي يمتعنه قلة من الناس ، ويفتقر إلى الحاجة العملية لعامة الناس ، وبنأ العلماء بنفسهم عنه لضيق الافق الاستدلالي فيه ، إذ يكتب غاليليو بهذا الصدد :

" نحن لا نتعلم الاستدلال من كتيبات المنطق ، بل من الكتب الزاخرة بالبراهين ، وهي كتب الرياضيات لا كتب المنطق " (٢٦)

ومع ذلك أن هذه الحاجة العملية للرياضيات أفرزت مشاكل لا يمكن حلها بواسطة توسيع مدى نسق الاعداد النسبية ؛ لأنها كانت موجهة إلى صميم أسس فلسفة الرياضيات ، عندئذ استدعى حلها إلى إعادة النظر في هيكلية هذه

الأسس ، ومن هذه المشاكل هي إشكالية الأعداد غير النسبية (الصماء) التي مهد حلها إلى حل اللغز الفلسفي للأعداد التخيلية .

إشكالية الأعداد الصماء

إذا ما ألقينا نظرة شاملة على خط الأعداد النسبية الذي وصلنا إليه ، سنجد أنه يتكون من أعداد لانتهائية على يمين الصفر ويساره ، وكل عدد خاصيته الأساسية إنه عدد كسري يتكون من بسط ومقام ، وبكلام أدق إنه يمتلك موقعا محددا على هذا الخط الذي يؤمن عنوانا بغاية الدقة لكل عدد يتكون من بسط ومقام ؛ ولكن ماذا بشأن الأعداد التي لا نستطيع تمثيلها بنسبة بين بسط ومقام ؟ هل تبقى بدون عنوان محدد على مرجعية خط الأعداد النسبية ؟ ولا سيما هي أعداد كثيرة تعامل معها الإنسان منذ القدم ؛ فمثلا كان الفيثاغوريون يولون أهمية كبيرة للأعداد ويرتفعون ببعضها إلى منزلة التقديس ، ويسموها بأشكال هندسية ، فتحدثوا عن أعداد مربعة ومستطيلة ومثلثة وغيرها^(٢٧) . فإذا ما أخذنا أول مربع مقدس لهم الذي يمثل مربع طول ضلعه (1 متر) ، وأردنا حساب طول قطره ، فبتطبيق نظرية فيثاغورس على أحد المثلثين القائمي الزاوية ، اللذين ينشئهما القطر كوتر مشترك لهما ، سيكون طول القطر يساوي $(\sqrt{1^2 + 1^2} = \text{القطر})$ ، وبالتالي سيساوي $(\sqrt{2} \text{ متر})$ ؛ بيد أننا لا نستطيع تمثيل $(\sqrt{2})$ بأي نسبة ممكنة تحدده على شكل بسط ومقام — ومن ثم لا يمتلك هذا العدد عنوانا دقيقا على خط الأعداد ، رغم وجوده الحقيقي الهندسي على الأرض ؛ أي أنه موجود هندسيا ولكنه غير موجود حسابيا ، وهذه هي إشكالية الأعداد غير النسبية Irrational Numbers ، أو كما أطلق عليها الرياضيون العرب الأعداد الصماء لأنها لم تقصح بدقة عن مقدارها ، والتي تعبر عن تفكك في بنية فلسفة الرياضيات القائمة على البنية الموحدة بين الهندسة والحساب ، واصفا برتراند رسل إشكالياتها بأنها تحدي الطبيعة لدقة

الرياضيات^(٢٨) . تلك الاشكالية التي نصبت نفسها بمثابة التحدي الأكبر للكوزمولوجيا التي تبناها الفيثاغوريون منذ القدم ، وتعثرت مقدساتهم العددية عند أول مربع ملكي استعصى عليهم حساب قطره ، مما سبب بمقتل أول ضحية لعلم الرياضيات باتهام أحد اتباعهم ، أنه افشى سرهم ، حينما نقل خارج حلقة الفيثاغوريين خبر استعصاء تمثيل $\sqrt{2}$ بأي عدد نسبي ، فأغرقوه بماء البحر^(٢٩).

لقد أستلهم بعض فلاسفة العلم هذا التمرد المتأصل في الطبيعة عن أن ينضم إلى نسقية الحساب الرياضي ، بطرحهم مفاهيم فلسفية تتسجم مع هذا العصيان ، نذكر منهم مرة أخرى فيلسوف العلم توماس كُون ومفهومه الشهير (اللامقايسة) Incommensurability ، مفاده أنه من المستعصي أن نستطيع عقد مقارنة أو مقايسة بين أي نظريتين علميتين ، تسيدتا البحث العلمي لحقتين مختلفتين في تاريخ العلم ، ومن ثم لا نستطيع الحكم على أي منهما هي الأفضل ، لأن كل واحدة تنتمي إلى نموذج إرشادي Paradigm مختلف ، له معايير ومفاهيمه ومناهجه الخاصة به ، والمغلف بوعيه التاريخي الخاص به ، الذي أفرزته الظروف الاجتماعية والسياسية السائدة في زمانه^(٣٠) ، فهو يقول مثلاً بهذا الخصوص :

" أن منشأ الاختلاف بين المدارس العلمية ، ليس فشل واحدة منها أو أخرى في المنهج المتبع - فجميعها علمية - بل منشأ الطرق اللاقياسية في رؤية العالم وفي ممارسة العلم فيه " ^(٣١).

ولقد أثار هذا المفهوم جدلاً واسعاً ، واتهم توماس كُون بنزعة لاعتقالية بقدر تعلقها بانعدام المعايير والحقائق الثابتة ، رغم عدم اعترافه بذلك^(٣٢) ، ولدرء شبهة الاعتقالية عنه استدعى تمرد الأعداد الصماء على الحساب والقياس ليكون سنداً رياضياً له ، ليبرهن أن اللامقايسة لها جذور أصيلة حتى في أدق

العلوم المضبوطة قياسياً ، وأكد أنه استعار مفهوم اللامقايسة في فلسفته من الرياضيات ؛ ليسقطها على وصف العلاقة بين النماذج والنظريات العلمية المتعاقبة^(٣٣) . فهو يرى أن وتر المثلث القائم الزاوية المتساوي الساقين هو في لامقايسة تامة مع ساقى هذا المثلث (بسبب ظهور العدد الأصم $\sqrt{2}$ في هذه اللامقايسة) ، وان محيط الدائرة في لامقايسة تامة مع طول قطر الدائرة (بسبب ظهور العدد الأصم π في هذه اللامقايسة) ، أي إذا قسنا أحد الطرفين في هذه اللامقايسة بشكل مضبوط ، لا نستطيع أبدا الحصول على قياس مضبوط للطرف الآخر لفقدان وجود وحدة قياس مشتركة بينهما^(٣٤) .

ورغم عدم القدرة على تحديد الأعداد غير النسبية على خط الأعداد النسبية بدقة ، لكن وجودها الحقيقي حاضرا بقوة من الناحية الهندسية وكذلك من الناحية التقريبية حسابيا ، أي أننا نستطيع أن نخمن ، وليس أن نحدد ، أين تقع هذه الأعداد حسابيا ، فمثلا من الممكن تقريب العدد $\sqrt{2}$ إلى العدد النسبي $\frac{99}{70}$ وتقريب العدد π إلى العدد النسبي $\frac{22}{7}$ ؛ لذلك أصبح من المناسب التفكير بصياغة جديدة تعبر مليا عن المرجعية الشاملة للأعداد الحسابية التي لم يعد خط الأعداد النسبية أن يستغرقها ، ما ييسر الحال لضرورة استبدال خط الأعداد النسبية بخط جديد يعبر عن شمولية أعداد الحساب سمي بخط (الأعداد الحقيقية) Real Numbers ، الذي يضم في كفه جميع الأعداد النسبية وغير النسبية الموجبة منها والسالبة ؛ معبرا في تسميته هذه عن ملمح فلسفي أكثر مما هو رياضي ، إذ عني أولا بما هو حقيقي بوصفه خطأ يرمز لحقائق الواقع ، ومن دون أن يعني أولا بوصف حقائق الواقع بالدقة التي تميز الرياضيات ، فلندع عالم الرياضيات وفيلسوف العلم الانكليزي روجر بنروز Roger Benrose (١٩٣١ -) يشرح لنا ذلك بوضوح :

" لقد سميت الأعداد الحقيقية ((حقيقية)) ، بصرف النظر عن مفهوم الحسوبية [المفهوم الحسابي] ، لأنها تزودنا كما نعرف بالمقادير التي نحتاجها لقياس المسافات والزوايا والطاقة ودرجات الحرارة والكثير من المقادير الهندسية والفيزيائية ، على أن العلاقة بين الأعداد الحقيقية التي تعرف بطريقة مجردة والكميات الفيزيائية ليست واضحة المعالم كما قد يتخيل المرء ، فالأعداد الحقيقية تصدر عن عمل رياضي مثالي وليس عن أي كمية واقعية ملموسة فيزيائيا^(٣٥)

أن خط الأعداد الحقيقية أثار قضيتين فلسفتين بالغتي الأهمية ؛ الأولى إنه خليط غير متجانس من مجموعتين من الأعداد : مجموعة أعداد لا متناهية محددة الهوية - الأعداد النسبية - تتوسطها مجموعة أعداد لا متناهية غير محددة الهوية - الأعداد غير النسبية - ، وما يجمعهما أصولهما الواقعية وخضوعهما لمعايير العمليات الرياضية على خط الأعداد الحقيقية ؛ والقضية الثانية إن خط الأعداد الحقيقية يلمح بأن أي عدد لا يخضع لمعايير العمليات الحسابية له ، هو عدد غير حقيقي لا ينتمي إلى أفق عقلانيته ، ولا إلى امتداد خطه ، وفي نفس الوقت لا ينكر وجوده .

التداعيات التي ترتبت عن القضية الأولى في مجال أسس فلسفة الرياضيات ، أن خط الأعداد الحقيقية - وعموم علم الحساب من ورائه - الذي ضم الأعداد غير النسبية في كنفه ، فقد الخاصية الأصلية التي كانت تميز خط الأعداد النسبية الذي سبقه - وعموم علم الحساب من ورائه - والمتمثلة بـ (خاصية الانفصال) ؛ لأن مضمون الخط الحسابي الأخير كان يؤسس إلى وجود سلسلة مما لانهاية من الانفصالات العددية المتميزة في أي موقع من مواقعه ، ومن الممكن تميز حدود الانفصالات بدقة كبيرة ، وهو الأمر الذي يوائم لب فلسفة الحساب حينما عرّف منذ بداية التفلسف بالرياضة بأنه يعبر

عن الكم المنفصل^(٣٦) ؛ بيد أن خط الأعداد الحقيقية يبوّح بضمه ما لانهاية من الأعداد الصماء غير المتمايزة ، بأن هناك ما لانهاية من المواقع ترتكن فيه على شكل مقادير لا يمكن إدراك حدودها المتاخمة ، أي لا يمكن تحديد العدد الذي يأتي مباشرة قبلها وبعدها ، وبالتالي سيتلاشى مفهوم الانفصال عند هذه الحدود ، ويتخلى الحساب العددي عن خاصيته الأصلية ، الأمر الذي يستدعي السماح للاتصال الهندسي بالدخول إلى معترك النقاش الفلسفي ؛ لأنه خير من يفسر تلك المقادير العسية على التحلل إلى انفصالات .

لذلك حل اشكالية الاعداد الصماء جاء على خلفية الفهم العميق لهذا التداخل بين الاتصال والانفصال ، وبرؤية فلسفية مفادها أن طبيعة خاصية الانفصال ستفرض ضرورة خاصية الاتصال في الوقت نفسه ؛ من زاوية أن الانفصال سيبيح للخيال الرياضي أن يقطع أي بيتي بين منفصلين إلى ما لانهاية من المقادير المنفصلة ، الذي سيمثل طيفا لا يمكن الامساك بحدود متمايزة ينتهي إليها ، وسيدخل الخيال الرياضي بإحالات وإحالات غير منتهية لا يمكن إجمالها ، إلا بتصورها على شكل مقدار متصل . فكما أباح بداهة الاتصال الهندسي للعقل الرياضي أن يقطعه لمقادير منفصلة يسمي التعامل معها ببسر حسابيا ، أراد العقل الرياضي هذه المرة أن يشذب خياله الانفصالي ، الذي لا يقف عند حد بالسماح ببسر ، سمح العقل الرياضي لبداية الحدس أن تختزل الانفصالات غير المنتهية البالغة الصغر على شكل اتصالات ممكن الركون لها . وعلى هذا الاساس واحد من الحلول البارعة التي قدمها عالم وفيلسوف الرياضيات الالمانى ريجارد ديدكيند R. Dedekind (١٨٣٣ - ١٩١٦) لتفسير إشكالية الأعداد الصماء ، بأنها ما هي إلا قطوعات من الاتصال من الممكن اختزالها على شكل نقطة هندسية بالغة الصغر تنتشر في سلسلة الانفصالات العددية وفي كل موقع من مواقعها ، إذ تتوسط هذه النقطة

التي تمثل العدد الأصم مجموعتين من انفصالات الأعداد الحقيقية ، إحداها أكبر من العدد الأصم والأخرى أصغر منه^(٣٧) ، فعلى سبيل المثال ينظر إلى العدد غير النسبي $\sqrt{2}$ بأنه نقطة قطع هندسي تتوسط المجموعتين : $X > \sqrt{2}$ ، $X < \sqrt{2}$.

إذن مثلما الانفصال يقوم بتشويه مستمر للاتصال بتقطيعه إلى عدد غير منتهي من الانفصالات العددية ، يقوم الاتصال بتشويه مستمر للانفصال بدمج المقادير العددية التي لا تنتهي إلى حد بمتصل هندسي يتخذ موقعا على خط الاعداد الحقيقية ، وهذا التشويه المتبادل هو جوهر جدلية الاتصال والانفصال في الأعداد الحقيقية ، وبواسطة هذا الفهم حلت إشكالية الأعداد غير النسبية . أما القضية الثانية التي أثارها خط الأعداد الحقيقية بأنه في مقابلة مع أعداد غير حقيقية لا تخضع لمعايره الحسابية ، ولا تجد لها مكانا على امتداد خطه ، هي التي ستنقلنا إلى لب موضوع البحث ، وسنتعرف على أن جدلية الهندسة والحساب هل لا زالت فاعلة في هذا المضمار لفك طلاسم لغز الأعداد التخيلية.

لغز الأعداد التخيلية

كما أسلفنا في بداية البحث أن العدد التخيلي شكّل مفارقة بين دال سالب ودلالة موجبة ، التي تبوح بها المعادلة : $X^2 = -1$ ، أو $X = \sqrt{-1}$ فهنا الدال هو سالب واحد ، والدلالة يتضمنها مفهوم مربع X الذي هو دائما موجب ، ولكن بعد أن قطعنا شوطا بالبحث ، ولأجل فهم لغز المفارقة ، علينا أن نحلل اللغز بشكل آخر ، وعليه يجب أن نضع مقدمتين مستخلصتين مما تقدم من البحث : الأولى إن العدد التخيلي لا يوجد على امتداد خط الأعداد الحقيقية الذي بحوزته جميع الأعداد التي نعرفها ؛ لأنه عدد غير حقيقي لا يخضع لمعايير هذا الخط .

والمقدمة الثانية أن العدد التخيلي يظهر في التحليل الرياضي بعد أن يستنتج من انسيابية سلسلة الاستنتاجات الحسابية ، التي لا تتناقض مع المسلمات الافتراضية الأولية للنسق التي وجدت فيه ، وبما أن هذا النسق الافتراضي الاستنباطي واستنتاجاته الرياضية ، التي تُظهر أحيانا العدد التخيلي ، يمثلا جوهر عقلانية النسق الرياضي ؛ وبالتالي أن هذه المقدمة تذهب إلى أن العدد التخيلي لا يتناقض مع مبادئ عقلانية وأسس هذا النسق ، فهو ممكن الوجود على الصعيد العقلي على الأقل إن لم نقل على الصعيد الطبيعي .

المقدمتان صحيحتان ورفض أي منهما ، هو بمثابة نسف لأسس فلسفة الرياضيات وعقلانياتها ، فالمقدمة الأولى تمتلك من الصلابة قوة ما يجعلها بمنأى عن أي تشكيك ؛ لأنها ببساطة تمثل الواقع الصلب الذي يقع خلف رمزية العقل الرياضي للحساب ؛ فالمطابقة بين خط الاعداد الحقيقية ومفردات الواقع الملموس ، هي كتطابق مبدأ الهوية بين دال ودلالة ، وحينما تستبعد هذه المقدمة وجود دال (عدد) على هذا الخط يشير إلى دلالة العدد التخيلي ، هو دفاع عن مبدأ الهوية الراسخ في ذهن عامة الناس وليس الرياضيون وحدهم — وبالتالي رفضها يعني انتقاء الحاجة العملية للحساب وللرياضيات بشكل عام . أما المقدمة الثانية ، فهي تلتزم بالأسس العقلانية المبني عليها مفهوم الحساب ، بوصفه نسق فرضي استنباطي ، أي أنه إذا ما بدأنا بمقدمات على شكل فروض متواضع عليها داخل النسق ، وأجريت على هذه الفروض سلسلة من الاستدلالات الحسابية الصحيحة المتفق عليها داخل النسق ايضا — فالأسس العقلانية لهذا النسق تلزم بأن تكون النتائج بالضرورة ، كياناتها صحيحة وموجودة داخل ذلك النسق ، وليس خارجه ولا يمكن إهمالها كما جرت العادة بإهمال العدد التخيلي ، إذا ما ظهر نتيجة لسلسلة استنتاجات كجذر لعدد سالب ؛ فمثلا لفهم العقلانية التي تتضمنها هذه المقدمة ، إذا ما فرضنا أبسط

الفروض وليكن الفرض $x = 1$ ، نجده فرض مشروع ، وكل مكوناته الرمزية والعديدية تنتمي إلى نسق الحساب ، ثم أجرينا الاستدلالات والعمليات الحسابية المتفق عليها داخل نسق الحساب أيضا ، مثل التربيع والجزر وتحليل الفرق بين مربعين وكالاتي :

$$x^4 \rightarrow \text{بتربيع طرفي المعادلة } x^2 = 1 \rightarrow \text{بتربيع طرفي المعادلة } x = 1 \\ = 1$$

ننقل الواحد إلى الطرف الأيسر ونقوم بتحليل المعادلة بطريقة الفرق بين

مربعين :

$$x^4 - 1 = 0 \rightarrow (x^2 - 1)(x^2 + 1) = 0$$

$$\text{وأخيرا وصلنا إلى نتيجتين وهما } (x^2 - 1) = 0 , (x^2 + 1) = 0$$

أحد نتيجتي هذه المعادلة هو المقدار $x^2 + 1 = 0$ ، عندئذ سنكون مباشرة بمواجهة مع العدد التخيلي ، إذا ما نقلنا الواحد إلى الطرف الأيمن يصبح الحال $x^2 = -1$ ، والاستجابة الجاهزة لهذه النتيجة كانت (تُهمل) ؛ لأنها مغالطة تساوي بين المربع الموجب وسالب واحد ، وكانت تهمل معها الأسس العقلانية للرياضيات ، وتعد انتهاك صريح للأسس الفلسفية التي ذكرناها ؛ بسبب أن الفرض صحيح وينتمي إلى نسق الحساب ، والاستدلالات صحيحة وتنتمي لنفس النسق ، وبالتالي يجب أن تكون جميع النتائج صحيحة وتنتمي لنسق الحساب ، بيد أن أحد النتائج استبعدت قسرا من هذا النسق ؛ لأنها تتعارض مع ما تقتضيه المقدمة الأولى ، بأن لا يوجد عدد على خط الأعداد الحقيقية يمثل مفهوم هذا العدد ، والتي هي الأخرى صائبة .

نحن هنا أمام مشهد تتعارض به الأسس العقلانية لفلسفة الرياضيات مع الحاجة العملية لها ، وكالعادة تهمل تلك الأسس لصالح الحاجة العملية ، وهذا

هو ديدن الفلسفة ، آخر ما يعنى به من الناحية العملية ، وأول ما يسأل في حصول الأزيمات ، وفي المقابل لا يمكن الإفصاح عن هذا العوز في الرياضيات ؛ لأنها مسطرة قياس جميع العلوم ، والدحض بعقلانيته يعني الاعلان عن تهافت المشروع العلمي وعموم فكر الانسان . وإهمال الاسس العقلانية لفلسفة الرياضيات في معضلة العدد التخيلي ، لا يعني استسلام تلك الاسس لواقع الحال ، ولكنها بقيت متقدة في عقول جميع الرياضيين وهاجس يشغلهم ويدفعهم للبحث والتقصي ، للوصول الى أن فكرة العدد الحسابي بوضعها الراهن غير مكتملة ، ويقع خلفها تصور فلسفي جديد يتجاوز المقدار الخالص للعدد ، وينحو إلى فهم أبعاد أخرى له .

وليسط اشكالية العدد التخيلي من جديد بتصور فلسفي ثوري ، لم يبقى لدينا إلا حلا واحدا لفك هذا التعارض بين المقدمة الأولى التي تنفي وجود الأعداد التخيلية على خط الاعداد الوحيد الذي نعرفه ، والثانية التي تستند على عقلانية النسق الرياضي وتبيح وجود هذه الأعداد ؛ وهو أن المقدمة الأولى حينما تنفي وجود الأعداد التخيلية على خط الأعداد الحقيقية ، هي في ذات الوقت لا تجزم بعدم وجود هذه الأعداد بالمطلق في أي موقع ممكن غير الأعداد الحقيقية ، ومن ناحية أخرى أن المقدمة الثانية التي تبيح وجود الأعداد التخيلية ، هي في ذات الوقت لا تشترط أن هذه الأعداد موجودة على خط الأعداد الحقيقية حصرا — وبالتالي لماذا لا تكون الأعداد التخيلية موجودة على خط أعداد غير مرئي بالنسبة لخط الأعداد الحقيقية يشكل نسقا لا نعرفه سابقا ؟ ويبدو هذا الفرض وفق ما بين المقدمتين وابقاهما صحيحتين ، وهذا الجزء الأول من الحل ، أما الجزء الثاني الخاص بالكيفية التي يتلائم بها هذان الخطان الحقيقي والتخيلي ، فلأنهما يعملان بمعايير مختلفة ولا يوجد أي تأثير متبادل بينهما بحيث لا يستطيع أي منهما الاستشعار بالآخر ، بحيث أن خط الأعداد الحقيقية بقي

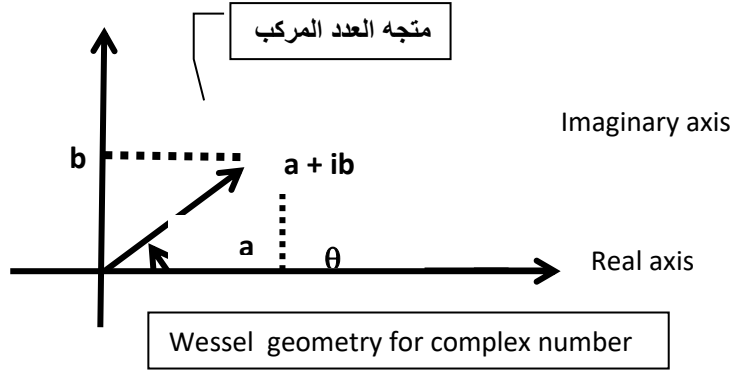
نموذجاً رياضياً صالحاً للعمل به ، وبدون أن يؤثر فيه خط الأعداد التخيلية ، إذن لا توجد إلا كيفية واحدة أيضاً لطريقة تلاؤمهما ، وهي أن يكونا متعامدين ، لأن التعامد بزاوية 90 درجة هي الكيفية الوحيدة التي تحقق الاستقلال التام لكليهما وما عداها سينتج مركبات ثانوية في كلا الخطين تتشابك فيما بينها وتنتج تأثيراً متبادلاً وهذا لم يحصل .

هذا الوصف العبقري والخيال الرياضي الفذ الذي روض جبروت معضلة العدد التخيلي قدمه أولاً المساح النرويجي كاسبر فيسيل (1745 - 1818) على شكل بحث مقدم إلى أكاديمية ميمنيز الدانماركية عام 1799 ، ولكن البحث لم يقرأ من قبل المعنيين به لأن كاتبه رجل مغمور آت من خارج أسوار الأكاديمية ، ولم يعد اعتبار شرف الاكتشاف له إلا في عام 1895^(٣٨) .

ظل الباحثون عن الأعداد التخيلية يمعنون النظر على امتداد خط الأعداد الحقيقية فلم يعثروا عليها ، لأنها ببساطة ليست تباينات في كم المقدار الخالص ويتوقع أن تكون حبيسة خط الأعداد الحقيقية دالة هذه التباينات ، إنها انقلاب في الطور الكيفي للاتجاه ، إي أنها تباينات في كم الاتجاه الخالص ؛ لذلك حينما غير كاسبر فيسيل بوصلة الاتجاه ، ونظر خارج خط الأعداد الحقيقية ، عثر عليها منتظمة في نسق خطي يمتد بفارق في الطور عن اتجاه الأعداد الحقيقية السابق بمقدار 90 درجة ، وبات واضحاً لماذا يبدو العدد $\sqrt{-1}$ مفارقة مستحيلة في معايير خط الأعداد الحقيقية ؛ لأنه يعامل هنا باعتباره كم من المقدار ومن المستحيل تجد هكذا مقدار ، في حين هو كم من الاتجاه ينتمي إلى معايير خط الأعداد التخيلية ، ويعني الانحراف عن اتجاه امتداد خط الأعداد الحقيقية نحو اليسار بزاوية قدرها 90 درجة ، ويرمز له رياضياً بالرمز i ، مأخوذاً من الحرف الأول لكلمة *imaginary* ، أي أن $i = \sqrt{-1}$ ؛ ومن ثم تنتظم مضاعفات i وكسورها على خط الأعداد التخيلية لتنتج محور الأعداد

التخيلية *imaginary axis*، كما تصوره كاسبر فيسيل متعامدا مع محور الأعداد الحقيقية *real axis* وكما موضح في الشكل^(٣٩) الاتي :

$$a + ib = \sqrt{a^2 + b^2} \angle \tan^{-1} \left[\frac{b}{a} \right]$$



لن تنتهي الحكاية إلى هذا الحد ، فما هو مثير في اكتشاف فيسيل ، أن محور الأعداد الحقيقية لم يعد مناسباً لتمثيل مملكة الأعداد الجديدة ولا أي خط آخر ، لأن الأعداد بعد أن ضمت إلى كنفها خط الأعداد التخيلية المتعامد مع الخط السابق الحقيقي ، ستمثل ليس على خط طولي إنما على مسطح يتألف من هذين المحورين ، وسيكون أي عدد نتعامل معه مركب من كمّين وعلى شاكلة $a + ib$ كما مبين في الشكل أعلاه ؛ إحداهما كم حقيقي - يمثلته الرمز a ، والآخر كم تخيلي - يمثلته الرمز b ، وستكون حصيلة كم مقدار العدد يمثلته طول سهم المتجه في الشكل ويساوي $\sqrt{a^2 + b^2}$ حسب نظرية فيثاغورس ، في حين كم اتجاه العدد محدد بالزاوية θ التي قيمتها مستنتجة من $\tan^{-1} \frac{b}{a} <$ ، أي الزاوية التي ظلها $\frac{b}{a}$ ، وكما مدون في الشكل أعلاه ، أما خط الأعداد الحقيقية الذي كنا نرى فيه الممثل الوحيد لمملكة الأعداد في الماضي سيمسي حالة خاصة جدا من هذه الأعداد المركبة الجديدة ، إذ أن

الأعداد الحقيقية ستعبر عن كم خالص لمقدار من الامتداد وكمه الاتجاهي التخيلي يساوي صفر ، وهذا هو ديدن أصالة الثورات العلمية التي تحيل النماذج الماضية إلى حالات خاصة من النموذج الجديد .

وبعيدا عن التفاصيل الرياضية البحتة بخصوص هذه الأعداد المركبة الجديدة ، ما نريد قوله من الناحية الفلسفية بالعودة إلى منظور الاتصال والانفصال ، أولا ؛ أن الأعداد التخيلية بموقعها العمودي على الأعداد الحقيقية أضافت بعدا هندسيا لنسق الاعداد ، من الممكن تفسيره على خلفية التداخل بين الاتصال والانفصال ؛ ولكن بنسق وبرؤية جديدة وشاملة ، وتصحح عن العلاقة الأصلية بين الهندسة والحساب ، فالأعداد التخيلية بإفلاتها من النسق الاستاتيكي المنغلق على طول امتداد خط الأعداد الحقيقية الذي لا عرض له ، واتخاذها الزاوية الصحيحة بالملائمة معه - تسمى الزاوية 90 right angle - صار الكشف عن لغزها ليس بواسطة الكشف عن التشويه المستمر بين الاتصال والانفصال على خط الأعداد الحقيقية ، كما هو الحال في فك عقدة الأعداد الصماء كما رأينا سابقا ، وإنما مع حل لغز الأعداد التخيلية ، أفصح عن علاقة تكاملية ثورية بين الانفصال والاتصال ، أي بين الحساب والهندسة ، فلا كم المقدار الحقيقي يشوه كم الاتجاه التخيلي والعكس صحيح ، بل كل منهما ينتمي إلى نموذج مستقل من العقلانية بتكاملهما ينتج فهم جديد لفلسفة الرياضيات تبدو فيه الهندسة والحساب على درجة واحدة من الأهمية ، عندئذ لا يوجد هامش ولا مركز ، ولا الهندسة حقيقة مجردة بمفردها ولا الحساب حقيقة مجردة بمفرده ، بل الحقيقة تتجرد من استكمال الحساب بالهندسة واستكمال الهندسة بالحساب ، أي بهندسة الحساب وحساب الهندسة .

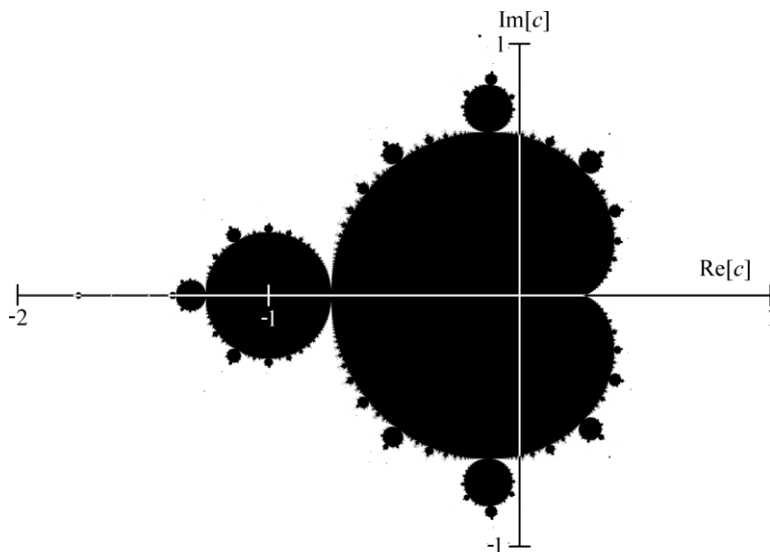
ثانيا ، ونتيجة لما سبق ، من تداعيات حل لغز الأعداد التخيلية بزغ لنا مفهوم جديد عن العدد منغمسة فيه الهندسة والحساب في آن واحد ، فأصبح

وفق نموذج الأعداد التخيلية عبارة عن خط متجه له مقدار واتجاه ، له بعد حسابي انفصالي وبعد هندسي اتصالي ، وما عادت الأعداد تتزاحم مقطوعة على سكة الأعداد الحقيقية ذو البعد الواحد ، بل حلقة في فضاء واسع ذو بعدين ، وبالتالي ما عاد الحدس الهندسي للعدد منغلق على الاستنتاج البديهي الذي يحاكي بدهة هندسة الوجود الخارجي فحسب ، بل يخضع لدقة وبراء الاستنتاجات الحسابية المنبثقة من خيال العقل الرياضي ، الذي لا يلتزم حصرا بمحاكاة الموجودات الطبيعية ، وهذا ما نعينه بحساب الهندسة ؛ وفي الوقت نفسه لم ينغلق حساب العدد على فكرة التتالي الخطي ، والشروط التي تفرضها العمليات الحسابية والتي لا تستطيع الإفلات من مضمون التتالي الخطي والانفصال ، بل هنا انفتح حساب العدد إلى مفهوم الانتشار الهندسي الحر على سطح ذو بعدين ، وانفصالية وهوية مقدار العدد لم تأت من مقدار مضاعفات التتالي كما كان سابقا فحسب ، بل من موقعه الهندسي ذو الإمكانات غير المحدودة المنشرة على فضاء واسع ، وما التتالي إلا حالة خاصة جدا من هذا الانتشار الهندسي ، وهذا ما نعينه بهندسة الحساب .

في الأول من أذار من عام ١٩٨٠ قُدم لنا هذا العالم الساحر من الأعداد المركبة مرسوما بريشة إحدى الحاسبات العملاقة لشركة IBM التي عمل عليها عالم الرياضيات الأميركي من أصول بولندية بنويت مندلبروت Benoit Mandelbrot (1924-2010)^(٤٠) ، فلقد اظهر هذا الاكتشاف ، أن هذه المملكة الموسعة من الأعداد المركبة لا تعبر عن الانسجام التام لهندسة وحساب العدد فحسب ، وإنما كشفت عن نوعين من التتالي للعدد ، النوع الأول الذي نعرفه المتمثل بالتتالي اللامتناهي للأعداد الذي يذهب بنا الخيال الرياضي إلى افق بلا حدود من الأعداد وبالتالي فهو تتالي لا متناهي ولا محدود ، بيد أن ما هو مثير أن هناك نوع آخر من التتالي في هذه المملكة

الجديدة من الأعداد لا ندركه سابقا ، إذ يبوح بسلسلة من الأعداد اللامتناهية ولكنها لا تتمدد خارج حدود بعينها ، وتبقى منغلقة على نفسها ضمن قيم عددية لا تتجاوزها أبدا مهما استمر التتالي متجه إلى اللامتناهية ، وبالتالي فهو تتالي لا متناهي ولكنه محدود ، سميت هذه المجموعة من الأعداد التي تمثل هذا التتالي بمجموعة مندلبروت تيما بمكتشفها^(٤١).

وكما يشير الشكل^(٤٢) أدناه ، أن التتالي الأول اللامحدود أبقتة الحاسوب باللون الأبيض وفي جميع الاتجاهات ، ولكنها رسمت التتالي الثاني المحدود باللون الأسود ، ومنه نستطيع أن نخمن ما لانهاية من الأعداد التي تتتالي في تلك البقع السوداء من دون تتمدد خارج نطاق إطار قيم محددة - محصورة بين القيم $(-1, 1)$ تخيلي ، $(-2, 1)$ حقيقي -



وكذلك من الممكن الاستشعار بهذا التناسق الجميل لهندسة توزيع أعداد مجموعة مندلبروت والتناظر الساحر بين مكوناتها على جهتي المحاور الرئيسية ، إذ يذكر مندلبروت أنه أعتقد هناك عطلا حصل للحاسوب التي رسمت هذا الشكل حينما أدخل لها برنامجها الرياضي العبقري ، لشدة انبهاره مما بدا أمامه من نسق من الأعداد التي تنتظم ذاتيا بتجانس وتناظر بأدق تفاصيل المشهد الفاتن لهذا العالم الحسابي الهندسي^(٤٣) ، ما دعا بعض فلاسفة الرياضيات إلى الإمعان في الاعتقاد بالوجود الموضوعي لهذا العالم الرياضي وأن العقل اكتشفه ولم يبتكره ولم يصممه ، لندع الكلام إلى روجر بنروز في الدفاع عن هذا الموقف :

" كثيرا ما تلوح في هذه المفاهيم ملامح واقعية عميقة الجذور تمتد إلى ابعد من تبصّرات أي رياضي متميز ، فكأن تفكير الإنسان موجه نحو حقيقة خارجية أزلية ، حقيقة لها واقعية قائمة بذاتها ، ولا تتكشف إلا جزئيا لأي واحد منا ، إن مجموعة مندلبروت مثالا مدهشا لنا ، فبنيتها المتقنة اتقانا عجيبا لم تكن من ابتكار أي شخص بمفرده ، ولا هي من تصميم فريق من الرياضيين وحتى مندلبروت نفسه...الذي كان أول من درس المجموعة لم يكن لديه تصور حقيقي مسبق عن هذا الاتقان الساحر الكامن فيها ، على الرغم من أنه عرف أنه في الطريق إلى شيء مهم....أضف إلى ذلك أن تفاصيل التعقيد في بنية مجموعة مندلبروت ، لا يمكن لأحد من أن يستوعبها بأجمعها استيعابا كاملا ، بل ولا يمكن حتى لأي حاسوب أن يكشف عنها كلها ، فيبدو أن هذه البنية ليست مجرد جزء من عقولنا ، وإنما هي حقيقة قائمة بذاتها"^(٤٤)

على أية حال هذا التباين في المواقف ما بين سياقي الكشف أم الابتكار هو جزء مهم من فلسفة الرياضيات ولا يسع الدخول فيه أضعاف صفحات هذا البحث ، ولكن من الممكن تجاوزه والوقوف أمام تساؤل مهم ، هل هذا النسق

الساحر من الأعداد التخيلية والمركبة الذي ابتدعه أو اكتشفه العقل الرياضي ، مجرد رواية من خيال الأدب الرياضي كُتبت بمساهمة من الحاسوب ، أم أن هذا النسق المتقن له في ظواهر الطبيعة ما يحاكيه .

محاكاة الطبيعة للأعداد التخيلية

ذكر رسل أن الأعداد غير النسبية - الصماء - شكلت نوع من عصيان الطبيعة على دقة العقل الرياضي كما ذكرنا سابقا ، بيد اننا مع الأعداد التخيلية وما نتج عنها من أعداد مركبة عبرت عن الانخراط الطوعي للطبيعة بالاصطفاف مع ما افرضه العقل الرياضي من نسق متقن وجميل ، فرغم أن احراز حل لغز الأعداد التخيلية وتتويجه بتأسيس نظرية رياضية متسقة شاملة للحساب العددي ، جاء نتيجة المعاناة المضنية التي خاضها المجتمع الرياضي وهو يواجه لقرون طويلة شبح الجذر التربيعي للعدد السالب العصي عن الفهم ، إلا أن النموذج الرياضي لحل هذه المعضلة سُخِّر في وضع ظواهر طبيعية عصية عن الفهم تحت عدسته لتفسيرها برؤية جديدة ومن ثم حسابها بدقة ، وهذا يكشف عن التكاملية الأصلية بين مجاهيل العقل ومجاهيل الطبيعة ، وأن مشاكل الطبيعة لا تحل إلا بحل مشاكل العقل أولا .

ليس مستغربا أن تتماثل الظواهر الطبيعية التي بحاجة لنموذج الأعداد التخيلية لحلها مع لا مرئية العدد التخيلي وعدم الامساك فيه وفق متطلبات الحس المشترك ، فللتقريب لا الحصر ، إما أن تكون هذه الظواهر خيالية الفهم الفيزيائي لمركباتها كظاهرة الكهرباء ومفاهيم القوى والمجالات الفيزيائية وملحقاتها ، أو أن تكون بالغة الصغر تنتمي إلى المكونات الذرية وما دون الذرية في فيزياء الكوانتم ، أو أن تخص ظواهر فلكية بعيدة جدا ، فليس من الصعب أن نخمن أن العدد التخيلي دخل في فهم وحساب معظم بنية الطبيعة^(٤٥).

في ظاهرة الكهرباء على سبيل المثال ، تنتقل هذه الظاهرة وتتحول على شكل طاقة كهربائية التي بدورها تتكون من مركبتين وهما التيار والفولتية ، إذ تحسب الطاقة الكهربائية من حاصل ضرب هاتين المركبتين ، ففي الدوائر الكهربائية ذات التيار المستمر* تحسب كمية الطاقة من هذه العملية الحسابية البسيطة ولا توجد مشكلة في ذلك ، بيد أن المشكلة تبرز بوضوح للعيان في دوائر التيار المتناوب^Φ وهي الشائعة والأكثر انتشارا في ظاهرة الكهرباء ، ففي هذه الدوائر كمية الطاقة المحسوبة من عملية الضرب الحسابي لمركبتي الفولتية والتيار لا تتسجم مع واقع الكمية عمليا وتجربيا وتعتبر عن حساب خاطئ ، وظلت هذه الظاهرة الطبيعية مستعصية الحل إلى أن تصدى لها الرياضي الانكليزي جون وليم ستروت[#] John William Strutt (1842 – 1919) مطلع القرن العشرين ، بعد أن وضع المشكلة في سياق نموذج الأعداد التخيلية ، إذ وجد مركبتي التيار والفولتية في دوائر التيار المتناوب ليسا من طور اتجاهي واحد كما هو الحال في دوائر التيار المستمر ، وإنما بينهما فرق في الطور الاتجاهي مقداره 90 درجة كتعامد المركب التخيلي مع المركب الحقيقي في العدد المركب ، وسيكون حساب كمية الطاقة حساب عددي واتجاهي في آن واحد ، فظهرت النتائج متطابقة مع الواقع العملي ودخلت الكهرباء إلى عالم رحب من الكشوفات بسبب هذا التحليل الرياضي الفذ الذي نال عنه جون ستروت جائزة نوبل في عام 1904^(٤٦) .

رُحل هذا النمط من التحليل بكفاءة عالية إلى عالم الكم الذي معظم جذوره ذات طبيعة كهربائية ، فأصبحت المسيرة العلمية فيه أكثر يسرا وانفتاحا ، وتلاشت معضلة الموجة الكهرومغناطيسية التي يعد الضوء واحدا من تطبيقاتها ، بعد أن فُسرَت بأنها مركب من موجتين متعامدتين إحداها كهربائية والأخرى مغناطيسية ، وتطبيقا حرفيا للنموذج التخيلي الحقيقي ، بيد أن الأدهى بهذا

الأمر أن يقوم علماء الكم بإعادة قراءة معظم القوانين الفيزيائية السابقة التي تفسر البنية الأساسية للترابط الكوني وقوانينه الفاعلة - أمثال قوانين كبلر وغاليليو ونيوتن - على غرار نموذج الأعداد التخيلية ، فبدت فيزياء الكون أكثر صفاء وجلاء ودقة مما كانت عليه سابقا بانهماكها في تحليلات يشوبها الغموض والتعقيد ولعل العمل الذي قام به عالم الكم ريجارد فاينمان (١٩١٨ - ١٩٨٨) خير مثال على ذلك^(٤٧)، أما التوزيع الكوني للمجرات والهندسة المكانية التي تتشكل عليها كل مجرة لا يمكن تصورها بعقلانية وبوضوح من دون إدخال حسابات مجموعة مندلبروت والتتالي اللانهائي المنغلق في حدود ، والتي هي نواة النموذج التخيلي للحساب العددي^(٤٨).

الأمثلة الطبيعية التي تحاكي الأعداد التخيلية والمركبة كثيرة والتفصيلات العلمية واسعة وتخصصية ، ولكن ما يثيرنا من الناحية الفلسفية أن هذه الظواهر الطبيعية تتطوي على حقائق مركبة من مركبين ، لا يتعارضان وليس بينهما تأثير متبادل لأنهما مستقلا الهوية ، لذلك يتقاطعان بالزاوية الصحيحة التي تحفظ استقلاليتهما وهي الزاوية 90 ، وفي المقابل أي منهما يفتقر للآخر كي يظهر للوجود ، بمعنى أيّ منهما يختفي وراء الآخر ، ولا يستقيم انبلاج الظاهرة في الوجود إلا بتكاملهما في واقعة مركبة ، ففي مثالنا الأول عن ظاهرة الكهرباء ، لا وجود ظاهرة لفولتية خالصة من دون أن يرافقها تيار كهربائي والعكس صحيح ، كي تكتمل وجودية ظاهرة الكهرباء بمفهوم الطاقة الكهربائية المركب من الفولتية والتيار ، وبهذا الوصف المتماثل مع صورية العدد المركب المنبثق من العدد التخيلي ، جاء إلحاق هذه الظواهر وفق هذا النموذج ليس ليّا تعسفيا ، بل وكأن هذه الظواهر تنتظر هذا النموذج للنضوج كي تفسر وتحسب ، وفي الحقيقة من الممكن تعميم هذا النموذج من التحليل على كل ظواهر

الوجود وحتى البسيطة منها بفرض إحدى المركبين صفرا ولكن الناحية العملية تتطلب البساطة والاقتصاد .

الخاتمة

إذا بدأنا من حيث ما انتهينا ، بأن من الممكن إدراج كل الوجود الطبيعي بصياغة رمزية العدد المركب بجزئيه التخيلي والحقيقي ، نكون قد انتهينا مثلما بدأنا بتمهيد هذا البحث بحلم الفيثاغورية بأن الوجود عدد ونغم ، أي حساب وهندسة ، وإذا ما أضفنا إلى ذلك مقولة غاليليو بأن كتاب الطبيعة مكتوب بلغة الرياضيات ، نجد أننا في رحلة البحث في إشكالية العدد التخيلي فرضت علينا فلسفة اللغة العثور على لغة الوجود الطبيعي ، وأن البحث في فلسفة الرياضيات يحيلنا بالضرورة إلى فلسفة اللغة ، إذ يبدو لي الخوض في فلسفة العدد التخيلي أوصلتنا إلى أن رمزية العدد المركب بشقيه ، الحقيقي والتخيلي ، وهي رمزية مقدار واتجاه ، رمزية كم وشكل ، أي هي رمزية موضوع مادي ومفهوم ، وبالتالي ستكون في مقابلة مع رمزية العلامة في فلسفة اللغة المكونة من : الرمز الدال المطابق للجزء الحقيقي للعدد المركب والمطابق للوجود المادي لأي موجود طبيعي ، ورمز الدلالة المطابق للجزء التخيلي للعدد المركب بالتماثل مع المفهوم الذي يخلعه العقل على الموجود الطبيعي ، عندئذ يسمي الوجود والرياضيات واللغة أمرا واحدا .

لقد تراوح البحث طوعا ذهابا وإيابا بين فلسفة الرياضيات وفلسفة اللغة منذ تسليط الضوء على مفارقة العدد التخيلي بوصفه مفارقة بين دال سالب ودلالة موجبة ، ومن ثم أُمست جدلية الحساب والهندسة وتداعياتها على إشكالية الاتصال والانفصال هو جدل بين لغة الهندسة ولغة الحساب ، وما ترتب على ذلك في تطور التبادلية بين الهندسة والحساب في تراتبية المركز والهامش بين

الهندسة والحساب وفق ما افتضاه منهج التفكير ، وصولاً إلى القسمة العادلة بينهما في رحاب نموذج العدد المركب بجزئيه التخيلي والحقيقي .

خلص البحث أن مشكلات العقل الكبرى عادة ما تبدأ بمفارقة تكشف عن نفسها بتحدي خارجي يستهدف بنية العقل الداخلية ، واستجابة العقل لهذه المفارقة يعد مفارقة أخرى ، لأنه يرفضها ويقبلها في أن واحد ، فهو يرفضها حفاظاً على تماسك بنيته الداخلية المؤقتة ، ويقبلها توقفاً لحل لغزها واستشرافاً لبنية عقل جديدة ، وغالباً لا يأتي حل تلك المشكلات الكبرى بدفعة واحدة ، بل عبر تحولات في مستويات إدراكية متعددة ، منهجها النقد الباطني لبنية العقل ، وغايتها التسلق إلى لب حل المشكلة ، وهذا ما بدا للعيان جلياً ونحن نقطع أشواط البحث في حل لغز مشكلة الأعداد التخيلية ، إذ جاء الحل تتويجاً لسلسلة من التحولات في فلسفة الرياضيات الرامية لنقد بنية العقل الرياضي بمراحل متعددة .

المراجع والهوامش

^١ متي ، كريم : الفلسفة اليونانية في عصورها الأولى ، مطبعة الارشاد ، بغداد ١٩٦٦ ، ص ٩٠

^٢ كانط ، عمانوئيل : نقد العقل المحص ، ترجمة موسى وهبه ، مركز الانماء القومي ، بيروت بدون سنة نشر ، ص ٦٤ .

^٣ المصدر نفسه ، ص ٦٥ - ٦٠

^٤ Kuhn , Thomas : The Structure Of Scientific Revolutions, second edition, The Univ. of Chicago Press 1970 , P. 7

^٥ Hawking, Stephen: God Created the Integers , Running Press books Publishers, USA 2007, P.1

⁶ Nahin, Paul : An Imaginary Tale: Story of $\sqrt{-1}$,
Princeton Science Library Press, U.K 2010, P.6

⁷ Descartes, Rene: The Geometry, Translated from French
and Latin: David Eugene & Marcia Latham, Dover
Publications Inc., New York 1954, P.240

⁸Ibid, P. 175 & P. 187

⁹ الفندي ، محمد ثابت : فلسفة الرياضة ، دار النهضة للطباعة والنشر ، الطبعة
الأولى ، بيروت ١٩٦٩ ، ص ٤٦

¹⁰Nahin, Paul : An Imaginary Tale: Story of $\sqrt{-1}$, o.p. cit.
. P.4

¹¹ Ibid.

¹² باشلار ، غاستون : حدس اللحظة ، ترجمة : رضا عزوز و عبد العزيز
زمزم ، دار الشؤون الثقافية (افاق عربية) ، بغداد ١٩٨٦ ، ص ٢٢

¹³ الفندي ، محمد ثابت : فلسفة الرياضة ، مصدر سابق ، ص ٦٦

¹⁴ دريدا ، جاك: في علم الكتابة، ترجمة: أنور مغيث، منى طلبية، المركز
القومي للترجمة، الطبعة الثانية، القاهرة ٢٠٠٨، ص ٢٨٩

¹⁵ كريسون ، اندريه : روسو ، ترجمة :نبيه صفر ، منشورات عويدات ،
الطبعة الرابعة ، بيروت ١٩٨٨ ، ص ٩٣

¹⁶ دريدا ، جاك: في علم الكتابة، مصدر سابق، ص ٢٩١

¹⁷ كلر ، جوناثان : البنيوية وما بعدها ، تحرير : جون ستروك ، ترجمة : محمد
عصفور ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلد ٢٠٦ ، الكويت ١٩٩٦ ، ص ١٩٦

٧ -

¹⁸ الفندي ، محمد ثابت : فلسفة الرياضة ، مصدر سابق ، ص ٨٧

¹⁹ Descartes, Rene: The Geometry, o.p. cit. , P. 2

^{٢٠} الفندي ، محمد ثابت : فلسفة الرياضة ، مصدر سابق ، ص ٦٢

²¹ Vladut, S.G: Kroneckener's Jugendtraum and Modular Functions, translated from Russian: M. Tsfasman , Gordon & Preach Publishers , second printing 1995, P. 11

^{٢٢} رسل ، برتراند : مقدمة للفلسفة الرياضية ، ترجمة محمد مرسي احمد ،

مؤسسة سجل العرب ، القاهرة ١٩٦٢ ، ص ١٣

^{٢٣} الجابري ، محمد عابد : مدخل إلى فلسفة العلوم ، مركز دراسات الوحدة

العربية ، بيروت ، الطبعة الرابعة ١٩٩٨ ، ص ١١٥

^{٢٤} بنروز ، روجر : العقل والحاسوب ، ترجمة محمد وائل وبسام المعصراني ،

دار طلاس للنشر ، الطبعة الاولى ، دمشق ١٩٩٨ ، ص ١١٣

^{٢٥} رسل ، برتراند : مقدمة للفلسفة الرياضية ، مصدر سابق ، ص ١١١ -

١٢

^{٢٥} أغروس ، روبرت . العلم في منظوره الجديد . سلسلة عالم المعرفة .

الطبعة ١٣٤٠ . ص ٩١

^{٢٧} رسل ، برتراند : تاريخ الفلسفة الغربية ، الكتاب الأول ، ترجمة زكي نجيب

محمود ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، الطبعة الثانية ، القاهرة

١٩٦٧ ، ص ٧٠

^{٢٨} المصدر نفسه ، ص ١٠٣

²⁹ Hawking, Stephen: God Created the Integers ,op.cit. P.3

^{٣٠} موسى ، كريم : فلسفة العلم : من العقلانية إلى اللاعقلانية ، دار الفارابي ،

الطبعة الأولى ، بيروت ٢٠١٢ ، ص ٢٧٧

³¹ ((What differentiated these various schools was not one or another failure of method – they were all "scientific" – but what we shall come to call their incommensurable ways of seeing the world and of practicing science in it))

Kuhn , Thomas : The Structure Of Scientific Revolutions ,
O.P. cit. , P. 4

³² موسى ، كريم : فلسفة العلم : من العقلانية إلى اللاعقلانية ، مصدر سابق
، ص ٢٧٤

³³ Kuhn , Thomas : The Road Since Structure , edited by
james conant and john haugeland , University of Chicago
Press ; 2000 , P. 33

³⁴ Ibid., P . 35

³⁵ بنروز ، روجر : العقل والحاسوب ، مصدر سابق ، ص ١١٩

³⁶ الفندي ، محمد ثابت : فلسفة الرياضة ، مصدر سابق ، ص ٢٤ - ٥

³⁷ Jourdian, Philip E. B. : Richard Dedekind , The Monist
Journal , July, 1916, Volume 26, P. 419-20

³⁸ Nahin, Paul : An Imaginary Tale: Story of $\sqrt{-1}$, o.p. cit.
P. 49

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Mahanta, Arun & others: Mandelbrot Set, The
Mesmerizing Fractal With Integer Dimension, International
Journal of Applied Mathematics & Statistical Sciences, Vol.
6, Issue 1, Dec-Jan 2017, P. 1

⁴¹ Ibid.

^{٤٢} موسوعة ويكيبيديا ، مجموعة مندلبورت

^{٤٣} بنروز ، روجر : العقل والحاسوب ، مصدر سابق ، ص ١٢٩

^{٤٤} المصدر نفسه ، صص ١٢٨ - ٩

^{٤٥} المصدر نفسه ، ص ١١٢

* الدوائر الكهربائية ذات التيار المستمر التي يكون فيها التيار والفولتية ثابتا القيمة والاتجاه ، والمثال الجلي لمثل هذه الدوائر تلك التي تتكون من مقاومات كهربائية صرفة وتتغذى من مصدر ثابت الفولتية كالبطارية الكهربائية .
Φ الدوائر الكهربائية ذات التيار المتناوب هي التي يكون فيها التيار والفولتية متغيرا القيمة والاتجاه وتتكون دوائرها من مقاومات صرفة وحثية وسعوية ، وتتغذى من مصدر فولتية متغير ذات طبيعة موجية بتردد معين وامثلتها واسعة كتلك التي تستخدم في الخدمة المنزلية .
أسم الشهرة له لورد رالي Lord Raleigh

⁴⁶ Nahin, Paul : An Imaginary Tale: Story of $\sqrt{-1}$, o.p. cit.

P. 125

⁴⁷ Ibid. P. 114

⁴⁸ Mahanta, Arun & others: Mandelbrot Set, The Mesmerizing Fractal With Integer Dimension, o.p. cit. , P.2

**الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية
لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي**

أ.م. د. زينب حياوي بديوي

م. م نداء كاظم هادي

كلية التربية للعلوم الانسانية - جامعة البصرة

مشكلة البحث:

يمثل الذكاء الروحي قدرة الفرد على استخدام المصادر الروحية في مواجهة المشكلات اليومية (Emmons,2000:120). إذ يُعدّ موجهاً لحياتنا المعرفية للتفريق بين الجيد والسيئ والموافق والمخالف للقواعد السائدة، فالشخص الذي يمتلك مستوى عالياً من الذكاء الروحي يمنع نفسه من عمل اي شيء مخالف، لأنه يمتلك قلباً نقياً يجعل عقله يسيطر على افعاله، وهذا ما يدفعه الى التحدث بلباقة، والتصرف بأسلوب مهذب، كما ان وجود مستوى عال من الذكاء الروحي سبب في ايجاد رغبة لدى الفرد لكي يعمل على تحقيق رغبات محددة، وهذا يشجعه للعمل بشكل قوي لتحقيق احلامه (الربيع، ٢٠١٣: ٣٥٤). أي انه ذكاء الروح الذي يساعدها في علاج نفسها من الألم والمعاناة والظلال في هذه الحياة، وبتدني مستوى هذا النوع من الذكاء لدى الافراد يسيطر عليهم الألم والمعاناة والظلال (عبد المحسن، د.ت: ٣٧٠)

ويمثل الذكاء الروحي جانباً من جوانب النمو النفسي الذي يؤثر في سلوك الطلبة وتصرفاتهم في حياتهم المستقبلية، والتي تنعكس أثارها على المجتمع سلباً أو ايجاباً وهذا ما أكدته دراسة رحمن وآخرون (٢٠٠٩) et al, Rahman أن للذكاء الروحي أثراً على حياة الطالب الجامعي، فبوجود مستوى عال منه يُمكن الطلبة من حل مشكلاتهم وتقادي الاتجاهات السلبية، ويساعد على التحكم بالخمول والكسل في التعلم، ويمنع جميع الانفعالات التي تشتت تفكير الطلبة، وانخفاض الذكاء الروحي يؤدي إلى عدم قدرة الطلبة السيطرة على أنفسهم وبالتالي يؤثر سلباً عن تفاعلهم مع الآخرين (Rahman,et al,2009:465) وفضلاً عن الجانب الروحي فللجانب الأخلاقي تأثيره في بنية الشخصية، إذ يختص هذا الجانب بالقيم والمثل والعادات والمعايير، والتي تُكون

الشخصية الأخلاقية التي تعني "الميل أو النزوع إلى مواجهة مشاعر معينة والمشاركة في أنواع من السلوكيات الأخلاقية كاستجابة لمواقف معينة، من ثم تتطلب الشخصية الأخلاقية أفعال موجهة بالنوايا الأخلاقية ومزج السلوك بطابع أخلاقي" مما يساعد في الوصول الى حالة السواء للفرد، وتعني السوية هنا مدى أتساق السلوك مع المعايير الأخلاقية في المجتمع وقواعد السلوك السائدة فيه، ويعد النقص في الجانب الأخلاقي مسؤولاً إلى حد كبير عما نعاينه اليوم من مشكلات، ولا نكون مبالغين إذا قلنا أن كثيراً من المشكلات الراهنة في مجتمعنا هي مشكلات أخلاقية في صميمها فمظاهر الإهمال والتسيب والفساد والاستغلال وانحرافات الشباب إنما هي جميعاً تعبر عن أزمة أخلاقية وعن قصور في النمو لأخلاقي (محمد، ١٩٩١: ١٣٢).

وتظهر مشكلة البحث الحالي من خلال كون الطلبة هم اللبنة الأساسية في المجتمعات التي تسعى الحكومات بعامة والمؤسسات التعليمية بخاصة لتحسين أدائهم التحصيلي ليتمكنوا من أداء دورهم في المجتمع، ولا يكون ذلك إلا من خلال تطوير قدراتهم العلمية وتنمية دافعية التعلم لديهم.

ومن ناحية أخرى فإن الربط بين الروحانيات (الذكاء الروحي) والأخلاق (الشخصية الأخلاقية) ومتغيرات الحقل التعليمي كالتحصيل الدراسي، من الأبحاث المستجدة التي لم يتم بحثها عربياً على حد علم الباحثان وخاصة مسألة البحث في وجود علاقة تربط بينهما بصورة عامة وتناولها العلاقة بينهما لدى الطلبة مرتفعي ومنخفض التحصيل الدراسي بصورة خاصة.

وعلى هذا الأساس جاء البحث الحالي في محاولة لدراسة الذكاء الروحي، وعلاقته بالشخصية الأخلاقية، لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

الدراسي من طلبة الجامعة، اذ يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤل
الآتي:

هل هناك علاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة
مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية
في الذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية على وفق متغير الجنس(ذكر-
انثى)والتخصص(علمي-انساني) لدى المرتفعي والمنخفضي التحصيل
الدراسي.

اهمية البحث::

تناول الباحثون انماطاً متعددة من الذكاء ومن بينهما ما يسمى الذكاء
الروحي الذي لاقى اهتماما كبيرا من عدد لا بأس به من الباحثين إذ طرح
سيترنبرج Sternberg (١٩٨٨) نظريته الثلاثية للذكاء، إذ أشار بان الذكاء
الروحي يتضمن مزيجا من القدرات التحليلية، والابداعية، والعلمية، والقدرات
التحليلية توظف في التفكير الوجودي الناقد وانتاج المعنى الشخصي والوعي
المتسامي اما القدرات الابداعية فتستخدم في درجات متفاوتة في جميع قدرات
الذكاء الروحي في حين تتضمن القدرات العلمية التطبيقات التكيفية لجميع
القدرات مثل، الوعي المقصود وحالة توسع الوعي (الربيع، ٢٠١٣: ٢٣٢).

ويعد كوفي (٢٠٠٦) أن الذكاء الروحي الأهم من بين الذكاءات الأخرى
لأنه يوجهها، وهو بطبيعته يعني أن يعي الإنسان نفسه والعالم الذي يعيش فيه،
وأن يدرك العلاقات التي تربط الأمور والظواهر المحيطة به مهما بدت مترابطة
أو منفصلة الوحدة عن الأخرى، وأنه من السمات التي تتمثل بالنزوع إلى التدين
وتطبيق المثل العليا في الأخلاق والقيم (الصبيحية، ٢٠١٣: ٣).

فالذكاء الروحي من شأنه ان يقوي وعي الشخص بذاته واتساع دائرة اتصاله بمحيطه فهو يساعد الفرد بالتعمق في نوعية مشاعره وماهية وجوده وهذا الوعي بدوره يقوده عاجلاً ام اجلاً الى الاعتزاز بالنفس وتقديرها والى قوة الشّخصية وتلك هي الصفات التي يتمتع بها الاشخاص البارزون في المجتمع في المجالات كافة (هلال، ٢٣:٢٠١١). وقد اجريت العديد من الدراسات حول الذكاء الروحي وعلاقتها ببعض المتغيرات، منها دراسة أجرتها الصبيحة (٢٠١٣) حول الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان أذ أظهرت نتائجها وجود علاقة طردية بينهما. ودراسة ألفت (٢٠١٥) حول أثر أسلوب توكيد الذات في تنمية الذكاء الروحي لدى طالبات المرحلة المتوسطة أذ وجدت فروقاً لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة الزيدي (٢٠١٤) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي وأنماط الشخصية إذ وجد علاقة ارتباطية موجبة بينهما.

وفضلاً عن الجانب الروحي فان للجانب الاخلاقي دوراً في حياة الافراد، فضمن هذا السياق يذكر (كآب، ١٩٩٢) أثر الأخلاق في سلوك الفرد وفي سلوك المجتمع، أما أثرها في سلوك الفرد فما تزرعه في نفس صاحبها من الرحمة والصدق والعدل والامانة والحياء والثقة والتعاون وغير ذلك من القيم والأخلاق السامية، فالأخلاق هي اساس النجاح، أما أثرها في سلوك المجتمع كله، فهي الأساس لبناء المجتمعات الإنسانية، لأنها تمثل المبادئ المستخدمة لمعرفة ماهي السلوكيات الجيدة والصحيحة وتعد وسيلة تقييم وتحديد بين الخيارات المتنافسة، فالسلوك الانساني يتم في ضوء القواعد الأخلاقية التي تضع المعايير للسلوك، يضعها الإنسان لنفسه، أو يعدها التزامات وواجبات، وتؤدي بموجبها أعماله وسلوكياته (العيسوي، ٢٠١٤: ٥).

وشغل موضوع الشخصية الأخلاقية أذهان الفلاسفة وعلماء النفس أمثال جون لوك، وجون ستيرورات ميل، وهيربرت سبينسر، وإميل دوركايم، وجون ديوي، وحتى أسلافهم مثل كونفوشيوس وأفلاطون وأرسطو نمو الشخصية الأخلاقية كهدف رئيس للتعليم والتربية (Schneewind,2010:78)). فمثلاً عد أرسطو أن الكفاءة الاجتماعية للأفراد تتحقق عند التعبير عنها من خلال شخصية أخلاقية تجعلها صادقة وحقيقية، ويبرهن ذلك على أن الشخصية الأخلاقية مهمة جداً للتقييم الإيجابي للذات لأنه يحدد معنى الخصائص البشرية الأخرى (Stead, et al، ٢٠١٤:٢٤٢)

فالشخصية الأخلاقية تعكس اعتبارات وظيفية اجتماعية وأخرى رمزية وثالثة تتعلق بالهوية، فيهتم الأفراد بمفهوم الذات الأخلاقي لديهم، وهو ما تحركه المزايا الاجتماعية الناجمة عن الأخلاق، مع ذلك، يمكن النظر الى الشخصية الاخلاقية كجزء أساسي من البناء البشري، ومن ثم ترتبط بشعور الفرد بالهوية والقيمة الذاتية، بالتالي يمكن النظر إلى الشخصية الأخلاقية كما وصفها Haslam (2006) كسمة بشرية مميزة تفصلهم عن باقي الكائنات (Haslam ,2006: 264). فهي تمثل حجر الزاوية في تحديد القرارات الأخلاقية والأفعال التي يقوم بها الناس. فضلاً عن ذلك تعد بمثابة أساس النجاح على المستويات الشخصي والمهني والأكاديمي، وتحقيق السعادة والإشباع الذاتي في الحياة، وتحقيق الطموحات والمساهمة الإيجابية في المجتمع البشري ككل (Monroe & Review,2011:1261) ففي المواقف الأكاديمية، يركز الاهتمام بنمو الشخصية الأخلاقية في الأساس على غرس الشخصية السوية القوية بين الطلبة، أذ تتكون من مكونات تسمح للأفراد بتنظيم أفكارهم وتصرفاتهم بطريقة تساند الإنجاز في مجالات معينة. أيضاً

كذلك تتكون من خصائص تتعلق بالسعي إلى السلوك الأخلاقي في علاقات الفرد بالآخرين والمجتمعات. تتضمن نماذج قوة الأخلاقية كل من التعاطف والتكامل (Ma، 2011: 111).

وبما ان المؤسسات التعليمية تسعى لأن تكون فاعلة وناجحة، وتكرس اهتمامها من أجل تحقيق أهدافها العلمية، لاسيما في عالم اليوم الذي يشهد الوفرة في الجانب العلمي بأطره النظرية والعملية على حد سواء، ركزت الاهتمام أيضاً بنمو الشخصية الأخلاقية لغرس الشخصية السوية القوية بين الطلبة، وبما أن هذا النجاح مرتبط بإقبال الطلبة على شتى العلوم المطروحة في المجالات الدراسية، والوظيفة، أهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس الى جانب ذلك بالتحصيل الدراسي، لماله من اهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، فالتحصيل المرتفع يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة أعلى مستوى من العلم والمعرفة (الجلالي، ٢٠١١ : ٢). ويعد التحصيل الدراسي مؤشرا مهما يمكن أن يقدم للمربين والمهتمين صورة (سواء أكانت سلبية أم ايجابية) عن مستوى الطالب وعن البيئة الدراسية التي يمكن ان تؤثر على هذا المستوى، إذ أن للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في حياة الفرد واسرته، فهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك، بل له جوانب مهمة جداً في حياة الفرد بعده الطريق الاجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، ومن ثم تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها، ونظرت له لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه (الحموي، ٢٠١٠ : ١٧٦)

كذلك حظيت ظاهرة التفوق والمتفوقين تحصيليا باهتمام خاص، وذلك لأنها تعد من الظواهر التي يتزايد الاهتمام بها بصورة طردية عاماً بعد عام، ولا زال مجال التفوق الدراسي يستحوذ على اهتمام العديد من المربين والاباء، وعلماء النفس وغيرهم، ولاشك ان هذا الاهتمام له ما يبرره وذلك لأن المتفوقين تحصيلياً هم الثروة القومية لأي بلد وهم علماء المستقبل وهم المخترعون والقادة وركائز تقدم الامة ونهضتها، ومما تجدر الاشارة اليه ان معظم الافراد العاديين يشاركون المتفوقين في الخصائص نفسها التي يتمتعون بها، الا أن درجة وضوح هذه الخصائص لدى المتفوقين تكون اقوى استنادا إلى مظهر التفوق الذي يظهره كل منهم في ادائه وسلوكه (سليمان، ٢٠٠٥: ١٤)

واستناداً لما تقدم يمكن ان تبرز اهمية البحث الحالي بما يأتي:

الاهمية النظرية:

- تتبع من اهمية الفئة التي تناولها البحث وهي طلبة الجامعة عامة وطلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بخاصة ولما لهم من دور مؤثر وفعال في المستقبل.
- من اهمية دراسة متغيرين مهمين في حياة الفرد فالشخصية الاخلاقية تمثل حجر الزاوية في تحديد القرارات الأخلاقية والأفعال التي يقوم بها الناس، والذكاء الروحي من شأنه ان يقوي وعي الشخص بذاته واتساع دائرة اتصاله بمحيطه فهو يساعد الفرد بالتعمق في نوعية مشاعره وماهية وجوده.
- لا دراسة عراقية تناولت المتغيرات الثلاثة (الذكاء الروحي، الشخصية الأخلاقية، مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي) على حد علم الباحثين.

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

الاهمية التطبيقية: في ضوء ما قد يسفر عنه البحث من نتائج يمكن
الاستفادة منها:-

● في فهم وتوجيه الطلبة الذين يعانون من مشكلات أخلاقية أو تأخر في نموهم
الأخلاقي، بحيث تشكل الدراسة قاعدة يستطيع من خلالها التربويون والمرشدون
الاستفادة منه في تنمية الوعي الأخلاقي لدى الطلبة، والذي ينعكس على تنمية
الشخصية الأخلاقية السليمة لديهم.

● تنمية الذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة.

● اجراء دورات ارشادية من أجل رفع مستوى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي
المنخفض وتوعيتهم بأهمية دورهم في المجتمع.

● **اهداف البحث::**

يستهدف البحث تعرف:

١- الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.
٢- دلالة الفروق للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي
وفق متغيري:

الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني).

٣- الشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل
الدراسي.

٤- دلالة الفروق للشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل
الدراسي وفق متغيري: الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني).

٥- دلالة الفروق للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة منخفضة التحصيل
الدراسي وفق متغيري: الجنس (ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني).

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

٦- دلالة الفروق للشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل

الدراسي وفق متغيري: الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي- إنساني).

٧- العلاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة
مرتفعي التحصيل الدراسي.

٨- العلاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة
منخفضي التحصيل الدراسي.

فرضيات البحث:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الذكاء
الروحي لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي على وفق متغيري
(الجنس - التخصص).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في
الشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي على وفق
متغيري (الجنس - التخصص).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الذكاء
الروحي لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي على وفق متغيري
(الجنس - التخصص).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في
الشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي على وفق
متغيري (الجنس -التخصص).

٥- توجد علاقة دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الذكاء الروحي
والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي.

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

٦- توجد علاقة دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الذكاء الروحي
والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي.

حدود البحث::

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة البصرة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي من كلا الجنسين (ذكور - اناث) ولكلا التخصصين (علمي -
انساني) للدراسة الأولية الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦).
تحديد المصطلحات::

اولا: الذكاء الروحي **Spiritual intelligence**:

هناك العديد من التعريفات للذكاء الروحي منها تعريف:

• ايمونز **Emmons (2000)** هو مجموعة من القدرات والاستعدادات التي
تمكن الافراد من حل المشكلات وتحقيق الاهداف في حياتهم اليومية (10:
2000, Emmons)،

• ارمرام وداير **Dryer & Amram (2007)** هو القدرة على التطبيق
واستخدام القدرة والخصائص الروحية التي تزيد من فعاليتها في الحياة ورفاتها
النفسية(2:2007, Dryer&Amram)

• كنگ **King (2008)** "هو مجموعة من القدرات العقلية القائمة على التكيف
وعلى اساس غير مادي وجوانب بعيدة عن الواقع" (King، 2008:35)

التعريف النظري: بما ان الباحثان قد تبنت تعريف كنگ **King (2008)**
للذكاء الروحي فان التعريف النظري هو نفس تعريف كنگ المشار اليه أعلاه.
اما التعريف الاجرائي للذكاء الروحي هو: هي الدرجة الكلية التي يحصل
عليها المستجيب على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في البحث الحالي.

ثانيا:: الشخصية الأخلاقية **"Moral Personality"**

هناك العديد من التعريفات للشخصية الأخلاقية منها تعريف:

• **بلاسي Blasi (2005)** "الميل أو النزوع إلى مواجهة مشاعر معينة والمشاركة في أنواع أخلاقية من السلوكيات كاستجابة لمواقف معينة. من ثم تتطلب الشخصية الأخلاقية أفعال موجهة بالنوايا الأخلاقية ومزج السلوك بطابع أخلاقي". (Blasi, 2005:69)

• **قاموس ميريام ويبستر Dictiona Merriam-Webster (2012)** "قدرة الشخص على السلوك في المجتمع بنزاهة وأمانة وأخلاق" (2012:15),
Dictiona Merriam-Webster (يانوف-بولمان وكرينز Janoff-Carnes & Bulman (2013) "السمات الكامنة للمعرفة الأخلاقية للشخص، وتفكيره، وقيمه، والتزاماته التي تظهر بوضوح في سلوكياته. ترتبط الشخصية بجودة حياة الفرد خاصةً فيما يتعلق بالقرارات والأفعال الأخلاقية" (2013:10)،
(Carnes & Bulman- Janoff

• **هالفي وآخرون (2014) Halevy et al** "المشاركة في سلوك أو أفعال ملائمة أخلاقياً، أو الامتناع عن سلوكيات أو أفعال غير أخلاقية" (2014:92)،
(Halevy, et al

التعريف النظري : بما ان الباحثان قد تبنت تعريف بلاسي (2005)Blasi للشخصية الأخلاقية فان التعريف النظري هو نفس تعريف بلاسي المشار اليه اعلاه.

التعريف الإجرائي للشخصية الأخلاقية: وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الشخصية الأخلاقية المستخدم في البحث الحالي.

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

ثالثاً: طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي.

•التعريف النظري للطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي:

وهم الطلبة الذين يصلون الى مستوى مرتفع في الانجاز الدراسي بما يجعلهم
الافضل ما بين مجموعتهم (القيسي والدليمي، ٢٠٠٩: ٢٧)

رابعاً: طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي .

• التعريف النظري لمنخفضي التحصيل: هم الطلبة الذين يعجزون عن
مسايرة بقية الزملاء في التحصيل واستيعاب المنهج المقرر
(الدسوقي، ٢٠٠٥: ٩٠)

الاطار النظري

اولاً: الذكاء الروحي. Spiritual Intelligence

مفهوم الذكاء الروحي: الغالبية العظمى من العلماء الذين تناولوا تعريف الذكاء
الروحي، ينظرون اليه على انه طريقة مثلى لتحقيق الاهداف والغايات، وانه
موجه لتحديد الاتجاه الصحيح، والاختيارات الصائبة، وهو وسيلة تمكننا من
النجاح بامتياز في الحياة، ورؤية جوانبها بصورة حكيمة، فضلاً عن وعي وفهم
اعمق للنفس وللآخرين وللأحداث اليومية، وسلوكيات فاضلة (شفقة ورحمة
وحكمة وتسامح وشجاعة). أذ ظهر الذكاء الروحي نتيجة لدمج الذكاء مع
الروحانية (الدفطار، ٢٠١١: ٤١). وبالرغم من وجود تداخل بين الدين والروحانية،
الا ان هناك اتفاقاً عموماً على اختلافهما، فالدين يركز على الاشياء المقدسة،
اما الروحانية فتعود للعناصر التجريبية للمعنى والسمو والتفوق
(Worthing, 2001: 22).

مراحل نمو الذكاء الروحي:

يشير wibuy (٢٠٠١) أن الذكاء الروحي ينمو ويزداد لدى الفرد في
ثلاث مراحل هي:

١- مرحلة البداية: ويركز الانتباه على الذات في هذه المرحلة من خلال
التوجه لله والتوسل اليه والصلاة والشكر لله من اجل الطمأنينة والسكينة
والشعور بالأمان أثناء الازمات الشخصية.

٢- مستويات التضامن: تشير الى تضامن الدين وامتداد الاهتمام بالفرد بذاته
الى الاهتمام بالآخرين.

٣- مستويات ما بعد التضامن: تشير الى الانتقال من مجرد الالتزام
بالمدرجات الدينية والروحية الى التوجه العام الوعي بالذات وفهم الطرائق
والاساليب المختلفة لأدراك ومعايشة الواقع والحقيقة (wibuy, 2001:394).

وهذه المراحل الثلاث تقابل مراحل النمو النفسي، أذ مرحلة الطفولة التي تتسم
بالاعتمادية ومرحلة المراهقة-التي تتميز بالاجتماعية والرشد الذي يتميز بالتفرد
والتفكير الناقد.

معايير الذكاء الروحي:

بالرغم من إن الذكاء الروحي يختلف عن الذكاء التقليدي، إلا أن له معايير
الذكاء نفسها، وهي:

- أنه يزداد بتقدم العمر، كما أكد ذلك "جاردنر" (١٩٨٣) بأن الذكاء يتغير
بتقدم العمر.

- أنه يعكس نمط الاداء العقلي لدى الفرد.

- أنه يتكون من مجموعة من القدرات المترابطة غير المستقلة، وهذا ما اكده
"ويشل وفوجان" (١٩٩٣)، وايمونز (٢٠٠٠).

علامات الذكاء الروحي:

يرى Tekkeveehil وآخرون (٢٠٠٣)، ان الافراد ذوي الذكاء الروحي
يظهرون العلامات والخصائص الآتية:

١- المرونة وتشير الى مرونة الشخص الذاتية وقدرته على النظر للعالم على
انه مكان واقعي متنوع ومختلف. المرونة ايضا بقدرة الفرد على الاندماج والفهم
والتكيف طبقاً للتطورات والمستجدات.

٢- الوعي الذاتي إذ يجب اعداد الاشخاص للنظر داخلياً لمعرفة من يكونوا في
الواقع.

٣- القدرة على المواجهة والتعلم من خبرات الفشل والاشياء التي يخافون منها.

٤- القدرة على النظر الى الروابط بين الاشياء المختلفة والتفكير الجماعي.

٥- القدرة على العمل وأن يكون كما يسميه (مستقل المجال) (et al
(Tekkeveehil , 2003:15

النظريات المفسرة للذكاء الروحي: هناك عدد من النماذج والنظريات المفسرة

للذكاء الروحي (نموذج , Zohar , (2004), (Richard .Bowell .

Marshall (2004) Yosi Amram (2007) . King (2005) . سوف

يتم التطرق لنموذج كينج King (2005) وهو النموذج المتبناة في البحث.

- نموذج ديفيد كينج (King David, ٢٠٠٥)

اجرى كينج دراسة عن الذكاء الروحي في جامعة ترينت (Trent
University) في كندا Canada وحدد الذكاء الروحي بالتكامل والوعي
والمساهمة وتطبيق الجوانب المعنوية والتأمل الوجودي العميق والاغراق للذات
والتمكن من الحالات الروحية (وجهة نظره مستمدة من نظرية ستينبرنج)
واقترح اربع قدرات للذكاء الروحي هي:

أ- التفكير الوجودي الناقد (CET Critical Existential Thinking)

هذه القدرة العقلية تعني القدرة على انتاج او ابداع المعنى المبني على الفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود والوعي، والقدرة على استعمال مستويات مختلفة من الشعور لحل المشكلات (Amram, 2008:15)

ويشير دينك وديلون Dillon & Wink (2002) الى ان التفكير الوجودي يشير الى التفكير حول وجود الشخص استناداً لمظاهر متعددة ومعقدة للوجود، وان التفكير حول الوجود الشخصي يتضمن التفكير حول بعض القضايا والمشكلات، مثل: الحياة والموت والوعي، والكون، والوقت، والحقيقة، والعدل، والشيطان (Dillon & Wink, 2002:84).

ب- أنتاج المعنى الذاتي او الشخصي (Meaning Personal DMP Production)

(Production) يتضمن قدرة الشخص على دمج تجاربه المادية والعقلية مع المعنى الشخصي، مما يؤدي الى زيادة الرضا. كما ان الانسان يبني النماذج العقلية للحقائق الروحية ويصيغها بالمعنى لنفسه من خلال معالجة المعلومات والنصوص الادبية، والتجارب ويتضمن ايضا القدرة لأبداع واتقان اهداف الحياة، وبالتالي فان المعنى الشخصي يعد مكونا للروحية، مما يتطلب اعتباره ضمن نموذج الذكاء الروحي (King, 2008:33).

ج- الوعي المتسامي: (Awareness Transcendental AT)

يرتبط بالقدرة على فهم الشخص لعلاقته بجميع الكائنات بالوجود ويتضمن ايضا القابلية للتسويق بين مشاهد مختلفة (Vanghn) ، والقدرة على استعمالها ايضا لفهم عميق للتفاعل والعلاقات المتبادلة مع نفسه والآخرين King (2008). كما اضاف نوبل Noble (2000) مقترحاً عد فيه الوعي

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

المتسامي هو القدرة على الاعتراف بالحقيقة الطبيعية، وانها متضمنة مع حقيقة
متعددة وواسعة ومتعددة الابعاد (Noble، 2000 : 18)

د- توسيع حالة الوعي: (CSE) (Conscious Sate Expansion)

يصف فيتال وآخرون (Vital et al 2005) هذا المكون بأنه القدرة
على البقاء في حالة تركيز، والقدرة على الامتاع عند توجه الاهداف، والتفكير
التحليلي، والقدرة على التسامح والتحمل، وقبول التجارب غير العادية او
المتناقضة، كما انها ترتبط بأدراك نقي، ونفاذ بصيرة، ويزداد التعاطف، وبتركيز
افضل، وحسن بديهية اعظم Sweet، 1999، Louchakova & 2005،
Valentine؛ (King، 2008:123). (الربيع، ٢٠١٢: ٣٥٤). وبالاعتماد
على هذه المكونات طور كنج نموذج العوامل الاربعة لقياس الذكاء الروحي،
الذي يتكون من (٢٤) فقرة، واصبحت جهود كنج معلماً ، ومرجعاً يُعتمد عليه
الباحثين. وقد تبنت الباحثة نموذج كنج (٢٠٠٨) للأسباب الاتية:

- نموذج عالمي واستخدم في كثير من الدول مثل كندا والولايات المتحدة
وايران وغيرها.

- النموذج مصمم لان يطبق على طلبة الجامعة انه اكثر ملائمة للبحث
الحالي .

ثانياً: الشخصية الاخلاقية "Moral Personality"

مفهوم الشخصية الأخلاقية:

يرى فيسيل وهويت (Huitt & Vessels 2009) الشخصية الأخلاقية
على أنها "امتلاك قوة إدانة الذات، والشجاعة للتغلب على المشتتات والعقبات
في سبيل الوصول إلى الفضيلة والأخلاق" (Huitt & Vessels، 2009:2).

ويذكر ريتير Ritter (2010) الشخصية الأخلاقية على أنها "سلوك الأفراد وتعبيرهم عن أنفسهم بطريقة أخلاقية مميزة" (Ritter, 2010, :19).
أما كوهين وآخرون Cohhen & al (2014) يرى الشخصية الأخلاقية أنها "أنماط شخصية للفرد حول التفكير والعاطفة والسلوك المرتبط بالسلوك الأخلاقي أو غير الأخلاقي" (el & Cohhen, 2014:7).
آخرون (Trevinom & al et, 2014) يرى الشخصية الأخلاقية على أنها "موقف الفرد من التفكير والشعور والسلوك بطريقة أخلاقية أو غير أخلاقية، أو مجموعة الفروق الشخصية الفردية التي ترتبط بالبناء الأخلاقي" (2014:635, Trevinom & al et).

نمو الشخصية الأخلاقية:-

يرى كولبيرج أن تسلسل المراحل الأخلاقية لا يمكن استخدامه في وصف الأشخاص أو تجسيد الفروق الفردية، كما أنه عارض استخدام نظرية المراحل كطريقة لعمل "تقييمات أو إصدار أحكام جزئية" حول الجدوى الأخلاقية للأفراد (Colby, al et, 1984:11). بل إن المراحل الأخلاقية تعمل كتصنيف تمييزي لمختلف أنواع العمليات الاجتماعية الأخلاقية، تحديداً، يمكن أن تصف تلك المراحل أشكال تنظيم فكري لعامل أخلاقي منطقي مثالي وهو العنصر الإدراكي ومن ثم لا يمكن أن تكون "تقييمات حول الذات" (Kohlberg, et al, 1983:36) مع ذلك يوجد تحرك ملحوظ في إطار النظرية الأخلاقية والنمو الأخلاقي للربط بين العناصر الأخلاقية والشخصية. مما حفز بين علماء النفس في صياغة مفاهيم أقوى للذات الأخلاقية ومعرفة العلاقة بين التقييم الأخلاقي والعمل الأخلاقي نفسه (Blasi, 1983:139).

النماذج المفسرة للشخصية الاخلاقية :

يرى كانتور Cantor (1990) ان الشخصية الاخلاقية يتم فهمها من خلال توزيع السمات اذ يؤكد على ان الشخصية الاخلاقية هي مجموعة معينة من السمات تعد هي الفضائل التي تظهر في المواقف الاخلاقية (750: Cantor , 1990). فالفرد الذي لديه شخصية اخلاقية جيدة هو ذلك الفرد الذي لديه مجموعة معينة من السمات تعد من الفضائل، بينما الفرد الذليلية شخصية اخلاقية اقل من غيره من يتسم بسمات معينة لكنها لا تعد من الفضائل، فضلاً عن أن السمات من المفترض أن ترتب بقوة بطريقة بناء سمات شخصية للفرد لتظهر في المواقف المختلفة (Cantor,1990:765).

في حين يرى كل من لابسلي ونافاريز (٢٠٠٤) ان الشخصية الاخلاقية تتكون نتيجة المنحى الاجتماعي فالشخص الاخلاقي او الشخص ذو الهوية الاخلاقية يكون نتيجة لخبراته تصنيفات اخلاقية متدرجة وهذه المفاهيم الاخلاقية المحورية مهمة وجوهرية للفهم الذاتي للفرد فتكون منظومات اخلاقية متزامنة مع ميوله واستعداده لتساعده على التمييز واختيار السلوك الاخلاقي الملائم للموقف (Narvaez & Lapsley,2004:212) .

أما ادامز بالز (٢٠٠٦) فيرى ان الشخصية الاخلاقية تتضمن ابعاد الحالة النفسية من منظور وراثي تتمحور في السمات الاستعدادية للفرد وان السمات الاستعدادية تندرج تحت مستوى من التوافقات الشخصية في الطفولة (Bals&Adamz ,2006:233).

نموذج بلاسي: صاغ بلاسي نموذج في للشخصية الأخلاقية على وفق النظرية المعرفية الاجتماعية فالشخصية الاخلاقية وفق هذا النموذج يمثل الميل الى مواجهة مشاعر معينة والمشاركة في انواع من السلوكيات الاخلاقية

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

كاستجابة لمواقف معينة يتطلب منه ان يبرز هويته الاخلاقية فالهوية الاخلاقية
وفق نموذج بلاسي هي اساس نظريته وتشمل بعض عناصر الذات المثالية
والوظائف مثل المبدأ المثالي للفعل الاخلاقي ،ويمكن تحديد اهم الافتراضات
الرئيسية لنموذج بلاسي:

-التأكيد على الهوية الاخلاقية .

- من الممكن ألا تشمل الهوية الاخلاقية بعض الجوانب الأخلاقية عند بعض
الأشخاص-

-هناك فروق فردية بين الافراد في الهوية الاخلاقية على سبيل المثال، يمكن
أن ينظر الفرد إلى سمة الرحمة على أنها أساسية، في حين يعد شخص آخر
أن النزاهة والعدالة هي سمات الشخصية الأساسية.

- الهوية الأخلاقية نمائية: لا يمكن أن تظهر تلك الهوية قبل سن معين ويمكن
أن تمر بسلسلة من التغيرات خلال حياة الفرد.

- الأشخاص ذوي الهوية الأخلاقية المختلفة ينظرون إلى الجوانب المختلفة
كعناصر أساسية في هويتهم. يمكن اعتبار الهوية الأخلاقية كأحد أبعاد الفروق
الفردية. على سبيل المثال، يمكن أن ينظر الفرد إلى سمة الرحمة على أنها
أساسية، في حين يعد شخص آخر أن النزاهة والعدالة هي سمات الشخصية
الأساسية (Blais,2013:221)

يمكن توضيح نموذج بلاسي للشخصية الاخلاقية بالاتي :

التركيز على دور الذات في الوظيفية الأخلاقية: في بعض الحالات، تصبح
التقييمات الأخلاقية بمثابة محتوى تقييمات المسؤولية الإلزامية، وترتبط معايير
المسؤولية بتعريف الفرد لذاته.

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

ويرى بلاسي (٢٠٠٥) ان اساس الدافعية للفعل الاخلاقي يكمن في السعي الداخلي للثبات الذاتي النفسي، فينبغي أن يكون لدى الفرد القدرة على منع الاستراتيجيات الوقائية من التداخل مع مشكلات عدم الثبات الذاتي وذلك حتى يكون هناك تقييم اخلاقي معين للعمل الاخلاقي (Kochanska,2004:330). (Aksan &

التقييم الأخلاقي والعمل الأخلاقي: تعكس التقييمات الأخلاقية للفرد فهمه للذات، والآخرين، والعلاقات الاجتماعية، والمواقف. يصبح هذا الفهم ممكناً ومتغيراً كنتيجة لنمو ذكاء الفرد ونمو الخبرات الأكثر ثراءً وتعميداً في العالم الاجتماعي. وقد حدد بلاسي ابعادا اساسية التي تكون الشخصية الاخلاقية هي: **قوة الارادة " Will Power "** وهي تتضمن المهارات التي تسمح بتنظيم الذات اثناء حل المشكلات وتركيز الانتباه لتحديد الاهداف الاخلاقية. ويرى بلاسي ان قوة الارادة ضرورية للتعامل مع العوائق الداخلية والخارجية للوصول الى الاهداف.

الرغبات الاخلاقية: Moral desirer "" وهي الميول والرغبات والسمات الثابتة التي تؤدي دور مساعد في تعزيز السلوك الفعال ليتمكن الفرد من تحقيق اهدافه الاخلاقية). ويرى بلاسي ان الرغبات الأخلاقية تواجه قوة الارادة والتكاملية وتحدها بالمغزى الأخلاقي.

التكامل " Integratiy " هو يشير الى الثبات الذاتي الداخلي، ويتضمن الهوية الذاتية ومحاسبتها والالتزام بالكلمة والشفافية تجاه الذات وتحمل المسؤولية ويرى بلاسي ان التكاملية ترتبط بالالتزام الفرد بالشعور بالذات. وقد تبنت الباحثتان أنموذج بلاسي (Blise,2005) للشخصية الأخلاقية للأسباب الآتية:-

• هي من النماذج المهمة التي فسرت وعرفت موضوع الشخصية الأخلاقية.

- انها ضمن محور الاتجاه المعرفي الاجتماعي الذي يعد محور العمليات البحثية واهتمام الباحثين في الوقت الحاضر.
 - افاد نموذج وتعريف بلاسي للشخصية الأخلاقية الباحثان في بناء مقياس للشخصية الأخلاقية.
- دراسات سابقة:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة أتضح أنه لا توجد دراسات تناولت المتغيرات (الذكاء الروحي- الشخصية الأخلاقية) معا في دراسة واحدة وانما تناولت الدراسات كل متغير بوصفه دراسة مستقلة على حدة:-

اولا: الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الروحي:

* دراسة الربيع (٢٠١١) (الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك ، وما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس الطالب ومستوى تحصيله. أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك كان متوسطاً. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$ لأثر الجنس في مستوى الذكاء الروحي او اي بعد من ابعاده. بينما وجدت فروق دالة احصائياً في مستوى الذكاء الروحي للتفكير الوجودي الناقد. وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، تبعاً لمتغير التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وكما تبين من النتائج أن أبعاد التفكير الوجودي الناقد. وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي تستطيع التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي.

•دراسة، Koohbanani , et al (2014)

“The Relationship Between Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence with Life Satisfaction Among Gifted Female High School Students” Birjand

(علاقة كل من الذكاء الروحي والذكاء الوجداني بالرضا بالحياة بين عينة من طالبات المدارس العليا الموهوبات في بيرجاند).

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الوجداني والرضا بالحياة بين طالبات المدارس العليا الموهوبات في بيرجاند. تكونت عينة البحث من ١٢٣ طالبة. كشفت النتائج عن عدم وجود علاقات دالة إحصائية بين الذكاء الروحي والرضا بالحياة، في حين ظهرت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة. أيضاً، أظهرت نتائج تحليلات الارتداد أن "الفضيلة الأخلاقية" في كتغير الذكاء الروحي و"تقييم والتعبير الوجداني" و"تنظيم الوجدان" في الذكاء الوجداني كانت من المؤشرات ذات الدلالة الإحصائية على الرضا بالحياة. أيضاً، أظهرت النتائج أن الذكاء الروحي عندما يقترن بالذكاء الوجداني يرتبطان بعلاقة ذات دلالة إحصائية بالرضا بالحياة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مفهوم الشخصية الأخلاقية:-

• دراسة McMahon (2009)

“The Relationship between Moral Development and .Personality Type of University Undergraduates”

(العلاقة بين نمو الشخصية الأخلاقية وأنواع الشخصية بين طلاب الجامعات).

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين نمو الشخصية الأخلاقية وأنواع الشخصية بين طلاب الجامعات في ضوء عوامل النوع والمستوى التعليمي. تكونت عينة البحث من (٣٢٠) طالب وطالبة جامعيين في سنوات دراسية مختلفة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع طلاب جامعة إيوا. حصل المشاركون على اختبار تعريف القضايا الأخلاقية (DIT)، في حين تم تقييم الشخصية باستخدام مؤشر مايرز-بريجز للأنواع (MBTI). أسفرت التحليلات عن العديد من النتائج ذات الدلالة الإحصائية. فقد لوحظ تأثير ذو دلالة ملحوظة عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات النوع والمستوى التعليمي على نمو مستويات الشخصية الأخلاقية بين طلاب الجامعات. أيضاً، لوحظ ارتباط ذو دلالة إحصائية لمتغير النوع عبر مؤشر مايرز-بريجز للأنواع.

•دراسة Athota ,et al (2009)

“The Role Of Emotional Intelligence And Personality In Moral Personality” (دور الذكاء الوجداني في نمو الشخصية الأخلاقية بين الطلاب)

هدفت الدراسة إلى فحص دور الذكاء الوجداني والشخصية في نمو الشخصية الأخلاقية. تكونت عينة البحث من (١٣١) طالب جامعي أكملوا بطارية من الاختبارات النفسية تضمنت مقاييس الذكاء الوجداني والشخصية الأخلاقية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية. ساندت النتائج النموذج المقترح حول وجود علاقة موجبة بين أبنية الذكاء الوجداني والشخصية الأخلاقية. على وجه الخصوص، ظهر الذكاء الوجداني كمؤشر دال إحصائياً على أربعة من أبعاد العوامل الخمس الكبرى للشخصية (الانبساطية، والانفتاح، والعصابية،

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

والمقبولية)، وهي ما كانت تشكل بدورها مؤشر دال إحصائياً على الشخصية
الأخلاقية. تنطوي النتائج على توصيات هامة لفهمنا للعلاقات بين الذكاء
الوجداني والشخصية الأخلاقية والشخصية.

•دراسة Seider ,et al (٢٠١٢)

**“The Role of Moral and Performance Character
Achievement and Conduct Strengths in Predicting
.among Urban Middle School Students”**

(دور قوة الشخصية الأخلاقية في استنباط الإنجاز والأداء الأكاديمي بين
طلاب المراحل المتوسطة للتعليم).

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص دور قوة الشخصية الأخلاقية في استنباط
الإنجاز والأداء الأكاديمي بين طلاب المراحل المتوسطة للتعليم. تكونت عينة
البحث من (٤٨٨) طالب وطالبة في سن المراهقة (ما بين ١٠-١٨) عام من
ثلاثة مدارس للتعليم المتوسط وما قبل الجامعي بأحد مدن الشمال الشرقي
الأمريكية. تكونت أدوات البحث التي تم تطبيقها على عينة المشاركين من
اختبار الشخصية الأخلاقية ومقاييس الإنجاز التعليمي والاختبارات التحصيلية
لطلاب العينة. تم معالجة البيانات باستخدام تحليلات التباين وحساب النسب
والمتوسطات. أظهرت التحليلات أن الطلاب ذوو أعلى مستويات الإنجاز
الأكاديمي لديهم أبعاد في الشخصية الأخلاقية تتعلق بالمثابرة والتعلق بالمجتمع
المدرسي. أيضاً، ارتبطت قوة جوانب الشخصية الأخلاقية بنسبة حوالي ٦%
من التباين في الإنجاز الأكاديمي بين طلاب العينة.

منهجية البحث:

أولاً: منهج البحث. يستهدف البحث الحالي، تقصي العلاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية، لذا اعتمدت الباحثتان الدراسة الارتباطية التي تمثل احد انواع دراسات المنهج الوصفي، ولمعرفة حجم العلاقة بين متغيرات البحث ونوعها اعتمدت الباحثتان هذا النوع من الدراسات .

ثانياً: مجتمع البحث. تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة البصرة ولكلا الجنسين (ذكور - أناث) للسنة الدراسية (٢٠١٥-٢٠١٦) البالغ عددهم (٢٦٨٦٢) طالباً وطالبة بواقع (١٠٨١٧) طالب و(١٦٠٤٥) طالبة موزعين على (١٨) كلية منها (٩) كليات في مجمع الكرمة و(٥) كليات في مجمع باب الزبير و(٣) كليات المجموعة الطبية وكلية التربية في القرنة. **عينة البحث :** تألفت عينة البحث الحالي من (٣٦٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة البصرة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بواقع (١٨٠) طالب وطالبة مرتفعي التحصيل الدراسي (٩٠) ذكر (٤٥) من التخصص العلمي و(٤٥) من التخصص الانساني و(٩٠) انثى (٤٥) من التخصص العلمي و(٤٥) من التخصص الانساني و(١٨٠) طالب وطالبة منخفضي التحصيل الدراسي بواقع (٩٠) ذكر (٤٥) من التخصص العلمي و(٤٥) من التخصص الانساني و(٩٠) انثى (٤٥) من التخصص العلمي و(٤٥) من التخصص الانساني.

اداتا البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي تطلب وجود مقياسين احدهما لقياس الذكاء الروحي والآخر لقياس الشخصية الاخلاقية. وفيما يلي وصف للمقياسين فضلاً عن الخطوات التي اتبعت لإيجاد الخصائص السايكومترية:

● الاداة الاولى : مقياس الذكاء الروحي : Spiritual Intelligence

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الروحي مثل دراسة رقيب وآخرون (٢٠٠٨)، (DeCicco & King, 2009) اعتمدت الباحثتان في قياس الذكاء الروحي مقياس كملك (King, 2008) بعد ترجمته الى اللغة العربية وتهيئته للبيئة العراقية وذلك للأسباب الآتية:
● أن هذا المقياس تتوفر فيه الخصائص السايكومترية للمقياس من صدق وثبات عاليين .

● أنه مقياس اجتمعت به المجالات جميعها التي يشتمل عليها الذكاء الروحي.

● طبق هذا المقياس في بلدان كثيرة مثل كندا والولايات المتحدة الامريكية وايران وغيرها .

● ملائمة للفئة العمرية التي تناولها البحث الحالي وهم طلبة الجامعة.

● وصف المقياس:- يتكون مقياس الذكاء الروحي الذي اعده كملك (King, 2008) من (٢٤) فقرة موزعة الى اربع مجالات هي:

● التفكير الوجودي الناقد (CET) Critical Existential Thinking :

القدرة العقلية التي تعني القدرة على انتاج او ابداع المعنى المبنى على الفهم العميق للأسئلة المتعلقة الوجود والوعي ،والقدرة على استعمال مستويات مختلفة من الشعور لحل المشكلات ويتضمن (٧) فقرات هي (١، ٣، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١) (Amram, 2008:15).

• **أنتاج المعنى الشخصي (PMP) (Personal Meaning Production):**

ويتضمن قدرة الشخص على دمج تجاربه المادية والعقلية مع المعنى الشخصي ، مما يؤدي الى زيادة الرضا، ويتضمن (٥) فقرات هي (٧)،
(Marshall & Zohar.2000:45) (٢٣، ١٩، ١٥، ١١)

• **الوعي المتسامي (AT) (Transcendental Awareness) :**

ويرتبط بالقدرة على فهم الشخص لعلاقته بجميع الكائنات بالوجود ويتضمن ايضا القابلية للتنسيق بين مشاهد مختلفة ويتضمن (٧) فقرات هي (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٢). (Vanghn,2002:33)

• **توسيع الحالة الادراكية: (CSE) Conscious State Expansion**

هو البقاء في حالة تركيز. والقدرة على الإمتاع عند توجيه الاهداف، والتفكير التحليلي، والقدرة على التسامح والتحمل، وقبول التجار غير العادية او المتناقضة، كما انها ترتبط بأدراك نقي، ونفاذ بصيرة، ويزاد التعاطف، وبتركيز افضل. وحسن بديهي اعظم وتتضمن (٥) فقرات هي (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٤). (Louchakova & Valentine,2005:90)

وقد صمم المقياس على وفق طريقة ليكرت، وبدائل الاجابة خماسية وهي (لا ينطبق عليّ إطلاقاً، لا ينطبق عليّ كثيراً، ينطبق عليّ احياناً، ينطبق عليّ، ينطبق عليّ تماماً)، وقد اعطيت الدرجات (٠، ١، ٢، ٣، ٤) على التوالي.

لغرض تهيئة المقياس للبيئة العراقية تم تعريب المقياس، والتأكد من تكافؤ النسختين المعربة والأصلية بطريقة الترجمة العكسية، وتهيئة المقياس ليناسب البيئة التي سيطبق عليها.

صلاحية الفقرات: بعد أعداد صيغة المقياس باللغة العربية والبالغ عدد فقراته (٢٤) فقرة قامت الباحثتان بعرضها بصورتها الاولى على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس والارشاد النفسي والتربوي لبيان آرائهم بشأن صلاحية الفقرات وملاءمتها للبيئة العراقية ومدى ملائمة البدائل، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها اعتمدت الباحثتان نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر من عدد المحكمين لقبول الفقرة، وفقاً لذلك، قد عُدت جميع الفقرات صادقة في قياسها للذكاء الروحي، ولذلك تم الابقاء على فقرات المقياس جميعها والبالغ عددها (٢٤) فقرة موزعة على اربعة مجالات .

التطبيق الاستطلاعي للمقياس تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالب وطالبة اختبروا بصورة عشوائية من طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية، وذلك لتعرف وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله فضلاً عن معرفة الوقت المستغرق في الاجابة عن مقياس، فيما تراوح الوقت المستغرق في الإجابة عن المقياس (٥ - ١٠) دقائق.

تحليل الفقرات Items Analysis

ومن أهم عمليات التحليل المتبعة في البحوث النفسية هي:-

● معامل التمييز Discrimination Coefficient :-

لغرض تحقيق القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الروحي اختبرت عينة التحليل بطريقة عشوائية عدد افرادها (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة البصرة ، ولابد من الإشارة إلى أن حجم عينة البحث يعد مقبولاً ومناسباً إذ يشير هنريسون (Henrysoon ١٩٧١) الى أن حجم العينة المناسب في عملية التحليل الاحصائي لفقرات يفضل الا يقل عن (٤٠٠) فرد يتم اختيارهم

بدقة من المجتمع الأصلي (Henrysoon,1971:132) وقد استعمل أسلوب
المجموعتين المتطرفتين.

بهدف الحصول على معامل التمييز على وفق هذا الاسلوب، ينبغي استخدام
نسبة ٢٧% العليا، و ٢٧% دنيا من الدرجات الكلية باعتبارها المجموعتين
المتطرفتين وقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين
العليا (١٠٨) طالب وطالبة والدنيا (١٠٨) طالب وطالبة، وبعد ان حلت
الفقرات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T.test) لاختبار دلالة
الفروق بين أوساط المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من الفقرات، تبين ان
فقرات المقياس جميعها كانت مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند مقايستها
بالقيمة الجدولية (١,٩٦) وبدرجة حرية (٢١٤) وبذلك تكون الصيغة النهائية
للمقياس تكونت من (٢٤) .

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)

لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات
المقياس وبين الكلية للمقياس، أستعمل معامل (ارتباط بيرسون) إذ تراوحت
معاملات الارتباط بين (٠,٢٨١-٠,٥٦١)، وقد تبين ان معامل الارتباط بين
درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس جميعها ذات دلالة احصائية عند
مستوى (٠,٠٥) لان جميع المعاملات اعلى من القيمة الجدولية (٠,٠٩٨)
وبدرجة حرية (٣٩٨) .

ج- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي ينتمي إليه: تم أيجاد علاقة
ارتباط لدرجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه، وقد تم استخراج علاقة
درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الروحي من خلال استخراج

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

معامل ارتباط بيرسون وقد كانت جميع الفقرات دالة عند مقارنتها مع القيمة
الجدولية (٠,٠٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨).

د- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

تم استخراج هذا النوع من خلال العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد
ضمن كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، ولتحقق ذلك تم استخدام معامل
ارتباط "بيرسون" وأظهرت النتائج إلى ان معاملات ارتباط كل مجال من
مجالات المقياس بالدرجة الكلية له دالة إحصائية عند مقارنتها مع القيمة
الجدولية (٠,٠٩٨) مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٣٩٨).

الخصائص السيكمومترية للمقياس

• الصدق validity

صدق الترجمة Translation Validity : وقد تم التوصل اليه من خلال ترجمة
المقياس من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية ومن ثم إعادة ترجمته إلى اللغة
الانكليزية، ومطابقة النسختين من خلال عرضهما على الخبراء الذين أشاروا
الى صدق ترجمة المقياس.

الصدق الذاتي: وهو عبارة عن الجذر التربيعي للثبات (الطيري، ١٩٩٧: ٢٧٠)
حيث يتم استخراجه من جذر معامل اعادة الاختبار، حيث بلغ معامل الصدق
الذاتي هو (٠,٨٧)

الصدق الظاهري Face Validity ويمكن تحقيق هذا النوع من الصدق من خلال
قيام مجموعة من المختصين بالاطلاع على الفقرات المقياس وتقويمها لمعرفة
مدى صلاحيتها.

صدق البناء Construct Validity: وقد تم التحقق منه عن طريق ايجاد القوة التمييزية، وايجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية وبدرجة المجال وعلاقة درجة كل مجال بالدرجة الكلية.

الثبات: وقد تم استخدام طريقتي إعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات (٠,٧٦٠)، ومعادلة ألفا كرو نباخ وبلغ (٠,٧٤٥)، لتحديد ثبات المقياس وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه اعتماداً على المعيار المطلق.

وصف المقياس بصورته النهائية: يتألف مقياس الذكاء الروحي من (٢٤) فقرة مكوّن من اربعة ابعاد التفكير الوجودي الناقد ويتألف من (٧) فقرات هي الفقرات (١، ٣، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١)

• انتاج المعنى الشخصي ويتألف من (٥) فقرات هي الفقرات (٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣).

• الوعي المتسامي ويتألف من (٧) فقرات هي الفقرات (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٢)

• توسيع الحالة الادراكية ويتألف من (٥) فقرات هي الفقرات (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٤).

• الاداة الثانية: مقياس الشخصية الاخلاقية: "Moral Personality"

اعتمدت الباحثتان في بناء مقياس الشخصية الاخلاقية على النظرية المعرفية الاجتماعية (لنموذج بلاسي) Blisa، (200٥) ومنه اعتمدت التعريف النظري للشخصية الاخلاقية، ووفقاً للخطوات التي تتبع في التخطيط لبناء المقياس التي يمكن الإشارة إليها كالاتي:

١- **تحديد السمة المراد قياسها:** تبنت الباحثتان تعريف بلاسي للشخصية الاخلاقية "الميل أو النزوع إلى مواجهة مشاعر معينة والمشاركة في أنواع

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

أخلاقية من السلوكيات كاستجابة لمواقف معينة، ومن ثم، تتطلب الشخصية
الأخلاقية أفعال موجهة بالنوايا الأخلاقية ومزج السلوك بطابع أخلاقي
(Blisa, 2005:69) إذ يجب أن يتساوق المقياس مع التعريف المعتمد في
البحث.

٢- تحديد مجالات السمة المراد قياسها: في ضوء أنموذج بلاسي المستند الى
النظرية المعرفية الاجتماعية والتعريف المعتمد لمفهوم الشخصية الأخلاقية، تم
تحديد ثلاثة مجالات مع تحديد التعريفات النظرية لها وهي كالآتي:

● **قوة الإرادة Will Power** : تتضمن المهارات التي تسمح بتنظيم الذات
اثناء حل المشكلات وتركيز الانتباه لتحديد الاهداف الأخلاقية.

● **الرغبات الأخلاقية Moral Desirer** : هي الميول والرغبات والسمات
الثابتة التي تؤدي دور مساعد في تعزيز السلوك الفعال ليتمكن الفرد من
تحقيق أهدافه الأخلاقية.

● **التكامل Integratiy** : يشير الى الثبات الذاتي الداخلي، ويتضمن الهوية
الذاتية ومحاسبتها والالتزام بالكلمة والشفافية تجاه الذات وتحمل المسؤولية
(Blisa, 2005:18-35).

٣- **صياغة الفقرات** : تم جمع عدد من الفقرات والتي تتفق مع مفهوم
الشخصية الأخلاقية من الأدبيات والدراسات السابقة، إذ أعدت الباحثة (٧٥)
فقرة، وتساوى عدد فقرات كل مجال بحيث أصبح لكل مجال ٢٥ فقرة. ووضع
أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (دائماً تتطبق علي، غالباً تتطبق علي، أحياناً،
نادراً تتطبق علي، لا تتطبق علي) ان هذا النوع من البدائل ملائم مع مرحلة
البكالوريوس فما فوق وهو المستوى التعليمي الذي تم تحديده للعينة المشمولة
بالبحث، يقابلها سلم درجات يتكون من (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي ، يتم

حساب الدرجة الكلية لكل مفحوص بالجمع الجبري لدرجات إجابته على الفقرات
جميعها.

٤- **صلاحية الفقرات:** ولغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات مقياس الشخصية الأخلاقية، تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والارشاد النفسي والتربوي والصحة النفسية كل على انفراد لغرض تقويمه والحكم عليه من حيث صياغته وصلاحيته، من حيث كونها صالحة أو غير صالحة وقد اجمع المحكمون على أن معظم فقرات المقياس صالحة ، ما عدا (٩) فقرات. لم تحصل على اتفاق المحكمين، إذ نالت اقل من النسبة المعتمدة في البحث الحالي لذا تم حذفها من المقياس وتم تعديل بعضها وبذلك تكون عدد فقرات المقياس (٦٦) فقرة.

٥- **التطبيق الاستطلاعي للمقياس:** لغرض التأكد من فهم عينة البحث لتعليمات المقياس، ومدى وضوح وفهم الفقرات ومدى دقتها، واسلوب صياغتها، والكشف عن الفقرات غير الواضحة من حيث لغتها ومضمونها، طبق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة جامعة البصرة. وتم حساب الزمن المستغرق في الاجابة عن المقياس، اذ تراوح بين (١٥-٢٠) دقيقة.

٦- تحليل الفقرات Items Analysis :

• **أسلوب المجموعتين المتطرفتين Group method Conrasted:** طبق مقياس الشخصية الأخلاقية على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختبارهم بطريقة عشوائية اختيرت نسبة (٢٧%) العليا التي سميت بالمجموعة العليا و (٢٧%) الدنيا والتي سميت بالمجموعة الدنيا .

وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستثمارات لكل مجموعة (١٠٨) استثمار، اي ان عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل هي (٢١٦) استثمار، وبعد ان حللت فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. تبين ان الفقرات (٢٢، ٦٠، ٦٣) غير مميزة وبذلك اصبح عدد الفقرات في ضوء هذا الاجراء (٦٣) فقرة مميزة .

* **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** وقد أظهرت النتائج ان الفقرات جميعها متسقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٩١-٠.٥٩٨)، ظهرت النتائج ان الفقرات جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨)

* **علاقة الفقرة بدرجة المجال الذي ينتمي إليه:** وقد تم استخراج علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون ، إذ تبين ان معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لان جميع الارتباطات اعلى من الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) وبدرجة حرية (٣٩٨)

* **علاقة درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس:** وقد استخدمت معامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ووجد ان هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.

*** الخصائص السيكو مترية للمقياس :**

• الصدق الظاهري Face Validity :

تحقق الصدق الظاهري للمقياس الحالي عندما تم عرضه بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والارشاد

النفسي والتربوي والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس
الشخصية الاخلاقية.

●**الصدق الذاتي:** ويتم استخراجه من خلال جذر معامل اعادة الاختبار، إذ
بلغ معامل الصدق الذاتي(٠,٩٤).

●**صدق البناء Construct Validity:** وقد تم التحقق من استخراج القوة
التمييزية و ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية وارتباط الفقرة بالمجال وارتباط
المجال بالدرجة الكلية .

ثانيا: الثبات Reliability: استخدمت الباحثتان طريقتي: اعادة الاختبار
وبلغ (٠,٩٠)، ومعادلة ألفا كرونباخ وبلغ (٠,٨٤)، لتحديد ثبات المقياس.
وصف المقياس بصيغته النهائية:

يتألف مقياس الشخصية الاخلاقية بصيغته النهائية من (٦٣) فقرة تتوزع على
ثلاث مجالات هي :

١- قوة الارادة ويتألف من (٢١) فقرة وهي الفقرات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣،
١٩، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٨، ٥١، ٥٤، ٥٧،
٥٩، ٦١).

٢- الرغبات الاخلاقية ويتألف من (٢٢) فقرة وهي الفقرات (٢، ٥، ٨، ١١،
١٤، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦، ٤٩، ٥٢،
٥٥، ٥٨، ٦٠، ٦٢).

٣- التكامل ويتألف من (٢٠) فقرة وهي الفقرات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨،
٢١، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٧، ٥٠، ٥٣، ٥٦، ٦٣)

- عينة التطبيق النهائي (عينة البحث الاساسية):

لأجل ان تكون العينة ممثلة للمجتمع اعتمدت الباحثة على الطريقة العشوائية المنتظمة في اختيار عينة بحثها، إذ تتألف عينة التطبيق النهائي للبحث الحالي من (٣٦٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة البصرة بواقع (٢٠) طالب وطالبة منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي، موزعين بالتساوي على (١٨) كلية من كليات جامعة البصرة.

بما أن متطلبات البحث الحالي يتطلب التطبيق على فرعين على وفق نوع الاجراء المستخدم في البحث فقد تم اختيار العينة بشكل طبقي عشوائي، وأخذ من كل كلية قسمين بشكل عشوائي وتم اختيار الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع جميعهم على وفق معايير معينة واختيار الطلبة منخفضي التحصيل على وفق معايير معينة ايضاً وبشكل عشوائي وقد انحصرت العينة في المعايير الآتية:

•مرتفعو التحصيل الدراسي وبحسب المعيار الاتي:

حصول الطالب على احد المراتب العشرة الاولى على مرحلته الدراسية في العام الماضي.

•منخفضو التحصيل الدراسي وبحسب المعيار الاتي:

ان تكون درجة الطالب تتروح بين (٥٠ - ٥٩) في الفصل النهائي للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) أي بمعدل مقبول.

طريقة التطبيق: لأجل ان تكون العينة ممثلة للمجتمع اعتمدت الباحثة على الطريقة العشوائية المنتظمة في اختيار عينة بحثها، إذ تتألف عينة التطبيق النهائي للبحث الحالي من (٣٦٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة البصرة بواقع (٢٠) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على (١٨) كلية.

قامت الباحثتان بأخذ قائمة بأسماء الطلبة من اقسامهم إذ تم اختيار قسمين من كل كلية واعطي لكل استمارة رمز يدل على اسم الطالب و التقدير الذي حصل عليه الطالب العام الدراسي الماضي ثم تم توزيع الاستمارات المرمزة على الطلبة وللتأكد من معدلاتهم تم التأكد عن طريق اقسامهم واخذ معدلاتهم (عالي او واطي) وحدد من خلالها عدد التقديرات العالية والمنخفضة اي العدد المطلوب والذي اثبت انه التقدير الصحيح نأخذه ونهمل البقية اي يكون التوزيع اكثر من العدد المطلوب حتى نتمكن من تغطية العدد الذي نحتاجه.

• طريقة التطبيق النهائي للمقياسين:

بعد أن تم التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياسي (الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية) قامت الباحثتان بتطبيقهما على أفراد عينة البحث البالغة (٣٦٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة البصرة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بواقع (١٨٠) طالب وطالبة مرتفعي التحصيل الدراسي و(١٨٠) طالب وطالبة منخفضي التحصيل الدراسي، للفترة (٢٠١٦/٣/٢٢ - ٢٠١٦/٤/٥).

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها في هذا البحث الحالي، على وفق أهدافه، وتفسير تلك النتائج ، ومن ثم الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج وكما يأتي :

الهدف الاول: تعرف الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي: بعد تطبيق مقياس الذكاء الروحي على عينة طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي أظهرت نتائج البحث أن المتوسط

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

الحسابي لدرجات عينة البحث مرتفعي التحصيل الدراسي قد بلغ (٨١,٧٧٧) درجة، وبانحراف معياري قدره (٨,٢٠٧) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث منخفضي التحصيل الدراسي (٤٧,٠٣٣) درجة، وبانحراف معياري قدره (١١,٠١٧) درجة، وعند مقارنة هذين المتوسطين بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٤٨) درجة، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، إذا بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥٥,٢١٧) درجة لمرتفعي التحصيل الدراسي، وهي ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي للعينة، وبلغت (١,١٧٧) درجة لمنخفضي التحصيل الدراسي، وهي غير دالة إحصائياً، عند مقايستهما مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٩) ، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة الطلبة
مرتفعي ومنخفضي التحصيل لمقياس الذكاء الروحي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التحصيل الدراسي
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	٥٥,٢١٧	٤٨	٨,٢٠٧	٨١,٧٧٧	١٨٠	مرتفعي التحصيل
٠,٠٥	١,٩٦	١,١٧٧	٤٨	١١,٠١٧	٤٧,٠٣٣	١٨٠	منخفضي التحصيل

يتضح من الجدول (١٠) ان العينة المشمولة بالبحث من مرتفعي التحصيل الدراسي تتمتع بذكاء روعي إذ كان متوسط درجاتهم اعلى من المتوسط الفرضي ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لوجهة نظر كملك 2008 King ان الذكاء هو القدرة على النجاح في الحياة طبقاً لمفهوم الفرد عن نفسه

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

وتعريفه للنجاح في محيطه الاجتماعي والثقافي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج
دراسة كنعك ودايكو (King & Dicicco) (2009) اللذان اشارا فيها الى أنها
تستند الى جوانب روحية ومعنوية ووجودية وهذه المكونات هي قدرات عقلية
تقابل طرائق التصرف المفضلة للشخص، وكذلك دراسة (رقيب
واخرون، ٢٠٠٩) ودراسة (الربيع، ٢٠١١) إذ اظهرت نتائجها لصالح ذوي
التحصيل الدراسي المرتفع.

ومن الجدول (١٠) يتضح أيضاً ان العينة المشمولة بالبحث من منخفضي
التحصيل الدراسي لديها انخفاض في الذكاء الروحي إذ كان متوسط درجاتهم
اقل من المتوسط الفرضي ويمكن وتفسر هذه النتيجة في ضوء وجهة نظر
(كنك) ان الذكاء مجموعة من المهارات التي تستخدم في حل المشكلات
اليومية كما تستخدم في المجال الاكاديمي (جروان، ١٩٩٩: ٢٠)، إذ ان هذه
الفئة من الطلبة منخفضي التحصيل لم تعطي الاهتمام الكافي واللازم لهذا
النوع من الذكاء وتنميته من قبل الوالدين او المؤسسات التربوية، وتختلف نتائج
هذه الدراسة مع دراسة (الربيع، ٢٠١٣).

**الهدف الثاني: تعرف دلالة الفروق في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة
مرتفعي التحصيل الدراسي وفق متغيري: -الجنس (ذكور - اناث).
التخصص(علمي - أنساني).**

لتعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الذكاء الروحي لطلبة
الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي على وفق متغيري (الجنس - التخصص).
لتحقيق هذا الهدف تم اختبار الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات
دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الذكاء الروحي لدى طلبة
الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي على وفق متغيري (الجنس - التخصص) :

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

وللتحقق من صحة الفرضية تم معالجة البيانات احصائياً باستعمال اختبار
تحليل التباين الثنائي Anova Tow-Way، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق في الذكاء الروحي لطلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي على وفق

متغيري (الجنس - التخصص)

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الجنس	٩٥٣,٨٧٨	١	٩٥٣,٨٧ ٨	٧,٣٧٦	دال
التخصص	١٢٧,٢١١	١	١٢٧,٢١ ١	٠,٩٨٤	غير دال
الجنس*التخصص	٨,٧١١	١	٨,٧١١	٠,٠٦٧	غير دال
الخطأ	٢٢٧٦١,٨٦٧	١٧٦	١٢٩,٣٢ ٩		
المجموع	١٠٩٥٠,١٣,٠٠	١٨٠			
المجموع المصحح	٢٤٢٤٨,٠٦١	١٧٩			

يتضح من الجدول (١١) :

أ- ليس هناك تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في درجات الذكاء
الروحي لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي، إذ كانت القيمة الفائية
المحسوبة (٠,٠٦٧) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة،
تبين ان القيمة الفائية للفرق غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
وتشير هذه النتيجة الى ان تأثير المتغيرين المستقلين (الجنس، والتخصص)
على المتغير التابع (الذكاء الروحي)، هو بالمستوى نفسه، وبالتالي تعطينا
أساساً للنظر الى الأثر الرئيس لكل متغير، إذ أن عدم وجود التفاعل يجعل
مناقشة الآثار الرئيسة ضرورياً، لأنه يشير الى ان تأثير أحد المتغيرين لا يتغير
اعتماداً على قيمة المتغير الآخر.

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

ب- هناك فرق ذو دلالة احصائية في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي المشمولين بالبحث على وفق متغير الجنس (تكرر - إناث) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٧,٣٧٦) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة تبين ان القيمة المحسوبة للفرق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٩/١). وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. وتفسر نتيجة هذه الفروق بين الجنسين لصالح الذكور الى انهم يتمتعون بمستوى عال من الذكاء الروحي في ما يتلقون من رعاية واهتمام من قبل الوالدين والمجتمع والتي كانت تساعد على التأمل والتفكير وعلى توظيف الموارد والامكانيات الروحية في حل المشكلات الحياتية وكذلك القدرة على استثمار الانشطة والاحساس بالتوقير واجلال الحياة والناس وكذلك القدرة على المشاركة في السلوك العفيف الفاضل والقدرة على التسامح والعطاء والتعبير عن الامتتان والعطف والتواضع.

ج- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي المشمولين بالبحث على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٩٨٤) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة تبين ان القيمة المحسوبة للفرق غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٩/١). وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة. تفسر هذه النتيجة اي ان التخصص علمي وانساني لا يشكل فارقاً إذ يعتد الطلبة في مواجهة المشكلات ومعالجتها على ما يمتلكون من قدرات ومكانيات تمكنهم من ذلك بغض النظر عن التخصص الذي ينتمون اليه، فضلا عن ذلك فان التخصص الدراسي (علمي-انساني) لا يشكل نقطة اختلاف بين الطلبة مرتفعي التحصيل

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

في مستوى الذكاء الروحي ويعود هذا الى طبيعة المعرفة التي تكاد تكون
متشابهة التي يتلقاها هؤلاء الطلبة من كلا الاختصاصين وبذلك تكون لديهم
ادراك اعمق للحياة لتحقيق التوازن الداخلي والارتقاء والقدرة على مواجهة
المشاكل التي يتعرضون اليها.

**الهدف الثالث: تعرف الشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي
ومنخفضي التحصيل الدراسي:** بعد تطبيق مقياس الشخصية الاخلاقية على
عينة طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي أظهرت نتائج البحث
أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث مرتفعي التحصيل الدراسي قد بلغ
(٢٦٦,٨٠) درجة، وبانحراف معياري قدره (٢٨,٣٤) درجة، في حين بلغ
المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث منخفضي التحصيل الدراسي
(١٧٣,٨٥) درجة، وبانحراف معياري قدره (٥٨,٢٢١) درجة، وعند مقارنة
هذين المتوسطين بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (١٨٩) درجة، ولغرض
معرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، إذا بلغت
القيمة التائية المحسوبة (٣٦,٨٣) درجة لمرتفعي التحصيل الدراسي، وبلغت
(٣,٤٩) درجة لمنخفضي التحصيل الدراسي، وهما ذات دلالة إحصائياً لصالح
المتوسط الحسابي للعينة، عند مقايستهما مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦)
عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٩)، والجدول (12) يوضح ذلك.

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة الطلبة
مرتفعي ومنخفضي التحصيل على مقياس الشخصية الاخلاقية

التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
مرتفعي التحصيل	١٨٠	٢٢٦,٨٠	٢٨,٣٤	١٨٩	٣٦,٨٣	١,٩٦	٠,٠٥
منخفضي التحصيل	١٨٠	١٧٣,٨٥	٥٨,٢٢	١٨٩	٣,٤٩	١,٩٦	٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٢) ان العينة المشمولة بالبحث من مرتفعي التحصيل الدراسي تتمتع بشخصية اخلاقية إذ كان متوسط درجاتهم اعلى من المتوسط الفرضي ويمكن تفسير هذه النتيجة ما تم غرسه من القيم وتكوينها وتمييزها لدى الطلبة هو وراء وجود مستوى عال من الشخصية الأخلاقية لديهم، كما أن الاخلاق التي يكتسبها الشاب في مقتبل عمره تكون ذات اثر كبير في مختلف مراحل حياته القادمة، فضلاً عن سمو اخلاق الافراد وقناعتهم وحبهم للناس ومحبتهم أنفسهم واخلاصهم في العمل لوطنهم وانتشار روح النشاط والاقدام بينهم وانتشار العادات الحسنة بينهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Gilber,atal:٢٠١٢) التي اظهرت ان الطلاب ذوو أعلى مستويات الانجاز الاكاديمي لديهم أبعاد في الشخصية الأخلاقية تتعلق بالثابرة والتعلق بالمجتمع الدراسي كما ارتبطت قوة جوانب الشخصية الأخلاقية بنسبة حوالي ٦% من التباين في الانجاز، ودراسة (Athota,atal:2008 , Mercader:2006) .

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.....

الهدف الرابع: تعرف دلالة الفروق للشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي وفق متغيري. الجنس (ذكر-انثى). التخصص (علمي-أنساني).

لتعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الشخصية الاخلاقية لطلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي على وفق متغيري (الجنس، والتخصص). لتحقيق هذا الهدف تم اختبار الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي على وفق متغيري (الجنس - التخصص) : وللتحقق من صحة الفرضية تم معالجة البيانات احصائياً باستعمال اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول(١٣)

تحليل تباين لاختبار دلالة الفروق الشخصية الأخلاقية لطلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي على وفق متغيري(الجنس - التخصص)

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الجنس	٧٧٧٤,٩٣٩	١	٧٧٧٤,٩٣٩	١٠,٢٠٣	دال
التخصص	١٨٧٥,٣٣٩	١	١٨٧٥,٣٣٩	٢,٤٦١	غير دال
الجنس*التخصص	٢٣,٤٧٢	١	٢٣,٤٧٢	٠,٠٣١	غير دال
الخطأ	١٣٤١١٤,٤٤٤	١٧٦	٧٦٢,٠١٤		
المجموع	١٢٩٥٧١٢٥,٠٠٠	١٨٠			
المجموع المصحح	١٤٣٧٨٨,١٩٤	١٧٩			

يتضح من الجدول (١٣) :

أ- ليس هناك تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في درجات الشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٣١) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة،

تبين ان القيمة الفائية للفرق غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وتشير هذه النتيجة الى ان تأثير المتغيرين المستقلين (الجنس، والتخصص) على المتغير التابع (الشخصية الاخلاقية)، هو بالمستوى نفسه، وبالتالي تعطينا أساساً للنظر الى الأثر الرئيس لكل متغير، إذ أن عدم وجود التفاعل يجعل مناقشة الآثار الرئيسة ضرورياً، لأنه يشير الى ان تأثير أحد المتغيرين لا يتغير اعتماداً على قيمة المتغير الآخر.

ب- هناك فرق ذو دلالة احصائية في الشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي المشمولين بالبحث على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٠,٢٠٣) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة تبين ان القيمة المحسوبة للفرق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٩/١). وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. وتفسر نتيجة هذه الفروق بين الجنسين لصالح الإناث، يعود الى أن الاناث يتميزن عن الذكور في فضيلة الاحترام، أذ تسعى الاناث الى تقديم الاحترام للغير أكثر من الذكور، لتتميز أخلاقياً وتنال اعجاب الجميع. وقد يعود السبب الى الطبيعة السيكولوجية للأنثى أذا أن الاناث يغلب على سلوكهن صفة الهدوء أثناء التعامل مع الآخرين، والتودد للآخرين والحاجة الى التقدير والاحترام، وتقدم الاحترام للآخرين في حين تأخذ سلوكيات الذكور طابع القسوة في التعامل مع الغير مع قدر متواضع من الاحترام. كذلك طبيعة التربية التي يتلقاها الاناث من خلال تمسكهن بالعادات والتقاليد والقيم والتي هي بالتالي تنعكس على شخصياتهن وتصرفاتهن وعدم الانجراف وراء الرغبات والالتزام بالخلق وضبط النفس وكذلك احترام وتقدير الآخرين والذي يبدأ هو بالأساس من احترامهن لأنفسهن.

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

ج- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الشخصية الاخلاقية لدى طلبة
الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي المشمولين بالبحث على وفق متغير
التخصص (علمي - إنساني) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٤٦١)
درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة تبين ان القيمة
المحسوبة للفرق غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية
(١٧٩/١). وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة. وتفسر
هذه النتيجة بان التخصص (علمي- أنساني) لا يشكل نقطة اختلاف بين
الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي على مستوى الشخصية وذلك لان الطلبة في
كلا الاختصاصين لهما القيم والمعايير الاخلاقية نفسها والالتزام بالنظم والتحكم
بالتصرفات ومحاسبة النفس.

**الهدف الخامس: تعرف دلالة الفروق للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة
منخفضي التحصيل الدراسي على وفق متغيري الجنس (ذكور- اناث). -
التخصص (علمي- أنساني).**

لتعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الذكاء الروحي لطلبة الجامعة
منخفضي التحصيل الدراسي على وفق متغيري (الجنس، والتخصص). لتحقيق
هذا الهدف تم اختبار الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة
احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة
منخفضي التحصيل الدراسي على وفق متغيري (الجنس - التخصص) :
وللتحقق من صحة الفرضية تم معالجة البيانات احصائياً باستعمال اختبار
تحليل التباين الثنائي والجدول (١٤) يوضح ذلك.

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

جدول (١٤)

تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق في الذكاء الروحي لطلبة الجامعة منخفضي التحصيل
الدراسي على وفق متغيري (الجنس - التخصص)

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الجنس	١٩٦٠,٢٠٠	١	١٩٦٠,٢٠٠	١٧,٤٧٢	دال
التخصص	١٣,٨٨٩	١	١٣,٨٨٩	٠,١٢٤	غير دال
الجنس*التخصص	٨,٠٢٢	١	٨,٠٢٢	٠,٠٧٢	غير دال
الخطأ	١٩٧٤٥,٦٨٩	١٧٦	١١٢,١٩١		
المجموع	٤١٩٩١٢,٠٠٠	١٨٠			
المجموع المصحح	٢١٧٢٧,٨٠٠	١٧٩			

يتضح من الجدول (١٤) :

أ- ليس هناك تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في درجات الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٧٢) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة، تبين ان القيمة الفائية للفرق غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وتشير هذه النتيجة الى ان تأثير المتغيرين المستقلين (الجنس، والتخصص) على المتغير التابع (الذكاء الروحي)، هو بالمستوى نفسه، وبالتالي تعطينا أساساً للنظر الى الأثر الرئيس لكل متغير، إذ أن عدم وجود التفاعل يجعل مناقشة الآثار الرئيسة ضرورياً، لأنه يشير الى ان تأثير أحد المتغيرين لا يتغير اعتماداً على قيمة المتغير الآخر.

ب- هناك فرق ذو دلالة احصائية في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي المشمولين بالبحث على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٧,٤٧٢) درجة، وبمقايستها

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة تبين ان القيمة المحسوبة للفرق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١/١٧٩). وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. وتفسر نتيجة هذه الفروق بين الجنسين لصالح الذكور، بان الذكور ذوي الذكاء الروحي المنخفض يكون تحصيلهم الدراسي منخفضاً ايضاً وأن الطلبة هم المسؤولون عن قراراتهم وعن كيفية تحقيقها وعن وعي ذاتهم إذ تؤثر المشكلات والازمات التي يتعرض اليها الطالب نتيجة عدم قدرته على مواجهتها وايجاد الحلول المناسبة لها وبالتالي يؤدي ذلك الى انخفاض مستواهم الدراسي. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الثقفي، ٢٠١١)، وتتناقض هذه النتيجة مع دراسة (الربيع، ٢٠١٣) التي اظهرت الفروق بين الجنسين لصالح الاناث.

ج- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي المشمولين بالبحث على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٢٤) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة تبين ان القيمة المحسوبة للفرق غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١/١٧٩). وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة. وتفسر هذه النتيجة بأن التخصص سواء اكان علمياً او انسانياً لا يشكل فرقاً في مستوى الذكاء الروحي للطلبة منخفضي التحصيل في كلا الاختصاصين إذ انهم ينتمون الى البيئة نفسها ويتعرضون الى ظروف متشابهة الى حد ما. وتكون قدرتهم على حل المشكلات منخفضة وبالتالي يؤدي هذا الى ارتباطه بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهما. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (الطائي، ٢٠١٦).

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

الهدف السادس: تعرف دلالة الفروق في الشخصية الاخلاقية لدى طلبة
الجامعة مخفضي التحصيل الدراسي وفق كل من متغيري. الجنس (ذكر -
انثى). التخصص (علمي-أنساني). لتعرف الفروق ذات الدلالة
الاحصائية في الشخصية الاخلاقية لطلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي
على وفق متغيري (الجنس، والتخصص). لتحقيق هذا الهدف تم اختبار
الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة
(٠,٠٥) في الشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل
الدراسي على وفق متغيري (الجنس - التخصص) : وللتحقق من صحة
الفرضية تم معالجة البيانات احصائياً باستعمال اختبار تحليل التباين الثنائي،
والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول(15)

تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق في الشخصية الأخلاقية لطلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي
على وفق متغيري (الجنس - التخصص)

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الجنس	١٥٩٢٤,٨٥٨	١	١٥٩٢٤,٨٥٨	٤,٧٦٧	دال
التخصص	٢٦٠,٥٦٣	١	٢٦٠,٥٦٣	٠,٠٧٨	غير دال
الجنس*التخصص	٢٤٠٩,٤٠٤	١	٢٤٠٩,٤٠٤	٠,٧٢١	غير دال
الخطأ	٥٨٧٩٩١,٤٠٢	١٧٦	٣٣٤٠,٨٦٠		
المجموع	٦٠٤٧٠٦١,٠٠٠	١٨٠			
المجموع المصحح	٦٠٦٧٧٢,٩٥٠	١٧٩			

يتضح من الجدول(15) :

أ- ليس هناك تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في درجات الشخصية
الاخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي، إذ كانت القيمة
الفائية المحسوبة (٠,٧٢١) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤)

درجة، تبين ان القيمة الفائية للفرق غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وتشير هذه النتيجة الى ان تأثير المتغيرين المستقلين (الجنس، والتخصص) على المتغير التابع (الشخصية الاخلاقية)، هو بالمستوى نفسه.

ب- هناك فرق ذو دلالة احصائية في الشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي المشمولين بالبحث على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٤,٧٦٧) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة تبين ان القيمة المحسوبة للفرق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٩/١). لصالح الاناث وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. وتفسر هذه نتيجة بأن اغلب الاسر تعمل على غرس الفضائل الأخلاقية وتنمية الاخلاق لدى الابناء، لكن تفرض تلك الاسر العقوبة على الاناث عند عدم الالتزام بالقواعد والفضائل الأخلاقية، وتغض النظر عن الذكور عند اكتساب المخالفة، وبعبارة اخرى التعاليم الأخلاقية والالتزام الأخلاقي للأُنثى وليس للذكر، والمخالف يعاقب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mcmahon, 1992) التي أشارت الى وجود فروق حسب متغير الجنس ذي دلالة احصائية لصالح الاناث.

ج- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي المشمولين بالبحث على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٧٨) درجة، وبمقايستها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) درجة تبين ان القيمة المحسوبة للفرق غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٩/١). وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة اذ يرجع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير التخصص ان التخصص سواء أكان علمياً او انسانياً لا يوجد اختلاف بينهما وذلك لان الاخلاقيات هي عامة

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.....

وشاملة لكلا التخصصين وليس هناك اختلاف في التخصص في اكتساب القيم والمعايير الأخلاقية.

الهدف السابع تعرف العلاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي. وللتعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي تم اختبار الفرضية الصفرية الآتية: (توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي)

وللتحقق من صحة الفرضية تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٥٧٥)، ولغرض معرفة دلالة معامل الارتباط تم حساب قيمة معامل الاختبار إذ بلغت (٩,٥٨) درجة، ظهر أنها دالة إحصائياً عند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائية لمعنوية معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي

عدد افراد العينة	قيمة معامل ارتباط بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي	الاختبار التائي لمعنوية معامل ارتباط بيرسون للطلبة مرتفعين التحصيل	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة الاحصائية
١٨٠	٠,٥٧٥**	٩,٥٨	١,٩٦	٠,٠٥	دال

يتضح من الجدول (١٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي،

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

اي كلما ارتفع مستوى الذكاء الروحي ارتفع مستوى الشخصية الأخلاقية والعكس صحيح، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة. وتفسر هذه النتيجة بأن الطالب الذي لديه ذكاء روحي لديه القدرة على ايجاد معنى وهدف للحياة والاستفادة من التجارب والاحداث كذلك يتضمن القدرة على التأمل في الوجود والكون والوصل الى حالة تفوق الحالة العادية مما يساعد الافراد على التكيف والتأقلم وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم ويؤدي الى اعتزاز الفرد بذاته وتقديرها وبالتالي يؤدي الى قوة شخصيته، وهذا بدوره ينمي شخصية تتمتع بخلق لدى الطلبة إذ تمتعهم بسمات شخصية ايجابية تمكنه من ترجمة القيم والمبادئ بسلوك انساني متوازن والقدرة على السيطرة على النفس والشعور بالسلام الداخلي وتكوين الذات فيصبح متسامحاً ومثابراً ويحقق الصورة التي يتخيلها في نفسه ويتمكن من مواجهات التحديات دون خوف من الفشل في تحقيق النجاح.

الهدف الثامن: تعرف العلاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي :

بهدف تعرف العلاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي تم اختبار الفرضية الصفرية الآتية: (توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين الذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي) وللتحقق من صحة الفرضية تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (-0,101)، وعند اختبار معنوية معامل عن طريق الاختبار التائي وجد انها غير دالة وكما موضح في الجدول (17)

الذكاء الروحي وعلاقته بالشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي
التحصيل الدراسي.....

جدول (١٧)

معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائية لمعنوية معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الذكاء الروحي
والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي

عدد افراد العينة	قيمة معامل ارتباط بين الذكاء الروحي والشخصية الأخلاقية لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي	الاختبار التائي لمعنوية معامل ارتباط بيرسون للطلبة منخفضي التحصيل	القيمة الجدولية	مستوى الدالة	الدالة الاحصائية
١٨٠	٠,١٠١-	١,٣٦	١,٩٦	٠,٠٥	غير دالة

يتضح من الجدول (١٧) ان قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الروحي
والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي غير دالة
إحصائياً، إذ بلغ (٠,١٠١-) درجة اي لا توجد علاقة بين المتغيرين الذكاء
الروحي والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي
إذ ان القيمة التائية لمعنوية معامل الارتباط قد بلغ (١,٣٦) وهي اقل من القيمة
الجدولية البالغة (١,٩٦) هذا يعني لا توجد علاقة بين متغيري الذكاء الروحي
والشخصية الأخلاقية لدى طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي، وهذا
يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. وتفسر هذه النتيجة ان
المنخفضين في التحصيل الدراسي لا يتأثر ذكاءهم الروحي بشخصيتهم
الأخلاقية.

* التوصيات والمقترحات:-

في ضوء نتائج البحث تم وضع عدد من التوصيات كالآتي:-

- تنمية القيم والمعايير الأخلاقية التي تلعب دوراً مهماً في تكوين شخصية
الأخلاقية لدى الطلبة كذلك تنمية الذكاء الروحي لديهم وذلك من خلال
اقامة دورات ارشادية تساعد على ذلك.

المقترحات:- وفيما ما يلي عدد من المقترحات:

- أجراء المزيد من البحوث على متغير الشخصية الاخلاقية على عينات اخرى لما لهذا المتغير من اثر فعال على الطلبة.
 - أجراء دراسة حول الشخصية الأخلاقية مع متغيرات اخرى ذات اثر في الشخصية الأخلاقية.
 - أجراء دراسة تتضمن برنامج ارشادي لتنمية الشخصية الاخلاقية والذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة.
- المصادر:**

- جروان، فتحي. (١٩٩٩). تعليم تفكير، مفاهيم وتطبيقات .الامارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجلالي، لمعان مصطفى .(٢٠١١). التحصيل الدراسي.
- الحموي، منى . (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. مجلة جامعة دمشق، المجلد(٢٦)، ص ١٧٣-٢٠٨ .
- الدسوقي، فتحية .(٢٠٠٥). دراسة علمية تطالب بمواجهة ضعف التحصيل الدراسي. مجلة البيان، ص ٤.
- الدفتار ،خديجة اسماعيل .(٢٠٠٩). الذكاء الروحي لدى الاطفال وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية . رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عين شمس. مصر.
- الربيع ، فيصل خليل .(٢٠١٣). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية . جامعة اليرموك الاردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩ عدد ٤، ٣٥٣ - ٣٦٤.

- الزبيدي، أسراء كريم خليفة. (٢٠١٤). الذكاء الروحي وعلاقته بأنماط الشخصية. جامعة المستنصرية.
- سليمان، عبد الرحمن. (٢٠٠٥). المتفوقين عقليا خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم ومشكلاتهم . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- الصبيحة، حنان بنت خلفان بن زايد. (٢٠١٢). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان. جامعة عمان.
- الطائي، اقبال محمد صيوان. (٢٠١٦) الذكاء الروحي وكشف الذات وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى طلبة الجامعة. رسالة غير منشورة، جامعة ديالى.
- الطريزي، عبد الرحمن سليمان. (١٩٩٧). القياس النفسي والتربوي، ط١: مكتبة الرشد.
- عبد المحسن، عبد الفتاح محمد. (د.ت). الابداع الفلسفي في الفكر المعاصر. WWW.Kotbbarabia.com.
- العيساوي، افتخار محي محمد. (٢٠١٣). السلوك الأخلاقي وعلاقته بالمرونة الأخلاقية وما وراء المعرفة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة. اطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة المستنصرية ، العراق.
- الفت، عاشور موسى. (٢٠١٥). أثر اسلوب توكيد الذات في تنمية الذكاء الروحي لدى طالبات المرحلة المتوسطة . مجلة الاستاذ ، العدد ٢١٣، ص ٣٩٩
- القيسي، عبد الغفار عبد الجبار والدليمي، سوسن حسن. (٢٠٠٩). الادراك الحسي الحركي لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في

المدارس الاعدادية. جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، مجلة البحوث
التربوية والنفسية، العدد ٢٢.

• هلال، عبد الغني. (٢٠١١). الذكاء الروحي، مركز تطوير الاداء
والتنمية، سلسلة الذكاء وإدارة الذات .

- Adams , G. Bals (1964) .Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance , New York, Holt . adult life course Findings from alongitudinal study. *Journal of Adult Development*, 9, 79-94
- Amram, Y., & Dryer, C. (2008). The integrated spiritual intelligence scale (ISIS): Development and preliminary validation. Paper presented at 116th Annual the Conference of the American Psychological Association, Boston.
- Amram, Y., & Dryer, C. (2008). The integrated spiritual intelligence scale (ISIS): Development and preliminary validation. Paper presented at 116th Annual the Conference of the American Psychological Association, Boston.
- Athota, V. S., O'Connor, P. J., & Jackson, C. (2009). The Role Of Emotional Intelligence And Personality In Moral Personality. In R. E. Hicks (ed.), *Personality and individual differences: Current directions*. Bowen Hills, QLD, Australian Academic Press.
- Bandura , A. (1999). Social cognitive theory of personality. In D. Cervone & .Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality: Social cognitive bases of consistency, variability and organization* (pp. 185–241). New York : Guilford.

- Blasi ,A.(1983).Moral cognition and moral action: theoretical perspective .Develop-mental Review:3,178-210.
- Cantory .N.(1990). From thought to behavior "Having" and" doing "in the study of per-sonality and cogoiton American Psychologis ,45 , 335-750.
- Cohhen, T. R., Panter, A. T., Turan, N., Morse, L. A., & Kim, Y. (2014). Moral Character In The Workplace. Journal Of Personality And Social Psychology. P.7. doi: 10.1037/a0037245
- Colby, A., Kohlberg,L.,Gibbs,J.,&Lieberman,M.,(1984). A, Iongna udinal study ofmoral Judgment,Monographs of the Society For Research in Child Development Vol;48(1-sup-2)124, Chieago ;University of Chieago Press
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition and the psychology of ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- Halevy, N., Cohen, T. R., Chou, E. Y., Katz, J. J., & Panter, A. T. (2014): Mental Models At Work: Cognitive Causes And Consequences Of Conflict In Organizations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(1), 92-110. doi: 10.1177/0146167213506468.
- Haslam, N. (2006). Dehumanization: An Integrative Review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 252–264. doi:10.1207/s15327957pspr1003_4.
- Henry soon, S.(1971). Gathering. Analyzed and using Data on Test items. Imn R.L. Thorrdike (ed.). Educational Measurement.
- Janoff-Bulman, R., & Carnes, N. C. (2013). Surveying The Moral Landscape Moral Motives And Moral

Character 50 Group-Based Moralities. *Personality and Social Psychology Review*, p:10.

- King , David Brian (2008). Rethinking Claims of Spiritual Intelligence: A Definition, Model, and Measure, Master of Science in the Faculty of Arts and Science Trent University Peterborough, Ontario, Canada
- King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A Viable Model and Self-Report Measure of Spiritual Intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*; 28: 68-85.
- King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A Viable Model and Self-Report Measure of Spiritual Intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*; 28: 68-85.
- Kochanska , G. , & Aksan , N. (2004). Conscience in childhood: Past, present and future . *Merrill-Palmer Quarterly* , 50 , 299 –310.
- Kohlberg , L. , Levine , C. , & Hwer , A. (1983). *Moral stages: A current formulation*
- Lapsley , D. K. , & Narvaez , D. (2004b). *A social-cognitive approach to the moral personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), Moral development, self and identity (pp. 189–212). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.*
- Louchakova , O. (2005). On advantages of the clear mind: Spiritual practices in the training of a phenomenological researcher. *The Humanistic Psychologist*, 33 (2) 87–112.
- Louchakova , O. (2005). On advantages of the clear mind: Spiritual practices in the training of a phenomenological researcher. *The Humanistic Psychologist*, 33 (2) 87–112.

- Ma, H. K. (2011). The Relation Of Moral Orientation And Moral Judgment To Prosocial And Antisocial Behavior Of Chinese Adolescents. *International Journal of Psychology*, 38, 101–111.
- McMahan, T. R. (1992). The Relationship between Moral Development and Personality Type of University Undergraduates. *PhD Thesis, Oregon State University*.
- Merriam-Webster Dictionary. (2012). Moral Character. Retrieved on May 15, 2012 from http://www.merriam-webster.com.
- Monroe, A. E., & Reeder, G. D. (2011). Motive-Matching: Perceptions Of Intentionality For Coerced Action. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 1255-1261.
- Narvaez , D. , & Lapsley , D. (2005). *The psychological foundations of everyday morality and moral expertise*. In D. Lapsley & C. Power (Eds.), *Character psy-chology and character education* (pp. 140–165). Notre Dame : IN: University of Notre Dame Press.
- Rahman, F. Jalil, H. Ismail, I. & Krauss, S. (2009). Influence of emotional and spiritual intelligence from the national education philosophy towards language skills among secondary school students. *European Journal of Social Science*.
- Ritter, M. A. (2010) "The Ethics of Moral Character Determination: An Indeterminate Ethical Reflection upon Bar Admissions," *California Western Law Review*: Vol. 39: No. 1, P.19.
- Schneewind, J. B. (2010). *The Invention of Autonomy: A History of Modern Moral Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Seider, S.; Gilbert, J. K.; Novick, S., & Gomez, J. (2012). The Role of Moral and Performance Character Strengths in Predicting Achievement and Conduct among Urban Middle School Students. *Ethics & Behavior*, 17(3), 233-254.
- Stead, W. E., Worrell, D. L., and Stead, J. G. (2014). An Integrative Model For Understanding And Managing Ethical Behavior In Business Organizations. *Journal of Business Ethics*, 9, 233-242.
- Tekkeveettil, C.P. (2003). Now it's SQ !<http://www.lifepositive.com/mind/evolution/iq-genius/intelligence.asp>
- Trevino, L.K., Den Nieuwenboer, N. A., & Kish-Gephart, J. J. (2014). Ethical Behavior in Organizations. *Annual Review of Psychology*; 65 (1): P. 635.
- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. (42).N. (2), 16-3
- Vessels, G., & Huitt, W. (2009). Moral And Character Development. Paper presented at the National Youth at Risk Conference, Savannah, P. 2.
- Wilbur, K. (2001). How straight is the Spiritual path? The Relation of Psychological and Spiritual Growth. In *The Eye of the Spirit: An Integral Vision for a World Gone Slightly Mad* Boston: Tambala.Wiley .
- Wink, P., & Dillon, M. (2002). Spiritual development across the adult life course Findings from a longitudinal study. *Journal of Adult Development*, 9, 79-94.
- Worthington, E. (2001). Religion and spirituality. *Psychotherapy*, 38(4), 473-478.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ Spiritual intelligence: The ultimate intelligence* .London: Bloomsbury Publishing.

الملخص

يهدف البحث الى التعرف على الذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. الجنس (ذكور- اناث) والتخصص (علمي- انساني). كذلك العلاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة المرتفعي والمنخفضي التحصيل الدراسي. أقتصر هذا البحث على طلبة جامعة البصرة (ذكور- اناث) للدوام الصباحي، وطبق المقياسين على (٣٦٠) بما يقارب (١٨٠) مرتفعي التحصيل الدراسي و(١٨٠) من منخفضي التحصيل الدراسي طالب وطالبة وحلت البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وظهرت النتائج وكما يأتي:

- ان طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي لديهم ذكاء روعي مرتفع كما توجد فروق ذات دلالة احصائية للجنس لصالح الذكور ولا توجد فرق ذات دلالة احصائية للتخصص. ان طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي لديهم ذكاء روعي منخفضا كما توجد فروق ذات دلالة احصائية للجنس لصالح الذكور ولا توجد فرق ذات دلالة احصائية للتخصص.
- ان طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي لديهم شخصية اخلاقية مرتفعة كما توجد فروق ذات دلالة احصائية للجنس لصالح الاناث ولا توجد فرق ذات دلالة احصائية للتخصص. ان طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي لديهم شخصية اخلاقية منخفضة كما توجد فروق ذات دلالة احصائية للجنس لصالح الاناث ولا توجد فرق ذات دلالة احصائية للتخصص.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة للذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية لدى طلبة الجامعة المرتفعي التحصيل الدراسي ولا توجد علاقة بين الذكاء الروحي والشخصية الاخلاقية لدى الطلبة ذو التحصيل الدراسي المنخفض.

Spiritual Intelligence and Relationship to Moral Personality for Undergraduates with High and Low Achievement

Current study aims at identifying the following:

Spiritual intelligence and moral character for undergraduates with high and low achievement in gender (male/female), specialization (scientific/human). Moreover, the relationship between spiritual intelligence and moral Personality for undergraduates with high and low achievement was also examined. Study was limited to male/female undergraduate students of Al Basrah University (morning study). The two scales were applied on (360) as nearly (180) high achievement undergraduates and 180 lower achievement undergraduates. Data were analyzed using SPSS and findings were as follow:

- Undergraduates with high achievement had high spiritual intelligence. In addition, there were statistically significant differences according to gender in favor of males and no statistically significant differences for specialization. Moreover, undergraduates with low achievement had low spiritual intelligence. Additionally, there were statistically significant differences according to gender in favor of males, and no statistically significant differences were found for specialization.
- Undergraduates with high achievement had high moral Personality. In addition, there were statistically significant differences according to gender in favor of

females and no statistically significant differences for specialization. Moreover, undergraduates with low achievement had low moral Personality. Additionally, there were statistically significant differences according to gender in favor of females, and no statistically significant differences were found for specialization.

- There was a positive relationship between spiritual intelligence and moral Personality for high achievement undergraduates, but no relationship was found between spiritual intelligence and moral for low achievement undergraduates.

معوقات التنمية في مجال الصحة
(دراسة احصائية في علم الاجتماع الطبي)

أ.م. د. صبيح جبر الكعبي
جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية

مستخلص البحث:

يهتم البحث بدراسة الخلفية الاجتماعية للصحة والمرض وتطبيق العلاج الاجتماعي وتشخيص معوقات الاداء الوظيفي في المؤسسات الصحة ووضع افضل السبل لمعالجتها من اجل تنفيذ خطة تنموية ناجحة . ثم تناول البحث الاستنتاجات الاتية:

١. ان للبيئة الاجتماعية تأثير في حدوث الامراض .
 ٢. ضرورة تطبيق العلاج الاجتماعي في معالجة الامراض السيكوسوماتية لان العلاج بالعقاقير لايجدي نفعا ما لم يطبق العلاج الاجتماعي والنفسي .
 ٣. ان المرضى في الدول النامية عملاء للطباء ومن اكبر مستهلكي الادوية في العالم .
 ٤. تطبيق العدالة في توزيع المؤسسات الصحية حسب الكثافة السكانية .
- وفي ضوء النتائج توصل الباحث الى العديد من التوصيات والمقترحات

Obstacles to development in the field of health

Assistant professor

Dr.Sabeeh Jabr AL-Kaabie

**Baghdad University / Educational and Psychological
Research Center**

Abstract

This research aims to study the social background of health and diseases, the application of social therapy and the diagnosis of Functionality constrains for health institutions through finding good ways to tackle them and implement successful developmental plan. The results showed the following conclusions:

- (١) the social environment has a great effect on diseases incidence.**

- (٢) The need to apply social therapy in treating psychosomatic diseases, because using drug as treatment is useless unless the social and psychological treatments is applied .
- (٣) Patients in developing countries are good clients for doctors and the largest drugs consumers of the world .
- (٤) Applying the fair distribution of health institutions according to population density .

المقدمة:

ان هذه الدراسة تعد من الدراسات الاولى في علم الاجتماع الطبي لظهور هذا الاختصاص الدقيق حديثا ومحاولة بعض من المختصين في الاختصاصات الاخرى كتابة بحوثهم في هذا المجال وهذا يتعارض مع تعليمات الجامعة في التأكيد على الاختصاص الدقيق. ان هذه الدراسة تسهم في تشخيص معوقات التنمية في مجال الصحة ووضع افضل السبل لمعالجتها في ضوء الواقع بعد جمع البيانات الدقيقة من وزارة الصحة والاعتماد على نتائج ما توصل اليه الاطباء في بحوثهم ودراساتهم العلمية ، كما ان هذه الدراسة تهتم بتخلف الطب الوقائي واصرار الاطباء على المعالجة بالأدوية (عقاقير ومستحضرات طبية) علاوة على طبيعة القيم والعادات التي تشجع الاعتماد على الادوية لان مفعولها سريع في معالجة العرض وليس السبب كما هو الحال في الامراض السيكوسوماتية على الرغم من ظهور اعراض جانبية بسبب الاعتياد وكثيرا ما يعرض حياة المريض للخطر . وتهتم الدراسة ايضا بالهدر الدوائي وما يخصص لها من مبالغ طائلة من المال العام يمكن الاستفادة منها في الاستثمار لمشاريع الزراعية والصناعية .

المبحث الاول

الاطار النظري وتحديد المصطلحات

١ - مشكلة البحث :

تعد دراسة معوقات التنمية في مجال الصحة من المشكلات الاساسية التي جلبت انتباه المختصين والعلماء منذ عهد بعيد لما يترتب عليها من اثار وخيمة تنعكس على صحة الفرد وعائلته والانتاجية والاستمرار في تادية العمل يوميا والطبيب الشخص الوحيد الذي يمتلك السلطة في التمييز بين المريض والمتماضر علاوة على الحد من استهلاك الادوية وكثرة مراجعة الاطباء لان الدواء سلاح ذو حدين وكثرة تناوله يخلق الادمان وظهور اعراض جانبية تعرض حياة المريض للخطر كما هو الحال في الامراض المزمنة ومشكلة البحث ايضا تكمن في عدم الموازنة بين الطب الوقائي والطب العلاجي لان المرضى في الدول النامية يعدون عملاء للاطباء ومن اكبر مستهلكي الادوية في العالم وما من مريض يراجع عيادات الاطباء الا وكتب له في الوصفة الطبية انواع مختلفة من الادوية تكفي لاملأء كيس نايلون وكثير ما تحدث مشادة كلامية بين الطبيب والصيدلي لان اتحاد بعض الادوية يولد السموم ويعرض حياة المريض للخطر وكأن الدواء أصبح مادة غذائية يتبضعها المريض من الصيدلية خاصة ونحن نعيش في ارهاصات العصر وما يصحبها من ارتفاع معدل الامراض السيكوسوماتية (المزمنة) .

اهداف البحث :

يهدف البحث لما يلي :

- ١- وضع خطة تنموية مفهومة في تحقيق التغطية الكاملة للرعاية الصحية الاولى .

- ٢- التعاون بين وزارة الصحة وكافة قطاعات المجتمع .
- ٣- الاعتماد على التقنيات الحديثة شرط ان تتلائم مع ثقافتنا وظروفنا المناخية .
- ٤- توعية وتثقيف ابناء المجتمع بالطب الوقائي لان الوقاية خير من العلاج .
- ٥- التوزيع العادل للمؤسسات الصحية حسب الكثافة السكانية .
- ٦- الطب مهنة انسانية وليس مادية وكسب ثقة المريض تسرع في الشفاء .
- ٧- ضرورة تواجد مختلف الاختصاصات الطبية والصحية وتطبيق العلاج النفسي والعلاج الاجتماعي للحد من هدر الادوية والحفاظ على صحة المريض وتشخيص معوقات الاداء الوظيفي في المؤسسات الصحية .

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج التاريخي المقارن في تطور الطب من الحلاق والحداد الى الاطباء ومن العطار الى الصيدلية وان فهم الظواهر الصحية والمرضية تتطلب فهم الماضي وربطه بالحاضر (التاريخ المرضي) .

كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال ما توصل اليه الاطباء في بحوثهم ودراساتهم العلمية والتطبيقية والبيانات عن الامراض والعلاج وعقم نظرية تصنيف الامراض التي تركز على الامراض الوبائية وظهور الامراض السيكوسوماتية وتداخلها في الاعراض التي يصعب تشخيصها .

كما استخدم الباحث المنهج الاستقرائي وبقصد الوصول للنتائج من الجزء الى الكل .

صعوبات البحث :

تتلخص الصعوبات بما يلي :

- ١- عدم توفر البيانات الدقيقة عن تصنيف الامراض وهدر الادوية .
- ٢- تداخل الامراض في الاعراض وصعوبة التشخيص وتكيس الكائنات المجهريه باغشية هلامية لا يؤثر عليها الدواء .
- ٣- قلة البحوث والدراسات العلمية في مجال علم الاجتماع الطبي وعلم النفس الطبي وتطفل بعض الباحثين في هذا المجال لان اختصاصهم الدقيق لا يمت بصلة لهذا الاختصاص الحديث وتاكيد معظم الاطباء على العلاج بالعقاقير والمستحضرات الطبية فقط لانها تجلب لهم ربحا مالي سريع .

تحديد المصطلحات :

- ١- التنمية (عملية انبثاق حالة عقلية ونفسية واجتماعية من شأنها تجعل النمو ممكنا)^(١) .
- ٢- تعريف برنامج الامم المتحدة الانمائي للتنمية البشرية ((عملية تنمية الانسان الذي يشكل راسمال بشري والموارد البشرية باعتباره هدفا اساسيا من اجل اكتسابه المعرفة وضمان حقوقه واحترام الانسان لذاته في اشباع حاجاته الاساسية))^(٢) .
- ٣- التخطيط ((الاستخدام الامثل للموارد المادية والبشرية المتاحة والمحملة وفق اسس عقلانية موضوعية وبيانات دقيقة ومشاركة جماهيرية شرط ان تراعي الشمولية والاولوية في تنفيذ الخطة))^(٣) .

٤- الثقافة ((ذلك الكل المعقد الذي يشمل المعرفة والعقيدة والفن والاخلاق والعادات والتقاليد والقدرات التي يكتسبها الانسان باعتباره عضوا في المجتمع)) وتشمل الثقافة جانبين هما : الجانب المادي والجانب المعنوي ^(٤) .

٥- الصحة النفسية ((السلامة الكاملة للجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية وليس الخلو من الامراض او الضعف)) ^(٥) وبهذا المعنى فالصحة نسبية ودائمة وليس مطلقة ولا تخلو من الخل العضوي والنفسي والاجتماعي .

٦- طب الاسرة : وتقصد به الخبرات والمهارات الطبية المتوارثة في الاسرة . تعريف اجرائي لطب الاسرة ((وتقصد به الخبرات والمهارات التي تكتسبها الاسرة في الطب الوقائي والطب العلاجي عن الامراض المتوارثة وغالبا ما تنتقل عبر الاجيال خاصة الامراض المزمنة)) .

المبحث الثاني

معوقات التنمية في مجال الصحة

تعد الصحة من اهم العناصر الاساسية في التنمية لانها تساعد في ديمومة الانسان وبقاءه وزيادة انتاجه في العمل ، والمرض يؤثر على تادية المريض لعمله وكفاءته في الانتاج وشعار منظمة الصحة العالمية ((الصحة للجميع)) ترفعه العديد من المؤتمرات العلمية وحق اساسي من حقوق الانسان وهدف اجتماعي وعالمي ويعد الطبيب السلطة الشرعية في تشخيص المرض ومنح الاجازات ومعاقبة المتمارضين .

وتعد الصحة والتعليم والدخل من اهم عناصر التنمية البشرية الاساسية وفي ضوء ما تقدم يمكن استنتاج المعوقات الاتية :

١ - الاتجاهات السكانية العامة :

ان النمو السكاني والتغيرات السكانية ذات تاثير على الاحوال الاقتصادية والاجتماعية ومستويات الصحة والرفاهية التي تؤثر على التغيرات الكمية في حجم السكان ، وهذا فان حجم السكان ومايطرا عليه من التغير يعتبران من العوامل الرئيسية المحدد لاحتياجات الرعاية الصحية . لقد زاد سكان العالم في السبعينيات بمعدل سنوي قدره (١,٩%) وتجاوز تعدادهم (٤٠٠٠) مليون نسمة في عام ١٩٧٧ ويعيش نصف سكان العالم في اربعة دول (الصين والهند والاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الامريكية) ومن المتوقع ان يزيد سكان العالم خلال ربع القرن القادم بحيث يتجاوز (٦٠٠٠) مليون نسمة بحلول عام (٢٠٠٠) ومن المتوقع ان تهبط معدلات الزيادة الطبيعية لتزايد تقبل تنظيم الاسرة وما يصحبه من انخفاض الخصوبة في البلدان النامية التي تعيش فيها الان (٨٠%) من سكان العالم ^(١) .

شهد نمو السكان في العراق ^(٧) تطورا سريعا وتتاثر الزيادة السكانية بالتقدم او التراجع الذي شهده الاقتصاد العراقي وهذا ما تؤكدته النتائج الخمسة للتعداد العام للسكان والتي اجريت في العراق ابتداء من اول تعداد عام ١٩٤٧ الى اخر تعداد ١٩٩٧ ناهيك عن المسوحات والتقديرات السكانية التي نفذها الجهاز المركزي للاحصاء عام ٢٠٠٣ حيث اشترت لنا البيانات الاحصائية ازدياد سكان العراق من حوالي (٨) مليون نسمة عام ١٩٦٥ الى (١٢) مليون نسمة ١٩٧٧ والى (١٦,٣) مليون نسمة ١٩٨٧ والى (٢٢) مليون نسمة ١٩٩٧ والى (٢٦) مليون نسمة عام ٢٠٠٣ والى (٣٠,٥) مليون نسمة عام ٢٠٠٨ ومن المتوقع ان يبلغ سكان العراق حوالي (٣٥) مليون نسمة عام ٢٠١٤ ان هذه الزيادة السكانية المطلقة هي نتيجة طبيعية لارتفاع معدل النمو السكاني بمعدل (٣,١%) خلال عقود السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي والى وجود رغبة الحكومة آنذاك باتخاذ الاجراءات الهادفة الى الانجاب التي منها تشجيع الزواج المبكر وزيادة مخصصات عوائل العاملين في اجهزة الدولة والتي لديها اربعة اطفال فاكثر الا ان وتيرة هذا المعدل اخذت تشهد انخفاضا في نمو السكان الى (٢,٨%) عام ١٩٩٠ نتيجة انخفاض معدل الخصوبة من (٦,٢%) ١٩٨٧ الى (٤,٧%) ١٩٩٣ وارتفاع معدل وفيات الاطفال الرضع من (٦٤,١) عام ١٩٨٧ الى (١١,٧) عام ١٩٩٤ وانخفاض معدل الولادات من (٤٣) بالالف عام ١٩٧٤ الى (٣٨) لكل الف ١٩٩٤ كما اثر الحصار الاقتصادي الشامل على ارتفاع معدل التشوهات الديمغرافية وولد الكثير من المعوقين والمعوقات والابادة البشرية الناجمة من المقابر الجماعية في المحافظات الجنوبية وحلجة والحروب الدامية مع ايران والكويت وارتفاع مستوى المعيشة ادى الى عزوف الشباب عن الزواج والهجرة وعودة العمالة الوافدة الى العراق وتقدر باكثر من ثلاثة ملايين مصري واكثر

من مليوني هندي وجنسيات اخرى وتدل تقديرات منظمة الهجرة الدولية على ان خمس سكان العراق قد هاجروا ولكن معدل النمو السكاني حافظ على معدلته والبالغ (٣%) علاوة على حدوث تغييرات في التركيب العمري لفئات السكان حيث ارتفع معد الفئة العمرية (اقل من سنة - ١٤) سنة من (٤٥%) عام ١٩٧٠ الى (٤٧%) عام ١٩٨٧ ولكنها انخفضت عام ١٩٩٧ الى (٤٤,٢%) نتيجة هبوط معدل الخصوبة وارتفاع معدل الوفيات بسبب الحروب والحصار الاقتصادي واستمرت هذه النسبة في الانخفاض بعد ٢٠٠٣ حتى وصلت الى (٣٨,٤٩%) عام ٢٠٠٨ بينما لم تتجاوز النسبة (١٩,٦%) من البلدان ذات التنمية البشرية حيث ان ارتفاعها يشكل عبئا على الموازنة لما تتطلبه من الزيادة في النفقات على التعليم والصحة وتغطية متطلباتها الاستهلاكية والحق يقال ان التغيرات الديمغرافية لسكان العراق سريعة لا يمكن السيطرة عليها والتنبؤ بما ستكون عاياه في المستقبل ^(٨) بسبب استمرار الهجرة والابادة البشرية نتيجة التفجيرات والحروب الدامية مع دواعش الحزب المنحل وتجريمه في الدستور .

٢ - الحالة الاقتصادية والاجتماعية

في الوقت الحاضر يحدث تغير اجتماعي لم يسبق له مثيل من المدى والنطاق والسرعة توجد قوى متعددة تؤثر على المستقبل من اجل تحقيق درجة اعلى من الكرامة الفردية والوطنية وتحسين الاحوال المعيشية في جميع انحاء العالم . ان النمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية يدعم كل منهما الاخر من اجل القضاء على الفقر وتوفير فرص العمل وتلبية الحاجات الاساسية للناس كافة وتحقيق اقصى قدر من الصحة وتضيق الفجوة في الاوضاع الصحية بين البلدان النامية والمتقدمة وتحسين حماية الشعوب امر اساسي للتقدم الاقتصادي والاجتماعي المطرد ويساهم في تحسين نوعية الحياة وفي تحقيق السلام

العالمي . ان الكثير من البلدان المتقدمة والنامية على السواء ما زالت مستمرة في تخصيص نسبة كبيرة من الدخل القومي لاغراض التسليح ولم تسفر بعد جهود الامم المتحدة للوصول الى اتفاق بشأن نزع السلاح وان العالم ينفق في سنة واحدة على الاغراض العسكرية الحربية (٣٠٠٠) مرة قدر مجموع ما انفق على مدى عشر سنوات لاستئصال مرض الجدري وفي العقدين القادمين ان الانفاق الصحي يتطلب رفع تكاليف الرعاية الصحية وتحقيق العوامل المطلوبة التي تشمل ازدياد الوعي الصحي وطلب الجماهير للخدمات العلاجية عالية الجودة والتوسع في تغطية الرعاية الصحية وادخال تدابير مراقبة البيئة ودرء المخاطر الصحية المحتملة والتقدم في البحوث الطبية الحيوية والنهوض بالتكنولوجيا الصحية المتقدمة ^(٩)

تشكل عوائد النفط مركز الثقل في حركة الموازنة العامة للدول العراقية حيث تمثل (٩٢%) من اجمالي ايرادات الحكومة الفيدرالية وان هذه الايرادات تخضع لتقلبات الاسواق الدولية وتتأثر بالاسعار والطلب العالميين مما جعل الاداء المالي والاقتصادي للعراق مرهون بمدى الاستقرار ولعل هبوط اسعار النفط الى اقل من ثلث مستوياتها في تموز عام ٢٠٠٨ على اثر الازمة المالية العالمية وهذا يتطلب من الحكومة ادارة تلك العوائد ادارة رشيدة فتنبنى العراق سعرا احتماليا لبرميل النفط العراقي المصدر لاغراض احتساب ايرادات الموازنة لمواجهة صدمات العرض الخارجية ومنعها من التأثير على اهداف السياسة المالية في تحقيق الاستقرار والتنمية والعدالة التوزيعية ^(١٠) وتفاقت الازمة الاقتصادية بعد تذبذب اسعار النفط ٢٠١٦ ويتراوح بين (٢٥ - ٤٨) دولار للبرميل الواحد علاوة على الاموال الطائلة التي تخصص للتسليح والتجهيز العسكري مما دفع الحكومة الى فرض الضرائب كمصدر اخر للدخل خاصة على رواتب الموظفين والمتعارف عليه دوليا ان رواتب الموظفين غير مشمولة

بالضرائب في الدول النفطية لكن كثرة سراق المال العام وعدم اتخاذ الاجراءات القانونية بحقهم ادى الى افلاس ميزانية البلد والاعتماد على القروض من البنك الدولي مسبقا بشروط منها فرض الضرائب على موظفي الدرجة الاولى والثانية والشرط الثاني رفع اسعار مواد البطاقة التموينية او الغاء تقديم الدعم لها وعلى الرغم من الشروط التعسفية الا ان الدولة وافقت على تنفيذها مقابل حصولها على القرض (١٥) مليار دولار من اجل دفع رواتب الموظفين والمتقاعدين والمستفيدين من الرعاية الاجتماعية وتلبية متطلبات جبهات القتال من التسليح والتجهيز والحد من البذخ في صرفيات القطاع العام والمختلط والتعاوني على الرغم من ان نسبة العجز بلغت (١٠%) عام ٢٠٠٨ وفي الوقت الحاضر تقدر نسبة العجز (٥٠) مليار دولار والتضخم ارتفع الى (١٨%) ولمعالجة العجز يجب اتباع ما يلي^(١١) :

- ١- اتباع سياسة النكش .
 - ٢- ايجاد مصادر دخل متعددة .
 - ٣- بيع سندات الصمود بحيث لا تزيد عن حدود الاحتياطي المكتنز .
 - ٤- الموازنة بين زيادة راسمال والزيادة السكانية .
 - ٥- التقليل من البذخ والتبذير .
- ٣- الفقر والعمالة :

يقدر البنك الدولي ان حوالي (٨٠٠) مليون نسمة يعيشون في فقر مدقع واغلب هؤلاء من سكان المناطق الريفية وحوالي منهم (٤٠%) من سكان البلدان النامية وقد ركزت السياسات التي طبقت في منتصف السبعينيات على اعادة توزيع الدخل وتخفيض معدل الفقر في اغلب البلدان النامية على احداث تغييرات اقتصادية واجتماعية اساسية ويبدو ان البطالة الصريحة في البلدان النامية تشكل (٥%) من القوى العاملة . اما البطالة المقنعة فانها اكثر شيوعا

فيها وتقدر منظمة العمل الدولية حوالي (٤٠%) من القوى العاملة في البلدان النامية ذات الاقتصاد السوقي في عام ١٩٧٥ لم تكن تكسب دخلا كافيا لتلبية الاحتياجات الاساسية وشهدت السبعينيات بداية وعي جديد بحقوق ومكانة المرأة وزيادة استقلالها ومشاركتها في جميع جوانب الحياة على الرغم من وجود الشروط التمييزية فان مبدا تكافؤ الحياة في الفرص والعمل والاجر اصبح مقبولا في كل مكان ^(١٢). وتشير احصائيات منظمة العمل الدولية عام ١٩٧٥ ان حوالي (٤٠%) من القوى العاملة في البلدان النامية لم تكن تكسب دخلا كافيا ، علاوة على تشرد الاطفال يعد مشكلات اجتماعية وصحية خطيرة نتيجة هجر الاسر للاطفال واخص بالذكر منهم اليتام وتشير احصائيات منظمة العمل الدولية الى ان حوالي (٢) مليونين من الاطفال المشردين في البرازيل و (١,٥) مليون ونصف في الهند ^(١٣) وفي العراق اكثر من اربعة ملايين يتيم ^(١٤) واكثر من سبعة ملايين يعيشون تحت خط الفقر أي بنسبة (٢٣%) ^(١٥) وهذه النسبة في ازدياد بسبب الازمات التي يمر بها البلد خاصة تذبذب اسعار النفط باعتبار المصدر الوحيد في الايرادات المالية علاوة على ارتفاع معدل البطالة بنسبة (١٥%) ^(١٦) عام ٢٠٠٨ وارتفعت في الوقت الحاضر الى اكثر من ستة ملايين عاطل عن العمل وتعرض الاطفال الذين يشكلون نصف سكان العراق الى العمل والتسول وهذا مخالف لتشريعات العمل الصادرة من منظمة العمل الدولية علاوة على تعرضهم الى العنف والرعب وسكنهم في احياء شعبية عشوائية تقتقر الى الخدمات الصحية والتعليمية وفقدان الشعور بالضمانة تجاه المستقبل وشعورهم بالمشكلات والتحديات منذ نعومة اظفارهم يعيشون بما يسد لقمة العيش في العراق لا ماوى ولا ماكل لهم .

٤ - الوفيات والامراض

تتصف البيانات الخاصة بالوفيات والاصابات المرضية بعدم الدقة وغير موثوقة حتى في البلدان الاكثر تقدما مما يصعب المقارنة فيما بينها . ان السمة الشائعة في الاتجاهات الصحية الحديثة في جميع انحاء العالم هي تباطؤ التقدم في انخفاض الوفيات بسبب صعوبة احداث المزيد من التحسن وتراخي العزيمة من جانب الحكومات المعنية والظروف الصحية التي تعرقل تحسن المستوى الصحي على الرغم من ارتفاع معدل الوفيات والتباين الدولي في معدلات وفيات الرضع والطفولة المبكرة والتي اصبحت مشكلة بين الفقراء لاسيما بين الامهات الصغيرات والمسنات نتيجة تقارب فترات الحمل وانخفاض المستوى الصحي وسوء الغذاء وانخفاض المستوى التعليمي وسوء الظروف البيئية . وفي الولايات المتحدة الامريكية واليابان انخفض معدل الوفيات في امراض القلب في الفئات العمرية (٣٥) سنة فاكثر بالنسبة للذكور والاناث بمقدار (١٧ - ٢٣%) نتيجة حملات التوعية بأسبابها واطار التدخين والعادات الغذائية السيئة وعدم ممارسة الرياضة . علاوة على ذلك توجد امراض لا مبرر لأسبابها ويمكن الوقاية منها مثلا الملاريا واللشمانية والكوليرا والجذام والامراض المعدية والطفيلية^(١٧) . وفي اوائل السبعينيات اجريت دراسة في شيلي على وفيات الولادة الحديثة اتضح ان (٧٥%) من الوفيات بين اطفال العمال غير اليدويين و (٨٠%) بين اطفال العمال اليدويين وقد اظهر المسح الذي اجرته منظمة الصحة العالمية ان متوسط المتوقع في البلدان المتقدمة في عام ٢٠٠٠ يتراوح ما بين (٧٥ - ٨٠) سنة وان وفيات الرضع ستكون (١٠) لكل (١٠٠٠) مولود بينما يكون متوسط العمر المتوقع في الدول النامية (٦٥) سنة عام ٢٠٠٠ وان الوفيات الرضع (٥٠) لكل (١٠٠٠) مولود والفارق كبير في العمر المتوقع (١٠ - ١٥) سنة كما في الجدول الاتي^(١٨) :

السنة	البلدان المتقدمة	البلدان النامية	الفرق بالسنوات
١٩٥٠	٦٥	٤٢	٢٣
١٩٧٥	٧٢	٥٥	١٧
٢٠٠٠	٨٠ - ٧٥	٧٠ - ٦٥	١٠

ويمكن تقدير نسبة الذين يعيشون الى سن (٦٥) سنة في البلدان المتقدمة بما يقارب (٩٠%) ومن المحتمل واحد لكل اثنين من هؤلاء ان يصل الى (٨٠) سنة اعتماد على التحليل الاحصائي ومع الانخفاض المطرد في الوفيات المبكرة وما يصحبه من ارتفاع في معدل الناس المعرضين للاصابة بالمرض والعجز لاسيما المعوقين والمتخلفين عقليا والامراض المزمنة واذا اريد تلبية احتياجات هذه الفئات لابد من النظر الى الرعاية بنفس اهمية العلاج وسوف يترتب على هذه التطورات باعطاء الاولوية لتدريب المتخصصين في رعاية المسنين . وفي البلدان النامية تقدر بنسبة من يعيش الى عمر (٦٥) سنة عام ٢٠٠٠ بحوالي (٧٠%) بالمقارنة (٤٥%) في عام ١٩٧٥ كما يقدر واحد لكل ثلاثة يمكن ان تصل اعمارهم (٨٠) سنة عام ٢٠٠٠ بالمقارنة واحد لكل سبعة عام ١٩٧٥ ^(١٩) .

ان الاهتمام الراهن بامكانية اسهام البرامج الصحية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الانعكاس للوعي الصحي الذي يساهم في مكافحة الامراض ورفع معنويات العاملين وانتاجيتهم وتقليل ايام العمل الضائعة بسبب الاجازات المرضية وتغير الانماط السلوكية نحو تعزيز التنمية الاقتصادية . وتتزايد الان في مناطق العالم النكبات الطبيعية والحروب والاضطرابات السياسية والهجرة من الارياف وغيرها من التطورات التي تؤثر على حياة الاسرة فيما يتعلق بالحمل وتربية الاطفال وقد اخذت بالانقراض مظاهر الدعم التي كانت الاسرة تقدمها لاعضاءها بسبب الضغوط الاقتصادية والاجتماعية وهذا

يؤثر بعمق على صحة الامهات والاطفال . ان أنشطة وبرامج صحة الام والطفل يكون اكثر نجاحا اذا ارتبطت بالتوعية بمشكلات صحية وتحسين الغذاء ومكافحة الامراض السارية ومشاركة الاسرة ان سوء الغذاء هو اكثر الحالات التي تصيب اطفال العالم انتشارا لاسيما في البلدان النامية اذ يعاني حوالي (١٠٠) مليون طفل دون سن الخامسة من سوء الغذاء والامراض المعدية كالحصبة والسعال الديكي والالتهاب الرئوي تفكك بهم في النصف الثاني من السنة الاولى والثانية ففي الساحل الافريقي يقدر وفاة الاطفال بالحصبة (٥٠%) وحتى الامراض المعدية اذا لم تكن سببا في الوفاة (لا تقتل ضحاياها) لكنها تسبب لهم اضرار مزمنة في مرحلة الطفولة (كالعشى والشلل وامراض القلب والتخلف العقلي^(٢٠) وفي البلدان المتقدمة يبلغ معدل وفيات الامومة (٥ - ٢٠) لكل (١٠٠,٠٠٠) من المواليد الاحياء بالمقارنة في الدول النامية يبلغ معدل وفيات الامومة (٥٠٠ - ١٠٠٠) حالة لكل (١٠٠,٠٠٠) من المواليد الاحياء وتبلغ النسبة (٥٧%) من وفيات النساء في سنة (١٥ - ١٩) سنة و (٤٣%) ما بين (٢٠ - ٢٩) سنة بسبب مضاعفات الحمل والولادة والنفاس والانيميا والاجهاض وعدوى الجهاز البولي والتدرن والتهاب الكبد الفيروسي والملاريا تركن وراءهن ملايين الايتام .

ويعد الانتحار والامراض الخبيثة سببا مباشرا في ارتفاع معدل الوفاة ما بين المراهقين وفي البلدان المتقدمة تشكل حوادث وفاة المراهقين (٥٠ - ٧٥%) من جميع الوفيات في سن المراهقة والحوادث تعد سببا مباشرا في الدول النامية كما اتضح زيادة مثيرة للاهتمام في الاصابة بالامراض التي ينقلها الاتصال الجنسي بين المراهقين الذين تقل اعمارهم عن (١٧) سنة وتضاعفت النسبة بين الاولاد بينما زادت الى ثلاثة اضعافها بالنسبة للبنات بسبب الافراط في الكحول وتناول العقاقير والتدخين^(٢١) .

يشمل القطاع الصحي في العراق كل المؤسسات الوقائية والعلاجية بما في ذلك مراكز الصحة الانجابية والمستوصفات المدرسية والمراكز الصحية الثابتة والمتنقلة والمختبرات ومصانع الادوية ومن المعلوم ان العراق واجه مخاطر صحية جسيمة بسبب الحروب والحصار وتراجع القدرات البشرية والتمويلية والفنية لقطاع الصحة علاوة على دمار البنى التحتية وتلوث البيئة مما ادى الى ارتفاع معدل الوفيات وتردي الخدمات الصحية وتفاقم العبء النفسي والمادي على المواطنين وقد شهد العراق ارتفاعا في معدلات الاصابة بالامراض غير الانتقالية كأمراض القلب والسكري والضغط والربو فضلا عن التلوث البيئي الذي تسبب في انتشار الامراض السرطانية ان مستوى الخدمات ونوعيتها هي اقل من المستوى المطلوب بثلاثة اضعاف تقريبا حيث بلغ عدد المراكز الرئيسية (٧٨٢) والفرعية (٤٦٧) علاوة على عدم العدالة في التوزيع بين محافظات القطر والمناطق الحضرية والريفية والصحراوية اما بالنسبة الى الصحة الانجابية فان معدل الولادات ارتفع في الاقبال على المؤسسات الصحية تحت اشراف موظفي الصحة وليس تحت اشراف الداية (الجدة) التي بدأت تنقرض تدريجيا لقد شكلت وفيات الاطفال الرضع (٨٥%) من وفيات الاطفال دون الخامسة ويعود السبب في ذلك الى العزوف عن الرضاعة الطبيعية (غذاء ودواء) والاعتماد على الرضاعة الاصطناعية (حليب مجفف) مما يسهل اصابتهم بالاسهال والجفاف اما وفيات الامهات في عام ١٩٩٠ في العراق فقد بلغت (١١٧) وفاة لكل مائة الف ولادة وفي عام ٢٠٠٦ انخفضت الى (٨٤) وفاة^(٢٢) وتشير تقديرات الصحة العالمية الى ان البلدان النامية تنفق حوالي (٣٤) دولار امريكي لكل فرد في مجال العناية الصحية وتبلغ نسبة الانفاق في العراق على قطاع الصحة عام ٢٠٠٦ (٤,٩%) من مجموع الانفاق الحكومي

وهي نفقات قليلة وغير كافية بالمقارنة مع توصيات منظمة الصحة العالمية علاوة على ما يلي (٢٣) :

- ١- النقص الكبير في اعداد المؤسسات الصحية .
 - ٢- النقص في الملاكات الطبية والصحية .
 - ٣- محدودية الموارد المخصصة للقطاع الصحي .
 - ٤- التدمير الكبير للبنى التحتية .
 - ٥- عدم وجود سياسة سكانية واضحة .
 - ٦- الحرمان من اشباع المواطن لحاجاته الاساسية الصحية .
 - ٧- قدم التشريعات والقوانين المعمول بها .
- وفي ضوء تعليمات حملة التلقيحات في العراق فانه ينبغي ان يلحق الطفل خلال السنة الاولى من عمره لقاح الوقاية من مرض السيل والخنق والسعال الديكي والكزاز والتهاب الكبد الفيروسي ولقاح الحصبة والنكاف والحصبة الالمانية .
- ان السبب الرئيسي للاصابة بالتخلف العقلي وضعف النمو النفسي - الحركي للاطفال هو اضطرابات نقص اليود كما انه يزيد من مخاطر الولادات الميتة والاجهاض لدى المرأة الحامل ويأتي نقص اليود في معظم الاحيان مصاحبا لتضخم الغدة الدرقية ومعالجة ذلك باستخدام الملح المدعم باليود(٢٤) .

٥- المرضى عملاء للاطباء والادوية

العقاقير مواد كيميائية تصنع من الاعشاب الطبية وفق نسب محددة ثابتة وعلى اسس علمية ذات اهمية للصحة العامة في العلاج والوقاية . وزيادة استهلاك العقاقير في الدول النامية ساعد على انشاء شركات ضخمة متعددة الجنسيات لانتاجها في العالم الغربي دون الاخذ بنظر الاعتبار احتياجات تلك

البلدان النامية واولوياتها في الصحة وتحاول بعض الشركات تستغلها بوسائل مثل الهدايا والكتب الطبية والسفر لحضور مؤتمرات دولية وتدفع الى بعض الاطباء نسبة مئوية من ثمن العقاقير التي يصفونها للمرضى ومن الجدير بالذكر ان نسبة بائعي الادوية الى الاطباء تبلغ في بريطانيا واحد الى عشرين بينما تتضاعف هذه النسبة في الدول النامية ففي تنزانيا (١٥٠٠) بائع لكل (٦٠٠) طبيب ووفقا لتقرير اعده طبيب بريطاني يعمل في دار السلام تتفق الشركات التجارية لترويج العقاقير في تنزانيا (١٠٧٠٠٠٠٠) جنيه في العام ويزيد هذا المبلغ باكثر من (١٠٠٠٠٠) جنيه على الميزانية الشاملة لكلية الطب . وفي عام ١٩٧٧ بلغت القيمة الاجمالية لكافة المنتجات الصيدلية التي تم بيعها بسعر التجزئة في العالم اجمع (٧٥) مليار دولار ولاعطاء فكرة عن ضخامة هذا المبلغ اود الاشارة الى انه كان يكفي لشراء ما يزيد على نصف كميات الارز والقمح والذرة التي انتجها العالم في تلك السنة (٢٥) .

وثمة اختلافات كبيرة بين البلدان المتقدمة والنامية فيما يتعلق بالطلب الفعلي على المستحضرات الصيدلية ونذكر على سبيل المثال في جمهورية المانيا الاتحادية تنفق (٥٣,٤٠) دولار امريكي على كل شخص في السنة واليابان (٣٨,٥٠) دولار والولايات المتحدة (٥٣.١٠) دولار بينما تنفق نيجيريا (١,٢٠) دولار والهند (٠,٧٥) دولار وسري لانكا (٠,٥٩) دولار .

على الرغم من هذا الاختلاف فما زالت ميزانية الادوية تمثل في بلدان عديدة نسبة هامة من النفقات الصحية فهي تتراوح في البلدان المتقدمة بين (١٠ - ٣٠%) من التكاليف الاجمالية للرعاية الصحية وفي البلدان النامية ترتفع النسبة (٣٠ - ٥٠%) ويرجع السبب الى الدعاية التي ينظمها المنتجون لترويج العقاقير وتنفيذ برامج وطنية لمقاومة الامراض السارية والرعاية الصحية الاولى . ومن الجدير بالذكر ان نسبة المبالغ الشاملة المستثمرة في مجال

الصحة تبلغ (٦٣,٨%) في بنجلاديش و (٤٤,٣%) في نيبال و (٣٠,٥%) في تايلاند و (٢٤,٥%) في بورما و (١٨,٨%) في الهند وتتنخفض النسبة الى (٧,٥%) في سري لانكا ويرجع السبب الى اتباع سياسة رشيدة لشراء المستحضرات الصيدلانية ونتاجها واستخدامها في سري لانكا التي اصدرت دستور الوصفات الطبية وهو كتيب يعد دليلا لكل طبيب ممارس وبداية لعملية ترشيد شراء العقاقير واستخدامها مما ادى الى انخفاض اسعارها الى (٢%) من الاسعار السابقة . كما ان التنمية تتطلب استخدام الموارد المتوفرة على امثل وجه ومراقبة نمط وتنوع الادوية المنتجة محليا بدلا من التجارية المفتعلة لان اسعار العقاقير اصبحت كابوسا يقض مضجع رجل الشارع في البلدان النامية والمريض لا يستطيع ممارسة حقه في شراء الدواء الذي يتفق مع امكانياته المالية كما هو الحال بالنسبة لاسعار السلع في السوق وكثير ما تنجح الحملات الدعائية الضخمة التي تساندها جحافل البائعين في التأثير على الاطباء في وصف دواء معين . وارتفاع اسعار الادوية يؤدي الى قلة كمية الادوية في نطاق الميزانية لتلك المؤسسات الصحية . ان مؤسسة الدولة للمستحضرات الصيدلانية في سري لانكا في عام ١٩٧٦ نشرت تقريرا حول توفير العملات الاجنبية زاد على (١١٢٠٠٠) دولار عندما تم شراء عشرة عقاقير من اسواق عالمية بدلا من شرائها من الاسواق المحلية وفي الهند وفرت (٢٠٠) مليون روبية بعد ان انشأت نظاما لمراجعة الاسعار وتخفيض اثمان عدد كبير من العقاقير (٢٦) .

ان الصناعة الدولية للمنتجات الصيدلانية تهيمن عليها حوالي مائة مؤسسة كبرى متعددة الجنسيات وهي تحتكر عددا من العقاقير المستخدمة في تركيب الادوية مما يثير القلق لارتفاع اسعارها بسبب الحملات الدعائية وتكاليفها المادية وتكاثر الادوية المتشابهة واستخدام عبوات جذابة تكلف الكثير

ولا تفيد في العلاج . علاوة على النفقات الادارية يمكن تحاشيها وهذا يتطلب تحرير البلدان النامية من سيطرة الشركات المتعددة الجنسيات التي تبيع الادوية باسماء تجارية بدلا من اسماءها الاصلية ويرتبط ذلك بشهادات تسجيل الادوية والممارسات الطبية غير الرشيدة والمؤثرات التي تحاول افساد مهنة الطب وخطل العقاقير على نحو غير معقول والافراط في استخدام بعض العناصر في مستحضرات تتكاثر يوما بعد يوم وتجمع بين مواد يتزايد عددها باستمرار . ومن الغريب حقا ان الطالب بكلية الطب يتعلم كيف يستخدم الادوية باسمائها الاصلية ولكنه عندما يمارس المهنة يستخدم الاسماء التجارية لتلك الادوية دون ان تتوفر لديه معرفة تامة بتركيب العناصر التي استخدمت في تحضير الدواء كما ان الاسماء التجارية تتشابه في النطق مما يؤدي الى الخلط فيما بينها وتنتشر الفوضى في صناعة الادوية وكثير ما تباع مستحضرات تجمع عناصر لا داعي لها ولكنها تخذع الطبيب والمريض المسكين والواقع ان المنتجات ذات الاسماء التجارية هي التي تسيطر على الاسواق الدولية وعلى قطاع الصناعة المحلية بفضل ما تحظى به من حملات دعائية وفي الولايات المتحدة عينت ادارة الاغذية والعقاقير لجنة من الخبراء تابعة للمركز الوطني للبحوث وتقوم اللجنة بتقويم فاعلية ما يزيد على (٣٠٠٠) مستحضر تباع في الاسواق الامريكية وقد اعدت اللجنة تقريرا ان عدد كبير من تلك المستحضرات ليس لها قيمة علاجية اكيده واوصت اللجنة بسحبها من السوق وقد طالبت بلدان غربية بالغاء الاسماء التجارية من اجل تخفيض الاسعار ولكن يستخدم منتجو الادوية حججا قوية دون الغاء الاسماء التجارية ومن بين تلك الحجج الخوف من تدهور نوعية الادوية وهذا يتطلب مراقبة شديدة لنوعية الدواء لان معظم العقاقير الجديدة تقدم الى الاطباء تحت اسماء تجارية يعلن عنها في المجلات الدولية وعندما تسوق لأول مرة الى الدول النامية تباع باسعار باهظة كما يشعر

معظم الاطباء برغبة شديدة تحوهم الى تفضيل العقار الجديد الذي يعد (اخر صيحة) على الادوية القديمة والعقار الجديد مجرد استخدام كيميائي ماهر لادوية معروفة وشائعة وتدل التجارب على فاعلية الادوية القديمة وتباع باسعار زهيدة ولكن الاعلانات تبالغ في مزايا الادوية التجارية واستغلال نقاط الضعف لدى الجماهير وارتفاع اسعارها يجعل خدمات الرعاية الصحية في البلدان النامية لم تكن بالمستوى المطلوب كما ان معظم الشركات الكبرى المتعددة الجنسيات تنفق اموالا طائلة على البحوث وتحدد لها الاولوية التي لا تتفق مع نوع الامراض المتفشية في البلدان النامية ويتعذر على أي دولة نامية القيام بمثل هذه البحوث لانها تتطلب اموالا طائلة . وهنا تبرز اهمية تضافر الجهود في العديد من البلدان النامية وتحت اشراف منظمة الصحة العالمية في انتاج العقاقير بدلا من استيرادها حتى يتم الاعتماد على معايير اختبار سلامة وفاعلية الادوية التي يستخدمها الانسان وفق الدستور الدولي للادوية . والاعتماد على السياسة الدوائية بوصفها عناصر اساسية للتخطيط الصحي والبرمجة الصحية على الصعيد الوطني ان السياسة الدوائية في البلدان المتقدمة والنامية لا تكتمل بدون اخذ الطب التقليدي في الاعتبار فمعظم ادوية الطب التقليدي تشكل نظاما كاملا مثل الطب الصيني . ونظام ايورفيدا واليوناني وهي ناجحة في علاج الامراض الشائعة والاضطرابات البدنية والنفسية والمزمنة التي يقدم لها الطب الحديث حتى اليوم سوى القليل من الحلول ان الادوية التقليدية التي تصنع من النباتات تمثل موردا هاما بالنسبة للرعاية الصحية فهي عادة قليلة التكاليف وتصنع من نباتات متوفرة على الصعيد المحلي وينبغي توجيه الاهتمام الى الحفاظ على الطب التقليدي الذي يعد تراثا ثقافيا غنيا ولا بد من تعزيز البحوث المخصصة للمستحضرات التقليدية مع مراعاة استخدام الاساليب العلمية (٢٧) .

ان معالجة الامراض السيكوسوماتية (النفسية - الجسمية) بالادوية لايجد نفعا ما لم يطبق العلاج النفسي والاجتماعي لان اسباب هذه الامراض نفسية واجتماعية وليس وبائية (عضوية) وهذا دفع الاطباء في العراق الى تطبيق البطاقة الدوائية شهريا وكأن الدواء اصبح بطاقة تموينية غذائية وان الاستمرار في استخدام وجبات البطاقة الدوائية يسبب التعود والاعتياد وما يصحبه من ظهور اعراض جانبية تعرض حياة المريض الى الخطر لان الدواء لا يعالج السبب وانما يخفف الاعراض الناجمة من امراض القلب والسكر والضغط . كما ان الدواء يضعف المناعة والمضادات الحيوية ويجعل جسم المريض اكثر عرضة لخطر الكائنات المجهرية . وتقدر نسبة الامراض المزمنة في الدول المتقدمة (٧٥%) وفي الدول النامية لا توجد احصائيات مضبوطة لكن ارهاصات العصر ساهمت في ارتفاع معدلها وتداخلت في الاعراض مع الامراض الوبائية مما يصعب تشخيصها من قبل معظم الاطباء علاوة على صعوبة معالجتها مما يدفع الطبيب الى كتابة اكثر من اربعة انواع من الادوية في (الراحيته) وكثيرا ما تحدث مشادة كلامية بين الطبيب والصيدلي لا اتحاد مادتين او اكثر من الادوية يسبب السموم ويعرض حياة المريض للخطر .

٦- التضخم المالي

اليوم اصبحت الرعاية الطبية تكلفنا اكثر مما كانت ١٩٥٨ دون ان يطرأ عليها تحسن ونعزو ذلك الى التضخم المالي الذي يعد اتجاها عاما وان كان في مجال الطب يمثل اتجاها صارخ ومعظم التفسيرات لهذه المشكلات تتطلب الوقت حتى تتحسن الصحة او الطريق الصحيح والبحوث الطبية وعلى الرغم من ذلك لكن لم يتحقق تحسن في طول الحياة (العمر المتوقع) او نوعية المعيشة وكان الاجداد يعمرّون الى اكثر من مائة سنة ولا يراجعون المؤسسات الصحية الا في الحالات الاكثر خطورة وحياتهم بسيطة وليس معقدة ولا يعرفون

الامراض المزمنة وهذا يقودنا الى القول ((الى اين يتجه الطب ؟ نحو النعمة او النقمة)) وقد اشار (س. هـ. وادنجتون في كتابه الموسوم (ادوات الفكر)) (Tools for Thought) الى ان الحكمة التقليدية للفئة المسيطرة تقول بان الفلسفة ليست ذات فائدة للطبيب والعالم ولتوضح ذلك عندما يسير امر من الامور على غير ما يرام في الشؤون الانسانية فان تهمة الخطا توجه عادة الى الفلسفة الكامنة وراء ذلك الامر وقد لا يكون فشل الطب في السنوات العشرين الماضية فشلا للتقنيات المتبعة بقدر ما هو فشل للفلسفة الاساسية للطب هذا هو بكل تأكيد تفكير ((ايفان ايلييتش)) والجملة الشهيرة التي افتتح بها كتابه الجدلي اللامع ((نقمة الطب))^(٢٨) (Medical Nemesis) تؤكد ((ان المؤسسة الطبية قد اصبحت هي الخطر الاكبر في الصحة ان المسؤول عن هذا الخطر هو فلسفة الطب الاساسية وتأثير المهنيين على حياة الناس الذين يطمحون الى ايجاد اكثر بساطة وانسانية والطب هدف رئيسي ((فالطب هو البقرة المقدسة التي لا يزال يؤمن بها حتى اكثر الناس شكوكا فيها)) لان المعايير المهنية تظهر وكأنها ضعيفة ومقيدة وغير انسانية وتمارس قهر الانسانية والسيطرة عليها والضحية الفقراء ان الطب الحديث لا يعمل لخدمة الجنس البشري ولقد هدم الهيكل الطبي بكامله وفرض على المجتمع جهاز باهض الثمن يمتص مزيدا من الموارد المالية ويحاول تشريع لوائح للتحكم في حياة البشر تجعل الناس غير قادرين على العيش باستقلال وصحة وعافية دون تطبيق ارشادات الاطباء . وهذا يتطلب اجراء المزيد من البحوث الميدانية في حقل الطب والمعايير المطبقة على ادخال عملية جراحية او ابتكار تكنولوجيا او معاملة ادارية ويجب الا تكون هذه البحوث اقل دقة من تلك المطبقة الان على العقاقير ولو طبقت هذه المعايير فانها تساعد في الغاء العديد من العمليات الجراحية وبعض الابتكارات التكنولوجية وربما الجزء الاكبر من

الاجراءات الادارية ولن يبقى بعد ذلك الا ما هو فعال منها فيصبح الطب عندئذ عملية اصغر حجما واكبر انسانية والميزة الالهة تبقى كما كان في الماضي هي الموهبة في اختيار المرشحين لدخول كليات الطب وان نعيد تنظيم المهنة على اساس المزيد من المواهب والبحوث وليس فقط في مجال العقاقير ولكن في كل ما نعمله في مجال الطب (٢٩) .

وان تكون الفلسفة الاساسية لكلية الطب والاهداف التي ترمي الى تحقيقها تبدو ممكنة على الصعيد العالمي من حيث المناهج ووضع البرامج التعليمية واختيار الطلبة وتعيين الاساتذة وتقييم الاداء وهذه المعايير اصبحت بالفعل تسترعي انظار العالم وان تشدد الكلية على جودة الرعاية المقدمة لمجموع السكان والرعاية الدقيقة والانسانية في العلاقة بين الطب والمريض وكسب ثقته في العلاج وسد الفجوة بين التعليم النظري والتطبيقي لان انماط المرض تتغير باطراد في ظل التقدم الثقافي لان المشكلات الصحية تتداخل مع المشكلات الاجتماعية وان معالجة المشكلات الاجتماعية والنفسية تؤدي الى تغيير في الصورة المرضية يفوق كثيرا ما تحققه جهود مائة طبيب ويجب عليهم ان يدركوا اذا وضع فريق الاطباء النفسانيين والاجتماعيين برنامجا فعال لتتقيف الشباب في مرحلة المراهقة حول مخاطر الكحول في تشمع الكبد فان هذا الجهد يعادل ما يحققه مائة من اخصائي امراض الكبد يكرسون حياتهم لتخفيف مضاعفات الافراط في الكحول . وهنا تبرز مشكلة الاحتياجات المالية المقبلة لسد نفقات التعليم الطبي الذي يستنزف قسما كبيرا من ميزانية الجامعة (١) في ظل الوضع الاقتصادي العالمي وارتفاع الاسعار بسبب التضخم والكساد والانكماش من جهة وتزايد عدد الاطباء والمرضى اعتمادا على الزيادة السنوية في السكان وارتفاع تكاليف الرعاية الصحية مما يثقل كاهل الميزانية الصحية من جهة اخرى (٣٠) .

التضخم ظاهرة ليست جديدة على الاقتصاد العراقي حيث ظهر منذ السبعينات بعد تامين النفط وارتفاع اسعاره وتاثر بالتضخم المستورد عند تطبيق خطة التنمية الخمسية الا ان معدله لا يتجاوز (٥%) وهذا المعدل تقاوم خلال الثمانينات وازداد تقاوما بعد قرار الحصار الاقتصادي في التسعينات التي ادت الى توقف صادرات النفط وتجميد ارصدة العراق من النقد الاجنبي والاعتماد على الاصدار النقدي الجديد كمصدر وحيد لتمويل النفقات العامة فارتفعت معدلات التضخم (٣٢,٦%) عام ٢٠٠٣ و (٢٦,٩%) عام ٢٠٠٤ و (٣٦,٩%) عام ٢٠٠٤ و (٥٣,٢%) عام ٢٠٠٥ و (٣٠,٨%) عام ٢٠٠٧ ان خفض التضخم بنسبة (٢٠%) يضيف قوة شرائية تقدر بـ((٢)) ترليون دينار للاقتصاد كمنافع . وان كلفت العملات النقدية التي يتحملها البنك المركزي (٢) ترليون دينار بمعنى ان كل دينار واحد كلفة يحقق (١٠) دينار منفعة بفعل مضاعف عمليات السياسة النقدية وتتاثر بسعر الصرف وسعر الفائدة وكلما ارتفع سعر الدولار ارتفع التضخم وكلما كانت سعر الفائدة قليلة في الايداع والتوفير قلة الاستثمار لعدم اقبال الناس على الايداع والتوفير في المصارف مما يؤثر في المشاريع الزراعية والصناعية والاعتماد على الاستيراد وارتفاع معدل البطالة والفقر وضعف نمو راسمال وارتفاع معدلات العجز والتضخم وهذا يتطلب ما يلي^(٣١) :

- ١- فرض ضرائب تصاعدية .
- ٢- ترشيد الاستهلاك .
- ٣- التوازن بين قيمة المعروض والقوة الشرائية المتاحة .
- ٤- غلق المزاد العلني في البنك الدولي العراقي لانه يؤدي الى جريمة غسيل الاموال .
- ٥- الحفاظ على الاحتياطي المكتنز .

٦- وعدم التوسع الاصدار النقدي الورقي بحيث لا يزيد عن حدود الاحتياطي المكتنز من النقود ولكن عند تجاوزه الحدود يعرض اقتصاد البلد الى الضعف والهشاشة .

٧- عدم التعامل بالدولار في الاسواق المحلية .

ان الاستنزاف الهائل لهذه الاموال الطائلة لتجارة المخدرات والتي تفوق ميزانية فرنسا وتضاهي المبالغ المتداولة من البترول وتقارب حجم تداول تجارة الاسلحة في العالم لاسيما بعد ان ارتفعت المبالغ المدورة لتجارة المخدرات في العالم الى (٥٠٠) مليار دولار في السنوات الاخيرة كان الاجدر بها ان توجه الى رفاه البشرية واستثمارها في برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية لانقاذ الملايين من الفقر والبؤس والحرمان والبطالة والجوع الذي يهدد حياة الملايين من بني البشر في معظم بقاع العالم عوضا من حقنهم السموم وحرمان بلدانهم منها وتهديد الاقتصاد الوطني في البلدان المستهلكة لها والاستفادة من العملة الصعبة علاوة عن التكاليف الاخرى لتعاطيها في علاج الامراض الناجمة عنها والتوعية والتأهيل لان معظم الذين يتعاطونها هم من الشباب مما يؤدي فقدان المجتمع لشريحة مهمة باعتبارهم طاقة بشرية مبدعة وخلقة تساهم في تطوير المجتمع كما كشفت مصادر مطلعة في البيت الابيض النقيب عن رغبة الادارة الامريكية في وضع خطة جديدة وشاملة تهدف الى مكافحة المخدرات وتخصيص مبلغ (١٤,٦) مليار دولار لها (٣٢) .

المبحث الثالث

الخلاصة والاستنتاجات التوصيات والمقترحات

ان هذه الدراسة تعد من الدراسات الاولى في علم الاجتماع الطبي الذي يهتم بدراسة الخلفية الاجتماعية للصحة والمرض وتطبيق العلاج الاجتماعي لمعالجة الامراض السيكوسوماتية (المزمنة) وتشخيص معوقات التنمية في مجال الصحة التي لها اكبر التأثير في تادية الاداء الوظيفي للمؤسسات الصحية والاداء الوظيفي لمهنة الاطباء والمهن الصحية في التشخيص والعلاج . وهذا يتطلب اجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال الطب من قبل الاختصاص الدقيق وليس الذين لا يمت اختصاصهم الدقيق بصلة لهذا العلم الجديد الذي يهتم بدراسة الموازنة بين الطب الوقائي والطب العلاجي في ظل ارهاصات العصر ((الحضارة وامراض العصر)) التي تؤكد على اهمية العلاج الاجتماعي باساليب اجتماعية تتطلب تغيرات مورفولوجية (المكانية) والفيزيولوجية وتغير القيم والعادات والانماط السلوكية (المنحرفة) لان العلاج بالعقاقير لا يجد نفعا بدون العلاج الاجتماعي والعلاج النفسي والعقاقير تستخدم لتهدة المريض حتى نعرف ما يدور بخاطره من مشكلات خاصة اثرت على عدم تكيفه مع المحيط الاجتماعي وليس العلاج كما يتصور بعض الاطباء وفي ضوء ما تقدم نستنتج ما يلي :

- ١- ان للبيئة الاجتماعية تاثير في حدوث الامراض والوقاية منها .
- ٢- التاكيد على اهمية علم الاجتماع الطبي في تطبيق العلاج الاجتماعي وان العلاج بالعقاقير وحده لا يجدي نفعا في الامراض السيكوسوماتية .

- ٣- في ظل تطور المفاهيم والمناهج في التقنيات الطبية الحديثة تبرز اهمية (المعالجة الذاتية) وفق البرامج الخاصة بالتشخيص والعلاج للأمراض والاعراض والمعالجات .
- ٤- التاكيد على تدريس مادة علم الاجتماع الطبي في الكليات الطبية والمعاهد الصحية ومدارس التمريض .
- ٥- التاكيد على اهمية تعيين الباحثين الاجتماعيين في المؤسسات الصحية .

التوصيات والمقترحات

التوصيات :

- في ضوء ما تقدم من معوقات لابد من وضع التوصيات الاتية :
- ١- ان تكون السياسة التنفيذية مفهومة في تحقيق التغطية الكاملة للرعاية الصحية الاولى والتوزيع العادل للمؤسسات الصحية حسب الكثافة السكانية مع التأكيد على سد كافة الاختصاصات في هذه المؤسسات.
 - ٢- ضرورة وضع خطة بعيدة المدى لتوعية الناس وتثقيفهم بالوقاية من الامراض لان الوقاية خير من قنطار علاج مع التأكيد على إصدار تشريعات وقرارات جديدة تهدف لمعالجة مشكلات الأداء الوظيفي في المؤسسات الصحية تتلائم مع متطلبات العصر مع مراعاة الأولوية التي يحتاجها الشعب وفق معايير محددة وبيانات الإصابات المرضية.
 - ٣- وضع الرقابة على الاستخدام المنحرف لوسائل الاعلام التي اصبحت بوق دعاية لعلب السكاير وانواع المشروبات الكحولية والعقاقير بمختلف انواعها وضرورة القيام لحملة تثقيفية لتوعية الناس بمخاطر

تعاطي المسكرات والمخدرات وتشديد المراقبة على الحدود الإقليمية والدولية .

٤- ضرورة تشجيع العلاج النفسي والعلاج الاجتماعي في كافة المؤسسات الصحية لان الامراض السيكوسوماتية اصبحت تحتل (٩٠%) نتيجة التطورات الثقافية والاجتماعية السريعة ودمج الجوانب النفسية والاجتماعية للصحة والمرض مع المشكلات الاكلينيكية وهنا تبرز أهمية الطب الاجتماعي .

٥- ينبغي تشجيع البحوث والتطوير في هذا المجال مع مراعاة الاولوية التي يحتاجها الشعب وفق معايير محددة وبيانات الاصابات المرضية والامراض ذات الاهمية للصحة العامة وتفضيل العقاقير المصنوعة من عنصر واحد على تلك التي تجمع عدة عناصر حتى تحقق اكبر نسبة من المزايا واقل خطورة وهنا تفضل العقاقير الاقتصادية التي يسهل صنعها في البلاد ولا تحتاج الى شهادات تسجيل الملكية لان معظم الدول النامية لها دساتير وطنية للمواصفات الطبية وتقريب وجهات النظر بين الطب الوقائي وطب العلاجي .

٦- تشديد الرقابة على وسائل تنظيم الاسرة وعدم تداولها في مكاتب التمريض او تجار السوق السوداء ولا تصرف الا من قبل الاطباء كما هو الحال بالنسبة للدوية الاكثر خطورة لزيادة الانجاب والحد من البغاء خاصة بين المراهقات ومحاربة الفساد والمفسدين في المؤسسات الصحية .

٧- ضرورة القيام بالرقابة الصحية على المطاعم والمقاهي واسواق بيع المواد الغذائية حتى نتمكن من الاطمئنان على صحة المواطنين علاوة على خضوع العاملين فيها الى اجازات الرقابة الصحية سنويا .

المقترحات :

- ١- التأكيد على اهمية الصحة الوقائية في تحديد نوعية وكمية الغذاء وكفايته في الجسم واوقات تناول وجبات الطعام وهذا يتطلب التنسيب مع وزارة الزراعة في تحديد زراعة المحاصيل الزراعية التي يستفاد منها الجسم في خطة التنمية .
- ٢- ضرورة تدريب الملاكات الطبية والصحية خارج القطر حتى لا تكون معزولة عن العالم وعاجزة عن مواكبة المعرفة والخبرات الحديثة مما تسبب هجرة العقول العراقية الى الخارج وتقليل معدل عدد المرضى لكل طبيب وانشاء مؤسسات صحية متطورة في جميع محافظات القطر بنسبة (٥٠%) .
- ٣- ضرورة القضاء على التمايز الطبقي بين الاطباء والمهن الصحية من خلال تشريع قوانين جديدة وقتل روح التعالي والاستكبار عند بعض الاطباء وحتى بين الاطباء انفسهم من مختلف الاختصاصات .
- ٤- تشديد الرقابة على العقود الخاصة بالاستيراد الخارجي بما يتعلق بالأدوية والمستلزمات الطبية لمنع فساد اولاً ولبيان مدى صلاحيتها خاصة العقاقير والمستحضرات الطبية لان الرقابة والنزاهة تكرر فساد بعض الادوية .

الموامش :

- ١- الياس زين ((تنمية القدرة الذاتية للوطن العربي)) قضايا عربية - بيروت - لبنان ، العدد السادس ، السنة العاشرة ، ١٩٨٣ ، ص١٤٠.
- ٢- محسن عبد الحميد واخرون ((التنمية المتواصلة والبيئة في الوطن العربي)) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مطبعة المنظمة العربية ، تونس ، ١٩٩٢ ، ص١٧ .
- ٣- محمود حسين الوادي ((التخطيط والتنمية الاقتصادية)) ، ط١ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، الاردن ، ٢٠٠٩ ، ص٨٥ .
- 4- Ogburn , W. F. and Nimkoff & Sociology , New York , 1964 , p. 237 .
- ٥- العزة سعيد حسني ((تمريض الصحة النفسية)) ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن ، ص٥٠ .
- ٦- ((المشكلات الصحية في العالم))، التقرير السادس لمنظمة الصحة العالمية ، الجزء الاول ، منبر الصحة العالمية ، جنيف ، العدد (٢) ، ١٩٨١ ، ص٢٥٦ .
- ٧- وزارة التخطيط ((خطة التنمية الوطنية للسنوات ٢٠١٠ - ٢٠١٤)) ، بغداد ، ٢٠٠٩ ، ص٣٢ - ٣٣ .
- ٨- ((المشكلات الصحية في العالمي)) ، نفس المصدر السابق ، ص٢٥٨ .
- ٩- خطة التنمية الوطنية ، نفس المصدر السابق ، ص٤٧ .
- ١٠- نفس المصدر السابق ، ص٤٨ .

١١- ((المشكلات الصحية في العالم)) ، نفس المصدر السابق ، ص ٢٦١ .

١٢- نفس المصدر السابق ، ص ٢٦٢ .

١٣- خطة التنمية الوطنية ، نفس المصدر السابق ، ص ١٤٠ - ١٤١ .

١٤- نفس المصدر السابق ، ص ١٤١ .

١٥- نفس المصدر السابق ، ص ١٤٤ .

١٦- نفس المصدر السابق ، ص ٩٤ .

١٧- ((المشكلات الصحية في العالم)) ، نفس المصدر السابق ، ص ٢٦١ .

١٨- نفس المصدر السابق ، ص ٢٦٣ - ٢٦٤ .

١٩- نفس المصدر السابق ، ص ٢٦٥ .

٢٠- نفس المصدر السابق ، ص ٢٦٦ .

٢١- نفس المصدر السابق ، ٢٧٦ .

٢٢- مراقبة أوضاع النساء والأطفال في العراق ، الجهاز المركزي للإحصاء بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة ، آذار/ ٢٠١٢ ، ص ١٩ .

٢٣- نفس المصدر السابق ، ص ٢١ .

٢٤- ((خطة التنمية الوطنية)) ، نفس المصدر السابق ، ص ١٢١ .

٢٥- ف. ت. هيران جونا لاتني ((العقاقير)) ، مجلة منبر الصحة العالمي ، المجلد الأول ، العدد (١ - ٢) منظمة الصحة العالمية - جنيف ، ص ١٦٤ .

٢٦- نفس المصدر السابق ، ص ١٦١ .

٢٧- نفس المصدر السابق ، ص ١٦٩ .

- ٢٨- د. ف. هوروبين ((الى اين يتجه الطب نحو النعمة او النقمة)) ،
مجلة منبر الصحة العالمي ، العددان (١ - ٢) ، منظمة الصحة
العالمية ، ١٩٨٠ ، ص ١٩٤ - ١٩٥ .
- ٢٩- نفس المصدر السابق ، ص ١٩٦ - ١٩٧ .
- ٣٠- د. ماديسون ((كلية طب المستقبل)) ، مجلة منبر الصحة العالمي ،
العددان (١ - ٢) ، منظمة الصحة العالمية - جنيف ، ١٩٨٠ ،
ص ١٨٧ - ١٨٨ .
- ٣١- ((خطة التنمية الوطنية)) ، نفس المصدر السابق ، ص ١٦٧ .
- ٣٢- الدكتور صالح السعد ((المخدرات / اضرارها واسباب انتشارها))
سلسلة المخدرات رقم (٣) ، ١٩٧٧ ، ص ٣٦ - ٣٧ .

المصادر العربية:

١. ((المشكلات الصحية في العالم))، التقرير السادس لمنظمة الصحة
العالمية ، الجزء الاول ، منبر الصحة العالمية ، جنيف ، العدد (٢)
، ١٩٨١ .
٢. د. ف. هوروبين ((الى اين يتجه الطب نحو النعمة او النقمة)) ،
مجلة منبر الصحة العالمي ، العددان (١ - ٢) ، منظمة الصحة
العالمية ، ١٩٨٠ .
٣. د. ماديسون ((كلية طب المستقبل)) ، مجلة منبر الصحة العالمي
، العددان (١ - ٢) ، منظمة الصحة العالمية - جنيف ، ١٩٨٠ .
٤. الدكتور صالح السعد ((المخدرات / اضرارها واسباب انتشارها))
سلسلة المخدرات رقم (٣) ، ١٩٧٧ .

٥. العزة سعيد حسني ((تمريض الصحة النفسية)) ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .
٦. ف. ت. هيران جونا لاتتي ((العقاقير)) ، مجلة منبر الصحة العالمي ، المجلد الأول ، العدد (١ - ٢) منظمة الصحة العالمية - جنيف .
٧. محسن عبد الحميد واخرون ((التنمية المتواصلة والبيئة في الوطن العربي)) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مطبعة المنظمة العربية ، تونس ، ١٩٩٢ .
٨. محمود حسين الوادي ((التخطيط والتنمية الاقتصادية)) ، ط١ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، الاردن ، ٢٠٠٩ .
٩. مراقبة أوضاع النساء والأطفال في العراق ، الجهاز المركزي للإحصاء بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة ، آذار/٢٠١٢ .
١٠. وزارة التخطيط ((خطة التنمية الوطنية للسنوات ٢٠١٠ - ٢٠١٤)) ، بغداد ، ٢٠٠٩ .
١١. الياس زين ((تنمية القدرة الذاتية للوطن العربي)) قضايا عربية - بيروت - لبنان ، العدد السادس ، السنة العاشرة ، ١٩٨٣ .

المصادر الأجنبية:

1. Ogburn , W. F. and Nimkoff & Sociology , New York , 1964 .

**الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية
نحو العمل لدى المرشدين التربويين
في المدارس الحكومية في محافظة الكرك**

**د. باسم الدحادجة
مراد كاسب عبد البوات**

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديمغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) مرشداً ومرشدة في محافظة الكرك، وتحقيقاً لهدف الدراسة تم بناء استبانته تكونت من مقياسين، الأول: مقياس الضغوط النفسية، والثاني: مقياس الدافعية نحو العمل، جرى التحقق من صدقهما وثباتهما، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج، من أهمها: أن مستوى الضغوط النفسية ومستوى الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك جاء بدرجة متوسطة، وجاء أولاً بعد (الراتب والحافز)، يليه بعد (عبء العمل)، يليه بعد (العلاقة مع أولياء الأمور)، وأخيراً بعد (العلاقة مع الطلبة)، كما كشفت النتائج عن وجود أثر لبعد (الراتب والحافز) على الدافعية نحو العمل لدى المرشدين، إضافةً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي (ما عدا بعد الراتب والحافز)، ومتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة والتفاعل بينهما على مقياس الضغوط النفسية ومقياس الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك. فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي في بعد (الراتب والحافز) في مقياس الضغوط النفسية لدى المرشدين في محافظة الكرك لصالح المرشدات.

وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: إعداد برامج ودورات تدريبية للمرشدين والمرشدات في كيفية التعامل مع المواقف التي تؤدي إلى حدوث ظاهرة الضغوط النفسية، وإجراء دراسات أخرى تستقصي العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية لدى المرشدين في محافظات أخرى في المملكة الأردنية الهاشمية.

Abstract

The psychological stresses and their relationship with motivation to work among the counselors in the public schools in Al-Karak governorate

This study aimed at identifying the psychological stresses and their relationship with motivation to work among the counselors in the public schools in Al-Karak governorate, as well as the relationship of that with some demographic variables. The study sample consisted of 103 male and female counselors in Al-Karak governorate. In order to achieve the objective of the study, questionnaire which consisted of two scales was designed: First, the psychological stresses scale, and the second: the motivation to work scale; their validity and reliability were verified. The study concluded a number of results, the most important: the level of the psychological stresses and their relationship with motivation to work among the counselors in public schools in Al-Karak governorate was medium, in which the dimension of (salary and incentive) was in the first place, followed by (work load), then (the relationship with the parents), and finally (the relationship with the students). The results also revealed that there is an effect for the dimension of (salary and incentive) on the motivation to work among the counselors, and there are no statistically significant differences due to the impact of gender (except for the dimension of salary and incentive), and the variable of academic qualification as well as the variable of years of experience and the interaction between them on the scale the psychological stresses and the scale of motivation to work among the counselors in public schools in Al-Karak governorate. While the results showed that there are statistically significant differences due to the impact of gender

in the dimension (of salary and incentive) in the psychological stresses among the counselors in public schools in Al-Karak governorate in favor of the female counselors.

The study concluded a number of recommendations, including: preparing programs and training courses for the male and female counselors regarding the way of dealing with the situations that lead to psychological stresses as well as conducting more research that explore the relationship between psychological stresses and motivation to work among the counselors in public schools in the other governorates of Jordan.

خلفية الدراسة وأهميتها

تعد الضغوط النفسية أحد المظاهر الرئيسية في حياتنا المعاصرة، وما هي إلا رد فعل للتغيرات السريعة التي طرأت على كافة نواحي الحياة حتى أصبح عصرنا يطلق عليه عصر الضغوط، حيث أصبح كل فرد منا يعاني الضغوط بدرجات متفاوتة، فلا ريب بالأحداث والمواقف الضاغطة، التي يتعرض لها الفرد غدت تؤثر على البناء النفسي لديه في إطار علاقاته بالبيئة الاجتماعية التي يحيا فيها وجعلته يعاني الشعور بالإحباط والاكتئاب والقلق (حسين وحسين، ٢٠٠٦).

وقد يكون الضغط النفسي ايجابياً، أي انه يقود إلى خلق تغيرات وتحديات تعود بالنفع على الفرد بحيث تزيد من أدائه وتدفعه إلى المزيد من الثقة بنفسه، أو قد يكون سلبياً، فيترك وراءه العديد من الأعراض الجسدية والنفسية والسلوكية، قد تكون مؤقتة أو تلازمه طيلة حياته (النوايسة، ٢٠١٣).

والضغوط النفسية أو ضغوط الحياة لا تقتصر على الأحداث المؤلمة التي يشعر بها الإنسان فحسب، بل تشمل كذلك الأحداث المفرحة التي لا يعرف الفرد كيف يتعامل معها، فتنتج ردود أفعال غير طبيعية، كأن يصاب بفقدان الوعي إذا

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

مر بموقف مفرح، أو يصاب بحالة هستيرية لأي سبب مفرح غير متوقع له
(الحسيني، ٢٠٠٥).

وإن الضغوط التي يعاني منها الأفراد تؤثر سلباً على المجتمع مسببةً
أخطاراً مختلفة، فقد تؤثر الضغوط على الفرد والمؤسسة التي يعمل فيها ومن ثم
إلى المجتمع، وإن ضغوط الحياة اليومية وبالأخص ضغوط العمل تسبب
اضطرابات في العمل مما يؤدي إلى عدم التوازن بين ضغوط العمل وبين مستوى
دافعية الفرد نحو العمل (Nelson, 2000).

وتتبع أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفاً تربوياً بحد ذاتها
فاستثارة دافعية الأفراد وتوجيهها تجعلهم يقبلون على القيام بأنشطة معرفية وحركية
وعاطفية معينة، وكونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية
وتربوية (كوافحة، ٢٠٠٤).

والدافعية تنشأ عن اختلال ما، إما في التوازن الجسمي أو في التنظيم
الذاتي للإنسان، ومن ثم يدفع الكائن الحي داخلياً إلى إعادة التوازن، ومن ثم
الوصول إلى الحالة العادية التي تجعله يستمر في الحياة (الفرماوي، ٢٠٠٤).
فالدوافع بالنسبة لسلوكياتنا هي "الدينمو" أو المحرك، فلا معنى للسلوك
بدون دوافع فهي كالماء بالنسبة للأسماك وكالجذور بالنسبة للنباتات، والسلوك
بدونها كالأحياء في البحر الميت (بني يونس، ٢٠٠٦).

ومن هنا أصبح الإرشاد النفسي ك تخصص يهدف إلى تقديم الخدمة
النفسية للأفراد والجماعات مطلباً ضرورياً بهدف تنمية القوى البشرية في مواجهة
الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم؛ لأنّ بناء الإنسان وتوجيهه التوجيه الجيد
يعد من أصعب الأمور إذا ما قيس ببناء المدارس والمشافي؛ لأنّ هذا يتطلب
الدراسة العلمية الدقيقة والمتكاملة للفرد أو المجتمع بغية الكشف عن حاجاته

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

وقدراته وميوله، والتعرف على مشكلاته ومساعدته على حلها، وتوجيه نفسه والتصرف بحكمة وبصيرة مستغلاً كل إمكانياته الشخصية والبيئية؛ ليصبح فرداً منتجاً وإيجابياً ومؤثراً في تنمية نفسه ومجتمعه (العاسمي، ٢٠١٠).

ويعد الإرشاد النفسي من أهم الخدمات الأساسية المقدمة للأفراد والجماعات، وذلك لمساعدتهم في تحقيق أقصى غايات النمو السوي لمظاهر شخصياتهم كافة، والوصول بهم إلى ما يؤهلهم من إمكانيات شخصية تساعد على النمو والتطور، لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي (المصري، ٢٠٠٩).

فقد أصبح الإرشاد النفسي مهنة متخصصة في المدارس والمصانع والقوات المسلحة وكثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تشمل وسائل متعددة، وانعكاساً للاهتمام بالإرشاد النفسي، فقد ازداد عدد المرشدين وازداد فرص تأهيلهم، وازداد عدد الدوريات والكتب التي تعنى بالإرشاد التربوي والمهني (الزعبي، ٢٠٠٢).

ويرى العزة (٢٠٠١) أن الإرشاد لا يكون فعالاً ما لم يقم به شخص يمتلك ذخيرة واسعة من مهارات المساعدة، تشمل حبه لتقديم يد العون وخلفيته النظرية ومؤهلاته، وخبراته في مجال الإرشاد وقدرته على التحمل وعلى إقامة علاقة إرشادية قوية تساعد المسترشد على الانتقال من الدعم الخارجي إلى الدعم الذاتي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الضغوط النفسية من أكثر المشكلات التي تواجه الإنسان، وتؤثر سلباً على حياته، وصحته، ونفسه، فقد أصبح عالم اليوم يعاني من وباء يسمى الضغوط النفسية التي تؤثر في طريقة تفكيرنا، وسلوكنا، وردود أفعالنا، وبالنظر إلى مجموعة الأدوار التقليدية للمرشد التربوي وأدواره الحديثة والجديدة مع تطور

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

العمل الإرشادي، فإنه من الطبيعي أن تواجه المرشد العديد من الضغوط النفسية التي تعرقل عمله فلا يؤديه بإتقان.

ويتعرض المرشد التربوي في المدارس والمؤسسات التربوية، كغيره من العاملين في ميادين الخدمات الاجتماعية والإنسانية للكثير من الضغوط النفسية، وما يترتب على ذلك من عبء وظيفي، بالإضافة إلى عدم توافر المكافآت المعنوية كالحوافز والرواتب، وطبيعة التعامل مع الطلبة، وأولياء الأمور، وتشكل هذه الظروف عند المرشد التربوي ضغطاً نفسياً بشكل أو بآخر يستوجب الاستقصاء والبحث إذا أردنا للعملية الإرشادية تحقيق الأهداف، التي وضعت في مدارسنا ومؤسساتنا.

وإحساساً من الباحث الذي يعمل في مجال الإرشاد التربوي بنقص الدراسات التي تناولت العلاقة ما بين الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين ارتأى الباحث لإجراء هذه الدراسة، لرصد الميدان التربوي المحلي والعربي بالمعلومة الصحيحة والدقيقة عن تلك العلاقة، لذا فقد برزت مشكلة البحث التي تحاول الدراسة التصدي لها والمتمثلة بالضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

وبالتالي فإن هذه الدراسة تحاول أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.
- ٢- ما مستوى الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

٣- ما هي العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

٤- هل تختلف الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل والجنس.

٥- هل تختلف الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل والجنس.

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، كما وتهدف إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، وتهدف الدراسة أيضاً إلى التعرف على مستوى الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

وتتمثل أهمية الدراسة في عدة مبررات نظرية وعملية وهي ما يلي:

الأهمية النظرية:

١- لقاء الضوء على ظاهرة الضغوط النفسية لما لها من تأثير على مستوى أداء العنصر البشري في مجالات العمل بشكل عام وفي مجال مهنة الإرشاد التربوي بصفة خاصة.

٢- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة ما بين الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين.

٣- تبصير المرشدين التربويين بالعوامل التي تسهم في ظهور ظاهرة الضغوط النفسية، وتزويدهم بالتغذية الراجعة فيما يتعلق بالضغوط

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

النفسية التي يعانون منها والوقوف على مصادرها وأسبابها من أجل تجنبها.

٤- تلقي الضوء على أهمية الدافعية للسلوك الإنساني في مجالات الحياة المختلفة وخصوصاً مجال العمل.

الأهمية العملية:

وتأتي الأهمية العملية من أن نتائج هذه الدراسة سوف تقدم الآتي:

١- تطوير مقاييس تخص هذه الدراسة كمقياس الضغوط النفسية، ومقياس الدافعية نحو العمل.

٢- يمكن أن تقدم نتائج هذا البحث عدداً من التوصيات التربوية للمرشدين التربويين للتغلب على ما يشعرون به من ضغوط نفسية من أجل زيادة دافعيتهم للعمل.

٣- الإسهام في مساعدة الباحثين في مجال الإرشاد التربوي فقد تفتح هذه الدراسة الباب لدراسات أخرى لاحقة، يتم من خلالها تناول الموضوع من جوانب أخرى تعتبر مكملة للموضوع الحالي.

مصطلحات الدراسة

الضغوط النفسية: تعرف الضغوط بأنها حالة تتولد عند التعب الجسدي، والتشنج العصبي، وهي تأتي نتيجة عوامل عديدة أبرزها وجود وضع يحمل ضغطاً نفسياً لمدة طويلة (عثمان، ٢٠١٣: ٩٦).

أما عبد الله (٢٠٠١: ١١٥) فقد عرفها بأنها حالة من التوتر النفسي الشديد يحدث بسبب عوامل خارجية تضغط على الفرد وتحدث عنده حالة من اختلال التوازن والاضطراب في السلوك.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

وتعرّف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المرشدين التربويين على
استجابة فقرات مقياس الضغوط النفسية المعد لأغراض هذه الدراسة
الدافعية: هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد لسد نقص ما،
أو حاجة معينة سواء كانت نفسية، أو بيولوجية، أو اجتماعية
(قطامي، ٢٠٠٥: ١٠٢).

وعرفها ماريو (Mariou, 2001: 15) بأنها حالة حافز فكري ونفسي
والذي يؤدي إلى بذل جهد عقلي وفكري للوصول إلى الأهداف المرجوة.
وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المرشدين التربويين على
استجابة فقرات مقياس الدافعية نحو العمل المعد لأغراض هذه الدراسة.
المرشد التربوي:

يعرفه السفاسفة (٢٠٠٥: ١٠٢) بأنه هو الشخص المؤهل المعد والمدرّب
للعمل في مجالات الإرشاد المختلفة: النمائي، والوقائي، والعلاجي، يقدم خدماته
الإرشادية من خلال علاقة رسمية مهنية لمساعدة الطلبة في تحقيق أقصى
مستويات النمو التي تسمح بها إمكانياتهم وفق تخطيط منظم.
ويعرّف المرشد التربوي إجرائياً: بأنه هو الشخص الحاصل على درجة
البكالوريوس أو دراسات عليا في تخصص الإرشاد النفسي، والذي يقوم بمساعدة
الطلبة على حل مشكلاتهم وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم واستغلالها لتحقيق النمو
السليم، وتحقيق الذات، والتوافق، وتحسين وضعهم الأكاديمي، والقيام بالمهام
الإرشادية التي حددتها وزارة التربية والتعليم الأردنية.

محددات الدراسة

- ١- محددات مكانية: المدارس الحكومية في محافظة الكرك.
- ٢- محددات بشرية: المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك
- ٣- محددات موضوعية: مقياس الضغوط النفسية ومقياس الدافعية نحو العمل
- ٤- محددات زمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٥

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

أولاً: الضغوط النفسية (Psychological Stress)

تعتبر الضغوط النفسية إحدى الظواهر في حياة الإنسان تظهر في مواقف الحياة المختلفة، حيث أصبحت جزءاً من الحياة اليومية، مما يحتم علينا التعرف على أسبابها، وكيفية إدارتها والتخفيف من حدتها.

وتشير الإحصاءات العالمية أن (٨٠%) من الأمراض الحديثة سببها الضغوط النفسية، وأن (٥٠%) من مشكلات المرضى المراجعين للأطباء والمستشفيات ناتجة عن الضغوط النفسية، وأن (٢٥%) من أفراد المجتمع يعانون شكلاً من أشكال الضغوط النفسية (الغريز وأبو أسعد، ٢٠٠٩).

فالضغوط هي عملية نفسية واجتماعية واسعة، تشير إلى إدراك الفرد لعدم قدرته على إحداث استجابة مناسبة للمواقف التي يواجهها في البيئة، ويشعر أنها تهدد أمنه وسلامته، وتسبب له ضغطاً وتوتراً، فالضغوط بصفة عامة تنتج عن مثيرات خارجية تؤثر سلبياً على الوظائف العضوية لدى الكائن الحي (خليفة وعيسى، ٢٠٠٨).

وتعد الضغوط النفسية من أهم تحديات العصر الراهن الذي يشهد تطورات وتغيرات سريعة في جميع مجالات الحياة، وأصبحت الضغوط تشكل جزءاً من حياة الإنسان نظراً لكثرة التحديات والمواقف والأحداث أو الأفكار التي تقضي إلى الشعور بالتوتر ويدرك الفرد بأن المطالب المفروضة عليه تفوق قدراته وإمكاناته (الحجار ودخان، ٢٠٠٦).

ويوصف العصر الحالي بأنه عصر الضغوط والأزمات النفسية، فقد أجريت العديد من الدراسات حول الضغوط النفسية؛ لما لها من آثار على الأفراد

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

في جميع مراحل حياتهم، حيث يتعرض الأفراد في حياتهم إلى مواقف ضاغطة من مصادر عديدة منها بيئة العمل الضاغطة، والضغوطات الاجتماعية، ومؤثرات أخرى كالضغوط الأسرية، وأساليب الحياة، بالإضافة إلى ما يشهده العالم من ثورة علمية، وصناعية، وتكنولوجية، أدت إلى شيوخ الضغوط لدى الأفراد (النوايسة، ٢٠١٣).

ويرى كل من الحجار ودخان (٢٠٠٦) أن الإنسان المعاصر يعيش في زمناً كثرت فيه وتعددت روافد الضغوط النفسية، وأمتاز هذا العصر بالتغير السريع والمتلاحق مما جعل الفرد يواجه الكثير من التحديات في طريق تحقيق أهدافه وتلبية احتياجاته وصولاً للتوافق الشخصي والاجتماعي.

ونكر بودجر (Bodger, 1999) أن الضغوط حقيقة مهمة في الحياة، وإذا لم نشعر في حياتنا بضغط قط، فإن حياتنا تكون مملة وبلا قيمة، فهي إما أن تكون حافزاً لنا للإنجاز، وإما أن تقضي علينا.

ويعتبر الضغط النفسي مرض العصر الحديث من وجهة نظر المتخصصين من مختلف القطاعات، وللضغط النفسي آثاراً على سلوكيات الأفراد واتصالاتهم مع الآخرين وله تأثير على كفاءتهم أيضاً، ولا يرتبط الضغط النفسي بأماكن العمل فقط، بل يعد حالياً عاملاً مشتركاً في مختلف البيئات ومنها البيئة التعليمية (Sayiner, 2006).

مفهوم الضغط النفسي:

يشير المعجم " الوجيز إلى أن الأصل اللغوي لكلمة الضغط النفسي هو ضغطه ضغطاً عصره وزحمه، والكلام بالغ في إيجازه أي شدد وضغط، ويرجع سميث (Smith) المعنى الاشتقاقي للمصطلح إلى الأصل اللاتيني فكلمة (Stress) مشتقة من الكلمة اللاتينية (Stictus) وهي تعني الصرامة، وتدل

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

ضمنياً على الشعور بالتوتر وإثارة الضيق والذي يرجع في أصله إلى الفعل (Stringer) والذي يعني يشد، ومعنى هذا أن الضغط يشير إلى مشاعر الضيق والقلق الداخلية أو القمع والاضطهاد والتي تدل ضمنياً على الحبس والقيود والظلم (حسن، ٢٠٠٦).

ويشار إلى الضغط في الطب بأنه ضغط الدم على جدار الأوعية الدموية، أما في الهندسة فيشار إلى الضغط بأنه القوة الضاغطة الواقعة على وحدة المساحات في الاتجاه العامودي (حسين وحسين، ٢٠٠٦).

ويعد مفهوم الضغط النفسي من أكثر المفاهيم غموضاً، وهناك صعوبة في تحديد تعريفه، ولهذا كثرت التعريفات؛ لاختلاف نظريات العلماء، ويعد هانز سيللي (Selley) من أوائل من بحث في هذا الموضوع، حيث عرّفه بأنه: "الاستجابة غير المحددة للجسم تجاه أي وظيفة تتطلب منه ذلك سواء كانت سبباً، أو نتيجة لظروف مؤلمة أو غير سارة"، وتشكل الضغوط النفسية الأساس الرئيسي الذي تبنى عليه بقية الضغوط الأخرى، كالضغوط الاجتماعية، وضغوط العمل، والضغوط الاقتصادية، والأسرية، والعاطفية (الغريز وأبو اسعد، ٢٠٠٩).

ويشار إلى الضغوط بأنها الصعوبات المتعددة التي لا يستطيع الفرد مواجهتها سواء في الحياة العامة، أو في مجال العمل، وتؤدي إلى تغيرات في التوازن النفسي، وحدوث خلل في تكيفه مع نفسه ومع البيئة المحيطة به (النعاس، ٢٠٠٨).

والضغط النفسي عبارة عن مجموعة من الأعراض تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط وهو استجابة غير محددة من الجسم نحو المتطلبات البيئية، مثل التغيير في الأسرة، أو فقدان العمل، أو الرحيل والتي تضع الفرد تحت مسمى ضغط نفسي (عبيد، ٢٠٠٨).

الدافعية

يشار إلى مفهوم الدافعية في اللغة اللاتينية بكلمة (Movere)، وفي اللغة الانجليزية (Motive)، ويعني يحرك، وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات، أي أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع، أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر، وفي اتجاه معين، فالذي يعمل على إظهار السلوك وتفعيله هو الدافع (بني يونس، ٢٠٠٦).

ويشير مصطلح الدافعية (Motivation) إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون أرضاء حاجات داخلية، أو رغبات خارجية، أما الحاجة (Need)، فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف أو أحد الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد عن الوضع المتزن والمستقر، ويؤدي إشباعها إلى استعادة توازن الفرد، وأما الهدف (Goal)، فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدوافع بالوقت نفسه، وأما الحافز يشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة، أو نتيجة للتغيير في ناحية عضوية عنده (عدس وقطامي، ٢٠٠٣).

وتعتبر الدافعية في حد ذاتها أمراً بالغ الأهمية بالنسبة لسلوك الإنسان، وكذلك تفسيره، فهي المحرك للسلوك، وهي الباعث عليه، وحولها تتمحور السببية للسلوك، بتشابكها وتفرعاتها المختلفة، ومن ثم فهي تمثل الأساس لأي دراسة من دراسات سلوك الإنسان، باعتبارها أرضية تفسير السلوك وسقفه، فالدوافع تؤدي دوراً هاماً للغاية في حياة الإنسان مهما تعددت صوره وتباينت أهدافه فإنه يدفع بواسطة قوة نفسية، أو فسيولوجية داخلية، أو خارجية حتى تصل به إلى تحقيق الهدف المنشود (الفرماوي، ٢٠٠٤).

وتعد الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وذلك لمساهمتها في تفسير الكثير من المشكلات السلوكية التي تصدر عن الإنسان عندما يتبين لنا معرفة دوافعه، ويجمع معظم المتخصصين بالدراسات النفسية أن سبب النشاط الإنساني وتنوعه يعود بالدرجة الأولى إلى كثرة الدوافع، والاهتمامات لدى الإنسان، فتعدد مثل هذه الحاجات، أو الدوافع أو الرغبات، وتنوعها لدى الفرد يعمل على تنوع الأنماط، والخيارات السلوكية التي يقومون بها بغية تحقيق أهداف معينة، أو إشباع دوافع معينة (الزغول والهنداوي، ٢٠٠٢).

ويعتبر موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس، وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري، أو التطبيقي، فلا يمكن حل المشكلات السلوكية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفاً (غباري وأبو شعيرة، ٢٠٠٩).

فالكائن الحي يبحث عن الطعام لحاجته إليه، وسلوك البحث عن الطعام سلوك مدفوع بدافع الجوع، ومحاولة الكائن الحي التخفيف من حالة التعب التي يواجهها هو سلوك مدفوع بالدافع إلى الراحة، وبحث الإنسان عن المعلومات والمعرفة هو سلوك مدفوع بالدافع إلى المعرفة والفهم (الفرماوي، ٢٠٠٤).

ومن هذا الجانب نرى أن الدافعية هي حالة داخلية نجدها عند كل الأفراد تؤدي هذه الحالة إلى استثارة سلوكهم، وتعمل على استمرار هذا السلوك، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، وهي مفهوم عام لا يستثير حالة خاصة محددة وإنما يستدل عليه من سلوك الفرد في المواقف المختلفة (كوافحة، ٢٠٠٤).

وقد حظي موضوع الدافعية باهتمام بالغ من قبل الكتاب والباحثين للبحث في تعريفها، وذلك لأهمية الكبيرة للدافعية في سلوك الإنسان ومن أبرز هذه التعريفات ما يلي:

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

عرفها توق (٢٠٠٣: ٢٠١) بأنها عبارة عن الحالات الداخلية، أو الخارجية للفرد التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، أو غرض معين وتحافظ على استمراره حتى يحقق الهدف.
كما وعرفها سين (Singh, 2001: 48) بأنها الرغبة التي تدفع الفرد إلى الأداء والتصرف بطريقة ما.

وتعرف الدافعية أيضاً بأنها العملية التي تتم بها إثارة الدوافع وتعيش السلوك أي تحديد نوعه واتجاهه ومضمونه، سواء أثّرت الدوافع نتيجة لمنبهات داخلية، فسيولوجية، أو نفسية أو خارجية كالبيئة (حنفي، ٢٠٠٢: ٤٨٠).

وقد رأى كل من الكبيسي والداهري (٢٠٠٠: ١٤) الدافعية بأنها مفهوم افتراضي يقوم على عمليات داخلية تتمثل بالرغبات، والميول، والاتجاهات لتفسير السلوك، أو أنها حالات داخلية تزيد من النشاط الموجه نحو تحقيق أهداف معينة.
وعرفها أتكسون (attekson) بأنها استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل هدف معين (غباري، ٢٠٠٨: ١٦).

والدافعية تشير إلى درجة الحماس لدى الفرد، والتي توجه سلوكه في اتجاه معين وغالباً ما يكون في اتجاه حافز معين يحصل عليه لكي يشبع حاجة لديه (ماهر، ٢٠٠٣: ١٠٠).

وقد أشارت مدارس علم النفس التي اهتمت بدراسة العملية التعليمية إلى أهمية الدوافع، وإن كل سلوك لا بد له من دافع يكمن وراءه، وتساعد دراسة الدوافع الإنسانية على التنبؤ بالسلوك الإنساني (رسلان، ٢٠١٢).

ومن هنا تبرز الوظائف التي تقوم بها الدافعية وهي تتمثل بالاتي:

١. توليد السلوك: فهي تعمل على تنشيط السلوك، وتحريكه لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة، أو استجابة لتحقيق هدف معين، وهذا السلوك يعد مؤشراً على وجود دافعية لدى الأفراد (الزغول والهنداوي، ٢٠٠٢).

٢. توجيه سلوك الإنسان نحو وجهة معينة دون أخرى، ونحو تحقيق الأهداف المنشودة، بمعنى أن الدوافع تعمل على توجيهه، وتركيز انتباه الفرد نحو مواقف معينة (بني يونس، ٢٠٠٦).

٣. تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك: فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع، أو تحقيق الغايات، والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي تجعل من الفرد مثابراً حتى يصل إلى درجة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره (الزغول والهنداوي، ٢٠٠٢).

ويوجد فرق ما بين الدافعية والدوافع على الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما ويستخدم مفهوم الدوافع كمرادف لمفهوم الدافعية، ويعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإذا كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية، وبالتالي عند استخدامنا أي المفهومين نقصد شيئاً واحداً (عبد الله، ١٩٩٩).

كما وأشار بني يونس (٢٠٠٦) إلى أن مفهوم الدافعية أكثر اتساعاً وشمولاً من مفهوم الدافع ويستخدم مفهوم الدافعية في علم النفس المعاصر في معنيين هما:

١- عبارة عن منظومة من العوامل المسببة للسلوك (وهنا تدخل مفاهيم كالحاجات والدوافع؛ والأهداف؛ والمقاصد؛ والطموحات...الخ)

٢- المعنى الثاني يتضمن وصفاً للعملية التي تعمل على استثارة ومساندة النشاط السلوكي في مستوى معين، فالدافعية هي جملة من الأسباب ذات الصبغة، أو

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الطابع السيكولوجي، والتي تفسر سلوك الإنسان من حيث بدايته، واتجاهاته،
ونشاطه.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة طشوش ومزاهرة (٢٠١٠) إلى التعرف على درجة
الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي في محافظة عجلون، وتحديد الفروق
في الضغوط النفسية تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس، والمؤهل
العلمي، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن، بلغت عينة الدراسة
(٦١) مرشداً ومرشدة، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن درجة الضغوط النفسية
جاءت بدرجة متوسطة، وإن الضغوط المتعلقة بالعبء الوظيفي جاءت بالمرتبة
الأولى، وجاءت بالرتبة الأخيرة الضغوط المتعلقة ببيئة العمل، وأشارت أيضاً نتائج
الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية لدى
أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة
الاجتماعية، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود ذات فروق ذات دلالة إحصائية
في درجة الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، وقد استخدم
الباحث البيانات الإحصائية عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات
المعيارية، والاختبار التائي (T-test) وتحليل التباين الأحادي، واختبار نيومان
كولز.

وفيما يتعلق بدراسة عبد الرحيم (٢٠١٢) الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير
الذات لدى المرشحات الطالبات، وهدفت من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على
طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية، وتقدير الذات لدى المرشحات الطالبات في
جامعة طيبة، وقد تكون مجتمع الدراسة من المرشحات الطالبات اللاتي يعملن في
القطاع الحكومي والأهلي، على مستوى التعليم العام والعالي، المتفرغات للعمل

الإرشادي، واللاتي يمارسن مهنة التدريس إلى جانب عملهن الإرشادي، وقد تكونت عينة البحث من (٣٩) مرشدة طلابية، تراوحت أعمارهن ما بين (٢٥-٤٥) سنة بمتوسط عمري (٣٥) سنة، وانحراف معياري (١,٢)، وأدوات الدراسة التي استخدمتها الباحثة هما قائمة الضغوط النفسية للمعلمين من إعداد فيميان (١٩٨٥) نقله إلى العربية طلعت منصور، وفيولا البيلاوي، واستبيان تقدير الشخصية (تقدير الذات) لرونالد رونر وأعدته للعربية ممدوحة سلامة، والأسلوب الإحصائي التي استخدمته الباحثة هو معامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط ومستوى تقدير الذات لدى المرشحات الطالبات، وأوصت الباحثة بعقد دورات تدريبية للمرشحات الطالبات لمواجهة الضغوط النفسية، وضغوط العمل، وصولاً إلى تقدير ذات مرتفع لديهن.

وأجرى كل من جبر و إبراهيم (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالانحياز الانفعالي لدى المرشدين التربويين، بلغت عينة البحث (٢٥٠) مرشداً ومرشدة من العاملين ضمن حدود المديرية العامة لتربية محافظة واسط، طبق الباحثان مقياسان الأول يقيس أساليب التعامل مع الأحداث الضاغطة، والمقياس الثاني للانحياز الانفعالي، استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الاختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، والاختبار التائي لعينيتين مستقلتين، وأظهرت نتائج البحث بأن أسلوب مواجهة المشكلات لدى المرشدين كان أكبر من المتوسط وبفروق دال إحصائياً 0.05، وكان استخدام أسلوب الإسناد الديني والروحي أكبر من المتوسط النظري وبفروق دال إحصائياً 0.05، وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة معنوية بين أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة والانحياز

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الانفعالي لدى أفراد عينة البحث، وظهور فروق ذات دلالة معنوية في أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة واللاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

وفي الدراسة التي أعدها جعدان (٢٠١٤) عن الإجهاد الفكري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المرشدين التربويين، هدفت للتعرف على الإجهاد الفكري عند المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في شخصية المرشدين التربويين، وهدفت أيضاً إلى التعرف على العلاقة بين الإجهاد الفكري والعوامل الخمسة الكبرى في شخصية المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)، بلغت عينة هذه الدراسة (٢٦٠) من المرشدين التربويين بواقع (١٣٠) مرشداً تربوياً، و(١٣٠) مرشدة تربوية من العاملين في المديرية العامة لتربية بغداد للعام ٢٠١٢-٢٠١٣، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المرشدين التربويين يعانون من الإجهاد الفكري على نحو دال إحصائياً، وكذلك وجود ارتباط بين الإجهاد الفكري والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المرشدين التربويين، فضلاً على أن للجنس تأثير في إحداث الفروق بين الإجهاد الفكري والعوامل الكبرى للشخصية من جهة ثانية.

واستهدفت دراسة كوماري و بيكر (Kumary&Baker,2008) التعرف على الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين المتدربين في المملكة المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) من المرشدين المتدربين، استخدم في هذه الدراسة أداة قائمة مسح للضغوط النفسية، أشارت النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من الضغوط النفسية تعود إلى التأهيل الأكاديمي، ومكان السكن، والتطور المهني والشخصي، وقلة الدعم، كما وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس، وعمر المرشدين، ووجود علاقة ايجابية بين الصحة العامة والضغوط النفسية.

وفي دراسة سيرن (Serin, 2012) والتي هدفت إلى تحليل كيفية تكيف المرشدين مع الأفكار السلبية والضغوطات وإذا كان هناك فروق ذات دلالة في الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدين، حيث بلغت عينة الدراسة (١٤١) من المرشدين النفسيين الذين يعملون في المدارس الأساسية والمتوسطة في إقليم أزمير في تركيا، استخدم الباحث نموذج استبيان المعلومات الشخصية، ومقياس التكيف مع الضغوط، بالإضافة إلى استبانة الأفكار التلقائية، وتم إجراء اختبار (t) من أجل تحديد الفروق بين المجموعات للمتغيرات المزدوجة، واختبار (F) لثلاثة متغيرات أو أكثر، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرق كبير في حل المشكلات لدى المرشدين المدرسيين، والبحث عن الدعم، التجنب، والأفكار السلبية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، ولم يكن هنالك فروق ذات دلالة وفقا إلى مستوياتهم التعليمي، والمدة الزمنية للعمل، أو الرضا بمناخ العمل في المكتب.

وأما عن دراسة بولنت (Bulent, 2012) التي تناولت الكفاءة الذاتية والإجهاد عند مرشدي المدارس في منطقة ميرسن في تركيا، فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإجهاد وبين الكفاءة الذاتية لدى المرشدين المدرسين، ودراسة مستوى الإجهاد والكفاءة الذاتية وذلك من حيث الدعم الاجتماعي، وإدراك المهمة، بالإضافة إلى عدد الطلبة، ولقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٤) مرشداً ومرشدة، وقد أجاب المرشدين على مقياس (Maslash) للإجهاد، وتم أيضا استخدام مقياس الكفاءة الذاتية عند المرشدين المدرسيين، وبالنسبة إلى تحليل البيانات فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والانحدار، بالإضافة إلى اختبار (t) واختبار (F)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية قد تنبأت بأبعاد الانجاز الشخصية المرتبطة بالإجهاد عند مرشدي المدارس، بالإضافة إلى ذلك فقد تبين بأن المرشدين الذين حصلوا على الدعم الاجتماعي لديهم مواقف ايجابية نحو مهنتهم،

كما انه كلما كان عدد الطلبة الذين يتلقون الخدمات الإرشادية قليل كلما كان مستوى الإجهاد أقل وكلما ازداد من مستوى الكفاءة الذاتية عند المرشدين.

وفيما يتعلق بدراسة هريش (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على العنف الموجه ضد الأخصائيين الاجتماعيين وعلاقته بالدافعية للاستمرار في مهنة الخدمة الاجتماعية في مدينة أم الفحم في الأراضي الفلسطينية، ولهذا الغرض استخدم الباحث استبانة مكونة من محورين تضمنت (٣٥) فقرة، حيث تم اختيار العينة من جميع مجتمع الدراسة الكلي المكون من (٥٠) أخصائياً اجتماعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين مستوى الدافعية للاستمرار في العمل وبين متغير الجنس، حيث أن الإناث أكثر استمرارية في مهنة الخدمة الاجتماعية من الذكور، وأشارت أيضاً النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للاستمرار في العمل وبين المستوى التعليمي أي أن الأخصائيين الأكثر تعليماً أكثر دافعية من الأخصائيين الأقل تعليماً، ووجود فروق بين سنوات الخبرة في العمل ومستوى الدافعية للاستمرار في العمل لدى الأخصائيين الاجتماعيين أي كلما زادت سنوات الخبرة ازدادت الدافعية للاستمرار في العمل في المهنة.

وفيما يتعلق بدراسة ريجر وجراهام (Reger & Graham, 2011) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى دافعية الأخصائيين الاجتماعيين للاستمرار في العمل بعد أن اعتبروا العنف من أهم المظاهر التي أصبح يتعرضون لها وتواجههم في أماكن عملهم في كندا، وما لها من تأثير وأبعاد على الصعيدين الشخصي والمهني، ومن النواحي النفسية والاجتماعية والسلوكية، وعلى الرغبة في الاستمرار في العمل، تكونت عينة الدراسة من (١٧١) أخصائياً اجتماعياً، وأشارت النتائج إلى أن ما نسبته (١٦,٣) من الأخصائيين الاجتماعيين المعنفين يترك لديهم أثراً على نفسياتهم ودافعيتهم للاستمرار في العمل وأن الأخصائيين

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الاجتماعيين الأصغر سناً أكثر دافعية من كبار السن في الاستمرار بمهنة الخدمة الاجتماعية، وأن الأخصائيين الاجتماعيين أصحاب الدخل العالي لديهم دافعية أكثر ممن غيرها للاستمرار في العمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة التي احتوتها الدراسة الحالية موضوع الضغوط النفسية وموضوع الدافعية عند المرشدين التربويين وعند متغيرات أخرى غير المرشدين التربويين ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ ما يلي: أن دراسة المطيري (٢٠٠٦)؛ والطوطو (٢٠٠٧)؛ وكمنجز (Cumminges, 2002)؛ وكوماري وبكر (Kumary & Baker, 2008)؛ وطشطوش ومزاهرة (٢٠١٠)، هذه الدراسات تناولت الضغوط النفسية التي يتعرض لها المرشدين والمرشدات، فيما استقصت دراسة الحربي (٢٠٠٩)؛ ودراسة عبد الرحيم (٢٠١٢)، الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المرشدين، فيما سعت دراسة رايل (Rayle, 2006) عن كشف العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين). وأما دراسة عبد القادر (٢٠٠٨) فقد تناولت الضغوط النفسية عند الأخصائيين النفسيين. كما تناولت بعض الدراسات الدافعية عند المرشدين كدراسة بارنا وجينفير (Jenifer & Barna, ٢٠٠٩) وهدفت للتعرف على دافعية مرشدي المدارس الأساسية في ولاية فرجينيا؛ وكذلك تناولت بعض الدراسات الدافعية عند المرشدين وعند المعلمين كدراسة ريش وشيرام (Rich & Shiram, 2010) وهدفت للكشف عن إدراك مرشدي المدارس والمعلمين لمفهوم الدافعية؛ واستقصت بعض الدراسات العلاقة بين الدافعية وبعض المتغيرات الأخرى عند المرشدين، كدراسة الخيري (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة ما بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز عند المرشدين المدرسين، ودراسة

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الجميل (٢٠٠٩) وهدفت للكشف عن العلاقة بين الدافعية وضغوط العمل عند المرشدين التربويين، واستقصت بعض الدراسات الدافعية ومتغيرات أخرى غير المرشدين كدراسة ريجر وجراهام (Reger & Graham, 2011)؛ ودراسة نزال (٢٠١٢)؛ ودراسة هريش (٢٠١٤)، وهدفت هذه الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية والعنف الموجه ضد الأخصائيين الاجتماعيين. تتميز هذه الدراسة بأنها هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين وهي تعد من أوائل الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع في المملكة الأردنية الهاشمية.

المنهجية والتصميم

منهج الدراسة

يتطلب تحقيق أهداف الدراسة اعتماد المنهج الوصفي الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع بوصفها وصفاً دقيقاً.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة هو نفسه عينة الدراسة وهي ما تسمى ب(العينة الشاملة)، حيث تكون العدد الكلي لمجتمع الدراسة من (١٤٩) مرشداً ومرشدة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مرشداً ومرشدة لغايات الثبات، وتم توزيع الاستبيانات على المتبقين والبالغ عددهم (١١٩) مرشداً ومرشدة، استرد الباحث منهم (١١٢) استبانته، وبعد تفريغ البيانات تم استبعاد (٩) استبيانات كونها غير صالحة للتحليل، وتبقى (١٠٣) استبانته وهم العدد الحقيقي لأفراد عينة الدراسة من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد
المؤهل العلمي	بكالوريوس	68
	دراسات عليا	35
	أقل من 5 سنوات	16
سنوات الخبرة	أكثر من 5 وأقل من 10 سنوات	50
	أكثر من 10 وأقل من 15 سنوات	19
	أكثر من 15 سنة	18
النوع الاجتماعي	ذكر	37
	أنثى	66
	الكلي	١٠٣

أدوات الدراسة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة مقياسين وهما مقياس الضغوط النفسية ومقياس الدافعية نحو العمل.

أولاً: مقياس الضغوط النفسية

قام الباحث بتطوير هذا المقياس بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري كدراسة (الحربي، ٢٠٠٩؛ ودراسة عبد القادر، ٢٠٠٨؛ ودراسة طشطوش ومزاهرة، ٢٠١٠)، حيث تكون المقياس من (٢٠) فقرة مقسمة إلى أربعة أبعاد (العلاقة مع الطلبة)؛ (وعبء العمل)؛ (والعلاقة مع أولياء الأمور)؛ (والرواتب والحوافز) تقيس مستويات ودرجات الضغوط النفسية التي يتعرض لها المرشدين التربويين (الملحق أ)، وكل فقرة قيست على سلم ليكرت الخماسي بحيث أعطت

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الفقرات ذات الصياغة السلبية خمس درجات للإجابة "دائماً"؛ أربع درجات للإجابة "غالباً"؛ ثلاث درجات للإجابة "أحياناً"؛ درجتين للإجابة "نادراً"؛ درجة واحدة للإجابة "أبداً"، وبذلك فإن المتوسط يشير إلى مصدر مرتفع للضغط النفسي، والعكس صحيح، علماً بأن فقرات المقياس جميعها جاءت سلبية وتعبر عن مستوى الضغوط النفسية.

صدق مقياس الضغوط النفسية

تم إجراء صدق المقياس بطريقتين: الطريقة الأولى بعرضها على محكمين، والطريقة الثانية بحساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وهو ما يسمى بصدق البناء الداخلي.

أولاً: صدق الأداة

الصدق الظاهري للمقياس

عرضت الصورة الأولية لمقياس الضغوط النفسية على لجنة من المحكمين من المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والتربية وذلك للتحقق من صلاحية الفقرات لمقياس الضغوط النفسية، والملحق (ج) يبين أسماء المحكمين، وفي ضوء تعديلات المحكمين تم حذف وتعديل بعض الفقرات، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تحتوي على (٢٠) فقرة لمقياس الضغوط النفسية بعد أن حذفت خمس فقرات منها، وفيما يلي أبرز تعديلات المحكمين على هذا المقياس:

١. حذف خمس فقرات من المقياس في صورته الأولية وهي الفقرات (٨،

١٢، ٢٠، ٢١، ٢٥).

٢. إعادة صياغة بعض الفقرات من مقياس الضغوط النفسية وهي الفقرات

(١٣، ١٥)

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

صدق البناء الداخلي للمقياس

تم اختيار عينة استطلاعية للدراسة مكونة من (٣٠) مرشداً ومرشدة، وهم من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها. وتم تطبيق المقياس عليهم للتأكد من معاملات الارتباط بين الفقرة وارتباطها مع البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية، والجدول (٢) يبين نتائج التطبيق للمقياس على العينة الاستطلاعية

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على المقياس ككل لمقياس
الضغوط النفسية

الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	**٠.٤١	**٠.٥٥	١١	**٠.٥٢	**٠.٥٩
٢	**٠.٣٩	**٠.٥٣	١٢	**٠.٤٥	**٠.٤٨
٣	**٠.٣٩	**٠.٥٢	١٣	**٠.٤٩	**٠.٥٤
٤	**٠.٥١	**٠.٥٧	14	**٠.٤٢	**٠.٤٩
٥	**٠.٥٩	**٠.٤٨	15	**٠.٤٥	**٠.٤٧
٦	**٠.٦١	**٠.٥١	١٦	**٠.٦٣	**٠.٥٤
٧	**٠.٣٥	**٠.٥٤	١٧	**٠.٥٩	**٠.٦٣
٨	**٠.٣٧	**٠.٥٧	١٨	**٠.٤٩	**٠.٥٢
9	**٠.٢٩	**٠.٣٦	19	**٠.٤٢	**٠.٤٦
10	**٠.٧١	**٠.٤١	20	**٠.٣٩	**٠.٤٦

** دالة عند مستوى الدلالة $(0.01 \geq \alpha)$

يتبين من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٣٦ - ٠.٦٣) بين الفقرة والمجالات التي تنتمي لها الفقرة والمقياس وجميعها كانت دالة

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

عند مستوى الدلالة $(0.01 \geq \alpha)$ ؛ وهذا يدل على أن فقرات مقياس الضغوط النفسية جميعاً تقيس السمة نفسها، أي أن المقياس يتسم بصدق البناء الداخلي. وقد تكون مقياس الضغوط النفسية في صورته النهائية من أربعة أبعاد قسم كل بعد إلى عدد من الفقرات، علماً بأن جميع فقرات المقياس فقرات سلبية أي أنها تعبر عن مستوى الضغوط النفسية للمرشدين التربويين، وفيما يلي وصف لهذه الأبعاد:

١. البعد الأول: العلاقة مع أولياء أمور الطلبة، ويتكون من الفقرات (١-٥).
٢. البعد الثاني: عبء العمل، ويتكون من الفقرات (٦-١٠).
٣. البعد الثالث: العلاقة مع الطلبة، ويتكون من الفقرات (١١-١٥).
٤. البعد الثالث: الراتب والحوافز، ويتكون من الفقرات (١٦-٢٠).

ثانياً: ثبات الأداة

لإعطاء صوره عن ثبات أدوات الدراسة استخرج الباحث الثبات بطريقة إعادة الاختبار؛ إذ تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مرشدا ومرشدة من غير أفراد عينة الدراسة، باستخدام معامل كرونباخ إلغا والجدول التالي يبين هذه المعاملات.

جدول (٣)

معاملات كرونباخ إلغا لثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية

البعد/المجال	الدرجة الكلية
العلاقة مع أولياء الأمور	٨٤%
عبء العمل	٧٩%
العلاقة مع الطلبة	٧٩%
الراتب والحوافز	٨١%
الثبات الكلي للمقياس	٨٩%

يتبين من الجدول (٣) أن معامل الثبات لمقياس الضغوط النفسية تراوح بين (٧٩%-٨٤%)، في حين بلغت معامل الثبات الكلي لمقياس الضغوط النفسية (٨٩%) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

ثانياً: مقياس الدافعية نحو العمل:

قام الباحث بإعداد مقياس الدافعية نحو العمل وذلك بعد المراجعة والاطلاع على الدراسات السابقة (انظر الملحق أ)، كدراسة الجميلي (٢٠٠٩)؛ وكذلك دراسة الحياي (١٩٩٠)، وتكون المقياس من (١٨) فقرة تقيس بعد واحد وهو بعد الدافعية نحو العمل، وكل فقره قيست على سلم ليكرت الخماسي بحيث أعطت الفقرات ذات الصياغة الايجابية درجة واحدة للإجابة "دائماً"، درجتين للإجابة "غالباً"، ثلاث درجات للإجابة "أحياناً"، أربع درجات للإجابة "نادراً"، خمس درجات للإجابة "أبداً".

والفقرات ذات الصياغة السلبية خمس درجات للإجابة "دائماً"، أربع درجات للإجابة "غالباً"، ثلاث درجات للإجابة "أحياناً"، درجتين للإجابة "نادراً"، درجة واحدة للإجابة "أبداً"، وبذلك فإن المتوسط يشير إلى مستوى مرتفع للدافعية، والعكس صحيح.

أما عن الفقرات السلبية بالمقياس فهي (٧، ٩، ١٣) وباقي فقرات مقياس الدافعية نحو العمل كلها فقرات إيجابية. والملحق (ب) يبين مقياس الدافعية نحو العمل بصورته النهائية. وقد اعتمدت الدراسة لتصحيح المقياس المعيار الآتي:

١. مستوى منخفض، إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (١ - أقل من

(٢.٣٤

٢. مستوى متوسط، إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (٢.٣٤ - أقل من

(٣.٦٨

٣. مستوى مرتفع، إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (٣.٦٨ - ٥)

صدق المقاييس

تم إجراء صدق المقياس بطريقتين: الطريقة الأولى بعرضها على محكمين، والطريقة الثانية بحساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وهو ما يسمى بصدق البناء الداخلي

الصدق الظاهري للمقياس

عرضت الصورة الأولية لمقياس الدافعية نحو العمل على لجنة من المحكمين من المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والتربية للتحقق من صلاحية الفقرات، والملحق (ج) يبين أسماء المحكمين، وفي ضوء تعديلات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تحتوي على (١٨) فقرة لهذا المقياس، وقد تمثلت أبرز ملاحظات المحكمين بالصياغة اللغوية، وتعديل بعض الكلمات فقط.

صدق البناء الداخلي للمقياس

تم تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية للدراسة والمكونة من (٣٠) مرشداً ومرشدة، وهم من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها؛ للتأكد من معاملات الارتباط بين أداء كل فقرة والأداء على العامل والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه الفقرة والجدول (٤) يبين نتائج التطبيق للمقياس على العينة الاستطلاعية.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على المقياس ككل لمقياس الدافعية

الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	**٠.٣٩	**٠.٢٦	١٠	**٠.٦٦	**٠.٣٨
٢	**٠.٥٢	**٠.٣٧	١١	**٠.٥٦	**٠.٤٣
٣	**٠.٦٣	**٠.٤٩	١٢	**٠.٤٧	**٠.٤٥
٤	**٠.٥٢	**٠.٥٧	١٣	**٠.٥١	**٠.٣٤
٥	**٠.٤٩	**٠.٤٧	١٤	**٠.٤٥	**٠.٤٥
٦	**٠.٧١	**٠.٥٠	١٥	**٠.٥٧	**٠.٣١
٧	**٠.٣٩	**٠.٣٥	١٦	**٠.٦٠	**٠.٤٥
٨	**٠.٤٣	**٠.٣٩	١٧	**٠.٣٨	**٠.٣٨
٩	**٠.٥١	**٠.٣٠	١٨	**٠.٤٥	**٠.٢٩

** دالة عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يتبين من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٢٦-
٠.٧١) بين الفقرة والمجال والمقياس الكلي، وجميعها كانت دالة عند مستوى
الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)، وهذا يدل على أن فقرات مقياس الدافعية نحو العمل جميعا
تقيس السمة نفسها، أي أن المقياس يتسم بصدق البناء الداخلي.

ثانياً: ثبات مقياس الدافعية نحو العمل

للتحقق من الثبات تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار من خلال تطبيق
المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مرشداً ومرشدة من غير أفراد عينة
الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات لمقياس الدافعية نحو العمل (٨٥%)، وهي نسبة
مقبولة لتطبيق الدراسة.

إجراءات الدراسة

١. تم الحصول على الموافقة الرسمية من جامعة مؤتة، من خلال كتاب رسمي موجه من قبل عمادة الدراسات العليا بجامعة مؤتة لتسهيل إجراءات الدراسة وتطبيق أدواتها والملحق (د) يبين ذلك.
٢. تم تحديد مجتمع الدراسة وهم المرشدين التربويين في محافظة الكرك في مديرياتها الأربعة.
٣. تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من المرشدين التربويين للتحقق من ثباتها.
٤. قام الباحث بتوزيع المقياسين على المرشدين والمرشدات (عينة الدراسة) في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، بالتنسيق مع رؤساء الأقسام الإرشادية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وذلك بتاريخ ٢٠١٥/٩/١٥، حيث تم توزيع الاستبيانات على عينة الدراسة، وبعد أسبوعين من تاريخه تم استرجاع المقاييس.
٥. تم تحليل بيانات الدراسة عن طريق معالجتها بواسطة الحاسوب والحصول على نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي تتمثل بالاتي:

- ١- المؤهل العلمي: وله مستويان: البكالوريوس والدراسات العليا
- ٢- النوع الاجتماعي: ذكر/ وأنثى
- ٣- سنوات الخبرة وتمثل بالمستويات: (أقل من ٥ سنوات)، و(أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات)، (أكثر من ١٠ سنوات وأقل من ١٥ سنة)، (أكثر من ١٥ سنة).

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

ثانياً: المتغيرات التابعة: أولاً: الضغوط النفسية، وثانياً: الدافعية نحو العمل
عند المرشدين التربويين.

المعالجات الإحصائية

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

١. للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، والمستوى.

٢. للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد.

٣. للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين المتعدد لاستخراج الفروق حسب متغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

٤. للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام تحليل التباين الثلاثي لاستخراج الفروق حسب متغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك؟
للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك حسب أبعاد الضغوط النفسية، وفيما يلي النتائج.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط	الانحراف	الترتيب	المستوى

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

		المعياري	الحسابي	
متوسط	١	١.٠٤	٣.٠٩	الراتب والحوافز
متوسط	٢	٠.٧٤	٣.٠٨	عبء العمل
منخفض	٣	٠.٧٣	٢.٢١	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة
منخفض	٤	٠.٧٧	١.٩٨	العلاقة مع الطلبة
متوسط		٠.٦٠	٢.٥٩	الكلبي

يتبين من الجدول (٥) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك جاء متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٩) وانحراف معياري (٠.٧٣). وجاء بعد (الراتب والحوافز) في المرتبة الأولى بمستوى متوسط بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩) وانحراف معياري (١.٠٤)، في حين جاء بعد (عبء العمل) في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط أيضاً وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٨) وانحراف معياري (٠.٧٤)، وجاء بعد (العلاقة مع أولياء أمور الطلبة) بالمرتبة الثالثة ومستوى منخفض حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (٢.٢١)، بانحراف معياري (٠.٧٣)، وجاء أخيراً بعد (العلاقة مع الطلبة) بمستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (١.٩٨) وانحراف معياري (٠.٧٧).

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

مستوى أبعاد الضغوط النفسية

أولاً: العلاقة مع أولياء أمور الطلبة

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى
المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (العلاقة
مع أولياء أمور الطلبة) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٣	انزعج من عدم تعاون أولياء الأمور معي	٣.٠٩	١.١٤	١	متوسط
١	اشعر بالإحباط من عدم ثقة أولياء الأمور بعملي الإرشادي	٢.١٤	١.٠٠	٢	منخفض
٢	تتعرض المشكلات التي أواجهها مع أولياء الأمور على أدائي في العمل	٢.٠٦	١.٠٥	٣	منخفض
٥	أتضايق كثيراً من الزيارات المنزلية لأولياء أمور الطلبة	١.٩٩	١.٢٠	٤	منخفض
٤	يرهقني كثرة مراجعة أولياء الأمور لمناقشة مشكلات أبنائهم.	١.٧٦	٠.٩٥	٥	منخفض
الكلية		٢.٢١	٠.٧٣	منخفض	

يتبين من الجدول (٦) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين
في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (العلاقة مع أولياء أمور الطلبة)
من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض، وبمتوسط حسابي بلغ
(٢.٢١)، وانحراف معياري (٠.٧٣)، وحصلت فقرات بعد (العلاقة مع أولياء أمور
الطلبة) على درجات منخفضة ما عدا الفقرة الثالثة حيث حصلت على مستوى
متوسط، إذ تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٣.٠٩-١.٧٦)، وجاءت

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الفقرة رقم (٣) والتي نصها (انزعج من عدم تعاون أولياء الأمور معي) بالمرتبة الأولى ومستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩) وانحراف معياري (١.١٤)، في حين جاء ت الفقرة رقم (٤) والتي نصها (يرهقني كثرة مراجعة أولياء الأمور لمناقشة مشكلات أبنائهم) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (١.٧٦) وانحراف معياري (٠.٩٥).

ثانياً: عبء العمل

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى
المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (عبء
العمل) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
7	تزايد واجباتي في العمل باستمرار	٣.٥٦	١.٠٨	1	متوسط
8	أعاني من التعب في نهاية الدوام المدرسي	٣.٤٦	١.١١	2	متوسط
9	أتحمل أعباء أكثر من زملائي في المدرسة	٣.١٩	١.٠٣	3	متوسط
10	أقوم بأعمال أخرى إضافية غير عملي الإرشادي	٢.٩٨	1.30	4	متوسط
6	اشعر بالإحباط في عملي	٢.٢٠	1.22	5	منخفض
	الكلي	٣.٠٨	0.74		متوسط

يتبين من الجدول (7) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (عبء العمل) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

(٣.٠٨)، وانحراف معياري (٠.٧٤)، وحصلت فقرات بعد (عبء العمل) على مستويات متوسطة ما عدا الفقرة العاشرة حيث حصلت على مستوى منخفضة، إذ تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٢.٢٠-٣.٥٦)، وجاءت الفقرة رقم (٧) والتي نصها (تزايد واجباتي في العمل باستمرار) بالمرتبة الأولى ومستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٦) وانحراف معياري (١.٠٨)، في حين جاءت الفقرة رقم (٦) والتي نصها (اشعر بالإحباط في عملي) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٠) وانحراف معياري (١.٢٢).

ثالثاً: العلاقة مع الطلبة

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين
في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (العلاقة مع الطلبة) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٥	انزعج من استخفاف بعض الطلبة بعمل المرشد والتقليل من أهميته	٢.٣١	١.٣٥	١	منخفض
١٣	يرهقني العمل ليوم كامل مع الطلبة	٢.٢٥	١.١٢	٢	منخفض
١٢	اتعب كثيراً عندما أحاول حل مشكلات الطلبة	٢.٠١	١.٠٦	٣	منخفض
١١	انزعج من كثرة مراجعة الطلبة لي بشأن مشكلاتهم	١.٧٠	٠.٩٧	٤	منخفض
١٤	يضايقني كثرة أسئلة الطلبة أثناء اللقاءات الإرشادية	١.٦٣	٠.٨٦	٥	منخفض
	الكلي	١.٩٨	٠.٧٧		منخفض

يتبين من الجدول (٨) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (العلاقة مع الطلبة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض، وبمتوسط حسابي

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.....

بلغ (١.٩٨)، وانحراف معياري (٠.٧٧)، وحصلت فقرات بعد (العلاقة مع الطلبة) على درجات منخفضة، إذ تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٢.٣١- ١.٦٣)، وجاءت الفقرة رقم (١٥) والتي نصها (انزعج من استخفاف بعض الطلبة بعمل المرشد والتقليل من أهميته) بالمرتبة الأولى ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣١) وانحراف معياري (١.٣٥)، في حين جاءت الفقرة رقم (٦) والتي نصها (يضايقني كثرة أسئلة الطلبة أثناء اللقاءات الإرشادية) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (١.٦٣) وانحراف معياري (٠.٨٦).

رابعاً: الراتب والحوافز

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (الراتب والحوافز) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٦	يضايقني قلة الحوافز التي تقدم للمرشد التربوي	٣.٦٦	١.٤٠	١	متوسط
١٧	أنقاضى راتباً أقل مما استحق	٣.٤١	١.٤٥	٢	متوسط
١٩	اشعر بعدم مناسبة راتبي مع مؤهلي العلمي	٣.٢٢	١.٣٩	٣	متوسط
١٨	اترك مهنتي كمرشد إذا أتيحت لي راتب أعلى	٢.٩٦	١.٥٥	٤	متوسط
٢٠	أقوم بعمل إضافي لتغطية احتياجاتي	٢.٢١	١.٤٥	٥	منخفض

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.....

الكلبي	٣.٠٩	١.٠٤	متوسط

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (الراتب والحوافز) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩)، وانحراف معياري (١.٠٤)، وحصلت فقرات بعد (الراتب والحوافز) على مستويات متوسطة ما عدا الفقرة رقم (٢٠) حيث جاءت بمستوى منخفض، إذ تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٢.٢١-٣.٦٦)، وجاءت الفقرة رقم (١٦) والتي نصها (يضايقي قلة الحوافز التي تقدم للمرشد التربوي) بالمرتبة الأولى ومستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٦) وانحراف معياري (١.٤٠)، في حين جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي نصها (أقوم بعمل إضافي لتغطية احتياجاتي) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢١) وانحراف معياري (١.٤٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الدافعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك حسب أبعاد الضغوط النفسية، وفيما يلي النتائج.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية لدى المرشدين
التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	أقدم الخدمات الإرشادية لمن يحتاجها من الطلبة	٤.٦٥	٠.٦٥	١	مرتفع
4	أقوم بتنظيم وتجهيز سجلاتي الإرشادية كاملة	٤.٥٨	٠.٧١	٢	مرتفع
3	أنجز جميع المهمات المطلوبة مني دون تأخر	٤.٤٨	٠.٧٣	٣	مرتفع
11	الترم بأوقات الدوام الرسمي بدقه	٤.٤٠	٠.٨٣	٤	مرتفع
6	اشعر بالسعادة أثناء حصص التوجيه الجمعي	٤.٣٦	٠.٨٧	٥	مرتفع
16	أتحمل مسؤولية كبيرة نحو عملي الإرشادي	٤.٣٢	٠.٩١	٦	مرتفع
10	لدي استعداد للعمل الإرشادي في أي مدرسة	٤.٣١	١.٠٤	٧	مرتفع
14	يتناسب العمل الإرشادي مع ميولي ورغباتي	٤.٠٣	١.٠٤	٨	مرتفع
5	أشجع الآخرين بدراسة تخصص الإرشاد التربوي	٤.٠٣	١.٠٣	٨	مرتفع
8	لدي الرغبة في انجاز يفوق التوقعات	٤.٠٠	١.٠٧	٩	مرتفع
17	أقوم بانجاز أي أعمال أخرى يطلبها مني المدير بسرعة	٣.٨٧	١.٢٠	١٠	مرتفع
12	أسعى لتطبيق الاختبارات والمقاييس المتوفرة	٣.٦١	١.١٥	١١	متوسط
1	اعمل لساعات طويلة دون ملل	٣.٥٦	١.٠٥	١٢	متوسط
9	يزعجني عدم وجود مكان مخصص للإرشاد التربوي في المدرسة	٢.٩٤	١.٠٥	١٣	متوسط
18	ينتهي عملي الإرشادي بنهاية الدوام المدرسي	٢.٧٨	١.١٢	١٤	متوسط

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
15	رغبتي في تطوير نفسي عملياً محدودة	٢.٦٦	١.٠٨	١٥	متوسط
13	أنتقل من حضور الدورات التدريبية التي تخص الإرشاد التربوي	٢.٣٣	١.١٠	١٦	منخفض
7	أصل إلى عملي متأخراً	١.٨٣	١.٠٣	١٧	منخفض
	الكلي	٣.٧١	٠.٨٠		مرتفع

يتبين من الجدول (10) أن مستوى الدافعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى مرتفعاً، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٧١)، وانحراف معياري (٠.٨٠)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات مقياس الدافعية بين (١.٨٣-٤.٦٥)، وجاءت الفقرة رقم (٢) والتي نصها (أقدم الخدمات الإرشادية لمن يحتاجها من الطلبة) بالمرتبة الأولى ومستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٥) وانحراف معياري (٠.٦٥)، في حين جاءت الفقرة رقم (٧) والتي نصها (أصل إلى عملي متأخراً) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (١.٨٣) وانحراف معياري (١.٠٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما هي العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك؟
للتعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وجاءت النتائج كما يتضح من خلال الجدول (11).

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

جدول (11)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد للعلاقة بين أنماط الضغوط النفسية والدافعية نحو
العمل لدى المرشدين التربويين لدى طلبة جامعة مؤتة

المتغير المستقل: الضغوط النفسية	قيمة (Beta)	قيمة (T)	مستوى الدلالة
العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	-٠.٠١٤	-٠.٢٢٨	٠.٨٢٠
عبء العمل	-٠.٠٣٢	-٠.٥٦٧	٠.٥٧٢
العلاقة مع الطلبة	-٠.٠٠٣	-٠.٠٥٠	٠.٩٦٠
الراتب والحوافز	٠.٠٧٦	٢.٠٣٩	*٠.٠٤٤
قيمة R^2		٠.٠٤٢	
قيمة F		١.٠٦٨	
مستوى الدلالة		*٠.٣٧٧	

*دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$

جدول (١٢)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ بدخول أنماط الضغوط النفسية في
معادلة خط الانحدار.

المتغير المستقل: الضغوط النفسية	قيمة (معامل التحديد)	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الراتب والحوافز	0.189	1.930	*0.05

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

يتبين من الجدول (١٢) عدم وجود علاقة ذو دلالة إحصائية للضغوط النفسية على الدافعية لدى المرشدين التربويين ، حيث بلغت قيمة F (١٠٠٦٨) وبدلالة إحصائية بلغت (٠.٣٧٧). فيما تبين أن بعد (الراتب والحوافز) قد كان له علاقة بالدافعية إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٠٠٣٩) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٤).

وكشفت النتائج أن المتغير المستقل (الضغوط النفسية) قد فسر ما مقداره (٠.٠٤٢%) من التباين في المتغير التابع (الدافعية).

وعند إجراء تحليل الانحدار التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، لتحديد حجم الأثر لنمط (الراتب والحوافز) في المتغير التابع (الدافعية) تبين أنه فسر ما مقداره (١٨.٩%) من التباين في المتغير التابع، وخرج من معادلة خط الانحدار أنماط الضغوط النفسية الأخرى لعدم أهميته إحصائياً في النموذج الرياضي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، لاستجابات أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع الاجتماعي كالآتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي والجدول (١٣) يبين ذلك:

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى
المرشدين التربويين في محافظة الكرك تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل
العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	عبء العمل	العلاقة مع الطلبة	الراتب والحوافز	الكلبي
النوع الاجتماعي	ذكر	٢.٣٥	٣.٢٦	٢.٠٣	٣.٤٥	٢.٧٧
	الانحراف المعياري	٠.٧٢	٠.٧٨	٠.٩٣	١.٠٨	٠.٦٤
	المتوسط الحسابي	٢.١٣	٢.٩٧	١.٩٥	٢.٨٩	٢.٤٩
	الانحراف المعياري	٠.٧٢	٠.٦٩	٠.٦٦	٠.٩٧	٠.٥٥
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢.١٧	٣.٠٠	١.٩٢	٢.٩٥	٢.٥١
	الانحراف المعياري	٠.٧١	٠.٧٤	٠.٧١	١.٠٧	٠.٥٧
	المتوسط الحسابي	٢.٢٨	٣.٢٤	٢.١٠	٣.٣٨	٢.٧٥
	الانحراف المعياري	٠.٧٦	٠.٧٠	٠.٨٧	٠.٩٣	٠.٦٣
سنوات الخبرة	أقل من ٥	٢.٤١	٣.٣٤٢	٢.١٧	٣.٤٦	٢.٨٦
	سنوات	٠.٩٥	٠.٧٢	٠.٨٨	١.٠٨	٠.٧١
	أكثر من ٥	٢.٢٨	٣.٠٦	٢.٠٦	٣.٠٨	٢.٦٢
	الانحراف المعياري	٠.٧٢	٠.٧٢	٠.٨٨	١.٠٨	٠.٧١

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

المتغير	الفئة	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	عبء العمل	العلاقة مع الطلبة	الراتب والحوافز	الكلبي
وأقل من ١٠ سنوات	الانحراف المعياري	٠.٧٥	٠.٧١	٠.٨٣	١.٠٠	٠.٦٠
أكثر من ١٠ سنوات وأقل	المتوسط الحسابي	١.٩٨	٢.٨١	١.٦٥	٣.٢١	٢.٤١
من ١٥ سنة	الانحراف المعياري	٠.٤١	٠.٧٨	٠.٤٢	١.١٢	٠.٤٩
أكثر من ١٥ سنة	المتوسط الحسابي	٢.٠٨	٣.١٠	١.٩٤	٢.٧٠	٢.٤٥
سنة	الانحراف المعياري	٠.٦٣	٠.٧١	٠.٦٩	٠.٩٩	٠.٥٤

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٣) إلى وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك، تبعاً لاختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في الجدول (١٤).

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

جدول (١٤)

تحليل التباين المتعدد لأثر النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على
مقياس الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي قيمة هوتلنج ٠.٥٣٤	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	٠.١٢٨	١	٠.١٢٨	٠.٢٤٥	٠.٦٢٢
	عبء العمل	٠.٩٢١	١	٠.٩٢١	١.٧٨٧	٠.١٨٤
	العلاقة مع الطلبة	٠.٨٤٩	١	٠.٨٤٩	١.٤٦٣	٠.٢٢٩
	الراتب والحوافز	١.٦٨٠	١	١.٦٨٠	١.٦٩٠	٠.١٩٧
	الضغوط النفسية الكلي	٠.٧٨١	١	٠.٧٨١	٢.٣٥٣	٠.١٢٨
سنوات الخبرة قيمة هوتلنج ٠.٢٧٨	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	١.٧٠٢	٣	٠.٥٦٧	١.٠٠٨٢	٠.٣٦٠
	عبء العمل	٢.٧٨٢	٣	٠.٩٢٧	١.٧٩٩	٠.١٥٢
	العلاقة مع الطلبة	٣.٠٦٨	٣	١.٠٢٣	١.٧٦٣	٠.١٥٩
	الراتب والحوافز	٥.٠٥٣	٣	١.٦٨٤	١.٦٩٤	٠.١٧٣
	الضغوط النفسية الكلي	١.٦٩١	٣	٠.٥٦٤	١.٦٩٨	٠.١٧٣
النوع الاجتماعي قيمة هوتلنج	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	٠.٦٠٤	١	٠.٦٠٤	١.١٥٣	٠.٢٨٦

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغير التابع	مصدر التباين
٠.١٦١	١.٩٩ ٤	١.٠٢٧	١	١.٠٢٧	عبء العمل	٠.٠٩٢
٠.٨٨٩	٠.٠٢ ٠	٠.٠١١	١	٠.٠١١	العلاقة مع الطلبة	
*٠.٠٠١٠	٦.٩٨ ٧	٦.٩٤٧	١	٦.٩٤٧	الراتب والحوافز	
٠.٠٦٤	٣.٥١ ٣	١.١٦٦	١	١.١٦٦	الضغوط النفسية الكلية	
٠.٣٢٠	١.١٥ ٧	٠.٥٩٦	١٥	٨.٩٤٦	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	
٠.٠٦٥	١.٧٠ ٢	٠.٨٤١	١٥	١٢.٦٢٢	عبء العمل	
٠.٠٠٦	١.٩٠ ٧	٠.٩٩٢	١٥	١٤.٨٧٩	العلاقة مع الطلبة	التفاعل بين المتغيرات
٠.٢٥	١.٢٥ ٢	١.٣٢٢	١٥	١٩.٨٣٧	الراتب والحوافز	
٠.٠٠٧	٢.٠٢ ٧	٠.٦٣٤	١٥	٩.٥١٠	الضغوط النفسية الكلية	
		٠.٥٢٤	٨٧	٥٠.٨٤٢	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	
		٠.٥١٥	٨٧	٤٩.٩٩١	عبء العمل	
		٠.٥٨٠	٨٧	٥٦.٢٦٦	العلاقة مع الطلبة	الخطأ
		٠.٩٩٤	٨٧	٩٦.٤٤٢	الراتب والحوافز	

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغير التابع	مصدر التباين
		٠.٣٢٢	٨٧	٣٢.٢٠٤	الضغوط النفسية الكلي	
			١٠٢	٥٥٨.٤٨٠	العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	
			١٠٢	١٠٣٣.٧٢	عبء العمل	
			١٠٢	٤٦٥.٧٦٠	العلاقة مع الطلبة	الكلي
			١٠٢	١٠٩٩.٧٢	الراتب والحوافز	
			١٠٢	٧٢٩.٨٩٠	الضغوط النفسية الكلي	

تبين النتائج الواردة في الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر النوع الاجتماعي ما عدا بعد (الراتب والحوافز) ومتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة على مقياس الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك، في حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر النوع الاجتماعي في بعد (الراتب والحوافز) حيث أن الفروق جاءت لصالح الذكور فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣.٤٥)، فيما كان المتوسط الحسابي للإناث (٢.٨٩). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المتغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) على مقياس الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل تختلف الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، لاستجابات أفراد العينة في مستوى الدافعية نحو العمل تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع الاجتماعي كالآتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي والجدول (١٥) يبين ذلك:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئة	المتغير
٠.٣٣	٣.٧٣	بكالوريوس	المؤهل
٠.٣٨	٣.٦٧	دراسات عليا	العلمي
٠.٢٦	٣.٨١	أقل من ٥ سنوات	سنوات الخبرة
٠.٤٠	٣.٧٥	أكثر من ٥ وأقل من ١٠ سنوات	
٠.٢٢	٣.٦٦	أكثر من ١٠ وأقل من ١٥ سنوات	
٠.٣٧	٣.٥٥	أكثر من ١٥ سنة	النوع الاجتماعي
٠.٤٣	٣.٧٤	نكر	
٠.٢٩	٣.٦٩	أنثى	

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٥) إلى وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك، تبعاً لاختلاف لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في الجدول (١٦).

جدول (١٦)

تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على
مقياس الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات ت الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	٠.١٨٣	١	٠.١٨٣	١.٥٢٠	٠.٢٢١
سنوات الخبرة	٠.٧٦٣	٣	٠.٢٥٤	٢.١٠٩	٠.١٠٤
النوع الاجتماعي	٠.٠٧٨	١	٠.٠٧٨	٦٤٦.	٠.٤٣٢
التفاعل بين المتغيرات	٠.٩٦٨	١٠	٠.٠٩٧	٠.٧٨٥	٠.٦٤٣
الخطأ	١١.٦٩٥	٨٧	٠.١٢١		
الكلية	١٤٣١.٨٥	١٠٣			
	٨				

تبين النتائج الواردة في الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر النوع الاجتماعي ومتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة وللتفاعل بين هذه المتغيرات على مقياس الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه ما مستوى الضغوط

النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك ؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك قد بلغ (٢.٥٩) مستوى متوسط، وهذا يشير إلى مستوى متوسط في مستوى الضغوط النفسية التي يمر بها المرشدين التربويين عند ممارسة عملهم، كما أظهرت النتائج تصدر البعد (الراتب والحوافز) بمتوسط حسابي (٣.٠٩) على كافة أبعاد الضغوط النفسية ومستوى متوسط، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية إعطاء المرشدين التربويين حقهم من الراتب والحوافز المالية، ولا يخفى على أحد أهمية الناحية المادية في تحقيق الراحة النفسية لجميع العاملين ومنهم المرشدين التربويين، كما لا يخفى علينا أن رواتب المعلمين لا زالت بالحضيض خاصة إذا ما قورنت بالرواتب الأخرى وخصوصاً في مجال القطاع الخاص، على الرغم مما يبذله المرشدين من جهود داخل المدرسة في التخفيف من مشاكل الطلبة ومتابعة أمورهم وقضاياهم المختلفة.

وجاء بعد (عبء العمل) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٠٨) ومستوى متوسط، وهذه النتيجة ترتبط مع نتيجة البعد الأول، فلا يعقل أن يكون الراتب والحوافز المصدر الأول للضغوط النفسية للمرشدين، يتبعها ضغوط العمل، فضغوط العمل التي تلقى على عاتق المرشدين التربويين تحتم على الجهات المسؤولة والقائمين على وزارة التربية والتعليم تعويض المرشدين مقابل هذه الضغوط من خلال زيادة رواتبهم وتشجيعهم من خلال عمل نظام حوافز للمرشدين التربويين لتشجيعهم على العمل بجد وإخلاص.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

وجاء بعد (العلاقة مع أولياء أمور الطلبة) في المرتبة الثالثة للضغوط النفسية للمرشدين التربويين بمتوسط حسابي (٢٠٢١) بمستوى منخفض، وهذا يشير إلى أن علاقة المرشدين التربويين مع أولياء الأمور جيدة، بدليل انخفاض تقديرات المرشدين لها، فهي لا تشكل ضغوطاً للمرشدين خاصة إذا ما قورنت مع البعدين السابقين، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تفهم المرشدين التربويين لأولياء الأمور في متابعة أبنائهم في المدرسة وحرصهم الشديد على سلوكياتهم الجيدة داخل المدرسة، بالإضافة إلى حسن تعامل كل منهما مع الآخر وتقبل الرأي والرأي الآخر.

وجاء بعد (العلاقة مع الطلبة) في المرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي (١٠٩٨) ومستوى منخفض، وهذا يعني أن علاقة المرشدين التربويين مع الطلبة لا يشكل ضغوطاً نفسية لهم، وهذه النتيجة ترتبط مع البعد السابق، أي أن المرشدين التربويين لا يعانون مع الطلبة ومع أولياء الأمور، وهذا يمكن أن يعزى إلى أن المرشدين التربويين تلقوا تعليماً وتدريباً أسهم إلى درجة كبيرة في التعامل مع الطلبة ومراعاة حاجاتهم وميولهم. ومتابعة أحوالهم، ومما يمكن قوله هنا من وخلال عمل الباحث فإن الطلبة يشعرون براحة عندما يتعاملون مع المرشد حيث يعد الملجأ النفسي لهم ويراعي أحوالهم ويقدم لهم النصح والإرشاد في كل قضاياهم النفسية والتعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠٠٦) التي أظهرت تصدر بعد (الراتب والترقية) كمصدر أول للضغوط النفسية لدى المرشدين والمرشدات. كما تتفق مع دراسة عبد القادر (٢٠٠٨) من حيث أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين جاء بمستوى متوسط

مناقشة النتائج المتعلقة بالبعد الأول (العلاقة مع أولياء أمور الطلبة)

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد تراوحت بين (٣.٠٩-١.٧٦) وكلها بمستويات منخفضة ما عدا الفقرة (٣) التي جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط والتي تنص على (انزعج من عدم تعاون أولياء الأمور معي) وبمتوسط حسابي (٣.٠٩) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن عدم تعاون أولياء الأمور مع المرشدين التربويين يعيق عمل المرشد ويسهم في تحقيق ضغوط نفسية له بسبب عدم قدرته على حل مشاكل الطلبة الذي لا يتعاون أولياء أمورهم مع المرشد في حل مشاكلهم وقضاياهم، ذلك لأن تعاون أولياء الأمور مع المرشدين يسهم في تحقيق المرشد التربوي أهدافه، ويحقق نجاحات في عمله، ويسهم بالأكيد أخيراً في تقدم الطالب علمياً في مختلف مراحل الدراسة. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة الرابعة (يرهقني كثرة مراجعة أولياء الأمور لمناقشة مشكلات أبنائهم) بمتوسط حسابي (١.٧٦) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الزيارات المتكررة لأولياء الأمور لمتابعة أبنائهم داخل المدرسة لا تسبب ضغوطاً نفسية للمرشدين بدلالة أنها جاءت بمستوى منخفض، وبالتالي الزيارات المتكررة لأولياء الأمور للمدرسة تقلل من الضغوط النفسية لدى المرشدين كونهم يتعاونون مع بعضهم البعض في حل مشاكل الطلبة، وهذه النتيجة تؤكد قوة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ودور أولياء الأمور في تخفيف الضغوط النفسية على المرشدين التربويين، وتحقيق الراحة النفسية لهم خلال أداء مهامهم الموكلة إليهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالبعد الثاني (عبء العمل)

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد تراوحت بين (٣.٥٦-٢.٢٠) وكلها بمستويات متوسطة ما عدا الفقرة (٦) التي جاءت في المرتبة الأخيرة والتي تنص على (أشعر بالإحباط في عملي) وبمستوى منخفض

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

وبمتوسط حسابي (٢٠٢٠)، وهذا يعني أن المرشدين يمارسون عملهم برغبة وانتماء قوين على الرغم من الأعمال الصعبة التي يقومون بها، بدليل أنها جاءت بمستوى منخفض وأخر رتبة، فالأعباء التي تلقى على عاتق المرشدين التربويين لا تشعرهم بالإحباط على الرغم من كثرتها. وجاء في المرتبة الأولى الفقرة السابعة (تزايد واجباتي في العمل باستمرار) بمتوسط حسابي (٣٠٥٦) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الأعمال الموكلة للمرشد التربوي صعبة وشاقة، ومع التقدم والتطور في العملية التعليمية تزيد هذه الأعمال، فكل مدرسة من المدارس يعين فيها مرشد تربوي واحد، وهذا لا يكفي؛ لأن المرشد التربوي لديه أعمال موكلة إليه يقوم بها تجاه طلاب المدرسة، وكثرتهم تسبب له ضغوطاً نفسية، فازدياد الطلبة في المدرسة واعتماد هذه المدرسة على مرشد واحد يسبب له ضغوطاً نفسية لضخامة الأعمال الموكلة إليه وتزايدها وتراكمها مع مرور الوقت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالبعد الثالث (العلاقة مع الطلبة)

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد تراوحت بين (٢٠٣١-١٠٦٣) وكلها بمستويات منخفضة، وجاءت الفقرة (١٥)، في المرتبة الأولى والتي تنص على (انزعج من استخفاف بعض الطلبة بعمل المرشد والتقليل من أهميته) بمتوسط حسابي (٢٠٣١)، وهذا يعني أن المرشدين التربويين لا ينزعجون من استخفاف الطلبة لأنهم يقدررون المرحلة العمرية التي يمرون بها، أو أن الطلبة لا يسخفون بهم أصلاً، وهذا يشير إلى شخصية المرشد التربوي وعلمه بالواجب الموكل إليه، وأنه يتعامل مع الطلبة بصفة المربي لا بصفة المرعب لهم، وبالتالي لا تسبب هذه القضية ضغوطاً نفسية للمرشد التربوي بشكل كبير. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (١٤) (يضايقني كثرة أسئلة الطلبة أثناء اللقاءات الإرشادية) بمتوسط حسابي (١٠٦٣) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

المرشد التربوي يفتح مجال الحوار والمناقشة مع الطلبة، ويشعرهم بجو من الديمقراطية، فهم لا ينزعجون من استفسارات الطلبة وأسئلتهم ما دامت ضمن دائرة الأدب، وهذا يشير بالتأكيد على قوة العلاقة بين المرشد التربوي والطلّاب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالبعد الرابع (الراتب والحوافز)

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد تراوحت بين (٢.٢١-٣.٦٦) وكلها بمستويات متوسطة، وجاءت الفقرة (١٦)، في المرتبة الأولى والتي تنص على (يضايقني قلة الحوافز التي تقدم للمرشد التربوي) بمتوسط حسابي (٣.٦٦) ، وهذه القضية تشكل عائقاً كبيراً أمام المرشدين التربويين، حيث أن مشاق العمل التي يقومون بها، وما يتعرضون له من صعوبات في عملهم، لا تلقى بعين الرعاية من المسؤولين والقائمين في وزارة التربية والتعليم، لذا فإن الحوافز المادية تسهم إلى حد كبير في زيادة الرغبة لدى المرشدين التربويين بممارسة عملهم بأمانة وإخلاص، وتعزز انتمائهم للعمل الإرشادي، مما يعني أن قلة الحوافز تسبب ضغوطاً نفسية للمرشدين التربويين. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (٢٠) (أقوم بعمل إضافي لتغطية احتياجاتي) بمتوسط حسابي (٢.٢١) وهذا يعني أن المرشد التربوي لا يقوم بأعمال إضافية خارج أوقات الدوام إلا بمستوى منخفض، وتعد هذه القضية خطيرة جداً حيث أن عمل المرشد خارج أوقات الدوام لتغطية احتياجاته يسهم في تقليل انتمائه للمؤسسة التي يعمل بها، وعدم قيامه بواجباته الموكلة له، لما تسببه هذه الأعمال من إرهاق وضعف في أداء العمل، أضف إلى ذلك أن عمل المرشد التربوي خارج أوقات الدوام يعني أن ما يقدم له من راتب وحوافز ضعيفة لا تناسب العمل الذي يقوم به ولا تسد احتياجاته الأساسية.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه ما مستوى الدافعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك؟

أظهرت النتائج المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية نحو العمل لدى
المرشدين التربويين بلغ (٣.٧١)، بمستوى مرتفع. وأظهرت النتائج أن المتوسطات
الحسابية لفقرات مقياس الدافعية تراوحت بين (٤.٦٥-١.٨٣)، بمستويات مرتفعة
ومتوسطة ما عدا الفقرة (٧) التي جاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى منخفض.
وجاءت الفقرة (٢) والتي تنص على (أقدم الخدمات الإرشادية لمن
يحتاجها من الطلبة) وبمتوسط حسابي (٤.٦٥) وهذا يشير إلى أن المرشدين
التربويين يقومون بأعمالهم على أكمل وجه من وجهة نظرهم، وهذا يدل على أن
دافعتهم للعمل مرتفعة بدليل أنهم يقومون بواجبهم الإرشادي بهذا المستوى.
وجاءت الفقرات (٤، ٣، ١١، ٦، ١٦، ١٠، ١٤، ٥، ٨، ١٧) بمستويات مرتفعة،
وهذا يشير إلى أن المرشدين التربويين يمتلكون دافعية عالية تجاه عملهم، فهم
يقومون بتنظيم وتجهيز سجلاتهم الإرشادية، وينجزون مهماتهم الموكلة إليهم،
ويتحملون المسؤولية لقاء عملهم، وعندهم الميول والرغبة الكافية للقيام بهذا العمل،
ويسعون دائماً للتفوق فيما يقومون به، ويعملون لساعات طويلة دون ملل أو كلل،
وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة السابعة (أصل إلى عملي متأخراً) بمتوسط حسابي
(١.٨٣)، وهذا يشير إلى أن المرشدين التربويين يصلون إلى عملهم كالمعتاد ولا
يتأخرون، فهم يبذلون كل ما في وسعهم من أجل استغلال أوقات الدوام كاملة دون
تأخر في إنجاز المهمات الموكلة لهم، على الرغم من صعوبة المواصلات وأثرها
السيئ على نفسية العاملين ومن بينهم المرشد التربوي، ويمكن أيضاً تفسير ذلك أن
كثيراً من المعلمين ومن بينهم المرشدين يمتلكون مركبات خاصة بهم تجعلهم
يصلون إلى عملهم دون تأخر.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه ما هي العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود علاقة ذو دلالة إحصائية للضغوط النفسية على الدافعية لدى المرشدين التربويين في جميع أبعاد مقياس الضغوط النفسية ما عدا بعد (الراتب والحوافز) قد كان له علاقة دالة إحصائياً بالدافعية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية بعد (الراتب والحوافز) في تعزيز الدافعية لدى المرشدين التربويين، ولا يخفى على أحد أهمية الرواتب والحوافز بالنسبة للشخص في زمن تكاثرت فيه المسؤوليات وصارت فيه الكماليات من الأساسيات، وبالتالي فإن قلة الراتب تقلل من الدافعية لدى المرشدين؛ فكيف للمرشد أن يقوم بواجبه على أكمل وجه أو أن يعمل بدافعية مرتفعة وراتبه لا يسد احتياجاته أو يغطي المتطلبات الأساسية له، لذا فإن هذا البعد يشكل خطورة على جميع المعلمين بما فيهم المرشدين التربويين، إضافة إلى ذلك فإن نظام الحوافز والمكافآت تسهم في تعزيز الدافعية عند المرشد التربوي؛ وهذا بلا شك يعزز من دافعيته نحو العمل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه هل تختلف الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع الاجتماعي؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر النوع الاجتماعي ما عدا بعد (الراتب والحوافز)، ولمتغير المؤهل العلمي ولمتغير سنوات الخبرة وللتفاعل بينهما على مقياس الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك، وقد يعزى ذلك إلى

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

أن المرشدين التربويين يمرون بنفس الظروف، ويعيشون واقعاً متماثلاً من حيث البيئة المدرسية، والواقع التعليمي، والواجبات الموكلة لهم، وهذا يسهم في التقارب في الضغوط النفسية التي يمرون بها، فهم يمارسون نفس العمل تقريباً، إضافة إلى التشابه بين فئات المجتمع المحلي في محافظة الكرك، ونوعية الطلبة، مما سبب عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الضغوط النفسية يعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠٠٦) ودراسة الطوطو (٢٠٠٧) ودراسة عبد القادر (٢٠٠٨) حيث أظهرت هذه الدراسات عدم وجود فروق في مستويات الضغوط النفسية لدى المرشدين تعزى لأثر النوع الاجتماعي، ودراسة الحربي (٢٠٠٩) حيث أظهرت هذه الدراسة عدم وجود فروق في مستويات الضغوط النفسية لدى المرشدين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha \leq 0.05)$ تعزى لأثر النوع الاجتماعي في بعد (الراتب والحوافز) وكان هذا الفرق لصالح المرشدين الذكور، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الذكور يلقي عليهم مسؤوليات تتعلق بالناحية المادية أكبر من الإناث، فكثير من هؤلاء المرشدين متزوجون ينفقون على أسرهم، في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها المرشدين من تدني الرواتب وغلاء المعيشة، مما جعل أثر الراتب والحوافز على المرشدين أكثر من المرشدات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نصه هل تختلف الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والنوع الاجتماعي.

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر النوع الاجتماعي ومتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة وللتفاعل بينهما على مقياس الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تشابه ظروف العمل بين المرشدين التربويين، فلو رجعنا إلى مستوى الدافعية عند المرشدين التربويين بشكل عام لوجدناه حسب نتائج الدراسة مرتفع، وهذا يعني أن دافعية المرشدين التربويين تتقارب من بعضهم البعض بغض النظر عن جنسهم، وخبرتهم، ومؤهلهم العلمي، ويمكن أن يكون السبب أيضاً أن المرشدين التربويين يحظون باحترام وتقدير داخل المدرسة سواء من مدير المدرسة ومن المعلمين، ولهم مكانة كبيرة في نفوس الطلبة، ويحظون كذلك بمحبة أولياء الأمور لهم، مما أثر إيجاباً في رفع دافعية المرشد التربوي بغض النظر عن هذه المتغيرات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دسمال، وعبد الرسول (٢٠١١) التي أظهرت مستوى دافعية فوق المتوسط لدى المرشدين الاجتماعيين في جامعة البحرين، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجميلي (٢٠٠٩) التي أظهرت تدني مستوى الدافعية لدى المرشدين نحو عملهم، ويمكن أن يعزى الاختلاف إلى اختلاف المنطقة التي أجريت فيها الدراسة؛ حيث أجريت هذه الدراسة في محافظة نينوى/العراق.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ فإن الدراسة توصي بما يلي:
١. إعداد برامج ودورات تدريبية للمرشدين والمرشدات في كيفية التعامل مع المواقف التي تؤدي إلى حدوث ظاهرة الضغوط النفسية.
 ٢. دعوة وزارة التربية والتعليم إلى زيادة رواتب المرشدين التربويين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية كونه المصدر الأول للضغوط النفسية لديهم.

٣. ضرورة إقرار نظام الحوافز للمرشدين التربويين لزيادة دافعيتهم نحو العمل، وأن يكون مبني على أسس واضحة المعالم.
٤. عمل دورات تدريبية مكثفة للمرشدين التربويين في كيفية التعامل مع أولياء الأمور وتحمل عبء العمل والقدرة على الاستمرار في عملهم بدافعية مرتفعة.
٥. دعوة وزارة التربية والتعليم إلى تعيين أكثر من مرشد تربوي واحد في المدارس وخصوصاً المدارس المكتظة بأعداد الطلبة من أجل تمكينهم من القيام بواجباتهم على أكمل وجه.
٦. إجراء دراسات أخرى تستقصي العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للعمل لدى المرشدين في محافظات أخرى في المملكة الأردنية الهاشمية.
٧. إجراء دراسات أخرى تستقصي العلاقة بين الضغوط النفسية للمرشد التربوي من وجهة نظر مدراء المدارس، وأولياء الأمور، والطلبة.
٨. العمل على نشر أهمية الإرشاد التربوي ودور المرشد في بيئة المجتمع المدرسي بين الطلبة ومدراء المدارس والمدرسين وفي المجتمع الخارجي بين أولياء الأمور، وغيرهم.
٩. عقد اجتماعات من قبل رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم مع الإدارة المدرسية، ومع أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، وذلك لتبصيرهم بدور وأهمية الإرشاد التربوي في المدرسة وخارجها وأن يكون هنالك تعاون بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور وذلك لتحقيق أهداف الإرشاد التربوي بالشكل الصحيح.

المراجع

- أحمد، حافظ(٢٠٠٧). قضايا إدارية معاصرة، ط١، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- البلادي، عويضة رجاء الله(٢٠٠٩). التوجيه والإرشاد واقع وتطلعات، المدينة المنورة، مطابع الرشيد.
- بيرغ، نتالي(٢٠٠٤). أسرار السيطرة على الضغوط الحياتية، ترجمة مركز التعريب والبرمجة،بيروت، الدار العربية للعلوم.
- البيرقدار، تهيد فاضل عادل(٢٠١١). الضغط النفسي وعلاقته بالصلاية النفسية لدى طلبة كلية التربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١١(١)، ٢٨-٥٦.
- توق، محي الدين(٢٠٠٣). أسس علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جير، عدنان مارد، و إبراهيم دري ناجي(٢٠١٢). أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين،مجلة جامعة كربلاء، ١٠(٣)، ٧١-٩٩.
- جعدان، إيمان حسن(٢٠١٤). الإجهاد الفكري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المرشدين التربويين،مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٧(٤٢)، ١١٢-١٤٢.
- الجميل، علي عليج(٢٠٠٩). مصادر ضغوط العمل لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالدافعية نحو عملهم،مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، ٤(٢)، ٩٧-١٢٢

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

- الحربي، نايف إبراهيم(٢٠٠٩).الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المرشدين الطلابيين بالمعاهد العلمية في منطقة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأمام محمد بن سعود، الرياض
- حسن، شحاتة والنجار، زينب(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، لبنان، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
- حسن، مصطفى عبد المعطي(٢٠٠٦). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق للنشر.
- حسين، طه عبد العظيم، وحسين، سلامه عبد العظيم(٢٠٠٦)، إدارة الضغوط التربوية النفسية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحسيني، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٥)، ضغوط الحياة وأساليب التعايش معها، الرياض، دار كنوز اشبيليا.
- أبو حماد، ناصر الدين(٢٠٠٨). الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، عمان، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- حمادات، محمد حسن(٢٠٠٨). السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، عمان، دار حامد للنشر والتوزيع.
- حنفي، عبد الغفار(٢٠٠٢). السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، القاهرة، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.
- خليفة، وليد وعيسى، مراد(٢٠٠٨). الضغوط النفسية والتخلف العقلي، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الخيري، حسن حسين(٢٠٠٨). الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

دخان، نبيل والحجار، بشير(٢٠٠٦). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة
الإسلامية وعلاقتها بالصلافة النفسية لديهم، مجلة الجامعة الإسلامية،
١٤(٢)، ٣٦٩-٣٩٨

دسمال، حسن علي و عبد الرسول، علي عبد الشهيد(٢٠١١). مؤتمر التوجيه
والإرشاد بين الواقع ورؤى وتطلعات (١-٣ فبراير، ٢٠١١)، جامعة
البحرين: البحرين.

الدنيش، فيصل محمد(٢٠٠٣). التوجيه والإرشاد الطلابي، الرياض، مكتبة الملك
فهد الوطنية.

رسلان، محمود يونس(٢٠١٢). دافعية الانجاز المفهوم والنظرية والتطبيق، مركز
الترجمة والتأليف والنشر، الرياض، جامعة الملك فيصل.

الرشيدي، هارون توفيق(١٩٩٩). الضغوط النفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو.
أبو رياش، حسين، والصابي، عبد الحكيم، وعمور، أميمه، وشريف،
سليم(٢٠٠٦). الدافعية والذكاء العاطفي، عمان، دار الفكر للنشر.

الريماوي، محمد عوده(٢٠٠٦). علم النفس العام، عمان، دار المسيرة للنشر
والتوزيع.

الزعبي، أحمد(٢٠٠٢). الإرشاد النفسي، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.
الزغول، عماد والهنداوي، علي(٢٠٠٢). مدخل إلى علم النفس، ط١، العين، دار
الكتاب الجامعي.

زهران، حامد عبد السلام(١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم
الكتب للنشر والتوزيع.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

السفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠٠٥). إدراك المرشدين لأهمية العمل في مجالات
الإرشاد (النمائي والوقائي والعلاجي) في بعض المدارس الأردنية، مجلة
جامعة دمشق، ٢١ (٢)، ٩١-١٢٩

الشاعر، جاسم محمد (٢٠١١). الضغوط النفسية التي تتعرض لها المرأة الفلسطينية
في محافظة قلقيلية نتيجة للعدوان الإسرائيلي أثناء انتفاضة الأقصى،
رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: غزة.

شقيير، زينب محمود (٢٠٠٢)، مقياس المواقف الضاغطة، القاهرة، مكتبة النهضة
المصرية.

شيخاني، سميرة (٢٠٠٣). الضغط النفسي، بيروت، دار الفكر العربي للنشر
والتوزيع.

الضامن، منذر عبد الحميد (٢٠١٥). الإرشاد النفسي أسسه النفسية والنظرية،
ط٢، دولة الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

طشطوش، رامي ومزاهرة، رانية (٢٠١٠). الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي
والتربوي في محافظة عجلون، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٤ (٢)،
٥١-٢٠.

الطوطو، هنادي محي الدين (٢٠٠٧). مصادر الضغوط النفسية لدى المرشدين
النفسيين دراسة ميدانية في المؤسسات التعليمية في الجمهورية العربية
السورية، جامعة دمشق، سوريا

العاسمي، رياض نايل (٢٠١٠)، المبادئ العامة لعلم النفس الإرشادي، عمان، دار
الشروق للنشر والتوزيع.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

عبد الرحيم، سماح(٢٠١٢). الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى
المرشادات الطالبات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة
العربية السعودية

عبد القادر، رسمية سعيد(٢٠٠٨). الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال
الخدمة النفسية في محافظات شمال فلسطين، مجلة جامعة القدس
المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٤(١٣)، ١٥٥-١٩٧

عبد الله، محمد(٢٠٠١). مدخل إلى الصحة النفسية، عمان، دار الفكر للطباعة
والنشر.

عبد الله، معتز(١٩٩٩). علم النفس العام، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.
عبيد، ماجدة بهاء الدين(٢٠٠٨). الضغط النفسي مشكلاته وأثره على الصحة
النفسية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان، والعلونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال،
معاوية(٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، عمان، دار
المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، رقية فيصل(٢٠١٣)، استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية السلبية
والايجابية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق السيد(٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر
العربي.

عدس، عبد الرحمن، ويوسف، قطامي(٢٠٠٣). علم النفس التربوي النظرية
والتطبيق، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسن(٢٠٠١). الإرشاد النفسي أساليب وفنيات، عمان، الدار العلمية
الدولية للنشر.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

عسكر، علي(٢٠٠٣). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها (الصحة النفسية
والبدنية في عصر التوتر والقلق)، الكويت، دار الكتاب الحديث للنشر.

عسكر، علي(١٩٩٨). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، القاهرة، دار الكتاب
الحديث.

عطية، محمود(٢٠١٠). ضغوط المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية، القاهرة،
منشورات جامعة ٦ أكتوبر.

العميان، محمود(٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان، دار
وائل للنشر.

غانم، محمد حسن(٢٠٠٨). الشباب المعاصر وأزماته، القاهرة، مكتبة الدار العربية
للكتاب.

غباري، ثائر(٢٠٠٨). الدافعية النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر
والتوزيع.

غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد(٢٠٠٩). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية،
عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الغزير، أحمد نايل، وأبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(٢٠٠٩). التعامل مع الضغوط
النفسية (Stress Coping)، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفرماوي، حمدي علي(٢٠٠٤). دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات
المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر.

الفرماوي، حمدي و عبد الله، رضا(٢٠٠٩). الضغوط النفسية في مجال العمل
والحياة، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

قديح، كمال(٢٠٠١). الضغوط النفسية لدى آباء المعاقين حركيا وعلاقتها
بالتوافق الأسري لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة
الأقصى: غزة

قطامي، يوسف(٢٠٠٥). أسس علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للطباعة
والنشر والتوزيع.

كامل، محمد علي(٢٠٠٤). الضغوط النفسية ومواجهتها، القاهرة، مكتبة ابن سينا
للنشر والتوزيع.

الكبيسي، وهيب مجيد، و الداهري، صالح حسن(٢٠٠٠). مدخل في علم النفس
التربوي، عمان، دار الكندي للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين، وعلاء الدين، جهاد(٢٠٠٦). موسوعة علم النفس التأهيلي،
القاهرة، دار الفكر العربي للنشر.

كوافحة، تيسير(٢٠٠٤). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة،
عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ماهر، أحمد(٢٠٠٣). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الإسكندرية، الدار
الجامعية للنشر والتوزيع

محمد، عبد العزيز(٢٠٠٥). سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي،
القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

مداح، ظلال بنت يوسف، وسيد مصطفى، علي أحمد(٢٠١٠). التوجيه والإرشاد
النفسي، الرياض، مكتبة الرشد للنشر.

المصري، إبراهيم سليمان(٢٠٠٩). الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته، اريد، عالم
الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

المطيري، خالد غازي (٢٠٠٦). الضغوط النفسية لدى المرشدين والمرشدات في
مدارس دولة الكويت، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية
للدراسات العليا، عمان، الأردن

منصوري، مصطفى (٢٠١٠). الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها،
الجزائر، منشورات قرطبة المحمدية.

نزال، ياسمين (٢٠١٢). العنف الموجه ضد الأخصائيين النفسيين من قبل
المنتفعين والدافعية للاستمرار في مهنة الخدمة الاجتماعية، رسالة
ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: فلسطين

النعاس، عمر (٢٠٠٨). الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية، القاهرة،
منشورات جامعة ٦ أكتوبر.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (٢٠١٣). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب
المساندة، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهاشمي، لوكيا وبن زروال، فتيحة (٢٠٠٦). الإجهاد، الجزائر، دار الهدى للطباعة
والنشر والتوزيع.

هريش، خالد محمود (٢٠١٤). العنف الموجه ضد الأخصائيين الاجتماعيين من
قبل المنتفعين والدافعية للاستمرار في مهنة الخدمة الاجتماعية في مدينة
أم الفحم، مجلة جامعة القدس للدراسات الإنسانية والاجتماعية،

١٧٢-١٦٣، (١)٤١

بن يحكم، سعيدة، وبونوة، فوزية (٢٠١١). مستوى الدافعية للعمل لدى عمال
مؤسسة سونلغاز بورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي
مرباح ورقلة: الجزائر.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

يوسف، جمعة (٢٠٠٧). إدارة الضغوط، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في

العلوم الهندسية: جامعة القاهرة

يوسف، جمعة (٢٠٠٤). إدارة ضغوط العمل، نموذج التدريب والممارسة، القاهرة،

ايتراك للطباعة والنشر.

بني يونس، محمد (٢٠٠٦). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان، دار المسيرة

للنشر والتوزيع.

Babu. M, Hanish (2008). *Physical causes of Stress*.

Skyline Harmony Villas, Trichardt, Kerala: India.

Jennifer. S, Barna. (2009). *Elementary School Counselors*,

Situational Motivation, Perception of Importance. and

Level of Implementation of Personal/ Social

Development Standards as Strategy for Supporting

Student Academic Achievement, Doctor of philosophy

in counseling education, Falls church, Virginia.

Bodger, C. (1999). *Smart Guide to Relieving Stress*, New

York: John Wiley and Sons, Inc.

Bulent, G. (2012). *Self efficacy and Burnout in Professional*

School Counselors, Mersin University; Turkey.

Cleary, T. J., Gobi, A., and Prescott, M. V. (2010).

Motivation and Self Regulation assessments:

Professional practices and needs of School

- psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(10), 985-1002.
- Cummings, J.D. (2002). *The Role of Counselors in Rural Elementary School as Perceived by Principals and Counselor*, USA: Sam Houston state University.
- Davidyan, A. (2008). *Theories of Stress*, American Medical Network: American Hypertension. Association: USA.
- Kumary, Ajvir & Barker, Martin.(2008).Stresses Reported by KU Trainee counseling psychologists. *Counseling Psychology Quarterly*, 21(1), 19-28.
- Larkin, K. (2005). *Stress and Hypertension Examining the Relation Between, Psychological and High Blood Pressures*, USA: Yale University .press. Retrieved in February 20- 2013.
- Layne C, M, Honishil, T, H, and Singh.(2004),The Relationship of Occupational Stress Psychological strain, and Coping Resources to the Turnover Intentions of Rehabilitation Counselor, *.Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(1),19-30
- Linden, Charles. (2002).*What is Stress and what is Connection to Anxiety?* New York: Life wise, publishing Ltd.

- Mariou. (2001). *Dealing with Stress, Here's How*, Educational Management.2 (1).10-12.
- Mark, G. M. and smith, A. P (2008), *Stress Models: A Review and Suggested New. Direction*,vol3, EA-OHP, Series, Edited by J. Houdon and. S. Leak. Nottingham University Press, 111-194.
- Mcshane, S.L (2006), *Work-Related, Stress and Stress, Management*, New York City: MC Grow-Hill Higher Education.
- Nelson, J. Ron. (2000)."Sources of Occupational Stress for Teachers Emotional and Behavioral Disorder", *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 9(2). 123.
- Nobles, M (2011), *Factors that Influence School Counselor. Burnout* Counselor Education, Master's Thesis. 153.
- Ornelas, and Kleiner, B (2005), *New Development in Managing Job, Related Stress, Guide*, Emerald (ED). Stress Management.
- Rich, y, and Shiram, Z. (2005), *Perception of Educational Research*, 98(6), 366-375.
- Rigger, C, and Graham, G. (2011), When Social Works, Are Stalked: Risks_ Strategies. and Legal Protections, *Clinical Social Work Journal*, 39(3)232-242.

- Ryan R. M, Lynch, M, F, Vansteenkiste, M, and Deli, E.L. (2010). *Motivation and Autonomy in Counseling, Psychotherapy, and Behavior Change; A Look at Therapy and Practice the Counseling Psychologist*.
- Ryle, Andrea. (2006), *Do School Counselors Master? Mattering as a Moderator Between Job Stress and Job Satisfaction, Professional School Counseling*, 9(3), 206-215.
- Sawyer, R. (2005), *Stress the Silent Killer*. Book Wholesaler, Hitch United. Australia Pty. Ltd, Hoddle, Street. Abbotsford, Melbourne: Australia
- Sayiner, B. (2006). Stress Level of University Student. *Istanbul University Journal of Science*.5 (10)23-34.
- Serine. N, and Bullet. O. (2012), Analysis of How Counselors Cope with Negative Thoughts and Stress, Hacettepe, University Egotisms, Faculties Dirges (*H.U, Journal of Education*).OzelSayi2:146-153
- Singh (2001), *Organizational Behavior Concepts, Theory and Practice*, New Delhi: Deep and Deep Publication Pvt. LTD.

Thomas, M (2003), *Organizational Behavior Concepts, Theory and Practice* .New Delhi; Deep and Deep publication.

Wallace, S. L, Lee , J, and Lee, S.M.(2010).Job Stress, Coping Strategies, and Burnout Among abuse-Specific Counselors, *Journal of Employment Counseling*,47(3),111-122.

William, a, and W, Lieberman (2001), Counseling In School, *Journal of Responsibilities Obstacles of Educational Advisor and Relationship with his Personality Characteristics at the Intermediate Stage*.

الإستبانة في صورتها النهائية



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

عزيزي المرشد التربوي/ المرشدة التربوية

تحية طيبة وبعد ...

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان:

" الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين
التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك " وذلك استكمالاً لمتطلبات
الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي.
علماً أن أداة الدراسة تتكون من مقياسين: (مقياس الضغوط النفسية)
و (مقياس الدافعية نحو العمل).

لذا أرجو منكم تعبئة الفقرات علماً بأن بيانات هذه الدراسة سرية ولن
تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي
وتقبلوا فائق التقدير والاحترام شاكراً لكم

حسن التعاون

الباحث: مراد

كاسب

القسم الأول: المعلومات العامة

يهدف هذا القسم إلى تقديم معلومات عامة عن الموظف. الرجاء وضع
إشارة (√) أمام رمز الإجابة المناسبة:

١- المؤهل العلمي:

دراسات عليا

بكالوريوس

(ماجستير/دكتوراة)

٢- سنوات الخبرة:

أكثر من ٥ وأقل من ١٠

أقل من ٥ سنوات

سنوات

أكثر من ١٥ سنة

أكثر من ١٠ وأقل من ١٥ سنوات

٣- النوع الاجتماعي:

ذكر

أنثى

٤- الحالة الاجتماعية:

متزوج

أعزب

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

القسم الثاني: مقياس الضغوط النفسية ومقياس الدافعية نحو العمل

أولاً: مقياس الضغوط النفسية

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
البعد الأول: العلاقة مع أولياء أمور الطلبة						
١	اشعر بالإحباط من عدم ثقة أولياء الأمور بعملتي الإرشادي					
٢	تتعرض المشكلات التي أواجهها مع أولياء الأمور على أدائي في العمل					
٣	انزعج من عدم تعاون أولياء الأمور معي					
٤	يرهقني كثرة مراجعة أولياء الأمور لمناقشة مشكلات أبنائهم.					
٥	أتضايق كثيراً من الزيارات المنزلية لأولياء أمور الطلبة					
البعد الثاني: عبء العمل						
٦	اشعر بالإحباط في عملي					
٧	تتزايد واجباتي في العمل باستمرار					

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٨	أعاني من التعب في نهاية الدوام المدرسي					
٩	أتحمل أعباء أكثر من زملائي في المدرسة					
١٠	أقوم بأعمال أخرى إضافية غير عملي الإرشادي					
البعد الثالث: العلاقة مع الطلبة						
١١	انزعج من كثرة مراجعة الطلبة لي بشأن مشكلاتهم					
١٢	اتعب كثيراً عندما أحاول حل مشكلات الطلبة					
١٣	يرهقني العمل ليوم كامل مع الطلبة					
١٤	يضايقني كثرة أسئلة الطلبة أثناء اللقاءات الإرشادية					
١٥	انزعج من استخفاف بعض الطلبة بعمل المرشد والتقليل من أهميته					
البعد الرابع: الراتب والحوافز						
١٦	يضايقني قلة الحوافز					

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	التي تقدم للمرشد التربوي					
١٧	أتقاضى راتباً اقل مما استحق					
١٨	اترك مهنتي كمرشد إذا أتيج لي راتب أعلى					
١٩	اشعر بعدم مناسبة راتبي مع مؤهلي العلمي					
٢٠	أقوم بعمل إضافي لتغطية احتياجاتي					

ثانياً: مقياس الدافعية نحو العمل

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	اعمل لساعات طويلة دون ملل					
٢	أقدم الخدمات الإرشادية لمن يحتاجها من الطلبة					
٣	أنجز جميع المهمات المطلوبة مني دون تأخر					
٤	أقوم بتنظيم وتجهيز سجلاتي الإرشادية كاملة					
٥	أشجع الآخرين بدراسة تخصص الإرشاد التربوي					
٦	اشعر بالسعادة أثناء حصص التوجيه الجمعي					

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية
في محافظة الكرك.....

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٧	أصل إلى عملي متأخراً					
٨	لدي الرغبة في انجاز يفوق التوقعات					
٩	يزعجني عدم وجود مكان مخصص للإرشاد التربوي في المدرسة					
١٠	لدي استعداد للعمل الإرشادي في أي مدرسة					
١١	التزم بأوقات الدوام الرسمي بدقه					
١٢	أسعى لتطبيق الاختبارات والمقاييس المتوفرة					
١٣	أنتقل من حضور الدورات التدريبية التي تخص الإرشاد التربوي					
١٤	يتناسب العمل الإرشادي مع ميولي ورغباتي					
١٥	رغبتني في تطوير نفسي عملياً محدودة					
١٦	أتحمل مسؤولية كبيرة نحو عملي الإرشادي					
١٧	أقوم بانجاز أي أعمال أخرى يطلبها مني المدير بسرعة					
١٨	ينتهي عملي الإرشادي بنهاية الدوام المدرسي					

**انماط التفكير
وعلاقته بفلسفة الادارة التربوية**

**أ.م.د. رفاء عبداللطيف حسن محمد
الجامعة العراقية / كلية التربية للبنات
قسم اللغة العربية**

الملخص :

التفكير هو أساس المهارات التعليمية جميعها ، فجميع أعمال الإنسان منطوية في أفكاره (الحارثي ، ١٩٩٩ : ٧) ويعد سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض للمثير يتم استقبله من حاسة واحدة او اكثر من الحواس الخمسة عيناً في معنى الوقت او الخبر ، (Bareilly,1991 : 266-270) والتفكير عملية غتار بفعالية مفعمة بالنشاط ففيها يقوم العقل بتنظيم أفكاره وصوره الذهنية المتعلقة بالتجارب والخبرات الماضية وتطبيقها وفق حاجات الحاضر (التقشيني ، ٢٠٠٢ : ٣٠)

مع أن التسليم بان الإنسان اصبح بحاجة ماسة الى استخدام عملياته العقلية بكافيه تتناسب وحجم التطورات والمشكلات التي يواجهها ، بات من الضروري استخدام اساليب التفكير التي تمثل الطرائق المفضلة للأفراد في اكتساب المعرفة وتنظيم الأفكار والتعبير عنها.

الفصل الاول

مشكلة البحث

يتميز الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى في قراراته العقلية العالية التي خصه الله بها سبحانه وتعالى ، وبهذه القدرة العقلية استطاع الانسان ان يبتكر ويكتشف ويخترع ويحل المشكلات. وينتظم حياته (السامرائي، ١٩٩٠ : ٣) ومع تطور الحياة وتقدمها زادت حاجة الانسان الى استعمال قدراته العقلية بنشاط وفاعلية اكثر كي يتمكن السيطرة على التغيرات المتسارعة في الحياة ، لذا فإن تطوير القدرات العقلية يتطلب امتلاك الكثير من المعارف والمعلومات لمواجهة التحديات والعقبات (الحجل والهويدي ، ٢٠٠٣ : ١٦٩)

أهمية البحث

تتمثل المدارس سواء كانت الحكوميه أو الاهلية والمعاهد والجامعات العراقية محور الاتصال المعرفي والتقدم الثقافي ، والوعي العلمي والراقي الاجتماعي ، وتقع على عاتقها مسؤولية تهيئة الكفايات المهنية والتعليمية وتهيئة المناخ الاكاديمي ومساندة الرغبات التعليمية ودفع الكفايات العملية الى درجة الابداع والالتقان والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع وعلى العالم بالامال المنشودة.

ويعد عضو حياة التدريس سواء كان بالمدارس او المعاهد او الجامعات من أهم اركان التعليم وعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية ويتحمل المسؤولية وخاصة فيما يتعلق بتحقيق تكامل الشخصية الطالب با أبعادها العقلية والاجتماعية والأنفعالية والجسمية،

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف الى انماط التفكير وعلاقتها في إدارة الحياة. الفعال (غير الفعال)

تحديد المصطلحات : اولاً انماط التفكير.

التفكير :-

جاء في لسان العرب الفكر والفكر : أعمال الخاطر في الشيء وجاء في المعجم الوسيط فكر في الأمر فكراً : عمل العقل فيه ورتب يعطى مايعلم ليصل به الى مجهول ، وفكر في المشكلة أي : عمل عقله ليتوصل الى حلها فهو مفكر (المعاجم العربية ، ٢٠٠٣ : ٣٥).

تحديد المصطلحات

التفكير الفعال : (Active Thinking)

وهو التفكير الذي يتحقق فيه أتباع اساليب منهجية بشكل معقول وتوظيف أفضل المعلومات المتوافره من حيث وقتها وكفايتها. (ابو المعاطي : ٢٠٠٥ : ٢٧٩).

التفكير غير الفعال : (Un Active Thinking)

ان التفكير غير الفعال هو التفكير الذي لايتبع منهجية دقيقة ويتبنى على مغالطات وافتراضات باطلة او متناقضه أو ادعاءات أو حجج غير متصلة بالموضوع أو التوصل الى استنتاجات ليست مبررة أو اعطاء تعليمات وأحكام متسرّبة او تبسيط الامور المركبة (قطامي ، ٢٠٠١ : ١٢٠)

تعريف الاداره :-

أنها فن في توجيه النشاط الأنساني.

يعرف الحارثي (١٤٢٤هـ) الاداره التربوية : بأنها الادارة التي تهدف الى ادارة الموارد الماليه والبشرية بطريقة فعالة وتوظيفها بنجاح في العمليات التي ترفع مستوى التعليم والتعلم.

الفصل الثاني

المبحث الاول

لمحة تاريخية للتطور والأهتمام بعملية التفكير

الحديث من عملية التفكير لا بد من البحث في أعظم واسمى كتاب في الوجود الا وهو (القرآن الكريم). إذ تناول القرآن الكريم التفكير ، عن الحديث عن العقل ومرادفاته ، فالعقل هدية الله سبحانه وتعالى الى بني البشر تكريماً وتشريعاً لهم على سائر المخلوقات.

ومن الآيات القرآنية الكريمة التي أشارت في العقل والتفكير والتبصير والتدبير والنظر في قوله تعالى ((فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ)) سورة الطلاق : الآية ٥.

وقوله تعالى ((وَلَا تَنْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا)) (الاسراء : الآية ٣٧) ، في هاتين الآيتين يؤكد القرآن الكريم على أهمية النظر في عواقب الأمور والتفكير فيها ، فالنظر يشير الى وظيفة عقلية تعني الفهم ولا دراك والإمعان في الأشياء والمخلوقات وهذه دعوه قرآنية واضحة تجعل في النظر العقلي واجباً شرعياً.

العوامل المؤثرة في انماط التفكير

اولاً / الثقافة (Culture)

تقوم الثقافات تعزيز اساليب التفكير عند الافراد ، فالمجتمعات العربية تمثل الى تعزيز أسلوب التفكير المثالي والتركيبى اللذان يتلاءمان مع المجتمعات الشرقية.

أما المجتمع الأمريكي يميل الى تعزيز اسلوب التفكير التحليلي والواقعي العملي بينما يميل المجتمع الياباني الى تعزيز اسلوب التفكير ففي دراسة قام

بها هانغ وسييسكو (itang and sisco , 1994) في مقارنة بين الطلاب الأمريكيين والصينيين ، وجد ان صفات اختلاف التفكير ، فالطلاب الأمريكيين يتمتعون بأسلوب التفكير الواقعي ، يتمتع الطلاب الصينيون بأسلوب التفكير العملي.

ثانياً / الجنس (Gender)

هناك أشاعة في نتائج الدراسات عبر ثقافات عن صفات الذكور والإناث فالذكور يتوصفون بالمغامرة والتفرد والابداع والتحرر وحسب المخاطرة. بينما تتصف الإناث بالحذر والوجل والخضوع.

ثالثاً / العمر (Age)

يكتسب الفرد أساليب التفكير بصورة تدريجية ويجزئها في ذاكرته وتتوسع تقدم الفرد في العمر ليتضح خلال مرحلتي المراهقة والرشد نماذج أساسية يفضل الفرد استخدامها حيال ما يواجهها في مشكلات. : (Jones , 2006)
(38)

رابعاً / التعليم والعمل (Education and work)

يؤثر تنوع العمل وتنوع التعليم في نمو انماط التفكير فالوظيفة تتسبب وتشجع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات العمل ، وأشار هاريسون وبراسون (Itarrison and Bramson , 1982) أن التعليم تأثيراً بالغاً في نمو أساليب التفكير أما التعليم في تأثير في بلورة افكار الأفراد ومساعدتهم على النظر للأمور في مختلف الجوانب ومساعدتهم في حل المشكلات التي يواجهونها في مواقف الحياة المختلفة.

المبحث الثاني

أخطاء التفكير

أن الإنسان قد يخطيء في تفكيره نتيجة لعوامل عدة أهمها الحالة الانفعالية التي يجريها، والتوتر المفرط الذي يعطل التفكير ويشله لذلك ينبغي على الفرد ان لايتخذ قرارات مهمة ومصيرية ، وهو في حالة التوتر والانفعال.

ومن أهم أخطاء التفكير

١- الاعتماد على مصادر غير صحيحة في جمع المعلومات

٢- الخطأ في استعمال اللغة في الوقت غير الصحيح

٣- المبالغة في التبسيط

٤- أخطاء المقياسية بين الأفكار والأشياء

٥- اشارة التصحيح او التسرع والاستنتاج

النظريات التي فسرت أنماط التفكير

اولاً / نظرية هاريسون وبراسون (Harrison and Baranson , 1982)

صنف هاريسون وايرسون التفكيرين حيث أساليبه وأنماطه او استراتيجياته الى مجموعة من الطرائق الفكرية التي تساند الفرد ان يتعامل بها من معلومات لديه حيال ما يواجهه من مشكلات ومواقف على النمو الاتي :-

التفكير التركيبي Synthesitic thinking

التفكير المثالي idealistic thinking style

التفكير العملي Pragmatic thinking style

التفكير التحليلي Analytic thinking style

التفكير الواقعي Realistic thinking style

ثانياً / نظرية تورنس (Torrance Theory , 1977)

يعد بول تورنس (pull Torrance) أول من استعمل انماط التعلم والتفكير المرتبطة بصفتي الدفاع الأنّي او الاسس او كليهما معاً . فقد عده مرادفاً لاسلوب معالجة المعلومات Information processing وقد اهم تورنس بموضوع السيطرة الدماغية Brain dominance (قطابي، ١٩٩٠، ١٢٦).

١- اشار تورنس أن صفات اساليب تصنف الافراد هي اسلوب التعلم والتفكير الأيمن : جعل الأفراد للاعتماد على وظائف النصف الايمن في معالجة المعلومات.

٢- اسلوب التعلم والتفكير الأيسر : ميل الفرد للاعتماد على وظائف النصف الأيسر في معالجة المعلومات.

٣- اسلوب التحكم والتفكير المتكامل : ميل الافراد على وظائف النصف الايمن والايسر معاً (متكامل) في معالجة المعلومات وتناول المهام المختلفة في الاوضاع التعليمية (Torance , 1982 : 29)

المبحث الثالث

العلاقة بين القيم والمعايير

المعيار هو قاعدة او مستوى لعمل ما ؟ ورده الى اللفظ اللاتيني Norma الذي يعني مسطرة النجار والذي بموجبه يمكن قبول او رفض عمل ما (١٢) والواقع ان تحديد مفهوم المعيار مازال موضح اختلاف بين كثيرين من المفكرين ولعمل أوضح استدلال على ذلك ، دراسات بارسونز Parsons عن المعايير حيث يفرق بينها وبين القيم في ضوء عمومية وخصوصية الممارسة ، فما بعد مرغوباً فيه من أعضاء المجتمع ويحدد على أساس مقولات عامة يدخل في قطان القيم وما يحدد في ضوء مقولات خاصة يدخل في نطاق المعايير (١٣).

والمعايير بهذا المعنى ليست متوسطاً إحصائياً لفعل أو افعال محددة بقدر ما هي تحديدات ثقافية للسلوك المروغب فيه اجتماعياً (١٤).

ومعنى ذلك ان كلا من القيم والمعايير بمثابة نموذجين مختلفين من الموجهات الرمزية للفعل ، فالأولى تحدد التفصيلات الاجتماعية Social preternces والثانية تحدد الالتزامات الاجتماعي social prescriptions : وعلى ذلك تكون القيم هي العنصر العام الذي يحقق الصلة بين الأشياء الاجتماعية والأشياء الثقافية : بينما تكون المعايير ذات طابع اجتماعي خالص له فاعليته في الحكم على العمليات الاجتماعية في مجالاتها المتعددة الاوجه (١٥).

ووجد اصحاب الاتجاهات المثاليه بين المعايير والقيم وإن جعلوا المعايير ساري على القيم. فالخير يكون كذلك لأن اللغه هو المعيار المباشر لصلاحيته (١٦).

مصادر القيم يمكن تحديد مصادر القيم وتبايعها على النحو التالي :

أ- طبيعة العصر ومطالبه :- اذ ليس من شك في أن طبيعة العصر ومطلبه تعتبر احدى منابع الرئيسية التي تشتت منها القيم وتتمثل هذه المطالب بوضوح فيما يأتي:

١ - الصلة العضوية بين العلم وتطبيقاته :

فالعصر الذي يعيش يدعم الترابط بين البحث العلمي وأنشطة المجتمع ويستبعد الفصل اللا منطقي بين العلم النظري والعلم التطبيقي ويعمل على توثيق العلم بالمجتمع.

٢ - التطور الهائل في المعرفة الانسانية :

فأن عصرنا الحالي يمر بتطور هائل متعدد الجوانب في المعرفة الانسانية حيث أخذت المدة الزمنية بين ظهور المفاهيم والمبادئ العلمية من ناحية وبين تطبيقاتها من ناحية اخرى تقل شيئاً مشتباً واصبح مفهوم العلم مفهوماً مستبعداً.

٣ - غلبة المنهج العملي :

ليس من شك في ان المنهج العلمي اصبح له الغلبة والشأن في عالمنا المعاصر كما أن الوصول الى ادوات البحث المتطور كالمحاسب العلمي قد فتح المجال أمام العلوم لاستخدام هذه الأدوات في مواجهة مشكلاتها وظواهرها التي كان من العسير تجمع البيانات عنها بالوسائل التقليدية لكثرتها وتعقدها.

٤ - ثورة الانتاج والاداره :

يشهد عالمنا المعاصر ثورات متلاحقه في الإدارة والأنتاج تقوم على أساس جديده من القيم الإنسانية تكون قادرة على مواجهة مشكلات التخلف الثقافي Cultural-linkage ومشكلات قدم التنظيم Buffer-organization وغيرها (١٨).

٥- أهتزاز القيم والاتجاهات التقليدية

يتميز عالمنا المعاصر بتغيرات ثقافية متلاحقة غالباً ما يواكبها اهتزازت في القيم والاتجاهات وانماط السلوك مما يترتب عليه ظهور كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية تنعكس آثارها على سلوك الأفراد وتحركاتهم وأفعالهم.

ب- طبيعة المجتمع وأهدافه

وإذا كانت طبيعته العصر ومقوماته هي الأطار العام الذي وتستقي عنه القيم مصادرها، فإن طبيعة المجتمع وأتجاهاته هي المنطلق الأساسي لصياغة القيم وتشكيلها.

ومن الخصائص التي يمكن الأرتكاز عليها في صياغة القيم - مثلاً في واقعنا العربي ما يأتي (١٩) :-

• قدم المجتمع العربي وأصاليته

فهو مجتمع له تاريخ حضاري عريق يتميز أصل الرموز والمعرفة ثم أنه مجتمع له تراث ثقافي ضخم ورغم كل عوامل التحدي التي تعرض لها عبر الزمان فقد استطاع ان يتصدى لها وأن يعيد تنظيم حياته من جديد ويجمع طاقاته ليلبور شخصيته الثقافية وأتجاهاته الفكرية على أسس من تحقيق التراث والوعي الخلاق.

• تمسك المجتمع العربي بالقيم الروحية والحقيقية

فالمجتمع العربي عريق في تمسكه بالقيم الروحية والخلقيه واستطاع المحافظة عليها أيماناً منه بأن القيم التابعة من الأديان قادرة على هداية الأنسان وعلى أضاءة حياته بنور الأيمان وعلى منحه طاقات لاحدود لها من أجل الحق والخير والجمال.

• المجتمع العربي لديه القدره على التغير والتجديد

فالمجتمع العربي تقدمي متحرر تحلت تقدميته منذ الماضي السحيق حيث ورث مدينت العالم القديم وفلسفته وعلومه وفنونه وعمل على المحافظة عليها وتجديدها دوايه كل تحديات عزله عن مظاهر التغير والتجديد واستطاع التقدم في غير طفره والتحرك به في غير تهور نحو التحديث والتعصير.

• المجتمع العربي يقوم على الوحدة والتوحد

فرغم كل محاولات الاستعمار لتقنية ونشئته وتقسيمه الى شيع متصارعة ، ألا انه سرعان ماكان يتوحد تحت رايه لا اله إلا الله محمد رسول الله.

• شخصية المواطن

تعتبر شخضية المواطن وخصائصها وملامحها ومكوناتها وصيغها ومحدوديتها وأساليبها وأهدافها احدى مصادر القيم الرئيسية ، ولتوضح ذلك على سبيل المثال بشخصية المواطن العربي والتي يمكننا أجمال خصائصها على النحو التالي

- (٢) : التحرر من كل مخالفات الاستعمار والامبراليه في كل صورها.
- (٣) : القدرة على تحديث المجتمع العربي بأساليب علميه مخططه.
- (٤) : الأحساس بالانتماء الى الأسره العربيه الكبيره.
- (٥) : القدره على حماية التقاليد العربيه الأصلية والعمل على تحديدها وتطويرها.
- (٦) : التمسك بالقيم الروحيه ووسائل الاسماء وترجمة مضامينها الى سلوك وتحلل.
- (٧) : الأيمان بالتقدم الذاتي كأعظم أنواع الدفاع عن النفس منذ التحديات.
- (٨) : الوعي بأن طبيعية العصر لم تقيل وسيلة للأمل غير العمل.
- (٩) : نبذ المراهقة الفكرية باعتبارها نوعاً من الأرهاب المعنوي يعوق النمو والتقدم.
- (١٠) : الولاء : للمجتمع العربي ودعمه بالحرية والحق ، بالمحبة والأخاء ، بالكفاية والعدل. (دكتور لقمان احمد فؤاد)

الفصل الثالث

المبحث الاول

النظرية الإسلامية في التربية

تقوم النظرية الإسلامية في التربية على أسس اربعة هي : (تربية الجسم ، وتربية الروح ، وتربية النفس ، وتربية العقل) ، وهذه الأسس الأربعة تنطلق من قيم الإسلام، وتصدر عن القرآن والسنة ومنبع الصحابة والسلف في المحافظة على فطرة الله عليها بلا تبديل ولا تحريف ، فمع التربية الجسدية تبدأ التربية الروحية الايمانية منذ نعومة الأفتار .

وتعد اهتم الإسلام بالصحة النفسية والروحية والذهنية ، وأعتبر ان من اهم مقوماتها التعاون والتراحم والتكافل وغيرهما من الأمور التي تجعل المجتمع الإسلامي مجتمعاً قوياً في مجموعة وأفراده ، وفي قصص القرآن الكريم وما يوجه الى مراهقة منضبطة تمام الانضباط مع وحي الله سبحانه وتعالى وقد تم الإسلام عدد من المعالم التي تهدي الى الانضباط مثل الطاعة : بمعنى طاعة الله وطاعة رسول الله عليه وسلم وطاعة الوالدين من حكمها ، وقد أكد القرآن الكريم هذه المعاني في وصي لضمان الحكيم لانيه وهو يعظه قال : يا بني لاتشرك بالله ان الشرك لظلم عظيم (لقمان : من الاية ١٣).

أيضاً هناك : الاقتداء بالصالحين ، وعلى رأس من يقتدي بهم رسول الله ﷺ - فالإقتداء به وأتباع سنته من أصول ديننا الحنيف ، قال الله سبحانه وتعالى ((لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً) الأحزاب ٢١.

كما اعتبر الإسلام أن احد أهم المعالم التي تهدي الى الانضباط في السلوك الانساني التعاون والتراحم والتكافل ، لأنه يجعل الفرد في خدمة المجتمع ، ويجعل المجتمع في خدمة الفرد ، والدليل على ذلك ما روي عن

رسول الله صلى الله عليه واله وسلم . أنه قال (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا أشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) ولم ينسئ الأسلام دور الأب في حياة أبنه ، وكذلك تأثير البيئة التي ينشأ فيها الفتى في تربيته ونشأته ، فقد روي عن رسول الله ﷺ أنه قال (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه او ينصرانه او يمجسانه)

ويشير الدكتور محمد سمير عبد الفتاح (استاذ علم النفس ، مدير مركز البحوث النفسية بجامعة المثلثا) الى ان الفرد يحتاج الى من يتفهم حالته النفسية ويراعي احتياجاته الجسدية ، ولذا فهو بحاجة الى صديق ناجح يجيب عن تساؤلاته يتفهم وعطف وصراحة ، صديق يستمع اليه حتى النهاية دون مقاطعة او سخرية او شك ، كما يحتاج الى الأم الصديقة والأب المتفهم. وفي حديثه لموقع المسلم ، يدعو (الخبير النفسي). الدكتور سمير عبد الفتاح أولياء الأمور الى التوقف الفوري عن محاولات برمجة حياة الفرد ويقدم بدلاً عنها الحوار ، والتحلي بالصبر ، واحترام استقلاليته وتفكيره والتعامل معه كشخص كبير ، وغمره بالحنان وشمله بمزيد من الاهتمام.

ويوجه عبد الفتاح النصح للأب قائلاً : أعطه قدرًا من الحرية بإشراكه ورضاك. لكن من المهم ان تتفق معه على احترام الوقت وتحديده. وكافئه أن احسن كما تعاقبه ان اساء ، حاول فهم مشاكله والبحث معه عن حل ، أهتم بتوجيهه الى الصحبة الصالحة، كن له كقدوة حسنة ومثال أعلى ، احترم اسراره ، وقصر حياته ، ولا تسخر منه ابداً.

ويضيف عبد الفتاح موجهاً كلامه للأب : ((صاحبه وتعامل معه كأنه شاب أصطحبه الى مسجد لأداء الصلاة وخاصة الجمعة ، أجب عن كل أسئلته مهما كانت بكل صراحة ووضوح وبدون حرج ، وخصص له وقتاً منتظماً للجلوس معه ، واشركه في النشاطات الاجتماعية العائلية كزيارة المرضى وصلة الأرحام ثم لديه الوازع الديني وأشهره بأهمية حسن الخلق.

لما ينصح الدكتور عبد الفتاح الأمهات بضرورة أشارك الاب في تحمل عبئ تربية أولاده ، في هذه المرحلة الخطيرة من حياتهم ويقول للأم شجعي أبنيك التفاوض في نفسه ، وجملي اسلوبك معه وأحرص على انتقاء الكلمات كما تنتقي أطيب التمر .

لما ينصح الدكتور عبد الفتاح الامهات برعاة عدد من الملاحظات الممة في التعامل مع ابنائهن فيؤكد بداية ان عدد الأمهات أن يتعلمن في معاملة المراهقات ، ويقول للأم : أعلمها ان تنتقل من مرحلة الطفولة الى مرحلة جديده تسمى مرحلة التكليف، وانها كبرت واصبحت مسؤوله عن تصرفاتها ، قولي لها : أنها مثلما زادت مسؤوليتها فقد زادت حقوقها وانها اصبحت عضواً كاملاً في الأسره تشارك في القرارات ويؤخذ رأيها فيما يحقها وتوكل له مهام تؤديها للثقة فيها وفي قدراتها ، علمها الأمور الشرعية كالاغتسال وكيفية التطهر ، وسواء في دوره الشهرية أو من الافرازات.

ويضيف عبد الفتاح ((ابتعدي من حواجبتها بأخطائها ، اقيمي علاقات وطيده وحميمة معها ، ودعي كل تصرف أيجابي وسلوك حق صادر عنها ، أسري لها بملاحظات ولا تتصحيحها على الملاء فأن (لكل فعل ردة فعل مساواه له في القوه ومضاده له في الاتجاه) أقصري استخدام سلطنتك في المنع على الاخطاء التي لايمكن التجاوز عنها ، واستعيني بالله وادعي لها كثيراً ولا تدعي عليها مطلقاً ، وتذكر ان الزمن جزء من العلاج. ويضيف الدكتور سمير عبد الفتاح (مدير مركز البحوث النفسيه) قائلاً اقنعي فتاة للاتصال معها ، اجلسي وتحاوري معها لنفهمي كيف تفكر، وماذا تحب من الأمور وما تكره ؟ وأحذري ان تعاملها كأنها ندا لك ولا تعزي نفسك بها وعند ما تجادل انصتي لملاحظاتنا وردي عليها بمنطق وبرهان ، اذا انتقدت فاستري تصرفاتها ولا تنتقديها هي كشخص وختاماً استعيني بالله ليحققها لك ويهديها. (عطوي ، ٢٠٠١).

المبحث الثاني

١ - نشأة علم الإدارة التربوي

يعد علم الإدارة من العلوم الحديثه حيث ظهرت أول مفهوم للإدارة بمعناها العالمي عام ١٩١١ ويعني الفريدرك تايلور رائد الإدارة العلمية ، ثم بعد ذلك أصبحت الإدارة العلمية حركة عالمية وخاصة بعد عقد أول مؤتمر دولي (إداري في براغ عام ١٩٢٤).

٢ - أهمية الإدارة التربوية

يرى علماء التربية وعلماء الإدارة التربوية ان التربية جهد منظم يتمثل في جهد منظم يتمثل في علاقات التفاعل بين القائمين بعملية التعليم فواجب التدريسي تعليم وتنقيف وتربية طلبته ويزودهم بالمعلومات والمعارف من قيم ومعتقدات وافكار ومهارات وهذه كلها مسؤولية التدريسي.

وتظهر اهمية الادارة للتدريسي حيث يأخذ على عاتقه قيادة الطلبة نحو ترجمة الأهداف التربوية الى واقع علمي سلوكي واجرائي فعن طريق التدريسي يتم تنفيذ السياسات والخطط التربوية متمشية مع سياسة الدولة نحو التغير الاجتماعي المطلوب.

٣ - الصفات الشخصية التي يجب توافرها عند اختيار القيادة الإدارية الجامعية.

أولاً / الصفات المهنية وتتمثل في الآتي :-

- ١ - تقدير مهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها.
- ٢ - المعرفة التامة بأهداف المرحلة التعليميه التي يعمل بها.
- ٣ - الألمام الكافي وكيفية تحقيق الأهداف وتنفيذ المناهج.
- ٤ - القدرة على تنسيق مهمة العاملين في الجامعة.

ثانياً / الصفات الشخصية :-

- ١- المظهر المناسب.
- ٢- ان يكون قدوة حسنة في تصرفاته وأقواله.
- ٣- القدرة على اتخاذ القرار.
- ٤- الاستعداد للبذل والعطاء.
- ٥- القدرة على اكتساب العلاقات الانسانية.
- ٦- ان يكون عادلاً في تصرفاته مخلصاً في عمله.

٤- العوامل المؤثرة على الاداره التربوية :

- ١- العوامل الاجتماعية : تخضع الادارة التربوية في أي مجتمع الى العديد من القوى والضغوط الاجتماعية التي لايمكن وصولها وتحصلها بلي ينبغي مراعاتها او التغلب عليها ، لزيادة طموح الأباء وكبر آمالهم وتوقعاتهم في تعليم أبنائهم
- ٢- العوامل الاقتصادية : تتأثر الاداره التربوية بالأوضاع والعوامل الاقتصادية السانده في المجتمع وهذه التأثير يحدث من زاويتين اولهما البناء الاقتصادي وثانيهما النظرية الاقتصادية.
- ٣- العوامل السكانية : تنمية للتزايد السكاني تواجه الادارة التعليميه الكثير من المشااكل مثل مشكلة التوسع في انشاء الجامعات اللازمه لاستيعاب الأعداد المتزايدة با استمرار من السكان ما سيتلزم من توفير الاساتذة والأثاث والبرامج التعليميه والكتب المنهجية لسير عملية التدريس.

العوامل الطبيعية والجغرافية

تتأثر الاداره التعليميه بالعوامل الطبيعيه والجغرافيه فالتنظيم الجامعي للابنية الجامعية وقيود السن المتعلقة بتنظيم الالتزام والحضور الإجباري وغيرها تتأثر في الغالب بالعوامل الطبيعيه والجغرافيه للدوله .

أهم أنواع وأنماط الإدارة التعليمية

تقسم الإدارات التعليمية حسب فلسفتها والأسس السياسية الاجتماعية والاقتصادية التي تمكن وراءها الى عدد من الأنماط أو الأنواع منها مايتعلق بالنسق العام للعملية الإدارية ومنها مايرتبط بطبيعة السلوك الإداري. تقسم الإدارة التربوية الى الانماط الثلاثة الآتية :-

الإدارة الاستبدادية

أ- وهذا نمط من الإدارة يهتم بالشكليات من طريق التعليمات الإدارية الصارمه والعمياء وتنفيذ الأوامر دون النظر الى جوهر العملية التربوية نفسها مجتمعة أسلوباً مهلاً فهو لا يحتاج اكثر من فرض السلطه على أعضاء النظام الإداري. ب- هذه الإدارية الاستيرادية :- تعني بالشكليات ولاحرص على العلاقات إذ العمل الجماعي أو المشاركة في صنع القرار ومثل هذه الإدارة تسلت الجهاز الإداري فاعليته وتقل فيه روح التجديد والابتكار وينعكس أكثر ذلك على الكفاءة الانتاجيه في العمل والأمر الذي يترتب عليه فشل الإدارة في تحقيق اهدافها.

ت- كما تشير الدراسات الحديثه الى أن الاسلوب التسلطي في الإدارة يقلل من رضا الموظف عن عمله وبالتالي يقلل من إنتاجيه ولايولد الأسلوب التسلطي تضامنا مع أفراد المجموعة.

ث- والقائد التسلطي هو الذي بأمر رؤوسيه مما ينبغي عليهم ان يفعلوه وكيف يعملوه ومتى. ويكون القائد عادة منعزلاً عن مجموعة لاتربطه معهم علاقة انسانيه كريمة من التعاطف والتحابس ، ومع ان هذا النوع من القيادة قد يؤدي الى احكام السلطه وانتظام العمل وزيادة الإنتاج ألا أنه يتميز بالإنعكاس أثار سلبيه كثيرة على شخصية الأفراد ويظل تماسك العمل مرهوناً بوجود القائد فاذا ماتحاب القائد انصرف عقد المجموعة واضطرب العمل.

ثانياً / الأدارة الفوضويه او الاسائبة

وهذا النمط من الادارة يتخلى القائد عن مسؤوليته لأعضاء النظام التربوي ويترك الحبل على الغالب لكل فرد يتصرف حسب فاعلية عليه أهوائه وهكذا تختفي المسؤولية وتضطرب الأمور وهذا النمط يكون قليلا او نادراً ولكنه يبرز عندما يتولى القيادة من ليس اهلاً لها او من تكون لديه مشاغل تعوقه عن النهوض بمهامها.

ب- وتتخلى الإدارة الفوضوية عن واجبتها في الإدارة وتترك المسؤولية لأعضاء التنظيم الإداري دون ضغط او نظام منشود الفوضى وتمثل الموازين وتضطرب الاداره ويكون مآلها الفشل.

ت- ويقوم القائد التدريسي عادة بتوصيل المعلومات الى افراد مجموعته ويترك مهم مطلق الحرية في التصرف دون أي تدخل فيه ويتميز هذا النوع من القيادة بأنه أقل الأنواع حيث ناتج العمل ولا بد من على احترام المجموعة الشخصية القائد وكثيرا مايشعر أفرادها بالضياع وعدم القدره على التصرف والاعتماد على أنفسهم في مواقف بتتطلب المعونه او النصح او القوميه من جانب القائد مما يكون له في الغالب أثار سلبيه كثيره على شخصية الأفراد على علاقاتهم بالقائد على العمل نفسه.

ثالثاً / الأدارة الديمقراطية :-

أ- وهذا النمط من الادارة يستمد سلطته من أعضاء التنظيم الإداري لأنه يؤمن بالعلاقات الأنسانيه وجماعة القيادة ويحترم الأفراد او يقدم مواهبهم ويشركهم في المسؤولية في صنع القرار.

ب- ويتوافر هذا النمط من الادارة حينما يكون على رأس الجهاز الإداري شخص كفء يدرك مفهوم الادارة ومقوماتها ويبذل الجهد في الاداره ومن قدرات كل شخص مشارك في الجهاز الإداري.

ت- وتستمد الإدارة الديمقراطية سلطتها من الجماعة حيث يفسح المجال أمام الأفراد ليكون لهم دور في القيادة وتتيح الفرصة لكل منهم ليظهر مواهبه الابتكاريه فيما يوكل إليه من أعمال وفي هذا أبحاث تقيمه الفرد وقدراته على مواجهة المواقف والتصرف فيما يعترضه من مشكلات كما أنه ينطوي على الانتاج يقيمه العلاقات الانسانيه في العمل الإداري والتصرف على الظروف واحوال العاملين فيه او مشاركتهم وجدانياً فيما يعرض لهم من مشكلات مما يجعل الجمع يشعرون يروح الجماعة الواحده المسؤوليه المشتركة أو العمل الجماعي الرغبة في تحقق أقصى نجاح للتنظيم الإداري الذي يشاركون فيه. (بن دهيش رضوان ، خالد عبدالله وآخرون ، ١٤٢٧هـ)

وقد أشار تورنس أن هناك أساليب تقدمت الأفراد هي

١- أسلوب التعلم والتفكير الايمن : جعل الافراد للاعتماد على وظائف النصف الآتي في معالجة المعلومات.

٢- أسلوب التعلم والتفكير الأيسر : قبل الفرد للاعتماد على وظائف النصف الأيسر في معالجة المعلومات.

٣- أسلوب المتعلم والتفكير المتكامل : ميل الأفراد على وظائف النصف الايمن والايسر معاً (متكامل) في معالجة المعلومات وتناول المهام المختلفة في الأوضاع التعليمية (29 : 1982 , Torrance)

المبحث الثالث

أخذ القرار في ادارة الحياة التعليمية

تعد عملية أخذ القرار عملية انسانية تتضمن الفرد والمجتمع وتستند الى الحقائق التي تنتهي بأختيار فعل سلوكي لاختيار بديل تحقيق صدقاً مرغوباً (العطيه ، ١٩٩٤ : ١٠)

خصائص اتخاذ القرار

يتمتع متخذ القرار الصحيح والسليم بما يأتي

- ١- ذو أدراك جيد التحليل الموقت.
 - ٢- لديه مستوى من الطموح لأتخاذ القرار مهما كانت صعوبة.
 - ٣- لديه القدرة على استخدام الخبرات السابقة وربطها بالموقت لأتخاذ القرار الصحيح.
 - ٤- وجود الدافع لأتخاذ القرار.
 - ٥- ذو خبره وتجربه في الميدان التي يتخذ فيه القرار.
- (الحمداني ، ١٩٨٢ : ١٣٧)

خطوات أخذ القرار

ان القرار الجيد هو الذي يتخذ على اساس رشيد بطريقة منهجية تتضمن مجموعة من الخطوات المنطقية التسلسلة التي ينبغي أتباعها للوصول الى ذلك المستوى في القرارات (علي ، ٢٠٠٢ : ٢١٥).

١- تحديد المشكلة (Identification of the problem)

وهنا لا بد من تعريف المشكلة من كل الجوانب والأبعاد حتى تستطيع تحديدها بشكل دقيق ليتسنى وضع المعايير والاسس الملائمة والامكانات اللازمة من أجل الحصول على الحل المناسب (المقدادي ، ١٩٩٦ : ١٧١).

٢- تحليل المشكلة :

- أ- تصنيف المشكلة : هل هي مشكلة فريدة من نوعها او روتينية متكرره.
ب- جمع المعلومات : اي جمع البيانات عن المشكلة.
ج - تحديد وتخصيص المشكلة اكثر (تجزئتها) الى مشكلات فرعية أصغر
(كايد ، ١٩٩٢ : ٢).

٣- تحديد الهدف (Identification of aim)

وهذا يحتاج الى دراسة عميقة وعملية وأهدافها واضحة ، فما القرار لا تكون أهدافه واضحة لا يحضى بالقبول أو التنفيذ التام ، ووضوح الأهداف تؤدي الى التركيز لمتخذ القرار (الجبوري ، ٢٠٠٠ ، ٢)

٤- تحديد البدائل (Defince Alterna tives)

ويقصد بها مرحلة التفتيش والتحري المختلفة للمشكلة المحددة وتعتمد عملية اتخاذ القرار بشكل اساسي على الاختيار فن بين بدائل عدة على أساس ان وجود حل واحد يعني عدم الحاجة الى اتخاذ القرار (علي ، ٢٠٠٠ : ٢١٨).

٥- اختيار احد البدائل كونه أنسب بديل (The chosing of alternatives)

يعد تحديد البدائل المقترحة يتم تحديد البديل الأفضل والانسب للمحل وذلك وقف المفاضله بينها ، كما ان اختبار احد البدائل التي تمكن من استخدام ثلاثة منطلقات لاتخاذ القرار وهي : الخبرة والتجربة والبحث والتحليل (سالم ، ١٩٩٨ : ١١٩).

٦- متابعة أقرار وتنفيذه (Follow up executing the decision)

يعد اختيار البديل الافضل يوقع في حيزاً التنفيذ ، وفي بعض الحالات تكون هذه الخطوات بمنتهى السهولة ، وفي بعض الاحيان تكون بمنتهى التعقيد.

٧- تقويم النتائج (Evaluation of Results)

ان الخطوة الاخيرة في عملية حل المشكلات واتخاذ القرارات هي تقويم نتائج تنفيذ القرار الذي قد تم اختياره ، اذ تتم عملية التقويم من خلال ثلاث خطوات :-

أ- تحديد النتائج المطلوب تحقيقها من القرار ووضع تقرير زمني لتحقيق هذه النتائج.

ب- تنفيذ القرار على أنه جزء من عملية اتخاذ القرار .

ج - تقويم نتائج اتخاذ القرار في ضوء النتائج المحدودة سلفاً.

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار

لقد صنف السلمي (١٩٧٠) العوامل الى ثلاث فئات رئيسية هي :

أ- العوامل المتعلقة بالفرد وخصائصه الفصيطة وجوانب شخصيته النفسية

ب- العوامل الاجتماعية :- هي التي يتم القرار في سياقها.

ج - العوامل الثقافية : وتتضمن العادات والتقاليد الاجتماعية ومنظومة القيم والمعايير التي تنظم علاقات الأفراد فضلاً عن العامل الزمني الذي يحدث فيه القرار ومدى تعامل الأصراف في تنفيذ ، وأسلوب عرضه من صائع القرار (مطاوع ، ١٩٩٣ : ٣٢٠)

معوقات اتخاذ القرار

اهم المعوقات في جمال اتخاذ القرار هي :-

١- قصور البيانات والمعلومات :- ويرجع السبب في تواتر كمية من المعلومات والبيانات الى :

أ- القائمين على جمعها وترتيبها غير مؤهلين للقيام بهذه الوظيفة

ب- مثبت الوقت عند جمع المعلومات.

ج - وجود عيب في شبكة الاتصالات تعرقل أنسيابية المعلومات.

٢- التردد (عدم الحسم) :

كثيرا ما يعرقل التردد اتخاذ القرارات في الوقت المناسب ويثير التلف لدى متخذ القرار مما يقدمه في حيره عند اتخاذ البديل الأمثل واسباب ذلك.

أ- عدم القدرة على تحديد الأهداف والشكالات بدقه

ب- عدم قدره على تحديد النتائج المتوقعه من البدائل

ج- تعدد الأساليب والايهزة الرقابية على تصرفات متخذ القرار ، مما يولد لديه الحقوق والشك والريبه (احمد ، ٢٠٠١ : ١٥٣).

أنواع القرارات

تقسم القرار حسب طبيعة المشكلة ومدى تكرارها الى نوعين هما :

١- القرارات المبرمجه (Programmed Decisions)

وهي قرارات روتينيه تتخذ لمواجهة مواقف دائمة الفكر ، ويتم اليت فيها بشكل سريع نتيجة للخبرات والتجارب السابقة والمعلومات المتوافرة ، وهي لا تتطلب صفاء ذهنياً وابداعاً وانما تمارس بشكل فوري.

٢- القرارات غير المبرمجة (Non programmed Deisions)

وتتعلق بمشكلات متعددة الجوانب معقدة وهي تحتاج الى نوع من التفكير والابداع والابتكار في الحلول ، كما تحتاج الى وقت طويل لأتخاذها الى صفاء ذهن متخذيها والى بحوث استشارات لتنفيذها (الدبلي ، ١٩٩٥ : ٨٤٠ - ٨٤١).

ثانياً / تصنيف القرارات حسب جهة إصدارها :

١- القرارات الفرديه :- وهذه القرارات يتم اتخاذها من فرد واحد من دون ان يشترك غيره في اتخاذه وهذا لايعني انه لايشير غيره او لايستعين بالآخرين في جمع البيانات والمعلومات .

٢- القرارات الجماعية : وهي القرارات التي يشترك في اتخاذها اكثر من فرد ، اذ انه يسهم عدد من الأفراد في مراحل صناعة القرار المختلفة ، ولكن المهم هو اختبار البديل الملائم من اكثر من شخص اما بالاثنتان او بالاجماع او الاغلبية (الزغول ، الزغول ، ٢٠٠٣ : ٣٣١).

القرارات الرشيدة والقرارات غير الرشيدة

اولاً / القرارات الرشيدة : هي التي يستخدم في اتخاذها الاسلوب المنطقي والعلمي لحل المشكلات وتقديم الحقائق ووزن للبدائل ، وان القرار الرشيد (العقلاني) هي النتيجة النهائية لسلسلة من الخطوات المترابطة منطقياً (Louis , 1993 : 195) فضلاً عن أهمية التأكيد

على الجوانب الابداعية ، وقد حدد (الكبيسي : ١٩٧٦) بعض المقومات الاساسية للقرارات الرشيدة وفق مايلي :-

- ١- وضوح أهداف المؤسسة ومقبوليتها مع الامكانات والطاقة المتاحة.
- ٢- كافية المعلومات ودقتها وتوافر الخبرات والاختصاصات في المجالات المتعلقة بموضوع القرارات.

٣- موضوعية متخذي القرارات (الكبيسي ، ١٩٧٦ : ٣٢).

ثانياً/ القرارات غير الرشيدة (الارتجالية)

وهي تلك القرارات التي يتم اتخاذها على اساس الخبرة والتجربة السابقة او العشوائية الارتجالية ، ويعترف عند اتخاذها ان الظروف اللاحقة مشابهة للظروف السابقة وتقتد الى النظرة الموضوعية في دراسته وتحليل المشكله وينجز هذه القرارات بسهولة وسرعة اتخاذها واحتياجها الى جهد أقل بسبب قيامها على الخبرة الماضية وغالباً ما تتخذ مركزياً (Louis , 1973 , 145)

القرارات الفورية والقرارات المتروية :

أ- القرارات الفوريه : هي التي تحدث نتيجة لظروف لاينتج الوقت الكافي لتشخيصها ، وهي من الأمور الاساسية التي يقوم اعضاء الهيئة التدريسية ، ومنها : اخبار طريقة التدريب ، تحديد الوسائل التعليمية.

ب- القرارات المترويه : هي التي تهتم بأحداث حاله او مستقبليه فهي نتيجة تفكير واع ومن بينها القرارات التي تخص التخطيط التربوي ومعرفة أعضاء هيئة التدريس بالمنهج الدراسي (نصر ، ١٩٨٨ : ٥-٦)

حالات اتخاذ القرار

اولاً / حالة التأكد : وتتنبق حالة التأكد من كون بيئة القرار بسيطة ومستقرة أي قلة العوامل المؤثرة في أتخاذها ونيات الظروف لمدة طويله نسبياً تكفي لاتخاذ وتنفيذه وحدوثه فالبدائل محددة.

ثانياً / حالة عدم التأكد : وينتج حالة التأكد في كون بيئة القرار متغيرة ومعقده مع تأثير عدد كبير من العوامل في اتخاذ القرار. وتفاعل هذه العوامل مع بعضها بطريقة غير متوقعه. اما التغير فيشير الى تغير العوامل التي تؤثر في عائد القرار بصورة غير متوقعة. (المنصور ، ٢٠٠٠ : ٣٣٧).

ثالثاً/ حالة المساواة : وتكون بيئة القرار مستقره أي أن العوامل المؤثرة في ناتج القرار يبقى ثابتة ويدعو الاستقرار الى التنبؤ بنتائج القرار .

(عطيه، ٢٤٢: ١٩٨٤).

بعض الاخطاء الشائعة : يرى (زريت ، ٢٠٠١) ان الفرد متخذ القرار قد يقع في بضع الأخطاء الشائعة في عملية اتخاذ القرار وفيما يأتي عرض لابرزها

١- التردد في عملية أتخاذ القرار

٢- تأجيل اتخاذ القرار الى اللحظة الاخيرة

٣- فشل معرفة السبب الرئيسي للمشكلة

٤- الفشل في مصدر من مصادر المعلومات

٥- عدم دقة الأسلوب المنبع في تحليل المعلومات

٦- اتخاذ القرار ومتابعة عملية تنفيذه (ابو جاد وتوفل ، ٢٠٠٧ : ٣٨٦).

مستويات اتخاذ القرار

لقد حدد (نمو دلار ، ١٩٧٩) ثلاث مستويات من القرارات المنهجية وهي :

١- المستوى السياسي المجتمعي (Societal political level)

ويشير الى القرارات التي تتخذها الادارة العليا بعيداً عن اعضاء هيئة التدريس، وهي قرارات سياسيه او اجتماعية ، وفي المستوى تقدم الاهداف العامة والسياسة التربوية.

٢- المستوى المؤسسي (Foumdation Level)

يشي الى قرارات اللجان العلمية ومجال الكليه والمجال العلمية. وفي هذا المستوى تتخذ القرارات المتعلقة بالاهداف التعليميه واهداف المواد الدراسيه ومحتوياتها.

٣- المستوى التدريسي (Intrucitional Level)

ويشير الى القرارات التي يتخذها هيئة التدريس المسؤولين عن المطلبة والمواقف التدريسية داخل القسم وخارجه ويشترط على اعضاء هيئة التدريس ان يكونوا على علم بالقوانين والقرارات التي يمدهم بها كل من المسؤولين السياسي والموسي حتى لا يحدث تعارض في القرارات (نمو دلار ، ١٩٧٩ : ٣٣)

الفصل الرابع

التوصيات

- ١- الإستفادة من البحث العلمي وتطبيقه في التعرف على انماط التفكير الفعال في المجالات التربويه سواء كان على نطاق التعليم الابتدائي او الثانوي او المعاهد المهنيه ودور المعلمين والمعلمات والتعليم الجامعي كأدوات موضوعيه في معرفة خصائص الافراد ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
- ٢- التنسيق مع اجهزة الاعلام ووسائله ، لاسيما القنوات الفضائية بتكثيف برامج والندوات التي توضح اهمية وقدرة التفكير الفعال وغير الفعال بجميع شرائح المجتمع لاسيما المعلمين والمدرسين واساتذة الجامعات عبر قنوات خاصة تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية.

المقترحات

- ١- اجراء دراسة مماثلة للتعرف على انماط التفكير الفعال وغير الفعال من المعلمين والمدرسين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعداديه.
- ٢- اجراء دراسة مماثلة للتعرف على انماط التفكير الفعال وغير الفعال للأساتذة الجامعات العراقية.
- ٣- اجراء دراسة مماثلة للتعرف على التفكير الفعال وغير الفعال لشرائح مختلفة في المجتمع.

المصادر

- ١- السامرائي ، محمد عبد الرزاق (١٩٩٠) ، تقدير الرشد في القرارات الاستراتيجية، دراسة تطبيقية ، كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بغداد.
- ٢- الحمل ، محمد جهاد والهويدي ، زيد (٢٠٠٣) أساليب الكشف عن الميرعين والمتوقضين وتنمية التفكير والابداع ، ط ١ ، الامارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي ، العين.
- ٣- المعاجم العربية (٢٠٠٣)
- ٤- المعاجم العربية (٢٠٠٣ : ٣٥)
- ٥- النقشينيدي ، محمد نجم الدين (٢٠٠٢) ، طبيعة التفكير ، مجلة المعلم الجديد، بغداد ، مجلة (٤٧) ، العدد (١)
- ٦- أبو المعاطي ، يوسف (٢٠٠٥) ، أساليب التفكير المميزه للأنماط المختلفه للشخصية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٥) ، العدد (٤٩).
- ٧- قطامي ، نايفه (٢٠٠١) تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، دار الفكر ، عمان ، الأردن،
- ٨- قطامي ، يوسف ، (١٩٩٠) تفكير الأطفال تطوره وطرق تعلمه ، ط ١ ، دار الأهلية للنشر ، عمان ، الأردن.
- ٩- الحمداني ، موقف (١٩٨٢) ، الندوة العلمية الخاصة ، بتوحيد المناهج ووسائل التدريب لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار ، وزارة التربية.
- ١٠- المقدادي ، يونس عبد العزيز (١٩٩٦) ، مبداء الاداره ومفهومها ومجالاتها ومدارس الفكر الإداري والعمليات الاداريه ، ط ٢ ، مؤسسة الأء للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن.

- ١١- الجبوري ، وداد مهدي (٢٠٠٠) ، المناخ التعليمي السائد في الأقسام العلمية في جامعة القادسيه ، رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية/ ابن الهيثم/ جامعة بغداد.
- ١٢- علي ، شريف (٢٠٠٠) ، الادارة المعاصرة ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر.
- ١٣- سالم ، فؤاد الشيخ (١٩٩٨) ، المفاهيم الادارية الحديثة ، ط ٦ ، مركز الكتاب الاردني للنشر ، عمان الاردن
- ١٤- مطاوع ، ابراهيم (١٩٩٣) ، الأصول الإدارية للتربية ، ط ٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر.
- ١٥- احمد ابراهيم عبد الهادي (٢٠٠١) ، الادارة ، مكتبة الجامعة ، بنها ، مصر.
- ١٦- العديلي ، ناصر محمد (١٩٩٥) ، السلوك الانساني والتنظيمي ، معهد الاداره للبحوث ، رياض ، المملكة العربية السعودية.
- ١٧- الزغول ، فؤاد الشيخ (١٩٩٨) ، المفاهيم الإدارية الحديثة ، ط ٦ ، مركز الكتاب الأردني ، عمان ، الأردن.
- ١٨- الكبيسي ، عامر (١٩٧٦) ، الاداره العامه بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار الحرية للطباعة ، بغداد.
- ١٩- نصر ، رضا محمد احمد (١٩٨٨) ، مشاركة المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية في صنع القرارات المنهجية ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
- ٢٠- المنصور ، كاسر نصر (٢٠٠٠) ، نظرية القرارات الإدارية ، مفاهيم وطرانق كميّه ، ط ١ ، مكتبة الحامد للنشر ، عمان الأردن.

- ٢١- عطيه بكر طه (١٩٨٤) ، مقدمة في التحليل السلوكي في قرارات الاداره ، عمان ، الأردن.
- ٢٢- أبو جادو ، صالح ونوفل ، محمد بكر (٢٠٠٧) تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، ط ١ ، داره الميسره ، عمان، الأردن.
- ٢٣- الحارثي ، ابراهيم احمد ، نمو أصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين. الرياض مكتبة الشقري ، (١٤٢٤)هـ.
- ٢٤- دكتور لطفي بركات أحمد - في فلسفة التربية - القاهرة - مكتبة الخانجي ١٩٧٨ ص ١٠٢-١٠٣.
- ٢٥- دكتورة نعمات احمد فؤاد - مصر شخصية قاهره - القاهرة - عالم الكتب ١٩٦٨ ، ص ٢٢-٣٠.
- ٢٦- بن دهيش رضوان ، خالد عبدالله وآخون ، الإدارة والتخطيط التربوي أسس نظرية وتطبيقات عملية - الرياض : مكتبة الراشد (١٤٢٧هـ).
- ٢٧- عطوي ، جودت ، الإدارة التعليمية والأشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها ، الدار العلمية الدولييه ، عمان (٢٠٠١).
- 28- Harrison And Bramson , (1982) Style of Thinking strategies for asking questions making decisions and solving problems N. Anchor press 1982 : 45)
- 29- Bare,Il J. (1991) Creating our pathways : teaching students
- 30- Jones , M.S and Galb raith , M. (2006) Thinking Styles differences of female college and university presidents itonoLuLu.

- Harrison and Bramson , R (1982) Style of Thinking , -31
Strategies for asking questions making decisions and
solving problems N.Y. Anchor press.
- Morris ; R. Atypoingy of Norns- American , 32
Socioniological - Review ; 1956 ; pp. 610 - 613.
- Parsons ; T:- some consideration on the theory of -33
social change. Rural Soicology ; 1966 ; p.22
- Parsons ; T; and Baies ; R-Family Socialzation and -34
Interacion; CTN ; The free press ; 1955 ; pp ; 8 -10.
- Ronmmetetvet it ; R ; Social Norms and Roies - -35
University Minnesota. Press ; 1955 ; p.11
- Stace : W : T; - op cit p.10 -36
- Spiecer : E:H. Human problems in Technological -37
Change:New Yourk. Ny 1952 : pp . 281. 282
- Louis , A and Allen (1973). Professional management. -38
New Concepts and proven practices. New York : McGrw-
Hill book Co.
- Louis , A- and Allen (1993) "Professional -39
management" New concept and proven.
Practices. New york : McGrw - Hillbook Co. -40
- Torrance , E.P. (1982) "Itemisphercity and Creative -41
Functio Journal of Search and development Eduction.

to think become self directed in. N. CoLangelo and G.A
(Eds) , Handbook of gifted education Needhom , Davis
Heights , MA: All/n and Bacon.

Abstract:

The thinking is the basis of all educational skills, all the work of the Human involve in his thoughts (Harthy 0.1999: 7) and is Slsslh of mental activities of the brain when it is exposed to sexy you are greeted by the sense of one or more of the five senses in kind in the sense of the time or the news , (Bareilly, 1991: 266-270) and thinking Gtar process effectively Energized wherein the mind to organize his thoughts and manifestations of mind on the experiences and past experiences and apply them according to the needs of the present (Altqhinde 0.2002: 30) with that delivery that man has become an urgent need to use its mental Bkaver commensurate with the size of the developments and problems faced by, it has become necessary to use methods of thinking which represent preferred methods for individuals to acquire knowledge and to organize thoughts and express them.



التدريس المصغر والمهارات التي ينميها

أ.م.د. بشائر مولود توفيق

أولاً: مشكلة البحث وأهميته

التدريس المصغر مفهوم تدريبي يمكن تطبيقه في مراحل مختلفة قبل أن يبدأ المتعلم في العمل وخلال عمله ، وذلك في عمليتي التطوير المسلكي للمعلمين ، ويزود التدريس المصغر المعلمين بأساس أو خلفية للتدريب على التعليم ليتم فيها أنقاص التعقيدات العادية في غرفة الصف . ويتلقى فيه المعلم قدراً كبيراً من رد فعل الآخرين أراء عمله (التغذية الراجعة الفورية) أن التدريس المصغر وليد تزواج طريقة وأداة في سبيل تطوير أعداد المعلمين وتدريبهم .

ثانياً: أهداف البحث

التعرّف على (التدريس المصغر والمهارات التي ينميها) .

حدود البحث

اقتصرت حدود البحث على المعلومات التي يمكن أن تحقق أهدافه كما اقتصرت على التعرف على التدريس المصغر والمهارات التي ينميها

الفصل الثاني منهجية البحث

أتبعت الباحثة لدراسة (التدريس المصغر) هو منهج وصفي تحليلي للتدريس المصغر ومهاراته الخلفية التاريخية والنظرية للتدريس المصغر ، مكونات التدريس المصغر ، مبادئه ، شروطه ومهاراته أنواع التدريس المصغر ، مجالات ومزايا التدريس المصغر، مراحل التدريس المصغر ، انموذج تدريسي للتدريس المصغر .

الاستنتاجات:

- * أن التدريس المصغر هو تعليم حقيقي .
- * التدريس المصغر يخفف من تعقيدات التعليم العادي الذي يحدث في غرفة الصف .

التوصيات و المقترحات :

- إقامة دورات تدريبية للتدريسين باستعمال التدريس المصغر .
- تزويد التدريسيين بأحدث التقنيات للتعليم والتدريب للطلبة .

الفصل الاول

مشكلة البحث وأهميته :

التدريس المصغر : هو أساس تقني حديث لتدريب المعلمين والمدرسين التقنيين ، وتزويدهم بالمعلومات وأسس التدريب على التدريس ، يتم فيه تخفيض التعقيدات العادية في غرفة الدرس ، وهو مصمم لتطوير مهارات جديدة ، وتفتح مهارات سابقة وأن حجم الصف محدد ما بين متعلم واحد وعدد من المتعلمين ووقت التعليم محدد ما بين خمس دقائق وعشر دقائق (طعيمة، ١٩٩٣: ص ٨٠) ويهدف التدريس المصغر الى إعطاء المدرس فرصة لتسجيل الدرس التدريبي ثم يعاد عرضه لتسهيل عملية التغذية الراجعة ولكن هذا التسجيل لا يعتبر شرطاً أساسياً لأتمام التدريس المصغر، وعموماً فإن اصطلاح التعليم المصغر (Microteaching) يطلق على مختلف أشكال التدريب المكثف الذي يتناول مهارات معينة ضمن زمن محدد بأشتراك عدد من الطلبة ، وقد أستخدم الإرشاد النفسي المصغر microcounseling وتدريب المشرفين وتدريب المحامين على المرافعة وتدريب مدرسي الكليات ويستخدم التدريس المصغر لتسهيل عملية التدريب في كثير من الأحيان يتعذر الحصول على عدد كبير من المتدربين لفترة زمنية عادية ولذا ينخفض عدد المتدربين ويكتفي بفترة زمنية وجيزة الأمر الذي يجعل مهمة التدريس أكثر يسراً وسهولة ، وقد يتعذر الحصول على متدربين حقيقيين فيلجأ المدرس الى الأستعانة بزملاء مدرسين ليقوموا مقام Simulated Teaching المتدربين الحقيقيين وهو نوع من التعليم التمثيلي ، ويخفف التعليم المصغر من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد ، فالمعلم يجد حرجاً في عدد كبير من الطلبة ، ربما لا يجد نفس الحرج في مواجهة عدد قليل من الطلبة بفترة زمنية قصيرة .

ويستطيع المتدرب من خلال التعليم المصغر أن يبدأ بتدريس مهارة واحدة أو مفهوم واحد فقط يسهل عليه أعداده لأن الدخول في درس عادي يشتمل على خطوات عديدة ويحتاج الى مهارة أكبر في تخطيطه وتنفيذه . كما يتيح الفرصة للتغذية الراجعة التي تعبر من أهم عناصر التدريب وقد تأتي التغذية الراجعة من المتدرب نفسه لدى رؤيته لأدائه من خلال أستعراض الشريط التلفزيوني المسجل . وقد تأتي التغذية الراجعة من المدرب أو الأقران المشتركين في عملية التدريب ويتيح الفرصة للمتدرب لكي يدخل التعديلات الجديدة على سلوكه التعليمي وذلك من خلال إعادة الأداء بعد التغذية .

وهناك خمس اقتراحات أساسية لا بد أن يتضمنها التدريس المصغر وهي :-

- ١- التدريس المصغر هو تعليم حقيقي.
- ٢- يخفف التدريس المصغر من تعقيدات التعليم العادي الذي يحدث داخل غرفة الصف .
- ٣- يركز التدريس المصغر على التدريب لانجاز مهام محدودة كاستخدام تقنيات تربوية .
- ٤- يتيح التدريس المصغر إتقان الممارسة .
- ٥- بعد الانتهاء من تعليم الدرس مباشرة يقوم المتعلم بعملية نفذ لأدائه ، ولكي يكتسب أقصى قدر من التبصير في أدائه يسر له مصادر عديدة من التغذية الراجعة التي توضع تحت تصرفه (cooper, 1999, p:227)
- أذن التدريس المصغر مفهوم تدريبي يمكن تطبيقه في مراحل مختلفة قبل أن يبدأ المتعلم في العمل وخلال عمله ، وذلك في عمليتي التطوير المسلكي للمعلمين ، ويزود التدريس المصغر المعلمين بأساس أو خلفية للتدريب على التعليم ليتم فيها أنقاص التعقيدات العادية في غرفة الصف . ويتلقى فيه المعلم

قدراً كبيراً من رد فعل الآخرين أزاء عمله (التغذية الراجعة الفورية) أن التدريس المصغر ولید تزواج طريقة وأداة في سبيل تطوير أعداد المعلمين وتدريبهم .

أهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي الى التعرف على :-
- الخلفية التاريخية والنظرية للتدريس المصغر .
- مكونات التدريس المصغر ، مبادئه ، شروطه والمهاراته .
- أنواع التدريس المصغر .
- مجالات ومزايا التدريس المصغر .
- مراحل التدريس المصغر .
- انموذج تدريسي للتدريس المصغر .

حدود البحث :

اقتصرت حدود البحث على المعلومات التي يمكن أن تحقق أهدافه كما أقتصرت على كيفية أعداد أنموذج لدرس يتم وفق (التدريس المصغر) .

الفصل الثاني

أولاً : الخلفية التاريخية والنظرية للتدريس المصغر .

ثانياً : مكونات التدريس المصغر ، مبادئه ، شروطه والمهارات التي ينميها .

ثالثاً : أنواع التدريس المصغر .

رابعاً : مجالات ومزايا التدريس المصغر .

خامساً : مراحل التدريس المصغر .

سادساً : نموذج تدريبي للتدريس المصغر .

أولاً : الخلفية التاريخية والنظرية للتدريس المصغر :

ظهر التدريس المصغر في أوائل الستينات من القرن العشرين ، عندما كانت تطبيقات الاتجاه السلوكي في علم النفس Behavioral psychology هي المسيطرة على مناهج التعليم . وقد بدأ تطبيق التدريس المصغر في العلوم التطبيقية في جامعة ستانفورد university Stanford على يد دوايت ألن Dwightallen وزملائه عام ١٩٦١ (آلف سوريان ، ١٩٦٩: ص ٢١٠ وعرف بمذهب ستانفورد Stanford Approach ثم طبق في جامعة بركلي في كاليفورنيا . عرف هذا النمط من التدريس بنموذج العلم التطبيقي ثم طبق بعد ذلك على نطاق واسع في تدريب المهندسين والعاملين في المصانع وبرامج تدريب الجيش الأمريكي (vere, 1993.p3) .

كما شاع استخدام هذا النمط من التدريس في برامج التربية العملية للمعلمين في التعليم العام في الجامعات الأمريكية منذ ذلك التاريخ . ثم أستخدم في بعض الجامعات الأوروبية وبخاصة البريطانية منها ، في بداية السبعينات حيث أستحدثت أنماط وأساليب جديدة ، بل أن الجامعات البريطانية أقرت التدريس المصغر وأعمدته جزءاً أساسياً في عمليات أعداد المعلمين (pervot, 1977, p320) ، ثم ألقت كتب أخرى باللغة العربية نفسها ، كما أنتشرت

بعض البحوث والدراسات وعقدت ندوات في مجال تدريب المعلمين تناول بعضها جوانب من التدريس المصغر .

لقد قام هذا النموذج من التدريس المصغر على أساس من المفهوم السلوكي للتعليم من خلال تعديل السلوك ، كما هو عند رائد التعليم المبرمج في سكرن B.F Skinner الذي يؤكد على أهمية التغذية الراجعة والتعزيز الفوري Immediate Reinforcement في تعديل السلوك وبناءً على ذلك فإن المتدرب يحتفظ بالسلوك الصحيح ، عندما يلقي تعزيزاً إيجابياً من أستاذة أو من الحضور ويبتعد عن السلوك الخاطيء بناءً على التعزيز السلبي ، ويحسن من أدائه تدريجياً حتى يصل الى الأداء المطلوب ولكي يضمن المتدرب الاستفادة من التغذية الراجعة والتعزيز لتحسين أدائه ، ينبغي أن تكون المهارة التي يتدرب عليها قصيرة قدر الأمكان ، من هنا جاءت فكرة تقسيم الدرس الى أجزاء ، ثم تقسيم كل جزء الى مهارات يمكن التدرب عليها مرات عديدة حتى يتم إتقانها (Stddat,1981,P:15).

وقد أستفاد أصحاب هذا النموذج من آراء عالم النفس الروسي فيجوتسكي (Vygostky) ونظراته السلوكية الجديدة حول التدريس بوجه عام والتدريس المصغر بوجه خاص ، تلك النظرت التي تربط التدريس بكل من البيئة الاجتماعية والثقافة والمعرفة . ومنذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن بدأ التدريس المصغر يظهر من جديد ، لكن بصورة غير الصورة لسلوكية التقليدية التي كان عليها في الستينات والسبعينات .

بيد أن أوج أنتشاره في الدول الغربية كان في السبعينات والثمانيات من القرن العشرين ، حيث أشارت إحدى الدراسات التي أجريت في نهاية الثمانيات . وكان التدريس المصغر في بداية الأمر مقصوراً على تدريب الطلاب المعلمين قبل تخرجهم ، أي قبل العمل في التدريس pre-service training ، ثم طبق

في برامج تطوير مهارات المعلمين الذين هم على رأس العمل In-service training ، بعد أن تبين أن له فوائد في التدريب على مهارات جديدة ، وتطوير المهارات السابقة (Ortiz, 1985, p.5) .

وقد أنتقدت بعض برامج التدريس المصغر لأعتمادها على التدريب الآلي الذي يعد تطبيقاً للاتجاه السلوكي التقليدي في علم النفس عندما كان مهيمناً على برامج التعليم في الستينات والسبعينات من القرن العشرين . ولا شك في أن التعليم بوجه عام ، وتدريب المعلمين بوجه خاص ، تدريباً آلياً وفقاً للنظرة السلوكية التقليدية فقط ، منهج غير مقبول ، لأن التعلم والتعليم سلوك وأبداع في آن واحد ، ولعل ارتباط التدريس المصغر أثناء نشأته بالاتجاهات السلوكية التقليدية كان سبباً في النفور منه لدى بعض التربويين . وقد أنتقد التدريس المصغر أيضاً لكونه عملية مصنوعة في

كثير من الحالات ، وبخاصة عندما يكون الحضور من زملاء المعلم المتدرب.

ثانياً: مكونات التدريس المصغر ، مبادئه، شروطه، والمهارات التي ينميها

أشار طعيمة (١٩٩٣) الى مكونات التدريس المصغر بـ :

- ١- مفهوم معين أو مهارة واحدة يراد تعلمها .
 - ٢- صف (غرفة) .
 - ٣- مدرس (متدرب) .
 - ٤- فترة زمنية قصيرة لتدريس الدرس .
 - ٥- مصادر متعددة للتغذية الراجعة .
 - ٦- فرصة لإعادة التدريس . (طعيمة ، ١٩٩٣ : ص ٨٧) .
- وبعد تحديد مكونات التدريس المصغر يجب التعرف على فكرته ومنطلقاته التي يمكن تحديدها بـ :
- ١- يمكن تحليل التدريس كسلوك الى مهارات صغيرة .

- ٢- بعد تحليل المهارات فمن السهل اكتسابها بكفاءة عالية .
- ٣- التدريس عملية سلوكية على مستوى كبير من التعقيد ، انها تتطلب التمكن من الكثير من مهارات التفكير والاتصال والتفاعل مع الطلبة .
- ٤- التدريب المتقن يمكن أن يكتسب المعلمون القدرة على تحليل سلوكهم التدريسي ونقده والتحكم فيه الى حد كبير .
- ٥- يلعب التدريب عادة دوراً مزدوجاً فمن طريقه يكسب الطلبة المعلمون (المتدربين) الأنماط السلوكية المتوخاة عن طريقة يتم تصحيح غير الصحيح منها .

٦- تزويد المتدرب (الطالب المعلم ، المتعلم) بخبرات متعددة تضيف على كل عمل يقوم به في الصف الدراسي معنى وتجعل له دلالة كماً وأنها تنقله من مستوى التجربة في الممارسة الى مستوى يعرف فيه سبب كل عمل ومغزى كل أداء (الحيلة ، ٢٠٠٣: ص ٣٣٧) .

المهارات الأساسية للتدريس المصغر :

يذكر كوبر cooper رائد التدريس المصغر أن هناك (١٥) مهارة تدريسية تعد صالحة للمعلم مع اختلاف المرحلة التعليمية التي يدرس فيها ومنها :-

- ١- الطلاقة في ألقاء الأسئلة .
- ٢- التعمق في ألقاء الأسئلة .
- ٣- ألقاء أسئلة ذات مستويات عليا في التفكير .
- ٤- القاء أسئلة ابتكارية .
- ٥- التعزيز .
- ٦- اكتشاف مدى اهتمام الطلبة وانتباههم .
- ٧- السلوك غير اللفظي .
- ٨- التلميع .

- ٩- التهيئة .
 - ١٠- تنوع المثيرات .
 - ١١- عرض المعلم للمعلومات بصورة منطقية وسلامة تنظيم الأفكار .
 - ١٢-لقاء المحاضرة بشكل أستقصائي .
 - ١٣- أستخدام الأمثلة .
 - ١٤- فن المراجعة وأنهاء الدرس .
 - ١٥- اكمال الأتصال بين (المعلم والطالب) .(الحيلة، ١٩٩٩: ص ٣٢٠).
- ومن الجدير بالذكر أن هذه المهارات يختلف عددها بأختلاف مصدرها وليس بالضرورة أشتمال الموقف التعليمي على جميعها ويأخذ كل منها طابعاً خاصاً يختلف بأختلاف المادة الدراسية .

المبادئ الأساسية للتدريس المصغر :-

يقوم التدريس على المبادئ الأساسية الآتية :

١-أختزال المهمة التعليمية :

يقوم التدريس المصغر على مبدأ أختزال المهمة التعليمية وتحديدتها بمهارة تعليمية صغيرة ليتم التدريب عليها وتقويمها فأن يقتصر على تعلم فن طرح السؤال وأعطاء تغذية راجعة والتدريب على التمهيد للدرس وأختتام الدرس أو أشارك الطلبة بالدرس أو أستخدام السبورة... الخ ، ويتم تعليم هذه المهارات في جو صفي حقيقي ، كما يتم فيه تعليم حقيقي للطلبة على الرغم من أختزال العملية التعليمية وتبسيطها .

٢-التحكم بالعملية التعليمية :

نظراً الى صغر المهمة فإنه يمكن التخطيط للتعفيذ بدقة أكثر من الدروس العادية ، كما تساعد المراقبة والتسجيل الصوتي أو التلفازي على التقويم الموضوعي (لأستخدام الملاحظة المسجلة) الذي يمكن من التحكم من جديد

بالعملية التعليمية المتعلقة بالمهمة التي يقوم بتعليمها (طعيمة، ١٩٩٣: ص ١٠٠) .

٣-أختصار مدة التنفيذ :

ما دام العمل المكلف به المعلم يقتصر على تنفيذ مهمة أو بعلم مهارة محددة ، فإن هذا العمل لا يحتاج الى وقت طويل ، ويتم عن طريقه تنفيذ أنشطة محددة وهذا يجعل المعلم يتقبل العمل ويقدم عليه ويستعد للقيام به ويمكنه من فرصة أوفر للنجاح فيه وإذا كانت مدة التنفيذ قصيرة والأنشطة محددة فيمكن مراجعتها وتحسينها والتدريب عليها وتجنب وضع المعلم أمام أماكن النسيان أو الارتباك لكثرة الأنشطة وتنوعها .

٤-تحديد عدد الطلبة :

تراوح عدد الطلبة في التدريس المصغر بين (٤-٦) ، وقد يزيد العدد عن ذلك قليلاً وتحديد عدد الطلبة هكذا له مجموعة من الفوائد منها .

- يسهل عملية الاشتراك الفعلي للطلبة في تنفيذ .
- يسهل عملية التحكم بالعملية التعليمية .
- يوفر الوقت .
- يساعد المعلم على التعرف بسرعة الى طلبته .
- يمكن أنتقاء الطلبة بسهولة من البيئة التعليمية نفسها التي يطبق فيها التدريس المصغر . (الحيلة ، ١٩٩٨: ص ٣٥٢)

٥- توفير التغذية الراجعة :

يجري تقويم الدرس المعطى بعد أنتهاء المهمة التدريبية ، فتعطى التغذية الراجعة للمعلم فور أنتهائه من تعليم المفهوم أو المهارة المصغرة وغالباً ما يتم تسجيل الدرس بشريط التسجيل الصوتي أو بشريط التسجيل الصوتي المرئي فيرى المعلم نفسه والموقف التدريسي بكامله في أثناء مرحلة التقويم

ويسمع أقواله وأقوال طلبته ، ويصحح في ضوء ذلك بأعطاء درس جديد يطلع فيه على النواحي الإيجابية ويحصل المتدرب على مصادر عديدة للتغذية الراجعة منها :-

- التعليقات والمقترحات التي يقدمها زملاء المتدرب الذين حضروا درس التدريس المصغر .

- ردود فعل الطلبة الفورية في أثناء الدرس .

- التعليقات والمقترحات التي يقدمها المشرف .

-التسجيل المرئي الصوتي إذا تم قبل هذا التسجيل للدرس المصغر .

- التخلص من التردد والخوف والجوانب الأنفعالية السلبية التي تعرقل القيام بالتدريس .

- الشعور بالنجاح بالمرحلة الأولى يدفع الى نجاحات أخرى أبعد أثراً في

العملية التعليمية . (صيام وآخرون : ١٩٩٥ : ص ٢٧٠) .

- شروط التدريس المصغر :

١ - تحديد الأهداف :

تتوقف النتائج التي يمكن أن تجني من تجربة التدريس المصغر على الأهداف المرجوة منها . فقد يكون الهدف تكوين مهارات محددة من قبل أشخاص معينين أو استخدام التدريس المصغر كوسيلة للبحث عن المهارات التعليمية اللازمة لمهنة التعليم أو لنوع من التعليم أو التعمق في مظاهر أخرى للعملية التعليمية . (الكناني والكندري، ١٩٩٥ : ص ٢٠٧)

٢ - تنظم بيئة تعليمية فعالة :

بعد الانتهاء من تحديد الأهداف الخاصة للتدريس المصغر لا بد من تنظيم غرفة صفية تستطيع تحقيق تلك الأهداف ولا شك في أن هناك شروطاً تتصل بـ:

-العناصر البشرية التي تستعمل فيها وبتنظيم عملها .

-تنظيم استخدام الوقت .

-تحديد المتطلبات الأخرى للغرفة الصفية المستعملة للتدريس المصغر .

(الحيلة ، ٢٠٠٣ : ص ٣٤١) .

٣- أعداد المشرف :

المشرف على التدريس هو أساساً مدرس ودوره تحسين أداء المهارات التي

تهدف للوصول بالمتدرب الى إتقانها ومسؤوليته مزدوجة ، أوله دوران هما :

-يساعد المشرف المتدرب على التمييز بين المهارات ويدعم أدائه لكل مهارة

ويساعد كذلك على أن يفهم السلوك الذي يشكل المهارة وأن يصبح حساساً

للأشارات التي يتعين عند ظهورها ممارسة هذه المهارة وعندما يمارس المتدرب

المهارة ، أو يبدأ في ممارستها ممارسة تقريبية يدعم المشرف سلوكه هذا وبعبارة

أخرى يساعد المشرف المتدرب على أن يعرف ما الذي يجب عليه عمله .

- تطبيق المهارات :

أذ أن الأداء الجيد يعتمد على معرفة متى وأين تستخدم المهارات لذلك

يجب على المشرف أن يساعد المتدرب على اتخاذ تلك القرارات .

(ريان ، ١٩٩٥: ص ١٩٨) .

٤-أختيار طلبة التدريس المصغر :

أن أختيار الطلبة للأشتراك في التدريس المصغر يعتمد على أهداف

محددة ، فأذا كان الغرض تدريب معلمين للعمل في أنواع معينة من المدارس ،

يجب أختيار طلبة مشابهين لطلبة تلك المدارس ، مثلاً أذ كان الغرض من

المركز تدريب معلمين للعمل في مدارس المدن أو الريف ، أو مراكز محو

الأمية أو رياض الأطفال...الخ فيجب أن يكون الطلبة الذين سيشاركون في

المركز من نوع الطلبة الذين يلتحقون بتلك المدارس أو المراكز أو الرياض ،

كذلك يعتمد عدد الطلبة على تكوين المركز وأغراضه ، وهناك اعتباران أساسيان في اختبار طلبة مركز التدريس المصغر .

- يجب أن يكون طلبة التدريس المصغر مماثلين للطلبة الذين سيتعامل معهم المتدربون في المدارس التي سيلتحقون بها .

- يجب أن يكون طلبة التدريس المصغر من مجموعة (الصف والسنة) نفسها الذين سيتولى المتدربون تدريبه فيما بعد .(الوقضي ، ١٩٩٦ : ص ٣٢٥) .

٥- تسجيل التدريس المصغر :

يرى بعضهم أن تسجيل دروس التدريس المصغر على أشرطة فيديو ليس جزءاً جوهرياً من تجربة التدريس المصغر والكثير من معاهد التربية طبقت التدريس المصغر بتسجيل سمعي فقط أو بمجرد مشاهدة من دون تسجيل الا أن التسجيل على أشرطة الفيديو يدعم أهداف التدريس المصغر ويعزز من فاعليته بطريقتين :-

- التسجيل مقيد في تطوير نماذج مختلف المهارات التعليمية .

- التسجيل مصدر قوي للتغذية الراجعة في عملية التدريس المصغر .

الا أن بعض المتدربين يشعرون في البداية بالقلق من تسجيل أدائهم للدرس على شريط الفيديو ، ويبدو أن هذا التردد سرعان ما يختفي بمجرد أكتشافهم فائدة هذه الطريقة . يتم التسجيل عن طريق وضع ميكروفون بين المعلم والطلبة وتوضع في مؤخرة الصف الكاميرا وجهاز التسجيل ، أن صغر حجم جهاز التسجيل الفيديو المستخدم يساعد على التغلب على قلق المتدربين وترددهم ، ومما يخفف من شعورهم بالتوتر ، معرفتهم أن التسجيل سيلغى في النهاية ، لن تظل محاولاتهم الأولى للتعلم شبحاً يطارهم باستمرار .

٦- التدريب على استعمال الشريط

للاستفادة من شريط الفيديو ، ينبغي أن يختار المشرف أجزاء معينة من الشريط مكتملة لأغراض المشرف ، وعندما يسعى المشرف الى توعية المتدرب (الطالب) بسلوك معين ، مثل توجيه أسئلة استطلاعية لتعزيز أجابته، فمن المنطقي أن يركز المشرف على مواقف جوهرية معينة في الشريط وأن يناقشها مرتين أو ثلاث مرات بدلاً من مشاهدة الشريط بأكمله مرة واحدة ، ومن الاستخدامات الأخرى للشريط ، أن يختار المشرف عينة سلوكية ويطلب من المتدرب أن يشخص ما هو صواب أو خطأ ، أو موضع شك في سلوكه وعندما ينتهي المتدرب من تشخيص سلوكه يصبح قادراً على أن يفكر في بعض طرق السلوك البديلة المتاحة أمامه .

ثالثاً : أنواع التدريس المصغر

يختلف التدريس المصغر باختلاف البرنامج الذي يطبق من خلاله ، والهدف من التدريب وطبيعة المهارة أو المهمة المراد التدريب عليها ومستوى المتدربين ويمكن حصرها بالأنواع التالية :-

١ - التدريب المبكر على التدريس المصغر Pre-Service Training Microteaching

وهو التدريس المصغر الذي يبدأ التدريب عليه أثناء الدراسة (قبل تخرج الطالب وممارسته مهنة التدريس في أي مجال من المجالات . وهذا النوع يتطلب من الأستاذ المشرف اهتماماً بجميع مهارات التدريس العامة والخاصة للتأكد من قدرة الطالب على التدريس .

٢- التدريب أثناء الخدمة على التدريس المصغر : In-Servie Training in

Microteaching

وهذا النوع يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس ويتولون في الوقت نفسه تدريباً على مهارات خاصة لم يتدربوا عليها من قبل .

٣- التدريس المصغر المستمر : Contiuous Microteacing

يبدأ هذا النوع من التدريس في مراحل مبكرة من البرنامج ، ويستمر الطالب حتى تخرجه وهذا النوع غالباً ما يرتبط بمقررات ومواد تقدم فيها نظريات ومذاهب يتطلب منهم تطبيقاً عملياً وممارسة فعلية للتدريس في قاعة الدرس تحت إشراف أستاذ المادة.

٤-التدريس المصغر الختامي Final-Microteaching

وهو التدريس الذي يقوم المعلم المتدرب بأدائه في السنة النهائية أو الفصل الأخير من البرنامج ، ويكون مركزاً على المقررات الأساسية .

٥- التدريس المصغر الموجه Directed Microteaching

هذا النوع من التدريس يشمل أنماطاً موجهة من التدريس المصغر ، منها التدريس المصغر النموذجي وهو الذي يقوم فيه المشرف لطلابه المعلمين أنموذجاً للتدريس المصغر ، ويطلب منهم أن يحذوا حذوه (Stoddart, 1981, p.13) .

٦-التدريس المصغر الحر (غير الموجه) Undirected Microteaching

يهدف هذا النوع من التدريس الى بناء الكفاية التدريسية أو التأكد منها لدى المعلم في أعداد المواد التعليمية وتقديم الدروس وتقويم أداء المتعلمين من غير ارتباط بنظرية أو مذهب أو طريقة أو أنموذج . وقد يمارس في بداية البرنامج للتأكد من قدرة المتدرب وسيطرته على المهارات الأساسية العامة في التدريس أو يقوم به المتمرسون من المعلمين بهدف التدريب على أعداد المواد التعليمية وتقديمها من خلال التدريس المصغر (prumfit,1979,p.123)

٧-التدريس المصغر العام General Microteaching

يهتم هذا النوع بالمهارات الأساسية التي يتطلب مهنة التدريس بوجه عام ، بصرف النظر عن طبيعة التخصص ومواد التدريس ، ومستوى الطلاب لأن

الهدف منه التأكد من قدرة المتدرب على ممارسة هذه المهنة وغالباً ما يكون هذا النوع من التدريس مقررراً أو ضمن مقرر من المقررات الألفزامفة للجامعة أو الكلية ، وأحد متطلبات التخرج فيها وغالباً ما تقوم كليات التربية بتنظيم هذا النوع من التدريب ويشرف عليه تربوفون مختصون في التدريب الميداني .

في هذا النوع من التدريس يتدرب المعلمون على عدد من المهارات الأساسية مثل : أثاره أنباه الطلاب للدرس الجديد ، ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديدة ، تنظيم الوقت ، استخدام تقنيات التعليم ، إدارة الحوارين الطلاب وتوزيع الأدوار بينهم ، التحرك داخل الفصل ، ملاحظة الفروق الفردية بين الطلاب ومراعاتها ، أسلوب طرح السؤال على الطلاب وتوقيته ، طريقة الأجابه عن أسئلة الطلاب وأسفساراتهم ، أساليب تصويب أخطاء الطلاب .

٨-التدريس المصغر الخاص Specific Microteaching

هذا النوع يهتم بالتدريب على المهارات الخاصة بمجال معين من مجالات التعلم والتعليم .

والواقع ان بعض الأنواع التي ذكرتها متداخلة ومتشابهة في المداخل للتدريس والأهداف والأجراءات ، بيد أن اهم هذه الأنواع او التقسيمات وأشملها هو تقسيمها الى نوعين الأول التدريب العام : أي تدريب المهارات العامة في التدريس .

الثاني : التدريب الخاص : أي تدريب على مهارات خاصة بمجال معين .

رابعاً: مجالات ومزايا التدريس المصغر :

- مجالات استخدام التدريس المصغر

يستند التدريس المصغر الى استراتيجفة التعليم المتقن والى مبادئ أساسفة في علم التعليم منها (مبادئ التعزيز الفوري بأعطاء التغذية الراجعة الفورية

التي تثبت التعليم وتقوية وترفع من مستوى أداء المتدربين) ، وفيما يأتي دراسة لمجالين يستخدم فيهما التدريس المصغر .

أولاً: التدريس المصغر في تدريب المعلمين

أن أعداد المبتدئين لتجربتهم الأولى في التدريس ، من النقاط الحساسة في التربية العملية ، فالمعلم (جديد التخرج) يخرج عادة الى المدارس ويشاهد المعلمين المهارة ومع أن لبرنامج المشاهدة الكثير من المزايا الا أنه لا يخلو من العيوب ومنها

١ - المشاهدة سلبية في الواقع :

فالمبتدئ يقتصر على مجرد مشاهدة عمل معلم آخر وقد يقوم بهذه المشاهدة دون خبرة مسبقة واذا تعلم شيئاً فلا تكاد توجد لديه فوائد للتطبيق الفوري لما تعلمه .

٢ - المشاهدة قد تسبب في هدر الوقت :

فقد يكون مدرس التطبيقات بعيدة عن كلية الأعداد، وقد يقضي المشاهد وقتاً طويلاً في غرفة الصف دون أن يكون هناك ضمان لأستفادة المشاهد معياره .

٣ - مزايا التدريس المصغر :

بالرغم من تعدد الأساليب والأستراتيجيات والطرائق المتعددة التي ساعدت المبتكرت التعليمية والتدريبية كالتعليم المبرمج والحقائق التعليمية والمجمعات التعليمية ، يظل التدريس المصغر أكثر ملائمة لحالات التدريب عامة وتدريب المعلمين خاصة ، حيث يفى هذا النمط من التدريب بكثير مما نادت بتطبيقه العلوم النفسية والتربوية في مجال التعليم ومن مزايا التدريس المصغر الخاصة ما يأتي : -

- ١- يقدم تحليلاً دقيقاً لعناصر العملية التعليمية .
 - ٢- يغير من الطرائق التقليدية حيث يقلص دور المعلم المشرف ويعطي المتدرب دوراً إيجابياً في تدريب نفسه بنفسه .
 - ٣- يعد مجالاً مناسباً لاستخدام التقنية التربوية الحديثة .
 - ٤- يوفر الجهد ويقلل الوقت ويقتصد في المال وذلك بتقليص حجم الصف الدراسي وعدد طلبته .
 - ٥- يؤدي الى تعليم حقيقي .
 - ٦- يتيح فرص التجديد الدقيق للأهداف السلوكية وفرص الأتقان المحكم للمهارات المستهدفة
 - ٧- يؤدي الى إعادة النظر في البنية التعليمية بأكملها حيث يطرح أفكاراً جديدة كحجم الصف ومدة الدرس وظرف التعليم ودور المتعلم في عملية تعليمية .
 - ٨- يتيح فرصة تعليم الفرد لنفسه .
 - ٩- موازنة بأساليب التعلم الذاتي وبرامجها كالمكتبة الشاملة والحقيبة التعليمية أو الكتاب المبرمج مثلاً يعد التدريس المصغر قليل التكلفة ولا يحتاج الى مجهود كبير لتطبيقه . (أبو ناهية، ١٩٩٣: ص ٢٣٠)
- وعلى الرغم من تعدد ميزات التدريس المصغر فإنه لا يخلو من النقائص والعيوب فهو برغم كل ذلك يظل تعليمياً أصطناعياً لدرجة كبيرة وبرغم تبسيطه لعناصر الموقف التعليمي الا أن تحليل الموقف التعليمي الى جزئيات دقيقة أمر بالغ الصعوبة وحتى لو تحقق مع بعض المواد التعليمية فإنه لا يناسب غيرها . (صيام وآخرون ، ١٩٩٥ : ص ٣٣٧) .
- خامساً : مراحل تصميم درس بالتدريس المصغر (اعداد انموذج الدرس مصغر)
- أولاً : مرحلة التخطيط**

بعد اختيار مفهوم من المفاهيم الأساسية في مادة التخصص يجب التعرف على

١. ما الهدف من تدريس هذا المفهوم
 ٢. ما الذي ترغب في أن يتعلمه الطلبة من هذا المفهوم
 ٣. ما أفضل الأنشطة التي ستقدم وما أفضل طريقة لعرض المفهوم
 ٤. كيف يمكن معرفة ما اذا كان الطلبة قد تعلموا المفهوم
- ولعل من النقاط الأساسية في عرض المفاهيم اختيار الخصائص ذات الدلالة التي تميز المثيرات التي تكون المفهوم وتعطى كأمثلة له تسمى أمثلة ايجابية ، أما المثيرات التي تعطى كأمثلة للتفريق بين المفهوم وغيرها من المفاهيم فتسمى أمثلة سبيلة (الحيلة ، ٢٠٠٣:ص ٣٤٤).

- فالنسبة للاهداف ينبغي أن نجيب عن هذه الأسئلة لكل هدف
١. السلوك المرغوب فيه من الطالب
 ٢. ما أهم الشروط التي ينبغي توافرها لكي يحدث هذا السلوك
 ٣. ما المعايير المقبولة لهذا السلوك
- أما بالنسبة لعرض المفهوم فينبغي أن نجيب عن الاسئلة الآتية
١. ما أهم الأمثلة الايجابية والامثلة السلبية
 ٢. ماأهم الخصائص التي تميز كل نوع من هذه الامثلة
 ٣. ما أفضل طريقة لتقديم المفهوم

ثانياً: مرحلة الأداء والتسجيل

لا تزيد هذه المرحلة عن خمس دقائق الى عشرة دقائق

ثالثاً : مرحلة الملاحظة والتقويم :

يقوم المعلم بتكليف طلبته ببعض الأنشطة ليستشقق منها مدى فهمهم الدرس ويلاحظ سلوكهم غير اللفظي ليرى ما اذا كانت دلائل الحيرة وعدم الفهم تبدو عليهم ، فإذا كان الأمر كذلك أعاد شرحه بلغة أبسط ، أو تفاصيل

أكثر أو سلوك مختلف وإضافة الى ذلك تتم ملاحظة الدرس المسجل وتقييمه بشكل مكثف باستخدام بطاقة الملاحظة ويجب التنبه الى :-

- ١- قراءة بطاقة الملاحظة قبل تخطيط الدرس .
- ٢- قراءة بطاقة الملاحظة مرة أخرى قبل مشاهدة الدرس المسجل .
- ٣- كتابة الملاحظات العامة بسرعة واختصار في أثناء مشاهدة الدرس المسجل .
- ٤- بعد نهاية المشاهدة (تقرر اذا كان أدائك أو أداء زميلك جيداً () أو سيئاً () أو متوسط () .
- ٥- علل تقويمك بأمثلة من الدرس أن أمكن.(توق وعدس ، ١٩٩٧: ص٢٩٧).

سادساً : نموذج درس مصغر :

فيم يأتي نموذج لدرس مصغر (موضوع الدرس) (الأسئلة الشفهية) .
الدرس : الأسئلة الشفهية

أهداف الدرس جعل الطالب قادراً على أن

- ١- يميز بين أنواع لأسئلة الشفهية .
- ٢- يتقن صياغة الأسئلة الشفهية .
- ٣- يعرف شروط السؤال الشفوي الجيد .
- ٤- يستنتج العلاقة من الأسئلة الشفهية في الدرس وأهدافه .

الأطار النظري اللازم للطلبة قبل درس التدريس المصغر

- ١- أهمية السؤال الشفوي في أثناء التدريس .
- ٢- علاقة الأسئلة الشفهية بعملية التدريس .
- ٣- شروط السؤال الشفوي الجيد .

تدريبات قبل درس التدريس المصغر :

- تقديم نماذج اسئلة شفوية حيث تقبس مستويات معرفية مختلفة .

- مناقشة ما يقدمه كل طالب من نماذج الأسئلة الشفوية .
- التوصل الى الأشكال الصحيحة لنماذج الأسئلة التي يقدمها الطلبة .
- توجيهات للطلبة قبل البدء في التدريس المصغر .**
- تقدم طالب معين لبدء التدريس .
- قيام الطالب بأعداد خطة مبدئية لخطة السير في الدرس المصغر .
- مناقشة الخطة مع الطلب بأشتراك الزملاء .
- ضرورة التحرر من التردد والخوف من الأخفاق .
- مطالبة كل طالب تسجيل ملاحظاته في بطاقة خاصة .
- إعادة التدريس (بأستخدام الفيديو مرة أخرى أن أمكن) .
- أستعداد الجميع للقيام بالتدريس مرة أخرى .

بطاقة التقويم :

هناك بعض التعليمات التي تهدف الى تقويم الأسئلة الشفوية التي يمكن أن ترد في الدرس الذي ستلاحظه والمطلوب منك (الطالب) أن تلاحظ زميلك خلال الفترة المخصصة للدرس وأن تضع (X) في الجدول الذي يعبر عن رأيك فيما تلاحظه من بنود البطاقة ، فإذا ظهرت حسن الأداء الى حد كبير فعليك أن تضع (X) في الجدول الأول ، اما اذا ظهر الأداء الى حد ما فعليك أن تضع علامة (X) في الجدول الثاني (ينظر الى الشكل ٢ ، ٣) .

النشاط التكميلي :

- بعد أنتهاء وقت التدريس يقوم المشرف (المعلم) والطلبة بما يأتي :
- إعادة عرض الدرس الذي تم تسجيله .
 - توجيه الدارسين لمراجعة ملاحظاتهم .
 - البدء في مناقشة نواحي القوة والضعف مع الجميع .
 - الاتفاق على نواحي القوة ونواحي الضعف .

- تحديد ما يراه المشرف (المعلم) من لقراءات اللازمة .
- إعادة التسجيل لطالب آخر وإعادة التسجيل اليدوي والمناقشة .
- رابعاً: المهارات المكتسبة من التدريس المصغر .

١ - مهارة إعادة تغيير اتجاه السؤال Redirection

حينما يغير المعلم اتجاه السؤال فأن ذلك يعني أن السؤال نفسه يوجه نحو الطلبة آخرين ولكن السؤال لا يعاد طرحه ولا تعاد صياغته بكلمات أخرى بالرغم من أن أكثر من طالب واحد يستجيبون للسؤال ، وطبقاً لذلك فأن نمط السؤال الذي يتبعه يتحول الى نمط آخر أن الاستخدام الأمثل لهذا النوع من الأسئلة يقتضي أن نتجنب الميل الى تكرار السؤال أو إعادة طرحه بكلمات أخرى لكل طالب . وما لم نتجنب ذلك فأننا لن نقلع في تخفيض كمية الكلام الصادرة عن المعلم . ويمكننا أحياناً أن نلفت انتباه الطلبة الى أن السؤال الذي يوجهه الآن يحتتمل عدة احتمالات . وبعد أن يعطي أحد الطلبة واحداً من الاحتمالات في أجابته عن السؤال يستطيع المعلم أن يتلقى أجابة تلميذ آخر بمجرد ذكر اسمه . وهكذا فأن النتيجة الأولى التي تحصل عليها من جراء استخدام أسلوب تغيير اتجاه السؤال هي أن يخفض كمية حديث المعلم ونضاعف كمية حديث الطلبة أما النتيجة الثانية فهي أن وجود أكثر من استجابة واحدة للسؤال الواحد تفتح المجال أمام الطلبة كي يستجيبوا لبعضهم البعض (طعيمة، ١٩٩٣ : ص ٨٠) .

٢ - مهارة استخدام الأسئلة التي تتطلب أجاباتها مجموعة من الحقائق:

يميل الطلبة الى إعطاء أجابات قصيرة جداً مثل (نعم أو لا) أو استخدام شبه جملة قصيرة لإجابة عن الاسئلة ويعود السبب في ذلك الى أن الطلبة اعتادوا على الأسئلة التي يطرحها المعلم والتي يتطلب أجابات قصيرة وظلت هذه العادة مستحكمة لديهم ولا بد من القول أن الطلبة لا يشعرون بالأرتياح حينما

يقاطعهم المعلم أو يظهر ضيقه أزاء أجاباتهم لذا يتوجب عليه تقبل مشاعرهم وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم بالثناء (ريان، ١٩٩٥:ص٢٠٠) .

٣- مهارة استخدام الأسئلة ذات العمليات العقلية العليا :

ينبغي على المعلم أن يعمل على تحسين نوع الأسئلة . أذ أن نوع الأسئلة التي يوجهها المعلم تكشف للطلبة عن نوع عمليات التفكير التي يتطلبها السؤال ، فقد وجد ستيفنز (Stevens, 1912) قد وجد أن ٦٦% من الأسئلة التي يستخدمها المعلمون تكون مأخوذة مباشرة من ستيفنز أكدت أيضاً على حوالي ٧٥% من أسئلة المعلمين تتطلب سرد المعلومات والحقائق فقط ومن الطبيعي أن مثل هذه الأسئلة تشجع على حفظ المعلومات صماً ولا تدعو الى تطوير العمليات العقلية العليا .

٤-تقويم المهارة :

تصميم بطاقة تقويم المهارة التي يراد التدريب عليها بحيث يحتوي على المكونات الرئيسية أو المهارات الجزئية التي تتألف من المهارة .

مثال : تقويم مهارة تحسين مشاركة الطلبة كماً وكيفاً .

ضع علامة () أسفل العمود الذي يعبر عن أقرب رقم يشير الى مستوى تمكن المعلم من الأداء ذي الصلة لهذه الملاحظة رقم (١) أداء ضعيف (٢) متوسط (٣) جيد (٤) جيد جداً (٥) ممتاز والشكل (١) يبين ذلك .

الشكل (١) بطاقة الملاحظات

الأداء المتوقع					مدى التمكن في الأداء
١-أستخدم مهارة إعادة تغير اتجاه السؤال . ٢-يطرح أسئلة تطلب مهارة عقلية عليا .	١	٢	٣	٤	٥

ويمكن تقديم التغذية الراجعة للمعلم عن طريق تقديم الوصف الموضوعي أو الكمي لما يجري من أداء دون تقويمه ، وفي هذه الحالة يمكن رصد جميع الأسئلة التي يوجهها المعلم مع تبيان أنواعها والشكل (٢) يبين ذلك .

شكل (٢)

بطاقة للتغذية الراجعة

مثال / ضع علامة () أمام نوع الأسئلة التي يستخدمها المعلم .

الأسئلة	العدد
أسئلة تطلب أجابة نعم/ لا .	
أسئلة تستدعي ذكر معلومات.	
أسئلة تعبر أتجاه السؤال الأصلي	
أسئلة تتطلب أجابتها ذكر مجموعة من البدائل.	
أسئلة تتطلب التطبيق.	
أسئلة تتطلب مهارة التحليل.	
اسئلة تتطلب مهارة الحكم .	

يستطيع المعلم في أعقاب التغذية الراجعة أن يعرف نوع الأسئلة التي ذكرها ويستدرك كما يراه مناسباً أي أن المعلم بحاجة الى من يقوم له مرآة حقيقية وموضوعية لتعليمه ويترك له الحكم على ذلك الا أن ذلك يقدم له تقويماً لأدائه . (أبو ناهية ، ١٩٩٣ : ص ٢٣٣) .

الفصل الثالث

الاستنتاجات : -

من خلال ما تقدم ذكره تستخلص الباحثة أهم الاستنتاجات أذ يمكن أجمالها بما يأتي :

- ١- أن التدريس المصغر من الأساليب الفنية والمهنية الحديثة نسبياً فهو يقوم على مبدأ المحاكاة التعليمية والتدريبية .
- ٢- أن التدريس المصغر هو تعليم حقيقي .
- ٣- التدريس المصغر يخفف من تعقيدات التعليم العادي الذي يحدث في غرفة الصف .
- ٤- يزيد التدريس المصغر من ألقان الممارسة ومراعاة الوقت واستخدام أساليب التغذية الراجعة .

التوصيات والمقترحات :

- بناءً على ما تقدم من استنتاجات تتقدم الباحثة بالتوصيات والمقترحات الآتية :
- ١- إقامة دورات تدريبية للتدريسين بأستعمال التدريس المصغر .
 - ٢- تزويد التدريسين بأحدث التقنيات للتعليم والتدريب للطلبة .

المصادر العربية :

- أبو ناهية ، صلاح الدين ومحمد (١٩٩٣) : علم تصميم التعليم . دراسة توجيهية للبحوث المستقبلية " مجلة علم النفس " (٢٧) ، ص(٢٨) عمان ، الأردن .
- أسكندر ، كمال ومحمد غزاوي (١٩٩٤) : مقدمة في التكنولوجيا التعليمية . مكتبة الفلاح ، الكويت .
- ألف دوايت الن وكيفين ريان (١٩٦٩): التدريس المصغر ، ترجمة صادق إبراهيم وعودة ومحمد الخوالدة ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
- الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٨) : التربية المهنية وأساليب تدريسها دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- _____: (١٩٩٩) : أثر التدريس المصغر في أكساب الطلبة المعلمين كفايات التوظيف الفعال للوسائل التعليمية " دراسة مقارنة المجلة العربية للتربية " مج ٩ ع ١ .
- توق ، محيي الدين وعبد الرحمن عدس (١٩٩٧) : أساسيات في علم النفس التربوي ، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- ريان ، فكري حسن (١٩٩٥) : التدريس (أهدافه، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
- صيام ، محمد وآخرون (١٩٩٥) : " دليل مشرفي التربية العملية في كلية التربية في جامعة دمشق " من منشورات جامعة دمشق كلية التربية ، قسم المناهج وأصول التدريس .
- طعيمة ، رشدي أحمد (١٩٩٣) : التدريس المصغر ودوره في برامج أعداد المعلمين " ورشة عمل حول استخدام أسلوب التدريس المصغر في لتعليم الجامعي ، جامعة الإمارات العربية المتحدة .

- الكنانني ، ممدوح عبد المنعم وأحمد الكندري (١٩٩٥) : سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم ، ط٢ ، مكتبة الفلاح ، الإمارات العربية المتحدة .
 - الوقفي ، راضي (١٩٩٦) : مفاهيم في التربية (مختارات معربة) ترجمة موسى عبد العزيز وآخرون من منشورات كلية الأميرة ثروت ، عمان ، الأردن .
- المصادر الأجنبية :

- Brumfitc.j: Aseven(1979) day Microteaching, proprogramme for Eflteachers .
- Cooper, J. classroom(1966) Teaching skills) Houghton Mifflin, USA .
- pervot -E-(1977) microteaching in Higher Education: ASociety for pesearch into Higher Eduation.
- Stoddatt, John. (1981) Denn is Microteaching: current Practice in Britain With special Reference to EsoL. Working Documents London University) .
- Ortiz, Flora:(1995) The Use of video-Tape and Micro-Teaching in the PreParationof Biling UaL Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research A ssociation.

Teaching micro and skills that Inmiha

Basha'ir Maoulood Tawfiq (Ph.D / University of Baghdad –

Educational and Psychological Research Center

First, the research problem and its significance

Teaching mini-training concept can be applied at various stages before the learner in the work begins, and through his work, and in the processes of attitudinal development for teachers, and providing teaching mini teachers basis or background for training in education to be a lose regular complexities in the classroom. The teacher receives a great deal of the reaction of others about his work (immediate feedback) that teaching mini Walid mating method and a tool for development and the number of .trained teachers

Second: Research Objectives Identification (micro and .(teaching skills that Inmiha search limits

Find confined limits the information that can achieve its objectives as limited to the identification of micro and skills that Inmiha teaching

Chapter II Research Methodology The researcher to study the (mini) teaching method is descriptive and analytical mini skills to teach

Historical and theoretical background for teaching mini,
micro-teaching components, principles, conditions and
Almharrath

The types of micro-teaching, and the areas of the
advantages of micro-teaching , teaching stages mini, mini
.specimen Tdrisie to teach

Conclusions

The teaching mini is real education *

Teaching mini reduces the complexities of the regular
education that takes place in the classroom

Recommendations and proposals

Training courses for teachers using micro-teaching

Provide faculty with the latest technology for education and
training for students

تنميط الذات الانتقائي
لدى طلبة جامعة كركوك

أ.م.د. عبد الرحيم عبد الصاحب علي

ورود سعد صالح

الفصل الاول

الإطار العام للبحث

مشكلة البحث:

تعد الأزمات التي تمر بها المجتمعات لأوقاتٍ طويلة عاملاً سلبياً في تشكيل قيم الانسان ومعتقداته الاجتماعية التي تختلف عما هو سائد في المجتمع الطبيعي ويعود ذلك إلى استمرار تعرض المجتمع للمزيد من الضغوط مما يجعل النظام الاجتماعي يمر بحالة من الاضطراب، الأمر الذي يجعل عمليات التفاعل الاجتماعي كلها السائدة بين الافراد هي الأخرى تمر بحالة من التوتر والاضطراب.

وتعد الاختلافات الإثنية والقومية والدينية من أعقد المشكلات التي تواجه بعض المجتمعات وتعيق عملية التفاعل والاندماج الاجتماعي والوحدة الوطنية فيها، لذلك لم تتمكن من احراز أي تقدم في الميادين المختلفة نتيجة عدم تغلبها على مشكلة الاختلافات هذه وإيجاد حل مناسب لها، بينما هناك مجتمعات أخرى لاتعد هذه الاختلافات معضلة بل أنها تستمد وجودها من الثقافة الوطنية العامة التي تجمع الجميع ولا سيما حول البعد التاريخي والتعايش المشترك، وبُنيت العلاقات الاجتماعية بين أفرادها على الحوار المتبادل والتفاهم والإقرار بخصوصيات كل جماعة من الجماعات الإثنية والدينية وفسح المجال لها لتنمية مميزاتها التي تقرب أعضاءها من أعضاء غيرها من الجماعات الأخرى ضمن الدولة او المدينة الواحدة.

لذلك ترى الباحثة إن التعرف على طبيعة مفهوم تنميط الذات الانتقائي وأبعاده وأثره في إحداث الصراعات المجتمعية (بين قومية وأخرى أو ديانة وأخرى) سوف يزودنا بأستبصار مهم عن كيفية تفادي السلبيات الناجمة عنه

ووضع الحلول المناسبة لتفاديه لكون تنميط الذات الانتقائي واحداً من الاستراتيجيات التي يتخذها الفرد لمواقف عنيفة أو تنافسية، وبالنظر لوجود عدد من الدراسات الأجنبية حول هذا المفهوم إلا إن المكتبة العربية ولا سيما العراقية لا زالت تعاني من نقص واضح في الأدبيات التي تناولت هذا المفهوم بالبحث والدراسة، ولكون مدينة كركوك التي تسمى بالعراق المصغر تعكس هذا التنوع القومي والديني أكثر من غيرها من المدن العراقية تشكل أهمية جديرة بالدراسة في الجوانب جميعها ولا سيما الجوانب النفسية والاجتماعية، ولكي نتعرف على مدى وجود مشاكل مثل تنميط الذات الانتقائي في هذه المدينة عكفت الباحثة على اجراء هذه الدراسة حتى يتبين وبشكل موثوق ومدرّوس ما إذا كانت هذه المشكلة متأصلة ومتجذرة في مدينة كركوك وسوف تصبح جزءاً من ثقافة القوميات والديانات الموجودة فيها، أم هي محض ادعاءات تتحدد في المستويين الإعلامي والسياسي فحسب ويستفيد منها بعض الاشخاص والفئات لأغراض محددة. لذا فقد جاء البحث الحالي محاولاً الإجابة عن التساؤل الآتي: هل يعاني طلبة الجامعة في مدينة كركوك (التي تضم مختلف طوائف الشعب العراقي الاثنية والدينية) من تنميط الذات الانتقائي؟

أهمية البحث:

إن الأفراد يقومون بتنميط ذواتهم نحو جماعات معينة أو فئات مثل الدين أو الجنس أو العرق أو الطبقة الاجتماعية وغيرها من الفئات التي يبتدعها بناؤهم المعرفي وان لهذه التتميطات فائدة كبيرة في اثناء عملية التفاعل الاجتماعي (Myers,1996,p.13). مما يؤدي بالفرد إلى البحث عن ذاته وسط هذه التتميطات ليشكل مفهوماً خاصاً بها ضمن حدود جماعته وتحديد الاختلاف بين جماعته والجماعات الأخرى، وعن طريق سعيه هذا يلجأ إلى ما يدعى بتنميط الذات الانتقائي وان الأفراد يبدأون بالتصرف بوصفهم أعضاء في

جماعات ويتفاعلون مع اعضاء الجماعات الأخرى على الاساس نفسه، وكلما اشتد الصراع بين الجماعات كلما ازداد احتمال ان يتصرف الأفراد في تلك الجماعات المتضادة نحو بعضهم بوصفهم اعضاء متماثلين وظيفياً في جماعتهم بدلاً من كونهم أفراداً لهم خصائصهم الشخصية المتفردة (نظمي، ٢٠٠٩، ص:١٦).

افترض روث برت (Rothbart,1996) بأن الناس يتعلمون التنميط لا لأنهم يولدون مع استعداد أو نزعة لفهم الارتباطات بين الأحداث فحسب بل هم يفكرون ويطلقون الأحكام والاستنباطات لفهم الصفات السلبية للأفراد أو الصفات الفريدة أو التصرفات غير المألوفة ويحاولون إن يفهموا الناس الذين يختلفون عن جماعتهم على سبيل المثال الأقليات العرقية (Rothbart,1996, p.64). ويرى بيرنت وآخرون (Biernat et al,1996) بأن تنميط الذات الانتقائي هو مدى الشعور الذاتي للفرد حول كونه عضواً في مجموعة نمطية مختلفة عن الجماعات الأخرى ويتوقع ان تكون نمطية من الآخرين بسبب عضويته في هذه المجموعة، وتوصل إلى ان الجماعات ذات التنميط الذاتي الانتقائي الايجابي يصنفون أنفسهم واءضاء جماعتهم الداخلية بشكل عالٍ لكنهم مع ذلك لا يرفضون أو ينكرون التنميطات السلبية بل يبعدون خصائص جماعتهم النوعية عن هذه الخصائص السلبية التي تشكل تهديداً لعضويتهم، وهذا يمثل استجابة دفاعية للخطر المفترض عن طريق التعرض لخصائص الجماعة السلبية التي يكون فيها التنميط الذاتي نتيجةً للتصنيف الذاتي انتقائياً بدلاً من أن يكون متكاملأً (Biernat,1996,p.196).

وعن طريق تنميط الذات نحن ندرك بأننا من جنس او من عرق او من سلالة او من طبقة محددة، وان الناس بعامة يفضلون ان يرون انفسهم بشكل

ايجابي وليس على نحو سلبي اي انهم يرون جماعتهم الداخلية بصورة افضل واكثر ايجابية عن الجماعات الاخرى التي لا ينتمون اليها وهذه نزعة عامة تؤدي الى عقد مقارنات متحيزة بين الجماعات، اذ يميل الافراد الى التصرف بطريقة تبالغ في ايجابيات جماعتهم على حساب الجماعات الخارجية (Otten & Epstude, 2006, p.97). ويفسر التنميط الوان التحيزات العرقية في التقويم المعرفي والتميز السلوكي التي لوحظت في المواقف الاجتماعية التجريبية، اذ يزداد التركيز على ايجابيات الجماعة الداخلية عن طريق التأكيد على اهمية العضوية في الجماعة، فقد لوحظ في تجارب عدة ان اعضاء الجماعة يميلون الى تضخيم المميزات النسبية لجماعتهم على حساب الجماعات الخارجية حتى لو قلل ذلك من الدرجة النهائية التي ستحصل عليها جماعتهم (Davis & Silver, 2003, p.68).

وافترض روش (Rosch, 1978) أن تنميط الافراد لذواتهم يزداد عندما تكون أهداف المجموعة هي نفسها أهداف الفرد وبالعكس، أي عندما تكون الثقة المعنوية والعاطفية بالدرجة نفسها لدى أفراد المجموعة، اذ يعتنق أفراد المجموعة مبدأ التضحية والإيثار ولا سيما عندما تكون أهداف أعضاء الجماعة الواحدة مفهومة ومدركة (Rosch, 1978, pp.27).

وقد أظهرت نتائج الدراسات إن تنميط الذات الانتقائي يكفي وحده لنشوء الجماعة في حالة غياب الجذب بين أفرادها، وحتى في حالة كره بعضهم البعض الآخر، كما وأشارت بعض الابحاث إلى وجود علاقة متبادلة بين تفضيلنا جماعتنا الداخلية وبين تنميطنا الذاتي النابع من عضويتنا في هذه الجماعة (Krueger, 2007, p.87). لذا تبرز أهمية تنميط الذات الانتقائي

عن طريق ما أظهرته الدراسات المتعددة حول أهمية التفاعل الاجتماعي في تكوين ذلك التنميط.

أهداف البحث :

- ١- قياس مستوى تنميط الذات الانتقائي لدى طلبة جامعة كركوك.
- ٢- التعرف على الفروق في درجة تنميط الذات الانتقائي على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، التحصيل الدراسي (علمي - انساني)، القومية (عرب - كرد- تركمان) والديانة (مسلمون - مسيحيون- ديانات أخرى).

حدود البحث :

تقتصر إجراءات البحث الحالي ونتائجه على طلبة الجامعة (ذكوراً، وإناثاً)، في الجامعات الحكومية وللمراحل الدراسية كافة في مركز محافظة كركوك للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

تحديد المصطلحات :

تنميط الذات الانتقائي: (Selective Self- Stereotyping)

- عرفه تيرنر (Turner,1987): بأنه "عملية ادراكية معرفية تمثل الظهور الانتقائي لتعريفات الذات أي عملية وضع الذات في جماعة ما على المستوى المعرفي لتتماثل مع بعض الفئات وتختلف مع البعض الآخر في مثيرات معينة" (Turner,1987,p.49).
 - وعرفه هاسلام (Haslam,2001): بأنه "التغير الانتقائي في إدراك الذات الذي يحدد بواسطته الناس أنفسهم ما إذا كانوا أفراداً متفردين أو أعضاء في جماعات معينة" (Haslam,2001,p.333).
- وقد تبنت الباحثة تعريف تيرنر (Turner,1987) مع التزام النظرية المتبناة له لتفسير المفهوم.

الفصل الثاني

الإطار النظري

النظريات التي تناولت مفهوم تنميط الذات الانتقائي:

هناك عدد من النظريات التي تناولت تنميط الذات الانتقائي منها:

• نظرية تصنيف الذات Theory self- categorization:

قدم جون تيرنر (Jhon Turner, 1984) وزملاؤه هذه النظرية إذ تُعد نظرية تصنيف الذات نقطة تحول من تأكيد العلاقات بين الجماعات والتغير الاجتماعي الى تأكيد العمليات الأساسية للجماعة والطبيعة السيكلوجية لعضوية الجماعة، إذ اهتمت نظرية تصنيف الذات بالعضوية النفسية داخل الجماعة، فسعت إلى تفسير كيف يصبح الأفراد جماعة، وما الأسس النفسية لعمليات الجماعة (Turner, 1989, p.233).

ظهرت نظرية تصنيف الذات لتوسيع وبلورة الافكار والنظريات ذات الصلة بالصراع بين الجماعات التي تتمثل بالعمليات الجماعية والادراك الاجتماعي والقوالب النمطية، ومن الجوهرى في هذه البلورة وصف العمليات الادراكية في تعريف او تصنيف الذات، وقد نشأت هذه النظرية عن طريق البحوث عن التصنيف الاجتماعي، وان الفرضية الاساسية للنظرية هي بلورة (اجتماعية- معرفية) عندما يعي الانسان ذاته والآخرين (Turner & Reynolds, 2004, p.261, 263).

وفي هذا المجال ركزت نظرية تصنيف الذات بشكل كبير على وصف وتفسير الطبيعة الخاصة بالعلاقات بين الجماعات والمعايير الاجتماعية والسياق الاجتماعي، التي تركز على التفاعل بين المعايير الاجتماعية والذات و الفكرة هنا هي أن الأفراد ينمطون ذواتهم أعضاء في الجماعة وليس بوصفهم

أفراداً مختلفين عنهم في خصائصهم الفردية في أثناء عملية تنميط الذات (David et al,1999,p.155). وأشار تيرنر (Turner) الى ان اساس التنميط هو التصنيف فنحن نركز على الخصائص التي تجعل جماعة من الافراد متشابهين ونميل الى تمييزهم عن الجماعة الاخرى المختلفة عنهم، وبهذا فأننا نبرر التشابه بينهم داخل فئتهم وكذلك نبرر الطريقة التي يختلفون بها عن الجماعات الاخرى (Turner,1984,p.320).

وتقدم نظرية تصنيف الذات تحليلاً عن التباين الذي يحدث في تنميط الذات، أنها تفترض ان إدراك الذات يعكس تنميط الذات فعلية وضع الذات في جماعة على المستوى المعرفي لتتماثل مع بعض الفئات وتختلف أو مع البعض الآخر في مثيرات معينة فإنه بإمكان تنميط الذات ان يوجد على معدلات مختلفة من التجريد المرتبط مع ما تتضمنه الفئة (Haslam et al,1996,p.324). هذه العملية توصف بأنها إعادة تعريف معرفي للذات من كونها خصائص أو سمات متفردة الى فروق فردية لعضويات الفئة الاجتماعية المشتركة والتنميط الاجتماعي (Clement & Krueger,2002,p.528).

افتراضات النظرية:

١- أن مفهوم الذات هو العنصر المعرفي للمنظومة السيكلوجية أو العملية السيكلوجية والمعروف بالذات أو النفس، ويمكن أن نفهم النفس ولو جزئياً على أنها بناء معرفي أو عنصر معرفي في معالجة المعلومات وهكذا يمكن تعريف مفهوم الذات على إنه مجموعة التمثيلات المعرفية للذات والموجودة لدى شخص ما.

٢- أن التمثيلات المعرفية للذات تأخذ شكل تنميطات ذاتية من بين الاشكال الأخرى أي مجاميع معرفية عن ذات الشخص ونوعاً من الحافز (تشابه الذات مع أعضاء الجماعة ويقابل ذلك اختلاف عن أعضاء الجماعات الأخرى) إذ يُعدان متشابهين في مقابل نوع آخر من الحوافز المضادة (Bruner, 1957, p.83).

٣- أن من النتائج المباشرة لطبيعة أدراك الذات هو أن بروز تصنيف الجماعة الداخلية والجماعة الخارجية يزيد من تنميط الذات الانتقائي الذي يتبادل إدراكه الاعضاء داخل الجماعة على وفق أبعاد أنموذجية تعرف فئة الجماعة الداخلية لذا بقدر تقويم الفئة داخل الجماعة إيجاباً فإنه يرفع من التجاذب المتبادل بين الاعضاء (Hewstone et al, 1981, p.51).

٤- أن إعادة تعريف الذات هو العملية الاساسية التي تعتمد عليها ظاهرة الجماعة (تكوين الأنموذج الاجتماعي، التماسك الاجتماعي، التمرکز الاثني، التعاون، والايثار، سريان العاطفة واعتناقها، العمل الجماعي، قواعد سلوك مشتركة وعمليات تأثير اجتماعي.....الخ).

٥- أن الجاذبية الشخصية التي يتمتع بها الأفراد غير ثابتة بل متباينة إذ تهیئ العضوية داخل الجماعة أطار المرجعية والابعاد المحددة للعضوية (والموظفة للمقارنة بين الاشخاص) وأعضاء الجماعة الخارجية، إذ ان الناس ينجذبون إلى الاعضاء داخل الجماعة والمدركين على أنهم أفضل من نظرائهم بشكل له علاقة بالجماعة (كما لوكان عن طريق المكانة أو الصفات الشخصية أو النجاح أو التنافس في نشاط جماعي) ودرجة التزامهم بأعراف الجماعة والادوار المتوقعة (Lott & Lott, 1965, p.66).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: عينة البحث التطبيقية Research Applied Sample

واعتمدت الباحثة في اختيار عينة بحثها التطبيقية على الطريقة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sample) ذات التوزيع المتساوي، وعلى هذا الأساس اختيرت العينة من (4) كليات في جامعة كركوك وهذه الكليات هي: (الهندسة- العلوم- الآداب- التربية للعلوم الانسانية)، حيث بلغ عدد افراد العينة (500) طالباً وطالبة من جامعة كركوك والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول رقم (1)

عينة البحث التطبيقية موزعة بحسب الكليات والمتغيرات الديموغرافية

المجموع	الديانة				القومية						المتغيرات	الكلية
	مسيحيين		مسلمين		تركمان		كورد		عرب		الديموغرافية	
	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	النوع التخصص	
125	12	13	13	12	12	13	13	12	12	13	علمي	الهندسة
125	13	12	12	13	13	12	12	13	13	12	علمي	العلوم
125	12	13	13	12	12	13	13	12	12	13	انساني	الآداب
125	13	12	12	13	13	12	12	13	13	12	انساني	التربية للعلوم الانسانية
500	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50		المجموع

ثالثاً – أداة البحث Research Tools :

مقياس تنميط الذات الانتقائي Scale Selective Self Stereotyping :

نظراً لعدم عثور الباحثة على مقياس أجنبي مناسب يلائم أهداف البحث الحالي ويتوافق مع المجتمع المحلي وللعينة المختارة ارتأت الباحثة القيام بإعداد أداة لقياس تنميط الذات الانتقائي لدى طلبة جامعة كركوك على وفق النظرية المتبناة للعالم جون تيرنر (Turner.J,1984)، ويتمشى في الوقت ذاته مع متطلبات البيئة العراقية وذلك باعتماد بعض الدراسات والادبيات ذات العلاقة بالموضوع، ونظراً لذلك فقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في اعداد المقياس:

١ - صياغة الفقرات:

اعتمدت الباحثة في جمع فقرات مقياس تنميط الذات الانتقائي وصياغتها مراجعة بعض المقاييس القريبة من موضوع الدراسة والاستفادة من بعض الفقرات والدراسات السابقة ومن هذه المقاييس مقياس لورين وآخرون Laurin, 2011 (Kay & Shepherd) ومقياس لينين وآخرون Linyun, Jared 2013 (Tanyal & Gavan) وبعد اطلاع الباحثة على المقاييس والادبيات ذات العلاقة بمفهوم تنميط الذات الانتقائي تبين ان قياس تنميط الذات الانتقائي يتطلب الاحاطة ببعدين يحددان مستوى تنميط الذات لدى الفرد استُعْمِلَ في الدراسات السابقة هما الاجتماعي (Social) والشخصي (Personal).

اولاً- البعد الاجتماعي: ويتضمن ما يكتسبه الفرد من الآخرين عن ذاته حيث يدرك الافراد انفسهم على انهم نماذج متطابقة لأعضاء جماعتهم المنتمين اليها اكثر من كونهم شخصيات متفردة ومختلفة عن الآخرين ويعبر عنه الفرد عبر النزعة الاجتماعية والتعاون والانسجام والعطف والتشابه مع اعضاء مجموعته.

ثانياً- **البعد الشخصي:** ويتضمن تنميطات الذات الشخصية المستندة الى الاختلاف ما بين ذات الشخص بأعتباره فرداً متميزاً وبين اعضاء جماعته ويعبر عنه الفرد في الطموح والتنافس والحسد والزهو ورغبة الفرد في ان يكون موضع اهتمام واعجاب ومتفرداً عن الآخرين من اعضاء مجموعته.

وبعد الاخذ بأراء الخبراء والاستاذ المشرف توصلت الباحثة الى وضع (36) فقرة تقيس تنميط الذات الانتقائي.

٢- بدائل الاستجابة وطريقة التصحيح:

بعد إطلاع الباحثة على المقاييس المستعملة في قياس تنميط الذات الانتقائي وجدتها تعتمد بدائل سباعية واكثر ومن اجل إتاحة الفرصة للمستجيب في أن يكون حراً غير مقيد في اختيار الموقف الذي يناسبه اختيرت بدائل استجابة عشارية لتحقيق هذا الغرض، ولو ان هذا المعيار قليل الاستعمال الا انه يناسب الاختبارات النفسية جميعاً مثل اختبارات الشخصية وغيرها، فهو المعيار المناسب للمقياس الحالي وكانت البدائل العشارية: (لا تنطبق ابداً، تنطبق بنسبة 10%، تنطبق بنسبة 20%، تنطبق بنسبة 30%، تنطبق بنسبة 40%، تنطبق بنسبة 50%، تنطبق بنسبة 60%، تنطبق بنسبة 70%، تنطبق بنسبة 80%، تنطبق بنسبة 90%) وتعطى درجات عند تصحيح المقياس وهي (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9) على التتابع لجميع فقرات المقياس ال (36).

٣- صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري):

تعد صلاحية الفقرة من متطلبات المقياس الجيد، ويشير ايبيل (Eble) الى انه للتأكد من صلاحية فقرات المقياس يقوم عدد من المحكمين بتقرير مدى صلاحيتها في قياس الصفة المراد قياسها (Eble,1972,p.555). لذلك قامت الباحثة بالتحقق من مدى صلاحية فقرات مقياس تنميط الذات الانتقائي والبالغ

عددها (36) فقرة وذلك بعرضها بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين* وطلب منهم على وفق التعريف الذي وضعته الباحثة لتنميط الذات الانتقائي إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول صلاحية المقياس، ولتحديد الفقرات الصالحة من غير الصالحة اعتمدت الباحثة نسبة الاتفاق (80%) معياراً لقبول الفقرة، وبعد الأخذ بتعديلات الخبراء وآرائهم أصبح عدد الفقرات الصالحة (35) فقرة جرى إبقاؤها في المقياس في مقابل فقرة واحدة غير صالحة استبعدت منه، وبذلك فأن تسلسل فقرات بُعدي المقياس أصبحت على النحو الآتي: البعد الاجتماعي (18) فقرة وتبدأ من (1-18) والبعد الشخصي (17) فقرة وتبدأ من (19-35).

٤- وضوح الفقرات والتعليمات وحساب الوقت:

لغرض التأكد من وضوح فقرات المقياس، وسهولة استيعابها، وإمكانية الإجابة على بدائلها قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (50)

* أسماء الاساتذة المحكمين مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية:

- ١- أ. د. اروى محمد ربيع الخيري (جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم علم النفس).
- ٢- أ. د. انعام لفقة الهنداوي (جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم علم النفس).
- ٣- أ. د. بثينة منصور الحلو (جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم علم النفس).
- ٤- أ. د. خليل ابراهيم رسول (جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم علم النفس).
- ٥- أ. د. سعد عبد الزهرة (الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب/ قسم علم النفس).
- ٦- أ. د. سناء عيسى الداغستاني (جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم علم النفس).
- ٧- أ. د. سناء مجول فيصل (جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم علم النفس).
- ٨- أ. د. صفاء طارق حبيب (جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية).
- ٩- أ. د. عبد الغفار عبد الجبار القيسي (جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم علم النفس).
- ١٠- أ. د. علي عودة محمد (الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب/ قسم علم النفس).

فرداً، وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث تبين ان تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة ومفهومة بالنسبة للعينة.

٥- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يهدف التحليل الإحصائي للفقرات إلى التحقق من دقة الخصائص القياسية للمقياس نفسه لأنها تعتمد إلى حد كبير خصائص فقراته (Smith,1966, p.70). ولأن المقياس الحالي لا يتعلق بقياس أقصى الأداء بل يقيس الأداء النمطي فهو لا يستدعي أذاً حساب صعوبة فقرته بل يقتصر تحليل الفقرات فيه على حساب القوة التمييزية لكل فقرة، وارتباط درجتها بالدرجة الكلية للاختبار وعلى النحو الآتي:

أولاً: طريقة المجموعتين المتطرفتين Extreme Group Method:

القوة التمييزية هي قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجة عالية في الاختبار وبين الذين حصلوا على درجة واطئة فيه (Kaplan&Saccuzzo,1982,p.146). ولحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس تنميط الذات الانتقائي رتبت الباحثة الاستثمارات تنازلياً بعد الانتهاء من تصحيحها وجرى تحديد نسبة (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على أقل الدرجات لتمثيل المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا. وبلغ بذلك عدد افراد كل مجموعة (135) فرداً وبهذا يكون عدد الاستثمارات الخاضعة للتحليل (270) استمارة. وكانت أعلى درجة حصل عليها المستجيب في المجموعة العليا (250) وأقل درجة يحصل عليها المستجيب في المجموعة الدنيا (89) وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقايستها بالقيمة الجدولية وبالباغة (1,96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (268) وفي ضوء هذا الاجراء كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (0.05).

ثانياً: طريقة الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالمجموع الكلي):

Internal Consistency Method

تحققت الباحثة من هذا الاجراء بتطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (٥٠٠) وعند اختبار دلالة معاملات الارتباط اظهرت النتائج ان معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة احصائية، علماً ان القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (498) هي (1.96).

❖ مؤشرات الصدق : Validity

لقد عد الصدق من الخصائص الاساسية للاختبارات والمقاييس النفسية ويقصد بإيجاد صدق مقياس معين الاهتمام بما يقيسه ذلك المقياس ومدى كفايته في تحقيق ذلك (Graham & Lilly, 1984, p.39). ولما تقدم فقد كان لمقياس تنميط الذات الانتقائي مؤشرات عدّة للصدق وهي:

١ - الصدق الظاهري Face Validity:

تم التحقق من هذا الغرض عن طريق الاجراءات التي قامت بها الباحثة للتحقق من صلاحية فقرات المقياس الحالي وتعليماته وبدائله وذلك بعرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص كما ذكر في صلاحية الفقرات وتم الأخذ بجميع ملاحظات الخبراء من حذف أو تعديل على بعض الفقرات.

٢ - صدق البناء Construct Validity:

لقد عد صدق البناء من اكثر انواع الصدق اهمية كونه يعتمد التحقق التجريبي عن مدى تطابق درجات الفقرات مع البناء النفسي للخاصية المراد قياسها فهو يتطلب مزيجاً من التناول المنطقي والتجريبي للمتغير المدروس كونه يقوم اساساً على مدى قياس الاداة لتكوين فرضي محدد (ثورندايك

وهيجن، ١٩٨٩، ص: ٧٠). وعليه فتعد قدرة فقرات المقياس على التمييز بين المستجيبين واحدة من المؤشرات المهمة لهذا النوع من الصدق سيما اذا ما استعمل اسلوبا المقارنة الطرفية او العينتين المتطرفتين، وأشار لندكويست (Lindquist 1951) ان احد مؤشرات صدق البناء هو ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، ويقصد بارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (Lindquist, 1951, p.286). وقد اعتمدت الباحثة في قياس صدق البناء طريقتين هما القوة التمييزية (Discrimination Power) باستخدام العينتين المتطرفتين والاتساق الداخلي (Internal Consistency) او اسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي، وتحققت الباحثة من هاتين الطريقتين لمقياس تنميط الذات الانتقائي في الاجراءات السابقة من التحليل الاحصائي لفقرات المقياس.

❖ مؤشرات الثبات Reliability :

لقد عد الثبات من الخصائص السيكمترية المهمة للمقاييس النفسية كونه يشير الى اتساق درجات المقياس في قياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة (علام، ٢٠١٥، ص: ١٣١).

واستخرجت الباحثة ثبات مقياس تنميط الذات الانتقائي بطريقة (الاتساق الداخلي) ولم يتسن للباحثة استعمال طريقة اعادة الاختبار لأنها لم يكن بمقدورها الذهاب مرة اخرى الى محافظة كركوك واعادة تطبيق المقياس بسبب الوضع الامني في المحافظة الذي جعل الباحثة تواجه صعوبة في الوصول الى العينة مرة اخرى. وقد استعملت الباحثة طريقتين من الاتساق الداخلي وهما:

أ- طريقة التجزئة النصفية Split- Half:

تعتمد طريقة التجزئة النصفية اساساً على تقسيم عبارات المقياس الى قسمين وحساب معامل الارتباط بين اجابات الافراد على هذين القسمين وهناك طرق عدة لتقسيم الاختبار منها ان توزع الفقرات الى مجموعتين بحيث توضع الفقرات الفردية في قسم والزوجية في القسم الاخر (الزوبعي واخرون، ١٩٨١، ص: ٣٢). إذ استُخرج معامل الثبات بتطبيق "معادلة بيرسون" بين درجات النصفين الفردي والزوجي لكلا البعدين (الاجتماعي- والشخصي) وللمقياس الكلي، حيث بلغ معامل الثبات للبعد الاجتماعي (0.65) في حين بلغ معامل الثبات للبعد الشخصي (0.75) اما معامل الثبات لمقياس تنميط الذات الانتقائي فقد بلغ (0.64) وعند تطبيق معادلة "سبيرمان براون" التصحيحية أصبح معامل الثبات لمقياس تنميط الذات الانتقائي يساوي (0.78) وتعد هذه القيم عالية ويمكن الركون إليها عند مقارنتها بمثيلاتها في دراسات سابقة منها دراسة لينين وآخرين (Linyun et al, 2013). اذ بلغ معامل الثبات للبعد الاجتماعي (0.67) اما البعد الشخصي فقد بلغ (0.74) في حين بلغ للمقياس الكلي (0.79).

ب- معامل الفا كرونباخ Alfa Cronbach:

وجد كرونباخ (Cronbach) ان معامل الثبات بهذه الطريقة يعد مؤشراً للتكافؤ اي يعطي قيمة تقديرية جيدة لمعامل التكافؤ الى جانب الاتساق الداخلي او التجانس (علام، ٢٠٠٠، ص: ١٦٥-١٦٦). ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بالاستعانة بمعامل الفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي للمقياس الحالي فبعد تطبيق معادلة الفا كرونباخ على عينة التحليل المؤلفة من (500) فرد بلغ معامل الثبات لمقياس تنميط الذات الانتقائي بهذه الطريقة (0.77) وتعد هذه القيمة عالية ويمكن الركون إليها عند مقارنتها بمثيلاتها في دراسات

سابقة منها دراسة لينين وآخرين (Linyun et al,2013) اذ بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.74).

رابعاً- التطبيق النهائي:

بعد ان تم التأكد من استخراج الخصائص السايكومترية لمقياس تنميط الذات الانتقائي اصبح جاهزاً للتطبيق كما في (الملحق/1)، وقد طُبِّقَ المقياس للدراسة الحالية على العينة والبالغ عددها (500) طالب وطالبة من جامعة كركوك.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

الهدف الاول: قياس مستوى تنميط الذات الانتقائي لدى طلبة جامعة كركوك.

تحقيقاً للهدف الاول اتضح ان المتوسط الحسابي لعينة التطبيق الرئيسة البالغة (500) طالباً وطالبة على مقياس تنميط الذات الانتقائي قد بلغ (177.79) وبانحراف معياري قدره (25.552)، في حين كان المتوسط الفرضي* للمقياس (157.5) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة اتضح ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (17.761) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) ومستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (499) ظهر ان القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية اي ان المتوسط الحسابي والبالغ (177.79) اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (157.5) درجة وهذا يعني ان عينة الدراسة الحالية تمتلك مستوى عالياً من تنميط الذات الانتقائي مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2)

الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس تنميط الذات الانتقائي

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
500	499	177.79	25.552	157.5	17.761	1.96	دالة

* استخرج المتوسط الفرضي لمقياس تنميط الذات الانتقائي عن طريق جمع اوزان البدائل وقسمتها على عددهم ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرنت وآخرون (Birnat et al,1996) التي اشارت الى أن طلبة الجامعة اكثر ميلاً الى تنميط ذواتهم انتقائياً، اي ان تنميط الذات الانتقائي يحدث بشكل عالي بين الجماعات، كما وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه سنكلير وزملاؤه (Sinclair et al,2006) إذ يشير الى ان تنميط الذات الانتقائي ظاهرة عالمية تحدث في المجتمعات الشرقية والغربية، فضلاً عن ان تنميط الذات يحدث احياناً بسبب الانتماء العرقي، وكذلك دراسة لينين وآخرين (Linyun et al, 2013). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العضوية في مجموعة معينة لها التأثير في المقام الاول على إثارة سؤال (من انت؟) وكذلك على ما يفعله الفرد اي الادوار او سلوك الاشخاص في مجموعة عرقية معينة، وان المعيار الاساس لعضوية الجماعة هو ان الافراد يعرفون انفسهم وان عضويتهم في الجماعات الاجتماعية واخذ الادوار في هذه الجماعات يكون على وفق توقعاتهم وتقبل معاييرهم (Burke & Stets, 2008, p.304). وتفسر الباحثة هذه النتيجة الى ان اهم اسباب وجود التنميط لدى المكونات العرقية المختلفة في كركوك يعود الى تدني القاسم المشترك بين هذه المكونات والتمسك بالأهداف والمصالح القومية والاثنية والفئوية.

ولان مقياس البحث الحالي يتضمن بعدين هما البعد (الاجتماعي والشخصي) وللتحقق من مستوى هذين البعدين منفردين أُجري الاختبار التائي اذ تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية للبعدين، وبالرجوع الى المقارنة بين المتوسطين الحسابي والفرضي لكل بعد تبين ان افراد عينة البحث الحالي يتمتعون بمستوى عالٍ في البعد الاجتماعي وفي البعد الشخصي والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3)

الاختبار التائي للفرق بين البعد الاجتماعي والشخصي لمقياس تنميط الذات الانتقائي

مستوى الدالة 0.05	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	عدد افراد العينة	البعد
	الجدولية	المحسوبة						
دالة	1.96	25.186	81	16.140	99.180	499	500	الاجتماعي
		2.632	76.5	17.840	78.600			الشخصي

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ان مفهوم الذات هو الميكانيزم المعرفي بين الذات الشخصية والذات الاجتماعية، وعليه فأن الانسان بحاجة للحفاظ على ذاته وما ينبثق عنها من تنميط جماعي بالدرجة نفسها التي يحتاجها للحفاظ على تنميته الشخصي، وان الفرد يقوم بالتنميط وعمل المقارنات بين جماعته والجماعات الاخرى تبعاً للسياقات الاجتماعية التي يدركها الفرد وتتأثر هذه التنميطات الاجتماعية والشخصية بدوافع الفرد واهدافه ورغباته في الحياة (Turner, 1975, p.34).

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في درجة تنميط الذات الانتقائي على وفق متغيرات (النوع الاجتماعي - التخصص الدراسي - القومية - الديانة).

لمعرفة دلالة الفروق في مستوى تنميط الذات الانتقائي لطلبة جامعة كركوك على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي - انساني) والقومية (عرب - كورد - تركمان) والديانة (مسلمون - مسيحيون - ديانات اخرى) استعملت الباحثة تحليل التباين الرباعي وقد اظهرت نتائج التحليل وجود اثر ذي دلالة معنوية لمتغيرات القومية والديانة، ولم يظهر اثر ذات دلالة احصائية لمتغيري النوع والتخصص والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (4)

تحليل التباين الرباعي لدرجات مقياس تنميط الذات الانتقائي على وفق متغيرات النوع والتخصص والقومية والديانة

مصدر التباين Source of V.	مجموع المربعات SS	درجة الحرية D.f	متوسط المربعات Ms.	القيمة الفاتية المحسوبة F.	مستوى الدلالة 0.05
النوع	328.466	1	328.466	0.609	غير دال
التخصص	1703.518	1	1703.518	3.15	غير دال
القومية	3568.54	2	1784.268	3.308	دال
الديانة	25021.0	2	12510.48	3.191	دال
النوع × التخصص	25.644	1	25.644	0.048	غير دال
النوع × القومية	8002.52	2	4001.260	7.417	دال
النوع × الديانة	7765.62	2	3882.812	7.198	دال
التخصص × القومية	4158.57	2	2079.283	3.854	دال
التخصص × الديانة	227.174	2	113.587	0.211	غير دال
النوع × التخصص × القومية	4843.30	2	2421.651	4.489	دال
النوع × التخصص × الديانة	3680.16	2	1840.079	3.411	دال
الخطأ	258937.2	480	539.452		
الكلية	325431.8	499			

أ - النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي - انساني)

دلت نتائج تحليل التباين الرباعي المعروضة في الجدول (4) على عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية لمتغيري النوع والتخصص في مستوى تنميط

الذات الانتقائي اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير النوع (0.609) في حين بلغت لمتغير التخصص (3.15) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير الى انه ليست هناك فروق بين الذكور والاناث وطلبة التخصص العلمي والانساني في مستوى تنميط الذات الانتقائي.

ب- القومية (عرب- كورد- تركمان)

عند النظر الى جدول تحليل التباين (4) المعروض في اعلاه يظهر لنا وجود اثر لمتغير القومية في مستوى تنميط الذات الانتقائي اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (3.308) مقابل القيمة الجدولية البالغة (3,000) عند مستوى دلالة (0.05)، وبما ان القيمة المحسوبة اكبر من الجدولية فأن الفرق ذو دلالة احصائية وهو فرق دال معنوياً، وبالرجوع الى المتوسطات الحسابية تبين ان متوسط الطلبة التركمان بلغ (178.359) وهو اعلى من متوسط درجات الطلبة العرب البالغ (176.468) والاكراد البالغ (170.289) فأن ذلك يدل على ان التركمان اكثر تنميطة لذواتهم يليهم العرب ثم الاكراد الاقل تنميطة لذواتهم، ولغرض التعرف على دلالة الفروق في تنميط الذات الانتقائي بين القوميات (عرب- كورد- تركمان) استعملت المقارنات المتعددة (شيفيه) وظهرت النتائج كما مبينة في الجدول (5).

الجدول رقم (5)

نتائج المقارنات المتعددة (شيفيه) لغرض التعرف على دلالة الفروق بين القوميات
(عرب- كورد- تركمان) في تنميط الذات الانتقائي

المقارنات المتعددة (Scheffe)				
القومية I	القومية J	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري للفروق	الدلالة الاحصائية
عربي	كوردي	1.21	2.682	غير دال
تركماني	عربي	6.86	2.682	دال
	كوردي	8.07	3.285	دال

يظهر من الجدول (5) ان الفرق دال لصالح الطلبة التركمان اكثر تنميطة لذواتهم مقارنة بالقوميات الاخرى العرب والاكراد، وتفسر هذه النتيجة في ضوء الاطار العام للأوضاع السياسية والاجتماعية والثقافية السائدة في المدينة التي ادت الى تشجيع تنميط الذات وخلقه لدى اعضاء القوميات، وذلك عن طريق الصورة النمطية للانتماء القومي والعنقي للآخرين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنسبة للتركمان الى ان التنميط يرتبط احياناً بحجم المجموعة مقارنة بمجموعات اخرى، وعندما يدرك الفرد الجماعة التي هو عضو فيها فإنه يكتسب العادات والتقاليد واللغة والثقافة والسلوكيات كلها المتعلقة بتلك الجماعة، فيبدأ الفرد بالتنميط بعد ان يدرك انتماءه الى جماعة معينة، وان تحيز الجماعة تجاه افرادها يزيد بشكل كبير اذا كانت درجة التعلق العاطفي كبيرة ويترجم هذا التعلق الى تحيز جماعي (تفضيل لأعضاء الجماعة الداخلية اكثر من الخارجية). وتفسر الباحثة الفرق في التنميط بين الجماعات يمكن ان يعود الى التحولات السياسية والتي ادت الى هذا النوع من الانحياز للجماعة المرجعية القومية اكثر والارتقاء في حضن المجموعة القومية كنوع من الجماعة الذاتية.

ج- الديانة (مسلمون - مسيحيون - ديانات اخرى)

عند النظر الى جدول تحليل التباين (4) المعروض في اعلاه يظهر لنا وجود اثر لمتغير الديانة في تنميط الذات الانتقائي اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (3.191) مقابل القيمة الجدولية البالغة (3,000) عند مستوى دلالة (0.05) وبما ان القيمة المحسوبة اكبر من الجدولية فأن الفرق ذو دلالة احصائية وهو فرق دال معنوياً، وبالرجوع الى المتوسطات الحسابية تبين ان متوسط الطلبة المسيحيون البالغ (182.831) اعلى من متوسط درجات الطلبة المسلمون البالغ (180.190) والديانات الاخرى والبالغ (162.096) فأن ذلك يدل على ان المسيحيون اكثر تنميطة لذواتهم ويليهم المسلمون ثم الديانات الاخرى الاقل تنميطة لذواتهم، ولغرض التعرف على دلالة الفروق في تنميط الذات الانتقائي بين الديانات الثلاثة (مسلمون - مسيحيون - ديانات اخرى) استُعملت المقارنات المتعددة (شيفيه) واطهرت النتائج كما هي مبينة في الجدول (6).

الجدول رقم (6)

نتائج المقارنات المتعددة (شيفيه) لغرض التعرف على دلالة الفروق بين الديانات (مسلمون - مسيحيون - ديانات اخرى) في تنميط الذات الانتقائي

المقارنات المتعددة (Scheffe)				
الديانة I	الديانة J	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري للفرق	الدلالة الاحصائية
مسيحي	مسلم	4.10	2.679	غير دال
	ديانات اخرى	20.60	3.310	دال
مسلم	ديانات اخرى	16.50	2.710	دال

يظهر من الجدول (6) ان الفرق دال لصالح الطلبة المسيحيون بالدرجة الاولى والطلبة المسلمون بالدرجة الثانية في التنميط، ويمكن تفسير هذه النتيجة

في بسبب التوترات الدينية المتزايدة في المجتمع من جهة وارتفاع وتيرة هذه التوترات الدينية على مستوى العالم من جهة أخرى، فضلاً عن تزايد الاحداث والاضطرابات السياسية والاجتماعية التي ترجع الى اسباب دينية او تتداخل مع هذه الاسباب، فالدين ينبثق من واقع اجتماعي سياسي تاريخي شديد التعقيد ويتطور بتطور هذا الواقع (Anthony,1991.p.569). ففي العديد من الجماعات العرقية والإثنية تعد المسيحية جزءاً مركزياً في تلك الشعوب مما يجعلهم محافظين على عاداتهم وتقاليدهم ورفضهم الذوبان والاندماج مع الجماعات الاخرى، وهذا ما يشعرهم بالفرق بينهم وبين جماعتهم مما يؤدي بهم الى تنميط ذواتهم انتقائياً مع جماعتهم اكثر من الديانات الاخرى.

التوصيات:

١- تفعيل دور مؤسسات المجتمع بصورة عامة والتربوية خاصة ومنها الجامعات لنشر روح الانسجام والتآلف والتعاون بين فئات المجتمع بقومياته المتعددة ودياناته المتنوعة.

٢- التنسيق وتوطيد العلاقة والتعاون المشترك بين الجهات الادارية في مدينة كركوك والحكومة المركزية والعمل معاً لمواجهة المظاهر الاجتماعية والنفسية في المدينة عن طريق القنوات المختلفة.

٣- تشجيع الاتجاه نحو الاتصالات والتفاعلات بين المكونات الموجودة في المدينة ودعمه.

المقترحات:

١- اجراء دراسة مماثلة على شرائح أخرى من المجتمع العراقي من غير الطلبة.

٢- اجراء دراسة تستهدف قياس تنميط الذات الانتقائي مع مستويات عمرية مختلفة.

٣- قياس تنميط الذات الانتقائي لدى الافراد من ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة في المجتمع العراقي.

٤- اجراء دراسة اخرى تتناول دراسة تنميط الذات الانتقائي وعلاقته بغيره من المتغيرات مثل المقارنة الاجتماعية والتميز السيكلولوجي والاذلال الاجتماعي وتهديد الصورة النمطية والتنشئة الاجتماعية الإثنية والتحيز العرقي والطائفي والتعصب المذهبي.

المصادر

المصادر العربية:

- ثورنرايك، روبرت واليزابيث هيجن، (١٩٨٩): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة: عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس عمان.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، ومحمد، الياس بكر وابراهيم، عبد الحسين الكناني (١٩٨٠): الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، العراق.
- علام، صلاح الدين، (٢٠١٥): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، ط ٥.
- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساليبه وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر التربوية.
- نظمي، فارس كمال، (٢٠٠٩): الحرمان النسبي والهوية الاجتماعية وعلاقتها بسلوك الاحتجاج لدى العاطلين عن العمل، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.

المصادر الاجنبية:

- Anthony, Giddens, (1991): **Modernity and Self-Identity Cambridge**. MA: polity press, Stanford University press.
- Biernat, M., Vescio, T. K., & Green, M. L. (1996): **Selective self- stereotyping**. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 1194-1209.
- Bruner, J. S. (1957): **On Perceptual Readiness**. sychological Review.
- Burke, Peter J., & Stets, Jan. E (2008): **Identity Theory and Social Identity Theory**, Washington State University.
- Clement, R.W.& Krueger, J.(2002): **Social categorization moderates social projection**. Journal of Experimental Social Psychology, 38, 219-241.
- David , V. day, William .E . Cross , Jr. Erika. L. Ringseis & tamara L. Wikkiams (1999): **Self – categorization & Identity Construction Associated with Managing Diversity**. Journal of Vocational Behavior, Vol, 54, pp.188- 195.
- Davis, Darren, W. & Silver, Brian, D. (2003): **Stereotype Threat and Race of Interviewer Effects in a Survey on Political Knowledge**. American Journal of Political Science. Vol. 47 No.1.
- Ebel, R., L., (1972): **Essentials of education measurements**. Engle wood Clifes, prentice-Hall, Inc. New Jersey.

- Graham & Lilly (1984): **Across – National Study of Cognitive Style Among Mangers and Technicians.** International J. psychol., Vol. (10), N. (1), p. 27-55.
- Haslam , S. A . (2001): **Psychology in organization : the Social identity approach.** London, thousand oakes. new delhi . SAGE Publication.
- Hewstone,M. & Fincham,F.Jaspars,J.(1981):**Social Categorization and Similarity Intergroup Behaviour: Areplication with Penalties.** European Journal of Social psychology.
- Kaplan . R .M. & Saccuzzo , D.P.(1982): **Psychological Testing Principles, Application & Issues.** California: Books / cole publishing company.
- Krueger, J. I. (2007): **From social projection to social behavior.** European Review of Social Psychology, 18, 1 .
- Lindquist, C. A., (1951): **Academic Achievement; Cognitive Measurement.** Cognitive Processes., Eric Bibliography, ED226461.
- Lott, A. J., & Lott, B. J. (1965): **Group Cohesiveness as Interpersonal Attraction.** Psychological Bulletin.
- Myers, D. (1996): **Social Psychology.** New York: Mc Graw. Hill companies, Inc .
- Otten, S., & Epstude, K. (2006): **Overlapping mental representations of self, ingroup, and outgroup: Unraveling self- stereotyping and self-**

anchoring. Personality and Social Psychology Bulletin, 32, 957-969.

- Rosch, E. & lioyd, B. (1978): **Cognition & Categorization.** new york , Halsted press.
- Rothbart, M. (1996): **Category – exemplar dynamics & stereotype change.** international journal of Intercultural Relations,20,305-321.
- Smith, P. K., M. (1966): **the relationship between item validity and test valid in psychometric.** Vol.(1).
- Turner, J. C, (1984): **Toward acognitive redefinition of the Social group.** combridge: university press .
- Turner, J. C. & Reynolds, K. J. (2004): **The Social Identity Perspective in Intergroup Relations: Theories, Themes, and Controversies.** Self and Social Identity. United Kingdom: Blackwell Publishing, 259 – 277.
- Turner, J. C., (1989): **Rediscovering the Social group a self – Categorization theory.** basil black well.
- Turner, J. C. & Hogg, M. A. & Oakes, P. J. & Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987): **Rediscovering the Social Group: A Self–Categorization Theory.** Oxford: Basil Blackwell.

الملحق (١)

استبانة مقياس تنميط الذات الانتقائي بصورته النهائية

جامعة بغداد/ كلية الآداب
قسم علم النفس
الدراسات العليا/ الماجستير

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة
تحية طيبة

تروم الباحثة القيام بدراسة علمية تضم مجموعة من المواقف، أرجو قراءة فقرات المقياس بدقة والإجابة عليها بموضوعية بوضع علامة (√) امام البديل الذي ترونه مناسباً، يرجى عدم ترك اية فقرة دون إجابة واختيار بديل واحد فقط لكل فقرة، علماً ان اجابتك ستكون سرية ولن يطلع عليها سوى الباحث وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الاسم.

يرجى تدوين المعلومات الآتية:

الجنس القومية
التخصص الديانة
علمي انساني

مثال عن كيفية الإجابة :

ت	الفقرة	مدى نسبة انطباق الفقرة على نفسك									
		لا تنطبق ابداً	تنطبق بنسبة ١٠%	تنطبق بنسبة ٢٠%	تنطبق بنسبة ٣٠%	تنطبق بنسبة ٤٠%	تنطبق بنسبة ٥٠%	تنطبق بنسبة ٦٠%	تنطبق بنسبة ٧٠%	تنطبق بنسبة ٨٠%	تنطبق بنسبة ٩٠%
١	أحرص على إدامة الانسجام ضمن جماعتي					✓					

إذا كانت الإجابة (تنطبق بنسبة ٤٠%) فضع إشارة (√) أمامها.

تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير

تنميط الذات الانتقائي لدى طلبة جامعة كركوك.....

مدى نسبة انطباق الفقرة على نفسك										الفقرة	ت
لا تنطبق ابدأ	تنطبق بنسبة ١٠%	تنطبق بنسبة ٢٠%	تنطبق بنسبة ٣٠%	تنطبق بنسبة ٤٠%	تنطبق بنسبة ٥٠%	تنطبق بنسبة ٦٠%	تنطبق بنسبة ٧٠%	تنطبق بنسبة ٨٠%	تنطبق بنسبة ٩٠%		
										اراعني مشاعر الآخرين	١
										اشعر بالقوة عندما اكون مع اعضاء مجموعتي	٢
										تشغفني اوليات اصدقائي عن انجاز واجباتي	٣
										احرص على اقامة الانسجام ضمن جماعتي	٤
										يسعدني التعاون مع الآخرين	٥
										ابتعد عن المواقف التي ابدو فيها شخصاً غير عطوف	٦
										انا اكثر الاشخاص رقة من معظم اصدقائي	٧
										انزعج من نكران المعروف	٨
										اهتم بإدامة العلاقات مع	٩

تنميط الذات الانتقائي لدى طلبة جامعة كركوك.....

مدى نسبة انطباق الفقرة على نفسك										الفقرة	ت
لا تنطبق ابداً	تنطبق بنسبة ١٠%	تنطبق بنسبة ٢٠%	تنطبق بنسبة ٣٠%	تنطبق بنسبة ٤٠%	تنطبق بنسبة ٥٠%	تنطبق بنسبة ٦٠%	تنطبق بنسبة ٧٠%	تنطبق بنسبة ٨٠%	تنطبق بنسبة ٩٠%		
										اشخاص يقدروني	
										أقدم مصلحة الجماعة على مصالحتي الذاتية	١٠
										اهتم بعلاقاتي اكثر من الانجاز	١١
										اشعر بالمسؤولية عن فشل المقربين في مجموعتي	١٢
										اعتمد على الاشخاص الآخرين	١٣
										اشعر بالرغبة بتقديم أي عمل يرضي زملائي	١٤
										اشعر بالإحباط اذا انتقدني احد افراد مجموعتي	١٥
										احترم القرارات التي تتخذها المجموعة	١٦

مدى نسبة انطباق الفقرة على نفسك										الفقرة	ت
لا تنطبق ابداً	تنطبق بنسبة ١٠%	تنطبق بنسبة ٢٠%	تنطبق بنسبة ٣٠%	تنطبق بنسبة ٤٠%	تنطبق بنسبة ٥٠%	تنطبق بنسبة ٦٠%	تنطبق بنسبة ٧٠%	تنطبق بنسبة ٨٠%	تنطبق بنسبة ٩٠%		
										ابتعد عن تصرفي كشخص مستقل عن الآخرين	١٧
										اكون اكثر ادراكاً لنفسي عندما اتشابه مع مجموعتي	١٨
										استمتع بتفريدي عن الآخرين	١٩
										افعل ما اعتقده صحيحاً بغض النظر عن الآخرين	٢٠
										انا اكثر ذكاءً بين اصدقائي	٢١
										انا مباشراً وصريحاً مع الناس الذين التقىتهم للمرة الاولى	٢٢
										اهتم بنفسي اكثر من اهتمامي بالآخرين	٢٣
										افضل اكون	٢٤

تنميط الذات الانتقائي لدى طلبة جامعة كركوك.....

مدى نسبة انطباق الفقرة على نفسك										الفقرة	ت
لا تنطبق ابداً	تنطبق بنسبة ١٠%	تنطبق بنسبة ٢٠%	تنطبق بنسبة ٣٠%	تنطبق بنسبة ٤٠%	تنطبق بنسبة ٥٠%	تنطبق بنسبة ٦٠%	تنطبق بنسبة ٧٠%	تنطبق بنسبة ٨٠%	تنطبق بنسبة ٩٠%		
										شخصاً كفوء على ان اكون شخصاً متعاون	
										٢٥ انما غير مهتم بعلاقتي مع الآخرين	
										٢٦ اتصرف بنفس طريقتي بغض النظر عن اكون معه	
										٢٧ اسعى ان اكون مستقلا عن الآخرين	
										٢٨ اشعر بضغط نفسي كبير عندما اكون مع الآخرين	
										٢٩ اهتم بالوصول الى هدفي بغض النظر عن اراء مجموعتي	
										٣٠ طموحاتي اهم من علاقاتي مع الآخرين	
										٣١ يصفني	

تنميط الذات الانتقائي لدى طلبة جامعة كركوك.....

ت	الفقرة	مدى نسبة انطباق الفقرة على نفسك									
		لا تنطبق ابداً	تنطبق بنسبة ١٠%	تنطبق بنسبة ٢٠%	تنطبق بنسبة ٣٠%	تنطبق بنسبة ٤٠%	تنطبق بنسبة ٥٠%	تنطبق بنسبة ٦٠%	تنطبق بنسبة ٧٠%	تنطبق بنسبة ٨٠%	تنطبق بنسبة ٩٠%
	البعض باتي شخص متعاون										
٣٢	لا يهتمي ما يشعر به الآخرون تجاهي										
٣٣	اشعر بالضيق عندما يتكلم احد افراد مجموعتي عن انجازاته										
٣٤	استمتع بكون افكاري تتعارض مع افكار مجموعتي										
٣٥	افضل المهام التنافسية على المهام التعاونية										

**اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل
الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني
متوسط في مادة الرياضيات**

المدرس الدكتور محمد مهدي صفي

المدرس آيات محمد جبر

المدرس المساعد حيدر عبد الزهرة

الملخص

هدفت البحث الحالي إلى تعرف أثر استخدام انموذج سكرمان الاستقصائي في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالباتالصفالثاني متوسط في الرياضيات.ولتحقق هذا الهدف صيغت الفرضيات الاتية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الدارسات وفق استراتيجية سكرمان ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الدارسات وفق الطريقة الاعتيادية للموضوعات الرياضية المحددة في الدراسة الحالية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التحصيل الدراسي.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الدارسات وفق استراتيجية سكرمان ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الدارسات وفق الطريقة الاعتيادية للموضوعات الرياضية المحددة في الدراسة الحالية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي ككل، ومن هذه الفرضية اشتقت خمس فرضيات فرعية بحسب مجالات التفكير الرياضي (الاستقراء،التعميم،الاستنتاج،التعبير بالرموز،التخمين)، طبقت التجربة على طالبات الصف الثاني متوسط للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ والبالغ عددهن (٥٥) طالبة بواقع (٢٩) طالبة للمجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية سكرمان و(٢٦) طالبة للمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة الاعتيادية،وبعد اجراء التكافؤ في بعض المتغيرات على عينة البحث،اعد اختبار تحصيلي مكون من (٢٧) فقرة اختبارية واختبار في التفكير الرياضي مكون من (١٠) فقرات تم

التحقق من صدق وثبات الاختبارين وصلاحيه الفقرات وعولجت
البيانات احصائيا فكانت النتائج تشير الى وجود فرق ذو دلالة
احصائية ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في
اختباري التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي ككل، ومجالات التفكير
الرياضي كلا على حدة.

وقد استنتج من ذلك ان استخدام استراتيجية سكرمان لها الاثر في
التحصيل الرياضي والتفكير الرياضي الكلي وجميع مجالاته كلا على
حده لطالبات الصف الثاني متوسط ، وبناءا على ذلك قدمت بعض
المقترحات والتوصيات

المقدمة:-

كانت طرق التدريس المستخدمة منذ فترة طويلة لانهتم بتنمية البحث عن
المعرفة ،ولا تهتم أيضا بتوظيف التعلم المدرسي في الحياة العملية ،فقد كانت
الطرق التقليدية تدعم التلقين والحفظ وتشجع الانفراد والمنافسة في التعلم ،فهي
بمثابة المصنع الذي يهدف إلى جعل المتعلمين يتخذون أسلوبًا واحدًا ،وكل ذلك
لأن المجتمع بكل إمكانياته واستعداداته لم يكن يحتاج لأكثر من ذلك
أما الآن وقد تغيرت الأولويات التي ظهرت في المجتمع والتي أثرت على
استعداداته ،أصبح الاهتمام بالمتعلم يتناسب مع التغيرات التي يشهدها العالم
اليوم، إن التعليم في القرن الحالي يتوجه نحو توظيف التعلم المدرسي في
مجالات الحياة واستخدام تكنولوجيا المعلومات، والعديد من الأهداف التي
لا تعتمد على التلقين والحفظ بل تمتد وتتعمق أكثر في عمليتي التعليم والتعلم
الفعال القائم على نظريات تعليمية متجددة ،مما يتطلب من المؤسسات التربوية
التعليمية إعادة تطوير برامجها لكيت في بحاجات الحياة العصرية ومواكبة

التطورات العلمية والتقنية المتسارعة في التغيير والتي تتطلب تعليماً من نوع جديد في كل مراحل وأنواع التعليم.

وأصبح بذلك تصميم التعليم هو الحقل الذي تتبلور حوله عمليات التربية والتعليم، ولقد امتدت جذور هذا الحقل من المدرسة السلوكية التي تركز على الأحداث الخارجية للتعليم وتتجاهل الأنشطة العقلية من خلال تطبيق نموذج المثير والاستجابة، ثم جاء التحول نحو مدرسة أخرى ركزت على المنظور المعرفي وكيفية تكوين المعلومات وتخزينها والعمليات المرتبطة بذلك فظهرت المدرسة البنائية Constructivism التي غيرت مسار التعليم والتعلم ودور المتعلم والمعلم.

والنظرية البنائية بكل توافقها مع معايير التعلم النشط ليست إلا نظرية جديدة قديمة، حيث ظهرت هذه النظرية منذ الحروب التي عاشتها أوروبا في فترة السعي للبناء والتعمير أصبح المجتمع بحاجة إلى اتجاهات فكرية مرنة مفتوحة تساعد في التقدم، كما أنها جاءت مساهمة في تطوير العلوم الإنسانية من خلال تحليل البناء الإنساني وكشف العلاقات الموضوعية التي تربط شتى الأجزاء وذلك بهدف التحكم والارتقاء بها لما تعانيه العلوم الإنسانية من ضعف التطور بالسرعة التي تتطور بها العلوم الطبيعية .

فلقد جاءت البنائية كمنهج تحليلي يعتمد على تحليل كل بناء إلى جزئيات هو الكشف عن العلاقات بينه او من ثم إعادة تركيبها في بناء كلي جديد أرقى من البناء السابق، فهي تهتم بالعلاقات الوظيفية التي تربط الأجزاء فيما بينها (ناصر، ٢٠٠١م : ٤٢٠-٤٢٣)، ويؤكد كاننجهام (Cunningham, 1991, 13-15) وهو احد منظري البنائية ان هدف التعليم طبقاً للنظرية البنائية هو تعليم المتعلمين كيفية بناء المعرفة والوصول اليها

اثر استخدام إستراتيجية سيمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

بأنفسهم بدلا من الاعتماد على الآخرين ويتحقق ذلك عندما يواجه الفرد مشكلات حقيقية ومهمة بالنسبة له. ويسهم المعلم -بلا شك- في تحقيق ذلك من خلال دوره كقائد وموجه ومرشد ومعد للمواقف التي تتضمن مشكلات يعمل المتعلمين على حلها مستخدمين فيذلك طرقا ووسائل علمية للوصول الى المعرفة. من هنا يدرك المتعلمين ان التعلم ليس كماً محفوظاً من المعارف والمعلومات ولكنه منهج للبحث وطريقة للتفكير واسلوب لحل المشكلات (غازي، ١٩٩٢، ٣٣).

وتعددت الاستراتيجيات والطرائق والأساليب والنماذج والمناحي التدريسية التي تنطلق من فكرة البنائية ومعاييرها ، ومع تعدد ادبيات البحث، الا ان معظمها ان لم يكن كلها ،تتخذ من عناصر الاستقصاء Inquiry اساسا او محورا او جوهرها لها، والاستقصاء كما اقترحه سيمان من اكثر المصطلحات التي انتشرت في ادبيات البحث التربوي في المناهج والتدريس في العقود الماضية من جهة، وفي حركات اصلاح المناهج وتدريسها من جهة اخرى .(زيتون، ٢٠٠٧، ٧٢)، وحيث ان من ابرز وظائف البحث التربوي التحقق من مدى فاعلية النماذج التدريسية الحديثة في تحقيق اهداف العملية التعليمية والتغلب على الصعوبات التي تواجه المتعلمين في التحصيل وخاصة في مادة الرياضيات، فان ذلك يقود الباحثة اعداد هذه الدراسة الهادفة الى معرفة مدى اثر استراتيجية سيمان في تدريس الموضوعات الرياضية المحددة ضمن اطار الدراسة الحالية على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط(عينة الدراسة).

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

يؤكد المربون أن هناك مشكلة تشمل جميع من له علاقة بالتربية والتعليم تتمثل بانخفاض مستوى تحصيل الطلبة في التعليم النظامي ولجميع المواد الدراسية، نتيجة استعمال الأساليب التقليدية في التدريس المستندة الى الحفظ والاستظهار والتي تجعل من الطالب متلقياً للتعليمات والأوامر والمعلومات دون أن يشاركه المعلم في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول الى الحقائق واكتساب المهارات، ذلك كله يجعل المتعلم فاقداً لروح البحث والتفكير السليم (مصطفى، ١٩٩٨، ٣٤). واكد (سليم وآخرون، ٢٠٠٦) على أن الطلبة يواجهون مشكلة تكمن في تدريسهم بطرائق لا تتسجم وقدراتهم وامكاناتهم ، وكذلك لا تتسجم والتطور العلمي السريع وعوالم الحوسبة المعلوماتية، وان الاهتمام مازال منصبا على تزويدهم بمعلومات بأكبر قدر ممكن كما لو كان اكتسابهم للمعلومات وحفظها واستظهارها هو الغاية من التعلم مما يؤدي إلى نتيجة مفادها أن لديهم نقصاً في القدرة على التعلم وبالتالي يسبب الإخفاق في تحصيلهم العلمي ولم تعد طرائق التدريس التقليدية قادرة على تحقيق أهداف التعليم الحديثة في اكتساب المعارف وتنمية التفكير لاسيما فيما يتعلق بمادة الرياضيات، والتي هي من المواد العلمية المهمة في حياة الانسان وكغيرها من فروع العلوم الأخرى، التي تحتوي على الكثير من المفاهيم التي يصعب فهمها إذا ما قدمت بصورة مجردة الأمر الذي يشير النامكانية تكوين بعض انماط الفهم غير السليم حول هذه المفاهيم والرياضيات ضرورة ملحة في الوقت

الحاضر من اجل تنشئه متعلمين قادرين على تجاوز مشكلاتهم اليومية بسهولة وهذا بحد ذاته يعد هدفاً من الاهداف التربوية، وبما ان الرياضيات تقوم في الغالب على التفكير، وهذا ماكدته اهداف تدريس الرياضيات، من ضرورة استعمال الاسلوب العلمي في التفكير، والقدرة على عرض ومناقشة الافكار الرياضية (الكبيسي، ٢٠٠٨، ٣٣-٣٤)، وترى الباحثة ان تحسين مستوى التفكير عند معظم الطلبة صار امرا ملحا نظرا لان الكل يفكر بطريقة نمطية تقليدية، كما ان تحسين مستوى التحصيل الدراسي غاية مرغوبة وضرورة يسعى لها كل العاملين في العملية التربوية خاصة والمجتمع ككل بصورة عامة.

وبالنظر الى واقع تدريس الرياضيات في مدارسنا ولتزايد شكاوى معلمي ومدرسي هذه المادة حول صعوبتها أو صعوبة بعض مفرداتها وصعوبة ايصالها الى المتعلمين وهذا ما لمستته الباحثة اثناء فترة عملها كونها درست مادة الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية إذ لاحظت ان اساليب عرض بعض الموضوعات الرياضية لا تتناسب مع طبيعة المادة العلمية وهذه الاساليب درس عليها ولاجيال طويلة وعديدة، العدد الكثير من المتعلمين ومعلميهم، الامر الذي يدعو لتجربة اساليب جديدة قد يكون لها الاثر الفاعل في تغيير النظرة المتشائمة حول مادة الرياضيات وصعوبها، والبحث عن أساليب تدريسية بديلة مستندة في بناءها الى نظريات علمية تربوية حديثة كالنظرية البنائية وما تمخض عنها من نماذج واستراتيجيات تدريسية لذا ارتأت الباحثة استخدام استراتيجية سكران الاستقصائية احدى هذه الاستراتيجيات التي تبناها البحث الحالي في محاوله لايجاد حل جذري وناجع لمشكلة تدني تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في الرياضيات وما قد يكون لهذه الاستراتيجية من اثر على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي من خلال التفكير في ايجاد حل

للمشكلات الرياضية المعروضة على شكل اسئلة توجه للطالبات من قبل
الباحثة(مدرسة المادة) ومشاركة الطالبات في عملية البحث عن حلول لهذه
المشكلات.

من ذلك تتضح مشكلة البحث الحالي في معرفة اثر استراتيجية سكمان في
التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في
الرياضيات؟

ثانياً: اهمية البحث:

يعد التغيير من ابرز ملامح العصر الذي نعيشه والذي شمل ميادين الحياة
كافة، فهو عصر التطورات والتغيرات السريعة ونتيجة هذه التغيرات صوب
العاملون في ميدان التربية والتعليم جملة من التحديات دفعتهم إلى البحث بجد
من اجل ايجاد حلول مبتكرة لمواجهة التحديات المتجددة ،ولقد كان محور تلك
الحلول هو السعي لاعداد إنسان يتقبل التغير المتلاحق ويساهم في عملية
التطوير .

فالتربية هي اساس عملية الاصلاح وفلاحها، والتربية قوة هائلة تستطيع ان
تزكي النفوس وتنقيها وترشده الى عبادة الخالق عز وجل كمال العبادة ،وهي
قوة تستطيع تنمية الافراد وصلل مواهبهم وتنمي عقولهم وافكارهم وتدريب
اجسامهم وتقويها، وانها تستطيع دفع المجتمع الى العمل والاجتهاد ودفع افراده
الى التماسك والتلاحم والتكامل، والتربية هي وسيلة لحل المشكلات والنهوض
بالافراد الى الرقيب الامم، فهي عملية شاملة متكاملة من الجوانب الروحية
والعقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية جميعها بحيث لايطغى جانب على اخر
فهي تنمية متفرقة مع الشمول والتكامل ،تهدف الى اعداد الفرد الصالح اعدادا

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

متكاملاً متزناً ليكون نافع النفس هو مجتمعه سعيداً في حياته.
(قطامي ونايفة، ١٩٩٨، ١٧) .

ويتميز العالم الذي نعيش فيه الآن بالانفجار المعرفي يلزمه أيضاً الانفجار السكاني فينهال في كل لحظة الى الوجود غزير من المعارف نتيجة ثورة البحث العلمي التي نعاصرها والتي ادت بدورها الى التقدم التكنولوجي الهائل في المجالات كافة.

كما يعد التعليم اداة لتنمية المجتمع ووسيلته الاولى للتطور لأن هدفه الاساس اعداد الانسان القادر على التفكير، والابتكار والاسهام الفاعل في بناء المجتمع وتطويره وتحديثه مستمراً.

ومادة الرياضيات من المواد الدراسية المهمة لتدريب الطلبة على أساليب التفكير السليمة وتنميتها، وحيث لم يقتصر تعليم الرياضيات وتعلمها على تنمية الجوانب العقلية فقط بل يتعدى إلى كونه عمليه عقليه ومعرفيه ذات طبيعة وجدانيه ايجابيه، لأن اللغة الرياضية هي لغة اتصال قادرة على أن تعبر عن فكر الطالب بلغة واضحة ومنظمة (عبيد، ٢٠٠٤: ص ٥٢)، وبما إن طبيعة مادة الرياضيات كونها تعتمد على مفاهيم وأفكار مجردة يجعل منها بحاجة مستمرة إلى تطبيق طرائق يتمكن المدرس من خلالها إيصال المادة إلى الطالب بسهولة ويسر وبالتالي الحصول على تعلي مجيد، فعن طريق التعليم الجيد يتم تطوير المجتمع وازدهاره وتوفير كافة احتياجاته من تخصصات ومهارات ومن ثم تكامل المجتمع وإسعاد أفرادهِ والعمل على إسعاد الإنسانية جمعاء (دروزة، ٢٠٠٠: ص ٣٤).

لذا شهدت عملية تدريس الرياضيات في عصر العلم والاتصالات والحسابات الالكترونية والهندسة الوراثية اهتماماً كبيراً وتطوراً مستمراً لمواكبة

خصائص العصر العلمي وتغير المعرفة العلمية ويستمد هذا التطور اصوله من طبيعة العلم الحديثة ولا يقتصر درس الرياضيات اليوم على مادة رياضية يحفظها الطالب عن فهم او عن ظهر قلب او حتى عن تجربة او اختبار كذلك لا يقتصر على فهم نظرية علمية مجردة او تطبيق او حفظ جامد لمعلومات جامدة. كما أن اختيار إحدى نظريات التعلم الحديثة وهي النظرية البنائية والتي تتمتع باحترام كبير لدى المنظرين التربويين لكونها نظرية جديدة في التربية ولكن لهذه النظرية جذور بدأت من أعمال (كانت، وديوي، بياجيه) حتى وصلت المحدثين من امثال (نوفاك)، فالبنائيون ينسقون معتقداتهم من خلال كتابات (كانت) عن التفاعل الذي لا يمكنه معرفة العالم بشكل كامل لكن يمكنه معرفة بعض اجزائه كما هو مبني في خبراته الشخصية. (داود، ٢٠٠٣: ٥٠)

ويعد التفكير أعقد أنواع السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فوجود الإنسان مرتبط بنشاطه العقلي وقدرته على التعامل بذكاء مع الأمور من حوله، فالإنسان يتعلم أكثر ما يتعلمه عن طريق التفكير، والتفكير دوما يرتبط بحل مشكلة ما. وقد اهتم العلماء على اختلاف تخصصاتهم بقضية التفكير وحاول كثير منهم وضع تعريفات تحدد مفهوم التفكير، ومن هذه التعريفات : تعريف (قطامي ، ١٩٩٠ ، ٦٠٨) : بأنه الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها ويخزنها، وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي. ولقد لاحظت الباحثة بعد اطلاعها على ادبيات البحث التربوي الخاصة باستراتيجية سكرمان مدى ارتباطها الوثيق بالتفكير الرياضي ومجالاته، اذ انه يهدف الى تدريب الطلبة على التفكير العلمي باستعمال تقنية الاستقصاء، لتمكينهم من تكوين فرضيات حول حدث غير متوقع

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

يثير دهشتهم من خلال طرح خبرات معاكسة لما لديهم من خبرات ، بهدف اشارة الشك لديهم من اجل اعادة تعلمها بأسلوب متطور ، يكون الطالب فيه نشاطاً وفاعلاً ، وقد اشار قطامي الى انه من الممكن استعمال هذه الاستراتيجية في المراحل العمرية المختلفة لأفترض ان عملية التساؤل والتقصي عملية ذهنية تنمو وتتطور عبر مراحل النمو المختلفة فضلاً عن ان الاستراتيجية ممكن استخدامها المختلف المواد الدراسية سواء أكانت مواد ادبية او علمية (قطامي ونايفة، ١٩٩٨ ، ٥٦).

ومن هنا برزت اهمية البحث الحالي في:-

- ١- محاولة جادة للنهوض بواقع العملية التعليمية من خلال رفع مستوى التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي في الرياضيات.
- ٢- الاطلاع على التطبيقات التربوية التي خرجت بها نظريات التدريس ولا سيما نظريات التعلم البنائي التي تساعد على تطور عمليات التفكير العلمي ومن ثم تحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- ٣- تأكيد هذه الاستراتيجية على طريقة خزن المعلومات لدى المتعلم مما يساعد على احتفاظ الطلبة بالمعلومات لأطول فترة ممكنة وتعد الرياضيات بأمس الحاجة لهذه الخاصية لكونها مادة تعتمد على الخبرات السابقة للمتعلم.
- ٤- تشجيع الطلبة على المشاركة والتفاعل مع الدرس، من خلال وجود التقويم والتغذية الراجعة ضمن الإستراتيجية مما يؤدي إلى زيادة الدافعية للطلبة ومن ثم رفع مستوى التحصيل.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف أثر استخدام استراتيجية سكمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في الرياضيات.

رابعاً: فرضيات البحث:

من هدف البحث الحالي اشتقت الفرضيات الآتية:-

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الدارسات وفق استراتيجية سكمان ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الدارسات وفق الطريقة الاعتيادية للموضوعات الرياضية المحددة في الدراسة الحالية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التحصيل الدراسي.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الدارسات وفق استراتيجية سكمان ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الدارسات وفق الطريقة الاعتيادية للموضوعات الرياضية المحددة في الدراسة الحالية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي، ومن هذه الفرضية اشتقت الفرضيات

الآتية:-

أ- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستراتيجيةسكمان) والمجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (الاستقراء).

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ب- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستراتيجية سكران) والمجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (التعميم).

ج- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستراتيجية سكران) والمجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (الاستنتاج).

د- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستراتيجية سكران) ، والمجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (التعبير بالرموز).

هـ- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستراتيجية سكران) ، والمجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (التخمين).

خامساً: حدود البحث:

١- طالبات الصف الثاني متوسط للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ من مدرسة متوسطة الحريري للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية ميسان.

٢- الفصول الدراسية من كتاب الرياضيات للصف الثاني متوسط تأليف د. رحيم يونس كرو وآخرون ، ط٣ ، لسنة ٢٠١٢ م ، وهي (الفصل

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

الثاني(العلاقات)،الفصل الثالث(العمليات على الاعداد النسبية)، الفصل الرابع (الحدوديات))

٣-مجالات التفكير الرياضي (الاستقراء ،التعميم ،الاستنتاج، التعبير بالرموز، التخمين)

سادساً: تحديد المصطلحات:

اولاً:-استراتيجية التدريس:

- عرفها (فرحان والعامري،٢٠١٢):بانها طريقة منهجية تعتمد على مواجهة الطلاب بموقف مشكل حقيقي في محاولة لايجاد حلول له من خلال البحث والتقيب والنقصي والتفاوض الاجتماعي حول تقويم وتحديد اكثر هذه الحلول فعالية.(فرحان والعامري،٢٠١٢، ١١٩)

- عرفها(الكبيسي وحسون،٢٠١٤) بانها: مجموعة الاجراءات المستخدمة للتعلم، تنفذ في صورة خطوات وتتحول كل خطوة الى اساليب او تكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الاهداف المحققة بفاعلية اكبر وبقدر واضح من المرونة.(الكبيسي وحسون،٢٠١٤، ٥٨)

التعريف الاجرائي:-

تعرف الباحثة استراتيجية التدريس بانها:مجموعة الاجراءات المستخدمة للتعلم،تنفذ في صورة خطوات متتابعة ومتسلسلة تعرض فيها المادة الدراسية المحددة في اطار الدراسة الحالية لغرض تحقيق هدف البحث الحالي.

ثانياً:- الاستقصاء:

- عرفه (زيتون،٢٠٠٧) بانه: نشاط تحري عملي Practical وفكري عقلي في ان واحد، وجوهره الفضول الطبيعي وحب الاستطلاع كعادة عقلية انسانية في التعلم، ويتضمن طرح الاسئلة او المواقف

المشكلة المحيرة والمثيرة للانتباه وجذب فضول المتعلم واهتمامه وميوله التي هي بمثابة الوقود للاستقصاء والعملية البنائية سواء بسواء. (زيتون، ٢٠٠٧، ٧٣)

- كما يعرفه (كويران، ٢٠٠٦) بأنه: إحدى طرائق التعلم التي تتطلب التحري عن العالم الطبيعي أو المادي، والذي يقود إلى إثارة أسئلة والتوصل إلى اكتشافات في مجرى البحث عن فهم جديد، والقدرة على تحديد المشكلات واستقصائها، تكوين الفروض، تصميم التجارب، جمع البيانات، واستخلاص الاستنتاجات حولها. (كويران، ٢٠٠٦، ٨٨)
- التعريف الاجرائي:- تعرف الباحثة الاستقصاء بأنه: مجموعة من الأنشطة الموجهة التي يمارسها المتعلم لحل عدد غير محدد من المشكلات من أجل زيادة فهمه للمادة العلمية .

ثالثا:- استراتيجية سكرمان:

- عرفها (جونسون وآخرون، ٢٠٠٤) بأنها: عملية تقسيم الطلاب على مجموعات طويلة الاجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيس هو ان يقوم اعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون اليه لاحتراز النجاح (جونسون وآخرون، ٢٠٠٤، ٣٧)
- عرفها (رزوقي وآخرون، ٢٠٠٥) بأنها: استراتيجية تدريب استقصاري يهتم بمساعدة الطلاب على ممارسة عملية التساؤل التلقائي او المستقل ولكن بطريقة منهجية منظمة بحيث يحصل الطلاب على معلومات لاسئلتهم ويعالجوها بطريقة منطقية بحيث ممكن ان

اثر استخدام إستراتيجية سيمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

يطوروا استراتيجيات عقلية عامة يمكن استخدامها في تفسير الظواهر وضبطها والتنبؤ بها. (رزوقي وآخرون، ٢٠٠٥، ١٠٦-١٠٧).

- التعريف الاجرائي:-

تعرف الباحثة استراتيجية سيمان بأنها: استراتيجية تدريب استفساري يهدف الى مساعدة الطلاب على تطوير مهارات وقدرات عقلية ضرورية، لاستثارة التساؤلات والبحث عن اجوبة نابغة عن رغبتهم في الاستطلاع.

رابعاً:- التفكير

- يعرفه (ابو شمالة، ٢٠٠٣) بأنه: عملية عقلية معرفية تعبر عن العلاقات بين الأشياء ،وهو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها دماغ الإنسان عند التعرض لمثير ما بهدف الحصول على نتيجة أو قراراً وحل مشكلة، وأهم مهارات التفكير هو التفكير الاستدلالي بشقيه الاستقرائي والاستنتاجي. (ابو شمالة، ٢٠٠٣، ٢٠٥)

- يعرفه (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣) بأنه: العملية الذهنية التي بواسطتها يتم الحكم على واقع الأشياء، وذلك بالربط بين واقع الشيء والمعلومات السابقة عن ذلك الشيء مما يجعل التفكير عاملاً هاماً في حل المشكلات (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣، ٢٣).

- التعريف الاجرائي:-

تتفق الباحثة مع تعريف (غباري وابوشعيرة، ٢٠١١) للتفكير بأنه: نشاط وتحري واستقصاء واستنتاج منطقي نتوصل عن طريقه الى العديد من

النتائج التي تبين مدى الصحة والخطأ لأي معطيات كانت. (غباري، أبو
شعيرة، ٢٠١١، ١٤)

خامسا:- التفكير الرياضي

- يعرفه (الخطيب، ٢٠٠٩) بأنه: التفكير المصاحب للفرد في مواجهة
المشكلات والمسائل الرياضية في محاولة لحلها وتحدده عدة اعتبارات
تتعلق بالعمليات العقلية التي تتكون منها عملية الحل والعمليات
المنطقية التي تتكون منها عملية حل مسائل مختلفة الأنواع
والعمليات الرياضية التي يجب ان تستخدم لاجابة سؤال المشكلة او
المسائل الرياضية). (الخطيب، ٢٠٠٩، ٢٤)

- يعرفه (أبو زينة، ٢٠١٠) بأنه: نمط من انماط التفكير الذي يقوم به
الانسان عندما يتعرض لموقف رياضي ، والذي يتمثل باحد
المظاهر (المجالات) الآتية: استقراء، استنتاج، تعميم، تعبير
بالرموز، برهان منطق رياضي، تخمين، نمذجة). (أبو زينة، ٢٠١٠،
٤٠٤)

- التعريف الاجرائي:

هو قدرة طالبات عينة البحث على (الاستقراء، التعميم، الاستنتاج،
التعبير بالرموز، التخمين) مقاسا بالدرجة التي تحصل عليها
الطالبات في اختبار التفكير الرياضي المعد لأغراض البحث
الحالي.

سادسا:- الرياضيات:

- عرفها (الكبيسي، ٢٠٠٨) بأنها :مادة فكرية تهتم في تنمية أساليب التفكير
المختلفة لدى الطلبة وإكسابهم اتجاهات وعادات سليمة، مثل الموضوعية في

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

التفكير ، والدقة في التعبير والقدرة على التنظيم، واستخدام أساليب التخطيط في حل المشكلات (الكبيسي، ٢٠٠٨، ٢٦)

-التعريف الإجرائي للرياضيات :- المحتوى التعليمي للفصول الثلاثة من كتاب الرياضيات المقرر للصف الثاني متوسط للعام ٢٠١٢م

سابعاً:-التحصيل

-عرفه (العقيل، ٢٠٠٤) بأنه : المعرفة والمهارة المكتسبة من الطلاب كنتيجة لدراسة موضوعاً ووحدة تعليمية معينة (العقيل، ٢٠٠٤، ٣٩)

-التعريف الإجرائي: (ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من درجات في اختبار التحصيل النهائي الذي أعدته الباحثة بعد دراستهن لموضوعات الفصول الثلاثة من كتاب الرياضيات المقرر تدريسه لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة).

الفصل الثاني:

١- الاطار النظري:

يتناول هذا الفصل عرضا للاطار النظري، حيث قسمت الباحثة الاطار
النظري الى محاور وكماياتي:-

اولا - النظرية البنائية : Constructivist Theory

شهد التعليم خلال العقدين الأخيرين تحولات رئيسة في النظرة للعملية
التعليمية من قبل الباحثين، وتضمنت تلك التحولات من أثاره التساؤل حول
العوامل الخارجية المؤثرة على التعلم مثل خصائص المعلم:(الشخصية، ووضوح
تعبيره، وحماسه، وطريقة ثنائه)، الى إثارة التساؤل حول ما يجري بداخل عقل
المتعلم مثل:(معرفة السابقة، وفهمه الساذج، وقدرته على التذكر، وقدرته على
معالجة المعلومات، ودافعيته وانتباهه، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه
ذا معنى)، وقد أسهم الباحثون بشكل واضح في هذا المجال، وظهر ذلك من
خلال تركيزهم على كيفية تشكيل هذه المعاني للمفاهيم العلمية عند المتعلم،
ودور المعلومات السابقة في تشكيل هذه المعاني، واسند الباحثون هذا التوجه
الى مدرسة فلسفية تسمى بالبنائية (ابو عطايا، ٢٠٠٤، ٥٠). وتتنظر
النظرية البنائية الى التعلم كنتيجة لبناء عقلي فالطلاب يتعلمون من خلال تنظيم
ومواءمة المعلومات الجديد مع المعلومات الحالية(الموجودة)التي يعرفونها، وفي
هذا فإن الطلاب والناس بوجه عام ، يتعلمون أفضل عندما يبنون بنشاط
(تعلمهم) وفهمهم، كما أن التعلم في التفكير البنائي يتأثر بالسياق والمعتقدات
والاتجاهات للطلاب (المتعلم). ولهذا فالطلاب يشجعون لاختراع وإبداع حلولهم من
جهة وفحص افكارهم من جهة أخرى، إذ إنهم يعطون الفرصة للبناء على
المعرفة المسبقة لهم. (زيتون، ٢٠٠٧ ، ٢٧-٢٩)، ويعرف سيجل البنائية على

أنها عملية البناء المعرفي التي تتم من خلال تفاعل الفرد مع ما حوله من
أشياء وأشخاص وفي أثناء هذه العملية يبني الفرد مفاهيم معينة من طبيعته،
وهنا يواجه سلوكياته مع كل ما يحيط به من أشياء أو أشخاص وأحداث.
(الزام، ٢٠٠٢: ١٨).

وباختصار فإن البنائية والتعليم (البنائي) تعني وتتضمن اجرائياً في
ضوء مراجعة البحث الافكار المبدئية الآتية:

- التركيز على التعلم لا التعليم ، أي التحول من التعليم(تقليدياً) الى
التعلم(حديثاً).
- تشجيع وتقبل استقلالية الطالب المتعلم وذاتية مبادراته .
- تنظير الى الطلبة المتعلمين ككائنات حية لها ارادة وغرض وغاية.
- تنظر الى التعلم باعتباره عملية.
- تشجع الاستقصاء والتحري لدى الطالب المتعلم.
- تعترف بالدور الحاسم للخبرة في التعلم.
- تغذي المتعلمين(الطلاب) بالفصول (الاستطلاع) الطبيعي.
- تأخذ النموذج العقلي (الطالب) بعين الاعتبار.
- تؤكد الاداء والفهم عند تقييم التعلم.
- تركز اساساً على مبادئ النظرية المعرفية.
- تستخدم مصطلحات معرفية من مثل: يتنبأ وابتدع ويحلل.
- تشجيع الطلبة على المشاركة والانشغال في الحوار والمناقشة مع زملائهم
او اقرانهم الاخرين.
- تدعم التعلم التعاوني.
- تشرك المتعلمين الطلاب في مواقف واطلاع حقيقية واقعية.

- تأخذ بعين الاعتبار معتقدات واتجاهات المتعلم.
- تزود المتعلمين الطلاب بالفرض لبناء معرفة جديدة وفهم من خلال الخبرات الاصلية الحقيقة.
- انهماك المتعلم والمعلم(كموجة) في المفاهيم وطرق الاستقصاء، والتعلم من خلال العمل والتفسير.
- تؤكد التفكير والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة بينما لا تهمل المهارات الاساسية.
- تؤكد السياق الذي يحدث فيه التعلم (زيتون، ٢٠٠٧، ٣٠).
- ولكي يتحقق ما سبق ، فإن ثمة خمسة عناصر متداخلة ومتفاعلة ينبغي توافرها في تطبيق البنائية والتعليم البنائي، وتتمثل هذه العناصر المتفاعلة بما يلي:
- ١- المعلم البنائي ٢- الطالب (المتعلم) البنائي ٣- بيئة الصف البنائية.
- ٤- المناخ المدرسي البنائي. ٥- المنهاج البنائي.
- (الكبيسي وحسون، ٢٠١٤، ٤٢)
- لقد اصبحت النظرية البنائية كلمة شائعة وانتشرت في أدبيات البحث، ومن منظور البنائية فان أي نشاط يتيح الفرصة للطالب المتعلم المشاركة والانشغال في(بناء) المعرفة هو مفضل ومرغوب ومطلوب ؛ وفي هذا ثمة توجهات حديثة في الممارسات التربوية التعليمية تعكس اهمية المشاركة النشطة ومنها على سبيل المثال:
- ١- التعلم التعاوني.
- ٢- أنشطة تشغيل اليدين.

٣- الأنشطة المعتمدة على الاستقصاء، وهي تشغل الطلاب المتعلمين في التفاعل مع بياناتهم، ومن خلالها (يبني) الطلاب المتعلمون المعرفة من خلال الخبرات المباشرة، ثم يجردون من خلال خبراتهم (المفاهيم) الأساسية والظروف التي يمكن ان يتم تطبيقها فيها وفي هذا يكون دور المعلم مساعدة الطالب على هذا المسعى أو الهدف من خلال التوجيه والتيسير والاسناد واعداد المواد التعليمية المطلوبة. (Walsh,1997,15)

وإن من الطرق المفيدة جداً لبناء المعرفة ذات المعنى هو من خلال التفاعل مع الآخرين، وفي هذا ترى البنائية والاجتماعية أن الافراد المتعلمين يجدون (المعنى) ليس فقط من خلال خبرات المتعلم (الفردية) فقط أيضاً من خلال التفاعلات الاجتماعية وفي هذا يكون المكون الحاسم في البنائية (الاجتماعية) هو التركيز على دور (اللغة) في التعلم فاللغة تمكننا للتفكير حول تفكيرنا، وكذلك تذهب ما وراء (المثير والاستجابة) في التفكير الى مهارات التفكير العليا للتفكير الناقد. كما تساعد اللغة على تحديد حيوية الافكار وفي هذا تقوم النظرية البنائية على معتمد أن المعرفة مغموسة او مطمورة في الثقافة وهي متقاسمة مع الآخرين من اللغة الشفوية والمكتوبة (ناصر، ٢٠٠١، ٣٤).

يوضح جلاسرفلید Glasserfeld البنائية كما وثقتها راجر (Yager,1999) بما يلي:

١- تبنى (المعرفة) بسبب نشاط المتعلم (الطالب) ولا يتم تلقيها من البيئة الخارجية ، وتمثل عملية الوصول الى المعرفة عملية (تكيف) قائمة على خبرة المتعلم.

- ٢- التعلم يستند الى عملية المقارنة بين الخبرة الجديدة والمعرفة التي تم تكوينها من الخبرات (السابقة) فإما أن تقرها الخبرة الجديدة وإما وأن تعدل فيها، وفي هذا فإن التفاعلات الاجتماعية التي تسود داخل بيئة التعلم تمثل جزءاً أساسياً من خبرة (المتعلم) وتسهم في كيفية بنائية للمعرفة، ويتم التوصل الى المعاني المشتركة من خلال المناقشة مع افراد جماعة التعلم، وهذا بدوره يؤدي الى فهم عام مشترك لديهم.
 - ٣- يتمثل دور المعلم(البنائي) في إقدار التعلم على ايجاد حالات الوصل او العلاقات بين المفاهيم التي تساعد(المتعلمين) على تذويب معانٍ مفيدة خاصة بهم، كما يتطلب من المعلم طرح الاسئلة التي تدل على الطريقة التي نشأ بها المتعلم المعرفة الاولى المتعلقة بموضوع التعلم.
 - ٤- يتطلب قيادة الاطفال والتلاميذ الصغار في أنشطة اريادية للوصول الى استنتاجات حول ما يجري في الموقفه التعليمي، كما يتطلب الاهتمام بكل طفل او تلميذ (متعلم) على حده وهو(بنائي) المعرفة ومساعدته على صياغة استنتاجات ذات قيمة تسهم في اعادة تشكيل المعرفة بحيث تصبح ذات معنى(Yager,1999,55)
- وهكذا تقوم النظرية البنائية كنظرية معرفية على افتراضين هما:
- الاول: يركز على المعرفة ، فالمعرفة كما يراها البنائيون لا تكسب بطريقة سلبية، بل يتم اكتسابها عن طريق بنائها من قبل المتعلم نفسه ومن خلال نشاطه وتفاعله مع العالم الذي حوله واكتسابه للخبرات المختلفة.
- الثاني: يركز على(وظيفة) عملية المعرفة وتتضمن القدرة على (التكيف) مع عالم الخبرة ونفعيتها للمتعلم وليس من خلال مطابقتها للواقع (Bischoff,230, and Anderson, 1998).

ثانيا- مفهوم الاستقصاء :

يشق الاستقصاء معناه حسبما ورد في معاجم اللغة من المصدر من الفعل استقصى. وتعني التحري في الأمر. ونقول استقصى تفاصيل الموضوع، أي بحث تفاصيل الموضوع جملة وتفصيلا. وقد ورد في الأدب التربوي تعريفات كثيرة للاستقصاء تشترك جميعها في أنه عملية البحث في المسألة العلمية، بحيث يقوم المتعلم بالتفكير المستقل وصولا إلى المعرفة بنفسه. ويعرف البعض الاستقصاء بأنه طريقة تعليمية منطقية تهدف إلى إحداث التعلم الذاتي، وتعمل على تطوير قدرات التفكير العلمي لدى الفرد من خلال إعادة المعرفة وتنظيمها وتوليد الأفكار والاستنتاج وتطبيقها على مواقف حقيقية.

ويكمن جوهر التعلم الاستقصائي في قدرة المعلم على بناء أوضاع تعليمية تعليمية مشكلة وتحويل مضمون المنهج الدراسي إلى مشكلات تستثير اهتمام الطلاب ورغبتهم الطبيعية في البحث والاستقصاء عن المعرفة. ويعد التعلم الاستقصائي من الطرق التدريسية المهمة والفاعلة في التدريس لما تحققه من فاعلية في زيادة نواتج التعلم، كما انه يعزز استراتيجيات البحث العلمي من ملاحظة وجمع معلومات ومهارات خاصة بالاطلاع والقراءة المركزة، وتنظيم المعلومات وتحديد المتغيرات وضبطها وصياغة الفروض ثم اختبارها وتفسير النتائج وتعليلها ووضع النظريات، كما يعزز هذا النوع من التعلم القيم والاتجاهات الخاصة بالتفكير العلمي الرياضي. ويمكن أن يستخدم مع جميع الفئات العمرية في جميع مراحل التعلم العام والعالي حسب صعوبة المشكلة وسهولتها وخصائص الطلاب في كل مرحلة التي يحددها المعلم (الزغلول، ٢٠١٢، ٢١١).

ويعد الاستقصاء من أفضل أساليب التدريس؛ حيث يضع المتعلم في موقف المكتشف لا المنفذ وبذلك يتيح له الفرصة للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بنفسه ومواجهة المشكلات العلمية لحلها ويصمم التجارب ويجمع البيانات والنتائج ويضع تفسيراً لها فهو يهتم بتدريب التلاميذ على أساليب البحث العلمي وإكسابهم مهاراته وتؤكد المعايير القومية على أن الهدف الرئيسي للتربية العلمية هو تنمية قدرة الأطفال على التفكير وتنمية حب الاستطلاع وقدرتهم على طرح التساؤلات حول العلم المحيط ويكتسب الطفل أفكاره من خلال الخبرات المباشرة مع البيئة وهذا بدوره يساعد على الفهم الجيد، ويرى فيجوتسكي أن عمليات التعلم والتفكير تبدأ من خلال التفاعلات مع الآخرين، وأن تبني الأطفال الفهم والمعرفة كنتيجة للتفكير والعمل يتم في سياق اجتماعي، كما أن الهدف الأساسي من التعلم هو إمداد الأطفال ببيئة تعليمية يرتبط فيها الأطفال بطريقة تعاونية في أنشطة منتجة. (أبو لبن، ٢٠١١). ولمساعدة الطلبة على بناء بنية معلوماتية متكاملة ومتماسكة لديهم باستخدام المعرفة السابقة التي يملكونها ظهرت العديد من الاستراتيجيات والنماذج وأنماط التدريس الاستقصائي التي تقوم على النظرية البنائية في التدريس ومنها:-

ثالثاً:- نماذج الاستقصاء

لقد تعددت نماذج واستراتيجيات الاستقصاء على الصعيدين العربي والعالمي ، واختلفت هذه النماذج باختلاف فلسفة مقديها من جهة، وباختلاف طبيعة العلم الذي يدرس من جهة ثانية، وطبيعة الاهداف التي يرجى تحقيقها من جهة ثالثة، وطبيعة الطلاب الذين يدرسون باستخدام الطريقة الاستقصائية من جهة رابعة، ومن النماذج الخاصة بمادتي العلوم والرياضيات :-

- ١-استراتيجية سكرمان ٢-استراتيجية كاريلوسايتل وآخرون
 - ٣-انموذج هيرد ٤-انموذج النمر ٥-انموذج نشوان ٦-انموذج زيتون
- (مقاط، ٢٠٠٦، ٣٣-٤٩)

ونحن لسنا بصدد الحديث عن هذه النماذج والاستراتيجيات السابقة الذكر اعلاه ،انما ما يهمنا في البحث الحالي هو استراتيجية سكرمان والتي سنتاولها بالتفصيل لاحقا، ويكفي القول عن الاستراتيجيات والنماذج الاستقصائية، انها تتباين في تتابع خطواتها او اهدافها ولكنها تتفق جميعها على عملية الاستقصاء ذاتها سواء كانت من خلال المساءلة او الاستقصاء الموجه او الاكتشاف او الاستدلال او الاستقراء، الخ حيث ان هذه الاستراتيجية وان تنوعت مسمياتها الا انها تستخدم بعض او اغلبية خطوات طريقة الاستقصاء ، ويعتمد ذلك على طبيعة المشكلة ومدار التعلم والزمن المخصص للاستقصاء، وتحليل هذه الاستراتيجيات والنماذج يتضح انها تشترك بالعناصر الاساسية الاتية:

- ١- وجود موقف محير او مشكلة عملية يقوم بتحديدھا الطلاب.
- ٢- لابد من وجود وسط استقصائي يتم عبره بحث المشكلة.
- ٣- هناك اندماج حقيقي للطلاب مع المشكلة من خلال ممارسة عمليات عقلية واخرى عملية علمية
- ٤- يمثل كسب مهارات البحث العلمي والمحتوى المعرفي والاتجاهات وانماط التفكير المختلفة اهدافا اساسية للتدريس الاستقصائي.

رابعا- استراتيجية سكرمان Suchman Method :

هو أسلوب تدريس طوره ريتشارد سكرمان عام (1962)، يعتمد على مواجهة الطالبة بموقف مشكل ختلف نتائج هذا الموقف عما يتوقع حدوثه بالشكل

المألوف للطلبة ، ويحدث خلخلة في بنية الطلبة المعرفية الذين يسعون إلى الوصول إلى حالة من الاتزان والتناغم لتفسير التناقض الحاصل بينما يتوقعونه وما هو حاصل أمامهم ، ويستمر توتر الطلبة إلى أن يتوصلوا إلى معرفة جديدة تعيد إليهم التوازن، ويقومون بتوظيف هذه المعرفة في مواقف أخرى مغايرة. (Suchman, 1961)

ويطلق عليه استراتيجية (التدريب على الاستقصاء) وهو نمط من الاستقصاء بالاسئلة، حيث يقوم الطلاب بطرح الاسئلة على المعلم من اجل جمع المعلومات اللازمة لهم لتفسير الموقف المشكل موضوع الدرس ، وعلى المعلم ان يكفي باجابتهم بنعم او لا، دون ان يقدم لهم تفسيراً، كما انه لا يحكم على فرضياتهم، وانما يقودهم الى الحكم على مدى معقوليتها في جو من التدريب العلمي . وتعتبر استراتيجية سكرمان نموذجاً من نماذج الاستقصاء لذا كان لزاماً علينا الحديث عن الاستقصاء اعلاه.

وتعتبر استراتيجية سكرمان Suchman من اوائل الاستراتيجيات والنماذج الاستقصائية واشهرها. وكتطبيق لهذه الطريقة فإنه يمكن للمعلم الاسترشاد بالخطوات الاجرائية العامة الاتية:

- ١- تقديم (عرض) المشكلة المراد بحثها بأشكال عدة من ابرزها تقديم احداث او (معلومات) على شكل مواقف مفتوحة Open دون تحديد نهايات لها او على شكل اسئلة بحثية متشعبة Dirergent تفريقية او تمييزية، وذلك لأثارة الطلبة لطرح الاسئلة والتفكير فيما شاهدوه او سمعوه، فاثارة الاسئلة والتفكير وعدم الانسجام يثير (تفكير) الطلبة لتحداهم فكراً ويجعلهم يفكرون في اجراء ذلك

- ٢- جمع البيانات (المعلومات) ويحال الطلبة الى مصادر جمع البيانات أو المعلومات مثل الكتب، والمراجع، والمكتبة والافلام والمقابلات والمصادر الالكترونية والتجريب.
 - ٣- التحقق من صحة البيانات او المعلومات واختبارها وذلك بمقارنتها ومناقشتها ، والتحقق من صدقها وعدم تناقضها واختيارها.
 - ٤- تنظيم البيانات/ المعلومات، وتصنيفها، وترتيبها، وتبويبها، وتفسيرها.
 - ٥- تحليل العملية الاستقصائية وتقييمها، وذلك بتحليل خطوات الاستقصاء جميعها وتعرف جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف لمعالجتها.
- (زيتون، ٢٠٠٧، ٣٣١)

إن هذه الطريقة تتمركز حول الطالب (المتعلم) ويتطلب منه فهم (طرح اسئلة) ولو انه كما يبدو صعباً لأنه يتطلب تفكيراً عالياً لكي يسأل (أو يسألوا) اسئلة ويبينوا اجابات منظمة ذات معنى ويمكن ان تكون الطريقة باتباع المنحى الجماعي (التعاوني) مما يتطلب تشكيل مجموعات تحري لتنظيم الاسئلة، وعمل البحث وتكوين التفسيرات العلمي، وفي هذا فإن نوعية الاسئلة المستخدمة هي من نوع الاسئلة المتقاربة التي تتطلب المعلم للإجابة إما بنعم أو لا ليس إلا.

مراحل تطبيق استراتيجية سكرمان:

- ١- تقديم حدث مشكل: هو طريقة لتقديم (عرض) مشكلة للطلاب مع ملاحظة ان هذا العرض ليس مصمماً لتوضيح المفهوم او المبدأ او لتفسيره، بل الهدف منه تقديم المشكلة (موضوع الدرس) وذلك لأثارة الطلبة وتحدي تفكيرهم ويسأل الطلاب (المعلم) أسئلة يجيب عنها ب(نعم) أو (لا) ويتوقف اختيار المشكلة واسلوب عرضها على خصائص المتعلمين المعرفية.

- ٢- جمع المعلومات: يناقش الطلبة الافكار ويقومون بجمع معلومات حول المشكلة التي يواجهونها عن طريق الاسئلة المطروحة ولمساعدتهم على تكوين تفسيرات علمية أو نظريات.
 - ٣- التجريب والتحقق من المعلومات: بعد تشكيل نظريات او فرضيات من اسئلة الطلاب تبدأ عملية التحقق من الفروض التي تحتمل الصواب او الخطأ، والغرض من التجريب هو لاكتشاف مزيد من المعلومات والتحقق من صحتها
 - ٤- التفسير: على الطلبة القيام بعملية تحليل شامل لكل الفرضيات والاستراتيجيات والاجراءات التي استخدمت فعلا في حل المشكلة.
 - ٥- الاستقصاء: ويتطلب مساعدة الطلبة في اجراء عمليات ذهنية مثل التمييز والربط والاستدلال وغيرها مرتبطة بالاسئلة التي تم طرحها والبيانات التي تم التوصل اليها، وصياغة تعميمات تتعلق بالخيارات التي تم استقصاؤها
لحل المشكلة (عفانة والجيش، ٢٠٠٨، ٢٠١)
- ولاستراتيجية سكرمان مميزات يمكن ايجازها بماياتي:-
١. تنمي القدرات الفكرية والمعرفية للمتعلم وتزيد وتعزز ثقة المتعلم بنفسه
 ٢. يتدرب المتعلمون على البحث عن المراجع العلمية والبحثي المعلومات وجمعها بالشكل الذي يجعلهم يكسبون قاعدة واسعة من المعلومات
 ٣. تقوي شخصية المتعلمين وتنمي قدرتهم على التعامل مع الآخرين
 ٤. يتدرب المتعلمون على عملية تفسير المعلومات والنتائج واجراء المقارنات والربط
 ٥. تصبح لدى المتعلمين القدرة على توقع الاحداث والتأمل وصياغة الفروض (ابو رومية، ٢٠١٢، ٤٥)

ولها من العيوب يمكن ايجازها بماياتي :

١. قد نحتاج الى وقت طويل لتحقيق الاهداف المرغوبة او المرجوة
 ٢. تركز هذه الطريقة على الاراء المقترحة من المجموعة ، وتهمل تعلم الفرد
 ٣. سيطرة بعض المتعلمين خاصة الطلاب الاذكياء على المجموعة ، وبالتالي ربما تقل مشاركة الطلاب الضعاف في التحصيل
 ٤. قد لاتصلح هذه الطريقة مع مجموعة عدد افرادها كبير وبالتالي ربما تنعدم مشاركة بعض الافراد
 ٥. قد تكون الافكار المطروحة كثيرة ومتشعبة مما قد يجعل المتعلمين يبتعدون عن الهدف الاساسي (الهويدي ، ٢٠٠٥ ، ٢٣٤)
- اما من صعوبات استخدام استراتيجية سكرمان وهي:
١. يصعب وضع اهداف تعليمية محددة على نحو سلوكي ، لعدم قدرة المعلم على التنبؤ بجميع نتائج التعلم المتوقعة التي قد تنجم عن استخدام التعلم الاستقصائي ، كما ونوعا ، والتي يصعب تحديدها على نحو مسبق
 ٢. ان الصعوبة في تحديد اهداف سلوكية للمتعلم الاستقصائي ، تؤدي الى صعوبة اخرى في مجال التقويم ، فان لم تكن اهداف تعليمية واضحة محددة وقابلة للملاحظة والقياس ، لن تكون الاجراءات التقويمية دقيقة بدرجة كافية (عفانة والجيش ، ٢٠٠٨ ، ٢٠٢)
- اما الاهداف التي يمكن ان تحققها استراتيجية سكرمان:-

- ١- زيادة استقلال الطالب بما لديه من معارف وخبرات واساليب للوصول الى معرفة للمعلومات والخبرات التي يحتاجها. تفعيل دور المتعلم في تفاعله مع الخبرات التي يواجهها
- ٢- استغلال طاقات المتعلم في الفهم والاستطلاع والاستقصاء والتساؤل.
- ٣- استثارة التفكير لدى المتعلموزيادة نمو وتطور المتعلم على وفق عناصر بيئته ومجتمعه.
- ٤- مساعدة المتعلم على توظيف الاستراتيجيات التعليمية والتفكيرية في مواقف تعليمية مختلفة.
- ٥- تدريب الطلاب على ممارسة اسلوب العالم في التفكير فيما يواجهه من قضايا واحداث.
- ٦- يعزز استراتيجيات البحث العلمي الاساسية لدى الطلاب مثل الملاحظة وجمع المعلومات وتنظيمها، وتحديد المتغيرات وضبطها وصياغة الفرضيات واختبارها واستنتاج الدلائل، ووضع النظريات
- ٧- يعزز الاتجاهات والقيم الضرورية لتطوير التفكير العلمي من خلال تأكيد النشاط الذاتي للمتعلم والمثابرة وتقبل الغموض والتفكير المنطقي وقابلية المعرفة للتغيير والتعديل.
- ٨- فهم عمليات التفكير التي يجريها المتعلم ووعيتها وتحليلها وتطويرها. (ابو لبن، ٢٠١١)

خامسا:- التفكير

نظرا للتقدم المعرفي الهائل، وعدم قدرة الطالب على تخزين كل المعلومات في ذاكرته ،فإن التربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يفكر ، وإذا

أردنا من الطالب أن يكون مفكرا جيدا ، فلا بد من تعليمه مهارات التفكير من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه .

ان مهمة التفكير تكمن في ايجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الانسان في الطبيعة المجتمع والتي تتجدد باستمرار مما يدفعه للبحث دوما عن طرائق واساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز والتي يحتل بروزها في المستقبل ، ويتيح له ذلك فرصا للتقدم والارتقاء ، يعد التفكير كعملية معرفية عنصرا اساسيا في البناء العقلي - المعرفي الذي يملكه الانسان ويتميز بطابعه الاجتماعي وبعمله المنطومي، ويظهر لنا ان التفكير عملية يمارس فيها الفرد الانخراط في اجراءات متعددة بدء من استدعاء المعلومات وتذكرها الى تشغيل المعلومات والاجراءات نفسها والى عملية التقويم التي هي اتخاذ القرار ويمكن ان يعرف بانه (عملية ذهنية يتفاعل فيها الادراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين بدوافع وفي غياب الموانع) (غباري وشعيرة ، ٢٠١١ ، ١١-١٣)

والتفكير في ابسط تعريفه: عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ، يتم استقباله عن طريق واحدة او اكثر من الحواس الخمسة . (جروان ، ١٩٩٩)

ويرى (ابو زينة وعباينة، ٢٠٠٦ ، ٤٥) ان التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف او الخبرة سواء كان هذا المعنى ظاهرا او غامضا حيث يتطلب التوصل اليه المزيد من التأمل والتمعن والاستقصاء في مكونات الموقف او الخبرة

خصائص التفكير:

يرى (المجبر ، ٢٠٠٠ ، ٢٢) أن من خصائص التفكير :

١- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية، ولكنه لا ينحصر فيها بل يحتاج إلى خبرات سابقة لدى الفرد.

٢- التفكير عملية شعورية (واعية).

٣- التفكير مظهر من مظاهر النشاط الإنساني مثله في ذلك مثل أي نشاط سلوكي آخر يمارسه الفرد الإنساني.

٤- التفكير نشاط يحدث في العقل بمعنى أنه نشاط مضمّر ضمني كامن لا يمكن ملاحظته مباشرة ولكن نستدل عليه من أثره، شأنه في ذلك شأن التكوينات الفرضية، والمشكلة هنا في كيفية وصف هذه العمليات المضمرة.

٥- التفكير عمل هادف، ينشأ عندما يكون لدى الفرد موقف مشكل، فيوجه نشاطه نحو الحل.

أهمية تعليم التفكير:

ترى (السرور، ٢٧١، ٢٠٠٠) أن من أهمية تعليم التفكير ما يلي:

١- يتيح للطلبة رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع وتطوير نظرة أكثر إبداعاً في حل المشكلة بشكل أوضح وأوسع تحويل الطلبة إلى مفكرين منطقيين.

٢- إتاحة الفرصة للطلبة لكي يفكروا تفكيراً إيجابياً وهو التفكير الذي يوصل إلى أفكار جديدة.

٣- ٤- إعداد الطلبة للتنافس على الفرص التعليمية والوظائف والامتيازات.

٥- الإسهام في تحسين الحالة النفسية للطلبة.

٦- اكتساب المعرفة الجديدة واستبدال المعرفة القديمة لها.

٧- مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء معالجة المشكلات الحقيقية في عالم الواقع.

التفكير الرياضي

ويعرفه (الخطيب، ٢٠٠٩، ٢٦) بأنه: سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ لبحث موضوع معين أو الحكم على واقع شي أو حل مشكلة معينة في الرياضيات. وتحدده عدة مهارات تتعلق بالعمليات العقلية، وهي: الاستقراء، الاستدلال، التعبير بالرموز، التفكير العلاقي، التصور البصري المكاني، البرهان الرياضي، ويحدث هذا النوع من التفكير عندما تواجه الفرد مشكلة يصعب حلها بالطرق البسيطة أو المباشرة. وأوضح (أبو زينة وعبابنة، ٢٠٠٧) على أن التفكير الرياضي عملية يتم بها البحث عن معنى في موقف أو خبرة مرتبط بسياق رياضي، فهو تفكير في مجالات الرياضيات حيث تتمثل عناصر أو مكونات الموقف أو الخبرة في اعداد أو رموز أو اشكال أو مفاهيم رياضية وهو يعد اوسع انواع التفكير حيث يمكن نمذجة وتمثيل العديد من المواقف والمشكلات من خلال نماذج وتمثيلات رياضية، وأشارت (كوسا، ٢٠٠١) الى وجهتي نظر تتعلقان بطبيعة التفكير الرياضي: اولهما ان التفكير الرياضي يختلف عن انواع التفكير الاخرى بوجه عام، حيث يشتمل على مصطلحات محددة تحديدا دقيقا من حيث العلاقات بين الاعداد، والرموز، والمفاهيم التي يمكن تمثيلها اما بالرسم، او الاشكال الاخرى، وثانيهما ان التفكير الرياضي يؤكد على النشاط العقلي او الاساليب المستخدمة في تدريس الرياضيات، ويمكن ان يأخذ التفكير الرياضي مكانه من خلال التركيز على الاجراءات المتبعة للوصول الى نتيجة معينة (خوارزمية التفكير)، او اكتشاف القاعدة (النمط) التي سوف تنظم او تبين بعض المعلومات، او استخدام الطرق الشكلية، وغير الشكلية للتحقق من صحة الفروض، او استخدام الاستقراء في تكوين العلاقات (كوسا، ٢٠٠١، ٥٩٩). وعلى الرغم من كثرة المحاولات لغرض وضع

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

وتحديد تعريف للتفكير الرياضي وأنماطه ومجالاته، اذ قام العديد من الباحثين بتحديد مظاهر (مجالات) التفكير الرياضي، وفيما يأتي عرضا لبعض هذه المجالات:

اولا: الاستقراء:- اشار كل من (ابو زينة وعبابنة، ٢٠١٠) و اشار (بدوي، ٢٠٠٨) و (Lutfiyya, 1998) الى التفكير الاستقرائي يبدأ المتعلم بفحص حالات معينة للوصول الى خاتمة عامة ويتضمن ذلك ادراك الانتظام من خلال البحث الاستكشافي عن الانماط ثم ايجاد واستنتاج التعميم او القاعدة العامة، والتفكير الاستقرائي يعني التفكير الذي ينقل الطالب من الجزء الى الكل، ومن الامثلة الى القاعدة، ومن الحالات الفرعية الخاصة الى الافكار العامة (العياصرة، ٢٠١١: ٢١٠)، ويتضمن الاستقراء عمليتين مترابطتين هما التعميم والتجريد، فاذا ادرك شخص بعض الخصائص العهامة لمجموعة من الاشياء فقد توصل الى التجريد، اما اذا تنبأ بان علاقة متوفرة في عينة خاصة ستكون صحيحة في عينة اوسع فيكون قد توصل الى التعميم. (العبيسي، ٢٠٠٩، ١٩٤)

ثانيا: التعميم: ويعني صياغة عبارة اعتمادا على الامثلة وحالات خاصة. وهو ايضا عملية توسيع القاعدة من عدد محدود من الحالات الى عدد غير محدد (العبيسي، ٢٠٠٩، ١٩٦)، ويستخدم التعميم لبناء مجموعة من العبارات او الجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة، وكتب دينز عن التعميم انه: اكتشاف اي قاعدة عامة توسع لكثر من الحالات المعلومة الاولى ويتميز التعميم عن الاستقراء في ان العيم يتطلب صياغة لغوية للنتيجة اما في الاستقراء فلا ضرورة لذلك (الخطيب، ٢٠٠٩، ٣١-٣٢)

اثر استخدام إستراتيجية سيمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ثالثا: الاستدلال (الاستنتاج): ويعرفه (عبيدو عفانة، ٢٠٠٣، ٤٦) : بأنه قدرة الفرد على الأداء المعرفي العقلي والذي يتمكن فيه الفرد من توظيف ماله من معلومات ثبت صدقها وصحتها للوصول إلى حلول للمشكلات مع إمكانية تبريرها تبريرا منطقيا سليما مستخدما في ذلك الحجج والبراهين كما اشار كل من (قطامي، ٢٠٠٣، مصطفى، ٢٠٠٢) ان التفكير الاستدلالي يبدأ فيه المتعلم بالقضايا او الاحكام العامة للوصول الى خاتمة او نتيجة مرتبطة بحالة خاصة او بتطبيق الحالة العامة على امثلة وحالات خاصة. كما انه عملية تفكيرية تمكن المتعلم من الوصول للحقائق بالاعتماد على مبادئ وقوانين وقواعد صحيحة

رابعا: التعبير بالرموز: هو استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار الرياضية أو عما يتضمن الموقف الرياضي،. وأشار (Dehance & Spelk، ١٩٩٩) الى بقدرة الشخص على استخدام الرموز والادوات الرياضية لتحليل المواقف المختلفة عن طريق استخلاص معلومات من المواقف وتمثيلها رياضيا في صورة كلمات او رموز او رسوم او جداول او اشكال او معادلات ثم تفسير وتطبيق النتائج الرياضية كأن يحل الطالب معادلة رياضية لايجاد قيمة مجهول واختيار التخمينات وتحديد العلاقات الدالية او الوظيفية.

خامسا: التفكير الحدسي (التخمين): هو الحزر الواعي، وهو الطريقة الرئيسة للاكتشاف اذ اشار بدوي (٢٠٠٨) انه يتطلب من الشخص اعطاء خاتمة على المظاهر او ما يشعر بكونه صحيحا (فرضية) حيث يستلزم ذلك نظرة تأملية جاهزة لاتخاذ القرار بناء على ماهو واضح او الاحساس حيث لا يكون هناك كل المعلومات الضرورية لاتخاذ القرار (برهم والخطيب، ٢٠١٢، ٢٨٢)

٢- الدراسات السابقة:

اولاً:- دراسة (ابو رومية، ٢٠١٢، ي-ك) هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استخدام استراتيجية سكمانفي تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر اداب، واستخدم الباحث المنهج التجريبي.

ولتحقق اهداف الدراسة استخدم الباحث الادوات الاتية:

-تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر للفرع علوم انسانية التابع للمدارس الحكومية بمحافظة خان يونس، اذ بلغ عددهم (٤٦٤٧) طالبا وطالبة وبلغت عينة البحث (٦٦) طالبا بواقع (٣٣) طالبا للمجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية سكمان الاستقصائية و(٣٣) طالبا للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، اعد اختبار من تصميم الباحث يتعلق ببعض مهارات التفكير الرياضي وهو يحتوي على ٣٠ فقرة موزعة على ست مجالات (الاستقراء، الاستقصاء، الاستنتاج، المنحى العلاقي، حل المسألة، التعبير بالرموز)، وتم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومعلمي الرياضيات لتحكيمه، وطبق بعد ذلك على عينة استطلاعية للتحقق من صدقه وثباته وصلاحيه فقراته، واستخدمت الوسائل الاحصائية الاتية (التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين واختبار مان وتي للعينتين المستقلتين) (العينات الصغيرة، والعينات الكبيرة)، وتوصلت الدراسة الى وجود فرق دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في اختبار تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي ووجود فرق دال احصائيا لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل في اختبار

مهارات التفكير الرياضي ،كما استنتجت الدراسة وجود دال احصائيا
لصالح الطلاب منخفضي التحصيل في الاختبار تنمية مهارات التفكير
الرياضي.

ثانيا:دراسة(القيسي،2008)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في
التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف
التاسع الأساسي في الأردن ،وقد تكون تعينة الدراسة من (٨١) طالبة وزعن
عشوائيا إلى مجموعتين : تجريبية تعرضت لتطبيق النموذج التقويمي المطور
،وضابطة تعرضت للتقويم التقليدي، ولقد استخدمت في الدراسة ثلاث أدوات
هي : اختبار تحصيلي، واختبار للتفكير الرياضي، ومقياس الاتجاه نحو
الرياضيات، ولقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات
الحسابية لدرجات الطالبات في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي
والاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية

ثالثا: دراسة (مقاط ،٢٠٠٦)

هدفت الدراسة الى بيان اثر استخدام طريقة الاستقصاء الجماعي في تدريس
الرياضيات على التحصيل الدراسي(مرتفع-متوسط-منخفض) لطلاب الصف
التاسع للمجموعة التجريبية مقارنة باقرانهم في المجموعة الضابطة واثرا على
اتجاهاتهم نحو الرياضيات في محافظة غزة.وقام الباحث بعده اجراءات كان
حصيلتها مايتي:

١-وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط
الدرجات الطلاب الذين درسوا بطريقة الاستقصاء الجماعي ومتوسط درجات
اقرانهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط

الدرجات في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات للطلاب الذين استخدموا طريقة

الاستقصاء الجماعي ومتوسط درجات اقرانهم الذين درسوا بالطريقة

الاعتيادية. ونتيجة لذلك اوصى الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات

رابعاً:- دراسة (أبو عطايا، ٢٠٠٤، ك-ل)

هدفت الدراسة الى إعداد برنامج قائم على النظرية البنائية مكون من

جانبيين ، الجانب الاول (النموذج البنائي) والجانب الثاني (نموذج دورة التعلم)

لمعرفة اثره وفعاليتيه في تنمية الجوانب المعرفية لدى طلاب الصف الثامن

الاساسي بفترة، وقد اعد الباحث اختبار للمعرفة المفاهيمية واختبار للمعرفة

الاجرائية واختبار حل المشكلات .تكونت عينة الدراسة من (١٣٩) طالباً في

الصف الثامن الاساسي والتابعين لمدارس وكالة الغوث في المحافظة الوسطى

بفترة ثم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبيتين احدهما درست بنموذج التعلم

البنائي والاخرى درست باستخدام دورة التعلم ومجموعة ضابطة (درست

باستخدام الطريقة العادية)، وقد اظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج القائم

على النظرية البنائية في تنمية الجوانب المعرفية في الرياضيات.

خامساً:- دراسة (وعد ،٢٠٠٢، أ-ب):

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استعمال أنموذجي سكرمانورايجلوت في

التحصيل والتفكير الاستدلالي في مادة الفيزياء، اجريت هذه الدراسة في العراق

محافظة نينوى تألفت عينة الدراسة من (٩٩) طالبة من طلاب الصف الخامس

العلمي في احدى المدارس وبواقع (٣٣) طالباً كل مجموعة من المجاميع

الثلاث (مجموعتان تجريبيتان، ومجموعة ضابطة) ، كوفئت المجاميع في

بعض المتغيرات ثم اعد الباحث اختبار تحصيلي علمي وتفكير الاستدلالي

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

والتحقق من صدقهما وثباتهما ، اجريت التجربة خلال العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ ، بعد ذلك تطبيق اختباري التحصيل العلمي، والتفكير الاستدلالي البعدي. تم تحليل النتائج باستعمال: تحليل التباين Anova، وطريقة Tukey في المقارنات المتعددة واتضح عدم وجود فروق ذي دلالة احصائية بين متوسطات درجات التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال نموذج سكران والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال نموذج رايجلوت. وظهرت الدراسة وجود فروق ذي دلالة احصائية بين متوسطات درجات التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال نموذج سكران والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة الاولى. وكانت الفروق دالة ايضاً بين متوسطات درجات التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال رايجلوت والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، وجود الفروق معنوية بين متوسطات درجات التحصيل العلمي بين مجموعات البحث الثلاث. كانت ذا دلالة احصائية بين المجموعتين الثانية والثالثة وكذلك المجموعتين الاولى والثالثة. وفي ضوء النتائج اوصى الباحث بضرورة ادخال نماذج تدريسية في مفردات مقررة طرائق دريس للعلوم وحث المعلمين على الاهتمام بتعليم التفكير الاستدلالي.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة التجريبي ووصفا لمجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية اختيارها وادوات الدراسة وتطبيقها، والمعالجات الاحصائية المستخدمة وذلك لتحقيق فروض الدراسة والاجابة عن اسئلتها باستخدام البرنامج الاحصائي spss

اولا:- منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي ، وهو المنهج الذي يتناسب ومتطلبات هذه الدراسة، اذ اشار (ملحم، ٢٠١١، ٣٥٩) الى تعريف المنهج التجريبي على انه: تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها. لذا اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لبيان اثر استخدام استراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مدرسة متوسطة الحريري للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية ميسان في تدريس الرياضيات مقابل الطريقة الاعتيادية. اذ درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية سكران والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، كما في الجدول (١) ادناه

جدول (١) التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية		استراتيجية سكران	اختباري التحصيل
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	والتفكير الرياضي

ثانيا:- مجتمع البحث وعينته:

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

يتمثل مجتمع البحث بطالبات الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية ميسان للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ م، وتم اختيار مدرسة متوسطة الحريري للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية ميسان مكانا لتطبيق التجربة من بين عدة مدارس ، وذلك لقربها من سكن الباحثة ولاحتوائها على اكثر من شعبة من شعب الصف الثاني متوسط. وقامت الباحثة باختيار شعبتين من شعب الصف الثاني متوسط بطريقة عشوائية من اصل اربع شعب ، حيث مثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية سكران والمجموعة الضابطة التي مثلت شعبة (ج) درست وفق الطريقة الاعتيادية. بلغ عدد افراد العينة (٦٤) طالبة ، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات للعام السابق بطريقة احصائية والبالغ عددهن (٩) طالبات لتحديد عامل الخبرة السابقة ، اصبح العدد النهائي للعينة (٥٥) طالبة وبواقع (٢٩) طالبة للمجموعة التجريبية و (٢٦) طالبة للمجموعة الضابطة.

ثالثا: - تكافؤ مجموعتي البحث

كوفئت المجموعتين ببعض المتغيرات التي قد يكون لها تاثير على نتائج التجربة بعد ضمان متغير التكافؤ الاجتماعي والاقتصادي لان افراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من منطقة سكنية واحدة، فضلا عن متغير الجنس فكلا المجموعتين من جنس واحد، كما تم ضبط متغير المدرس والذي قد يكون له الاثر في المتغير التابع من خلال قيام الباحثة بتدريس المجموعتين بنفسها، هذا بالاضافة الى تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني اذ ان جميع الطالبات من مرحلة دراسية واحدة وقد تم استبعاد الطالبات الراسبات من العام السابق بصورة احصائية وعدم وجود طالبات ممن تركز الدراسة لمدة معينة مما قد يزيد في العمر الزمني ، وبقي ان نكافئ المجموعتين في:

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

١- التحصيل الدراسي السابق في مادة الرياضيات:- ويمثل درجات افراد عينة البحث في مادة الرياضيات للصف الاول متوسط للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ ،ملحق (١) واتضح من نتائج مجموعتي البحث انهما متكافئتين في التحصيل السابق كما في الجدول (٢) ادناه:

جدول (٢) قيمة اختبار (t-test) لدرجات مجموعتي البحث في التحصيل السابق

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
التجريبية	٢٩	٥٦,٨	١٣,١	٠,٠٥	٥٣	٠,٠٢	١,٦٧
الضابطة	٢٦	٥٦,٩	٧,٠١				
		٢	٨				٤

٢- المعدل العام: فيقصد به درجات افراد العينة في المواد الدراسية كافة وللعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ ملحق (١) واتضح من الجدول ادناه ان مجموعتي البحث متكافئتين في المعدل العام للمواد الدراسية كافة كما في الجدول (٣) ادناه

جدول (٣) قيمة اختبار (t-test) لدرجات مجموعتي البحث في المعدل العام

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
التجريبية	٢٩	٦٩,٤٨	٧,٢٢	٠,٠٥	٥٣	٠,٩٤	١,٦٧٤
الضابطة	٢٦	٧١,٦٥	٩,٧٠				

٣- اختبار الذكاء: للتحقق من تكافؤ افراد عينة البحث في متغير الذكاء، طبق اختبار الاستدلال على الاشكال (دانيلز، ١٩٨٦) وهو اختبار ذكاء غير لفظي يتألف من (٤٥) فقرة هي عبارة عن مجموعة من الاشكال تربط بينها علاقة وهناك شكل ناقص يوجد في بدائل الاجابات الستة، وعلى المفحوص ان يجد البديل الصحيح، ولم تجد الباحثة حاجة لاستخراج دلالات الصدق والثبات

اثر استخدام إستراتيجية سيمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

للاختبار وذلك لان الاختبار مقنن وملائم للبيئة العراقية بعد ان استخرجت له دلالات الصق والثبات في دراسة (الدليمي والبيدي، ٢٠٠٤) وملائم للفئة العمرية التي تنتمي لها عينة البحث، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيح الاجابات، اذ اعطيت درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفر للاجابة الخاطئة او المتروكة او المؤشر عليها باكثر من اجابة، اذ بلغ مدى الدرجات من (صفر - ٤٥) ملحق (١) والجدول (٣) يشير الى ان مجموعتي البحث متكافئتين في متغير الذكاء

جدول (٣)

قيمة اختبار (t-test) لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٩	٢٣,٧٥٨	٤,١٥٤	٠,٠١	٥٣	٠,٧٩٤	١,٦٧٤	غير دال
الضابطة	٢٦	٢٢,٨٤٦	٤,٣٦٩					

وبهذه الاجراءات عدت المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين من حيث متغيرات (المدرس، العمر الزمني، التحصيل السابق في الرياضيات، الذكاء، المعدل العام في المواد الدراسية كافة ، جنس العينة، العوامل الاقتصادية والاجتماعية) رابعا: مستلزمات البحث

١- تحديد المادة العلمية : تم تحديد المادة العلمية التي سوف تدرس لطالبات عينة البحث اثناء مدة التجربة وتشمل (الفصل الثاني :العلاقات والفصل الثالث : العمليات على الاعداد النسبية والفصل الرابع: الحدوديات) .

٢- تحديد الاهداف السلوكية: تعد الاهداف احدى مكونات العملية التعليمية وركائزها فضلا عن المحتوى وطريقة التدريس والتقييم ، وانها بمثابة موجهات لعملية التعليم والتعلم، كما انها ضرورية في تحديد واختيار الخبرات التعليمية

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

،ولكي تؤتي العملية التعليمية ثمارها لابد من وجود اهداف صريحة توجهها وتضيء الطريق امامها ، حتى يستطيع المعلم ان يختار المواقف والخبرات والانشطة المختلفة التي تعمل على تحقيق تلك الاهداف. لذلك عملت الباحثة على صياغة الاهداف السلوكية الخاصة بالبحث الحاليوبثلاث مستويات من مستويات بلوم المعرفية وهي(المعرفة، الفهم، التطبيق) وعرضتها على السادة الخبراء ملحق(٢) لبيان سلامتها اللغوية ومدى تغطيتها للمادة العلمية وبعد التأكد من ذلكاصبحت بصورتها النهائية (٩٣) هدف سلوكي ملحق (٣)

٣-اعداد الخطط الدراسية: لغرض اعداد الخطط الدراسية على وفق استراتيجية سكرمان لتدريس الرياضيات لطالبات المجموعة التجريبية وعلى وفق الطريقة الاعتياديةلطالبات المجموعة الضابطة، فقد اطلعت الباحثة على الأدبيات الخاصة باستراتيجية سكرمان(الكبيسي وحسون، ٢٠١٤) و(زيتون، ٢٠٠٧) والادبيات الخاصة بالطريقة الاعتيادية(سلامة، ١٩٩٥) وخبرة الباحثة المتواضعة في التدريس بالاضافة الى الاخذ بآراء الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس ملحق(٢) بعد توزيع استبانة الخطط التدريسية عليهم فكانت الخطط التدريسية بصورتها النهائية ملحق(٤أ،ب).

خامسا:-اداتي البحث

أ-الاختبار التحصيلي:- ويعرفه (عودة، ١٩٩٩) طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا بصفة رسمية، من خلال اجابته على عينة من الاسئلة(الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية.(عودة، ١٩٩٩، ٥٢) لذلك عملت الباحثة على بناء اختبار تحصيلي مكون من (٢٧)فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وفقا لمتطلبات البحثاذ يمتاز هذا النوع من الاختبارات التحصيلية بالمرونة العالية

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

مقارنة مع الأنواع الأخرى من الاختبارات التحصيلية لقدرتها على تقويم التحصيل لاي من الاهداف التعليمية التي يمكن قياسها، بالإضافة لتغطيتها مساحة كبيرة من محتوى المادة الدراسية واهدافها وكونها اكثر الاختبارات التحصيلية صدقا وثباتا ويمكن صياغتها بأشكال متعددة، وتضمنت كل فقرة أربعة بدائل لتقليل التخمين (عبد المجيد ولفتة، ٢٠١٣، ١١٢) وقد عمل على ان يكون الاختبار واضحا ومحددا وشاملا لعناصر المحتوى الاساسية واعتمدت في صياغتها على المستويات الثلاثة الاولى من مستويات بلوم المعرفية المعرفة، الاستيعاب، التطبيق) وللتأكد من سلامة الفقرات وصلاحياتها وزع الاختبار على المحكمين ملحق (٢) لإبداء آرائهم وتوجيهاتهم حول الاختبار واخذت جميع الاراء بعين الاعتبار ليظهر الاختبار بصورته النهائية ملحق (٥). وقد عملت الباحثة على بناء جدول مواصفات (خارطة اختبارية) شملت المفردات المقرر تدريسها من كتاب رياضيات الصف الثاني متوسط والاعراض السلوكية التي تم اشتقاقها كما في ملحق (٦)

ب- اختبار التفكير الرياضي:

اعد اختبار مكون من (١٠) فقرات من نوع اختيار من متعدد، وحددت مجالات التفكير الرياضي التي سوف يتم قياسها في هذا البحث بناء على المصادر والدراسات (الجاف، ٢٠٠٥)، (الكبيسي، ٢٠١١)، والادبيات (العبيسي، ٢٠٠٩)، (الخطيب، ٢٠٠٩) والمتمثلة بالاتي (الاستقراء، التعميم، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التخمين) وصيغت الفقرات بما يتلائم ومستويات الطالبات وقدراتهن العقلية، وعرضت الفقرات على مجموعة من الخبراء ملحق (٢) لبيان مدى صلاحيتها لقياس ماوضعنا لاجله، وبناء على آرائهم لم تعدل اي فقرة وعدت جميع الفقرات مناسبة لما وضعت لاجله، ملحق (٧)

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

سادسا:- التجربة الاستطلاعية: أختيرت عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة، طبق الاختبار التحصيلي المكون من (٢٧) فقرة اختبارية في يوم الاحد المصادف ٢٧-٤-٢٠١٤، أما اختبار التفكير الرياضي والمكون من (١٠) فقرات فطبق يوم الاثنين المصادف ٢٨-٤-٢٠١٤، وذلك لغرض معرفة الصدق والثبات وصلاحيه الفقرات للاختبارين وكما ياتي:-

١- صدق الاختبارين: الصدق خاصية لادوات القياس في البحوث التربوية والنفسية ويعد امرا اساسيا وهاما لا يمكن التساهل فيه، ونعني به ان يقيس الاختبار ماوضع لقياسه (البطش وابو زينة، ٢٠٠٧، ١٢٧)

ولقد تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبارين وذلك بعرض الاختبارين (التحصيلي والتفكير الرياضي) على عدد من المحكمين في الرياضيات وطرائق تدريسها والقياس والتقويم ملحق (٢)، لغرض التأكد من مدى صلاحية الفقرات لقياس المجال الذي اعدت لقياسه لكلا الاختبارين، كما تم التحقق من صدق المحتوى عن طريق جدول المواصفات الخاص بالبحث الحالي، ملحق (٦) اذ يناظر تحليل الاهداف والمحتوى الدراسي، لذلك عد الاختبارين صادقين لانهما مختاران من محتوى الكتاب المدرسي ومتدرجان في الصعوبة وبذلك تحقق الصدق المنطقي للاختبارين.

٢- ثبات الاختبارين: يقصد بالثبات بانه دقة الاختبار في القياس او الملاحظة وعدم تناقضهمع نفسه، واتساقه فيما زودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص. (عباس واخرون، ٢٠١٢، ٢٦٦) وقد استخدمت طريقة كودرريتشاردستون (٢٠) لايجاد معاملات الثبات للاختبارين اذ بلغ معامل ثبات اختبار التحصيل (٠,٨٥) اما اختبار التفكير الرياضي ككل فكان معامل ثباته (٠,٨٩) اذ اشار (الكبيسي، ٢٠٠٧، ٢٠١) الى ان الاختبارات تعد جيدة

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

إذا كانت معاملات ثباتها بين (٦٠%-٨٠%) فأكثر، وبذلك يعد الاختبارين ثابتين فيما يقيسانه.

٣- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبارين: ان حساب معاملات الصعوبة للفقرات الاختبارية ، وقوة تمييزها، تهدف الى تحسينهم خلال اكتشاف نواحي الضعف في الفقرات الضعيفة لغرض اعادة صياغتها ، واستبعاد غير الصالح منها، (كوفحة، ٢٠١٠، ١٤٧) ولتحديد المجموعتين العليا والدنيا رتبت درجات العينة الاستطلاعية تنازليا واخذت الدرجات التي تمثل (٢٧%) من اعلى وادنى الدرجات ، واجريت عملية حساب ماياتي:

أ- مستوى صعوبة فقرات الاختبارين: ان معامل الصعوبة للفقرة هو (نسبة الطلبة الذين اجابوا عن تلك الفقرة اجابة خاطئة والذين اجابوا عنها اجابة صحيحة). (مجيد وعيال، ٢٠١٢، ٣١) وبما ان معاملات الصعوبة تكون مقبولة اذا كان مداها يتراوح من (٢٠-٨٠)% وترفض اذا كانت خارج هذا المدى (الكبيسي، ٢٠٠٧، ١٧٠) وعلى هذا الاساس كان مستوى صعوبة فقرات الاختبارين مقبولا. ملحق (٨)

ب- قوة تمييز فقرات الاختبارين: القوة التمييزية تمثل قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدر اكبر من المعارف والطلبة الاقل قدرة في مجال معين من المعارف. (ملحم، ٢٠١١، ٢٣٩)، وتعد الفقرة التي تمييزها اعلى من ٣٩% فقرة جيدة التمييز (الكبيسي، ٢٠٠٧، ١٨٠) لذا عدت فقرات الاختبارين قادرة على التمييز بين طالبات المجموعتين العليا والدنيا، ملحق (٨)

ج- فعالية البدائل الخاطئة: تحتوي فقرات الاختبارين على فقرات من نوع الاختيار من متعدد والتي تحتوي على اربع بدائل، وان البديل الفعال هو البديل الذي يجيب عليه الطلبة في المجموعة الدنيا اكثر من الطلبة في المجموعة

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

العليا وتكون قيمته بالسالب، اما البديل غير الفعال فعلى العكس من ذلك (مفيد وعيال، ٢٠١٢، ٣٣-٣٤)، لذا وبعد استخدام معادلة فعالية البدائل على درجات المجموعتين العليا والدنيا من العينة الاستطلاعية ولكلا الاختبارين، ظهر ان البدائل الخاطئة كانت قد جذبت اليها اجابات طالبات المجموعة الدنيا اكثر منها في العليا، حيث وجد ان معاملات فعالية جميع البدائل سالبة، ولذلك تم الابقاء على البدائل كما هي دون تغيير ولكلا الاختبارين.

سادسا: اجراءات التطبيق:

أ- تطبيق التجربة: طبقت التجربة في يوم الاحد المصادف ٢-٣-٢٠١٤ وتم تدريس كل من المجموعتين (التجريبية على وفق استراتيجية سكران والضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية) بواقع خمس حصص لكل مجموعة اسبوعيا على وفق جدول الدروس اليومي والذي اعتمد طيلة مدة التجربة التي انتهت يوم الاربعاء الموافق ٣٠-٤-٢٠١٤ م.

ب- تطبيق الاختبارين: طبق الاختبار الخاص بالتحصيل الدراسي في يوم الاحد الموافق ٤-٥-٢٠١٤، وتم جمع درجات الاختبار بحيث كانت اعلى درجة في المجموعة التجريبية تبلغ (٢٧) درجة واطأ درجة تبلغ (٥)، اما المجموعة الضابطة فكانت اعلى درجة فيها تبلغ (٢٦) واطأ درجة (٠)، حيث تم اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفرًا للاجابة الخاطئة، اما الفقرات المتروكة والفقرات التي كان بها اكثر من اختيار فقد عوملت معاملة الاجابة الخاطئة، ملحق (٩). اما اختبار التفكير الرياضي فقد طبق في يوم الثلاثاء المصادف ٦/٥/٢٠١٤، وتم جمع درجات الاختبار بحيث كانت اعلى درجة في المجموعة التجريبية (١٠) درجة واطأ درجة (٣)، اما المجموعة الضابطة

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

فكانت اعلى درجة (٨) واوطا درجة (صفر) واتبعت نفس الية التصحيح في
الاختبار التحصيلي. ملحق (١٠)

سابعاً: الوسائل الاحصائية:

١- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: استخدم في معرفة دلالة الفروق

$$-2) = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\left(\frac{(N_1 - 1)S_1^2 + (N_2 - 1)S_2^2}{N_1 + N_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}} \quad (N_1 + N_2)$$

حيث

$$\bar{x}_1 = \text{المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية}$$

$$\bar{x}_2 = \text{المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة}$$

$$N_1 = \text{عدد أفراد المجموعة التجريبية}$$

$$N_2 = \text{عدد أفراد المجموعة الضابطة}$$

$$S_1^2 = \text{تباين (الانحراف المعياري) لأفراد المجموعة تجريبية}$$

$$S_2^2 = \text{تباين (الانحراف المعياري) لأفراد المجموعة الضابطة}$$

(عودة، ١٩٩٨، ٢٣١)

٢- معامل الصعوبة :

استخدم في معرفة مدى صعوبة كل فقرة لتطوير الاختبار وتحسينه ومناسبته
لمستويات نضج المتعلمين

$$D = \frac{R}{T}$$

حيث:

$$D = \text{معامل الصعوبة}$$

$$R = \text{مجموع الإجابات الصحيحة على الفقرة}$$

T = مجموع الاجابات الكلية على الفقرة (ملحم، ٢٠١١، ٢١١)

٣- معامل التمييز :- استخدم للتمييز بين الافراد ذوي المستويات العليا والدنيا

$$DE = \left(\frac{N1 - N2}{N} \right)$$

حيث

DF = معامل التمييز

N1 = مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا

N2 = مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

N = عدد افراد احدى المجموعتين (العليا والدنيا)

(علام، ٢٠١١، ٢٥٤)

٤- فعالية البدائل الخاطئة

$$E = \frac{\sum a - \sum d}{\frac{1}{2}(a + d)}$$

حيث ان

E = فعالية البديل الخاطي

$\sum a$ = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطيء من المجموعة العليا

$\sum d$ = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطيء من المجموعة الدنيا

a = عدد الطلبة في المجموعة العليا

d = عدد الطلبة في المجموعة الدنيا

٥- معادلة كودر-ريتشاردسون (٢٠): استخدم لحساب معامل الثبات للاختبارين

$$\sim t = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{p \cdot q}{s^2 t} \right]$$

حيث:

$\sim t$ = ثبات الاختبار ككل

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

n = عدد فقرات الاختبار

P = نسبة المجيبين عن الفقرة الاختبارية بصورة صحيحة نسبة الى المجيبين
عنها

q = نسبة المجيبين عن الفقرة الاختبارية بصورة غير صحيحة نسبة الى مجموع
المجيبين عنها

S^2t = تباين درجات الطلبة التي حصلوا عليها من خلال الاجابة عن كل فقرة
من فقرات الاختبار

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها:-

هدف البحث الحالي الى تعرف اثر استخدام استراتيجية سيمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في الرياضيات. وسيتم عرض النتائج الخاصة بهذا الهدف على وفق الفرضيات المشتقة منه وعلى النحو الآتي:-

الفرضية الأولى:- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والدارسات وفق استراتيجية سيمان ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الدارسات وفق الطريقة الاعتيادية للموضوعات الرياضية المحددة في الدراسة الحالية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التحصيل الدراسي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على فقرات الاختبار التحصيلي ،وعند حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (T-Test) وجد انه دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية والجدول (٤) ادناه يوضح ذلك

جدول (٤) نتائج الاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	افراد العينة	المجموعة
		الجدولة	المحسوبة				
٠,٠٥	٥٣	١,٦٧٤	٤,٤٤٢	٦,٠٥٣	١٩,١٧٢	٢٩	التجريبية
				٧,٦٩٣	١٠,٩٢٣	٢٦	الضابطة

يتضح من الجدول اعلاه تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن باستراتيجية سيمان مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية، وهذا يدل على فاعلية استراتيجية سيمان واثرها الواضح في رفع

اثر استخدام إستراتيجية سيمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية، مقارنة بتحصيل طالبات المجموعة الضابطة، وقد يرجع السبب في ذلك الى :-

١- ان الموضوعات العلمية يصلح تدريسها باستخدام استراتيجية سيمان اكثر من الطريقة الاعتيادية.

٢- جعلت الطالبات في موقف ايجابي متفاعل مع الدرس اعتمادا على تنوع الاسئلة والاجابات وتشعبها وكثرتها، بدلا من الموقف السلبي الذي يعتمد فيه على المدرس في عرض المادة الرياضية

٣- ان استراتيجية سيمان عملت على تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن.

٤- ان استراتيجية سيمان من الاساليب التدريسية الحديثة التي لم تكن في خبرة الطالبات مما زاد في رغبة تعلمهن وبالنتيجة زيادة التحصيل الدراسي.

الفرضية الثانية:- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الدارسات وفق استراتيجية سيمان ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الدارسات وفق الطريقة الاعتيادية للموضوعات الرياضية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على فقرات اختبار التفكير الرياضي ككل، وعند حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (T-Test) وجد انه دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية والجدول (٥) ادناه يوضح ذلك

جدول (٥) نتائج اختبار التفكير الرياضي لمجموعتي البحث

المجموعة	افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولة		
التجريبية	٢٩	٧,٥١٧	١,٦٨٢	٥,١٠٦	١,٦٧٤	٥٣	٠,٠٥
الضابطة	٢٦	٤,٧٣٠	٢,٣٤١				

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

اذ تبين النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستراتيجية سكران على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة المعتادة، وذلك في اختبار التفكير الرياضي الكلي.

وفيما ياتي توضيح لنتائج البحث لكل مجال من مجالات التفكير الرياضي وبحسب الفرضيات التي وضعت لها والمشتقة من الفرضية الرئيسة وكما ياتي أ-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستراتيجية سكران) والمجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (الاستقراء).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على فقرات اختبار التفكير الرياضي لمجال الاستقراء ملحق (٨)، وعند حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (t-test) وجد انه دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية. كما في الجدول (٦) ادناه

جدول (٦) نتائج اختبار التفكير الرياضي (الاستقراء) لمجموعتي البحث

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	افراد العينة	المجموعة
		الجدولة	المحسوبة				
٠,٠٥	٥٣	١,٦٧٤	٣,٥٨٤	٠,٥٦٨	١,٥٨٦	٢٩	التجريبية
				٠,٧٩٦	٠,٩٢٣	٢٦	الضابطة

ب-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستراتيجية سكران) والمجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (التعميم).

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على فقرات اختبار التفكير الرياضي لمجال التعميم ملحق (٨)، وعند حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (t-test) وجد انه دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية. جدول (٧)

جدول (٧) نتائج اختبار التفكير الرياضي التعميم لمجموعتي البحث

المجموعة	افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولة		
التجريبية	٢٩	١,٥١٧	٠,٥٠٨	٢,٧٣٩	١,٦٧٤	٥٣	٠,٠٥
الضابطة	٢٦	١,٠٣٨	٠,٧٧٣				

ج- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستراتيجية سكران) والمجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (الاستنتاج).

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على فقرات اختبار التفكير الرياضي لمجال الاستنتاج ملحق (٨)، وعند حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (t-test) وجد انه دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية. جدول (٨)

جدول (٨) نتائج اختبار التفكير الرياضي الاستنتاج لمجموعتي البحث

المجموعة	افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولة		
التجريبية	٢٩	١,٣٧٩	٠,٧٧٥	٢,٦٨٨	١,٦٧٤	٥٣	٠,٠٥
الضابطة	٢٦	٠,٨٠٧	٠,٨				

د- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن باستراتيجية سكران) ، والمجموعة الضابطة (اللاتي

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

يدرس بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (التعبير بالرموز).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على فقرات اختبار التفكير الرياضي لمجال التعبير بالرموز ملحق (٨)، وعند حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (t-test) وجد انه دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية. جدول (٩)

جدول (٩) نتائج اختبار التفكير الرياضي التعبير بالرموز لمجموعتي البحث

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	افراد العينة	المجموعة
		الجدولة	المحسوبة				
٠,٠٥	٥٣	١,٦٧٤	٢,٩٥١	٠,٥٧٢	١,٤٤٨	٢٩	التجريبية
				٠,٧٤٤	٠,٩٢٣	٢٦	الضابطة

هـ- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرس باستراتيجية سكرمان) ، والمجموعة الضابطة (اللاتي يدرس بالطريقة المعتادة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار التفكير الرياضي (التخمين).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على فقرات اختبار التفكير الرياضي لمجال التخمين ملحق (٨)، وعند حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار التائي (t-test) وجد انه دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية. جدول (١٠)

جدول (١٠) نتائج اختبار التفكير الرياضي التخمين لمجموعتي البحث

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	افراد العينة	المجموعة
		الجدولة	المحسوبة				
٠,٠٥	٥٣	١,٦٧٤	٣,٢٢٤	٠,٤٩٣	١,٦٢٠	٢٩	التجريبية
				٠,٧٤٤	١,٠٧٦	٢٦	الضابطة

ثانياً:- التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي:-

١- تعزيز استراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات التفكير الرياضي لدى

المتعلمين كاستراتيجية سكرمان وغيرها

٢- تدريب المعلمين على صياغة الدروس بما يتفق مع خصائص

استراتيجية سكرمان القائمة على الاستقصاء وذلك لتنمية قدرة ومهارة

التساؤل عند المتعلمين

٣- تنويع صياغة الاسئلة في الرياضيات لتشمل جميع مهارات التفكير

ثالثاً:المقترحات:في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يقترح ماياتي:

١- اجراء دراسات اخرى مشابهه للدراسة الحالية على مواد ومراحل دراسية

اخرى

٢- اجراء بحوث حول امكانية رفع مستوى التحصيل والتفكير والميل

والاتجاه نحو الرياضيات باستخدام استراتيجية سكرمان

٣- استخدام استراتيجيات منشطة في عملية التدريس للجانب الايمن من

الدماغ غير المسيطر عليه مثل (استراتيجية سكرمان، التمثيل ولعب

الادوار،المتشابهات، وغيرها)

المصادر

المصادر العربية

- ١- ابو رومية ،مصطفى محمد عبدالله(٢٠١٢) :اثر استخدام استراتيجية سكران في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر اب، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الجامعة الاسلامية غزة.
- ٢- ابو زينة،فريد كامل(٢٠١٠):تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعلمها،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان
- ٣- ابو زينة،فريدوعابنة،عبد الله(٢٠١٠):مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الاولى،ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الاردن
- ٤- ابو شمالة،فرج(٢٠٠٣)فاعلية برنامج مقترح في اكتساب البنية الرياضية لدى طلاب الصف التاسع بمحافظة غزة،رسالةدكتوراه غير منشورة،كلية التربية ،جامعة عين شمس
- ٥- ابو عطايا ،اشرف(٢٠٠٤): برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لتنمية الجوانب المعرفية في الرياضيات لدى طلاب الصف الثامن الاساسي بغزة رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة الأقصى،غزه
- ٦- ابو لبن، وجيه مرسى،(٢٠١١): استراتيجيات الاستقصاء، فكر تربوي متجدد، جامعة طيبة،جمهورية مصر العربية.
- ٧- بدوي، رمضان مسعد(٢٠٠٨). تضمين التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية. عمان ، دار الفكر.

- ١٥- دروزة ،افنان نظير(٢٠٠٠): النظرية في التدريس وترجمتها
عمليا، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- ١٦- الدليمي، هناء رجب والعبيدي، عبد الله احمد(٢٠٠٤): دلالات الصدق
والثبات لاختبار دانليز، مجلة حولية وحدة ابحاث الذكاء، الجامعة
المستنصرية بغداد
- ١٧- ربابعة، محمد (١٩٩٠): اثر استخدام الاهداف السلوكية في تحصيل
الطالبة ، مجلة ابحاث اليرموك، الاردن، م (٦)، ع(٤)، ص(١٦٣)-
(١٨٣).
- ١٨- رزوقي، رعد ميدي واخرون(٢٠٠٥): طرائق ونماذج تعميمية في
تدريس العلوم ، ط١، مكتبة الغفران، بغداد، العراق.
- ١٩- الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٢): مبادئ علم النفس التربوي ، ط٢
دار الكتاب الجامعي - الامارات.
- ٢٠- زيتون ، عايش محمود(٢٠٠٧): النظرية البنائية واستراتيجية تدريس
العلوم، كلية العلوم التربوية الجامعة الاردنية.
- ٢١- السرور،نادية(٢٠٠٠):مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين، ط٢، دار
الفكر، عمان
- ٢٢- سعودي، منى عبد الهادي (١٩٩٨):فاعلية استخدام نموذج بنائي في
تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس
الابتدائي، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية
العلمية، اعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرون ،المجلد الثاني،
ص(٧٧-٨٢٣).

- ٢٣- سلامة ، حسن علي (١٩٩٥)، " طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق "، ط١، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ،مصر
- ٢٤- سلامة، عبد الحافظ(٢٠٠٧): طرائق التدريس بين النظرية والتطبيق، ط٣، دار الفجر للنشر والتوزيع، عمان.
- ٢٥- سليم ، محمد جابر واخرون(٢٠٠٦): بناء المناهج وتخطيطها، ط١ دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن
- ٢٦- عباس، محمد خليل واخرون(٢٠١٢): مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٢٧- عبدالمجيد، نبيل عبد الغفور ولفته، ساجدة جبار(٢٠١٣) القياس والتقييم، ط١، دار الدكتور للعلوم الادارية والاقتصادية، بغداد.
- ٢٨- العباسي، محمد مصطفى(٢٠٠٩): الالعباب والتفكير في الرياضيات، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان
- ٢٩- عبيد ، وليم(٢٠٠٤): تعلم الرياضيات لجميع الاطفال، ط١، دار المسير للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٣٠- عبيد، وليم وعفانة، عزو(٢٠٠٣) التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت
- ٣١- العزاوي، رحيم يونس كرو واخرون(٢٠١٢): كتاب الرياضيات الصف الثاني متوسط، جمهورية العراق ،وزارة التربية ، ط٣، المركز التقني لاعمال الما قبل الطباعة، بغداد، العراق
- ٣٢- عفانة، عزو والجيش، يوسف(٢٠٠٨): التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، مكتبة افاق، غزة، فلسطين

- ٣٣- العقيل، ابراهيم (٢٠٠٤): الشامل في تدريب المعلمين تفكير الابداع
ط١، مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ،دار الورق للطباعة
والنشر والتوزيع، الرياض.
- ٣٤- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١) : القياس والتقويم التربوي في
العملية التدريسية، ط٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٣٥- عودة، أحمد سليمان (١٩٩٩): القياس والتقويم في العملية التدريسية ،
ط٣، أريد ، الاردن، دار الامل للنشر والتوزيع
- ٣٦- العياصرة، وليد توفيق (٢٠١١): استراتيجيات تعليم التفكير
ومهاراته، ط١، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان
- ٣٧- غازي، ابراهيم (١٩٩٢) اثر استخدام العروض العملية الاستقصائية
على التحصيل الدراسي وتنمية عمليات التعلم والاتجاهات العلمية لدى
طلاب الصف الثاني الاعدادي ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية
التربية ، جامعة الاسكندرية.
- ٣٨- غباري، ثائر احمد وابو شعيرة، خالد محمد (٢٠١١): اساسيات في
التفكير، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان
- ٣٩- فرحان، شذى عادل والعامري احمد داود سلمان (٢٠١٢): اثر انموذج
سكرمان في تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية جامعة ديالى، في مادة
منهج البحث التربوي، مجلة الفتح، العدد الحادي والخمسون.
- ٤٠- قطامي ، يوسف و قطامي، نايفة (١٩٩٨): نماذج التدريس
الصفية، ط٢، دار الشروق للطباعة، عمان
- ٤١- قطامي، نايفة (٢٠٠٣): تعليم التفكير للاطفال. الاردن ، دار الفكر
للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٢ - قطامي، يوسف (١٩٩٠): تفكير الاطفال، تطوره وطرق تعليمه، دار النشر
الاهلية، عمان، الاردن

٤٣ - القيسي، تيسير خليل (٨٢٠٠): أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في
التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات
الصف التاسع الأساسي في الأردن " ،مجلة العلوم التربوية والنفسية
،العدد (1) ،المجلد (9) ،كلية التربية- جامعة البحرين، الصخير -
البحرين

٤٤ - الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٧): القياس والتقويم (تجديدات
ومناقشات)، ط١، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، عمان.

٤٥ - الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨): طرائق تدريس الرياضيات واساليه
، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط١، عمان الاردن.

٤٦ - الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠١١): اثر استخدام استراتيجية التدريس
التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني
متوسط في الرياضيات، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات
الانسانية)، المجلد (١٩)، العدد (٢)، ص ٦٨٧-٧٣١.

٤٧ - الكبيسي، عبد الواحد حميد وحسون، افاقة جحيل (٢٠١٤): تدريس
الرياضيات وفق استراتيجية النظرية البنائية (المعرفية ومافوق
المعرفية)، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان

٤٨ - كوسا، سوسن (٢٠٠١): التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي في مادة
الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة
المكرمة. المؤتمر العلمي السنوي للجمعية المصرية لتربويات
الرياضيات، ص ٥٨٣-٦٠٥

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

٤٩- كوفحة ، تيسير مفلح (٢٠١٠): القياس والتقييم واساليب القياس
والتشخيص في التربية الخاصة، ط٣، دار المسيرة للنشر
والتوزيع، عمان.

٥٠- كويران، عبد الوهاب عوض (٢٠٠٦): طرائق تدريس العلوم الطريقة
الاستقصائية ، كلية التربية جامعة عدن.

٥١- اللزام ، ابراهيم بن محمد (٢٠٠٢):فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم
العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة
الملك سعود،الرياض.

٥٢- المجبر، محمد (٢٠٠٠):مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف
الثامن وعلاقتها باستطلاعاتهم وميولهم العلمية،رسالة ماجستير غير
منشورة،كلية التربية الجامعة الاسلامية،غزة

٥٣- مجيد ، عبد الحسين رزوقي وعيال، ياسين حميد (٢٠١٢):القياس
والتقويم للطالب الجامعي،مكتب اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.

٥٤- مصطفى ، عبد السلام (١٩٩٨): تصميم الانشطة العلمية لكتب
العلوم في المراحل الابتدائية، مجلة التربية العلمية، المجلد ١ ، العدد
الاول، عمان ، الاردن.

٥٥- مصطفى، فهيم (٢٠٠٢): مهارات التفكير في مراحل التعليم العام.
القاهرة ،دار الفكر العربي.

٥٦- مقاط ، زكي ياسر (٢٠٠٦): اثر استخدام طريقة الاستقصاء الجماعي
في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف التاسع واتجاهاتهم
نحو مادة الرياضيات في محافظة غزة، رسالة ماجستير ، كلية التربية
، جامعة الازهر .

٥٧- مقاط، زكي ياسر (٢٠٠٦): اثر استخدام طريقة الاستقصاء الجماعي في
تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف التاسع واتجاهاتهم نحو
الرياضيات في محافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر -
غزة.

٥٨- ملحم ،سامي محمد(٢٠١١): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٥،
دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان

٥٩- المنيزل، عبدالله فلاح والعتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠): مناهج البحث
في العلوم التربوية والنفسية، ط١، دار اثناء للنشر والتوزيع، عمان.

٦٠- ميخائيل، امطانيوس (١٩٩٧): القياس والتقويم في التربية الحديثة ،
منشورات جامعة دمشق ، سوريا .

٦١- ناصر ، ابراهيم (٢٠٠١) : فلسفات التربية ، عمان ، دار وائل للطباعة
والنشر

٦٢- الهويدي، زيد (٢٠٠٥): الاساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب
الجامعي، الامارات

٦٣- وعد، محمد نجاته صبري (٢٠٠٢) اثر استخدام نموذج سكرمانوراجليوث في
التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس
العلمي في مادة الفيزياء، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ابن
الهيثم، جامعة بغداد

المصادر الانكليزية

64- Bischoff .P. and Anderson ,O(1998).A
Casestudy analysis of the development of know
ledge schema ,ideational networks ,and higher

cognitive operation among high school students

who studied ecolgy . school

65- Cunningham, D.J.(1991):Assessing
construction and constructing Assessment.

Journal of Educational technology.Vol(31)no(5)

pp10-17.

science and mathematics ,98: 228-237.

66-Dehaene,s.and Spelke,E. (1999).Source of
mathematical thinking behavioral and brain- imaging
evidence. Science, 284(5416),970-975.

67-Saunders W.L,(1992):"The Constructivist
Perspective : Implications and teaching
strategies for science ".School Science and

Mathematics, Vol.92,(3) 136-140.

68- Suchman .J.1961.Inguiry training: Building
skills for Autonomous Discovery, Merrill-palmer

Qurtely of Behauior and development,(7).

69-Walsh, M.(1997): Constructivist cautions:
theory of Constructivism, Boston, Delta kappan.

70- Yager, Robert E,(1999). The Constructivist
learning model : towards real reform in science

Education. The science teacher,53(6):52-57.

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ملحق (١)

تكافؤ مجموعتي البحث

المجموعة الضابطة			ت	المجموعة التجريبية			ت
اختبار الذكاء	المعدل العام	التحصيل السابق		اختبار الذكاء	المعدل العام	التحصيل السابق	
٢٦	٦٣	٤٨	١	٢٠	٧٤	٥٢	١
٢٤	٦٩	٥٢	٢	٢٣	٧٤	٦٥	٢
٢١	٦٦	٤٤	٣	٢٧	٧٨	٦٥	٣
٢١	٧٨	٤٨	٤	٢١	٦٢	٦٨	٤
٢١	٦٤	٦٩	٥	٢١	٦٢	٤٨	٥
١٩	٦٦	٤٨	٦	٢٢	٦٧	٤٥	٦
١٦	٦٩	٦١	٧	٢١	٦٤	٥٣	٧
١٥	٧٢	٤٥	٨	٢٣	٦٤	٦٩	٨
١٧	٧٨	٥٦	٩	٢٥	٧٦	٧١	٩
٢٣	٦٩	٥٨	١٠	٢٠	٨٢	٦٢	١٠
٢١	٦١	٤٧	١١	٢٥	٥٩	٤٢	١١
١٩	٦٦	٤٨	١٢	١٧	٧٠	٥٤	١٢
٢٠	٦٢	٤٥	١٣	٣٣	٧٤	٥٠	١٣
٢٣	٦٣	٣٨	١٤	٣١	٦٦	٤٦	١٤
٢٦	٩٥	٤٨	١٥	٢٩	٦٤	٩٩	١٥
٢٣	٨١	٩٢	١٦	٢٠	٦٩	٦٩	١٦
٣٣	٨٧	٧٨	١٧	٢٢	٦٣	٣٩	١٧
٣٠	٦٩	٦٢	١٨	١٨	٧٣	٥١	١٨
٢٨	٨٤	٨١	١٩	٢٧	٧٦	٧٥	١٩
٣٠	٦٢	٤٤	٢٠	٢٣	٥٧	٤٠	٢٠

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

المجموعة الضابطة			ت	المجموعة التجريبية			ت
اختبار الذكاء	المعدل العام	التحصيل السابق		اختبار الذكاء	المعدل العام	التحصيل السابق	
١٩	٧٢	٥٧	٢١	٢١	٧١	٤٨	٢١
٢٦	٨٠	٦٠	٢٢	١٩	٦٣	٣٨	٢٢
٢٢	٧٠	٦٣	٢٣	٢٣	٧٩	٦٣	٢٣
٢٣	٦٥	٥٣	٢٤	٢٩	٧٦	٥٤	٢٤
٢٣	٦١	٤٥	٢٥	١٩	٧١	٦٣	٢٥
٢٥	٩١	٩٢	٢٦	٢٧	٨٥	٨٢	٢٦
				٢٦	٧٢	٥٢	٢٧
				٢٩	٦٠	٤٤	٢٨
				٢٨	٦٤	٤٢	٢٩

ملحق (٢)

اسماء السادة الخبراء والمدرسين الذين استعانت بهم الباحثة اثناء التجربة مرتبة حسب الدرجة العلمية

ت	الاسم	الاختصاص	اللقب العلمي	مكان العمل	نوع الاستشارة		
					الاختبارين	الخطط	الاهداف
١	د. عبد الباسط محسن	رياضيات تطبيقية	استاذ مساعد	جامعة ميسان - كلية التربية	*		
٢	د. عمار طعمة جاسم	طرائق تدريس رياضيات	استاذ مساعد	جامعة ميسان - كلية التربية	*	*	*

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ت	الاسم	الاختصاص	اللقب العلمي	مكان العمل	نوع الاستشارة		
					الاختبارين	الخطط	الاهداف
٤	د. محمد الجيزاني	القياس والتقويم	استاذ مساعد	جامعة ميسان - كلية التربية	*		*
٥	د. رجاء ياسين عبد الله	القياس والتقويم	استاذ مساعد	جامعة كربلاء - كلية التربية	*		*
٦	د. نجم عبد الله غالي	طرائق تدريس عامة	استاذ مساعد	جامعة ميسان - كلية التربية	*	*	*
٧	د. سلام ناجي	طرائق تدريس عامة	استاذ مساعد	جامعة ميسان - كلية التربية	*	*	*
٨	رنا صبيح عبود	طرائق تدريس رياضيات	استاذ مساعد	جامعة ميسان - كلية التربية الاساسية	*	*	*
٩	انوار صباح مجيد	طرائق تدريس الرياضيات	استاذ مساعد	جامعة ميسان - كلية	*	*	*

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ت	الاسم	الاختصاص	اللقب العلمي	مكان العمل	نوع الاستشارة		
					الاختبارين	الخطط	الاهداف
				التربية الاساسية			
١٠	مهند فرحان	الرياضيات البحثة	مدرس	جامعة ميسان - كلية التربية	*		
١١	اسماء جاسم حرفش	رياضيات تطبيقية	مدرس	جامعة ميسان - كلية التربية	*		
١٢	علاء نجم	رياضيات تطبيقية	مدرس	جامعة ميسان - كلية التربية	*		
١٣	نزار كاظم عباس	طرائق تدريس رياضيات	مدرس	جامعة ميسان - كلية التربية الاساسية	*	*	*

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ملحق (٣)

الاهداف السلوكية

ت	الاهداف	مستوى الهدف السلوكي	موافق	غير موافق	السبب
١.	تعرف العلاقة على المجموعة	معرفة			
٢.	تعبر عن علاقة معرفة على مجموعة بطريقة ذكر العناصر	استيعاب			
٣.	ترسم المخطط السهمي لعلاقة معرفة على مجموعة	استيعاب			
٤.	تعطي امثلة لعلاقات مختلفة	استيعاب			
٥.	تعرف العلاقة الانعكاسية	معرفة			
٦.	تذكر متى تكون العلاقة المعرفة على (X) انعكاسية	معرفة			
٧.	ترسم المخطط السهمي لعلاقة انعكاسية	استيعاب			
٨.	تذكر متى تكون العلاقة المعرفة على (X) غير انعكاسية	معرفة			
٩.	ترسم المخطط السهمي لعلاقة غير انعكاسية	استيعاب			
١٠.	تعرف العلاقة المتناظرة	معرفة			
١١.	توضح متى تكون علاقة ما معرفة على (X) متناظرة	استيعاب			
١٢.	ترسم المخطط السهمي لعلاقة التناظر من خلال مثال	استيعاب			
١٣.	تختبر خاصية التناظر لعلاقة معرفة على (X) باستخدام مثال	استيعاب			
١٤.	تعرف العلاقة غير متناظرة	معرفة			
١٥.	توضح متى تكون علاقة ما معرفة على (X) غير متناظرة	استيعاب			
١٦.	ترسم المخطط السهمي لعلاقة غير التناظر من خلال مثال	استيعاب			
١٧.	تختبر خاصية عدم التناظر لعلاقة معرفة على (X)	استيعاب			

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ت	الاهداف	مستوى الهدف السلوكي	موافق	غير موافق	السبب
	باستخدام مثال				
١٨.	تعرف العلاقة من مجموعة الى اخرى	معرفة			
١٩.	تعرف العلاقة المتعدية	معرفة			
٢٠.	تترجم علاقة التعدي بالرموز	تطبيق			
٢١.	ترسم علاقة التعدي بمخطط سهمي	استيعاب			
٢٢.	تعطي مثال عن علاقة التعدي	استيعاب			
٢٣.	تعطي مثال عن علاقة غير متعدية	استيعاب			
٢٤.	تذكر شرط تحقق علاقة التعدي	معرفة			
٢٥.	تعرف علاقة التكافؤ	معرفة			
٢٦.	تمثل علاقة التكافؤ بمخطط سهمي	استيعاب			
٢٧.	تعرف العدد النسبي	معرفة			
٢٨.	تميز بين العدد النسبي الموجب والعدد النسبي السالب	استيعاب			
٢٩.	تمثل العدد النسبي على خط الاعداد	تطبيق			
٣٠.	تذكر قاعدة جمع عددين نسبيين موجبين	معرفة			
٣١.	تذكر قاعدة جمع عددين نسبيين سالبين	معرفة			
٣٢.	تذكر قاعدة جمع عددين نسبيين احدهما موجب والآخر سالب	معرفة			
٣٣.	تعدد الخواص الاربعة لعملية الجمع على (Q)	معرفة			
٣٤.	تتحقق من ان عملية الجمع على (Q) عملية ابدالية باستخدام مثال لفظي	تطبيق			
٣٥.	تطبق الخاصية التجميعية للجمع على (Q) باستخدام مثال	تطبيق			
٣٦.	تجد النظير الجمعي للعدد النسبي a/b من خلال مثال	تطبيق			
٣٧.	تذكر قاعدة طرح عدد نسبي من اخر	معرفة			

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ت	الاهداف	مستوى الهدف السلوكي	موافق	غير موافق	السبب
٣٨.	تجد ناتج طرح عدد نسبي من اخر	تطبيق			
٣٩.	تذكر قاعدة ضرب عدد نسبي في اخر	معرفة			
٤٠.	تضرب عدد نسبي في اخر	استيعاب			
٤١.	تحدد الخواص الخمسة لعملية الضرب على (Q)	معرفة			
٤٢.	تتحقق من الخاصية الابدالية للضرب على (Q) باستخدام مثال لفظي	تطبيق			
٤٣.	تتحقق من الخاصية التجميعية للضرب على (Q) باستخدام مثال مباشر	تطبيق			
٤٤.	تضرب ثلاث اعداد نسبية او اكثر	تطبيق			
٤٥.	تجد النظير الضربي للعدد النسبي a/b من خلال مثال	تطبيق			
٤٦.	تعين العنصر المحايد لعملية الضرب من خلال مثال	تطبيق			
٤٧.	تذكر قاعدة قسمة عدد نسبي على اخر	معرفة			
٤٨.	تقسم عدد نسبي على اخر	تطبيق			
٤٩.	تجد الجذر التربيعي الموجب للعدد النسبي بالتحليل الى العوامل الاولى	تطبيق			
٥٠.	تقدر قيمة الجذر التربيعي لعدد نسبي	تطبيق			
٥١.	تجد قيمة الجذر التكعيبي لعدد نسبي	تطبيق			
٥٢.	تقدر قيمة الجذر التكعيبي لعدد نسبي	تطبيق			
٥٣.	تعرف الأس	معرفة			
٥٤.	تذكر قاعدة الضرب للأس	معرفة			
٥٥.	تعطي مثال عن ضرب الاس	استيعاب			
٥٦.	تعطي مثال عن قسمة الاس	استيعاب			
٥٧.	تذكر قاعدة قسمة الاس	معرفة			
٥٨.	تذكر قاعدة القوة	معرفة			

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ت	الاهداف	مستوى الهدف السلوكي	موافق	غير موافق	السبب
٥٩	تذكر قاعدة الاس السالب	معرفة			
٦٠	تضرب حدانية جبرية في حدانية جبرية اخرى	تطبيق			
٦١	تعرف مربع مجموع حدين	معرفة			
٦٢	تعطي قاعدة مربع مجموع حدين	استيعاب			
٦٣	تعطي قاعدة مربع الفرق بين حدين	استيعاب			
٦٤	تعطي قاعدة ضرب مجموع حدين في الفرق بينهما	استيعاب			
٦٥	تحلل حدودية جبرية بايجاد العامل المشترك الاكبر	تطبيق			
٦٦	تحلل الحدودية بطريقة المربع الكامل	تطبيق			
٦٧	تذكر قاعدة تحليل المربع الكامل	معرفة			
٦٨	تحلل حدودية بطريقة الفرق بين مربعين	تطبيق			
٦٩	تعرف الحدانية	معرفة			
٧٠	تعرف الحدودية الثلاثية	معرفة			
٧١	تعرف الحدودية وحيدة الحد	معرفة			
٧٢	تميز بين كل من الحدانية والحدودية الثلاثية والمقدار الجبري من حيث الخواص	تطبيق			
٧٣	تجمع حدوديتين	تطبيق			
٧٤	تجمع ثلاث حدوديات	تطبيق			
٧٥	تطرح حدودية من اخرى	تطبيق			
٧٦	تضرب حدا في حدانية	تطبيق			
٧٧	تضرب حدانية في حدانية اخرى	تطبيق			
٧٨	تربع حدانية	تطبيق			
٧٩	تذكر قاعدة تحليل الفرق بين مربعين	معرفة			
٨٠	تجد مايساوي $(X+Y)^2$	استيعاب			
٨١	تميز بين الاس (القوة) والاساس	استيعاب			

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ت	الاهداف	مستوى الهدف السلوكي	موافق	غير موافق	السبب
٨٢	تستنتج ان a^n تعني ان a مضروبة في نفسها n من المرات	استيعاب			
٨٣	تميز بين العدد المرفوع الى قوة معينة والرمز المرفوع الى قوة معينة	استيعاب			
٨٤	تجد ناتج رفع عدد الى قوة معينة	استيعاب			
٨٥	تجد ناتج رفع رمزا الى قوة معينة	تطبيق			
٨٦	ترفع حدا الى قوة معينة	تطبيق			
٨٧	تتعرف على $a^n \cdot a^m = a^{n+m}$	معرفة			
٨٨	تستنتج ناتج ضرب عددين معينين اساساتهما متساوية	استيعاب			
٨٩	تحل تمرين يتعلق بالقاعدة $a^n \cdot a^m = a^{n+m}$	تطبيق			
٩٠	تتعرف على $(a^n)^m = a^{nm}$	معرفة			
٩١	تحل تمرين يتعلق بالقاعدة $(a^n)^m = a^{nm}$	تطبيق			
٩٢	تميز بين قانوني ضرب الاسس ورفع الاسس	استيعاب			
٩٣	تحل تمرين يتعلق بالقاعدة $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$	تطبيق			

ملحق (٤ أ)

انموذج لخطة دراسية يومية للمجموعة التجريبية على وفق استراتيجية سكرمان
المادة: الرياضيات الصف: الثاني متوسط
الموضوع: جمع الاعداد النسبية
الاهداف السلوكية: يتوقع من الطالبة بعد نهاية الحصة الدراسية ان تكون قادرة
على ان:

١- تتعرف على قانون جمع عددين نسبيين لهما نفس المقام.

٢- تجمع عددين نسبيين المقامات فيها متشابهه

٣- تعدد طرق جمع الاعداد النسبية اذا كانت المقامات مختلفة

٤- تجمع عددين نسبيين فيها المقامات مختلفة

٥- تحل مثال حول جمع المقامات المختلفة وبطريقتين

الوسائل التعليمية: السبورة البيضاء ، اقلام سبورة ملونة

العرض التدريسي:

١- المقدمة: لقد درسنا في الصف الاول متوسط العدد النسبي فمثلا نقول

ان $\frac{1}{2}$ هو عدد نسبي، فما هو تعريف العدد النسبي؟

احدى الطالبات: هو ماينتج من قسمة عدد صحيح على عدد صحيح

اخر لايساوي صفر.

الباحثة: نعم، وهو ايضا ما يمكن كتابته بالصورة $\frac{a}{b}$ حيث $a, b \in \mathbb{N}$ و $b \neq 0$

0

الباحثة: من تعطي امثلة حول العدد النسبي

احدى الطالبات: $\frac{2}{7}, \frac{3}{4}, \frac{1}{4}$

٢- العرض:

الباحثة: موضوعنا جمع عددين نسبيين فماذا يكون ناتج جمع $\frac{1}{3} + \frac{1}{3}$

المرحلة الاولى: مرحلة تقديم الوضع المشكل

الباحثة: كيف نجري عملية الجمع؟

احدى الطالبات: نجمع (١+١) و (٣+٣) كماياتي

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{3} = \frac{1+1}{3+3} = \frac{2}{6} = \frac{1}{3}$$

الباحثة: هل توجد طريقة اخرى للجمع؟

احدى الطالبات: نأخذ احد المقامات ونجعله مقاما للكسر الناتج ونجمع

$$\frac{2}{3} : \frac{2}{3}$$

الباحثة: هل توجد طريقة اخرى؟

الباحثة: ماذا نلاحظ على البسوط؟ وماذا نلاحظ على المقامات؟

الباحثة: اذا اخذنا احد البسوط ووضعناه بسطا للكسر الناتج كما نفعل

في المقامات، هل نحصل على نفس النتيجة؟

الباحثة: اذا جمعنا بسط الكسر الاول مع مقام الكسر الثاني و مقام

الكسر الاول مع بسط الكسر الثاني، هل نحصل على نفس النتيجة؟

المرحلة الثانية: مرحلة جمع المعلومات:

احدى الطالبات: المقامات متشابهه، والبسوط متشابهه

احدى الطالبات: اما اذا اخذنا احد البسوط وجمعنا المقامات نحصل

$$\frac{1}{6}$$

احدى الطالبات: اما اذا جمعنا بسط الكسر الاول مع مقام الكسر

الثاني و مقام الكسر الاول مع بسط الكسر الثاني تكون النتيجة (١)

احدى الطالبات: النواتج مختلفة بسبب اختلاف طرق الجمع

المرحلة الثالثة: مرحلة التجريب والتحقق من المعلومات

الباحثة: احسنتن، نلاحظ اختلاف النواتج لنفس الكسور المجموعة وذلك
لاختلاف طرق الحل، ماذا نستنتج مما سبق؟ كيف نتوصل الى الطريقة
الصحيحة للحل؟

احدى الطالبات: اذا كانت المقامات متشابههناخذ احد المقامات ونجمع
البسوط جمعا اعتياديا.

$$\frac{-5}{6} + \frac{14}{6} = \frac{-5+14}{6} = \frac{9}{6} = \frac{3}{2} \text{ فمثلا، صحيح.}$$

الباحثة: كيف تكون النتيجة اذا كانت المقامات مختلفة؟

لناخذ المثال الاتي ونطبق عليه نفس الطريقة، فمثلا: عند اخذ مقام

الكسور الاول ونجمع البسوط ماذا يكون الناتج؟

$$\frac{2}{9} + \frac{1}{6} = \frac{3}{9} = \frac{1}{3} \text{ السبورة على العملية}$$

الباحثة: هل ستكون النتيجة نفسها اذا اخذنا مقام الكسر الثاني وجمعنا

البسوط

$$\frac{2}{9} + \frac{1}{6} = \frac{3}{6} = \frac{1}{2} \text{ السبورة على العملية}$$

الباحثة: ماذا نلاحظ ؟

احدى الطالبات: النواتج غير متساوية

الباحثة: ماذا نستنتج؟ هل يمكن ان نجري هذه الطريقة لجمع الكسور؟

ولماذا

احدى الطالبات: كلا، لان هذه الطريقة تكون فيها النواتج مختلفة

الباحثة: اذا كانت الطريقتين السابقتين غير مناسبتين لايجاد ناتج جمع

الكسور ذات المقامات المختلفة، اذن ماهي الطريقة الصحيحة للحل؟

المرحلة الرابعة: مرحلة التفسير

الباحثة: هل نستطيع جمع عددين صحيحين ماعدا الصفر فيكون الناتج
احد العددين ، اي $2=2+2$ هل ذلك صحيح؟
احدى الطالبات: كلا

الباحثة : اذن لايجوز ان يكون ناتج جمع $(\frac{2}{9} + \frac{1}{6})$ هو احد الكسرين
المجموعين

الباحثة: ماذا نجري للمقامات لتكون موحدة؟ هل توجد طريقة اخرى لم
نجربها ؟

المرحلة الخامسة: مرحلة الاستقصاء

احدى الطالبات: نظربها مع بعضها البعض ؟
الباحثة: اما البسوط (فنعمل على ضرب بسط الكسر الاول $\times$ مقام
الكسر الثاني وبسط الكسر الثاني $\times$ مقام الكسر الاول)
احدى الطالبات: تجري العملية على السبورة $\frac{2}{9} + \frac{1}{6} = \frac{2 \times 6 + 1 \times 9}{9 \times 6}$
 $= \frac{12+9}{54} = \frac{21}{54} = \frac{7}{18}$

الباحثة: لنجرب طريقة اخرى للحل، ولنلاحظ هل النواتج

متشابهة، لنأخذ م.أ لكي نوجد المقامات

$$\frac{2}{9} + \frac{1}{6} = \frac{2 \times 2}{9 \times 2} + \frac{1 \times 3}{6 \times 3} = \frac{4}{18} + \frac{3}{18} = \frac{4+3}{18} = \frac{7}{18}$$

الباحثة: ماذا نلاحظ على النواتج، هل هي متشابهة في الطريقتين؟

احدى الطالبات: نعم

الملخص السبوري

الباحثة: اذن اذا كانت المقامات

١- متشابهه نعمل على اخذ احد المقامات ليكون مقام للكسر الناتج

ونجمع البسوط جمعا اعتياديا

٢- مختلفة نعمل على توحيد المقامات بايجاد م.م.أ ثم نكمل الحل

التقويم

تسال الباحثة الاسئلة الاتية:-

١- ما قاعدة جمع كسرين مقاماتهما متساوية؟

٢- ما قاعدة جمع كسرين مقاماتهما مختلفة

الواجب البيتي: حل تمارين (١-٣) صفحة ٥٣

المصادر

١- العزاوي، رحيم يونس وآخرون (٢٠١٢): الرياضيات للصف الثاني

متوسط، ط٣

٢- الكبيسي، عبد الواحد حميد وحسون، افاقة حجيل (١٠١٤): تدريس

الرياضيات وفق استراتيجيات النظرية البنائية (المعرفية وما فوق

المعرفية)، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

ملحق (٤ب)

أ نموذج لخطة دراسية يومية للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية

المادة: الرياضيات للصف: الثاني متوسط

الموضوع: جمع الاعداد النسبية

الاهداف السلوكية: يتوقع من الطالبة بعد نهاية الحصة الدراسية ان تكون قادرة

على ان:

١- تتعرف على قانون جمع عددين نسبيين لهما نفس المقام.

٢- تجمع عددين نسبيين المقامات فيهما متشابهه

٣-تعدد طرق جمع الاعداد النسبية اذا كانت المقامات مختلفة

٤-تجمع عددين نسبيين فيهما المقامات مختلفة

٥-تحل مثال حول جمع المقامات المختلفة وبطريقتين

الوسائل التعليمية:السبورة البيضاء، اقلام سبورة ملونة

العرض التدريسي:

١-المقدمة:لقد درسنا في الصف الاول متوسط العدد النسبي فمثلا نقول ان $\frac{1}{2}$

هو عدد نسبي، فما هو تعريف العدد النسبي؟

الباحثة: هو ما ينتج من قسمة عدد صحيح على عدد صحيح اخر

لايساويصفر.وما امكن كتابته بالصورة $\frac{a}{b}$ حيث $a, b \in \mathbb{N}$ و $b \neq 0$ ، امثلة ذلك

$$\frac{2}{7}, \frac{3}{4}, \frac{1}{4}$$

٢-العرض:

الباحثة:موضوعنا جمع عددين نسبيين فمثلا ناتج جمع $\frac{1}{3} + \frac{1}{3} = \frac{2}{3}$

لقد جمعنا البسوط معا واخذنا احد المقامات وجعلناه مقاما للكسرناتج، وتطبق

هذه الطريقة على جميع الكسور ذات المقامات المتشابهه

مثال: $\frac{2}{4} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$ لان المقامات متشابهه

اما اذا كانت المقامات مختلفة فنجري الجمع بالصورة الاتية:

١- نعمل على ايجاد م.م.أ للمقامات ثم نكمل الحل بصورة اعتيادية

$$\frac{2}{9} + \frac{1}{6} = \frac{2 \times 2}{9 \times 2} + \frac{1 \times 3}{6 \times 3} = \frac{4}{18} + \frac{3}{18} = \frac{4+3}{18} = \frac{7}{18}$$

حيث م.م.أ = 18

$$9 = 2 \cdot 4.5, 18 \div 6 = 3$$

$$18 \div 6 = 3$$

اي ان

٢- او نجري الاتي: (مقام الاول $\times$ مقام الثاني ليكون مقام الكسر

الناتج وبسط الاول $\times$ كسر الثاني وبسط الثاني $\times$ كسر الاول)

$$\frac{2}{9} + \frac{1}{6} = \frac{2 \times 6 + 1 \times 9}{9 \times 6} = \frac{12 + 9}{54} = \frac{21}{54} = \frac{7}{18}$$

كماياتي: الملخص السبوري

الباحثة: اذن اذا كانت المقامات

١- متشابهة نعمل على اخذ احد المقامات ليكون مقام للكسر الناتج

ونجمع البسوط جمعا اعتياديا

٢- مختلفة نعمل على توحيد المقامات بايجاد م.أ ثم نكمل الحل

التقويم

تسال الباحثة الاسئلة الاتية:-

١- ما قاعدة جمع كسرين مقاماتهما متساوية؟

٢- ما قاعدة جمع كسرين مقاماتهما مختلفة

الواجب البيتي: حل تمارين (١-٣) صفحة ٥٣

المصادر

العزاوي، رحيم يونس وآخرون (٢٠١٢): الرياضيات للصف الثاني

متوسط، ط٣، وزارة التربية، جمهورية العراق

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ملحق (٦)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي المعد لأغراض البحث الحالي

المحتوى	عدد الحصص	الأهمية النسبية للأهمية للاهداف النسبية للمحتوى	المعرفة	الاستيعاب	التطبيق	المجموع
			%٣٤,٤٠٨	٣١,١٨٢	٣٤,٤٠	٩٩,٩٩٩
			%	%	%٨	%
العلاقات	٨	%٢٠	١,٨٥	١,٦٨	١,٨٥	٦
العمليات على الاعداد لنسبية	١٨	%٤٥	٤,١١	٣,٧٨	٤,١١	١٢
الحدوديات	١٤	%٣٥	٣,٢٥	٢,٩٤	٣,٢٥	٩
المجموع	٤٠	%١٠٠	٩	٩	٩	٢٧

وتم حسابها كما يأتي :-

عدد الأغراض السلوكية للمستوى

$$\text{وزن المستوى} = \frac{\text{عدد الأغراض السلوكية للمستوى}}{100\%}$$

عدد الأغراض الكلي

عدد الحصص لكل فصل

$$\text{وزن الفصل} = \frac{\text{عدد الحصص لكل فصل}}{100\%}$$

عدد الحصص الكلي

عدد الأسئلة لكل خلية = وزن كل فصل × وزن كل مستوى ×

عدد الفقرات

(مجيد وعيال، ٢٠١٢، ١١٥)

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ملحق (٨)

معامل الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبارين التحصيلي والتفكير
الرياضي للعينات الاستطلاعية

التفكير الرياضي			الاختبار التحصيلي		
قوة تمييز الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	الفقرات	قوة تمييز الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	الفقرات
٠,٥١	٠,٥٥	١	٠,٥٥	٠,٥٠	١
٠,٥٥	٠,٦٥	٢	٠,٦٠	٠,٥٥	٢
٠,٦٣	٠,٦٦	٣	٠,٤٤	٠,٤٣	٣
٠,٥٥	٠,٥٦	٤	٠,٤٥	٠,٤٨	٤
٠,٤٥	٠,٤٨	٥	٠,٥٠	٠,٦٥	٥
٠,٦٥	٠,٦٥	٦	٠,٤٣	٠,٤٨	٦
٠,٦٠	٠,٤٨	٧	٠,٤٨	٠,٦٣	٧
٠,٥٦	٠,٦٣	٨	٠,٦٥	٠,٥٥	٨
٠,٦٣	٠,٥٥	٩	٠,٤٨	٠,٦٠	٩
٠,٥٥	٠,٥٥	١٠	٠,٦٣	٠,٤٤	١٠
			٠,٥٥	٠,٤٥	١١
			٠,٦٥	٠,٥٠	١٢
			٠,٦٠	٠,٥٨	١٣
			٠,٥٦	٠,٦٠	١٤
			٠,٤٥	٠,٦٥	١٥
			٠,٥٠	٠,٥٥	١٦
			٠,٥٥	٠,٦٣	١٧
			٠,٦٠	٠,٥٥	١٨
			٠,٤٥	٠,٤٥	١٩
			٠,٤٥	٠,٦٥	٢٠
			٠,٥٥	٠,٦٠	٢١
			٠,٥٠	٠,٥٦	٢٢
			٠,٥٨	٠,٤٥	٢٣
			٠,٦٠	٠,٥٠	٢٤
			٠,٦٥	٠,٥٥	٢٥
			٠,٥٥	٠,٦٠	٢٦
			٠,٦٣	٠,٤٥	٢٧

اثر استخدام إستراتيجية سكران في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ملحق (٩)

درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي

الاختبار التحصيلي		ت
الضابطة	التجريبية	
٩	٢٧	١
١٨	٥	٢
٢٠	٢٦	٣
١٩	٢٣	٤
١٣	٢٠	٥
٥	١١	٦
٧	٨	٧
٩	٩	٨
٢٢	١٧	٩
٢٦	٢٣	١٠
١٣	١٠	١١
٨	١٨	١٢
٤	٢٧	١٣
٠	٢٤	١٤
٢	١٩	١٥
٧	٢٠	١٦
١٥	٢٢	١٧
٢٣	١٧	١٨
٠	٢٣	١٩
٢	٢٦	٢٠
٧	٢٤	٢١
١١	١٧	٢٢
٢٣	١٩	٢٣
٤	٢٠	٢٤
٦	١٩	٢٥
١١	٢٣	٢٦
	١٣	٢٧
	١٩	٢٨
	٢٧	٢٩

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

ملحق (١٠)

درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الرياضي
ومجالاته

المجموعة الضابطة							المجموعة التجريبية						
ت	الاستقراء	التعليم	الاستنتاج	التعبير	التخمين	التفكير	ت	الاستقراء	التعليم	الاستنتاج	التعبير	التخمين	التفكير
١	٢	١	٢	٢	١	١	١	٢	١	٢	٢	١	٨
٢	٢	١	١	١	١	٢	٢	١	١	١	١	٢	٧
٣	٢	٢	٢	٢	٢	٣	١٠	٢	٢	٢	٢	٢	١٠
٤	١	٢	١	١	٢	٤	٦	١	١	١	١	٢	٦
٥	١	١	٢	١	١	٥	٨	٢	٢	٢	٢	٢	٨
٦	١	٢	١	١	٠	٦	٩	٢	٢	٢	٢	٢	٩
٧	٢	١	٠	١	١	٧	٩	٢	٢	٢	٢	١	٩
٨	٢	٢	١	٢	٠	٨	٩	٢	٢	١	٢	٢	٩
٩	١	٠	٢	٠	١	٩	٥	١	٢	٢	٠	٢	٥
١٠	١	٢	٢	٢	١	١٠	٧	١	٢	٢	٢	١	٧
١١	١	١	٠	١	١	١١	٦	٢	٢	٠	١	١	٦
١٢	٢	٢	١	٢	٢	١٢	٧	١	١	١	٢	١	٧
١٣	٢	٠	٠	٠	٢	١٣	٥	١	٠	٠	١	٢	٥
١٤	٠	٢	٢	٢	٠	١٤	٧	٢	٢	٢	٢	١	٧
١٥	١	٢	١	٢	١	١٥	٨	٢	١	١	٢	٢	٨
١٦	٢	٢	٢	٢	٠	١٦	٩	١	٢	٢	٢	١	٩
١٧	٢	٢	٢	١	٠	١٧	١٠	٢	٢	٢	٢	٠	١٠
١٨	١	١	١	١	١	١٨	٧	٢	٢	٢	١	١	٧
١٩	٢	٢	١	١	٠	١٩	٨	١	١	١	١	٠	٨
٢٠	١	٠	٠	٠	١	٢٠	٣	١	٠	٠	١	١	٣
٢١	٢	١	٢	١	٢	٢١	٨	١	١	٢	١	٢	٨
٢٢	٢	١	٢	٢	٠	٢٢	٨	٢	١	٢	١	٢	٨

اثر استخدام إستراتيجية سكرمان في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطالبات الصف
الثاني متوسط في مادة الرياضيات.....

المجموعة الضابطة							المجموعة التجريبية						
التفكير	التحصيل	التعبير	الاستنتاج	التعميم	الاستقراء	ن	التفكير	التحصيل	التعبير	الاستنتاج	التعميم	الاستقراء	ن
٤	١	٠	٠	١	٢	٢٣	٤	١	٠	٠	١	٢	٢٣
٢	١	٠	٠	١	٠	٢٤	٨	١	١	٢	٢	٢	٢٤
٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢٥	٨	٢	١	٢	١	٢	٢٥
٣	١	٠	١	٠	١	٢٦	٨	٢	٢	١	١	٢	٢٦
							٧	٢	١	١	١	٢	٢٧
							٣	١	١	٠	٠	١	٢٨
							١٠	٢	٢	٢	٢	٢	٢٩

**أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة
وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل
والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية
عند طلاب الصف الخامس الأدبي**

م.د محمد هاشم مونس الفرطوسي
تربية الرصافة الأولى

ملخص البحث

يهدف البحث إلى التعرف على (أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي)

اتبع الباحث المنهج التجريبي، واعتمد تصميماً تجريبياً من نوع التصاميم ذات الضبط الجزئي المكون من ثلاث مجاميع، وهو تصميم (المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة) ذات الاختبار القبلي والبعدي.

اختار الباحث قسدياً إحصائية (أبي العلاء المعري) من بين المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الأولى لغرض تطبيق التجربة فيها، وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالباً في ثلاث شعب، موزعين عشوائياً على ثلاث مجموعات، فتحدت شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى من (٣٤) طالباً، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية من (٣٢) طالباً، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة من (٣٤) طالباً، وتم إجراء التكافؤ بينها في متغيرات (المعرفة السابقة، العمر الزمني، الذكاء، التحصيل الجغرافي السابق، اختبار القدرة على حل المشكلات القبلي).

تحدت المادة الدراسية بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) في العراق، وفي ضوء تلك الفصول صاغ الباحث أهدافاً سلوكية على وفق المجال المعرفي لتصنيف بلوم بلغ عددها (١٠٣) هدفاً سلوكياً، وفي ضوء الأهداف ومحتوى فصول المادة المحددة تم إعداد (٢٤) خطة تدريسية لكل مجموعة من المجاميع الثلاث، كما تم وضع اختبارين الأول تحصيلي تم إعداداه تكون من (٤٠) فقرة اختباريه، (٢٨) فقرة موضوعية من

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

نوع الاختيار من متعدد، و(١٢) فقرة مقالیه، والثاني تبناه الباحث وهو اختبار القدرة على حل المشكلات مؤلفاً من (١٨) فقرة، وتم التحقق من صدق وثبات الاختبارين ومن خصائصهما السيكومترية، وبعد نهاية التجربة التي استمرت شهرين ونصف، طبق الباحث الاختبارين على مجموعات البحث، وباستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار شيفية أظهرت النتائج الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى، وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في التحصيل والقدرة على حل المشكلات.

٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل والقدرة على حل المشكلات ولصالح التجريبية الأولى .

٣. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل والقدرة على حل المشكلات ولصالح التجريبية الثانية .

وفي ضوء النتائج أعلاه توصل الباحث إلى بعض الاستنتاجات وخرج ببعض التوصيات والمقترحات لدراسات أخرى.

الفصل الأول

(التعريف بالبحث Definition of research)

مشكلة البحث Problem of the research: من المعروف أن مادة الجغرافية من المواد الطبيعية التي يلاقي فيها المتعلم صعوبة في تعلم واستيعاب مفاهيمها ومهاراتها، وهذا لا يرجع الى طبيعة المادة بل يرجع الى الأسلوب السائد في الطريقة التدريسية التي تتبع من الفلسفة التقليدية التي تسعى الى تزويد المتعلم بقدر من المعلومات والمعارف دون ربطها بمعلوماته وخبراته او البحث والتفكير فيها، مما يفقد المتعلم البحث والرغبة في التعليم، ويقلل من امكانية توظيفه للمعلومات والخبرات في حياته العامة وبالتالي يؤثر في تحصيله ومن ثم تفكيره. (زاير وآخرون، ٢٠١٤، ٧٩-٨٠)

ومن خلال خبرة الباحث في تدريس الجغرافية، وتبادل الخبرات مع مدرسي المادة ومشرفي الاختصاص ومتابعة الطلاب، فقد تم التوصل الى ان معظم المدرسين لا يعتمدون على الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في مجال عملهم، وهذا بدوره ينعكس على استيعاب الطلاب وتحصيلهم المعرفي للمعلومات وطريقة تفكيرهم، نتيجة غياب الدور الفاعل للطلاب في إدراك وتحليل المعلومات واكتشافها وضعف المشاركة في الدرس، أي دون توسع وتعمق في استيعاب مضمون المادة العلمية ومعالجتها.

لذا يرى الباحث الحاجة الى طرائق او استراتيجيات تدريسية فعالة تنظم معلومات ومفاهيم محتوى المادة الدراسية، وتساعد المتعلم على إدراكها وتحليلها وصولاً الى تكاملها وحل مشكلاتهم الجغرافية أو التوصل إلى استبصارات جديدة. وهذا يتفق مع الكثير من البحوث والدراسات السابقة التي أشارت الى ان عدم استخدام الأساليب الحديثة في التدريس يؤدي الى ضعف الفهم والإدراك

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

الصحيح للمفهوم العلمي بأبعاده المختلفة وصلاته بالمفاهيم الأخرى التي تعد وحدة متكاملة، فضلاً عن ضعف امتلاك الطلاب لمهارات التفكير بأنماطه وعدم حل مشكلاتهم اليومية التي تواجههم، منها دراسة(احمد وصاحب، ٢٠١٣)، ودراسة (الفيلي، ٢٠١٤)، ودراسة(العامري، ٢٠١٤).

وعليه ارتأى الباحث إعداد دراسة مكملية للدراسات السابقة علّها تسهم في نجاح عملية التدريس، وذلك باستخدام إستراتيجيتين حديثتين يمكن ان تساعدان المتعلمين على تنشيط معرفتهم السابقة وتحسن من تحصيلهم من خلال تنظيم معلوماتهم وتكاملها وصولاً الى حل مشكلاتهم، لذا تحدت مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي (هل لإستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب أثر في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي)

أهمية البحث Need of the research: شهد عالمنا اليوم تطوراً هائلاً في كل ميادين الحياة، نظراً لما يواجهه المجتمع من طفرة هائلة في العلم والتكنولوجيا، وما أحدثه هذا التقدم العلمي الهائل من معجزات وتطورات في كافة مجالات الحياة وعلى رأسها مجال التربية.(محمد، ٢٠١٠، ١٣) فالتربية ليست بمعزل عن التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، وتسعى دائماً إلى توفير الأفضل لكل الأفراد من خلال أنظمتها ومجالاتها المتعددة، وأصبحت الميدان الأكثر اتساعاً الذي تتسابق فيه الأمم لنهضة مجتمعاتها وتطويرها لمواكبة التقدم الحادث في عالم اليوم، لقد تأثرت التربية كميدان عام بتلك الثورات التكنولوجية والمعرفية التي اتسمت بها العقود الأخيرة من القرن السابق والسنوات الأولى من القرن الحالي، مما دعا إلى إمكانية إحداث تطور ملموس

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

في الممارسات التعليمية داخل مؤسساتنا التربوية بكافة مراحلها وأنماطها ومستوياتها. (سرايا، ٢٠٠٧، ١١)

والتربية لا يمكن ان تحقق أهدافها في التعليم إلا إذا كانت هناك وسيلة تساعد في تحقيق وترجمة الأهداف التربوية الى الواقع التعليمي والاجتماعي للمتعلم، والوسيلة المهمة التي من خلالها يمكن للتربية ان تحقق ما تصبو إليه من أهداف هي المناهج التعليمية. (دروزة، ١٩٩٩، ٥٥)

فللمنهج دور مهم في العملية التعليمية، فهو الأساس الذي يركز عليه بناء التربية والتعليم، وهو الطريق الواضح للعملية التربوية الهادفة إلى نمو المتعلمين وتطويرهم ونجاحهم على وفق خطة تضعها المؤسسة التربوية وتشرف على تنفيذها، فالمنهج هو أداة التربية في تحقيق أهداف المجتمع. (السامرائي وآخرون، ٢٠٠١، ٩)

وان للمواد الاجتماعية مكانة مهمة في المناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية، ولاسيما مادة الجغرافية، إذ تسهم في تنمية مهارات الطلبة وقدراتهم وتطويرها في مناحي شتى مثل مهارات التفكير في الأحداث، وحل المشكلات، والتعرف الى مصادر المعلومات وتنظيمها، ولما لها من أهمية وأثر فاعل في إعداد الجيل ثقافياً وعلمياً ومهنياً ولجعلهم أعضاء نافعين لمجتمعهم. (الفتلاوي، ٢٠٠٤، ٢٢)

وتعد طرائق التدريس وأساليبها المتبعة فيها عنصراً مهماً من العناصر الأساسية المكونة للمنهج، فهي تسهم في ترجمة المنهج إلى حقيقة واقعية وترتبط ارتباطاً قوياً بالأهداف والمحتوى، ودورها في تحديد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية. (زيتون، ٢٠٠١، ٥٣) لذا كان ضرورياً ابتكار استراتيجيات وطرائق جديدة للتدريس تتناسب مع التطور الحاصل في أهداف

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

المناهج الدراسية ومحتوياتها، ولمواكبة التطور الحاصل في مختلف البلدان، والتي تجعل من المتعلم محورا في العملية التعليمية، وذلك من خلال توظيف عملياته العقلية في دراسة المادة واستيعابها وإدراكها. (دروزة، ٢٠٠٤، ١٥٥)

وعليه يرى الباحث لا بد من تطوير أساليب وطرائق التدريس المتبعة، لجعل المتعلم عنصراً فاعلاً وإيجابياً في العملية التعليمية، وتعويده على الاعتماد على نفسه بدرجة كبيرة عن طريق تدريسه على بعض الاستراتيجيات والأنشطة الحديثة ومنها (إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب).

تعد إستراتيجية الأمواج المتداخلة Overlapping Waves Strategy من الاستراتيجيات التي ترتبط بالنمو المعرفي، أي تركز على العقل وعملياته، والتي تجعل من المتعلم يناضل ويكافح للوصول الى حالة الاتزان المعرفي بين ما يعرف وما يريد ان يعرف وما يعالج وما يريد ان يعالج ليصل الى حالة المعالجة الذهنية المرغوبة او حل مشكلة تعليمية. (قطامي وآخرون، ٢٠١٠، ٢٤٩)

وتؤكد الأمواج المتداخلة على العمل التعاوني، والتفاعل المستمر الاجتماعي في بناء المعرفة، وترفض أن يكون التعلم مجرد نقلاً للمعلومات، فالمتعلم يؤول المعلومات ويفسرها على أساس المعرفة الموجودة مسبقاً. (زيتون، ٢٠٠٣، ٢٠) أي ان هذه الإستراتيجية تستعمل المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة، تمتد في اتجاهات جديدة تقتضي التنظيم، والتحليل، والتركيب، والتوسيع، فهي تسهم في إعادة بناء المخططات العقلية عند المتعلم بوساطة عمليات عقلية معينة لإكمال البناء الجديد على أساس المعلومات المعطاة له ودمجها مع معلوماته وخبراته السابقة. (إبراهيم، ٢٠١١، ٢١٥)

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

اما (إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب) فهي تعتمد على نصفي الدماغ، حيث ان النصف الأيسر للدماغ يعالج المعلومات التي تصله على التوالي، وهي معالجة خطية زمنية، ويختص بالجزء التحليلي، بينما النصف الأيمن يتصف بالمعالجات الآنية، حيث يهتم بالعلاقات والأشكال الكلية، فتكون المهام بصرية مكانية، ويختص بالجزء البنائي. (عفانة والخزندار، ٢٠٠٤، ١١٦) وهي إستراتيجية تهتم بتنمية تفكير المتعلمين، بهدف اكتساب المتعلم مهارات علمية عليا، إذ يمارس المتعلم من خلالها أساليب التوجيه الذاتي والاستقلالية واتخاذ القرار والضبط الداخلي والانغماس في التعلم التعاوني والمشاركة في المهام الدراسية والبحث عن المساعدة وتقديمها، أي إتاحة فرص تعليمية تتصف بالثراء والتنوع. فالطلاب يتفاعلون معها تحت تأثير دوافعهم الداخلية بهدف إدراكها، ثم ممارسة عمليات عقلية تحليلية تركيبية توليفية تتسم بالتتابع الخطي أو الحلقي وتعتمد على التوافق المنطقي، إذ تساعد الطلاب على إعادة تنظيم الأدلة حول المعلومات المتاحة وتجاوزها الى استبصارات جديدة من خلال خطواتها المتمثلة بالإدراك والتحليل والتركيب. (العبادلة، ٢٠٠٧، ١٨-١٩) ويرى الباحث ان استراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب من الاستراتيجيات المعرفية التي تؤكد على تنظيم وبناء المعرفة، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، اي تستند على كمية معارف المتعلم واتجاهه وطريقة تفكيره، وان عملية التدريس فيها يبدأ بالتسلسل في اكتساب المعلومات والخبرات لغرض إدراكها وفهمها ثم التعمق والتفكير فيها، لغرض اقتراح حلول جديدة أو التوصل الى معلومات أو خبرات جديدة.

فهي من الاستراتيجيات التي تسعى الى رفع تحصيل الطلاب، وزيادة تفكيرهم في حل مشكلاتهم اليومية التي يواجهونها، فهي لا ترمي الى تزويد

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

الطلاب بالمعارف والمعلومات والخبرات فقط، وإنما تساعدهم الى تطوير وتنمية مهاراتهم العقلية وقدراتهم الفكرية، فالتدريس ليس مجرد توصيل المعرفة الى الطلاب، وإنما اشمل من ذلك يضمن ارشاد الطلاب وتوجيههم ويعمل على تنمية أفكارهم.(شليبي، ١٩٩٧، ٥٩-٦٠)

ويمكن القول بأنه التحصيل والتفكير مفهومان مترابطان لا يمكن الفصل بينهما، فإذا ما أردنا تطوير مهارات التفكير عند الطلاب، فلا بد ان نعرف مقدار تحصيلهم من المعارف والمعلومات والمهارات، اي عندما يرتفع تحصيل المتعلم تتطور لديه القدرة على التفكير او كفايات التفكير، اي توظيف تحصيله من المعلومات والمهارات المتاحة في مواجهة وحل بعض المشكلات التي تتطلب منه حلاً مناسباً (الباحث). ويؤكد (عطية، ٢٠٠٨) بأنه هناك حاجة إلى تزويد الطالب بالمعارف اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة اليومية والمستقبلية والتمكن من حلّها، لذلك تعد قدرة حل المشكلات ضرورة اقتضتها حالة التطور المستمر في الحياة وكثرة المواقف والتحديات التي تعترض سبيل الفرد فيحتاج إلى حلول لـيواصل تطوره. (عطية ، ٢٠٠٨ ، ٢١٢)

هدف البحث Aim of the Research : يهدف البحث إلى التعرف على(أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي) ولتحقيق هدف البحث وضعت الفرضيتين الآتيتين:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية بإستراتيجية الأمواج المتداخلة، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها بإستراتيجية ثنائية التحليل

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركييب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

والتركييب، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية بإستراتيجية الأمواج المتداخلة، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها بإستراتيجية ثنائية التحليل والتركييب، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار القدرة على حل المشكلات.

حدود البحث Limitation of the Research يتحدد البحث بـ :

١- طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية

الحكومية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الأولى.

٢- موضوعات كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه لطلاب الصف

الخامس الأدبي، والتي تدرس في الفصل الدراسي الثاني (الكورس

الثاني) للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

تحديد المصطلحات Determination of Terms : حدد الباحث

المصطلحات الواردة في عنوان البحث وهي:

١. الإستراتيجية: عرفها (شحاته، وزينب، ٢٠٠٣) "هي مجموعة من الإجراءات

والممارسات التي يتبعها المدرس داخل الفصل للوصول إلى المخرجات في

ضوء الأهداف التي وضعها". (شحاته، وزينب، ٢٠٠٣، ٣٩)

التعريف النظري: الإجراءات المعدة مسبقاً، والتي يحاول من خلالها المدرس

استغلال كل الإمكانيات المتاحة لتفعيل الموقف التعليمي الصفي وتحقيق

الأهداف المرسومة.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

التعريف الإجرائي: هي مجموعة خطوات معدة مسبقاً من قبل الباحث، والتي يعتمد عليها في تدريس طلاب الصف الخامس الأدبي على وفق إستراتيجتي (الأمواج المتداخلة، وثنائية التحليل والتركيب)، لمساعدتهم على تحقيق الأهداف المحددة.

٢. **إستراتيجية الأمواج المتداخلة:** عرفها قطامي (٢٠١٣) " بأنها مجموعة خطوات تستند الى الاتجاه المعرفي في التعلم والتفكير، ويتم التركيز في هذه الإستراتيجية على العقل وعملياته ودور الأداء المعرفي والبيئة والمجال، كإشارة لتفاعل هذه المكونات في ضفيرة معرفية تمثل الأداء المعرفي العقلي للمتعلم" (قطامي، ٢٠١٣، ٦٠١).

يتبنى الباحث تعريف (قطامي، ٢٠١٣) تعريفاً نظرياً لبحثه.

التعريف الإجرائي: وهي مجموعة من الخطوات أو الإجراءات التدريسية المتسلسلة والمتتابعة التي يستخدمها الباحث في تدريس الجغرافية الطبيعية عند طلاب المجموعة التجريبية الأولى من (عينة البحث)، وذلك لغرض احداث تغيرات معرفية متفاعلة ما بين المعارف الجديدة والبنى العقلية .

٣. **إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب:** عرفها (العبادلة، ٢٠٠٧) بأنها "مجموعة من الإجراءات تهتم بتنمية التفكير التحليلي- التركيبي دون الفصل بينهما بهدف اكساب الطلبة مهارات علمية عليا، وتتكون من ثلاث عمليات رئيسية تتسم بعلاقة تفاعلية هي (الإدراك والتحليل والتركيب)" (العبادلة، ٢٠٠٧، ٩ - ١٠)

التعريف النظري: هي خطوات تدريسية منظمة، يتفاعل معها الطلبة تحت تأثير دوافعهم الداخلية، وتساعدهم على تنظيم معلوماتهم وتجاوزها الى معلومات جديدة. والخطوات هي (الإدراك، والتحليل، والتركيب).

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

التعريف الإجرائي: وهي خطوات تدريسية اتبعتها الباحثة في تدريس طلاب المجموعة التجريبية الثانية من (عينة البحث)، والتي تقود الطلاب نحو ملاحظة وإدراك مفاهيم المادة الجغرافية، ومن ثم تحليلها وتركيبها، وذلك لإنتاج مفاهيم أو علاقات أو أفكار جديدة.

٤. **التحصيل:** "مدى التقدم الذي أحرزه المتعلمون نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً" (عطية، ٢٠٠٨، ٣٠٠)

التعريف النظري: الانجاز او المستوى الذي حققه المتعلم من أهداف معرفية ومهارية ووجدانية في مادة دراسية معينة نتيجة تعرضه لخبرات تعليمية معينة، ويقاس من خلال إجابته على الاختبارات او الأسئلة في نهاية المدة التعليمية.

التعريف الإجرائي : انه مقدار ما تعلمه طلاب الصف الخامس الأدبي بعد اكتسابهم الحقائق والمفاهيم والمعلومات والمهارات الجغرافية الخاضعة لتجربة البحث، مقاساً بالدرجة الكلية التي يحصلون عليها، بعد أدائهم للاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث ويطبق نهاية تجربة البحث.

٥. **القدرة على حل المشكلات:** عرفها (الزيادات، ١٩٨٤) "هي نمط من التفكير ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقييم للمعلومات المماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه". (الزيات، ١٩٨٤، ٢١)

التعريف النظري: هي مجموعة من الخطوات او العمليات العقلية المتتابعة التي يستخدمها المتعلم في حل مشكلته مستعملاً معلوماته ومهاراته السابقة، والخطوات هي (الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع المعلومات المتصلة

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

بالمشكلة، صياغة الفرضيات، اختيار انسب الفرضيات، الاستنتاجات والتعميمات).

التعريف الإجرائي: وهي قدرة مجموعات البحث من إيجاد الحل للمشكلات الجغرافية المقدمة لهم، وذلك بإتباع خطوات تفكير تتطلب استعمال او معالجة مجموعة من المعلومات والخبرات، ويتم قياسها بالدرجات التي يحصلون عليها بعد استجابتهم لاختبار معد لهذا الغرض في مادة الجغرافية، يتضمن المشكلات الجغرافية ويطبق نهاية تجربة البحث.

٦. **الجغرافية:عرفها** (Pidwirny,2006) : "هي حقل المعرفة التي تهتم بكيفية تنظيم الظواهر ومحاولة تحديد سبب الظواهر الطبيعية وخاصة الأنماط المكانية والتعديلات التي تجرى على البيئة بسبب تفاعل الإنسان مع الأرض" (Pidwirny,2006, p. 6)

التعريف النظري: هي علم مركب يهتم بدراسة الأرض وما على سطحها من ظواهر طبيعية وبشرية والتأثير المتبادل بينهما.

التعريف الإجرائي: وهي مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والمهارات الواردة في محتوى كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي، والتي تدرسها مجاميع البحث طيلة مدة التجربة.

الفصل الثاني

المحور الأول (خلفية نظرية Background of Theory)

أولاً: إستراتيجية الأمواج المتداخلة Overlapping Waves Strategy

يعد روبرت زيجلر (seigler) استاذاً في علم النفس في جامعة كارنيجي في امريكا صاحب هذه الإستراتيجية في التعلم والتفكير والتي اقترحها عام(١٩٩٦) وأشار الى أَنَّ المتعلم يستخدم مجموعة عمليات تفكير في ضفيرة واحدة للوصول إلى حل مشكلة تعليمية، أو إكمال معلومة ناقصة، أو للتوافق بين الهدف والمعرفة اللازمة. (الزركاني، ٢٠١٦، ٢٢) وأوضح فكرة كيف تتداخل فكرة المد والجزر في الأمواج المعرفية؟ ذلك بأن المعلومات المحددة الأولية تُزود باستثارة ذهنية لتوسيع موجة المعرفة، التي تضرر، ومن ثم تتوسع، وهكذا تصغر وتكبر الموجة المعرفية في التعلم والتفكير، وهكذا في الموقف الصفي.

ويقصد زيجلر في فكرة ارتفاع وانخفاض الموجات كالاتي: يتم رفع الموجه المعرفية، حينما تكون المعلومة مناسبة للمعرفة النمائية التي يمتلكها الطالب، وتتنخفض حينما تكون المعلومة غير مناسبة للتركيب المعرفي ومستوى نضج الطالب البيولوجي، مما يتطلب اعتماد أساليب أو مرونة في استخدام الإستراتيجية تسهل عملية التماثل والمواءمة، وهكذا يسير التنور المعرفي وفق موجة وراء موجة لدى الطالب في إستراتيجية الموجه المعرفية. (قطامي، ٢٠١٣، ٦٠٢) لذا إِنَّ إستراتيجية الأمواج المتداخلة تنظر إلى عمر وخبرة المتعلم، وتستند إلى اتجاهه المعرفي في التعلم والتفكير، اي تركز على عقل المتعلم وعملياته وأدائه المعرفي وبيئته، فهي مكونات تتفاعل في ضفيرة معرفية تمثل أداء المتعلم او نتيجة حصيلة التعلم (قطامي وآخرون، ٢٠١٠، ٢٤٧).

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

فهي إستراتيجية تستند إلى النظرية المعرفية في كون المتعلم نشط، وفاعل في إصغائه وتحليله لما يسمع، وإبداء رأيه، وهي نوع من أنواع التعلم التشاركيّ (Collaborative Learning) الذي يتسم بمشاركة المتعلم بفاعلية في العملية التعليمية (قطامي، ٢٠١٣، ١٠٦).

أهداف إستراتيجية الأمواج المتداخلة:

١. تشجع مهارات حل المشكلات، من طريق التحدث بها بصوت مرتفع، لشخص آخر مستمع مهتم.

٢. تعزيز وتحسين مهارات الاتصال الشفويّ عند الطلبة.

٣. إتاحة المجال امام المدرّس كي يرتب إجراءات انتقاله من خطوة او مفهوم الى آخر في غرفة الصف.

٤. تبادل الآراء والأفكار ومناقشتها بين الطلبة.

٥. زيادة وعي الطلبة وإدراكهم للمعالجات الذهنية والمعرفية التي تستعمل لحل المشكلة.

٦. توسيع أفق الطلبة في إمكانية استعمال معلومات وخبرات متعددة في حل المشكلات. (قطامي، ٢٠١٣، ٦٠٣ - ٦٠٥)

افتراضات إستراتيجية الأمواج المتداخلة:

١. النمو والتطور المعرفيّ مستمر وديناميكي.

٢. التساؤلات أساسية وتبدأ بـ (متى ، ماذا ، وكيف ، ولماذا) .

٣. تمثيل، وتوازن، وتعديل معرفيّ .

٤. تفكير المتعلم تفكير أمواج معرفيّة متداخلة للوصول الى حالة ثبات واستقرار .

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٥. المتعلم فيها نشط وحيوي دائماً في تعديل معلوماته المعرفية .(الشريفي، ٢٠١٦، ٣٢)

خطوات تنفيذ إستراتيجية الأمواج المتداخلة :

١. **التمهيد لموضوع الدرس:** وهنا يكتب المدرس موضوعي الدرس(الحالي والسابق) على السبورة، ويذكر الطلاب بالدرس السابق، ثم يربطه بالدرس الحالي، مع إعطاء الطلاب فرصة المشاركة في التمهيد لتشجيعهم في عملية الربط والأفكار الجديدة.

٢. **تحديد معالجات الموضوع، وتتضمن:** أ- عناصر او محاور موضوع الدرس: وفيه يكتب المدرس على السبورة مفاهيم الدرس بشكل متسلسل وكامل، ليعتمدها الطلاب بوصفها منطلقات فكرية.

ب- مخططات مفاهيمية يعدها المدرس مسبقاً: وهي أشكال تخطيطية تربط المفاهيم بعضها ببعض، وتساعد المخططات المفاهيمية على اكتشاف المعلومات والمفاهيم والعلاقات بين الموضوع الرئيس وعناصره.

ج- استخدام الخرائط والصور والأشكال الخاصة بموضوع الدرس عند تقديم موضوع الدرس.

٣. **تحديد مهارات التفكير:** وهي عملية ذهنية محددة يمارسها او يستخدمها المدرس مع طلابه في معالجة المعلومات أو حل المشكلات، وذلك للحصول على معلومات وخبرات جديدة.

٤. **تنظيم طلاب الصف على صورة مجموعات تعاونية:** يتمحور التعليم التعاوني حول تحقيق أهداف تعليمية عامة باستعمال مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفرادها بين (٥-٧) أعضاء، وذلك لمعالجة المهمات التعليمية بجهد، ككتابة

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

درس جديد، أو حل مشكلة معينة، أو القيام بواجب مدرسي، أو تقديم أفكار وخبرات جديدة تساعد في إخراج العمل بالشكل المطلوب.

٥. أوراق عمل الطلاب: يوزع المدرس على مجموعات الطلاب أوراق عمل تم إعدادها مسبقاً تحتوي على (مثبرات معرفية، أسئلة تفكيرية، صور وأشكال جغرافية، مخططات وجداول...الخ) وتُعدُّ كموجات معرفية متداخلة تستثير أذهان الطلاب وتكشف عن استعدادهم الداخلي للمفاهيم القبلية.

٦. المناقشات الجماعية: مناقشة كل مجموعة أمام المجموعات الأخرى، والاستماع إلى آراء الآخرين من المجموعات الأخرى، للتحقق الأمواج المتداخلة من المعارف (الأفكار، والمفاهيم، والحقائق، والقيم) بين المجموعات الصفية (الشريفي، ٢٠١٦، ٣٤-٣٦) (قطامي، ٢٠١٣، ٦٠٥-٦٠٦).

ثانياً: إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب binary analysis and synthesis strategy

مفهومها: عرفها (الشباني، ٢٠١١) بأنها "إستراتيجية متكونة من ثلاث مراحل رئيسة تتسم بعلاقة تفاعلية، تبدأ بكيفية فهم المتعلم للمعلومات المستقبلية من الحواس، وبعد ذلك يقوم المتعلم بفك ظاهرة كلية مركبة الى عناصرها المكونة لها، ومن ثم إعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تحدت في عملية التحليل".

الأسس النفسية والتربوية لاستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب:

١. المدخل (الكلي - البيني): وهو مدخل يهدف الى تنمية أنماط التفكير (التقاربي، والتباعي) كمنظومة متكاملة لدى الطلبة من خلال أنشطة وعمليات تحليلية وتركيبية، وبذلك يعالج الطلبة المعرفة العلمية أصلاً وعمقاً، ثم بناءً وتركيباً.

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٢. أشكال التفكير وأساليبه: اعتمدت هذه الإستراتيجية على العديد من أنواع التفكير أهمها (التفكير التحليلي- التركيبي، والتفكير ثنائي البعد، والتفكير ثلاثي البعد)، وبشكل عام يتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة وغيرها.

٣. اعتمدت على نموذج (Harrison & Bramson) لأنه هذا النموذج: أ- اقترح وجود خمسة أساليب للتفكير يفضلها او يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف، ويبني هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ، أي النمط (الأيسر والأيمن) فلكل منها نمط مختلف عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات حسب نوع الأداء (منطقي وغير منطقي)، ومحتواه (لفظي- تصوري)، حيث ان النصف الأيسر للمخ يهتم بالتحليل في حين الأيمن يهتم بالتركيب والتوليف، ولهذا فان الجمع بين (التحليل والتركيب) في إستراتيجية تدريسية يسهم بشكل فاعل في تفعيل نصفي المخ في ان واحد. ب- قدم برنامج للتدريب على التفكير من خلال إيجاد نوع من التداخل التكاملي بين أساليب التفكير، وانه هذا التداخل يعد عنصراً أساسياً لا غنى عنه لأنه يقدم برنامج غني بالمعارف والأساليب الناتجة عن التداخلات الثنائية والثلاثية، على صورة نظام متكامل لا تتفصل فيه إحدى المكونات الأخرى. (كاظم، ٢٠١٦، ٧- ١٥)

عمليات او خطوات إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب

١. الإدراك: "وهي عملية عقلية نشطة ترتبط بخبرات الطالب وتحمل طابعاً ذا معنى ودلالة عن موضوع التعلم، وتتم من خلال تعرف وتحديد المثيرات، والإدراك يتصف بالانتقائية والثبات، لذا يجب أن تصاغ المواقف التعليمية

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

لتحقق احتياجات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم، ويتكون الإدراك من ثلاث مراحل هي (الاستجابة لمثيرات بيئة التعلم، الانتباه والتمييز، التعرف والترتيب)". (إبراهيم، ١٩٩٩، ٢٠)

٢. **التحليل:** وهي عملية عقلية تتطلب القدرة على تجزئة المعرفة والأشياء والعلاقات والمواقف الى عناصرها، ويوصف الفرد الذي يمتلك القدرة على التحليل بأنه يستطيع التعرف على تفاصيل الشيء، وتحليل الكل الى عناصره الأساسية، أي انها مهارة تتطلب تجزئة المادة التعليمية الى عناصرها الفرعية، وإدراك ما بينها من روابط أو علاقات لفهم بنيتها والعمل على تنظيمها البنائي، ويتضمن التحليل ما يأتي:

١. تجزئة المعلومات أو الموقف التعليمي الى عناصره.
 ٢. تحليل العلاقات أو تحليل البناء التنظيمي للمادة.
 ٣. تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين العناصر والأشياء.
 ٤. التمييز بين المكونات المختلفة للمادة او التوصل الى استنتاجات.
٣. **التركيب:** هو عملية دمج وتركيب العناصر أو الأجزاء معاً في صورة جديدة لإنتاج أو ابتكار شيء جديد، أو استرجاع المفاهيم وإدراك معناها وتطبيقها في مواقف جديدة والخروج بشيء ذي قيمة عالية. وبمعنى آخر فهو قدرة المتعلم على استخدام نشاطه العقلي وعملياته الذهنية في كيفية ربط الأجزاء المكونة للموقف مع بعضها البعض وتجميعها معاً ككل، ويمكن القول بأنه عمليات بنائية بالرغم من اختلاف قدرات الطلاب في البناء والتركيب. ويتضمن التركيب ما يلي:

١. إنتاج أفكار او محتوى فريد، أي إنتاج أفكار ونقلها الى الآخرين.

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٢. إنتاج علاقات مجردة، أي اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة بهدف تفسير البيانات أو الظواهر.

٣. إنتاج خطة عمل أو اقتراح مجموعة من العمليات، كوضع خطة بحث مثلا. (قطيط، ٢٠٠٨، ٣٨-٤٠)

ثالثاً: القدرة على حل المشكلات the ability to solve problems

مقدمة: تعد حل المشكلات مطلب أساسي لاستمرار حياة الإنسان، وذلك لكثرة المشكلات التي يواجهها الإنسان في مسيرة حياته، واختلافها في طبيعتها وعناصرها والأطراف المشاركة فيها، ولعل الحاجة إلى التكيف والتوافق واستعادة التوازن هي من الأسباب الرئيسة التي تدعو الفرد إلى استخدام مجموعة من (المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والمبادئ، والقيم، والحقائق)، وذلك للتصدي للمشكلات التي تواجهه والسعي إلى إيجاد حلول لها بما يناسب احتياجاته وطموحاته. فحل المشكلة (Problem Solving)، هي التي يستخدم فيها الشخص المعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقاً لمواجهة متطلبات موقف جديد غير مألوف.

عمليات أو خطوات حل المشكلات:

أولاً: اختيار المشكلة (الشعور بالمشكلة) : تعد هذه الخطوة من أهم خطوات حل المشكلات، حيث لابد للمدرس من طرح الصور أو الرسوم أو الخرائط أو الأشكال أو الأفكار أو المعلومات أو الاستفسارات التي تؤدي الى شعور المتعلمين بوجود مشكلة حقيقية تحتاج الى حل، وبخاصة إذا كانت ترتبط هذه المشكلة بحياتهم اليومية أو تؤثر فيها، وينبغي على المدرس ان يهيئ المواقف (المشكلات) بحيث يشعر ويحس فيها المتعلمين بالحاجة والرغبة الى

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

طرح الأسئلة، وكما يمكنه ان يطرح الأسئلة التفكيرية التي تتضمن التأمل، والتفسير، والتعليل. (الحيلة، ٢٠٠٣، ٢٨٨ - ٢٩٨)

ثانياً: تحديد المشكلة: حتى يحل المتعلم المشكلة، فان عليه في المبتدأ ان يحددها بشكل موجز واضح ومفهوم ولا لبس فيه، لذا فان خطوة تحديد المشكلة تعد خطوة حاسمة لحلها، إذ لا يمكن عادة حل المشكلة بدون تحديدها، وإذا تحددت المشكلة جيداً يمكن بسهولة السير في بقية خطوات حلها.

ثالثاً: جمع المعلومات المتصلة بالمشكلات: في هذه الخطوة يحاول المدرس ان يشوق المتعلمين الى العمل والحصول على المعلومات والحقائق اللازمة للإجابة على أسئلة المشكلة الأساسية، بحيث يقوم المتعلمين بجمع المعلومات اللازمة من المراجع، والمصادر الخارجية، ومن البيئة المحلية من الأهل والأقران، وتحت إشراف المدرس وتوجيهه، وقد تحتاج طبيعة المشكلة الى تقسيم المتعلمين الى مجموعات، ولجان تختص كل مجموعة بجمع معلومات معينة تتعلق بالمشكلة .

رابعاً: صياغة الفرضيات أو الحلول المؤقتة: حيث يطلب من المتعلمين في هذه المرحلة كتابة بعض التفسيرات (الفرضيات) اعتماداً على المعلومات التي تم جمعها وتنظيمها وتفسيرها في الخطوة السابقة واقتراح طرق لاختيار هذه الفرضيات. (العامري، ٢٠١٤، ٣٨ - ٣٩)

خامساً: اختيار انسب الفرضيات واختبارها: يمكن المتعلمين ان يختاروا انسب الفرضيات، التي قد تبدو انها تقود الى حل المشكلة، وبالتالي رفض الفرضيات الأخرى، من خلال المنطق العلمي، والمناقشة والتجريب، وعندئذ فإن الفرضية المختارة ستختبر مرة ثانية للتحقق من صحتها. (الحيلة، ٢٠٠٣، ٢٩٩)

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

سادساً: الاستنتاجات والتعميمات: وفيه يوفر المدرس فرص للمناقشة والحوار بين المتعلمين، للتعرف على ما توصلوا اليه من استنتاجات، وللوصول الى حل الموقف او المشكلة من اجل تعميمه على مواقف في حياتهم اليومية، ويمكن عمل التعميم من خلال إجراء عدد من التجارب التي تدعم الاستنتاج نفسه، الذي تم التوصل إليه. (قطيط، ٢٠٠٨، ٥٦)

المحور الثاني: (دراسات سابقة Previous Studies)

١. دراسة (العامري، ٢٠١٤): هدفت الدراسة الى معرفة (أثر أنموذج بايبي في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية لطلاب الخامس الأدبي).

اجريت التجربة في العراق (بغداد / الرصافة الأولى) في اعدادية السياب للبنين، وبلغت عينة البحث (٨٢) طالباً موزعين على مجموعتي البحث بواقع (٤١) طالباً في المجموعة التجريبية التي تدرس بأنموذج بايبي، و (٤١) طالباً في المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية.

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لمادة الجغرافية الطبيعية مؤلفاً من (٥٠) فقرة اختبارية، منها (٤٠) فقرة من نوع الاختبارات الموضوعية (الاختيار من المتعدد)، و (١٠) فقرات من نوع الاختبارات المقالية ذات الإجابة المحددة، كما أعد اختباراً للقدرة على حل المشكلات مؤلفاً من (١٨) موقف ولكل موقف (٤) بدائل من نوع الاختيار من متعدد، وبعد اعتماد الباحث على الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج الآتية:

١- وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي في مادة الجغرافية الطبيعية ولصالح المجموعة التجريبية.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٢- وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغير القدرة على حل المشكلات ولصالح المجموعة التجريبية.

٢. دراسة (الزركاني، ٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى معرفة (أثر إستراتيجية الأمواج المتداخلة في تحصيل طلاب الأول المتوسط لمادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي).

أجريت التجربة في العراق (بغداد/الكرخ الأولى) في ثانوية عمار بن ياسر، وبلغ عدد طلاب العينة من (٦٢) طالباً، بواقع شعبتين تم اختيارها عشوائياً من أربع شعب، وهي: الشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية الأولى والتي بلغ عدد طلابها (٣١) طالباً، والشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية والتي بلغ عدد طلابها (٣١) طالباً.

أعد الباحث اختبار التحصيل الذي تكون من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، اما اختبار التفكير العلمي فقد تنباه الباحث، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باعتماد برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

(تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير العلمي بفرق دال إحصائياً). (الزركاني، ٢٠١٦، ذ- ر)

٣. دراسة (كاظم، ٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى معرفة (أثر إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي والتفكير عالي الرتبة في مادة علم الأحياء).

أجريت الدراسة في العراق (بغداد / الكرخ الأولى) للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)، في إعدادية أجنادين للبنات. وبلغت عينة البحث (٦٩) طالبة، بواقع

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

شعبتين وهي: شعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية والتي تكونت من (٣٤) طالبة، وشعبة (أ) لتكون المجموعة الضابطة والتي تكونت من (٣٥) طالبة.

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً للفصول الخمسة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي مؤلفاً من (٤٧) فقرة تمثلت بالأسئلة الموضوعية، كما تبنت الباحثة اختبار التفكير عالي الرتبة مؤلفاً من (٣٠) فقرة تمثلت في نوعين من الأسئلة: (١٥) موضوعية و(١٥) مقالية، تم التحقق من صدق الأداتين من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين، وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق الأداتين على مجموعتي البحث، وبعد ان استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث ظهرت النتائج الآتية :

١. وجود فرق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وبحجم أثر كبير للمتغير المستقل بلغ (0.82).
 ٢. وجود فرق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير عالي الرتبة وبحجم أثر متوسط للمتغير المستقل بلغ (0.7).
- أشارت النتائج الى وجود أثر ايجابي للتدريس بإستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب على التحصيل ومستويات التفكير عالي الرتبة. (كاظم ، ٢٠١٦ ، ملخص البحث)

دلالات ومؤشرات عن الدراسات السابقة

أولاً. **هدف الدراسة:** اختلفت الدراسات السابقة في متغيراتها المستقلة، فقد استخدمت دراسة (العامري، ٢٠١٤) أنموذج بايبي، واستخدمت دراسة (الزركاني، ٢٠١٦) إستراتيجية الأمواج المتداخلة، واستخدمت دراسة (كاظم، ٢٠١٦) إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب، أما هذه الدراسة فسوف تستخدم إستراتيجتي (الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب) وبهذا

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

تتفق مع دراسة (الزركاني، ٢٠١٦)، باستخدامها (الأمواج المتداخلة)، ومع دراسة (كاظم، ٢٠١٦) باستخدامها (ثنائية التحليل والتركيب). أما في المتغير التابع فقد اختلفت هذه الدراسة مع كل من دراسة (الزركاني، ٢٠١٦) باستخدامها متغير (التفكير العلمي)، ودراسة (كاظم، ٢٠١٦) في استخدامها متغير (التفكير عالي الرتبة)، لكنها اتفقت معهما في متغير التحصيل، واتفقت مع دراسة (العامري، ٢٠١٤) في استخدامها متغيري التحصيل والقدرة على حل المشكلات.

ثانياً. المادة التعليمية: اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (الزركاني، ٢٠١٦) حيث كانت في مادة الفيزياء، ومع دراسة (كاظم، ٢٠١٦) في مادة الأحياء، واتفقت مع دراسة (العامري، ٢٠١٤) في استخدامها مادة الجغرافية.

ثالثاً. المراحل الدراسية: اتفقت دراستا (العامري، ٢٠١٤) و (كاظم، ٢٠١٦) مع الدراسة الحالية، إذ طبقت عينتهما على المرحلة الإعدادية، واختلفت مع دراسة (الزركاني، ٢٠١٦) إذ طبقت عينتها على المرحلة المتوسطة.

رابعاً. تصميم وحجم العينة: تشابهت الدراسات السابقة في استخدامها مجموعتين فقط (تجريبية وضابطة) للعينات الصغيرة، لكنها اختلفت في عدد أفرادها، إذ بلغت دراسة (العامري، ٢٠١٤) من (٨٢) طالباً، في حين بلغت دراسة (الزركاني، ٢٠١٦) من (٦٢) طالباً، أما دراسة (كاظم، ٢٠١٦) فتكونت من (٦٩) طالبة. أما هذه الدراسة فستكون من ثلاث مجموعات هو تصميم (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة) وعينتها من (١٠٠) طالب.

خامساً: جنس العينة: تتشابه هذه الدراسة مع دراستي (العامري، ٢٠١٤) و (الزركاني، ٢٠١٦) من حيث الجنس، إذ كانتا على عينة من الذكور، وتختلف مع دراسة (كاظم، ٢٠١٦) في استخدامها عينة من الإناث.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته research methodology and his procedures

يتضمن هذا الفصل تحديد منهجية البحث الحالي، وأهم إجراءاته من حيث اختيار التصميم التجريبي المعتمد فيه، وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينته ومكافئتها، وإعداد مستلزماته وأدواته، ثم إجراءات تطبيق التجربة، ومن ثم الإشارة إلى الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل بيانات البحث.

أولاً: منهجية البحث Research Methodology: اتبع الباحث منهج البحث التجريبي، لأنه أكثر ملاءمة في تحقيق هدف بحثه، ويعد المنهج التجريبي الطريقة الأفضل في معالجة بعض المشكلات أو دراسة بعض الظواهر التربوية مقارنة بغيره من أساليب البحث الأخرى.(إبراهيم وأبو زيد، ٢٠١٠، ٢٣٣)

ثانياً: التصميم التجريبي Experimental Design : يُعد التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث، وهو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة(داود، ٢٠١١، ١٠٦) وبما أن هذا البحث له متغيران مستقلان ومتغيران تابعان، لذلك فقد تم اختيار التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي المكون من ثلاث مجاميع متكافئة، وهو تصميم (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة) ذات الاختبار القبلي والبعدي، كما في الشكل (١):

المجموعة	الاختبار القبلي للتكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية الأولى	اختبار القدرة على حل المشكلات	الأمواج المتداخلة	التحصيل	اختباري(التحصيل والقدرة على حل المشكلات)
التجريبية الثانية		ثنائية التحليل والتركيب	والقدرة على حل المشكلات	
الضابطة		التقليدية		

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته Research Community and at Sample

أ. مجتمع البحث: ونقصد به هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (عباس وآخرون، ٢٠١١، ٢١٧)، وتم تحديد مجتمع البحث بطلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

ب. عينة البحث: وتعرف بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله. (عباس وآخرون، ٢٠١١، ٢١٨) وقد اختار الباحث قصدياً إعدادية (أبي العلاء المعري) من بين المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الأولى، لتكون عينة البحث ولتطبيق التجربة فيها، وذلك لتعاون إدارة المدرسة مع الباحث، ولاحتوائها على ثلاث شعب تمثل مجموعات البحث الثلاث في ضوء التصميم التجريبي، أما اختيار شعب المجموعات فقد تمت بطريقة عشوائية، إذ اختيرت شعبة (ج) لتكون المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة الجغرافية الطبيعية على وفق إستراتيجية الأمواج المتداخلة، وشعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها على وفق إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب، وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية. بلغ عدد طلاب مجموعات البحث (١١٦) طالباً، بواقع (٣٩) طالباً في شعبة (أ)، و(٣٧) طالباً في شعبة (ب)، و(٤٠) طالباً في شعبة (ج)، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين وغير المنضبطين على الدوام البالغ عددهم (١٦) بلغت عينة البحث (١٠٠) طالباً، منها (٣٤)

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

طالباً في المجموعة التجريبية الأولى، و(٣٢) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية، و(٣٤) طالباً في المجموعة الضابطة.

رابعاً: تكافؤ المجموعات **Equivalent of Groups**: وفيه حرص الباحث قبل البدء بالتجربة على إجراء التكافؤ بين مجموعات البحث في المتغيرات الآتية:

١. المعرفة السابقة : تم عد اختبار المعلومات والخبرات السابقة من محتوى كتاب جغرافية الصف الرابع الأدبي ومن محتوى الفصول الأولى من كتاب جغرافية الصف الخامس الأدبي، تكوّن الاختبار من (٣٠) فقرة اختباريه، وللتحقق من سلامته قبل تطبيقه عرضه الباحث على مجموعة من المحكمين والخبراء للتأكد من ملائمة الفقرات، وفي ضوء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم عدّل الاختبار، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه حسب المتوسطات الحسابية، فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (١٣,١٧٦) وبانحراف معياري (٥,٣٤٥)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (١٣,٩٠) وبانحراف معياري (٤,٢٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٢,٥٢) وبانحراف معياري (٤,١٨٦)، وبعد استخدام تحليل التباين الأحادي، إذ ظهر ان القيمة الفائية المحسوبة (٠,٧٢٥) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٩٧-٢)، مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات المجموعات الثلاث في اختبار المعرفة السابقة، والجدول (١) يوضح ذلك.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

جدول (١) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار المعرفة السابقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣١,٢٥٩	٢	١٥,٦٣٠	٠,٧٢٥	٣,٠٧	غير دالة
داخل المجموعات	٢٠٩٢,١٣١	٩٧	٢١,٥٦٨			
المجموع	٢١٢٣,٣٩٠	٩٩				

٢. العمر الزمني بالأشهر: تم الحصول على بيانات أعمار الطلاب اعتماداً على البطاقات المدرسية، وقد تم حساب المتوسط الحسابي لمجموعات البحث، إذ بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٢٠٢,٠٥) بانحراف معياري (٦,٤٦)، في حين بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٢٠٦,٠٦) بانحراف معياري (٤,٤٢٨)، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (٢٠٤,٢٠) بانحراف معياري (٤,٣٧)، ومن خلال استخدام تحليل التباين الأحادي، ظهر عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في متغير العمر الزمني، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٦٣) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٩٧ - ٢)، وجدول (٢) يبين ذلك.

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركييب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

جدول (٢) نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار طلاب مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٦٥,١٩٤	٢	١٣٢,٥٩٧	١,٢٦٣	٣,٠٧	غير دالة
داخل المجموعات	١٠١٨٣,٣١٦	٩٧	١٠٤,٩٨٣			
المجموع	١٠٤٤٨,٥١٠	٩٩				

٣. الذكاء: من اجل معرفة التكافؤ بين مجموعات البحث في متغير الذكاء، فقد اختار الباحث اختبار الذكاء لدانيلز (١٩٨٦)، وهو اختبار ذكاء غير لفظي يتألف من (٤٥) فقرة لكل فقرة (٦) اختيارات واحدة منها صحيحة والأخرى خاطئة، وهو ملائم للبيئة العراقية ويتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات (العبيدي والدليمي، ٢٠٠٤، ١٤٧)، ومناسب للفئة العمرية (عينة البحث)، وبعد تطبيق الاختبار على مجموعات البحث وتصحيحه، حسبت المتوسطات الحسابية، إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٢٤,٧٩) وانحرافها المعياري (٦,٠٧)، وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٢٢,٩٠) وانحرافها المعياري (٥,٨٦)، وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٣,٥٨٨) وانحرافها المعياري (٥,٧٣٧)، وبعد استخدام تحليل التباين الأحادي، ظهر ان القيمة الفائية المحسوبة (٠,٨٧٣) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٩٧ - ٢)، مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات المجموعات الثلاث في اختبار الذكاء، والجدول (٣) يوضح ذلك.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

جدول (٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٦٠,٦٤٧	٢	٣٠,٣٢٤	٠,٨٧٣	٣,٠٧	غير دالة
داخل المجموعات	٣٣٦٨,٥١٣	٩٧	٣٤,٧٢٧			
المجموع	٣٤٢٩,١٦٠	٩٩				

٤. التحصيل الدراسي السابق: حصل الباحث على الدرجات النهائية لطلاب مجاميع البحث في مادة جغرافية الصف الخامس الأدبي للكورس الأول من سجلات إدارة المدرسة، وعند حساب المتوسطات، فقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (٥٧,٢٩) وانحرافها المعياري (١٢,١٦٦)، وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٥٨,٣١) وانحرافها المعياري (١١,٦٣٨)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦٠,٠٥) وانحرافها المعياري (١٣,٢٠)، وبعد استخدام تحليل التباين الأحادي، أظهرت نتائج التحليل ان القيمة الفائية المحسوبة (٠,٤٣٤) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٩٧)، مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات المجموعات الثلاث في اختبار التحصيل السابق، والجدول (٤) يوضح ذلك.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركييب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

جدول(٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب المجموعات الثلاث في التحصيل السابق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٣٢,٨٢٤	٢	٦٦,٤١٢	٠,٤٣٤	٣,٠٧	غير دالة
داخل المجموعات	١٤٨٣٥,٨١٦	٩٧	١٥٢,٩٤٧			
المجموع	١٤٩٦٨,٦٤٠	٩٩				

٥. اختبار القدرة على حل المشكلات القبلي: طبق الباحث اختبار حل المشكلات قبل البدء بتدريس المجموعات الثلاث، وذلك لمعرفة تكافؤ المجموعات في هذا المتغير، ومعرفة ما يمتلكه الطلاب (عينة البحث) من قابلية وقدرة في حل مشكلاتهم الجغرافية، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه حسب المتوسطات الحسابية، فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى (٧,٢٩) وبانحراف معياري (٢,٧٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية (٧,٩٠) وبانحراف معياري (٣,٢١٦)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٧,٠٨) وبانحراف معياري (٢,٩٣٧)، وبعد استخدام تحليل التباين الأحادي، أظهرت نتائج التحليل ان القيمة الفائية المحسوبة (٠,٦٦٦) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٩٧-٢)، مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات المجموعات الثلاث في اختبار القدرة على حل المشكلات القبلي، والجدول (٥) يوضح ذلك:

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار حل المشكلات القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١١,٨٤٧	٢	٥,٩٢٤	٠,٦٦٦	٣,٠٧	غير دالة
داخل المجموعات	٨٦٢,٥١٣	٩٧	٨,٨٩٢			
المجموع	٨٧٤,٣٦٠	٩٩				

خامساً: مستلزمات البحث Requirements of the Research

١. **تحديد المادة العلمية:** حُددت مواضيع المادة العلمية قبل تطبيق التجربة، إذ تم تحديد الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧) والتي ستدرس في الكورس الدراسي الثاني.

٢. **صياغة الأهداف السلوكية:** بعد ان حدد الباحث محتوى المادة الدراسية والاطلاع على الأهداف العامة والخاصة بالمادة، صاغ (١١٥) هدفاً سلوكياً اعتماداً على مستوى تصنيف بلوم الست، ولبيان مدى تغطيتها للمادة وصلاحيّة كل هدف سلوكي، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في الجغرافية وطرائق التدريس، وفي ضوء آرائهم تم حذف بعض الأهداف، لتصبح صالحة في صياغتها النهائية بـ (١٠٣) هدفاً سلوكياً.

٣. **إعداد الخطط التدريسية:** بما ان إعداد الخطط التدريسية تساعد في تحقيق الأهداف التدريسية، فقد اعد الباحث خططاً تدريسية لتدريس طلاب مجموعات البحث الثلاث في ضوء محتوى الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الجغرافية الطبيعية والأهداف السلوكية لتلك الفصول، بلغ عدد الخطط التدريسية لكل

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

مجموعة من مجموعات البحث حسب خطوات تدريسها ب(٢٤) خطة تدريسية، وتم عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين في الجغرافية وطرائق التدريس، لبيان آرائهم حولها ومدى صلاحيتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة والأهداف السلوكية، وفي ضوء ذلك أجريت بعض التعديلات وأصبحت جاهزة للتطبيق.

سادساً: أدوات البحث **Research Instrument**: يتطلب هذا البحث إعداد اختبارين لقياس المتغيرات التابعة هي اختباري (التحصيل والقدرة على حل المشكلات) وهي كالآتي:

أولاً. **اختبار التحصيل**: اعد الباحث اختبار التحصيل اعتماداً على محتوى المادة والأهداف السلوكية المحددة، لقياس تحصيل طلاب عينة البحث بعد الانتهاء من التجربة، واتبع الباحث عند إعداده للاختبار الخطوات الآتية:

١- **صياغة فقرات الاختبار**: اعد الباحث اختباراً توليفياً تكون من (٤٠) فقرة يجمع بين الفقرات الموضوعية والمقالية، إذ بلغت عدد الفقرات الموضوعية من (٢٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذات الأربعة بدائل التي تقيس المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وبلغت عدد الفقرات المقالية من (١٢) فقرة التي تقيس مستويات (التحليل، والتركيب، والتقييم) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم.

٢- **إعداد جدول المواصفات**: هي مخطط يضمن توزيع فقرات الاختبار على العناصر الأساسية للمادة وعلى الأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها وبحسب أوزان أهمية كل منها فضلاً عن أن هذا الاجراء يعد من متطلبات

* تتراوح إجابة الفقرات الموضوعية بين (١،٠)، وإجابة الفقرات المقالية بين (٢،١،٠)، وأخرى بين (٣،٢،١،٠) وبهذا تتراوح الدرجة الكلية لإجابة كل طالب على جميع فقرات الاختبار من (٥٧ - ٠) درجة.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

صدق المحتوى. (Chisoll, 1964, 244) وبما ان جدول المواصفات من متطلبات الاختبار التحصيلي، لذا اعد الباحث جدول المواصفات لمحتوى الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب جغرافية الصف الخامس الأدبي التي ستدرس خلال فترة التجربة، اعتماداً على الأهداف السلوكية لتلك الفصول في مستوياتها الست من تصنيف بلوم، وتوزيع فقرات الاختبار على محتوى فصول المادة والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) الخارطة الاختبارية الخاصة بتوزيع فقرات الاختبار على محتوى فصول

المادة وأهدافها السلوكية

عدد الأسئلة	مستوى الأهداف						الأهمية النسبية	عدد الأهداف	الفصول
	معرفة %٢٧	فهم %٢٧	تطبيق %١٥	تحليل %١٣	تركيب %١٢	تقويم %٦			
١٤	٤	٤	٢	٢	١	١	٣٥%	٣٦	الرابع
١٠	٣	٢	٢	١	١	١	٢٥%	٢٦	الخامس
١٦	٤	٥	٢	٢	٢	١	٤٠%	٤١	السادس
٤٠	١١	١١	٦	٥	٤	٣	١٠٠%	١٠٣	المجموع

٣- صدق الاختبار: يعدّ الصدق من الصفات الأساسية للاختبار الجيد ويكون صادقا إذا قاس الوظيفة التي وضع من أجلها. (الهيدي، ٢٠١٥، ٤٧) استخدم الباحث نوعين من الصدق هما:

- الصدق الظاهري: وفيه تم عرض الاختبار والأهداف السلوكية على عدد من المتخصصين في طرائق التدريس والجغرافية والقياس والتقويم، لتحديد آرائهم ومقترحاتهم حولها في مدى صدق قياس الفقرات للأهداف السلوكية المحددة، ومنطقية البدائل وجاذبيتها، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم أعيدت صياغة

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

وإجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات، وبذلك يعد الاختبار صادقاً في ظاهرة.

- **صدق المحتوى:** أن تنظيم الخارطة الاختبارية يعد مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى للاختبار، لذا عرض الباحث فقرات الاختبار ومحتوى المادة الدراسية وأهدافها السلوكية والخارطة الاختبارية على مجموعة من الخبراء في الجغرافية وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وذلك للأخذ بملاحظاتهم عن مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة، وتم تعديل بعض فقرات الاختبار بناءً على ملاحظاتهم وآرائهم، وأصبحت جاهزة للتطبيق.

٤- **تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:** لغرض إيجاد التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي، والتأكد من وضوح فقرات الاختبار، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية (من مجتمع البحث) مشابهة لعينة البحث الأساسية مؤلفة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الخامس الأدبي بإعدادية (صلاح الدين) بعد أن تأكد الباحث من دراستهم للمادة. ولغرض حساب الوقت تم اختيار شعبة من شعب العينة مكونة من (٣٥) طالباً، واتضح أن متوسط الوقت بلغ (٣٧) دقيقة.

- **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:** صحح الباحث أوراق العينة الاستطلاعية البالغة (١٠٠) إجابة، ورتبت الدرجات النهائية تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، واختيرت نسبة الـ (٢٧%) لتمثل المجموعة العليا والـ (٢٧%) لتمثل المجموعة الدنيا في حساب المؤشرات الإحصائية، وقد بلغ عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا (٥٤) طالباً، وفيما يأتي خطوات حساب المؤشرات الإحصائية:

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

أ. **معامل صعوبة الفقرات:** وبعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، باستعمال معادلة صعوبة الفقرات، فقد تراوحت صعوبة الفقرات الموضوعية بين (٠,٢٨) - (٠,٦٧)، بينما تراوحت صعوبة الفقرات المقالية بين (٠,٣٦) - (٠,٦٨)، ويشير (Bloom & others, 1977) الى ان فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠) - (٠,٨٠). (Bloom & others , 1977, 66)

ب. **القوة التمييزية للفقرات:** تؤثر القوة التمييزية للفقرات في قدرتها على الكشف عن الفروق الفردية التي يقوم على أساسها الاختبار. (Davis, 1962, 97) وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحث ان تمييز الفقرات الموضوعية تتراوح بين (٠,٣٠) - (٠,٧٤)، اما تمييز الفقرات المقالية فقد تراوحت بين (٠,٣١) - (٠,٦٩) ويشير (stanly, 1970) الى ان الفقرات الاختبارية تعد جيدة وصالحة إذا حصلت على قوة تمييز (٠,٢٠) فأكثر. (Stanly, 1970, 405)

ج. **فعالية البدائل الخاطئة:** وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، تبين ان جميع معامل فعالية البدائل الخاطئة سالبة، اذ تراوحت بين (-٠,٣٧) - (٠,٣٠)، لذا تم الإبقاء عليها من دون تغيير.

٥- **ثبات الاختبار:** يعرف الثبات بأنه الدقة في تقدير الدرجة الحقيقية للفرد على السمة التي يقيسها الاختبار، أو مدى الاتساق في درجة الفرد إذا اخذ نفسه في مرات أخرى في نفس الظروف. (النجار، ٢٠٠٩، ٢٩٦) حسب الباحث ثبات اختبار التحصيل بمعادلة (الفا كرونباخ)، حيث تم اختيار (٥٠) إجابة من إجابات العينة الاستطلاعية عشوائياً، ثم تم حساب تباين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار وجمعها وحساب التباين الكلي لدرجات الاختبار، وعند

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

تطبيق المعادلة، بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد من وجهة نظر المختصين.

ثانياً. اختبار القدرة على حل المشكلات : بعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة الذي تناولت هذا الاختبار، وبعد ان تم تحديد خطوات اختبار حل المشكلات وهي (الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع المعلومات، صياغة الفرضيات، اختيار انسب الفرضيات، الاستنتاجات والتعميمات) والاطلاع على المشكلات الجغرافية، لذا تبني الباحث اختبار حل المشكلات الذي أعده (العامري، ٢٠١٤) تكون الاختبار من (١٨) موقف او فقرة ولكل موقف أربعة بدائل، وعلى الرغم من حداثة الاختبار فقد حاول الباحث التحقق من الآتي:

١. تطبيق الاختبار وتحليله إحصائياً: لأجل الكشف عن وضوح تعليمات الاختبار وفقراته والوقت المستغرق للإجابة، وتحليل فقراته إحصائياً، والتأكد من ثباته، طبق الباحث الاختبار على عينة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية (صلاح الدين)، وهي نفس عينة التحليل التي استخدمت في اختبار التحصيل، وقد اشرف الباحث بنفسه على التطبيق، وحسب متوسط زمن الإجابات ب (٣٢) دقيقة. وبعد ان صحح الباحث إجابات الطلاب وترتيب درجاتهم تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، قسمها الى مجموعتين، اذ اختيرت نسبة الـ (٢٧%) لكلتا المجموعتين العليا والدنيا، وحصل الباحث على اجابات المجموعتين العليا والدنيا بـ (٥٤) إجابة، وفيما يأتي حساب المؤشرات الإحصائية:

- معامل صعوبة الفقرات: وعند حساب صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار حل المشكلات، وذلك بتطبيق معادلة الصعوبة، وجد ان معامل الصعوبة

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

لفقرات الاختبار تراوحت بين (٠,٣٠-٠,٦٥)، وبهذا تعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث الصعوبة.

- **القوة التمييزية للفقرات:** وعند حساب التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار حل المشكلات، وجد ان قيمتها تتراوح بين (٠,٣٣-٠,٦٧)، لذا تعد جميع الفقرات جيدة من حيث قدرتها التمييزية.

- **فعالية البدائل الخاطئة:** بعد حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات اختبار حل المشكلات، تبين ان جميعها سالبة، اذ تراوحت بين (-٠,٠٧٤) (-٠,٣٣)، لذا تم الإبقاء عليها من دون تغيير.

٢. **صدق الاختبار:** اعتمد الباحث على **الصدق الظاهري:** وفيه تم عرض اختبار حل المشكلات على مجموعة من الخبراء في القياس والتقويم والجغرافية وطرائق التدريس، وذلك لإبداء آرائهم حول وضوح تعليماته وفقراته، ومدى ملائمة وصلاحيه كل فقرة للمجال الذي تقيسه من مجالات او خطوات القدرة على حل المشكلات، وفي ضوء آرائهم اجريت بعض التعديلات البسيطة على فقرتين .

٣. **ثبات الاختبار:** استعمل الباحث معادلة (الفا كرونباخ) في حساب ثبات اختبار حل المشكلات، وقد اعتمد الباحث في حساب الثبات على عينة التحليل الإحصائي نفسها، وعند تطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل جيد .

سابعاً : تطبيق التجربة Experiment Application

١. بدأ الباحث بتطبيق تجربته يوم الأحد (٢٠١٧/٢/٢٠)، واستمرت لغاية يوم الخميس (٢٠١٧/٥/٤)، بواقع فصل دراسي كامل وهو الفصل الدراسي الثاني (الكورس الثاني) من العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٢. اتفق الباحث مع إدارة المدرسة على ضرورة تنظيم توزيع الحصص على مجموعات البحث الثلاث في الأيام نفسها (الاثنين، الأربعاء، الخميس)، وبواقع ٩ حصص أسبوعياً .

٣. تم تدريس مجموعات البحث باستخدام الاستراتيجيات التدريسية المعدة مسبقاً (التجريبية الأولى) على وفق خطوات إستراتيجية الأمواج المتداخلة، و(التجريبية الثانية) على وفق خطوات إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب، و(الضابطة) على وفق الطريقة التقليدية.

٤. تم تدريس مجموعات البحث الثلاث لظروف متشابهة من حيث استعمال نفس موضوعات المادة الجغرافية والأهداف السلوكية.

٥. بعد الانتهاء من تدريس موضوعات المادة الدراسية للصف الخامس الأدبي، طبق الباحث اختباري (التحصيل والقدرة على حل المشكلات) على مجموعات البحث لحساب الفروق بينهم، فقد طبق اختبار التحصيل في يوم الأربعاء ٢٠١٧/٥/٣، وطبق اختبار القدرة على حل المشكلات في يوم الخميس ٢٠١٧/٥/٤.

ثامناً : الوسائل الإحصائية **Statistical Methods** : استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١- تحليل التباين الأحادي: استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات وفي تحليل النتائج النهائية.

٢- طريق شيفيه للمقارنات المتعددة: استعملت لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاث في نتائج الاختبارين (التحصيلي والقدرة على حل المشكلات) (بدر وعبابنة، ٢٠١٠، ٣٣٩-٣٤٥)

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٣- معامل صعوبة الفقرات: استعملت لحساب صعوبة الفقرات الموضوعية

لاختباري (التحصيل والقدرة على حل المشكلات) :

$$\text{ص} = \frac{(\text{ن ص ع}) + (\text{ن ص د})}{\text{ن}^2}$$

٤- معامل القوة التمييزية: استعملت لحساب تمييز الفقرات الموضوعية

لاختباري (التحصيل والقدرة على حل المشكلات)

$$\text{ت} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{\text{ن}}$$

(عودة ، ٢٠٠٢ ، ٢٨٨)

٥- معامل صعوبة الفقرات المقالية: استعملت لحساب صعوبة الفقرات المقالية

للاختبار التحصيلي.

$$\text{ص} = \frac{\text{مج ع} + \text{مج د}}{\text{مج م} \times \text{ك}}$$

٦- معامل التمييز للفقرات المقالية : استعملت لحساب تمييز الفقرات المقالية

للاختبار التحصيلي.

$$\text{ت} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\text{مج م} \times \text{ك}}$$

(الكبيسي ، ٢٠٠٧ ، ١٧٦ - ١٨٠)

٥- فعالية البدائل الخاطئة : استعملت لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة

لاختباري (التحصيل والقدرة على حل المشكلات).

$$\text{معامل فعالية المموه} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركييب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٦- معادلة ألفا - كرونباخ: استعملت في حساب ثبات فقرات اختباري

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s_x^2} \right] \text{ (التحصيل والقدرة على حل المشكلات).}$$

(النبهان، ٢٠٠٤، ٢٤٧)

الفصل الرابع (نتائج البحث Results of the Research)

أولاً. عرض النتائج Results Presentation:

١. تنص فرضية البحث الأولى على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية على وفق إستراتيجية الأمواج المتداخلة، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها على وفق إستراتيجية ثنائية التحليل والتركييب، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، طبق الباحث اختبار التحصيل وحسب درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث، وباستخدام تحليل التباين الأحادي للموازنة بين درجات المجموعات الثلاث، إذ ظهر ان القيمة الفائية المحسوبة (٣,٦٨٠)، هي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٩٧ - ٢)، وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في تحصيل مادة الجغرافية والجدول (٧) يوضح ذلك:

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركييب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في اختبار

التحصيل

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٦٥٩,٧٥٣	٢	٣٢٩,٨٧٧	٣,٦٨٠	٣,٠٧	دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٨٦٩٥,٨٠٧	٩٧	٨٩,٦٤٧			
المجموع	٩٣٥٥,٥٦٠	٩٩				

ولتحديد اتجاه الفروق ومعرفة اي الطرق أكثر فاعلية في درجات اختبار التحصيل بين مجموعات البحث الثلاث، استعمل الباحث طريقة شيفية (Sheffe) لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات درجات تحصيل طلاب المجموعات الثلاث، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) قيمة شيفية للمقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث في اختبار

التحصيل

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق بين المتوسطات	قيمة شيفيه	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٣٤	٣٣,٧٩٤	١,٢٩٩	٣,٣٣٥	لا يوجد فرق
التجريبية الثانية	٣٢	٣٥,٠٩٣			
التجريبية الأولى	٣٤	٣٣,٧٩٤	٤,٦٧٧	٣,٢٧٩	وجود فرق لصالح التجريبية الأولى
الضابطة	٣٤	٢٩,١١٧			
التجريبية الثانية	٣٢	٣٥,٠٩٣	٥,٩٧٦	٣,٣٣٥	وجود فرق لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	٣٤	٢٩,١١٧			

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

وبمقارنة قيمة شيفية مع قيم الفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث الموضحة في الجدول أعلاه تبين ما يأتي:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية الأمواج المتداخلة، وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب في اختبار التحصيل .

٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية الأمواج المتداخلة، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية الأولى .

٣. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٢. تنص فرضية البحث الثانية على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية على وفق إستراتيجية الأمواج المتداخلة، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون المادة نفسها على وفق إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في اختبار القدرة على حل المشكلات) .

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركييب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، طبق الباحث اختبار القدرة على حل المشكلات وحسب درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث، وباستخدام تحليل التباين الأحادي للموازنة بين درجات المجموعات الثلاث، إذ ظهر ان القيمة الفائية المحسوبة (٩,١٥٢)، هي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٩٧-٢)، وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في اختبار القدرة على حل المشكلات والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في اختبار

القدرة على حل المشكلات

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٥٧,٢٣٤	٢	٧٨,٦١٧	٩,١٥٢	٣,٠٧	دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٨٣٣,٢٠٦	٩٧	٨,٥٩٠			
المجموع	٩٩٠,٤٤٠	٩٩				

ولتحديد اتجاه الفروق ومعرفة اي الطرق أكثر فاعلية في درجات اختبار القدرة على حل المشكلات بين مجموعات البحث الثلاث، استعمل الباحث طريقة شيفية (Sheffe) لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق بين المتوسطات	قيمة شيفيه	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٣٤	١١,٩١١	٠,٧٨٦	١,٧٧٧	لا يوجد فرق
التجريبية الثانية	٣٢	١١,١٢٥			

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق بين المتوسطات	قيمة شيفيه	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٣٤	١١,٩١١	٢,٩٤١	١,٧٤٧	وجود فرق لصالح التجريبية الأولى
الضابطة	٣٤	٨,٩٧٠			
التجريبية الثانية	٣٢	١١,١٢٥	٢,١٥٥	١,٧٧٧	وجود فرق لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	٣٤	٨,٩٧٠			

جدول (١٠) قيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث في اختبار القدرة على حل المشكلات

وبمقارنة قيمة شيفيه مع قيم الفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث الموضحة في الجدول أعلاه تبين ما يأتي:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية الأمواج المتداخلة، وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب في اختبار القدرة على حل المشكلات .

٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية الأمواج المتداخلة، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار القدرة على حل المشكلات ولصالح المجموعة التجريبية الأولى .

٣. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب،

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار القدرة على حل المشكلات ولصالح المجموعة التجريبية الثانية .

ثانياً: تفسير النتائج Results Interpretation

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي أشارت إلى تفوق إستراتيجتي (الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب) على الطريقة الاعتيادية في التحصيل ويعزى السبب في ذلك الى ان:

١. إستراتيجية الأمواج المتداخلة شجعت الطلاب على تنظيم معلوماتهم وخبراتهم السابقة للوصول الى المعلومات والخبرات الجديدة، وذلك من خلال استخدام صغيرة من المعلومات المترابطة.

٢. إستراتيجية الأمواج المتداخلة ساعدت الطلاب في تحديد عناصر ومفاهيم الدرس، وهو مطلب تعليمي مهم ساعد الطلاب على اختيار أنشطتهم التعليمية وتحقيق نتائج أفضل.

٣. إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب من خلال عملياتها الثلاثة ساعدت الطلاب على بناء معارفهم وازدياد خبراتهم ونمو ما لديهم من مفاهيم في بنيتهم المعرفية، وفهم ومعالجة معلوماتهم الجديدة.

٤. خطوات ثنائية التحليل والتركيب ساعدت الطلاب على إدراك مفاهيم الدرس، ومن ثم تحليل تلك المفاهيم واكتشاف علاقاتها للتوصل الى معلومات ومفاهيم وعلاقات جديدة، وهذا ساعد الطلاب في تكوين رؤية شاملة عن الموضوع وفهمه، اي جعل من التعلم ذا معنى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي أشارت إلى تفوق إستراتيجتي (الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب) على الطريقة الاعتيادية في القدرة على حل المشكلات، ويعزى السبب في ذلك الى ان:

أثر إستراتيجيتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

١. الإستراتيجيتين تشعر الطلاب بتحمل المسؤولية وأهمية المادة وإدراكها وقيمتها في الحياة اليومية العملية، وهذا يساعدهم في حل مشكلاتهم.
٢. الإستراتيجيتين لها دور في جعل الطلاب يبحثون عن المعلومات وصياغتها ومعالجتها في حل المشكلات التي تواجههم.
٣. إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب تنمي قدرة الطلاب في حل مشكلاتهم، لأنهم يتفاعلون مع المشكلة بأسلوب جزئي وكلي (تحليلي وتركيبى) أي فهم المشكلة من كافة عناصرها وحلها.
٤. إستراتيجية الأمواج المتداخلة شجعت الطلاب على تنظيم وبناء معارفهم، وذلك من خلال خطواتها المتسلسلة في عرض المادة من الأسئلة البسيطة الى الأسئلة الفكرية، وبالتالي ساعدتهم على تنشيط أفكارهم وحل المشكلات التي تواجههم.

ثالثاً: الاستنتاجات Conclusion : في ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

١. ان التدريس على وفق الإستراتيجيتين يحتاج إلى أكثر جهد ووقت مما هو عليه في الطريقة التقليدية.
٢. ان استخدام الإستراتيجيتين لها دور في مساعدة الطلاب على ربط او دمج معلوماتهم وخبراتهم السابقة مع معلومات وخبرات الدرس، وذلك للوصول الى معلومات او أفكار جديدة.
٣. ان تدريس مادة الجغرافية على وفق الإستراتيجيتين أشعر الطلاب بأهميتها وإدراك العلاقة التي تربط موضوعاتها مع واقعهم وحياتهم اليومية وبالتالي حل مشكلاتهم .

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

رابعاً: التوصيات **Recommendation**: في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي:

١. إعادة النظر بمحتوى كتب الجغرافية على وفق الاستراتيجيات الحديثة، وذلك لتحسين عملية التدريس بما يساهم بتحقيق الأهداف المرسومة.
٢. حث المدرسين من قبل المشرفين الاختصاص على ضرورة الاهتمام بمعلومات الطالب، وتزويدهم بالمعلومات الجديدة، وذلك لتشجيعهم على حل المشكلات التي تواجههم.
٣. ضرورة اهتمام مديريات التربية بتنظيم دورات تدريبية مستمرة لمدرسي ومدرسات الجغرافية على الاستراتيجيات الحديثة بشكل يتناسب مع واقع وإمكانيات ومستوى طلبتهم.

خامساً: المقترحات **Propositions** : استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. دراسة اثر الإستراتيجيتين في متغيرات أخرى مثل التفكير الإبداعي والتفكير العلمي.
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى، ولمواد دراسية مختلفة، إضافة إلى متغير الجنس.

المصادر

١. إبراهيم، شعبان (١٩٩٩)، ثنائية التحليل والتركيب "إستراتيجية مقترحة لتدريس العلوم في بدايات القرن الحادي والعشرون"، مجلة التربية العلمية، مجلد (٢) العدد (١) الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين الشمس.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٢. إبراهيم ، صفاء محمد محمود(٢٠١١)، مهارات التفكير في اللغة العربية، ط٢، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

٣. إبراهيم، محمد عبد الرزاق، وأبو زيد، عبد الباقي عبد المنعم(٢٠١٠)، مهارات البحث التربوي، ط٢، دار الفكر، عمان، الأردن.

٤. احمد، حازم مجيد، وصاحب اسعد (٢٠١٣)، أسباب تدني مستوى التحصيل لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والطلبة، مجلة سر من رأى، المجلد ٨، العدد ٣٨، السنة الثامنة.

٥. بدر، سالم عيسى، وعماذ غضاب عبابنة (٢٠١٠)، مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

٦. الحيلة، محمد محمود(٢٠٠٣)، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٣، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.

٧. داود، عزيز،(٢٠١١)، مناهج البحث العلمي و التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

٨. دروزة، افنان نظير(١٩٩٩)، معايير لتطوير المناهج ، عمان ، الأردن .

٩. _____(٢٠٠٤)، أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم،(دراسات وبحوث) ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

١٠. زاير، سعد علي، وآخرون(٢٠١٤)، طرائق التدريس العامة، ط١، دار صفا للنشر والتوزيع ،عمان.

١١. الزركاني، محمد كاظم حسن(٢٠١٦)، أثر إستراتيجية الأمواج المتداخلة في تحصيل طلاب الأول المتوسط لمادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي، رسالة ماجستير في ط ت الفيزياء، كلية التربية ابن الهيثم.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

١٢. الزيات، فتحي مصطفى(١٩٨٤)، نمذجة العلاقة السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء، مجلة كلية التربية، الجزء الرابع، العدد السادس، جامعة المنصورة.

١٣. زيتون، حسن حسين(٢٠٠١)، تصميم التدريس "رؤية منظومية" ، ط٢، عالم الكتب، مصر، القاهرة .

١٤. زيتون، كمال (٢٠٠٣)، تصميم التعليم في منظور النظرية البنائية، دراسات في المناهج وطرق تدريسها، العدد(٩١)، كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .

١٥. السامرائي، هاشم، وآخرون(٢٠٠١)المناهج أسسها وتطويرها ونظرياتها، ط٢، دار الأمل، اربد،الأردن.

١٦. سرايا، عادل محمد(٢٠٠٧)، التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، ط٢، دار وائل، عمان، الاردن.

١٧. شحاتة، حسن، وزينب النجار(٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية، القاهرة.

١٨. الشريف، مرتضى محسن عباس (٢٠١٦)، أثر إستراتيجية الأمواج المتداخلة في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الخامس الأدبي، ماجستير في التربية وعلم النفس، كلية التربية، ابن الرشد، جامعة بغداد.

١٩. شلبي، احمد إبراهيم(١٩٩٧)، تدريس الجغرافية في مراحل التعليم العام، ط١، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

٢٠. العامري، عباس محسن ياس(٢٠١٤)، أثر أنموذج بايبي في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية لطلاب الخامس الأدبي، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، المستنصرية، بغداد.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٢١. العبدالله، حسام حمادة سعيد (٢٠٠٧)، أثر استخدام ثنائية التحليل والتركيب في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والميول العلمية نحو الفيزياء لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي بغزة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٢. عباس، محمد خليل، وآخرون (٢٠١١)، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن.

٢٣. العبيدي ، عبد الله احمد، والدليمي، هناء رجب(٢٠٠٤)، دراسة دلالة الصدق والثبات لاختبار دانيلز ، حولية أبحاث الذكاء والقدرات العقلية، كلية التربية الأساسية، بغداد.

٢٤. عطية، علي محسن ، (٢٠٠٨)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، ط١ عمان، دار صفاء للنشر.

٢٥. عفانة، عزو اسماعيل، والخزندار، نائلة نجيب(٢٠٠٤)، التدريس الصفّي بالذكائات المتعددة، ط١، آفاق للنشر والتوزيع، غزة، فلسطين.

٢٦. عودة، احمد سليمان ، (٢٠٠٢)، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٥ ، دار الأمل، عمان، الأردن .

٢٧. الفتلاوي، سهيلة محسن، (٢٠٠٤)، كفايات التدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.

٢٨. الفيلي، رياض نوري محمد(٢٠١٤)، تقويم الطرائق التدريسية المستعملة عند مدرسي مادة الجغرافية في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، ط ت الجغرافية، كلية التربية ابن الرشيد، جامعة بغداد.

أثر إستراتيجتي الأمواج المتداخلة وثنائية التحليل والتركيب في التحصيل والقدرة على حل المشكلات في مادة الجغرافية عند طلاب الصف الخامس الأدبي.....

٢٩. قطامي، نايفة وآخرون (٢٠١٠)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار وائل، عمان.

٣٠. قطامي، يوسف (٢٠١٣)، إستراتيجية التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

٣١. قطيط، غسان يوسف (٢٠٠٨)، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٢. كاظم، زهراء رضوي (٢٠١٦)، أثر إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي والتفكير عالي الرتبة في مادة علم الأحياء، رسالة ماجستير، ط١ علوم، كلية التربية، جامعة بغداد.

٣٣. الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٧)، القياس والتقويم تجديداً ومناقشات، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.

٣٤. محمد، أمال عبد الفتاح (٢٠١٠)، استراتيجيات التدريس والتعلم، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٣٥. النبهان، موسى (٢٠٠٤)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق، عمان.

٣٦. النجار، نبيل جمعة صالح (٢٠٠٩)، القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss، دار الحامد، عمان، الأردن.

٣٧. الهويدي، زيد (٢٠١٥)، أساسيات القياس والتقويم التربوي، ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

38. Bloom, B .S & Others (1977) : **Hand book on Formative & Summative evaluation Of Student learn** , Mc Graw-Hill , New York .

39. Chisoll , (1964) : **Theory Of Psychology Measurement** , Mc-Grow Hill , New York .

40. Davis, F. B. (1962). **Item Analysis in Relation Education in psychological testing"**. Psychological Bulletin, vol. (39). No. (3).

41. Stanly , Julian . C , (1970) : **Educational and psychological Measulment and Evaluation** . N.J . Engle wocliffs, Presnlc Hall , Inc . , New Jersey

42. Pidwirny, M. (2006). "Introduction to Geography". **Fundamentals of Physical Geography** , 2nd Edition. Date Viewed.

the research title (the effect of the overlapping waves strategy and binary analysis and synthesis strategy in achievement and the ability to solve problems in geography material for students of literary fifth class)
the researcher name/ mohammad hashim muniss
AL_Fartousi / education first AL-Rusafah

Abstract

the research title (the effect of the overlapping waves strategy and binary analysis and synthesis strategy in achievement and the ability to solve problems in geography material for students of literary fifth class)

The researcher depended on a partial control experimental design with the three groups(tow experimental groups and one control group) with the pre- post tests. the researcher chose Abu Alalaa Almaary secondary school for boys from schools of first AL-Rusafah Directorate. The research sample consisted of (100) students the randomly distributed on three groups; (C) is assigned the first as experimental group contained (34) students, and (A) is assigned the second experimental group (32)students, and (B) is assigned the control group contained (34)students.

The researcher equalize the three groups in many variables ; prior knowledge ,age , IQ , achievement of geography in the first chapter, the ability to solve problems pre test.

The scientific material is limited to the last three chapters of natural geography book for literary fifth class the studying year (2016-2017) in Iraq, the researcher, formulated behavioral objectives in the light the cognitive domain for Bloom classification of (103) ,and in the light of the behavioral objectives and material content .(24) lesson plans are prepared per group from three groups .Two tests are constructed ,the first one is for Achievement including (40) test items (28)objective items of multiple choice type,(12)items of essay type , while the second test adopted the researcher and it is test ability to solve problems including (18) items, approve the truth and constant of the tests and psychometric which last , and after two months and half the researcher applied both of the post achievement test and the ability to solve problems and by using one-way ANOVA and Scheffe test ,the result were as follows :

1. There are not statistically significant difference on level of significance of (0,05) between the average score of first experimental group and the average score of second experimental group in achievement test and the ability to solve problems test .

2. There are statistically significant difference on level of significance of (0,05) between the average score of first experimental group and the average score of control group in achievement test and the ability to solve problems test and the result was sided with first experimental group .

3. There are statistically significant difference on level of significance of (0,05) between the average score of second experimental group and the average score of control group in achievement and the ability to solve problems and the result was sided with second experimental group .

In the light of the above stated results, suitable conclusions, recommendations, and suggestions for further studies are put forward.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية

م.د. صادق مطشر علي
الجامعة المستنصرية
كلية التربية الأساسية

م.د. ميثم عبد الكاظم هاشم
الجامعة المستنصرية
كلية التربية الأساسية

الفصل الاول

مشكلة البحث

أن للذكاء الانفعالي قدرة يعبر عنها من خلال مجموعة من المهارات تدفع الفرد لصياغة أهدافه الخاصة بعيدة المدى في ضوء تقديره لذاته وإمكاناته الحالية و يدرك ذاته بشكل مختلف يسهل له تقدير ذاته و تحقيقها و يبذل الجهد في مواجهة الفشل و يجعل تقديره و حكمه على الأمور داخلية المنشأ و تصدر عنه هو شخصيا و تزوده بالخبرات الانفعالية التي تجعله يتجنب الخجل في المواقف التي لا يتطلب التفاعل فيها أي نوع من الخجل.

ولقد زاد الوعي بالدور الذي يمثله الذكاء الانفعالي للفرد في مساعدته على تحمل ضغوط العمل وتحسين أدائه ؛ لهذا فقد هدفت بعض الدراسات- مثل دراسة (Kaplan، 2002)، (وعلام، ٢٠٠١)، (السمادونى، ٢٠٠١) إلى وضع برامج تهدف إلى تنمية الذكاء الانفعالي (الوجداني) ،ونظر بعضهم أمثال جولمان إلى الذكاء الانفعالي كمتغيرٍ يمكنه أن يفسر التباين في النجاح المهني للأفراد، الذي لم يتمكّن الذكاء المعرفي من تفسيره بوضوح(حبشي، ٢٠٠٤: ١١٤). ويمثل التوافق المهني نمط الحياة وصورته الذاتية والموضوعية لدى الأفراد العاملين في مؤسسات الدولة أو غيرها، فهو عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها الفرد لتحقيق التكيف والانسجام بينه وبين البيئة المهنية التي يعمل بها ، فإذا كان هناك سوء توافق مهني الذي قد ينشأ من عوامل تتعلق بالعاملين في مجال (اجتهادهم، استعدادهم تدريبهم ، عدم تناسب قدراتهم مع نوع أعمالهم، عيوب في البيئة المادية"الاقتصادية" والاجتماعية)، فأن الفرد قد لا ينسجم مع المهنة مما يؤدي الى عدم الانتفاع من قدراته في مجال عمله. (الصميدعي، ١٩٩٩: ٦١)

وعلى الرغم من اتفاق علماء النفس والاجتماع على تفسير مصطلح "التوافق المهني" (Professional Adjustment) بأنه علاقة الشخص بعمله وتقبله له ورضاه عن كل ما يتعلق به، إلا انه لم يحظ بالاهتمام الكبير من هؤلاء حول دينامياته ودور الفرد و البيئة فيه أو دورهما معاً، سوى عدد قليل منهم قد تحدثوا حول هذا الموضوع. (عوض، ١٩٨٨: ١٢٢)

ويشكل الافراد الذين يعملون في الجامعة الدعامة الأساسية والفعالة لها ،اذ من دونهم لا يمكن ان تحقق أهدافها ومهامها الادارية والفنية والخدمية،وقد يكون التوافق المهني للافراد العاملين في الجامعة من المؤشرات المهمة لنجاحهم في أداء مهماتهم وواجباتهم ، إذ من دون التوافق المهني قد تضطرب شخصياتهم فيشعرون بعدم الرضا الوظيفي سيما إذا كان سوءالتوافق المهني مستمراً نتيجة لظروف العمل(المادية والنفسية والاجتماعية) السيئة.(الصميدعي، ١٩٩٩: ٦٣)

وتكمن خطورة هذه المشكلة فيما يترتب عليها من اثار سلبية عندما يواجه الفرد ضغوط عالية لا يستطيع تحملها، وهذه النتائج لها صور متعددة كونها تشمل الجوانب الصحية والسلوكية والانفعالية والعقلية للفرد، وتعرض صحة الفرد لكثير من المتاعب ينتج عنها امراض اكثر حدة ومن الممكن ان تضعف التوافق المهني للفرد او يكون غير متوافق مع نفسه او مع عمله، واخيرا تؤدي به الى الانقطاع عن العمل تماما .ولما كان معظم الناس يواجهون انواع متعددة من الضغوط اثناء عملهم سواء أكان بسبب العمل او خارجا عنه فان ذلك ادى الى ضرورة زيادة اهتمام الباحثين بعلم النفس والصحة النفسية ودراسة السلوك التنظيمي خاصة، وهذا راجع الى الاثار التي يتركها العمل على الفرد سواء اكانت اثار نفسية او مهنية او سلوكية وسواء كانت في البيت او العمل او الشارع (عوض، ١٩٨٨: ٤٩)

ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال الاجابة على التساؤل الاتي:
(هل توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية)

أهمية البحث

حظي مفهوم الذكاء الانفعالي في العقدين الآخرين بأهمية بالغة ، فقد تناولته كثير من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية بالدراسة والبحث ، ويعتبر الكتاب الذي نشره Mayer & Salovey (1990) بعنوان الخيال والمعرفة والشخصية أولى المحاولات الفعلية للاهتمام بهذا المفهوم ، وأصدر دانيال جولمان (Danial Golman 1995) كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي" الذي أسهم في بلورة هذا المفهوم وانتشاره. وجذب مفهوم الذكاء الانفعالي اهتمام العديد من الباحثين في نهاية القرن العشرين ، عندما مرت المجتمعات بمشكلات ثقافية وعنصرية ، لمعرفة كيف يتعامل الباحثون معه وكيفية ربطه ببعض المتغيرات (Abi Samra, 2001,p22)

اذ يرى بعض الباحثين ان الذكاء الانفعالي القدرة على فهم وتقييم وإدارة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين (Bourey & Miller , 2001,p:31) ويتكون الذكاء الانفعالي من الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعي) فالذكاء الشخصي يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التي تواجهنا ، أما الذكاء بين الأشخاص فيجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر. (Foote , 2001,p55).

أن عملية التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني يُمكن أن تظهر وتتلور من خلال الذكاء الانفعالي، الذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعدّدة؛ منها: إدراك الانفعالات الذاتية وإدارتها، وإدراك انفعالات الآخرين؛ (عثمان ورزق، ١٩٩٨ :٦).

والانفعال الذي يمثل الوجدان - سواء أكان سلبياً أو إيجابياً - ضروري ومهم للحياة اليومية؛ فهو يُشبع حاجتنا اليومية، ويقود الإنسان ويتحكم بقراراته، خصوصاً عندما يكون مقتنعاً بعكس ما يفعله؛ لذلك فمن المهم جداً توفر الذكاء الوجداني عند الفرد، وهذا التنوع هو الذي يفسر تفوق الفرد في كثير من النشاطات؛ إذ أصبح معدّل الذكاء الانفعالي مطلوباً في العمل، كما أن الذكاء الانفعالي يجعل الفرد يرتقي نحو الأفضل؛ (الخوالدة، ٢٠٠٤: ٢٧).

ويتضمن مفهوم الذكاء الانفعالي القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها فصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية تساعد الفرد الرقي العقلي والانفعالي والمهني ، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (عبد السميع ، ١٩٩٨ : ١٠)

وتعترف النظرة الحديثة للذكاء الانفعالي بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان ، وبأنه ليس عمليات منفصلة عن عمليات التفكير لدى الإنسان ، بل هو عمليات متداخلة مكتملة لبعضها البعض (الخضر، ٢٠٠٢: ٧) وأوضح (ستوك) ١٩٩٦ أن الوصول إلى قمة أداء الفرد - ينبع من الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية لدى أفراد ومن أبرز العوامل الداخلية القدرة الوجدانية الانفعالية ، لأن الوجدان يؤثر في طاقتنا البدنية والعقلية ، فانفعالاتنا وعواطفنا معنا طوال الوقت ومن المستحيل أن تتركها عند الباب في الصباح ثم تأخذها مرة أخرى عند العودة للمنزل . ومفهوم الذكاء الانفعالي يضم مجموعة كبيرة من المهارات الفردية والميول ، يشار إليها بالمهارات داخل الشخص وبين الأشخاص ، والتي تقع خارج نطاق المجالات التقليدية للمعرفة الخاصة والذكاء العام والمهارات الفنية والمهنية ، ولكي يؤدي الفرد وظائفه كاملة ، ويكون متوازناً فلا بد أن يتمتع بالذكاء التقليدي والذكاء الانفعالي ، حيث إن النجاح

في الحياة يحتاج إلى أكثر من مجرد المخ ، والفرد يجب أن يكون قادرا على تنمية علاقاته الشخصية والمحافظة عليها ، وأن يتيح لنا الفرصة كي نفكر بإبداع وأن نستخدم عواطفنا لحل المشكلات (هلال ، ١٩٩٩ : ٥٥)

وهناك بعض البحوث و الدراسات التي اهتمت بدراسة علاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات المزاجية (سمات الشخصية) منها : دراسة ديولكس و هيربرت " Dulewicz & Herbert " عام (1996) التي توصلت إلى ست كفاءات وجدانية (الحساسية ، المرونة ، التأثير و القابلية للتكيف ، الحسم ، و التوكيدية ، و الاستقامة ، و القيادة) تميز بين المدراء المتميزين في أعمالهم عن بقية المدراء (الخضر، ٢٠٠٢ : ٢٩-٣٠) ، و دراسة ماير و زملائه عام (١٩٩٩) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي و بعض عوامل الشخصية منها: (الحساسية ، الاستدلال ، والانفتاح) بينما لا توجد علاقات دالة مع عوامل الشخصية الأخرى واتفقت دراسة روبرتس و زملائه (Roberts & etal. 2002) مع دراسة ميرنسك (Murensk 2000) على وجود علاقة دالة بين الذكاء الانبساطية ، الانفتاح على الخبرة ، المقبولية ، الضمير الحي ، و دراسة ليندلي (Lindley 2001) توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي و سمات الشخصية : الانبساطية ، العصابية ، كفاية الذات ، تقدير الذات ، التفاؤل ، وجهة الضبط ، والقدرة على التكيف (الخضر، ٢٠٠٢ : ١٨)

من هنا فان دراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق المهني لأساتذة الجامعة يعد مهما بسبب أهمية عينة البحث في المجتمع وأهمية المتغيرين لكونها من صميم الحياة اليومية ، فضلا عن إنها تمثل حالات من المواقف اليومية لأساتذة الجامعة والذي قد ترتبط بشكل او بآخر بالتوافق المهني لهم وهذا ما يحاول البحث الحالي دراسته.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

١- الذكاء الانفعالي لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية

٢- دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وفقا لمتغير الجنس (تدريسين - تدريسيات)

٣- التوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية

٤- دلالة الفروق في التوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وفقا لمتغير الجنس (تدريسين - تدريسيات)

٥- العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالتعرف على متغيرات البحث الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لدى اساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية من كلا الجنسين (التدريسين والتدريسيات) للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧)

تحديد المصطلحات

١- الذكاء الانفعالي عرفه كل من

- جولمان (Goleman 1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد ، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة ، وقدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذواتنا ، وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فاعل (Goleman 1995,p;271)

- إبراهيم (Abraham, 1999) : القدرة على استخدام المعرفة والانفعالية لحل المشكلات من خلال الانفعالات الإيجابية (Abraham, 1999,p: 211)

- ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2001): قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عنها، والقدرة على توليد واستخدام الانفعالات لتيسير التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتدعيم النمو الانفعالي والعقلي (Mayer, et al., 2001,p: 133).

التعريف النظري: قام الباحثان بتبني تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2001) المشار اليه في اعلاه

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس الذكاء الانفعالي

ب- التوافق المهني Vocational Adjustment:

- راجح (١٩٩١) : العملية المستمرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المهنية (راجح، ١٩٩١: ٤٤٣).

- الشمري (٢٠٠٠): العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم والانسجام بينه وعمله، وتجعله راضيًا عن عمله ، والمحافظة على هذا التلاؤم بتكثيف الشخص مع عمله الذي يؤديه بنجاح، لأنه يتناسب مع ذكائه وقدراته، ومستوى طموحه وفكرته عن نفسه.

التعريف النظري: قام الباحثان بتبني تعريف الشمري (٢٠٠٠) المشار اليه في اعلاه

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التوافق المهني

الفصل الثاني

الاطار النظري للذكاء الانفعالي

ظهر مفهوم الذكاء الانفعالي على يد كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) باعتباره قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، ومشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في توجيه تفكيره وأفعاله ولما كان هذا التعريف يعبر عن استقبال وتنظيم الانفعالات فقط ، فقد عدل ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) تعريفهما للذكاء الانفعالي ليصبح قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عنها، والقدرة على توليد واستخدام الانفعالات لتيسير التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتدعيم النمو الانفعالي والعقلي (Mayer, et al., 2001, 133)

واشار جولمان (Goleman, 1998) ان الذكاء الانفعالي هو قدرة على معرفة مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، لتحفيز ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا بشكل فعال داخل أنفسنا، وفي علاقتنا بالآخرين (Goleman, 1998,p: 95)، اي انه الاستخدام الذكي للانفعالات، فالفرد يجعل انفعالاته تعمل لصالحه من خلال استخدامها في توجيه سلوكه وتفكيره بطرق ترفع من نتائجه (Weisinger, 1998,p: 18)

أن الذكاء الانفعالي محصلة للتفاعل والإحالة المتبادلة بين النضج الانفعالي، والتواصل ، والتأثير الوجداني، فالذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته ومشاعره، وإدارتها وتوجيهها مما يؤدي إلى تقدير الذات، مع مرونة في الشخصية تدفع إلى الإنجاز وتحمل التوترات والضغوط ، وهذا الذي يؤدي إلى إيجابية في العلاقات الاجتماعية، والتفهم العطوف للآخرين، مع نظرة

إيجابية للحياة، والبحث عن مميزات الآخرين، وشجاعة في المواجهة دون هرب من المواقف الصعبة، مع قدرة على تقبل الآخر كما هو، مهما كان الاختلاف في الرأي أو الثقافة، وهذا التواصل هو الذى يؤدي في النهاية إلى قدرة على التأثير الوجداني بالاقتناع المادى بالفكرة، وقيادة الآخرين لتحقيق الأهداف، والقدرة على تغيير الأنماط التقليدية، والحلول الجاهزة، وتعاون بين الأفراد في العمل الجماعي، وقدرة تفاوضية لحل الصراع حلاً إيجابياً مثمراً (القطان، ٢٠٠٦: ٥١-٥٢)، وأشار كل من سالوفى وماير (Salovey & Mayer 2001) إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن أربعة مكونات معرفية، هي:

١- القدرة على إدراك الانفعالات The ability to perceive emotions:

وهي تمثل الجانب الأساسى للذكاء الانفعالي، وتشمل قدرة الفرد على الوعى بانفعالاته، وانفعالات الآخرين، كما يتم التعبير عنها من خلال تعبيرات الوجه ونبرات الصوت .

٢- القدرة على توليد واستخدام الانفعالات لمساعدة التفكير : The ability to access, generate, and use emotions so as to assist thought.

وتشمل قدرة الفرد على توليد الانفعالات، ومعرفة أسبابها، وأثرها على التفكير .

٣- القدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية : The ability to understand emotions and emotional knowledge

وتتضمن قدرة الفرد على فهم الانفعالات المعقدة، وكيفية انتقالها من مرحلة إلى أخرى .

٤- القدرة على تنظيم الانفعالات للارتقاء بالنمو الانفعالي والعقلي : The ability to regulate emotions so as to Promote emotional and intellectual growth.

وتعنى قدرة الفرد على إدارة وتنظيم الانفعالات والتحكم فيها وضبطها .
(Mayer, et al., 2001,p: 133-136)

النظريات التي فسرت التوافق المهني

نظرية ابراهام ماسلو (1954 MASLOW)

حسب هذه النظرية فالفرد يعمل على تحقيق طموحاته، و قد سماها بنظرية الحاجات، فالفرد يسلك طريقه إلى مهنة ما بقصد إشباع حاجات معينة فهو يعمل على تحقيق التوافق بتحقيق طموحاته ، و تفترض نظرية الحاجات أن الأفراد في محيط العمل يدفعون للأداء بالرغبة في إنشاء مجموعة من(الحاجات الذاتية، و يستند " ماسلو" إلى ثلاثة إفتراضات أساسية

١ -البشر كائنات محتاجة من الممكن أن تؤثر إحتياجاتها على سلوكها، و الحاجات غير المشبعة فقط هي التي تؤثر في السلوك، أما الحاجات المشبعة فلا تصبح دافعة للسلوك.

٢-ترتب الحاجات حسب أهميتها .

٣-يتقدم الإنسان للمستوى التالي من الهرم ، عندما يتم إشباع الحاجات الدنيا.
و قد قسم "ماسلو " الحاجات إلى أنواع هي :

- حاجات تحقيق الذات

- حاجات إحترام الذات .

- حاجات إجتماعية.

- حاجات الأمن .

- حاجات فيزيولوجية.

و حسب هذه النظرية لا يمكن للإنسان أن يحقق التوافق حتى يتمكن من تحقيق كل الحاجات بداية بالدنيا في قاعدة الهرم إلى المركبة في قمة الهرم .

٢- نظرية العلاقات الإنسانية ١٩٢٤

ركزت على الجانب الإنساني Hothorn والأبحاث في جامعة أوهايو وميشيغان : (أهم أفكار هذه النظريات العنصر الإنساني أهم عناصر العمل ويجب مراعاة تركيبه المعقد وجوانبه النفسية من قبل الإدارة حتى يستطيع التعاون بالشكل المطلوب ، * هناك حاجات نفسية واجتماعية عند العاملين يجب مراعاتها أهمها احترام النفس - تأكيد الذات - احترام الآخرين ، * العاملون يكونون جماعات عمل وبهذه الجماعات أثرها في تفكير أعضائها واتجاهاتهم وقيمهم الأمر الذي ينعكس على إنتاجهم ، * التعامل بأسلوب ديمقراطي يحقق للعمال التقدير وثبات الذات وزيادة الإنتاج ويوفر لهم المناخ الملائم)

٣- نظرية العاملين ١٩٥٩

قام هيرز بيرغ في USA بدراسة على مهندسين ومحاسبين لمعرفة دوافعهم ورضاهم الوظيفي في أعمالهم وجد أن هناك مجموعتين من العوامل أ- أحدها دوافع تؤدي لرضا العاملين عن أعمالهم وأطلق عليها اسم عوامل مرتبطة بالعمل نفسه أو العوامل المرافقة وهي (الإحساس بالإنجاز ، تحمل المسؤولية ، الترقية للوظائف الأعلى ، المشاركة في اتخاذ القرارات) ب- العوامل التي يعتبرها بمثابة دوافع تؤدي إلى عدم الرضا العامل عن عمله أطلق عليها اسم العوامل المحيطة بالعمل (العوامل الصحية أو الوقائية ومنها : إجراءات العمل وأنظمتها ، الإشراف وطرقه ، العلاقة مع الزملاء والرؤساء ، ظروف العمل المادية ، العلاقة مع الزملاء)

ونتيجة لهذه النظرية أسهمت في التأكيد على النمو النفسي الذي يسهم في تحقيق الرضا عن العمل

٤- نظرية التوسل : ١٩٦٤

نظرية فروم في الدافعية إن سلوك أداء الفرد تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل تتمثل بالقيام بالسلوك أو عدم القيام به وتكون المفاضلة على أساس المنافع المتوقعة من بدائل السلوك المتعلقة بالأداء والدافع لدى فروم هو محصلة التفاعل ما بين قوة الجذر الكامنة فيما يحصل عليه الشخص من عوائد موجهة تدفع الفرد لتحقيقها نتيجة للأداء . وتكافئ النتيجة للشخص يعني قوة تأقلمه العاطفي سلباً وإيجاباً نحو هذه النتيجة فالتكافؤ يتعلق بالرضا المهني المتوقع والمقترن بنتيجة العمل ويعد المال تكافؤ إيجابي لمعظم الناس (السالم ١٩٩٧ : ٧٠-٧٥)

ثانيا : دراسات سابقة..:

دراسات تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي

- دراسة عجوة (٢٠٠٢)

(الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة)

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي ، والتوافق النفسي ، وتكونت العينة من (٦٤) طالبا (١٩٤) طالبة وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء المعرفي ، والتحصيل الدراسي ، في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين البنين والبنات على مقياس الذكاء الانفعالي ، وكذلك كشفت الدراسة عن

عدم وجود فروق بين ذوي الاختصاصات العلمية والأدبية على مقاييس الذكاء الانفعالي

- دراسة الدريد (٢٠٠٥)

(الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية)

هدفت تلك الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة واضطرابات الشخصية ، وقد بلغ إجمالي العينة (٩١) طالبا وطالبة وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أبعاد الذكاء الانفعالي من إعدادها ، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وعدد من اضطرابات الشخصية ، وخلصت النتائج إلى أنه كلما ارتفعت معدلات الذكاء الانفعالي انخفضت اضطرابات الشخصية ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات مقياس المشاركة الوجدانية ، ومعالجة العلاقات الشخصية المتبادلة في اتجاه الإناث ، فبينما كانت الفروق في المجموع الكلي في اتجاه الذكور

دراسات سابقة تناولت مفهوم التوافق المهني

- دراسة عثمان (١٩٩٩)

(التوافق المهني وعلاقته بموقع الضبط لدى مدرسي المرحلة الثانوية في اليمن) استهدفت هذه الدراسة الكشف عن علاقة التوافق المهني بموقع الضبط عند معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة تعز في اليمن على عينة تكونت من (٢٧٢) مدرساً ومدرسة ، واستخدمت مقياسي التوافق المهني وموقع الضبط من إعداد الباحثة، وبعد تطبيقهما على أفراد العينة ، وتحليل البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط والاختبار التائي وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد وتحليل التباين ، اظهرت اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة وجود علاقة بدلالة

إحصائية بين التوافق المهني وموقع الضبط ، وكان الفرق بين الذكور والإناث في هذه العلاقة دالة إحصائياً ولصالح الإناث (عثمان ، ١٩٩٩).

- دراسة الزبيدي (٢٠٠٠)

(الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة)

استهدفت هذه الدراسة معرفة علاقة الرضا المهني والصحة النفسية بالضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العراقية على عينة تكونت من (٢٠٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ، واستخدمت مقاييس الضغوط النفسية و الرضا المهني والصحة النفسية من إعداد الباحث ، وبعد تطبيق هذه المقاييس على أفراد العينة وتحليل البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط والاختبار التائي وتحليل التباين. أظهرت اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والرضا المهني من جهة ، وبين الضغوط النفسية والصحة النفسية من جهة أخرى وبدلالة إحصائية وكان الفرق بين الذكور والإناث لصالح الإناث (الزبيدي ، ٢٠٠٠).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهج البحث وإجراءاته التي اتبعت في تحديد منهج البحث ومجتمعه وعينته الممثلة لذلك المجتمع ووصف أدوات البحث اللتان تتمتعان بمؤشرات الصدق والثبات وإجراء التطبيق النهائي لأداتا البحث والخطوات التي تم إتباعها في تحليل الإجابات و المعالجات الإحصائية المستعملة في البحث وفيما يلي عرض لهذه الخطوات :-

١ - منهج البحث

استعمل الباحثان المنهج الوصفي لأنه يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر أو التعبير عنها كمياً من خلال معاملات الارتباط بين المتغيرات وهذا المنهج يحاول وصف الظاهرة ودراسة العلاقة بين متغيراتها وهذه المنهجية ذات قيمة كبيرة لأنها تمثل الخطوات الأولى للتجريب (مايرز ، ١٩٩٥ : ٥٦)

٢ - مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث الحالي بتدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية من الذكور والإناث في الدراسة الصباحية والمسائية والبالغ عددهم (٤٦٦) تدريسي إذ بلغ عدد التدريسن (٢٣١) في حين بلغ عدد التدريسيات (٢٣٥) للعام الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٧

جدول (١)

مجتمع البحث الأصلي (تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية)

الكلية	النوع	الصباحي	المسائي	المجموع
التربية	التدريس	١٨٦	٤٥	٤٦٦
الاساسية	التدريسيات	١٨٥	٥٠	

عينة البحث :

يشمل مجتمع البحث الحالي على تدريسي جامعة المستنصرية كلية التربية الأساسية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) ، ويتألف من (٤٦٦) تدريسي وتدرسية ممن يحملون الألقاب العلمية (مدرس مساعد ، مدرس ، أستاذ مساعد ، استاذ) في تخصصات العلوم الصرفة والعلوم الإنسانية ، تم اختيار (١٥٠) تدريسي وتدرسية وبلغ عدد التدريسيين من الذكور (٧٩) ومن التدرسيات (٧١) على وفق العينة الطبقية العشوائية حيث بلغت نسبة العينة إلى بحدود (٣٢,١٨ %).

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث

المجموع	اللقب العلمي				الجنس	الكلية
	استاذ	استاذ مساعد	مدرس دكتور	مدرس مساعد		
٧٩	٦	٩	١٨	١١	مدرسين	العلوم الطبيعية
	٤	٣	١٦	١٢	مدرسات	
٧١	٨	١٢	١٥	١٠	مدرسين	العلوم الانسانية
	٤	٢	١٢	٨	مدرسات	
١٥٠	٢٢	٢٦	٦١	٤١		المجموع

أداتا البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحثان بتبني مقياس الذكاء الانفعالي لمظلوم (٢٠١١) ومقياس التوافق المهني للشمري (٢٠٠٠) ، لذا فقد اطلع الباحثان على مجموعة من المقاييس والأدبيات والأطر النظرية ذات العلاقة

بمتغيرات البحث واستشارة المختصين للاستفادة من مشورتهم العلمية وأتباع الأساليب العلمية في بناء وتبني المقاييس .

اولا- مقياس الذكاء الانفعالي :

اطلع الباحثان على مجموعة من المقاييس والأدبيات والأطر النظرية ذات العلاقة بمتغيرات البحث واستشارة المختصين للاستفادة من مشورتهم العلمية وأتباع الأساليب العلمية في بناء وتبني المقاييس ، وفي ضوء ذلك تم تبني مقياس الذكاء الانفعالي المعد من قبل مظلوم (٢٠١١) والمبني اساسا على وفق نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2001)، والذان يعرفان الذكاء الانفعالي بأنه (قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عنها، والقدرة على توليد واستخدام الانفعالات لتيسير التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتدعيم النمو الانفعالي والعقلي (Mayer, et al., 2001, 133).

وصف المقياس

يتكون مقياس الذكاء الانفعالي لمظلوم (٢٠١١) في صورته النهائية على (٣٧) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي : الوعي بالذات، وتنظيم الذات ، والدافعية ويتضمن كل بعد (٧) عبارات، أما بعدا التعاطف، والمهارات الاجتماعية، فيتضمن كل بعد (٨) عبارات، وتتم الإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس من خلال خمس بدائل هي : (تنطبق علي تماما ، تنطبق علي كثيرا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي قليلا ، لاتتنطبق علي أبدا) بحيث تعطى الدرجات (٤، ٥، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة. وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (١٨٥) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (٣٧). وتدل الدرجة العالية على ارتفاع الذكاء الانفعالي، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه، ويمكن استخراج درجات كل بعد على حدة،

ويشمل بعد الوعي بالذات عبارات (١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٣١)، وبعد تنظيم الذات عبارات (٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٧ ، ٣٢) وبعد الدافعية عبارات (٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٣)، وبعد التعاطف عبارات (٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٦)، وبعد المهارات الاجتماعية عبارات (٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٣٧) .

ثانيا- مقياس التوافق المهني

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التوافق المهني قام الباحثان بتبني مقياس التوافق المهني الذي اعده الشمري (٢٠٠٠) والذي عرف التوافق المهني بأنه (العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق التواءم والانسجام بينه وعمله، وتجعله راضياً عن عمله ، والمحافظة على هذا التواءم بتكثيف الشخص مع عمله الذي يؤديه بنجاح؛ لأنه يتناسب مع ذكائه وقدراته، ومستوى طموحه وفكرته عن نفسه). وقام الباحثان بتبني ذلك المقياس للأسباب الآتية :

١- أنه يغطي كل مجالات التوافق المهني. ٢- لحدائته. ٣- ملاءمته للبيئة العراقية من ناحية، كما طبق هذا المقياس على الموظفين والموظفات في وزارات الدولة العراقية من ناحية أخرى.

وقد اتبع الشمري (٢٠٠٠) في بناء المقياس عدة خطوات منها :

١. جمع فقرات المقياس من خلال الاستعانة بـ:

أ- الاستبيانات والمقاييس العربية والأجنبية السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

ب- الدراسات والبحوث السابقة. وعلى هذا الأساس فقد قام الشمري بوضع تعليمات المقياس وصياغة (٤٠) فقرة، ووضع خمس بدائل للمقياس وهي

(وافق بشدة، وافق، غير متأكد، لا وافق ، غير موافق تماما) وأعطى لكل بديل درجة هي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

صلاحية الفقرات

من اجل التأكد من صلاحية الفقرات تم عرض أداتا البحث على مجموعة من الخبراء المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم ملحق (١) وطلب منهم قراءة فقرات المقياس ووضع علامة (صح) في حقل الصالحة إن كانت الفقرة صالحة لقياس السمة المراد قياسها والعلامة نفسها في حقل غير صالحة إذا كانت الفقرة لا تقيس السمة المراد قياسها أو أجراء التعديل المناسب على الفقرة في حقل التعديل المناسب وتم قبول جميع فقرات المقياسين فقد اتفق على بقائها نسبة (٩٠%) من الخبراء والمحكمين .

التجربة الاستطلاعية

إن الهدف من التجربة الاستطلاعية هو لبيان مدى وضوح تعليمات المقياس ومدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة والمعنى وحساب الوقت المستغرق في الإجابة على المقياس ولتحقيق ذلك قام الباحثان بتطبيق المقياسان كل على حدة وانفراد على عينة مكونة من (٢٥) من التدريسيين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من كلية التربية الأساسية وأوضحوا التجربة إن الوقت المستغرق في الإجابة على مقياس الذكاء الانفعالي بلغ متوسطا قدره (١٥) دقيقة وهو الوقت المناسب للإجابة على فقرات المقياس لكي يتسنى لهم الإجابة بتمعن وموضوعية ، وأيضا أوضحت التجربة الاستطلاعية إن الوقت المستغرق للإجابة على فقرات مقياس التوافق المهني بلغ متوسطا قدره (١٢) دقيقة ، ونتيجة لهذا الأجراء تم التأكد من ان جميع فقرات المقياسين كانت واضحة ومفهومة لكل من التدريسين والتدريسيات

حساب القوة التمييزية للفقرات

يقصد بالقوة التمييزية مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية والذين يحصلون على درجات منخفضة في المقياس نفسه (دروان، ١٩٨٥، ١٢٥) وللتحقق من ذلك جرى تطبيق مقياسا البحث الذكاء الانفعالي والتوافق المهني في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية بواقع (١٠٠) تدريسي وتدرسية والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة التحليل الإحصائي

الكلية و القسم	التدريسين	التدريسيات	المجموع
الاقسام العلمية	٢٥	٢٥	٥٠
الاقسام الانسانية	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

وبعد تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي والتوافق المهني على عينة التمييز تم تصحيح استمارات عينة التحليل الإحصائي للمقياسين وحساب درجة كل تدريسي وتدرسية على حدة ومن ثم قام الباحثان بترتيب الاستمارات بالطريقة التنازلية من أعلى درجة إلى أدنى درجة ومن ثم قام الباحث بتحديد (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا لتحديد المجموعتين

المتطرفتين إذ إن اعتماد هذه النسبة تعطينا مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (السيد ، ١٩٧٩ ، ٦٤٢) وقد بلغت عينة التحليل الإحصائي (١٠٠) تدريسي وتدرسية ، وبواقع (٢٧) تدريسي وتدرسية للمجموعة العليا و(٢٧) تدريسي وتدرسية للمجموعة الدنيا ، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لجميع الفقرات وقد تبين إن جميع فقرات مقياس الذكاء الانفعالي كانت مميزة وكما موضح في الجدول (٤) لان قيمتها

التائية المحسوبة كانت اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) ، وتبين ايضا إن جميع فقرات مقياس التوافق المهني كانت مميزة وكما موضح في الجدول (٥) لان قيمتها التائية المحسوبة كانت اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢)

جدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الانفعالي بأسلوب العينتين المتطرفتين

الرقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٢.١٥٧٤	٠.٨٢٢١٥	١.٥٠٠٠	٠.٧٥٥٠٥	٦.١٢٠	دالة
٢	٢.٧٧٧٨	٠.٤٩٩٢٢	١.٥٩٢٦	٠.٧٨٥٨٢	١٣.٢٣٠	دالة
٣	١.٤٤٤٤	١.١٢١٨٦	١.١٥٧٤	٠.٤٩٦٠٠	٢.٤٣٢	دالة
٤	١.٥٠٠٠	٠.٧٠٣٧٩	١.١٠١٩	٠.٣٦٠١٦	٥.٢٣٤	دالة
٥	٢.٦٥٧٤	٠.٦٥٧٩٨	٢.٠١٨٥	٠.٩٢٧٠٧	٥.٨٤٠	دالة
٦	٢.٥٦٤٨	٠.٦٧٣٥٨	١.٦٥٧٤	٠.٩١٨٧٨	٨.٢٧٨	دالة
٧	٢.٧٨٧٠	٠.٤٧٤٦١	١.٨٢٤١	٠.٩٦٥٠٨	٩.٣٠٥	دالة
٨	١.٧٢٢٢	٠.٧٨٣٣٩	١.٤٥٣٧	٠.٧٤١١١	٢.٥٨٨	دالة
٩	٢.٦٨٥٢	٠.٥٥٧٨٤	١.٩٠٧٤	٠.٩٧١٩١	٧.٢١٣	دالة
١٠	٢.٥٩٢٦	٠.٦٥٦٢٠	١.٩٩٠٧	٠.٩٦١٨٥	٥.٣٧٢	دالة
١١	١.٥٩٢٦	٠.٧٢٣٩٢	١.٢٤٠٧	٠.٥٤٤٦٥	٤.٠٣٦	دالة
١٢	٢.١٢٠٤	٠.٨٠٥٥٦	١.٤٥٣٧	٠.٧١٥٤٤	٦.٤٣١	دالة
١٣	٢.٤٩٠٧	٠.٦٧٦٦٥	١.٧٥٠٠	٠.٨٥٥١٧	٧.٠٥٩	دالة
١٤	٢.٣٨٨٩	٠.٧٤٦٧٥	١.٤٩٠٧	٠.٧١٦٨٩	٩.٠١٧	دالة
١٥	٣.٠٦٤٨	١.٠٩٦٠٧	١.٧٩٦٣	٠.٨٨٣٤٩	٩.٣٦٤	دالة
١٦	١.٩١٦٧	٠.٧٨٦٨٧	١.٠٩٢٦	٠.٣٤٩٥٥	٩.٩٤٦	دالة
١٧	١.٦٢٩٦	٠.٧١٨١٦	١.١١١١	٠.٣٤٤٠٦	٦.٧٦٧	دالة
١٨	٢.١٧٥٩	٠.٨٢٩٦٩	١.٢٠٣٧	٠.٤٦٨٨٣	١٠.٦٠٢	دالة

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية.....

الرقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١٩	١.٣٣٣٣	٠.٥٦٣٧٠	١.١١١١	٠.٣٧٠٢٣	٣.٤٢٤	دالة
٢٠	٢.٥٥٥٦	٠.٧٢٧٧٣	١.٣٥١٩	٠.٦٤٥٨٣	١٢.٨٥٧	دالة
٢١	٠.٩٢٢٠٢	٢.٥١٨٥	١.٧٦٨٥	٠.٩٠٢٨١	٦.٠٤٠	دالة
٢٢	٢.٠٦٤٨	٠.٧٣٩٧٠	١.٣٣١٤	٠.٦٢٦٥٢	٧.٨٤٢	دالة
٢٣	٢.١٢٩٦	٠.٨٠٩٩٠	١.٣٤٢١	٠.٦٦٩٧٧	٧.٨٧٤	دالة
٢٤	١.٥٩٢٦	٠.٦٨٤٠٩	١.١٤٨١	٠.٤٤٩٦١	٥.٦٤٢	دالة
٢٥	٢.٢٠٣٧	٠.٦٩٣٨٩	١.٤٤٤٤	٠.٦٨٨١٣	٨.٠٧٤	دالة
٢٦	٢.٠٧٤١	٠.٨٨٢٩٠	١.٤٢٥٩	٠.٧٧٥٨٥	٥.٧٣١	دالة
٢٧	٢.٢٨٧٠	١.٤٠١٢٧	١.١٧٥٩	٠.٥٢٦٤٧	٧.٧١٤	دالة
٢٨	١.٦٦٦٧	٠.٨٠٨٨٣	١.١٢٩٦	٠.٤٥٥٣٤	٦.٠١٣	دالة
٢٩	٢.٥٤٦٣	٠.٧٢٨٣٩	١.٦٢٩٦	٠.٨٤٩٣٣	٨.٥١٤	دالة
٣٠	٢.٢٧٧٨	٠.٨٨٤٢٧	١.٤٤٤٤	٠.٧٨٩٣٤	٧.٣٠٦	دالة
٣١	١.٤٣٥٢	٠.٧١٣٩٩	١.١٨٥٢	٠.٥١٤٢٥	٢.٩٥٣	دالة
٣٢	٢.٣٧٩٦	٠.٧٨٢٠١	١.٧٨٧٠	٠.٨٤٣٣٥	٥.٣٥٥	دالة
٣٣	٢.٥١٨٥	٠.٧١٦٧١	١.٦٩٤٤	٠.٨٤٧٨٥	٧.٧١٤	دالة
٣٤	٢.٦٣٨٩	٠.٦١٨٣٨	٢.٢٠٣٧	٠.٨٨٣٤٩	٤.١٩٤	دالة
٣٥	٢.٥٧٤١	٠.٥٩٩١٢	٢.٢٨٧٠	٠.٨٢٠٨٨	٢.٩٣٥	دالة
٣٦	٢.٤٠٧٤	٠.٦٢٧٠٧	١.٣٥١٩	٠.٧٠١٣٣	١١.٦٦٠	دالة
٣٧	١.٣٠٥٦	٠.٥٣٧٥٣	١.٠٤٦٣	٠.٢٥١٥١	٤.٥٤٠	دالة

جدول (٥)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التوافق المهني بأسلوب العينتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة النائية المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٣.٢٣١٥	٠.٦٩١٨٣	٢.٣٧٠٤	١.٠٥٥٤١	٧.٠٩١	دالة
٢	٣.١٥٧٤	٠.٧٢٥٥٣	٢.١٧٥٩	١.١٦٦٧٤	٧.٤٢٤	دالة
٣	٣.١٠١٩	٠.٧٢٢٦٦	٢.٣٣٣٣	١.١٢٧٧٤	٥.٩٦٤	دالة
٤	٣.٠٧٤١	٠.٨٨٢٩٠	٢.٤٣٥٢	١.١٥٤٢١	٤.٥٦٩	دالة
٥	٣.٢٠٣٧	٠.٥٩٢١٥	٢.٣٦١١	١.٠٥٤٢١	٤.٢٤٢	دالة
٦	٣.٠٧٤١	٠.٧٨١٨٥	٢.٤٠٧٤	١.٠٩٤٠٥	٥.١٥٢	دالة
٧	٣.٢٢٢	٠.٥٦٩٢٠	٢.٢١٣٠	١.١٢٧٨٢	٨.٣٠٢	دالة
٨	٣.١٧٥٩	٠.٦٦٧٣٨	٢.٢٥٩٣	١.٩٦٩٠	٧.٤١٩	دالة
٩	٣.٣٠٥٦	٠.٧٤٢٠٤	٢.٢١٣٠	١.١٠٢٦٨	٨.٥٤٣	دالة
١٠	٣.٢٣١٥	٠.٥٤٠١٠	٢.١٩٤٤	١.٠٩٧٦٥	٨.٨١٠	دالة
١١	٣.٢٧٧٨	٠.٧٢١٢٨	٢.١٨٥٢	١.١٠٣٥٠	٨.٦١٣	دالة
١٢	٣.٢٨٧٠	٠.٧١١٠٧	٢.٧٧٧٨	٠.٨١٢٦٧	٤.٩٠١	دالة
١٣	٣.١٦٦٧	٠.٧٥٥٠٥	٢.٤١٦٧	١.١٠٣٣١	٥.٨٣٠	دالة
١٤	٣.١٥٧٤	٠.٨١٠٧٠	٢.٢١٣٠	١.١٣٦٠٨	٧.٠٣٢	دالة
١٥	٣.٣٠٥٦	٠.٦٧٦١٤	٢.١٠١٩	١.١٠١٧٤	٩.٦٧٧	دالة
١٦	٣.٠٤٦٣	٠.٨٦٨٨٢	١.٩٥٣٧	١.١٣٨٨٢	٧.٩٢٦	دالة
١٧	٣.٠٥٥٦	٠.٧٧١٣٧	٢.٢٣١٥	١.١٢٤١٣	٦.٢٨٢	دالة
١٨	٣.١٧٥٩	٠.٧٧١٣٢	٢.٠٤٦٣	١.٠٩٧٠٢	٨.٧٥٤	دالة
١٩	٣.٣٣٣٣	٠.٥٩٥٩٤	٢.٨١٤٨	٠.٨٦٦٢٨	٥.١٢٥	دالة
٢٠	٣.٢٨٧٠	٠.٦٨٤٢٨	٢.٩١٧٦	٠.٧٦٢٧٤	٣.٧٥٦	دالة
٢١	٣.١٤٨١	٠.٦٩٤٦٤	٢.٧١٣٠	٠.٧٦١٨٣	٤.٣٨٧	دالة
٢٢	٣.١٦٦٧	٠.٧٦٧٣٢	٢.١٢٠٤	١.١٤١٥٥	٧.٩٠٥	دالة
٢٣	٣.١٨٥٢	٠.٦٥٧٧٨	٢.٠٣٧٠	١.٠٤٩٤٩	٩.٦٣٣	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢٤	٣.٢٨٧٠	٠.٥٩٦٧٣	٢.١٣٨٩	١.٠٧١٨٠	٩.٧٢٧	دالة
٢٥	٣.٢٧٧٨	٠.٦٣٨٨٣	٢.١٣٨٩	١.٠٩٧٦٥	٩.٣١٩	دالة
٢٦	٣.١٤٨١	٠.٧٢١٠٤	٢.٤٢٥٩	١.٠٣٤٠٣	٥.٩٥٤	دالة
٢٧	٣.١٥٧٤	٠.٦٨٥٨٠	٢.١٠١٩	١.١٣٥١٦	٨.٢٧١	دالة
٢٨	٣.١٦٦٧	٠.٦٣٣٩٣	٢.٠٧٤١	١.٠٧٣٩٤	٩.١٠٥	دالة
٢٩	٣.٢٨٧٠	٠.٧٣٦٨٩	٢.٢٠٣٧	١.١٠٨٦٧	٨.٢٥٧	دالة
٣٠	٣.٢٢٢٢	٠.٦٤٦١٠	٢.٥٧٤١	٠.٩٧٨٣٠	٥.٧٤٥	دالة
٣١	٣.١١١١	٠.٧٢٧٧٣	١.٩٨١٥	١.٠٦٧٦٣	٩.٠٨٦	دالة
٣٢	٣.١٨٥٢	٠.٧٧٥١٨	٢.٢٥٠٠	١.١٠٣٣١	٧.٢٠٨	دالة
٣٣	٣.١٨٥٢	٠.٦٨٥٦١	٣.٠٣٧٠	٠.٨١٩٤٦	١.٤٤١	دالة
٣٤	٣.٢١٣٠	٠.٧٢٤١٠	٢.٧٢٢٢	٠.٨٨٤٢٧	٤.٤٦٢	دالة
٣٥	٣.١٧٥٩	٠.٧٥٩١٠	٢.٣٥١٩	١.١١٣٣٤	٦.٣٥٥	دالة
٣٦	٣.٠٢٧٨	٠.٧٢٩٣٤	٢.٣٦١١	١.٠٩٧٦٥	٥.٢٥٧	دالة
٣٧	٣.٢٣١٥	٠.٧٤٩٠	٢.٢٩٦٣	١.٠٧٨٧٦	٧.٤١٧	دالة
٣٨	٣.٢٥٩٣	٠.٦٨٨٦٣	٢.٣٢٤١	١.٠٩٢٢٧	٧.٥٢٧	دالة
٣٩	٣.١٢٩٦	٠.٧٣٧٤٢	٢.٢٣١٥	١.١٠٧٣٨	٧.٠١٦	دالة
٤٠	٣.١٢٩٦	٠.٧٩٨٢٨	٢.٤٥٣٧	١.٠٧١١٥	٥.٢٥٨	دالة

الخصائص السايكومترية للمقياسين

على الرغم من إن الباحثين الذين اعدا مقياسا الذكاء الانفعالي والتوافق المهني وقاما بحساب الصدق والثبات للمقياسين ، إلا إن الباحثان عمدا لحسابه كون صدق المقياس يتأثر بجملة من العوامل منها الفئة المراد تطبيق المقياس عليها والوقت المستغرق لذلك وغيرها من العوامل ، وقام الباحثان أيضا باستخراج الثبات لتحقيق أغراض البحث .

وان من أهم الخصائص السايكومترية التي أعدها المختصون في مجال القياس النفسي هما خاصيتا الصدق والثبات إذ تعتمد عليها دقة البيانات أو الدرجات التي نحصل عليها من المقاييس النفسية (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٥٩) ، وقد تم حساب ذلك على النحو الآتي :

مؤشرات صدق المقياس

الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، ويتفق المختصون في مجال القياس النفسي على أهمية صدق الفقرات (Ebel , 1972, p: 554) . ويعد المقياس صادقا إذا كان يبدو صالحا في ظاهره وبصورة مبدئية من خلال النظر الى عنوانه وتعليماته والوظيفة التي يقيسها وتمثيل الفقرات للأهداف المراد التعرف تحقيقها ، مما يوحي إن المقياس أو الاختبار من حيث ظاهره مناسب إلى حد ما للغرض المطلوب قياسه (سماره ، ١٩٨٩ : ١١٠)

الصدق الظاهري

إن أفضل طريقة للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس هي عرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel , 1972,p:554) ، وقد تم عرض المقياسان (الذكاء الانفعالي ، التوفيق المهني) بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والارشاد النفسي والبالغ عددهم (١٠) خبيرا (ملحق ١) للحكم على صلاحية المقياسين لتحقيق أهداف البحث الحالي .

اذ يعد الصدق الظاهري احد أنواع صدق المحتوى ويقوم على فكرة مدى مناسبة المقياس أو الاختبار لما يقيسه ولمن يطبق عليهم ، ويبدو من خلال وضوح الفقرات ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو المجال الذي يقيسه الاختبار ، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من الخبراء والمختصين في هذا المجال (عبد

الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٢٥) وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياسين عندما عرضهما الباحثان على مجموعة الخبراء .

ثبات المقياس

يعد الثبات من خصائص الاختبار الجيد ويقصد به إن الاختبار يعطي نفس النتائج عند إعادة تطبيقه على المجموعة نفسها والثبات يعني الاستقرار بمعنى انه كلما تكررت عملية قياس الفرد أظهرت درجته شيئاً من الاستقرار (عيسوي، ١٩٧٤ : ٦) ، وقد تم حساب ثبات المقياسان بأكثر من طريقة وعلى النحو الآتي

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار

تعد هذه الطريقة من أكثر طرائق حساب الثبات شيوعاً إذ تقوم على إجراء تطبيق فقرات الأداة على مجموعة من الأفراد ثم إعادة تطبيقها على المجموعة نفسها بعد مضي مدة زمنية محددة ، وإن ثبات الاختبار من الشروط التي يجب توفرها فيه ليكون دقيقاً ، ويعني الثبات إن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها ، وقد قام الباحثان بتطبيق المقياسان على عينة مكونة من (٥٠) تدريسي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من اساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وقد تم تطبيق المقياسان على العينة المذكورة وتم وضع علامات خاصة لمعرفة أسماء المستجيبين دون علمهم وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول تم إعادة تطبيق المقياسين على نفس أفراد العينة ، إذ تعد هذه الفترة الزمنية فترة مناسبة لإعادة الاختبار (الزوبعي وآخرون، ١٩٨٨ : ٣٤)

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لدرجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني ولكل مقياس على حده تبين إن معامل الارتباط لمقياس الذكاء

الانفعالي بلغ (٨٢%) ومعامل ثبات مقياس التوافق المهني بلغ (٨٦%) وهو معامل ارتباط جيد لثبات المقياسين

طريقة الاتساق الداخلي (الفكرونباخ)

تعد معادلة الفا كرونباخ واحدة من العوامل التي تزود الباحث بمؤشرات جيدة حول ثبات الأداة وهي تشير إلى الخاصية التي يتمتع بها الاختبار والتي تمثل العلاقة الإحصائية بين الفقرات وقد قام الباحث باستخراج (٥٠) استمارة لكل مقياس (الذكاء الانفعالي ومقياس التوافق المهني) من استمارات التحليل الإحصائي وقد طبقت معادلة الاتساق الداخلي الفكرونباخ على عينة الثبات وقد تبين إن معامل الثبات بلغ على وفق هذه الطريقة لمقياس الذكاء الانفعالي (٨٨%) فيما بلغ معامل الثبات لمقياس التوافق المهني (٨٢%) وهو معامل ثبات جيد للمقياسين يمكن الاعتماد عليه ، لذا أصبح المقياسان جاهزان للتطبيق وقد تم تطبيقه على عينة البحث الأساسية

التطبيق النهائي للمقياسين

قام الباحثان بعد التأكد من مؤشرات صدق وثبات المقياسين من وضعهما في ملف واحد وتم تطبيقه على عينة البحث البالغة (١٥٠) تدريسي في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي تبعا لأهدافه بعد تحليل البيانات واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لكل هدف من الأهداف .

الهدف الأول :- الذكاء الانفعالي لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية ، لتحقيق هذا الهدف تم توزيع مقياس الذكاء الانفعالي على عينة البحث البالغة (١٥٠) تدريسي وتدرسية في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية ، وبعد تفريغ البيانات تم حساب الوسط الحسابي ، إذ بلغ (٦٤,٠٠٢) درجة وبانحراف معياري قدره (٤,١٩٥) درجة ، وللتعرف على دلالة الفروق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والمتوسط الفرضي لمقياس الذكاء الانفعالي البالغ (١١١) فقد استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٩,١٢٦) درجة وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٩) درجة والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الذكاء الانفعالي لدى التدريسيين

حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
١٥٠	٦٤,٠٠٢	٤,١٩٥	١١١	٢٩,١٢٦	١,٩٦	دالة احصائية ٠,٠٥

من الجدول اعلاه يتضح بان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢٩,١٢٦) هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) مما تشر هذه النتيجة أن تدريسي كلية التربية الأساسية وبمختلف الدرجات العلمية يتمتعون بذكاء انفعالي ، ويفسر الباحثان النتيجة هذه أن الاساتذة يمتلكون التأثير في محيطهم

الأكاديمي والذي يستند إلى اعتقادهم بالقدرات والإمكانات الموجودة عندهم. ويرجع السبب إلى مستوى خبراتهم العلمية والتربوية التي ولدت لديهم الاعتقادات اللازمة في كيفية التصدي للمشكلات التي تواجههم في ميدان عملهم بأفضل الطرق التربوية المناسبة.

٢- الهدف الثاني : دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وفقاً لمتغير الجنس (تدريسيين - تدريسيات)

لتحقيق هذا الهدف وللتعرف على مستوى الفروق في الجنس (تدريسيين - تدريسيات) تم توزيع مقياس الذكاء الانفعالي على عينة البحث البالغة (١٥٠) من التدريسيين والتدريسيات من اساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية ، وبواقع (٧٥) تدريسي و(٧٥) تدريسية وبعد تفرغ البيانات تم حساب المتوسط الحسابي للتدريسيين ، إذ بلغ (٦٣,٤٢) درجة وبانحراف معياري قدره (٤,٢٦٢) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة التدريسيات (٦٢,٥٣) وبانحراف معياري قدره (٤,٣٨٢) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم استخراج القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١,٣٠٧) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٤٨) والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي على وفق متغير الجنس

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة (٠,٠٥)
تدريسيين	٧٥	٦٣,٤٢	٤,٢٦٢	١,٣٠٧	١,٩٦	غير دالة احصائياً
تدريسيات	٧٥	٦٢,٥٣	٤,٣٨٢			

ومن الجدول (٧) يتضح إن القيمة التائية المحسوبة البالغة (١,٣٠٧) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) مما يشير الى عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الذكاء الانفعالي وفقا لمتغير الجنس (تدريسيين - تدريسيات) ، يفسر الباحثان هذه النتيجة بان القدرات المختلفة اللازمة في مواقف التربية والتعليم لايتحدد بجنس الأستاذ الجامعي. إذ أن الإعداد الأكاديمي والممارسات الميدانية يشمل نفس الخبرات العلمية والتربوية في اعداد الاستاذ الجامعي من حيث القدرات الذهنية والانفعالية بغض النظر عن الجنس.

الهدف الثالث :- التوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية ، لتحقيق هذا الهدف تم توزيع مقياس التوافق المهني على عينة البحث البالغة (١٥٠) تدريسي وتدرسية في كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية ، وبعد تفريغ البيانات تم حساب الوسط الحسابي ، إذ بلغ (٤٠,٣٩١) درجة وبانحراف معياري قدره (١٨,٥٢٠) درجة وللتعرف على دلالة الفروق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والمتوسط الفرضي لمقياس التوافق المهني البالغ (١٢٠) فقد استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٥٧٦) درجة وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٩) درجة والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التوافق المهني لدى التدريسيين

حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
١٥٠	٤٠,٣٩١	١٨,٥٢٠	١٢٠	٥,٥٧٦	١,٩٦	دالة احصائيا

من الجدول اعلاه يتضح بان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٥,٥٧٦) هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) مما تشر هذه النتيجة أن تدريسي

كلية التربية الأساسية وبمختلف الدرجات العلمية يتمتعون بالتوافق المهني ، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بان التدريسيين يتقبلون عملهم ويبدون تقبلا ورضا عن المكانة الاجتماعية والاقتصادية وارتياحا عن العلاقة السائدة بينهم وبين الطلبة ، كما أن المكانة الاجتماعية للتدريسيين متحققة مقارنة مع بعض المهن الأخرى ، كما وتعود هذه النتيجة لطبيعة العلاقات الانسانية بين التدريسيين وإدارة الجامعة او الكلية فهذه العلاقة اذا كانت ايجابية فانها تنعكس على احداث توافق مهني لديهم .

الهدف الرابع - دلالة الفروق في التوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وفقا لمتغير الجنس (تدريسن - تدريسيات)

لتحقيق هذا الهدف وللتعرف على مستوى الفروق في الجنس (تدريسن - تدريسيات) تم توزيع مقياس التوافق المهني على عينة البحث البالغة (١٥٠) من التدريسيين والتدريسيات من اساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية ، وبواقع (٧٥) تدريسي و(٧٥) تدريسية وبعد تفريغ البيانات تم حساب المتوسط الحسابي للتدريسيين ، إذ بلغ (٣٧,٩٨٧) درجة وبانحراف معياري قدره (١٧,٤٧١) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة التدريسيات (٤٢,٩٠٤) وبانحراف معياري قدره (٢١,٦١) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم استخراج القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١,٥٣٦) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٤٨) والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩)

دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي على وفق متغير الجنس

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة (٠,٠٥)
تدريسيين	٧٥	٣٧,٩٨٧	١٧,٤٧١	١,٥٣٦	١,٩٦	غير دالة احصائيا
تدريسيات	٧٥	٤٢,٩٠٤	٢١,٦١			

ومن الجدول (٩) يتضح إن القيمة التائية المحسوبة البالغة (١,٥٣٦) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التوافق المهني وفقا لمتغير الجنس (تدريسيين - تدريسيات) ، يفسر الباحثان هذه النتيجة في كون التدريسيين يعيشون الظروف المهنية نفسها وتتاح لهم الفرص للنمو المهني بغض النظر عن طبيعة جنسه ، وهذا يولد حالة من الرضا لديهم عن العمل

الهدف الخامس: العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية في الجامعة المستنصرية

لمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيري البحث الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية تم استعمال معامل ارتباط بيرسون واتضح انه يبلغ (٠,٤٢٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٩) والجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠)

العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني

العينة	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل الارتباط الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
١٥٠	٠,٤٢٩	٠,١٣٨	٠,٠٥	دالة احصائيا

يتضح من الجدول (١٠) إن معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني معامل ارتباط موجب ودال احصائيا ، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن عينة البحث من تدريسيي كلية التربية الأساسية كلما زاد لديها الذكاء الانفعالي كلما زاد لديها أيضا التوافق المهني والعكس صحيح ، وهذه العلاقة الارتباطية بتقدير الباحثان علاقة منطقية لان المتغيرين موجبين لذا جاءت العلاقة موجبة ، ممايدلل على أن الذكاء الانفعالي يزيد من قدرة وامكانية الشخص في مواجهة المواقف الاجتماعية والمهنية التي تتطلب فهم وإدراك المواقف بشكل فعال التي تواجه التدريسيين وزيادة القدرة على مواجهتها وبالتالي يعني ذلك الوصول الى توافق مهني ايجابي

التوصيات

في ضوء ما جاء بنتائج البحث يمكن للباحثان إن يوصوا بالاتي :-
١- توظيف نتائج الدراسة في إثراء برامج لتنمية الذكاء الانفعالي وإعداد برامج تشمل الآباء والمعلمين لرفع كفاءتهم الانفعالية مما ينعكس بشكل إيجابي على الأبناء والطلاب .

٢- الإفادة من مقياس التوافق المهني لتطوير الخدمات الضرورية التي تخلق الشعور بالاستقرار والأمان ، وبالتالي خلق جو ملائم للإبداع وبناء الكوادر المتميزة

٣- توجيه الاساتذة في التربية الاساسية القائمين على عملية إعداد المعلم بأهمية الجوانب الوجدانية للعملية التعليمية، والدور الذي يقوم به الذكاء الانفعالي في مساعدة المعلم على القيام بأدواره، وأدائه لعمله بصورة أفضل مما يحقق لهم الشعور بالرضا والتوافق المهني .

المقترحات

استكمالا لنتائج البحث الحالي يقترح الباحثان مايلي :-

- ١- أجراء دراسة عن الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي على كليات وجامعات أخرى مثل جامعة البصرة وجامعة واسط وغيرها من الجامعات العراقية وعقد مقارنات مع نتائج البحث الحالي
- ٢- أجراء نفس البحث على شرائح اجتماعية أخرى كالموظفين في الدوائر الحكومية والوزارات

المصادر العربية والأجنبية

- ١- حبشي، إسماعيل إبراهيم (٢٠٠٤). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم : مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة
- ٢- الخضر ، عثمان محمود (٢٠٠٢) : الذكاء الوجداني - اعادة صياغة مفهوم الذكاء ، الطبعة الثانية ، شركة الابداع الفكري للنشر والتوزيع ، الكويت.
- ٣- الخالدة، هشام عبد الرحمن (٢٠٠٤). الذكاء الوجداني كدالة للتفاعل بين الجنس، تقدير الذات، السعادة، والقلق لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق .
- ٤- الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان .
- ٥- دروان ، رودني (١٩٨٥) : اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ، ترجمة محمد سعيد واخرون ، دار الامل ، الاردن
- ٦- راجح ، احمد محمد.(١٩٩١).العلاقة بين التوافق المهني وبين بعض المتغيرات الانفعالية للمدرسين العاملين في عمان، بحوث سيكولوجية الشخصية في البلاد العربية، جامعة اربد

- ٧- الزبيدي، كامل علوان (٢٠٠٠): الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني والصحة النفسية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة، كلية الاداب، جامعة بغداد، اطروحة دكتوراه غير منشورة
- ٨- الزوبعي ، عبد الجليل ، واخرون (١٩٨٨) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، ط٢، مكتبة الميناء ، العراق
- ٩- سمارة ، عزيز (١٩٨٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر لنشر والتوزيع ، الاردن
- ١٠- السالم ،علي انور (١٩٩٧) الرضا الوظيفي لدى القيادات الادارية في الجامعات الاردنية الحكومية والاهلية والعوامل المؤثرة فيها، دراسة مقارنة ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة الخرطوم
- ١١- السامدونى، السيد (٢٠٠١) : الذكاء الوجداني والتوافق المهني ، مجلة عالم التربية ، المجموعة الثانية، العدد الثالث ، جدة
- ١٢- السماري، عبد الله (٢٠٠٦) : التوافق المهني وعلاقته بظغوط العمل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف للعلوم الامنية ، قسم العلوم الاجتماعية ، الرياض
- ١٣- الشمري، كريم عبد ساجر . (٢٠٠٠): وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني ، رسالة ماجستير غير منشورة:جامعة بغداد. كلية الآداب.
- ١٤- الصميدعي، محمد عواد (١٩٩٩) : اختلاف الجنس وأثره في الرضا الوظيفي، دراسة نظرية وتطبيقية في مصرف الرشيد (الإدارة العامة)، مجلة التقني/ البحوث التقنية، ٢٨٤.
- ١٥- عبد السميع ، زيدان الامام (١٩٩٨) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية العدد (٣) ص ١ - ٤١.

- ١٦- عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٨) : القياس النفسي (النظرية والتطبيق) ، دار الفكر العربي ، القاهرة
- ١٧- عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع (١٩٩٨). الذكاء الانفعالي : مفهومه وقياسه. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٣٨)، ٣-٣١ .
- ١٨- عثمان، نجاح عبد الرحيم .(١٩٩٩). التوافق المهني وعلاقته بموقع الضبط لدى مدرسي المرحلة الثانوية في اليمن.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة بغداد كلية التربية ابن الهيثم.
- ١٩- عجوة، عبد العال حامد (٢٠٠٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٣، (١)، ١-٥٥ .
- ٢٠- عيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٧٤) : القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار النهضة للنشر، القاهرة ، مصر
- ١٢- عوض، عباس (١٩٨٨) : دراسات في علم النفس الصناعي والمهني ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية .
- ٢٢- القطان، سامية (٢٠٠٦). تصور جديد للذكاء الوجداني، دقهلية : مطبعة أبو العز، القاهرة
- ٢٣- مظلوم، مصطفى على (٢٠١١) الذكاء الانفعالي لدى الموظفين العاملين في المؤسسات الحكومية بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي للذكاء، جامعة بنها كلية التربية .
- ٢٤- مايرز، نومان (١٩٩٥) : علم النفس التجريبي ، ترجمة خليل ابراهيم البياتي ، مطبعة جامعة بغداد ، العراق

٢٥- هلال ، فرج احمد (١٩٩٩) : الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة ، دراسات عربية في علم النفس ص ٩٣ - ١٥١ ، كلية التربية جامعة الازهر ، فلسطين
المصادر الاجنبية

26-Abi Samra , N ,(2001) : The relationship between emotional intelligence and a cademic achievement in eleventh grade Auburn university at Montgomery .[http://members. Foruncity .com](http://members.Foruncity.com)

27-Abraham .R (1999) : Emotional Intelligence in organizations, A Coceptualization , Gentic .Scial and General Psychology Monographs . 125- 2 ,209- 224 .

28- Boury , & Miller (2001): Trait Emotional Intelligence and Happiness Social behavior and Personalitg V (31) , N (8) PP 815- 824

29- Ebel ,R.L (1972) : **Essention of Education Measurment** (2nd)practice hall Engleood Cliffs . New jerse

30 - Foot , Julie (2001): Emotional intelligence and Intimate Relationships ,In J . Mayer , J. Ciarrochi and Forgas (Eds) Emotional Intelligence in every day life : An Introduction Phiadelphia : Psychology Press

31-Goleman . D (1995): Emotional Intellingece . Why it can matter more than I .Q. New-york, Bantam.

32- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York : Bantam Books.

33- Mayer , J , D, Salovey , P. & Carsou ,. D (2000) Competing models of emotional intelligence (in) : Sternberg ,R ,J(Ed.);Hand book of Human intelligence New yourk , Cambridge Univ , Press .Murensky, C.L. (2000) the relationships pcvsonality, critical thinking ability and organi zational leadership performanse at upper levels of mangament. unpulished ph.D. thesis, university of gearge mason .available: www.lib.umi.com / dissertations

34- Mayer, J. Perkins, D. Caruso, D. & Salovey, P. (2001) : Emotional Intelligence and giftedness, Roeper Review, 23 (3), 131-137.

35- Weisinger, H. (1998). Emotional intelligence at work. San Francisco, Jossey – Bass Publishers.

ملحق^١

أسماء السادة الخبراء

ت	اسم الخبير بحسب الترتيب الهجائي ولقبه العلمي	الكلية - الجامعة

ملحق (٢)

مقياس الذكاء الانفعالي بصيغته النهائية

الاستاذ الفاضل

تحية طيبة

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تمثل وجهة نظرك حيال قضايا متعددة يرجى قراءتها بدقة والإجابة عليها من خلال وضع علامة (√) تحت البديل الذي تعتقد انه يعبر عن رأيك وكما مبين في المثال أدناه علما أن الاستجابات ليس فيها صح أو خطأ كما أن المعلومات لغرض البحث العلمي

مثال توضيحي :

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي أبدا
١٢	اتعامل مع المواقف الصعبة من دون انفعال			√		

ملاحظة

تدريسية

يرجى ذكر الجنس تدريسي

وشكراً على تعاونكم معنا

لإنجاز هذا البحث العلمي ،،،،

ت	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي أبدا
١	أستطيع أن أحدد بدقة المشكلة التي تزعجني .					
٢	أتعامل بهدوء وإيجابية مع المشكلات التي تواجهني .					
٣	أسعى دائماً لتحقيق النجاح والتفوق في عملي .					
٤	أبادر بتقديم العون والمساعدة لزملائي .					
٥	أستطيع تكوين صداقات بسهولة .					
٦	أدرك جوانب القوة والضعف في شخصيتي .					
٧	أشعر بالحزن وبدون سبب .					
٨	عندما أقوم بعمل ما، لا أستطيع إنجازه حتى نهايته .					
٩	أتعامل بلطف وود مع زملائي لفهمي مشاعرهم .					
١٠	أجد صعوبة في اختيار موضوعات مناسبة للحديث مع زملائي .					
١١	أستطيع التعبير عن مشاعري بصراحة ووضوح .					
١٢	أستطيع تغيير انفعالاتي بما يتلاءم مع المواقف التي أعيشها (كالأفراح - المآتم) .					
١٣	أبذل قصارى جهدي في أى عمل أقوم به .					
١٤	أستمع إلى مشكلات الآخرين باهتمام وأسعى إلى حلها .					
١٥	أشعر بأنني موضع ثقة من الآخرين .					
١٦	لدى القدرة على معرفة أخطائي والاستفادة منها .					
١٧	أستطيع السيطرة على انفعالاتي عندما أتعرض إلى موقف محزن أو مزعج .					
١٨	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني أبذل قصارى جهدي لحلها .					
١٩	أتجنب إيذاء مشاعر الآخرين .					
٢٠	أشعر بعدم الارتياح عندما أتعامل مع زملائي .					

ت	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي أبدا
٢١	أحرص على معرفة نتائج أى عمل قبل أن أقوم به .					
٢٢	أترؤى فى اتخاذ قراراتى .					
٢٣	أستطيع أن أحقق النجاح حتى ولو كنت فى ظروف صعبة .					
٢٤	أشارك زملائى أحزانهم وأخفف عنهم .					
٢٥	أستمتع بقضاء الوقت مع الأصدقاء .					
٢٦	أشعر بالثقة فى نفسى عند مواجهة أى موقف .					
٢٧	أستطيع التعبير عن مشاعرى أمام الآخرين بصورة تمنع سوء فهمهم لى .					
٢٨	أميل إلى تحديد الأهداف والطموحات التى تثير لدى الكثير من التحدى .					
٢٩	أستطيع معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم ونبرات صوته .					
٣٠	يمكننى حل المشكلات التى تنشأ بين زملائى .					
٣١	أحرص على معرفة أسباب انفعالاتى فى أى موقف أو ظروف أتعرض لها .					
٣٢	عندما أشعر بالضيق فإننى أشغل نفسى فى أى عمل أحبه .					
٣٣	أشعر بالملل والإجهاد عندما أقوم بعمل ما لفترة طويلة .					
٣٤	يصغنى زملائى بأننى رقيق المشاعر ولطيف .					
٣٥	أستطيع إقناع زملائى بوجهة نظرى (رأى) .					
٣٦	أحترم مشاعر وميول وحاجات الآخرين .					
٣٧	يمكننى تغيير بعض السلوكيات الخاطئة بين زملائى .					

ملحق (٣)

مقياس التوافق المهني بصيغته النهائية

الاستاذ الفاضل

تحية طيبة

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تمثل وجهة نظرك حيال قضايا متعددة يرجى قراءتها بدقة والإجابة عليها من خلال وضع علامة (√) تحت البديل الذي تعتقد انه يعبر عن رأيك وكما مبين في المثال أدناه علما أن الاستجابات ليس فيها صح أو خطأ كما أن المعلومات لغرض البحث العلمي

مثال توضيحي :

ت	الفقرات	وافق بشدة	وافق	غير متأكد	لاوافق	غير موافق تماما
١٢	عملي الحالي يحقق لي السعادة		√			

ملاحظة

يرجى ذكر الجنس تدريسي ☐ تدريسية ☐
وشكراً على تعاونكم معنا لانجاز هذا البحث العلمي ،،،

ت	الفقرات	وافق بشدة	وافق	غير متأكد	لاوافق	غير موافق تماما
١	كفاية الراتب الذي اتقاضاه مع متطلبات المعيشة					
٢	اشعر بالاستقرار في العمل					
٣	تناسب الراتب مع حجم العمل الذي اقوم به					
٤	العلاقة بيني وبين رئيسي في العمل جيدة					
٥	اشعر بالثقة في الادارة التي اعمل معها					

ت	الفقرات	وافق بشدة	وافق	غير متأكد	لاوافق	غير موافق تماما
٦	الوقت المتاح لـي للتواجد مع اسرتي كافي					
٧	نظرة المجتمع لما اقـوم به من عمل ايجابية					
٨	علاقـتي بزملائي في العمل متميزة					
٩	اشعر بالضيق لعدم ملاحظة نتائج جهودي مع الطلبة					
١٠	رئيسي في العمل يقدم لي المساعدة في المواقف الصعبة					
١١	اتاحة الفرصة لي لمعرفة نتائج ما اقوم به من عمل					
١٢	احساسي بالتقدير الذاتي من خلال ادائي لعملي					
١٣	لدي شعور بتحقيق الذات في العمل					
١٤	اعتراف رئيسي عند اجادتي للعمل					
١٥	المكافآت التي اتلقاها مقابل العمل الجيد غير مجزية					
١٦	الفرص المتاحة لي لتجريب اساليب جديدة لاداء افضل قليلة					
١٧	فرص الترقية المتاحة لي في العمل ضئيلة					
١٨	الفرصة المتاحة لي لتنمية مهاراتي في العمل من خلال ممارستي للتدريس					
١٩	فترة الراحة الممنوحة كافية لاسترجاع طاقاتي					

ت	الفقرات	وافق بشدة	وافق	غير متأكد	لاوافق	غير موافق تماما
٢٠	الفرصة متاحة لي لإبداء رأيي في امور العمل					
٢١	مدى ملاءمة الجهد المبذول مع ما حصل عليه من مزايا وظيفية					
٢٢	اشعر بالرضا عن ساعات العمل في وظيفتي بالمقارنة بساعات مشابهاة في جهات اخرى					
٢٣	اعتقد ان واجبات العمل المطلوبة مني محددة					
٢٤	اعتز بمهنتي كمدرس					
٢٥	الغرف التدريسية لا تتناسب مع اعداد الطلبة					
٢٦	اعتقد ان مرافق المؤسسة التعليمية غير مهيئة لتنفيذ البرامج التعليمية					
٢٧	اشعر بالانهاك الشديد في نهاية الدوام					
٢٨	يتناسب راتبي مع طبيعة عملي					
٢٩	اشعر بالضيق لعدم تمكني من الادخار					
٣٠	ترقيتي في العمل متعلقة بالكفاءة					
٣١	اشعر بالضيق لعدم وجود حوافز مالية					
٣٢	يتناسب راتبي مع الدرجة العلمية التي اعمل بها					
٣٣	اشعر بان المسؤولين عني في العمل يحترموني					
٣٤	يساهم المسؤولون في حل المشكلات التي اواجهها					

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق المهني لدى تدريسيي كلية التربية الأساسية.....

ت	الفقرات	اوافق بشدة	اوافق	غير متأكد	لااوافق	غير موافق تماما
٣٥	اشعر بان طريقة متابعة العمل ايجابية .					
٣٦	اشعر بتقدير زملائي لي في العمل					
٣٧	اقوم بالتنسيق مع زملائي في العمل					
٣٨	امزح مع الطلبة اثناء شرح المحاضرة					
٣٩	اشعر بتقدير الطلبة لجهودي المبذولة معهم					
٤٠	اساعد الطلبة في حل مشاكلهم					

**اثر تدريس التاريخ
على وفق استراتيجية التعليم
المستند الى المشكلة في تحصيل
طلاب الصف الثاني متوسط**

**م . د محمد شلال عبيد
(طرائق تدريس التاريخ)**

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط.

- ولتحقق من هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الاتية :-
- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة ، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي . واقتصر البحث الحالي على :-
- احدى المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الثانية في محافظة بغداد.
 - عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط.
 - الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١ - ٢٠١٢ م
 - الفصول الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ العربي الاسلامي المقرر من وزارة التربية

واتبع الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي تصميمًا للبحث ، و اختار متوسطة الجواهري للبنين قصديا وعن طريق السحب العشوائي، جرى اختيار شعبتين من الصف الثاني متوسط، أحدهما تمثل المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة ، وبلغت عينة البحث (٦٠) طالباً وبواقع (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة، وأجرى بينهما تكافؤاً في المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، درجات العام السابق ٢٠١٠-٢٠١١ ، درجات اختبار الذكاء).

وقام الباحث بتحليل محتوى المادة المحددة ، واعد اختبار التحصيل.
واستعمل الاختبار التائي (T-test)، ومعادلة سيبرمان - براون، كوسائل
إحصائية لمعالجة بيانات البحث .

دلت نتائج البحث الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
لصالح المجموعة التجريبية التي درست التأريخ العربي الاسلامي باستخدام
استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة على المجموعة الضابطة التي درست
المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل ، وفي ضوء النتائج أوصى
الباحث بعدد من التوصيات منها :

١- اعتماد استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة في تدريس مادة التاريخ لما له
من فوائد عديدة كتتمية التفكير ودقة الملاحظة وتنظيم المادة العلمية بما
يساعد في تعلم المادة التاريخية .

٢- تدريب مدرسي ومدرسات مادة التاريخ على التدريس وفق استراتيجية
التعلم المستند الى مشكلة وذلك بانتظامهم في الدورات التدريبية والندوات
التربوية وإعداد دليل يوضح طريقة تدريس المادة التاريخية على وفق هذا
الاستراتيجية.

واقترح الباحث عدة مقترحات منها :

- ١- أثر استخدام استراتيجية التعلم المسند الى مشكلة مع متغيرات أخرى.
- ٢- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي في مواد دراسية أخرى.

الفصل الاول

مشكلة البحث

يواجه تدريس مادة التاريخ عددا من المشكلات ، منها الاتجاه السائد في تدريسها الذي بقي معتمدا على استعمال الأساليب التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية من غير أن يكون للطلبة مساهمة فعلية في المواقف التعليمية فالتلقين من جانب المدرس والحفظ والاستظهار من جانب الطلبة أنعكس على ضعف التحصيل الدراسي بالمواد الدراسية لدى عدد كبير من طلبة المرحلة المتوسطة ، وهذا ما أكدت عليه دراسة (العبيدي، ٢٠٠٤) ودراسة (التميمي، ٢٠٠٥) ودراسة (الجنديل، ٢٠١٢) ، وكثيراً ما كان الطلبة يشعروا بصعوبة المادة وجفافها وينصرفوا عنها إلى الملخصات أو الكتب الخارجية للحفظ والاستظهار والتدريب على أسئلة الامتحانات ويرجع ذلك إلى اجتماع البعد المكاني والبعد الزمني في مادة التأريخ مما يصعب على الطلبة إدراكها ، بينما لا توجد تلك الصعوبة في المواد الأخرى كالمواد العلمية ، وإذا كان من الممكن أن يتلاشى البعد المكاني بالنسبة للجغرافية أو التربية الوطنية فإنه من الصعوبة تحقيق ذلك بالنسبة للتاريخ ، ذلك لأن التاريخ متعلق بالماضي الذي لا يمكن الانتقال إليه أو التعبير عنه إلا في أطر لفظية تحتوي رموزاً تحاول أن تعبر بها عن مجريات أحداث وأمور وقعت في عصور مضت وانتهت، (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص ٦٩) أما البعد الزمني فإن التواريخ كثيرة وقد ترهق الطلبة دون أن يكون لبعضها قيمة أو مغزى واضح ، على الرغم من أن التواريخ لا غنى عنها في دراسة مادة التأريخ ، ولكن الكثير منها قليل الفائدة زيادة على أنه مرهق للطلبة ومعتل للفهم لذلك ينبغي أن تكون القيمة النسبية في فهم التاريخ وتدريسه على

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب
الصف الثاني متوسط

أساس مستوى إدراكهم ودرجة نضجهم وميولهم (السيد ، ١٩٦٢ ، ٢١٦) .
ولقد ظهرت في الآونة الأخيرة بعض الشكاوى من نظام التعليم السائد وبرامجه
في مختلف أنحاء العالم الثالث ولاسيما في الوطن العربي والعراق على وجه
الخصوص الأمر الذي أدى إلى تعالي الصيحات و الانتقادات الموجهة إلى
المؤسسات التعليمية واتهامها بالتقصير والتقاعس في تعليم الطلبة.
(الكرعاوي، ٢٠١١: ٢) ومن هنا جاء تركيز وزارة التربية وهي المسؤولة عن
العملية التربوية وتحقيق أهدافها على عقد المؤتمرات الدورية أو أوراق العمل
المختلفة التي منها ورقة عمل التعليم الثانوي ذات الرقم (١٠) لسنة (١٩٩٥)
حيث أشارت هذه الورقة إلى زيادة أعداد الطلبة والتي رافقها هبوط مستويات
تحصيلهم مع انخفاض مستوى الحرص وضعف دافعيتهم للدراسة
(وزارة التربية: ١٩٩٥: ١٠-١٢) .

وازاء ذلك تبرز الحاجة الى الدراسة والبحث عن افضل السبل لمعالجة الاثار
المرتتبة على طريقة التدريس التقليدية، فالبحث الحالي محاولة تجريبية من اجل
النهوض بمستوى التحصيل لدى الطلبة وبهذا يمكن صياغة مشكلة البحث
بالسؤال الآتي :-

- ما اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة في
التحصيل لدى طلاب الصف الثاني متوسط ؟

أهمية البحث

يعد التقدم العلمي والتكنولوجي مؤشرا على عظمة وازدهار الأمم
والشعوب ، إذ يقاس تقدمها وازدهارها بقدر ما تحرزه من تقدم علمي
وتكنولوجي ومن هذا المنطلق أصبح العلم من الأمور الضرورية لحياة كل
فرد لكي يعيش عصره وهذا يضع التربية الحديثة أمام مسؤولية إعداد

المتعلم المثقف علميا ، الذي يمتلك قدرا من المعرفة والوعي بأمور علمية تتعلق بشتى مجالات الحياة وحتى يتمكن من اتخاذ القرار المناسب بشأن ما يواجهه من مواقف ومشكلات في مجتمع دائم التطور والتغير . (علي، ٢٠٠٩: ٢) وبفضل التربية وكفاءتها تمكنت العديد من الدول والمجتمعات من الحفاظ على بقائها واستمرارها وقد أحرزت هذه المجتمعات تقدما هائلا في مختلف المجالات (السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية) فالتربية الحديثة لم تعد مجرد عملية تزود الفرد بقدر محدد من المعلومات بل تمكنه من تحقيق التعلم الذاتي إلى نفسه بما يتناسب مع إمكانياته وميوله وقدراته واستعداداته . (ألنعمي، ١٩٩٥: ٢٠) وتؤدي التربية دورا رئيسا في تكوين الإنسان عن طريق ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه ، فهي عملية مخططة منظمة ترمي إلى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادرا على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به من مشكلات (أبوجادو، ٢٠٠٣، ٢٥)، والتربية في توجهها لتحديث التدريس قد اعطت اهتماما كبيرا لاستخدام طرق واستراتيجيات تتفق وتطور القدرات الفكرية للطلاب وتؤدي الى تطوير مهاراته وقدراته العقلية (Hudging, 1986p.53)، وينبغي إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بحيث تكون بشكل تثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحه تتطلب التفكير في حلها ، واستخدام طرائق واستراتيجيات مثل حل المشكلات والاستقصاء (ابو حتله، ٢٠٠٥ ، ١٢٥) .

ويشير (مرعي وآخرون) إلى أن ممارسة بعض طرائق التدريس والاستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ومنها (أسلوب حل

المشكلات ، وأساليب البحث والاستقصاء والإكثار من الأسئلة المفتوحة ، حيث تمثل تصدي نشط للمشكلة من خلال توليد قائمه من الأفكار والتي تؤدي إلى وضع بدائل وحلول جديدة ونافعة (أبو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ١٢٢) ، والاستراتيجية الجيدة هي التي تهتم بالتفكير وتوليد الأفكار وحل المشكلات (عطية ، ٢٠٠٩ ، ٣٧١) . ويكون الهدف الرئيسي من التعلم المستند إلى المشكلة رفع معايير أداء الطلاب النوعي ، اذ أنها تتطلب من الطلاب بذل الجهد الكبير المدعم بالعمليات الذهنية الراقية مقارنة بالتعليم التقليدي ، حيث ان المشكلة ألمقدمه للطلاب والمحاضرة بشكل جيد تمكن الطلاب من التعلم من مصادر متنوعة ، وتعمل على تدريبهم على اتخاذ القرارات المستندة إلى مصادر بحثهم ، وهذه الخطوات البحثية تمكن الطلاب من تنمية مهاراتهم البحثية ، وبالتالي العمل على مواجهه المشكلات التي تواجههم (ابو جادو ، ونوفل ، ٢٠٠٧ ، ٢٩٦) .

وتقدم هذه الاستراتيجية حلاً لبعض المشكلات التعليمية كسلبية المتعلم، وعدم مشاركته في عملية التعلم، واكتفائه بحفظ المعلومات دون فهمها، كون المتعلم في هذه الاستراتيجية يقوم ببناء المعرفة بنفسه، ويتمثل دور المعلم في توفير مصادر التعلم المختلفة، ومساعدة المتعلم للوصول للمعرفة من خلال حل مشكلات معينة، وبالتالي قد يزيد تحصيل المتعلم. وهذا ما أكدته عدد من الدراسات مثل دراسة ويتلي (1991 Wealthy) ودراسة العرفج (Al-Arfaj , 2000) ودراسة (شارب ٢٠٠٨).

وتحتل مناهج الاجتماعيات مكانة مرموقة وسط المناهج الدراسية ، وقد زاد الاهتمام بهذه المناهج في التخطيط والتصميم والبناء والتطوير وذلك لأدراك المؤسسات التربوية أهمية تلك المناهج في بناء شخصية المتلقي

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب
الصف الثاني متوسط

المتكاملة والمنتجة والمبتكرة (الدليمي، ٢٠٠٥، ١٦) وتعد مادة التاريخ احد
ميادين المواد الاجتماعية ، وهو علم له أصوله وقواعده ، وأدواته المتعددة ،
التي جعلت منه علما وظيفيا له مكانته المتميزة بين العلوم الأخرى
(الفنيش ، ١٩٩١ ، ١٢٧) .

ومن التاريخ يتم استخلاص العبر والدروس وتكوين تفكير يقوم على
التمييز بين المفاهيم التاريخية والرأي ، والحقيقة ، وتفسير الأحداث والظواهر
التاريخية تفسيرا علميا ، وهو يأخذ مكانه مرموقة بارزه بين المقررات الدراسية
مستمدا مكانته من طبيعته وأهميته للمجتمعات الإنسانية ودراسة الأحداث
والقضايا والمشكلات التي تطرأ على هذه المجتمعات ومتابعة التغيرات بالتحليل
وال تفسير للوقوف على الأسباب والنتائج المترتبة عليها (قطاوي، ٢٠٠٩، ٢٥) .

هدف البحث

يهدف البحث الحالي معرفة اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعلم
المستند إلى مشكله في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط .

فرضية البحث

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات
طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية التعلم المستند الى
المشكلة ، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا
بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي

حدود البحث

- احدى المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية
الكرخ الثانية في محافظة بغداد.
- عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط.

- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١ - ٢٠١٢ م
- الفصول الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ العربي الاسلامي المقرر من وزارة التربية

تحديد المصطلحات

أولاً: الاستراتيجية

عرفها كل من :-

١- (الحيلة، ومرعي ٢٠٠٨)

" هي مجموعة طرق وإجراءات او طرق محدده لتنفيذ مهارة معينه
" (الحيلة، ومرعي ، ٢٠٠٨ ، ٦٤) .

٢- (عطية ٢٠٠٩)

" أنها مجموعه من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المدرس ليتوصل بها
الى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها ، وبذلك فهي تشتمل
على الأساليب والانشطة والوسائل ، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق
الأهداف " (عطية ، ٢٠٠٩ ، ٣٤١) .

ثانيا : التعلم المستند إلى المشكلة عرفها كل من :

١- (Benoit 2004)

" أنها منهج متطور ونظام متحرر يهتم بضرورة تطوير مهارات حل المشكلات
لمساعدة الطلاب على اكتساب المهارات والمعارف على حد سواء ، ويتعلم
الطلاب مهارات التفكير والاطمئنان عن طريق الصراع مابين الخطوات التي
يقومون بها وبين المشكلة الفعلية " (Benoit 200 p 1) .

٢- (برغوت ٢٠٠٨)

" أنها استراتيجية تعتمد على العمل الجماعي ، تبدأ بتقديم مشكله حقيقية يواجهها الطلاب ويقومون بتحليلها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال المعرفة والمهارات التي يتم اكتسابها ، وتتكون من ثلاثة عناصر هي المهام ، والمجموعات الصغيرة ،المشاركة (برغوت ، ٢٠٠٨ ، ٦)

التعريف الإجرائي

" استراتيجيه يتم من خلالها تعليم (طلاب الصف الثاني المتوسط) للفصول الثلاثة الاولى من مادة التاريخ العربي الاسلامي والتي تتطلب مجموعه من الخطوات حسب استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة لمعرفة اثرها في التحصيل"

ثالثا:-التاريخ عرفه كل من:

١ - (الرشدان ،١٩٩٩)

"دراسة تطور الماضي للمجتمعات الإنسانية لتعيينها على اكتشاف اتجاهات معينة في تطورها وهو علم اجتماعي يمثل المحاولة المنظمة لمعرفة وتحقيق الحوادث الماضية بربط أحدهم بالآخر وكشف أثرها في تشكيل الحضارة الإنسانية" (الرشدان ،١٩٩٩ : ١١)

٢ - (إبراهيم ،٢٠٠٧)

"سرد الأحداث وتبويب لها ، وتغير لطبيعتها وتسلسلها وتبيان أسبابها" (إبراهيم ، ٢٠٠٧ : ٧٩)

وعرفه الباحث إجرائيا:-

بأنه المحتوى التعليمي المعرفي من الحقائق والمفاهيم والموضوعات التي
تتضمنها الفصول الثلاثة الاولى الخاضعة لتجربة البحث من كتاب تاريخ
العربي الاسلامي المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للعام الدراسي (٢٠١١-
٢٠١٢)

التحصيل عرفه كل من :-

*(القاعد، ١٩٩٢)

"ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم ويقاس بالعلامة التي يحصل عليه الطالب في
اختبارات التحصيل" (القاعد، ١٩٩٢ : ١٠٠).

(كوافحه، ٢٠٠٣)

"مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في ماده دراسية معينة"

(كوافحه، ٢٠٠٣ : ١٥٦)

وعرفه الباحث إجرائيا:-

(مقدار ما يحصل عليه طلاب (عينة البحث) من معارف حول موضوعات
تاريخ العربي الاسلامي الذي درست لهم خلال مدة التجربة مقاس بالدرجات
التي يحصل عليها الطلاب من خلال إجاباتهم على فقرات اختبار التحصيل
الذي أعده الباحث وسيتم تطبيقه في نهاية تجربة البحث)

الفصل الثاني

جوانب نظرية

سيتم تناول هذا الفصل على محورين الاول استراتيجية التعلم المستند الى
مشكلة والمحور الثاني دراسات سابقة

المحور الاول

نبذة تاريخية حول التعلم المستند الى المشكل :-

ان أصل التعلم المستند إلى المشكلة يعود إلى الفيلسوف اليوناني سقراط الذي كان تعليمه يتم بتقديم مشكلات لطلبته وتشجيعهم على الاكتشاف وتقييم حلولهم المعروضة ، وكذلك أرسطو الذي كان يضع طلبته في مواقف مشكله تستلزم إظهار المعرفة لدى أطلبه ومعتقداتهم عن هذه المعرفة ما يوجه إلى النظر في مدى صحتها ونقدها إذا كانت معارضة ، حيث يتخذ الطالب قرارا في أي المعتقدات أكثر مركزية من غيرها ، وأياها يحتفظ به وأياها يمكن تجاهله مما يؤدي في النهاية إلى المزيد من الفهم (سعيد ، والبلوشي ، ٢٠٠٦ ، ٥) ويعد العالم باروز (Brawos) هو من قام بإدخالها بصورة رسمية في مجال التدريس ، إذ انه استخدمها كإحدى الطرائق البديلة لإعداد طلاب كلية الطب عن طريق تعريضهم لمواقف ومشكلات حقيقية وواقعية يبحث أطلبه عن حلها (سعيد ، والبلوشي ، ٢٠٠٩ ، ٣٦٢).

ويعتبر كراثور (Growther 1999) إن استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة هي استراتيجية التدريس البنائي ، إذ يقوم المدرس بتشجيع الطلاب على بناء المعرفة من خلال مواجهتهم بمشكلات ومهام حقيقية والعمل على حل لهذه المشكلات (Growther 1999 , p.5).

إذ إن الفرد كما هو معروف يكتسب معارف كثيرة نتيجة مروره بخبرات مختلفة ، إلا إن بعض هذه المعلومات معرض للفقْدان ، والبعض الآخر يحفظ لفترة طويلة نسبيا ، وتبقى المعلومات في عقل المتعلم متى كان التخزين في الذاكرة طويلة المدى تم بطريقة صحيحة ، وإن قيام المتعلم بالبحث عن المعرفة والتوصل إليها بنفسه من عملية التنظيم وترتيب وتخزين المعلومة في الذاكرة مما ييسر عملية استرجاعها واستدعائها مرة أخرى عندما تكون الحاجة إليها ، وبالتالي يسهل على المتعلم الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل (Johnston ,1997 227)

خصائص إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة

- من الخصائص التي تميز هذه الإستراتيجية مايلي :-
- الاعتماد على المشكلات كوحدات أساسية لبناء المنهج ، حيث إن مواجهة الطلاب بالمشكلات تسهم في تطوير مجموعه من المهارات لديهم .
- يتمحور التعلم المستند إلى المشكلة حول أطلبه أنفسهم ، وبالتالي فهم الذين يطورون الحلول للمشكلات وليس المدرسون ، إذ يقتصر دور المدرس على التوجيه والإرشاد وتيسير العمل للطلاب (أبو جادو ، ونوفل ٢٠٠٧ ، ٢٩٤) .
- التعاون مبدأ أساسي وذلك لكون المتعلمين يناقشون من خلاله ويتعلمون سوية ويساعد بعضهم بعضا في الحصول على فهم لما يتعلمونه ومن ثم يتم تطبيقه .
- تساعد على تنمية مفهوم التعلم التعاوني ، كما تنمي المهارات الاجتماعية ، مثل الاتصال مع الآخرين واحترام آرائهم والاستماع لهم .

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب
الصف الثاني متوسط.....

- إن محور التدريس بهذه الإستراتيجية يعتمد على مهارة تصميم المشكلة
بطريقة تسمح بالبحث الحر المفتوح (الحذيفي ، ٢٠٠٠ ، ١٤٥).

أهداف التعلم المستند إلى المشكلة

هناك العديد من الأهداف التي تحققها إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة
ومنها:-

١- تساعد على تطوير مهارات العلم لدى الطلاب كالملاحظة،
والتفسير ، والتبوء ، وضبط المتغيرات ،.....الخ .

٢- تنمي تفكير الطلبة وقدرتهم على حل المشكلات وتنمية المهارات
الفكرية.

٣- تزيد من قدرة المتعلمين على تطبيق المعلومات وتوظيفها في
مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلة التي تواجههم
في حياتهم العملية .

٤- تثير دافعية الطلبة نحو الدراسة .

٥- تزيد من قدرة الطلبة على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة .

٦- تزيد من فهم أطلبة للمعلومات وبقاء أثرها لأطول فترة ممكنه .

٧- تنمية المهارات الضرورية لحل المشكلات مثل جمع المعلومات ،
وتحليلها للوصول إلى النتائج .

(سعيدي ، والبلوشي ، ٢٠٠٩ ، ٣٦٥).

مكونات إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة

تتكون هذه الإستراتيجية من ثلاثة عناصر وهي :-

اولا - المهام

ثانيا - المجموعات المتعاونة

ثالثا - المشاركة

أولا - المهام Tasks :- ويقصد بها مجموعة من المشكلات الحقيقية التي يعد لها المدرس (زيتون ، وزيتون ، ١٩٩٢ ، ٩٩) ، وتمثل هذه المرحلة المحور الأساسي للتعلم المستند إلى المشكلة ، ومن ثم فإن نجاح هذا النوع من التعلم رهن بالاختيار المدقق لهذه المهام من قبل المدرسين

ثانيا - المجموعات المتعاونة Cooperative Group :- إن التعلم المنسجم هو من خلال المجموعات المتعاونة ، إذ يقوم المدرس بطرح المهمة على الطلاب بعد إن يقسمهم إلى مجموعات صغيرة تكون المهمة بمثابة مشكلة وتتطلب هذه المهمة جلسة حوار فيما بين أفراد المجموعة أو تتطلب تنفيذ نشاطات معينة ، ويجري العمل على انجاز المهمة في المجموعات الصغيرة بحيث تشكل كل مجموعة فريق عمل متعاون كتعاون الفريق الرياضي ، فكل فرد يبذل جهده ويتحمل أفراد المجموعة مسؤولية النتائج التي توصل إليها أفراد المجموعة إلى أن يصل الجميع إلى فهم مشترك للمهمة ، وهنا يبرز دور المتعلم القوي في مساعدة المتعلم المتوسط والضعيف ، ويقوم المدرس من خلال عمل المجموعات بالمراقبة والتجوال فيما بينها وبمحاورتهم دون إن يعطيهم الإجابات الصحيحة بل يشجعهم على التفكير والحوار فيما بينهم (Whitely 1999,p23).

ثالثا - المشاركة Sharing :- ويمثل هذا المكون المرحلة الأخيرة من مراحل التدريس بهذه الإستراتيجية ، حيث يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الصف ، والأساليب التي استخدموها وصولا لتلك الحلول ، ونظرا لاحتمالية حدوث اختلاف بين المجموعات حول تلك الحلول والأساليب ، فإن المناقشات تدور بين الطلاب وصولا إلى نوع من الاتفاق فيما بينها إن كان

ذلك ممكنا ، إذ إن تلك المناقشات إنما تعمل على تعميق فهمهم لكل من
الحلول والأساليب المستخدمة في الوصول لحل تلك المشكلات ، وتكون هذه
المناقشات بالنسبة لهم كمنتدى فكري ينمون فيه استدلالاتهم الفعلية من خلال
تفسير استدلالاتهم العقلية (برغوت، ٢٠٠٨، ٢٥) .

خطوات إستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة

تتألف إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة من خمس مراحل أساسية
تبدأ بتوجيه المدرس للطلاب نحو الموقف المشكل، وتنتهي بعرض عمل
الطلاب وإنتاجهم وتحليله ، وحين تكون المشكلة متواضعة في مجالها يمكن
تغطية أو معالجة المراحل الخمس للنموذج في عدد قليل من الدروس غير ان
المشكلات الأكثر تعقيدا قد تستغرق فترة طويلة لحلها وفيما يلي الخطوات
الخمس لعملية التعلم المستند إلى المشكلة :-

- الخطوة الأولى توجيه الطلاب نحو المشكلة : يراجع المدرس أهداف
الدرس ويصف الآليات المطلوبة ، وتثير دافعية الطلاب ليند مجوا
في نشاط حل مشكلة اختاروها اختيارا ذاتيا .
- الخطوة الثانية تنظيم الطلاب للدرس : يساعد المدرس الطلاب على
تعريف وتحديد مهام الدرس التي تتصل بالمشكلة .
- الخطوة الثالثة المساعدة على البحث المستقل والبحث الجماعي :
يشجع المدرس الطلاب في جمع المعلومات المناسبة ، والسعي لبلوغ
التفسيرات والتوصل إلى الحلول
- الخطوة الرابعة التوصل إلى نتائج ونواتج عرضها : يساعد المدرس
الطلاب في تخطيط هذه النواتج وإعدادها .

- الخطوة الخامسة تحليل عملية حل المشكلة وتقييمها : يساعد
المدرس على تأمل بحوثهم واستقصاء اتهم والعمليات التي
استخدموها

أعداد المشكلة وفق استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة

- لكي تكون المشكلة ذات فاعلية ، وتعمل على إكساب الطلاب العديد من
المعارف والمهارات ، فان المهتمين باستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة
وضعوا مجموعة من المعايير يجب الأخذ بها ويجب توفرها في المشكلة وهي :
 - تكون ملائمة مع المرحلة العمرية للطلاب .
 - ذات صلة بتجربة الطالب وخبرات.
 - مستندة إلى المنهج المدرسي .
 - متناسبة مع إمكانيات وظروف المدرسة .
 - متوافقة مع مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية
والتعليمية .
 - ضعيفة التركيب بحيث يستخدم المتعلم فيها معلومات ومهارات من مواد
دراسية مختلفة .
 - مفتوحة النهاية بحيث تتطلب تعاوناً بين مجموعات الطلاب في حلها ،
وكذلك استخدام مهارات تفكير تتجاوز استخدام مهارة استدعاء المعلومة
فقط .
 - تثير دافعية الطلاب ، وتنمي لديهم حب طرح الأسئلة للحصول على
إجابات لها (ابورياش، وقطيط ، ٢٠٠٨، ص٣٦٧)

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلد وسنة الانجاز	اهداف الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	ادوات ادراسه	الوسائل الاحصائية	اهم نتائج الدراسة
١-	اثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في في تنمية التحصيل و التفكيرالابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الاساسي	سالم ،ريهام السيد رسالة ماجستير كلية التربية جامعة طنطا مصر ١٩٩٩	هدفت الى الكشف عن فاعليةاستراتيجية التعلم المتمركز الى المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم .	كان مجتمع الدراسة طلاب التعليم الاساسي	١- اختبار تحصيلي ٢- اختبار التفكير الابتكاري ٣- مقياس اتجاه .	١- اختبار t-test لعينتين مستقلتين . ٢- اختبار مان - ويتني لعينتين مستقلتين	وجود فروق ذات دلاله احصائية لصالح المجموعه التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم . (سالم ، ١٩٩٩ (١-٣)

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلد وسنة الانجاز	اهداف الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	ادوات ادراسه	الوسائل الاحصائية	اهم نتائج الدراسة
٢-	اثر إستراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة .	الحذيفي ، خالد بن فهد ، المؤتمر الخامس عشر للمجموعة المصرية للمناهج وطرائق التدريس، ٢٠٠٠	هدفت الى الكشف عن مدى فاعلية التدريس بإستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط	تلميذات الصف الثاني متوسط وتكونت عينة الدراسة من اربعة صفوف دراسية ، صفين يمثلان المجموعه التجريبية وعددهم (٧٦) تلميذه ، وآخرين يمثلان المجموعه الضابطة وعددهم (٧١) تلميذه تم اختيارها بطريقه عشوائيه .	١- اختبار تحصيلي في العلوم لقياس التحصيل ٢- استبانته اتجاه لقياس الاتجاه .	١- اختبار t-test لعينتين مستقلتين . ٢- اختبار مان - ويتني لعينتين مستقلتين ٣- معامل ارتباط بيرسون .	دلت الدراسة ان لهذه الإستراتيجية تأثيرا كبيرا في تنمية التحصيل الدراسي بمستوياته المختلفة ، وفاعليتها في تنمية الاتجاه نحو العلوم . (الحذيفي ، ٢٠٠٠ ، ٢ - ١٠ .)

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلد وسنة الانجاز	اهداف الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	ادوات ادراسه	الوسائل الاحصائية	اهم نتائج الدراسة
٣-	اثر استراتيجية التعلم المبني على المشكله في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة الاحياء	سعيدى ،عبدالله خميس امبو و البلوشي ، خديجه بنت احمد سلطنة عمان ٢٠٠٦	هدفت الى تقصي اثر استراتيجية التعلم المبني على المشكله في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة الاحياء .	جميع طالبات الصف العاشر من التعليم العام في المدارس الحكوميه التابعه لمديرية تربية مسقط التعليميه للعام ٢٠٠٥-٢٠٠٦ والبالغ عددهن (٤٤٢١) طالبة وكانت عينه شعبتين للمجموعه التجريبيه وعددها (٦٢) طالبة وشعبتين للمجموعه الضابطه وعددها (٦٢) طالبة .	كانت اداة الدراسة هو اختبار عمليات العلم الذي قام باعداده وتطبيقه السيفي (٢٠٠٢) ويتكون من (٣١) فقره من نوع الاختيار من متعدد تضمن عدد من عمليات العلم .	استخدم الباحثان المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه واختبار t-test للعينه المرتبطه لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابيه بين الاختبارين القبلي والبعدي .	اشارت الدراسة الى تفوق اداء المجموعه التجريبيه على المجموعه الضابطه في معظم عمليات العلم وفي الاختبار ككل والى نمو في بعض عمليات العلم بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المجموعه التجريبيه . (سعيدى والبلوشي ٢٠٠٦ ص ١-٣٧).

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلد وسنة الانجاز	اهداف الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	ادوات ادراسه	الوسائل الاحصائية	اهم نتائج الدراسة
٤ -	اثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات التكنولوجية لطلاب الصف السادس الاساسي بغزه	برغوت ،محمود محمد فؤاد كلية التربية جامعة غزة فلسطين ٢٠٠٨	ترمي الى معرفة اثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات التكنولوجية لطلاب الصف السادس الأساسي بغزه	كان مجتمع البحث طلاب الصف السادس الاساسي بغزه وقد اختار الباحث عينه من طلاب مدرسة معين بسيسو الاساسية الدنيا (ب) للبنين بطريقه قصديه واختار صفين بطريقه عشوائية وتكونت العينه من (٨٠) طالبا ٤٠ للمجموعه التجريبية و ٤٠ للمجموعه الضابطه	١- اختبار معرفي يتكون من (٢٠) فقره من نوع اختيار من متعدد في التكنولوجيا (قبلي - بعدي) ٢- بطاقة ملاحظه اداء الطلاب للمهارات تتكون من (٢٠) فقره تقيس اداء الطلاب للمهارات العملية المستهدفه (قبلي - بعدي)	١- اختبار t -test لعينتين مستقلتين متساويتين . ٢- اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين . ٣- معامل ارتباط بيرسون.	وجود فروق ذات دلاله احصائيه عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعه الضابطه والتجريبية في تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لصالح المجموعه التجريبية . (برغوت ،٢٠٠٨ ص ١٠٤).

الإفادة من الدراسات السابقة :-

- ١-الإفادة من نتائج الدراسات السابقة باعتبارها دلائل على أهمية البحث والضرورة الإجرائية وإبراز مشكلة الدراسة بشكل واضح .
- ٢-الإفادة من الاجراءات التي استخدمت في هذه الدراسات لا سيما التي تناولت استراتيجية التعلم المستند الى المشكلة .
- ٣-اعداد أدوات البحث وبنائها ، منها الاختبار التحصيلي ، واعداد الخطط التدريسية المتعلقة باستراتيجية التعلم المستند الى المشكلة .
- ٤-الأفادة من الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة ، واختيار الوسيلة الملائمة لتصميم الدراسة الحالية لتحليل البيانات .
- ٥-الإفادة من هذه الدراسات في اسلوب اجراء التكافؤ بين المجموعات وضبط المتغيرات التي تؤثر في التجربة .
- ٦-يمكن أن يفيد الباحث من نتائج هذه الدراسات في بيان العلاقة بينها وبين نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً:- منهج البحث

تم اعتماد منهج البحث التجريبي ، لكونه أدق أنواع البحوث إذ أن الباحث يقف موقفاً حيادياً عند الظاهرة ويقوم بضبط المتغيرات جميعها التي يرى أنها قد تؤثر على نتائج بحثه باستثناء متغير واحد وهو المقصود بدراسة تأثيره في التجربة . (الكندري ومحمد ، ١٩٨٨ : ٧٥)

ثانياً:- التصميم التجريبي

يقصد بالتصميم التجريبي :- التخطيط الدقيق لعملية إثبات الفروض واتخاذاً إجراءات متكافئة لعملية التجريب . (عبيدات وآخرون ، ١٩٩٨ : ٢٧٩)
لذى اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث واختبار التحصيل بالمادة وكما موضح في الشكل (١)

المتغير التابع	المتغير المستقل	المجموعات	الشعبة
التحصيل	استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة	التجريبية	أ
		الضابطة	ب

الشكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

ثالثا: - مجتمع البحث وعينته

١ - مجتمع البحث:-

يعد تحديد مجتمع البحث من المهام الرئيسية في البحوث التربوية، فمجتمع البحث هو الأفراد والأشياء والأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو من العناصر ذات العلاقة بمشكلة للبحث التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج بحثه. (عباس وآخرون، ٢٠٠٩: ٢١٧) وانطلاقا من ذلك شمل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الثاني المتوسط من المدارس المتوسطة والثانوية للدراسة الصباحية في محافظة بغداد /المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢

٢ - **العينة :-** ويقصد بها ذلك الجزء من المجتمع التي يجري اختيارها على وفق قواعد وأسس علمية حتى تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا . (المغربي، ٢٠٠٢: ١٤٠)

وقد تم اختيار عينة البحث على النحو الآتي:

أ - عينة المدارس:-

اختار الباحث متوسطة الجواهري للبنين بصورة قصديه لكي تكون ميدانا لإجراء البحث وذلك للأسباب الآتية :-

- ١- تعاون إدارة المدرسة والمدرسات في تسهيل مهمة تجربة البحث.
- ٢- توفر الشروط المطلوبة من الناحية البحثية مثل وجود أربع شعب للصف الثاني المتوسط في المدرسة.
- ٣- قرب المدرسة من سكن الباحث.

ب - عينة الشعب:-

اختر الباحث شعبة (أ) بطريقة السحب العشوائي لتمثل المجموعة التجريبية التي سوف تتعرض طلابها إلى المتغير المستقل وهو استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة عند تدريسهم مادة التاريخ العربي الاسلامي ومثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة التقليدية عند تدريسهم مادة التاريخ العربي الاسلامي من دون أي تعريض للمتغير المستقل وقد بلغ عدد طلاب الشعبتين (٦١) طالب بواقع (٣٠- أ) طالب و(٣١-ب) وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (١) أصبح أفراد العينة النهائية (٦٠) طالب . بواقع (٣٠) طالب لشعبة (أ) و(٣٠) طالب لشعبة (ب) وكما هو موضح في جدول (١) .

جدول (١)

توزيع طلاب عينة البحث

الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	٣٠	/	٣٠
ب	الضابطة	٣١	١	٣٠

رابعا:- تكافؤ مجموعتي البحث .

حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي أشارت الأدبيات والدراسات السابقة التي تؤثر في نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي :-

١- العمر الزمني للطلبة محسوبا بالأشهر :-

تم استخراج المعلومات الخاصة بالعمر الزمني للطلبة من البطاقة المدرسية وبمعالجة البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب
الصف الثاني متوسط

مستقلتين (t-test) تبين ان المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير
وكما موضح في جدول (٢)

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة

والجدولية للعمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٦٠,٧١	٥,٨٨	٥٨	٠,٧٣٢	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٦١,٩١	٤,٥				

٢ - درجات مادة تاريخ الحضارات القديمة للعام الدراسي السابق ٢٠١٠ -

٢٠١١

تم الحصول على درجات العام السابق لطلبة مجموعتي البحث في مادة التاريخ
العربي الاسلامي من سجل الدرجات الرسمي لإدارة المدرسة . وتم إيجاد
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في كلا المجموعتين
التجريبية والضابطة وعند إجراء المقارنة باستخدام الاختبار التائي (T-Test)
لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج تكافؤ مجموعتي البحث في متغير التحصيل
الدراسي السابق لمادة التاريخ وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية الجدولية والمحسوبة

لدرجات العام السابق ٢٠١٠-٢٠١١

مستوى الدالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	٢	١,١٩	٥٨	٩,٩٤	٧٦,٦٣	٣٠	التجريبية
				١٢,٣٥	٧٣,١٦٦	٣٠	الضابطة

٣- درجات اختبار الذكاء :-

ولغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في حاصل الذكاء، خضعت مجموعتا البحث إلى اختبار رَأْفَن للمصفوفات المتتابعة الملونة المقنن للبيئة العراقية . (الدباغ وآخرون، ١٩٨٣: ١-٦٠) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية (t -test) اظهرت النتائج تكافؤ مجموعتي البحث في متغير درجات اختبار الذكاء وبهذا تعد مجموعتا البحث التجريبية والضابطة متكافئتين والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لدرجات اختبار الذكاء لمجموعتي البحث

مستوى الدالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	٢,٠٠٠	١,١٢	٥٨	٦,٨١	٢٩,٤٧	٣٠	التجريبية
				٨,٢١	٢٧,١٩	٣٠	الضابطة

خامسا:- مستلزمات البث

تم اعتماد الإجراءات الآتية

أ- تحديد المادة العلمية :

تم تحديد المادة العلمية قبل البدء بالتجربة والتي ستدرسها مجموعتا
البحث ، وتضمنت الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ العربي
الإسلامي المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) حسب ما
مبين في جدول (٥).

جدول (٥)

الفصل	عنوان الفصل	عدد صفحات الفصل
الأول	الرسالة الإسلامية	٥ - ٤٠
الثاني	الدولة العربية في عصر الخلفاء الراشدين (رضي الله عنهم)	٤١ - ٦٣
الثالث	الدولة العربية الإسلامية في عصر الأمويين	٦٤ - ٨٣

ب- صياغة الأهداف السلوكية :-

إن عملية تحديد الأهداف السلوكية ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية (أبو
جادو، ٢٠٠٣، ٢٥٣). فالهدف السلوكي هو عبارة تبين ما سوف يكون عليه
الطالب حين تكتمل خبرة التعلم او انه وصف نمط من السلوك " الأداء " نريد
إن يستطيع الطالب إظهاره " أو هو صياغات محددة على المدرس تحقيقها ،
ويعبر عن هذه الصياغات بنتائج قابلة للقياس والتقويم (الحموز ، ٢٠٠٤ ، ٨٨).
وتسهم الأهداف السلوكية في زيادة التحصيل الدراسي ، فقد ثبت عن دراسات
ميدانية تربوية تفوق الطلاب الذين تم تزويدهم بالأهداف التعليمية المحددة على
غيرهم من الذين لم يتم تزويدهم بها خلال العملية التعليمية (سعادة ، ٢٠٠١ ،
٦١٨-٦١٩) وتم صياغة الاهداف السلوكية اعتمادا على تحليل محتوى

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب
الصف الثاني متوسط

المادة التي شملتها التجربة وفقا للمجال المعرفي موزعة على المستويات الثلاثة
(معرفة، فهم، تطبيق) من تصنيف بلوم (BLOOM) وتغطيها لمحتوى المادة
وقد عدت الأهداف صالحة إذ حصلت على نسبة اتفاق مقبولة احصائيا .
ج- أعداد الخطط التدريسية :-

يبصر التخطيط المدرس بالأهداف والوسائل والإجراءات التعليمية
وأساليب التقويم ويمكن للمدرس مراجعة المادة وتجنب الإرباك وتمنحه الثقة
بالنفس، ويحدد توزيع مفردات المنهج والموضوعات على زمن الدراسة الفعلية
وخلال توزيعا يأخذ بنظر الاعتبار أهمية الموضوعات والمدة المتوقعة انجاز
الموضوع أو الوحدة الدراسية خلالها، وفي الوقت نفسه فإن التخطيط المنطقي
المتسلسل للموضوع يعرف الطالب إلى مواقف متسلسلة بعيدة عن العشوائية
والتخطيط (الجابر، ٢٠٠٥: ٢٩٨- ٢٩٩)

وأعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية لطلبة مجموعتي البحث
التجريبية والضابطة في ضوء محتوى الفصول الثلاثة الأولى من تاريخ العربي
الاسلامي المقرر للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢)
والأهداف السلوكية بواقع خطة تدريسية لكل حصة دراسية أذ بلغ عدد الخطط
التدريسية (٢٠) خطة للمجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية
المستند الى مشكلة و (٢٠) خطة للمجموعة الضابطة

سادسا:- أداة البحث

أن من متطلبات البحث الحالي وجود اختبار تحصيلي يقيس أثر
المتغير المستقل في المتغير التابع ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز مما
تطلب اعداد اختبار تحصيلي تم إعداد فقراته وفقا للخطوات الآتية :-

١ - أعداد الاختبار التحصيلي :-

تم اعداد الاختبار التحصيلي وقد وزعت فقراته على الموضوعات ضمن
حدود البحث للمادة العلمية والأهداف السلوكية التي سوف تقيسها من نوع
الاختبار من متعدد مكونا من (٣٠) فقرة تحتوي على أربعة بدائل

أ - صدق الاختبار

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما أعد لقياسه ،أو الذي يحقق
ما أعد لأجله .

(العزاوي، ٢٠٠٨: ٩٣) وتم الاعتماد على عدة طرق في استخراج صدق الأداة
وذلك لزيادة التأكد منه وهي الصدق الظاهري وصدق المحتوى

❖ الصدق الظاهري

يعد الصدق الظاهري احد أنواع صدق الأداة ، ويتم التوصل إليه من
خلال حكم متخصص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة . (عودة
وخليل، ١٩٩٧: ٣٧٠)

لذلك عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكمين والخبراء
والمختصين ، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم عدلت فقرات
الاختبار والبدايل التي تحتاج إلى تعديل وبناءا على ذلك عدا هذا الاختبار
صادقا ظاهريا.

❖ صدق المحتوى

ويقصد به فحص مضمون أو محتوى الاختبار لغرض تحديد ما إذا
كان يشمل عينة ممثلة لميدان الموضوع الدراسي الذي يقيسه أي تحليل مواد
الاختبار وفقراته لتحديد الوظائف والجوانب والمستويات الممثلة فيه ونسب كل
منها في الاختبار ككل. (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١: ٧٢)

ب - ثبات الاختبار

يشير الثبات إلى درجة الاستقرار أو الاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس مع الزمن . (البطش وأبو زينة ، ٢٠٠٧ : ١٣٤)
حيث يحتاج الاختبار ضمن الإجراءات التي تؤكد على مدى
صلاحيته إلى استخراج الثبات وهنالك عدة طرق لاستخراجه وقد اعتمدت
الباحث على طريقة إعادة الاختبار واستخدام معادلة بيرسون - وفيما يأتي
عرض لتلك الإجراءات :-

• طريقة إعادة الاختبار

طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٠٠) طالب وبعد
مضي أسبوعين أعيد تطبيقه على طلبة العينة نفسها وتحت الظروف نفسها
،وبذلك أصبح لكل طالب درجتان، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين
درجتي التطبيق الأول والتطبيق الثاني ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨١) .
وبتصحيحه بمعادلة سييرمان- براون بلغ معامل الثبات (٠,٩١) وهذا يعد
مؤشر جيد.

تطبيق التجربة:

- ١- بدأ الباحث بتطبيق التجربة يوم الأحد المصادف ٢٠١١/١٠/٢ لمجموعتي
البحث وبواقع حصتين أسبوعيا لكل منهما ،وانتهت التجربة يوم الاحد
المصادف ٢٠١٢/٢/١٩ .
- ٢- درس طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) مادة تاريخ العربي الاسلامي
على وفق الخطط الدراسية المعدة مسبقا .
- ٣- طبق الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعتي البحث في وقت وفي ساعة
واحدة يوم الأحد المصادف ٢٠١٢ /٢/١٩ .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها فضلاً عن الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي تم التوصل إليها في ضوء الإجراءات التي قام بها .

أولاً: عرض النتائج :

*** عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية :**

تنص الفرضية الصفرية على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل) . وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية هذه قام الباحث باستعمال الاختبار التائي (T-Test)

لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار التحصيل وكما موضح في جدول (٦)

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٧,٣٣	١,٤٨	٥٨	٤,١٣	٢	داله
الضابطة	٣٠	٢٥,٢	٢,١٣				

يتضح من جدول (٦) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,١٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى وتقبل البديلة .

ثانيا :- تفسير النتائج :

يمكن تفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي بالاتي:-

أسفرت النتائج عن رفض الفرضية الصفرية وهذا يعني تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل ان هذه النتائج وحسب اعتقاد الباحث الى :-

١- ان استخدام استراتيجية التعلم المسند الى مشكلة يجعل الطالب محورا للعملية التعليمية مما يزيد من دافعيته والتزامه وشعوره بالمسؤولية .

٢- أن استخدام خطوات هذه الاستراتيجية زاد من انتباه الطلبة ويقتطعهم من خلال جعلهم أكثر استعداد لتلقي المعلومات إذ أتيح لهم الفرصة للتعلم بأنفسهم وتنظيم خبراتهم وترميزها وإدخالها إلى مخزون الذاكرة وذلك بمواجهة المشكلات التي يتعرضون لها

٣- وكذلك بنقل دور الطالب من دور المتلقي المستجيب إلى دور الفاعل النشط مما قلل من الروتين الذهني لديهم بما يخفف من الرتابة التي تسود الصف اثناء التدريس بالطريقة التقليدية وبالتالي ادى إلى ابقاء أثر التعلم مدة أطول مما ادى الى زيادة التحصيل .

ثالثاً: - الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي أظهرها البحث الحالي تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- ١- إن التدريس على وفق استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة يبعث الراحة في نفوس الطلبة ويزيد من دافعتهم نحو التعلم ويعودهم على الاستقلالية في التعلم كما يساعد على تفعيل الذاكرة لديهم .
- ٢- استعمال استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة في تدريس التاريخ يسهم في رفع المستوى العلمي للطلبة ويسهم بتعميق فهمهم للمادة التاريخية واستيعابها مقارنة بالطريقة التقليدية.
- ٣- ان تطبيق هذه الاستراتيجية يدفع من يستخدمه لأن يبذل طاقة أكبر ، وأن يثابر أكثر على بذل الجهد العقلي والنفسي مما ساعد على زيادة التحصيل لديهم.
- ٤- ساعدت هذه الاستراتيجية الطلبة على تنمية روح التعاون وحرية ابداء الرأي لديهم

رابعاً :- التوصيات :

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي:
- ٣- اعتماد استراتيجية التعلم المسند الى مشكلة في تدريس مادة التاريخ لما له من فوائد عديدة كتتمية التفكير ودقة الملاحظة وتنظيم المادة العلمية بما يساعد في تعلم المادة التاريخية .
 - ٤- تدريب مدرسي ومدرسات مادة التاريخ على التدريس وفق استراتيجية التعلم المسند الى مشكلة وذلك بانتظامهم في الدورات التدريبية والندوات

التربوية وإعداد دليل يوضح طريقة تدريس المادة التاريخية على وفق هذا
الاستراتيجية.

٥- تضمين مناهج طرائق التدريس في كليات التربية الأساسية وكليات التربية
أسس وخطوات هذه الاستراتيجية.

خامسا :- المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- ١- أثر استخدام استراتيجية التعلم المسند الى مشكلة مع متغيرات أخرى.
- ٢- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي في مواد دراسية أخرى.
- ٣- أجراء دراسة مماثلة لهذا للدراسة على طلبة المرحلة الجامعية.
- ٤- أجراء دراسة لمقارنة أثر هذه الاستراتيجية مع طرق تدريسية
أخرى في التحصيل.

المصادر العربية :

١. إبراهيم ،انس وآخرون،(٢٠٠٧)، موسوعة المعارف التربوية، دار الدعوة،
استانبول
٢. ابو جادو، صالح محمد علي ،٢٠٠٣، علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة
للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.
٣. ابو حتله ، ايناس محمد ، ٢٠٠٥ ، نظريات المناهج التربوية ، دار صفاء
للنشر والتوزيع ،ط، عمان ، الاردن .
٤. ابو رياش، حسين محمد ، وقطيظ ، غسان يوسف ، ٢٠٠٨ ، حل المشكلات
، دار وائل للطباعة ، ط١ ، عمان ، الاردن .
٥. أبو سرحان ، عطية عوده ، ٢٠٠٠ ، دراسات في أساليب تدريس التربية
الاجتماعية والوطنية ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، ط١، عمان ، الأردن.

٦. برغوت ، محمود محمد فؤاد ، ٢٠٠٨ ، " اثر استراتيجية التعلم المتمركز
حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف
السادس الأساسي بغزة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة ،
فلسطين

٧. البطش ، محمد لبدة ، وأبو زينه ، فريد كامل (٢٠٠٧)، مناهج البحث
العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي ، دار الميسرة للنشر والتوزيع
والطباعة ، الأردن ، عمان .

٨. جابر ،وليد حمزة (٢٠٠٥)، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها
التربوية ،دار الفكر ،عمان ،الأردن .

٩. الحذيفي ، خالد بن فهد ، ٢٠٠٠ ، " فاعلية إستراتيجية التعلم المستند
على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى
تلميذات المرحلة المتوسطة "، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية
المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد ٩١ ، ديسمبر ، ٢٠٠٣ .

١٠. الحيلة، محمد محمود، ومرعي، توفيق، ٢٠٠٨، طرائق التدريس العامة
، مكتبة الشروق ، عمان ، الاردن .

١١. الدباغ ،فخري وآخرون (١٩٨٣)،اختبار رَأْفَن للمصفوفات المتتابعة
المقنن للعراقيين ،كراسة التعليمات مطابع جامعة الموصل ، الموصل.

١٢. الدليمي خالد جمال حمدي ،٢٠٠١، " المستويات المعرفية للأسئلة
الامتحانية في ضوء تحليل محتوى مادة التاريخ للسادس الابتدائي ")
رسالة ماجستير غير منشورة (، كلية التربية الاساسية ،جامعة ديالى.

١٣. الرشدان ، عبد الله جعنين ، نعيم ، ١٩٩٩ ، المدخل الى التربية والتعليم ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
١٤. زيتون ، حسن حسين ، (٢٠٠٣ م) ، استراتيجيات التدريس - رؤية معاصر لطرق التعليم والتعلم ، عالم الكتب ، القاهرة .
١٥. زينون وزيتون ، حسن ، كمال ، ١٩٩٢ ، البنائية منظور أبستمولوجيا وتربوي ، دار المعارف للنشر والتوزيع ، ط ١ ، الإسكندرية ، مصر .
١٦. سعادة ،جوده احمد واخرون (٢٠٠١)،التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان.
١٧. سعيدي ، عبد الله خميس ، والبلوشي ، خديجة بنت احمد ، ٢٠٠٦ ،
اثر إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تنمية عمليات العلم لدى
طالبات العاشر في مادة الأحياء ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد
١٠٩ ، مسقط ، سلطنة عمان .
١٨. _____ ، ٢٠٠٩ ، طرائق تدريس العلوم ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .
١٩. السيد ، عبد الحميد ، (١٩٦٢ م) ، التأريخ في التعليم الثانوي - أهدافه - مناهجه - أسسه ، ط ١ ، مكتبة الانجلو المصرية .
٢٠. شارب ، مرتضى صالح أحمد ، ٢٠٠٨ ، " أثر استخدام استراتيجية
التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل و أنماط التعلم و التفكير و الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ،
ملخص رسالة ماجستير - كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

٢١. عباس ، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،الأردن ، عمان ، ط٢.
٢٢. عبيدات، ذوقان واخرون (١٩٩٨) ، البحث العلمي - مفهومه - وإدواته - وأساليبه ، دار الفكر ،الأردن.
٢٣. العجيلي ، صباح حسين وآخرون (٢٠٠١)، مبادئ القياس والتقويم التربوي ،دار الكتب للوثائق ، مكتبة الدباغ للطباعة ، العراق ، بغداد .
٢٤. العزاوي، رحيم يونس كرو، ٢٠٠٨ ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار دجلة للطباعة ، ط١، عمان ، الاردن.
٢٥. عطية ، محسن علي ، ٢٠٠٩ ، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، مكتبة الشروق ،عمان ، الاردن .
٢٦. علي ،محمد السيد (٢٠٠٩)، التربية العلمية وتدريس العلوم ،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن ،عمان ،ط٣.
٢٧. عودة ، احمد سليمان ، والخليلي ،خليل يوسف (١٩٩٧)،الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ،دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان .
٢٨. الفنيش ، احمد ، ١٩٩١ ، أصول التربية ، ط١، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا .
٢٩. القاعود، إبراهيم (١٩٩٢)،أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الاردن ،المجلة العربية للتربية.
٣٠. قطاوي ، محمد إبراهيم ، ٢٠٠٩ ، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الفكر ، ط١ ، عمان ، الأردن .

اثر تدريس التاريخ على وفق استراتيجية التعليم المستند الى المشكلة في تحصيل طلاب
الصف الثاني متوسط

٣١. الكرعوي، ختام عبد السادة (٢٠١١)، فاعلية التدريس بالخرائط
الذهنية في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مبادئ الاحياء
وتنمية تفكيرهن الابداعي، جامعة القادسية، كلية التربية، (رسالة ماجستير
غير منشوره).

٣٢. الكندري، عبدالله عبد الرحمن (١٩٨٨)، المنهجية العلمية في
البحوث التربوية والاجتماعية، المكتبة المصرية، لبنان، بيروت.

٣٣. كوافحه، تيسير مفلح (٢٠٠٣)، القياس والتقييم وأساليب القياس
والتشخيص في التربية الخاصة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان،
الأردن.

٣٤. المغربي، كامل محمد (٢٠٠٢)، اساسيات البحث العلمي في العلوم
الانسانية والاجتماعية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الاردن،
عمان.

٣٥. النعيمي، كوكب اسماعيل يحيى عبدالله (١٩٩٥)، "اثر التدريس
بطريقتي المحاضرة مع القراءة الخارجية والمحاضرة في تحصيل طالبات
الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ"، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن
رشد (رساله ماجستير غير منشوره).

٣٦. وزارة التربية (١٩٩٥)، ورقة عمل التعليم الثانوي، مطبعة وزارة التربية
العراقية، بغداد

المصادر الاجنبية :

37- Al- Arfaj, M. 2000, The impact of three instructional
styles of teaching science on students achievement and
attitudes dal-a p. 325 .

- 38 – Benoit , Bob , 2004 , " problem . biased learning .
Retrieved February from ; [http\\score . rims . k 12 ca .
us \ problem . html](http://score.rims.k12.ca.us/problem.html)
- 39– Grother , D. 1999 ."Cooperating with Constructivism .
Journal of collage Science Teaching , Vole (29) .
- 40– Johnson , Lee am and Graham , Steve , 1997 , " The
effects of Goal setting and self . instruction on learning
a reading comprehension strategy ; Study of student with
learning disability journal of learning disabilities vole , (30)
NO ,(1).
- 41– Wetly , G, H , 1999 , " Constructive on science and
mathematics learning science education " 75 , (1).
- 42– Hdging , Bryce , 1986 , "Problem Solving in in the
class journal for research in math , education , VOL ,
6 , NO , 2.
- 43 – Holly , D.1996, Science Wise , Discovering
Scientific Process Throw Problem Solving . Critical
Thinking . Books and Software , CA ,USA.

**معوقات استخدام الطرائق الحديثة في
التخصصات الاجتماعية للمرحلة الاعدادية**

م.د. مرتضى حميد شلاكة

الملخص

يهدف البحث الحالي الى معرفة بعض المعوقات التي تحول دون استخدام مدرسي المواد الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة في تدريس طلاب المرحلة الإعدادية ، يقتصر البحث الحالي على مدرسي المواد الاجتماعية في المدارس الإعدادية في محافظة بغداد مديرية الكرخ الثالثة للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ حيث بلغ مجتمع البحث (٧٩٢) مدرس ومدرسه ومثلت عينة البحث ٣٠ مدرسا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف البحث اعد الباحث استبانة إذ قسمت على أربعة أبعاد كالآتي: (معوقات تتصل بالتنظيم المدرسي ، معوقات تتصل بالمدرس ، معوقات تتصل بالمناهج والمتعلم ،معوقات تتصل بطبيعة طرائق التدريس،) وقد اعتمد الباحث في تصميم الأداة على سلم ليكارت الخماسي ، وللتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين إذ اعتمد الصدق الظاهري () ، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (١٠) مدرسين وبفاصل زمني قدره (٢٥) يوما وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسن إذ تبين العلامات التي حصل عليها أفراد العينة في الإجابتين فبلغت (٠,٨٢) وتعد هذه النسبة كافية للاطمئنان على ثبات الاداة وبالاستعمال لمتوسط الدرجة التي حصلت عليها كل فقرة من فقرات الأداة كانت النتيجة كالآتي :

ان المعوقات التي تتصل بالتنظيم المدرسي كانت الأكثر تأثيرا في عزوف مدرسي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية عن استخدام طرائق التدريس الحديثة يليها في الأهمية المعوقات المتصلة بالمدرس ثم المعوقات المتصلة بطبيعة طرائق التدريس الحديثة وأخيرا المعوقات المتصلة بالمناهج والمتعلم .

social disciplines for preparatory schools

Summary :

The current research aims to find out some of the obstacles that prevent the use of materials for teachers and social methods of modern teaching in teaching students the preparatory schools. The current research is limited to teachers of social studies in junior high schools in the province of Baghdad Karkh Directorate third for the academic year 2014-2015, reaching the research community (792) teacher and represented the research sample of 30 teachers were chosen randomly. To achieve the aim of the research to identify promising researcher as divided on the four dimensions as follows: (obstacles related to school organization, the obstacles related to the teacher, the obstacles related to the curriculum and the learner, the obstacles related to the nature of the teaching methods). the Researcher depend on(Eckart) Quintet to design the tool, and to check the veracity of the tool, the researcher viewing on a group of arbitrators as virtual honesty adopted. The tool was applied on a prospective sample consisted of 10 teachers and interval time of 25 days has been Pearson correlation coefficient was calculated as the show marks obtained by the respondents in the replies to reaching (0.82) this ratio is sufficient to check on the stability and usage tool the average score obtained by each paragraph of the tool result was as follows: the obstacles that relate to the school organization has been the most influential in the reluctance of teachers of social studies in the preparatory schools for the use of modern teaching methods followed in importance obstacles related to the teacher, then the obstacles related to the nature of the methods of modern teaching and finally obstacles related to the curriculum and the learner.

الفصل الاول

مشكلة البحث :

إن الارتقاء بمستوى التربية والتعليم في البلاد العربية يتطلب من المدرس أن يتجاوز دور الناقل للمعلومات والمتلق للمعارف إلى دور جديد للمنهج يعطي من خلاله فرصا حقيقية للتعلم الذاتي ولنمو قدرات واهتمامات المتعلم المختلفة ، ولا شك أن هذا النمط من التعليم يستوجب استخدام طرائق وأساليب حديثة تأخذ بعين الاعتبار صعوبات التعلم ومشكلات المتعلمين وتستثير المشاركة الايجابية والفعالة في كل نشاط تربوي .

وهذا من شأنه إن يضمن النمو المتوازن لشخصية المتعلم وينمي لديه الثقة بالنفس وتساعده في تحقيق ذاته واكتساب المهارات اللازمة التي تمكنه إن يحيا حياة متكاملة ، وعلى الرغم من كثرة الدراسات والمؤتمرات والندوات التربوية المنعقدة على المستويات كافة ، وخصوصا على المستويين العربي والعراقي للبحث في طرائق التدريس واستخداماتها في المواد المدرسية المختلفة ، إلا إن هذه الدراسات واللقاءات لم تدرس وتتقصى بعمق الأسباب التي تمنع المدرسين وخصوصا مدرسي المواد الاجتماعية من استخدام الطرائق الحديثة في التدريس ، فلا يخفا على احد أهمية وفاعلية استخدام طرائق التدريس الحديثة ، ولكن هناك - كما يبدو - بعض المعوقات التي تحول دون استخدام هذه الطرائق من قبل مدرسي المواد الاجتماعية ، ولكي نتغلب على هذه المعوقات لابد أولا من معرفة نوعها وتقدير حجمها ووضع الحلول لها والتغلب عليها ، وهذا ما يصبوا إليه هذا البحث .

اهمية البحث والحاجة اليه :

إن التعليم الأساسي السائد في معظم أقطار الوطن العربي لا يؤهل المتعلمين ويعددهم للحياة العملية إعدادا صحيحا (همشري ، ٢٠٠٧ ، ٣٦) ، لأنه يحصرهم في فضاء تجريدي داخل المدرسة ويعددهم عن مجالات المعرفة والخبرة ويكتفي باتباع طرائق تدريس يطغى عليها الطابع النظري التقليدي ، تلك الطرائق التي تعتمد على التلقين من قبل المعلم والاسترجاع والحفظ من قبل المتعلمين ، ويكاد دور المعلم يقتصر على مجرد نقل المعلومات وتبسيطها للمتعلمين ، اذ حددت أدبيات التعليم ثلاث مهام رئيسة للمدرس ،وهي التدريس ، والبحث العلمي وخدمة المجتمع . (Eble , 1972,p110)

وتأتي مهمة التدريس في مقدمة هذه المهام ، وتتمثل في امتلاك المدرس خبرات وكفايات التدريس في الموقف التعليمي الى جانب ألاماه بمادة تخصصه . (الطناوي ، ٢٠٠٩ ، ١١)

لهذا شاعت مفاهيم خاطئة حول التدريس منها إن البحث هو أهم وظائف التدريس إذ إن الحصول على الدرجة العلمية يعني كفاءة عضو هيئة التدريس في أدائه ، لذا على التعليم إن لا يتقيد بأساليب معينة ، وإن المدرس ليس في حاجة إلى الإلمام بطرائق التدريس والتدريب عليها . (الحيلة ، ٢٠٠٢ ، ٥٦) وكان من نتيجة ذلك انتشار الافكار والآراء التي سادت ومفادها ان أساليب التدريس وطرائقها تتصف بالرتابة ، حيث أصبحت المحاضرات التي تلقى على أعداد متزايدة من الطلبة تتسم بالجمود والسلبية والملل وفقدان عنصر التشويق ، وتجعل الطالب متلق سلبي .

فالتدريس علم له أصوله وقواعده ، ويمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه ومن ثم التدريب على مهاراته وإن رفع كفاءة المدرس باستخدام الطرائق والأساليب التدريسية يؤدي إلى رفع كفاءة التعليم العام بما في ذلك الجوانب البحثية فيه ،

كما إن الإعداد التربوي للمدرس من شأنه أن يعمق الجوانب الإنسانية في عملية التدريس ، ويطور العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطالب .

(مرزوق والفقيه ، ٢٠٠٨ ، ١٥١)

فضلا عن ذلك إن التغير المتواتر في المعرفة الإنسانية كما ونوعا جعل من الصعوبة إذ يلم المدرس بكل تفاصيلها وتطوراتها ، لذا لم يعد ممكنا اعتبار حجم المعرفة المقدمة للطالب غاية تعليمية وحيدة ووافية ، وإنما .. التأكيد على تزويد الطالب بالمهارة في تعلم الأشياء الجديدة المستمرة بجهوده الخاصة والمهم هو تعلم الطالب كيفية التفكير العلمي والمنطقي المستقل والناقد ، المميز لشخصيته .

(نبهان ، ٢٠٠٨ ، ١١)

لذلك تنبه العديد من الباحثين لهذه الحالة ، حيث اشار صيداوي الذي قال : إما من حيث طرائق التدريس ووسائله فحدث ولا حرج عن الجهود والرتابة في إلقاء المحاضرات ضمن الجدران الأربعة لإعداد متزايدة من الطلاب ، وهذه الأساليب تنسم بالسلبية لأنها لا تتبع المجال للرجوع إلى المصادر والمكتبة والطبيعية ، ولا تشجع على التعليم الذاتي واعتماد الخلق والابتكار" .

(بوحوش وذنيبات ، ١٩٩٢ ، ١٤٠)

وتشير الكثير من الدراسات والادبيات ان دور المدرس يكاد يقتصر على مجرد إملاء الطالب وقراءة المذكرات المختصرة وهذا هو ليس جوهر العملية التدريسية وتأسيسا على تلك المعطيات بدأت حديثا العديد من الهيئات العالمية تهتم بتدريب المدرسين في مجال استخدام أساليب وتقنيات التدريس الحديثة ، كما هو الحال في بريطانيا - مثلا - حيث وفرت جامعاتها للأساتذة الجدد برامج تدريسية تعطي مواضيع المحاضرة ، وإدارة حلقات البحث العلمي ، والتقييم ، وتنظيم ورش العمل التربوية وأخذت بقية الجامعات الأوروبية والأمريكية واليابانية تبذل جهدا واضحا في هذا السياق ، إما على المستوى

العربي فقد بدأت بعض الجامعات في مصر والجزائر وقطر بإقامة برامج ودورات تدريبية لتأهيل عضو هيئة التدريس . (مجيد ، ٢٠١٤ ، ١٤)
لقد ساهمت تلك الرؤى الجديدة في التدريس إلى جانب الثورة التكنولوجية في تعدد طرائق التدريس وابتعادها تدريجيا عن الأسلوب التقليدي للمحاضرة ، فانتشرت الطرائق الحديثة ، ومن أشهر تصانيف هذه الطرائق ما يأتي :

أولا . تصنيف طرائق التدريس حسب نوع التعليم الحاصل : يقوم هذا التصنيف وفق لمجالات النمو الثلاثة : (المجال المعرفي ، والمجال الانفعالي ، والمجال الحركي النفسي) وبناءً على ذلك يمكن تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاثة أقسام رئيسية :

أ.طرائق خاصة بتدريس الحقائق والمفاهيم بالاستقراء أو الاستنتاج أو الاستقصاء أو الاستكشاف وقد أكد على استخدام مثل هذه الطرائق كل من : بياجه ، وبرونر ، واوزبل وغيرهم من أنصار مدرسة التعلم المعرفية .

ب.طرائق خاصة بتدريس وتعليم القيم والاتجاهات المرغوبة .

ج.طرائق خاصة بتدريس وتعليم المهارات وتنمية القدرات .

ثانياً . تصنيف طرائق التدريس على أساس طبيعة المعرفة : يرى أنصار هذا التصنيف إن لكل حقل من حقول المعرفة طبيعة خاصة تقتضي استخدام طرائق بحث وتفكير تختلف عن سواها (جامعة القدس المفتوحة ، ١٩٩٣ ، ١٠٣) ، وفي ضوء هذا الفهم تقسم طرائق التدريس إلى ثلاث فئات رئيسية على النحو الآتي :

أ.طرائق تدريس خاصة بالعلوم الطبيعية : وتعد الطرائق العلمية كطريقة حل المشكلات وطريقة الاستقصاء من أهم الطرائق المستخدمة في هذا الحقل .

ب. طرائق تدريس خاصة بالعلوم الانسانية والاجتماعية : وهذه الطرائق تعني بالتركيز على العلاقات الإنسانية التي تسود بين الناس ، ومن الأمثلة عليها طريقة المناقشة وطريقة لعب الأدوار .

ج. طرائق تدريس خاصة بالعلوم التطبيقية : وتعني هذه الطرائق بالاهتمام في الجانب العلمي والتطبيقي ، ومن الأمثلة عليها طريقة المشروع .

ثالثاً. تصنيف طرائق التدريس على أساس دور المعلم والمتعلم : إذ يعد هذا التصنيف الأكثر شيوعاً بين التربويين في العالم (J,Quina ،1989,p74) (جامعة القدس المفتوحة ١٩٩٣ ، ١٠٤) (كمال زيتون ، ١٩٧٧ ، ١٦٧) (فكري ريان ، ١٩٩٩ ، ١٢٢) ، وهو التصنيف الذي قام على أساسه هذه البحث وهو يقوم على تقسيم جميع طرائق التدريس إلى قسمين رئيسيين :

أ. طرائق التدريس التقليدية : وهي باختصار طرائق العرض والإلقاء والتلقين وفيها يكون الدور الرئيس للمدرس ، ويكون دور المتعلم سلبياً أو ثانوياً ، وتمثل هذه الطرائق المدرسة القديمة في التدريس والتي كانت تنظر إلى اكتساب المعرفة كغاية في حد ذاتها على خلاف المدرسة الحديثة التي تعترف بضرورة اكتساب المعرفة ولكن لا لذاتها بل كوسيلة لتحقيق غاية معينة وفي ضل هذه المدرسة التقليدية القديمة استخدم المدرسون أشكال العقاب المختلفة ، لتحفيز المتعلمين على البحث وحفظ المعلومات دون الاهتمام لحاجاتهم واهتماماتهم .

ب. طرائق التدريس الحديثة : وهي ببساطة الطرائق التي يلعب فيها المتعلم الدور الرئيس بينما يقتصر دور المدرس على التوجيه والإشراف والإرشاد والحقيقة إن ظهور مثل هذه الطرائق لم يأتي مجرد ثورة على الطرائق القديمة لقدمها ، بل جاء كثمرة لتطور الفكر الفلسفي التربوي والاجتماعي

من جهة، واستجابة لظهور العديد من نظريات علم النفس التربوي الحديث من جهة أخرى (قطاوي ، ٢٠٠٧ ، ٤٤) .

وإذا كانت طرائق التدريس التقليدية قد أغفلت دور المتعلم في عملية التدريس ، فقد أولت الطرائق الحديثة اهتماما كبيرا بطبيعة المتعلم وحاجاتها واهتماماته ، كما حرصت على مراعاة نظريات التعلم ، وقوانينه ومبادئه . ومن الأمثلة على طرائق التدريس الحديثة التي يمكن توظيفها من خلال المواد الاجتماعية : طريقة المشروع ، والاستقصاء ، وحل المشكلات ، المناقشة ، والوحدات ، ولعب الأدوار (التمثيل) ، والتعيينات فإن المتفحص لهذه الطرائق يجد أنها تراعي العديد من المبادئ التربوية الحديثة التي تسهم في إعداد وصل شخصية متوازنة ومتكاملة للمتعلم ومن هذه المبادئ :

١.مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاهتمامات والخبرات السابقة.

٢.تنمية القدرات والمهارات العقلية والبدنية على حد سواء .

٣.تحقيق التوازن بين حرية المتعلم وتوجيه المعلم له .

٤.استغلال اهتمامات المتعلمين الحالية والعمل على تطور اهتمامات جديدة.

٥.اتاحة الفرص أمام المتعلمين لكي ينمو إلى أقصى حد تسمح لهم به قدرتهم واستعداداتهم الشخصية.

٦.اتاحة الفرص أمام المتعلمين لاتخاذ قراراتهم بأنفسهم وتحمل مسؤولية تلك القرارات .

٧.تشجيع المتعلم على التعبير عن رأيه وتعويده على الاستماع للرأي الآخر واحترامه .

وفي ضوء هذا العرض الموجز لتصنيفات طرائق التدريس ينبغي التنويه إلى إن طرائق التدريس التقليدية لا بد لها أن تتغير وتتطور ، تماشيا

مع أغراض التربية وأهدافها ، وبضرورة تجاوبها مع متطلبات المتعلم وخصائص لنموه في المراحل المختلفة .

لذلك يمكن ان تتجلى أهمية البحث الحالي :

١. محاولة التعرف على بعض المعوقات الحقيقية التي تحول دون استخدام مدرسي المواد الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة ، مما قد يفتح الباب أمام الباحثين المتخصصين لتناول هذه المعوقات ومعالجتها.

٢. الحاجة إلى المزيد من الدراسات المتخصصة في مجال طرائق التدريس وأساليبه ، لزيادة فعالية عملية التدريس المستخدمة في حقل دراسة المواد الاجتماعية .

٣. قلة الدراسات العربية - على حد علم الباحث . التي حاولت الكشف عن طبيعة المعوقات التي تحول دون استخدام مدرسي المواد الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة .

٤. ينتظر ان يشكل هذه البحث خطوة أولية في تطوير وتحسين طرائق التدريس الخاصة بالمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الإعدادي (الثانوي) في العراق .

هدف البحث :

يهدف هذا إلى معرفة بعض المعوقات التي تحول دون استخدام مدرسي المواد الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة في تدريس موادهم لطلاب المرحلة الإعدادية .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على مدرسي المواد الاجتماعية للمدارس الإعدادية في تربية الكرخ / ٣ مركز محافظة للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ .

تحديد المصطلحات :

المعوقات : عرفها كل من :

- cood (1973) : حالة اهمام وارتباك حقيقي تتطلب تفكيراً وتأملاً (cood, 1973,p25).

- ابراهيم (١٩٨٠) : كل ما يتعلق او يعرقل تحقيق هدف يتطلب اجتيازه مزيداً من الجهود العقلية والجسمية (ابراهيم ، ١٩٨٠ ، ٢٠) .
- الحيلة (١٩٩٩) : بأنه ذلك النمط الذي يقود إلى التعلم أو تحصيل أفضل من خلال مواقف التفاعل المباشر بين المدرس وطلابه (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ١٢٠) .

التعريف الاجرائي : الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي يقوم بها مدرس المواد الاجتماعية لغرض تحقيق أهداف التدريس وإحداث حالة من التفاعل بينه وبين طلبته من أجل تسهيل عملية تعليم الطلبة بالشكل الذي يعمل على تحقيق الأهداف التعليمية والمرسومة في التدريس .

ويتضمن البحث الحالي مصطلح طرائق التدريس (Teaching methods) بمفهومه الشمولي الوارد ضمناً في التعاريف المذكورة أعلاه ، والذي يعني الأدوات والوسائل اللفظية والمادية والبشرية التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في إيصال المعرفة للطلبة ، وإحداث التفاعل معهم بشأنها ، تحقيقاً للأهداف العلمية والتربوية ، وعليه فإن مصطلح طرائق التدريس الوارد في هذا البحث يعمل في صيانة مصطلحي أساليب التدريس ، ونمط تفكيره ، تدريبه المنهجي ، وقيمه ، والتقنيات التربوية (Educational technology) (التي تمثل الوسيلة المادية للطريقة التدريسية).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

دراسة عطوة (١٩٨٧) :

هدفت هذه البحث إلى الكشف عن المعوقات الحقيقية التي تحول دون استخدام الأساليب الحديثة لتدريس العلوم للمرحلة التعليم الأساسي في مصر . وقد طور الباحث أداة خاصة لقياس تلك المعوقات كما يراها المعلمون ، واشتملت هذه الأداة على (٤٤) فقرة مقسمة إلى تسعة أبعاد وتألّفت عينة البحث من (١٨٠) معلما ومعلمة ممن يدرسون مادة العلوم العامة في المرحلة الأساسية ، وقد اعتمد الباحث في معالجة بيانات دراسته إحصائيا على حساب متوسط الدرجة التي حصلت عليها كل فقرة من فقرات الأداة وكذلك حساب متوسط الدرجة التي حصل عليها كل بعد ، ومن ثم ترتيب الفقرات والإبعاد تبعا لخطورتها وقد أوضحت نتائج البحث ، إن أكثر المعلومات التي تحول دون استخدام الأساليب الحديثة لتدريس العلوم في مرحلة التعليم الأساسي هي بالترتيب الآتي :

١. انخفاض دخل المعلم .
٢. عدم ملائمة المناهج المستخدمة لفلسفة التعليم الأساسي وأساليب التعليم الحديث .
٣. عدم الانسجام في سير العمل والهدف في كل من المدارس الإعدادية والابتدائية وهما حلقتي التعليم الأساسي .
٤. عدم وجود الفنيين القادرين على المساعدة في استخدام أساليب التدريس الحديثة .

٥. الكتب المدرسية مصاغة بطريقة تفرض على المدرس إتباع الأساليب التقليدية في التدريس .
٦. عدم ميل المدرس إلى الالتزام بطريقة معينة من طرائق التدريس.
٧. عدم توفر المصادر اللازمة من المدرس والتلميذ.
٨. عدم توفر الأجهزة والأدوات الضرورية.
٩. حاجة أساليب التدريس الحديثة إلى مزيد من الوقت والجهد.
١٠. التركيز على جوانب الحفظ والاستظهار .

كما أشارت النتائج إلى أن البعد الخاص بـ (الإمكانيات المادية والبشرية المتصلة بمتطلبات التطوير ، تمثل العوامل الأكثر خطورة في عدم استخدام الأساليب الحديثة في تدريس العلوم ، يليه في الترتيب البعد الخاص بالمعوقات المتصلة بجوانب فنية في المناهج ثم البعد الخاص بالمعوقات المتصلة بالمتطلبات التنظيمية والإعدادية ، ثم البعد الخاص بالعوامل المتصلة باتجاهات المعلم نحو أساليب التدريس الحديثة ، وقد أوصى الباحث في دراسته بضرورة توفير الإمكانيات المادية اللازمة لاستخدام أساليب التدريس الحديثة وكذلك توفير العوامل كافة التي تمكن أن تحفز المعلم لاستخدام تلك الأساليب في عملية التدريس (عطوة ، ١٩٨٧) .

دراسة العمر (١٩٨٨) :

تناول هذا البحث طرائق التدريس السائدة في الجامعة المستنصرية استخدم فيها الباحثون استبياناً مكوناً من بابين ، الأول يتضمن ست عشرة طريقة ، حددت الإجابة ثلاث فئات هي إلى حد كبير - إلى حد ما - لم استعمالها . والباب الثاني يتعلق بمبررات استخدام تلك الطرائق ، وتألقت عينة البحث من (٩٠) عضواً من هيئة التدريس من حملة الماجستير والدكتوراه ، موزعين على كليات التربية والآداب والعلوم والإدارة والاقتصاد . واعتمدت

البحث متوسط الدرجات والنسبة المئوية لتحليل النتائج .واظهر البحث أن المحاضرة المجردة والموضحة هي الطريقة السائدة في المبحث الجامعي ، وجاءت بعدها طرائق المحاور والاستقصاء والمشروع بالتعاقب . كما تبين من البحث أن المستحدثات في مجال تقنيات التدريس مازالت بعيدة المنال نسبيا (العمر ، ١٩٨٨) .

دراسة الجبر (١٩٩١) :

هي دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على الطرائق الأكثر شيوعا في التدريس لمادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة للبنين في المملكة العربية السعودية ، كما هدفت إلى الكشف مما إذا كان هناك علاقة بين كل من متغير الخبرة والجنسية والتخصص وبين طبيعة تلك الطرائق ، ولتحقيق هدف البحث طور الباحث أداة خاصة للتعرف على الطرائق الأكثر شيوعا من وجهة نظر المعلمين ، اشتملت أداة البحث على ثلاث فقرات تمكن النظر إليها كمعوقات أو عوامل تحول دون استخدام بعض طرائق التدريس وخصوصا الحديثة منها في تدريس الجغرافيا ، وقد صيغت هذه الفقرات على النحو الآتي :

- ١.عدم استخدام بعض الطرائق يعود الى عدم الإلمام بها.
- ٢.عدم استخدام بعض الطرائق يعود إلى عدم التدريس عليها.
- ٣.عدم استخدام بعض الطرائق يعود الى عدم توفر الامكانيات والمعدات والادوات اللازمة .

وقد توصل البحث الى نتائج عديدة تشير إلى ما يرتبط منها بالفقرات الثلاث المشار إليها سابقا ، اشارت النتائج أن المدرسين باختلاف مستويات الخبرة لديهم يتقنون وبدرجة عالية على انه لا يتم استخدام بعض الطرائق في تدريس الجغرافيا لعدم توفر الإمكانيات والمعدات اللازمة وهم يتقنون وبدرجة متوسطة على انه لا يتم استخدام بعض الطرائق لعدم الإلمام بها أو التدريس

عليها. وعلى مستوى متغير الجنس ، اشارت النتائج إلى أن معظم المدرسين السعوديين وغير السعوديين يتفقون وبدرجة عالية على أن عدم استخدام بعض طرائق التدريس يعود لعدم توفير الإمكانيات والمعدات والأدوات اللازمة وحتى على مستوى متغير التخصص فقد اتفق مدرسو التخصصات كافة وبدرجة عالية جدا على أن عدم استخدام بعض الطرائق يعود لعدم توفر الإمكانيات والأدوات اللازمة (الجبر ، ١٩٩١) .

دراسة الزبيدي والعلاق (١٩٩٤) :

تناولت البحث أيضا طرائق التدريس والتقنيات التربوية والاختبارات التحصيلية التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بنات جامعة بغداد استخدم الباحثون الاستبيان أداة للدراسة ، وبلغت العينة (٥٧) عضو هيئة تدريس ، بواقع (٢٤) عضو هيئة تدريس من أربعة أقسام علمية و (٣٣) عضو هيئة تدريس من تسعة أقسام إنسانية ، وتوصلت البحث إلى أن الطرائق الاستنتاجية ، المناقشة ، التحليل ، الاستكشافية على التوالي ، احتلت الربع الأول من قائمة طرائق التدريس إما طرائق حل المشكلات ، والتسميع ، والمشروع فقد احتلت على التوالي الربع الأخير من تلك القائمة وجاء تسلسل طريقة المحاضرة الثاني عشر من أصل سبعة عشر طريقة ولاحظت البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام الإنسانية والأقسام العلمية لصالح الأخيرة (الزبيدي والعلاق ، ١٩٩٤) .

الموازنة بين الدراسات السابقة :

من خلال الدراسات تجمع لدى الباحث ملاحظات حول الدراسات ومقارنتها بالدراسة السابقة :

١. الاهداف : كانت دراسة عطوة (١٩٨٧) تهدف الى الكشف عن المعوقات الحقيقية التي تحول دون استخدام الأساليب الحديثة لتدريس العلوم . تناولت دراسة العمر (١٩٨٨) الاساليب والطرق المستخدمة في التدريس وماهي مبررات استخدام هذه الطرق والاساليب اما دراسة الزبيدي والعلاق (١٩٩٤) فقد تناولت طرائق التدريس والتقنيات التربوية والاختبارات التحصيلية التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية اما دراسة الجبر (١٩٩١) : هي دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على الطرائق الأكثر شيوعا في التدريس لمادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة للبنين في المملكة العربية السعودية ، كما هدفت إلى الكشف مما إذا كان هناك علاقة بين كل من متغير الخبرة والجنسية والتخصص وبين طبيعة تلك الطرائق ، اما الدراسة الحالية فانها تهدف التعرف معوقات استخدام الطرائق الحديثة في التخصصات الاجتماعية للمرحلة الاعدادية .

٢. المرحلة الدراسية : تباينت العينات التي استخدمت في هذه الدراسات فبعض الدراسات طبقت على مدرسو مادة العلوم لمرحلة التعليم الساسي في مصر الاعدادية كدراسة (عطوة،١٩٨٧) والبعض منها تناول اعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه في الجامعة المستنصرية كدراسة (العمر ، ١٩٩٨) اما دراسة (الجبر ، ١٩٩١) فقد كانت العينة هم معلموا مادة الجغرافية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية اما دراسة الزبيدي والعلاق (١٩٩٤) فقد كانت العينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بنات جامعة بغداد اما الدراسة الحالية فقد كانت العينة هم مدرسو المواد الاجتماعية للمرحلة الاعدادية في بغداد / الكرخ ٣ .

٣. عينة البحث : تباين حجم عينة الدراسة في الدراسات السابقة فقد تراوح ففي دراسة عطوة (١٩٨٧) تألفت عينة البحث من (١٨٠) معلما ومعلمة ممن

يدرسون مادة العلوم العامة في المرحلة الأساسية ، اما دراسة العمر (١٩٨٨) تألفت عينة البحث من (٩٠) عضوا من هيئة التدريس من حملة الماجستير والدكتوراه ، موزعين على كليات التربية والآداب والعلوم والإدارة والاقتصاد ، اما دراسة الزبيدي والعلاق (١٩٩٤) بلغت العينية (٥٧) عضو هيئة تدريس بواقع (٢٤) عضو هيئة تدريس من أربعة أقسام علمية و (٣٣) عضو هيئة تدريس من تسعة أقسام إنسانية ، اما الدراسة الحالية بلغت العينة (٣٠) مدرس من مدرسي المواد الاجتماعية .

٤.أداة البحث : استخدمت دراسة عطوة (١٩٨٧) أداة خاصة لقياس المعوقات كما يراها المعلمون ، واشتملت هذه الأداة على (٤٤) فقرة مقسمة إلى تسعة أبعاد ، اما دراسة العمر (١٩٨٨) استخدم فيها الباحثون استبياننا مكونا من بابين ، الأول يتضمن ست عشرة طريقة ، حددت الإجابة ثلاث فئات هي إلى حد كبير - إلى حد ما - لم استعمالها .

والباب الثاني يتعلق بمبررات استخدام تلك الطرائق ، اما دراسة الجبر (١٩٩١) استخدم الباحث أداة خاصة للتعرف على الطرائق الأكثر شيوعا من وجهة نظر المعلمين ، اشتملت أداة البحث على ثلاث فقرات تمكن النظر إليها كمعوقات أو عوامل تحول دون استخدام بعض طرائق التدريس وخصوصا الحديثة منها في تدريس الجغرافيا ، اما دراسة الزبيدي والعلاق (١٩٩٤) ، استخدم الباحثون الاستبيان أداة للدراسة ، اما الدراسة الحالية فقد استخدمت اداة استبيان مكونة من (٣٠) فقرة .

مجتمع البحث وعينته :

تكون مجتمع البحث من جميع مدرسي المواد الاجتماعية في المدارس الإعدادية في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٤ ، ٢٠١٥) وقد بلغ عددهم (٧٩٢) مدرسا وقد تم حصر مجتمع البحث من خلال

السجلات والوثائق الرسمية في مديرية تربية بغداد أما عينة البحث فقد بلغت (٣٠) مدرسا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولأشك أن هذه النسبة تتجاوز الأدنى لنسبة العينات الممثلة في مثل هذا البحث (فاندالين ، ١٩٨٥) .

أداة البحث : اعداد الأداة :

تحقيقا لهدف البحث قام الباحث بإعداد أداة خاصة للكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام طرائق التدريس الحديثة كما يراها مدرسو المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية :

١. قام الباحث بأعداد دراسة استطلاعية اشتملت على السؤال المفتوح الآتي:
في رأيك ما الأسباب أو المعوقات التي تحول دون استخدام مدرسي المواد الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة ؟

وقد تم توزيع هذا السؤال على عدد من المدرسين من مجتمع البحث ، وكان الهدف من هذه محاولة الدراسة التعرف إلى بعض المعوقات التي تحول دون استخدام مدرس المواد الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة ، وقد شكلت استجابات المدرسين الأولية الهيكل الأساسي في أداة البحث ، حيث أفاد منها الباحث في صياغة العديد من الفقرات .

٢. ثم قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث الحالية ، إذ اطلع على أدوات البحث المستخدمة في تلك الدراسات وأفاد منها صياغة فقرات أدواته .

٣. طبقاً لاستجابات المدرسين على سؤال الباحث المفتوح واعتمادا على مسح الأدب التربوي فقد تم إعداد فقرات الأداة في صورتها الأولية حيث تضمنت (٣٠) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد على النحو الآتي:

أ. معوقات تتصل بالتنظيم المدرسي .

ب. معوقات تتصل بالمدرس .

ج.معوقات تتصل بالمنهاج والمتعلم .

ح.معوقات تتصل بطبيعة طرائق التدريس . ملحق رقم (١) .

وقد اتبع الباحث في تصميم أداة البحث سلم ليكارت للقيم والذي يشمل خمسة مستويات للإجابة كما هو في الجدول رقم جدول رقم (١) :

جدول (١)

مستويات الإجابة والقيم الموافقة لها حسب مقياس (ليكارت) للقيم

ت	الفقرة	وافق بشدة	وافق	غير متأكد	لا وافق بشدة

الصدق الظاهري للأداة :

تحقق الصدق الظاهري للأداة من خلال عرض فقرات الأداة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس وقد طلب من هؤلاء المحكمين إبداء رأيهم ووضع تقديراتهم لدرجة ملائمة فقرات الأداة من حيث دقتها اللغوية وشمولها ودرجة ارتباط كل منها بالبعد الذي تنتمي إليه ، وطلب منهم أيضا ، إضافة ما يرونه مناسباً من الفقرات ، وحذف غير المناسب منها ، وقد كانت موافقة (٥) محكمين من أصل (٦) محكمين على هذه الفقرات ، دليلاً مطمئناً على صدق محتواها . وبناءً على آراء وملاحظات أعضاء لجنة التحكيم فقد تم تعديل بعض الفقرات ولم يحذف المحكمين أية فقرة ، وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة الملحق رقم (١) .

ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات ، الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تألفت من (١٠) مدرسين من مجتمع البحث ولكنهم لم يكونوا من ضمن عينة البحث ، وقد تم تطبيق الأداة عليهم مرتين وبفاصل زمني قدره (٢٥) يوماً ، وقد تم

حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) إذ يبين العلامات التي حصل عليها أفراد العينة في المرتين فبلغ (٠,٨٢) وتعد هذه النسبة كافية للاطمئنان على ثبات الأداة .

طريقة جمع المعلومات :

بلغ عدد المدرسين الذين شاركوا في البحث واعتمدت إجاباتهم لأغراض التحليل (٣٠) مدرسا ، وقد قام الباحث بجمع نسخ الأداة كافة ، حيث قام أولا بفرزها ثم قام الباحث بترقيم الاستجابات كافة التي اعتمدت لأغراض التحليل ثم أدخلت البيانات إلى جهاز الحاسوب .وتجاوز كل الأخطاء المحتملة حيث تأكد الباحث إحصائيا من البيانات المدخلة جميعا وفق نظام (spss) وذلك بمقارنتها بالبيانات الأصلية على أوراق الاستجابات ، وفي ضوء ذلك تم تصحيح الأخطاء . ثم أجريت المعالجة اللازمة لتلك البيانات .

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات :

١. معامل ارتباط بيرسون :

$$r = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{[\sum (x - \bar{x})^2][\sum (y - \bar{y})^2]}}$$

اذ تمثل :

ر = معامل ارتباط بيرسون.

ن = عدد أفراد العينة.

س = قيم المتغير الأول (الفقرة الفردية).

ص = قيم المتغير الثاني (الفقرة الزوجية) (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٥٩) .

الوسط المرجح :

لوصف كل فقرة ومعرفة قيمتها وترتيبها ضمن كل مجال وفق القانون الآتي:

$$ت ح = \frac{(ت ١ \times ٣) + (ت ٢ \times ٢) + (ت ٣ \times ١)}{ن}$$

بيد أن: و ح = الوسط المرجح.

ن = عدد أفراد العينة.

ت ١ = تكرار الاستجابة للبديل الأول (صعوبة رئيسية).

ت ٢ = تكرار الاستجابة للبديل الثاني (صعوبة ثانوية).

ت ٣ = تكرار الاستجابة للبديل الثالث (ليست صعوبة) (٣٢٧p:٤٥) .

نتائج البحث ومناقشتها

هدف هذا البحث إلى معرفة المعوقات التي تحول دون استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية بالمراحل الإعدادية . للإجابة عن سؤال البحث والمتعلق بالكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية، قام الباحث بحساب متوسط الدرجة التي حصل عليها بعد من أبعاد البحث ، وكذلك متوسط الدرجة التي حصلت عليها كل فقرة من فقرات الأداة ، و تم ترتيب الأبعاد والفقرات وفقا لما تمثله من معوقات ، فالدرجات الأعلى تمثل معوقات أكثر خطورة ، بينما تمثل الدرجات الأدنى معوقات أقل خطورة ويوضع الجدول رقم (٢) والجدول رقم (٣) متوسطات الدرجات التي حصلت عليها الأبعاد والفقرات المختلفة لأداة البحث وقد رتبت هذه الأبعاد والفقرات طبقا لما تمثله من معوق يحول دون استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية .

جدول (٢) : متوسطات الدرجات التي حصلت عليها أبعاد الدراسة وترتيبها .

الترتيب	متوسط الدرجات	البعد
الاول	٣,٨٥٦	١. معوقات تتصل بالتنظيم المدرسي .
الثاني	٣,٨٥	٢. معوقات تتصل بالمدرس .
الثالث	٣,٥٣	٣. المعوقات تتصل بطبيعة طرائق التدريس الحديثة .
الرابع	٣,٤	٤. معوقات تتصل بالمنهاج والمتعلم .

جدول (٣) : متوسطات الدرجات التي حصلت عليها الأبعاد والفقرات المختلفة لأداة البحث .

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	متوسط الدرجات	البعد الذي تنتمي اليه
١	كثرة عدد الحصص التي يكلف بها المدرس اسبوعياً .	٤,٦	البعد الثاني
٢	يتجنب المدرس استخدام طرائق التدريس الحديثة لانها تحتاج الى جهد كبير .	٤,٦	البعد الرابع
٣	كثرة عدد الحصص التي يكلف بها المدرس اسبوعياً .	٤,٥٥	البعد الاول
٤	عدم وجود المرافق المناسبة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها طرائق التدريس .	٤,٤	البعد الاول
٥	اعتماد المدرس على استخدام طرائق التدريس التقليدية .	٤,٤	البعد الثاني
٦	اعتقاد المدرس ان النظام والهدوء داخل الغرفة الصفية لا يتحقق الا باستخدام طرائق التدريس التقليدية .	٤,٤	البعد الثاني
٧	عدم ملائمة البيئة الصعبة لاستخدام طرائق التدريس الحديثة .	٤,٣	البعد الاول
٨	عدم اهتمام برامج تدريب المدرسين اثناء الخدمة بطرائق التدريس الحديثة .	٤,٣	البعد الثاني
٩	عدم وضوح طرائق التدريس الحديثة .	٤,٢٥	البعد الرابع
١٠	عدم قناعة المدرس بنتائج الدراسات التربوية التي تشير الى اهمية استخدام طرائق التدريس الحديثة .	٤,٢٥	البعد الثاني
١١	اعتماد المتعلمين على استخدام طرائق التدريس التقليدية .	٤,٢٥	البعد الثالث
١٢	عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لاستخدام	٤,١٥	البعد الاول

معوقات استخدام الطرائق الحديثة في التخصصات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية.....

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	متوسط الدرجات	البعد الذي تنتمي إليه
	طرائق التدريس الحديثة .		
١٣	كثرة اعداد المتعلمين في الغرفة الصعبة الواحدة .	٤	البعد الاول
١٤	قلة عدد الحصص المختصة للمواد الاجتماعية .	٣,٩٥	البعد الاول
١٥	ان استخدام طرائق التدريس الحديثة يؤدي الى عرقلة سير الخطة السنوية التي يخططها المدرس بداية العام الدراسي .	٣,٩	البعد الرابع
١٦	تخوف المدرس من عدم تقبل أولياء الأمور لاستخدام طرائق التدريس الحديثة مع أبنائهم .	٣,٨٥	البعد الثاني
١٧	عدم قناعة المدرس بجودة طرائق التدريس الحديثة في العملية التعليمية .	٣,٨	البعد الثاني
١٨	عدم ألام المدرس بطرائق التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس المواد الاجتماعية .	٣,٦٥	البعد الثاني
١٩	اتساع محتوى المواد الاجتماعية بحيث يصعب تغطية استخدام طرائق التدريس الحديثة .	٣,٦٥	البعد الثالث
٢٠	عدم قدرة طلاب الإعدادية على التفاعل مع ما تتطلبه طرائق التدريس الحديثة من أساليب وأنشطة .	٣,٥٥	البعد الثالث
٢١	شعور المدرس ان طرائق التدريس الحديثة تهدد مكانته الاجتماعية حيث تعطي الطلاب الحرية .	٣,٤٥	البعد الثاني
٢٢	كثرة المسؤوليات الادارية التي يكلف بها المدرس .	٣,٣٥	البعد الاول
٢٣	عدم اهتمام دليل مدرس المواد الاجتماعية بتوجيه المدرسين الى كيفية استخدام طرائق التدريس الحديثة .	٣,٣	البعد الثالث
٢٤	عدم اهتمام مدير المدرسة ومتابعته لاستخدام طرائق التدريس الحديثة .	٣,٢	البعد الاول
٢٥	عدم كفاية طرائق التدريس الحديثة في تحقيق الاهداف التدريسية للمواد الاجتماعية .	٣,٠٥	البعد الثالث
٢٦	عدم ملائمة الطرائق الحديثة لتدريس محتوى المواد الاجتماعية .	٢,٨٥	البعد الثالث

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	متوسط الدرجات	البعد الذي تنتمي إليه
٢٧	عدم اهتمام المشرف التربوي ومتابعته لاستخدام طرائق التدريس الحديثة .	٢,٨	البعد الأول
٢٨	يتجنب المدرس استخدام طرائق التدريس الحديثة لأنها تحتاج إلى جهد كبير .	٢,٦	البعد الرابع
٢٩	يتجنب المدرس استخدام طرائق التدريس الحديثة لأنها صعبة ومعقدة .	٢,٣	البعد الرابع
٣٠	تدني دخل المدرس ، لا يحفزه على استخدام طرائق التدريس الحديثة التي تحتاج إلى مزيد من الجهد .	١,٨	البعد الثاني

ويمثل الجدول (٢) النسبة المئوية التي حصلت عليها أبعاد البحث وترتيبها والجدول رقم (٣) يمثل متوسطات الدرجات التي حصلت عليها كل فقرة من فقرات الأداة بالترتيب التنازلي ، إن المعوقات التي تتصل بالتنظيم المدرسي ، كانت الأكثر تأثيراً في عزوف مدرسو المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية عن استخدام طرائق التدريس الحديثة يليها في الأهمية المعوقات المتصلة بالمدرس ثم المعوقات المتصلة بطبيعة طرائق التدريس الحديثة، وأخيراً المعوقات المتصلة بالمنهاج والمتعلم من جهة أخرى ، تتفق البيانات الواردة في الجدول رقم (٣) مع ما تضمنه الجدول رقم (٢) حيث تشير الأرقام أن معظم الفقرات التي تمثل المعوقات الأكثر خطورة في عدم استخدام مدرس المواد الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة تنتمي إلى البعد الأول (معوقات تتصل بالتنظيم المدرسي) ويتضح من الجدول رقم (٣) إن أخطر عشر معوقات تحول دون استخدام المدرسون طرائق التدريس الحديثة في مجال المواد الاجتماعية و(بالترتيب معروفة بالأبعاد التي تنتمي إليها) هي :

١. عدم أعداد المدرس إعداداً يمكنه من استخدام طرائق التدريس الحديثة .البعد الثاني.

٢. يتجنب المدرس استخدام طرائق التدريس الحديثة لأنها تحتاج إلى وقت طويل . البعد الرابع .

٣. كثرة عدد الحصص التي يكلف بها المدرس أسبوعيا . البعد الأول .

٤. عدم وجود المرافق المناسبة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها طرائق التدريس . البعد الأول .

٥. اعتياد المدرس على استخدام طرائق التدريس التقليدية . البعد الثاني .

٦. اعتقاد المدرس ان النظام والهدوء داخل الغرفة الصفية لا يتحقق إلا باستخدام طرائق التدريس التقليدية . البعد الثاني .

٧. عدم ملائمة البيئة الصعبة لاستخدام طرائق التدريس الحديثة . البعد الاول .

٨. عدم اهتمام برامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة بطرائق التدريس الحديثة . البعد الثاني .

٩. عدم وضوح طرائق التدريس الحديثة . البعد الرابع .

١٠. عدم قناعة المدرس بنتائج الدراسات التربوية التي تشير إلى أهمية استخدام طرائق التدريس الحديثة . البعد الثاني .

يتبين من هذه البيانات أن معظم المعوقات الخطيرة التي تحول دون استخدام مدرسو المواد الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة تنتمي الى البعد الاول والثاني، مما يشير إلى أهمية هذان العاملين في استخدام طرائق التدريس الحديثة . ولاشك أن تكليف مدرس المواد الاجتماعية بعدد كبير من الحصص الصفية أسبوعا إلى جانب بعض المسؤوليات الإدارية يشكل عبئا ثقلا على كاهل المدرس يجعله يعزف عن استخدام طرائق التدريس الحديثة ويعتمد اعتمادا كلياً أو شبه كلي على الطريقة التقليدية ، فهو لن يجد الوقت الكافي في لإعداد الأنشطة التي تتطلبها تلك الطرائق .

ولا شك أن هذه العوامل مؤثرة في استخدام طرائق التدريس الحديثة ، وذلك أن معظم هذه الطرائق ، تتطلب مرافق ووسائل وبيئات تعليمية خاصة ، من أجل توظيفها بشكل فاعل وهذا تفتقر إليه كثير من مدارسنا في العراق خاصة والوطن العربي عامة . بالإضافة إلى عدم إلمام المدرس بطرائق التدريس الحديثة وعدم اهتمام برامج تدريب المدرسين بالطرائق الحديثة والاكتفاء باستخدام الطريقة التقليدية تحول دون تقبل المدرس لطرائق التدريس الحديثة . من جهة أخرى إذا نظرنا إلى المعوقات الأقل خطورة والتي احتلت المراتب العشر الأخيرة حسب أداة البحث ، نجدها على النحو التالي بالترتيب من الأكثر إلى الأقل خطورة ، مقرونة بالأبعاد التي تنتمي إليها .

٢٠. عدم قدرة طلاب الإعدادية على التفاعل مع ما تتطلبه طرائق التدريس الحديثة من أساليب وأنشطة . البعد الثالث .

٢١. شعور المدرس أن طرائق التدريس الحديثة تهدد مكانته الاجتماعية حيث تعطي الطلاب الحرية . البعد الثاني .

٢٢. كثرة المسؤوليات الإدارية التي يكلف بها المدرس . البعد الأول .

٢٣. عدم اهتمام دليل مدرس المواد الاجتماعية بتوجيه المدرسين إلى كيفية استخدام طرائق التدريس الحديثة . البعد الثالث .

٢٤. عدم اهتمام مدير المدرسة ومتابعته لاستخدام طرائق التدريس الحديثة. البعد الأول .

٢٥. عدم كفاية طرائق التدريس الحديثة في تحقيق الأهداف التدريسية للمواد الاجتماعية البعد الثالث .

٢٦. عدم ملائمة الطرائق الحديثة لتدريس محتوى المواد الاجتماعية البعد الثالث .

٢٧. عدم اهتمام المشرف التربوي ومتابعته لاستخدام طرائق التدريس الحديثة. البعد الأول .

٢٨. يتجنب المدرس استخدام طرائق التدريس الحديثة لأنها تحتاج إلى جهد كبير. البعد الرابع .

٢٩. يتجنب المدرس استخدام طرائق التدريس الحديثة لأنها صعبة ومعقدة. البعد الرابع .

٣٠. تدني دخل المدرس لايحفزه على استخدام طرائق التدريس الحديثة التي تحتاج الى مزيد من الجهد. البعد الثاني .

ويلاحظ أن ثلاثا من هذه المعوقات تنتمي إلى البعد الثالث (معوقات تتصل بالمناهج والمتعلم) في حيث توزعت الأخرى على الأبعاد الباقية . مما يشعر بأن المعوقات المتصلة بالمناهج والمتعلم هي الأقل خطورة التي تحول دون استخدام طرائق التدريس الحديثة بين سائر هذه المعوقات على الرغم من أن المعوقات المتصلة بالتنظيم المدرسي قد وجدت في المراتب الأخيرة ولعل ذلك يعود إلى تفوق البعدين الأول والثاني على الأبعاد الأخرى في عدد الفقرات التي تنتمي إليها .

وفي ضوء هذه النتائج والملاحظات ، يمكن القول أن استخدام المدرس لطرائق التدريس الحديثة ، يتأثر كثيرا بالهيكل التنظيمي والإداري للمدرسة وما يسند للمدرس من ادوار ومهام بعضها إداري وبعضها أكاديمي . كما يتأثر بإعداد المدرس وتدريبه بحيث يتمكن من استخدام طرائق التدريس الحديثة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عطوة (١٩٨٧) ، حيث اشارت إلى أن أكثر العوامل إسهاما في إعاقه أو تسهيل استخدام المدرس لأساليب التدريس الحديثة في مادة العلوم تتصل بالإمكانات المادية والبشرية وبالمتطلبات التنظيمية والإدارية للبيئة التعليمية .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث ولغرض الاستفادة منه في مجال تدريس المواد الاجتماعية يوصي الباحث بضرورة مراعاة الأمور الإدارية والتنظيمية المدرسية وتوفير البيئة الصفية المناسبة للقيام بالأنشطة واستخدام طرائق التدريس الحديثة وتوفير الوسائل التعليمية إضافة إلى وجوب الاهتمام بالبرامج التدريبية لإعداد المدرس بغية إلمامه بالطرائق الحديثة للتدريس .

المقترحات :

يقترح الباحث إجراء دراسات مشابهة لهذا البحث للكشف عن معوقات استخدام طرائق التدريس الحديثة في مواد تدريسية أخرى . وكذلك إجراء دراسة تبين معوقات استخدام طرائق التدريس الحديثة في لمراحل دراسية مختلفة ومقارنتها بالنتائج التي توصل إليها هذا البحث .

المصادر :

ابراهيم ، يوسف حنا (١٩٨٠): صعوبات الدارسين والمعلمين في مشروع محو الامية الألزامي في قضاء المحمودية والحلول المقترحة لها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد .

بوحوش وذنيبات عمار ، محمد (١٩٩٢): مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث ، ط٢ ، د م ج ، الجزائر .

جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٣): طرائق التدريب والتدريس العامة ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان ، الاردن .

الجبر ، سليمان محمد (١٩٩٩) : تقويم طرق تدريس الجغرافية ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، دراسة ميدانية ، جامعة الملك سعود .

الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩) : تصميم التعليم نظرية وممارسة ، ط ٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٢) : مهارات التدريس الصفّي ، ط ١ ، دار السفير للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

ريان ، فكري حسن (١٩٩٩) : التدريس اهدافه ، أسسه ، أساليب تقويم نتائجه ، تطبيقاته ، ط ٤ ، عالم الكتب ، القاهرة .

الزبيدي ، هادي محمد شمخي ، حنان حسن العلاق (١٩٩٤) : طرائق التدريس والتقنيات التربوية والاختبارات التحصيلية المستخدمة من قبل اعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية للبنات جامعة بغداد ، بحث القي في الندوة العلمية الاولى لكلية المعلمين - الجامعة المستنصرية ، بغداد . زيتون ، كمال (١٩٩٧) : التدريس نماذج ومهاراته ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، الاسكندرية .

الطناوي ، عفت مصطفى (٢٠٠٩) : التدريس الفعال ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

عطوة ، فوزي السعيد (١٩٨٧) : معوقات تحول دون استخدام الاساليب الحديثة لتدريس العلوم لمرحلة التعليم الاساسي ، مجلة كلية التربية / جامعة المنوفية ، السنة (٢) ، العدد (٢) ، ص ٣٩ .

العمر ، علاء كامل ، تركي ظافر البيرماني ، هاشم جاسم السامرائي (١٩٨٨) : طرق التدريس في الجامعة المستنصرية ، ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية - عقدت في الجامعة المستنصرية - عقدت بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية ، بغداد .

فاندالين ، ديوبولد (١٩٨٥) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل وآخرون ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

- قطاوي ، محمد ابراهيم (٢٠٠٧) : طرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط ١ ، دار الفكر ، عمان ، الاردن .
- مجيد، سوسن شاكرا (٢٠١٤): الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- مرزوق والفقيه ، هشام يعقوب ، وفاطمة حسين (٢٠٠٨) : أساليب تدريس الاجتماعيات ، دار الراية ، عمان ، الاردن .
- ملحم ، سامي ملحم (٢٠٠٠) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر .
- نبهان ، يحيى محمد (٢٠٠٨) : الاساليب الحديثة في التعليم والتعلم ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- همشري ، عمر احمد (٢٠٠٧) : مدخل الى التربية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

ملحق (١)

فقرات الاستبيان

البعد الاول : معوقات تتصل بالتنظيم المدرسي .

ت	الفقرة	اوافق بشدة	اوافق	غير متأكد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
١	كثرة عدد الحصص التي يكلف بها المدرس اسبوعياً .					
٢	عدم وجود المرافق المناسبة للقيام بالأنشطة التي تتطلبها طرائق التدريس .					
٣	عدم ملائمة البيئة الصعبة لاستخدام طرائق التدريس الحديثة .					
٤	عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لاستخدام طرائق التدريس الحديثة .					
٥	كثرة اعداد المتعلمين في غرفة الصف الواحدة .					
٦	قلة عدد الحصص المختصة للمواد الاجتماعية .					
٧	كثرة المسؤوليات الادارية التي يكلف بها المدرس .					
٨	عدم اهتمام مدير المدرسة ومتابعته لاستخدام طرائق التدريس الحديثة .					
٩	عدم اهتمام المشرف التربوي ومتابعته لاستخدام طرائق التدريس الحديثة .					
١٠	اعتماد المتعلمين على استخدام الطرائق التقليدية .					

البعد الثاني : معوقات تتصل بالمدرس .

ت	الفقرة	اوافق بشدة	اوافق	غير متأكد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
١١	عدم اعداد المدرس اعداداً يمكنه من استخدام طرائق التدريس الحديثة .					

معوقات استخدام الطرائق الحديثة في التخصصات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية.....

ت	الفقرة	اوافق بشدة	اوافق	غير متأكد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
١٢	اعتقاد المدرس ان النظام والهدوء داخل الغرفة الصفية لا يتحقق الا باستخدام طرائق التدريس التقليدية .					
١٣	عدم اهتمام برامج تدريب المدرسين اثناء الخدمة بطرائق التدريس الحديثة .					
١٤	عدم قناعة المدرس بنتائج الدراسات التربوية التي تشير الى اهمية استخدام طرائق التدريس الحديثة .					
١٥	تخوف المدرس من عدم تقبل أولياء الأمور لاستخدام طرائق التدريس الحديثة مع أبنائهم .					
١٦	عدم قناعة المدرس بجدوى طرائق التدريس الحديثة في العملية التعليمية .					
١٧	عدم قناعة المدرس بجدوى طرائق التدريس الحديثة في العملية التعليمية .					
١٨	عدم ألام المدرس بطرائق التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس المواد الاجتماعية .					
١٩	شعور المدرس ان طرائق التدريس الحديثة تهدد مكانته الاجتماعية حيث تعطي الطلاب الحرية .					
٢٠	تدني دخل المدرس ، لا يحفزه على استخدام طرائق التدريس الحديثة التي تحتاج الى مزيد من الجهد .					

معوقات استخدام الطرائق الحديثة في التخصصات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية.....

البعد الثالث : معوقات تتصل بالمنهج .

ت	الفقرة	وافق بشدة	وافق	غير متأكد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
٢١	اتساع محتوى المواد الاجتماعية بحيث يصعب تغطية استخدام طرائق التدريس الحديثة .					
٢٢	عدم قدرة طلاب الاعدادية على التفاعل مع ما تتطلبه طرائق التدريس الحديثة من أساليب وأنشطة .					
٢٣	عدم اهتمام دليل مدرس المواد الاجتماعية بتوجيه المدرسين الى كيفية استخدام طرائق التدريس الحديثة .					
٢٤	عدم كفاية طرائق التدريس الحديثة في تحقيق الاهداف التدريسية للمواد الاجتماعية .					
٢٥	عدم ملائمة الطرائق الحديثة لتدريس محتوى المواد الاجتماعية .					

البعد الرابع : معوقات تتصل بطبيعة طرائق التدريس .

ت	الفقرة	وافق بشدة	وافق	غير متأكد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
٢٦	يتجنب المدرس استخدام طرائق التدريس الحديثة لانها صعبة ومعقدة .					
٢٧	يتجنب المدرس استخدام طرائق التدريس الحديثة لانها تحتاج الى جهد كبير .					
٢٨	ان استخدام طرائق التدريس الحديثة يؤدي الى عرقلة سير الخطة السنوية التي يخططها المدرس بداية العام الدراسي .					
٢٩	عدم وضوح طرائق التدريس الحديثة .					
٣٠	يتجنب المدرس استخدام طرائق التدريس الحديثة لانها تحتاج					

معوقات استخدام الطرائق الحديثة في التخصصات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية.....

ت	الفقرة	اوافق بشدة	اوافق	غير متأكد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
	الى وقت طويل .					

ملحق (٢)

اسماء السادة المحكمين

ت	الفقرات	مكان العمل	التخصص
١	أ.د. عائدة مهدي مخلف .	جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية	ط.ب.ت الجغرافية
٢	أ.م.د. ليث حمودي ابراهيم .	جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد	ط.ب.ت الجغرافية
٣	أ.م.د. محمد جواد العزاوي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية	ط.ب.ت الجغرافية
٤	أ.م.د. سعد جويد	جامعة كربلاء – كلية التربية	ط.ب.ت الجغرافية
٥	أ.م.د. بشائر مولود توفيق	جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية	ط.ب.ت التاريخ
٦	أ.م.د. وجدان جعفر الحكاك	جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية	قياس وتقويم

**المشكلات التدريبية
التي تواجه طلبة معهد اعداد
المدرسين التقنيين خلال فترة
التطبيق المنهجي**

**م. عبدالسلام جواد كاظم
معهد اعداد المدرسين التقنيين
الجامعة التقنية الوسطى**

الملخص:

يهدف البحث الى التعرف على المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي ، حيث تبني الباحث استبانة خاصة طبقت على عينة من الطلبة بلغت (١٤٥) طالبا وطالبة ، و كشفت نتائج البحث الى ان هناك عدد من المشكلات التي واجهت الطلبة خلال برنامج التطبيق المنهجي ، وخرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

The training problems facing the students of the Institute of preparing technical trainers during the period of Curriculum Application

Abdul-Salam Jawad

**Institute of Tech.Trainers Preparing
Middle Technical University**

Abstract:

The research aims to identify the training problems faced by the students of the Institute of preparing technical trainers during the period of Curriculum Application. The researcher adopted a special questionnaire applied to a sample of (145) students. The results revealed that there are a number of problems facing students during Curriculum Application program, and the research came out with a number of recommendations and proposals.

مشكلة البحث:

يحظى برنامج التطبيق المنهجي في معهد اعداد المدربين التقنيين اهتماماً كبيراً كونه اللبنة الأساسية لمادة تقنيات التدريب في مجال الاختصاص العلمي الطالب، كونه يمثل الجانب التطبيقي للمعارف والمهارات والاستراتيجيات التي تعلمها الطالب بشكل نظري من خلال الدروس النظرية و العملية في

المعهد ، وعلى الرغم من هذا الاهتمام العالي بهذا البرنامج والحرص على انجاحه. الا أن برنامج التطبيق المنهجي لم تتم دراسة مشكلاته لمعرفة مواطن القوة و الضعف فيه ، و لم يتم التعرف على هذه المشكلات التي قد تواجهه. ان الاهتمام بأعداد المعلم (المدرّب التقني) مبرراً، لأن كفاءة المعلم مؤشّر على كفاءة التعليم ومستوى الطلبة وعلى ذلك تهتم الكليات والجامعات بأعداد وتأهيل المعلم في الجوانب المعرفية والأدائية والسلوكية، فنجاح المعلم في عمله يعتمد على نوع الاعداد الذي تلقاه (الجعافرة و القطاونة ، ٢٠١١، ص٤٧٦).

ان فترة التطبيق المنهجي تعتبر الخطوة الاولى في ممارسة الطلبة الفعلية لعملية التدريب التقني، ويرافق هذه الخطوة الكثير من المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة المطبقين، وهذا ما تؤكد بعض الدراسات السابقة التي اشارت الى وجود العديد من المشاكل التي تواجه الطلبة المطبقين في مدة التطبيق ، كما لاحظ الباحث هذه المشكلة كونه احد المشرفين على التطبيق المنهجي ، اذ لاحظ من خلال زيارته للطلبة المطبقين ضمن الاعداديات المهنية ، الى وجود مشكلات تدريسية وتدريبية تواجه الطلبة المطبقين اثناء مدة التطبيق ، ومن أجل التعرف على اهم هذه المشكلات التي تؤثر على اداء الطلبة ، تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما هي اهم المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين

التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي؟

أهمية البحث:

تبرز اهمية البحث من خلال اهمية التدريب كونه وسيلة هامة للفرد يهدف إلى إعطاء الفرصة الكاملة للأفراد لتأدية العمل المطلوب منهم بكفاءة عالية (نبيل ، ٢٠١٥ ، الانترنت). فالتطبيق المنهجي التربية العملية

يتيح الفرصة للطلاب المطبق لامتلاك الكفايات العملية اللازمة ، وبخاصة المتعلقة منها بأساليب التدريس والتدريب ، واستخدام الوسائل التعليمية ، وإدارة الصف (خطابية، ٢٠٠٢، بلا) . و يؤكد الباحثون على ان للتربية العملية (التطبيق المنهجي) الاثر الكبير في خلق اتجاهات ايجابية وتنميتها لدى الطلبة المطبقين نحو مهنة التدريس ، وتساعدهم في مواجهة المواقف الطارئة عند ممارسة هذه المهنة مستقبلاً من خلال تحملهم المسؤولية واعتمادهم على انفسهم(العبادي، ٢٠٠٤، ص٢٤٢). لقد اولت دول العالم اهتماماً كبيراً بالتربية العملية (التطبيق المنهجي) ، ففي المملكة المتحدة سعى النظام التربوي فيها بالتركيز والتأكيد على الاستمرار على الجانب العملي والمهني وزيادة ساعاته في برامج اعداد المعلمين والمدرسين في كلياتها(الجعافرة والقطاونة، ٢٠١١، ص٤٨٠).

كما تكمن اهمية البحث بما سيقدمه من مؤشرات عن مستوى المشكلات التدريبية لغرض معالجتها بما يضمن توفير أفضل الظروف التدريبية للطلبة المطبقين ، ومساعدتهم على خلق فرص تعليمية لترجمة المعارف النظرية والمبادئ والأفكار إلى مواقف تعليمية فعلية ، وفي تنمية مهاراتهم التعليمية، و تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنتهم، وتشجيعهم على مواجهة الصعوبات وتحفزهم على التفكير للتغلب عليها ، يوفر الفرص أمام المطبقين لمشاهدة وتحليل نماذج مختلفة من مواقف التعليم(التميمي ، ٢٠١٤، ص٤٦٠).
هدف البحث: يهدف هذا البحث التعرف على المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي .

حدود البحث : اقتصر البحث على طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين المطبقين في المدارس المهنية للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

تحديد المصطلحات: اشتمل هذا البحث على عدد من المصطلحات وهي:

١. **المشكلات التدريبية Training problems** : عرفها الباحث بانها المعوقات والمواقف الصعبة التي تواجه الطلبة المطبقين خلال فترة التطبيق المنهجي ، والتي تسبب لهم حالة ارتباك وضعف التوافق النفسي مما يؤثر على ادائهم التدريبي.

٢. **التطبيق المنهجي The systematic Application**: هو ممارسة عملية لطلبة المرحلة الثانية في اقسام التقنيات (الكهربائية ، الالكترونية ، الميكانيكية ، المكائن والمعدات) في معهد اعداد المدربين التقنيين / الجامعة التقنية الوسطى لما تعلموه في المعهد من اصول التدريس والتدريب و مبادئها ونظريات التعلم و التقنيات التعليمية (الممارسة العملية للتدريس ضمن مجال اختصاصهم) في الاعداديات المهنية بعد انقطاعهم عن الدوام في الفصل الثاني من المعهد ، الذي يستمر اربعة اسابيع تحت اشراف اساتذة الاقسام العلمية و ادارات الاعداديات المهنية التي يطبقون فيها ، ليكتسبوا مهارات تدريسيه وفق المراحل الآتية : المشاهدة ، المشاركة ، الممارسة ، والتقويم (معهد اعداد المدربين، ٢٠١٣، ص٥).

٣. **الطلبة المدربين التقنيين (المطبقين) Students Traineds Technicians**: هم طلبة المرحلة الثانية في اقسام التقنيات (الكهربائية ، الالكترونية ، الميكانيكية ، المكائن والمعدات) في معهد اعداد المدربين التقنيين اللذين يقومون بالتدريب على مهنة التدريس (التطبيق المنهجي) في الاعداديات المهنية في بغداد للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

٤. **معهد اعداد المدربين التقنيين Institute Of Tech.Trainers Preparing**: هو المؤسسة التعليمية الوحيدة ضمن تشكيلات الجامعة التقنية الوسطى التي تعمل على اعداد الكوادر التقنية المؤهلة لتدريب طلبة الاعداديات

المهنية في العراق كمعلمين صناعيين من خلال الدروس النظرية والعملية في مجال الاختصاص العلمي والتقنيات التربوية ، ويضم المعهد اربعة اقسام علمية هي قسم التقنيات (الكهربائية ، الالكترونية ، الميكانيكية ، المكنائ والمعدات) ، و مدة دراسته سنتان يمنح الطالب بعدها شهادة الدبلوم كمدرّب تقني في مجال الاختصاص العلمي (معهد اعداد المدربين، ٢٠١٣ ، ص٣).

الاطار النظري:

اولاً: برنامج التطبيق المنهجي Curriculum application program:

نبين ادناه طبيعة التطبيق المنهجي ، مراحل ، مدته ، الاشراف عليه ، واساليب تقويم الطلبة المطبقين و كما يلي (معهد اعداد المدربين، ٢٠١٣ ، ص٦):

أ. **طبيعة التطبيق المنهجي :-** يمثل التطبيق المنهجي جانباً أساسياً من مستلزمات أعداد مخرجات معهد اعداد المدربين التقنيين للعمل في التعليم المهني كمعلمين صناعيين (في الجانب النظري و العملي). اذ هو بمثابة ممارسة فعلية لتطبيق التقنيات التربوية والعلمية يقوم بها الطالب في الاعداديات الصناعية و المهنية و حسب اختصاصه العلمي، لاستكمال جوانب الاعداد التطبيقية ويعتبر درساً منهجياً يخضع لضوابط التعليمات الامتحانية ، وتستغرق مدة التطبيق المنهجي (٤) اسابيع.

ب. **مراحل التطبيق المنهجي :-** ويتكون التطبيق المنهجي من ثلاثة مراحل (مرحلة المشاهدة ، مرحلة المشاركة في التدريس او التدريب ، مرحلة القيام بالتدريس او التدريب الفعلي) .

ج. **مدة التطبيق المنهجي : (٤) اسابيع وفي ما يلي المنهاج :-**

المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي

الاسبوع الاول	اليوم الاول	١. يقدم نفسه لادارة الاعدادية وتسجيل المباشرة لديهم . ٢. التعرف على نظام الاعدادية و مسؤولياته داخلها. ٣. التعرف على الاقسام العلمية في الاعدادية وكذلك المختبرات والوسائل التعليمية. ٤. التعرف على جدول الدروس الاسبوعي .
	اليوم الثاني	مشاهدة مدرس المادة الاصل بواقع (٣) ساعة ولعدد من المواد الدراسية (الحضور في القاعة الدراسية) كذلك التعرف على : ١. اسماء الطلبة . ٢. خليات الطلبة النفسية والاجتماعية.
	اليوم الثالث والرابع والخامس	المشاركة في التدريب (التدريس) مع مدرس المادة الاصل بواقع (٣) ساعات يومياً وفي التخصص العلمي للمطبق . مع تثبيت ملاحظات مدرس المادة الاصل مدى التزام الطالب المطبق بذلك.
الاسبوع الثاني والثالث والرابع		القيام بالتدريب (التدريس) الفعلي يومياً بحيث لا يقل عن (١٥) ساعة اسبوعياً ، تحت إشراف مدرس الاعدادية والمشرف العلمي للمعهد وفي هذه المرحلة يتولى الطالب المتدرب تنفيذ الكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التدريس (التدريس) ، و يضطلع بالواجبات جميعها التي ينبغي ان يؤديها المدرس كما لو كان مدرساً على ملاك الاعدادية الصناعية ، ويتم تقييم اداء الطالب المتدرب من قبل مشرف العلمي والعملية وفق الاستمارة الخاصة بتقييم الاداء والمعدة من قبل وحدة التقنيات التدريب ، وفي نهاية التدريب يقدم الطالب تقريراً بالتطبيق المنهجي . هناك زيارتان اسبوعياً لكل موقع من قبل المشرف العلمي الى الاعدادية .

د. الاشراف على التطبيق المنهجي : ويشترك في الاشراف على الطلبة المطبقين خلال فترة التطبيق المنهجي أكثر من جهة : المشرف العلمي (تدريسي المعهد) والمشرف العملي (تدريسي الاعدادية المهنية) ومدير الاعدادية المهنية / الصناعية ، وهناك اشراف عام على التطبيق المنهجي تقوم به كل من (وحدة تقنيات التدريب والاشراف التربوي في المعهد و لجنة التطبيق المنهجي في القسم العلمي في المعهد).

هـ. تقويم اداء الطالب (المطبق) : يتم تقويم أداء الطالب بالتنسيق بين المشرف العلمي (تدريسي المعهد) والمشرف العملي (تريسي الاعدادية المهنية) لمعرفة مدى استيفائه متطلبات التطبيق المنهجي وفقاً لاستمارة التقييم النهائي. حيث تتضمن هذه الاستمارة محاور التقويم و مفردات كل محور و كما مبين ادناه :

١. محور الاداء العلمي (٢٥%) : (المعرفة بالتخصص، تقييم التقرير النهائي الخاص بالطالب، يقيم من قبل وحدة تقنيات التدريب والاشراف التربوي).

٢. محور الكفاءة (٣٥%) : (قدرته على اصال المادة العلمية للطلبة ، استخدامة لطرائق التدريس والوسائل التعليمية ، الاهتمام بأعداد الخطة التدريسية، المبادرات التطويرية).

٣. محور الاداء التربوي (٣٠%) : (القدرة على الارشاد والتوجيه وادارة وضبط الصف ، الالتزام بالانظمة والقوانين النافذة ، تفاعله مع الطلبة والهيئة التدريسية ، مساهمته في رفع المستوى العلمي للطلبة ، مساهمته في رفع المستوى العلمي للطلبة).

٤. محور الاداء الاداري (١٠%) : (حرصه على اداء المهام والواجبات ، المواظبة على الدوام والتزامه بساعات الدوام الرسمي).

ثانياً. مشكلات التربية العملية (التطبيق المنهجي) في ضوء الدراسات السابقة :

١. دراسة بويس (Boice) عام (٢٠٠٥) في بريطانيا ، التي هدفت الى التعرف على المعوقات الأساسية لبرامج تدريب المعلمين والمعلمات تكونت عينة الدراسة من (٣٤٦) معلماً ومعلمة. توصلت الدراسة الى ان هناك احتياجات تدريبية ، مستمرة للمعلمين للمهارات في المجالات التقنية والتربوية والأساليب والأنشطة على الترتيب (بركات، ٢٠١٠، ص١٤).
٢. دراسة عبدالله عام (٢٠٠٦) والتي هدفت الى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المطبقين في قسم العلوم العامة أثناء تطبيقهم في المدارس وأتجاهاتهم نحو مهنة التدريس قبل التطبيق وبعده ، وتالفت عينة الدراسة من (١٧) طالباً، وتوصلت الدراسة الى ان اهم المشكلات كانت قلة تعاون الإدارة مع المطبقين وتدني المستوى العلمي للطلبة (عباس، ٢٠١٠، ص٢٥٨).
٣. دراسة السلخي عام (٢٠٠٩): هدفت الى التعرف على مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة البترا الخاصة ، بلغت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة معلمة. توصلت الدراسة الى ان اكثر المشكلات الحادة هي (عدم ابلاغ المشرف للطالبة المعلمة بوقت الزيارة، عدم السماح للطالبة المعلمة بتدريس اكثر من حصة كاملة ، الخوف من تقييم المشرف ، عدم توفير الوسائل التعليمية) (السلخي، ٢٠٠٩، ص٢).
٤. دراسة حمارشة والريماوي عام (٢٠١١) التي هدفت الى التعرف على المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في دائرة التربية الرياضية في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة، اجريت على عينة بلغت (٧٠) طالباً. توصلت الدراسة الى ان المعوقات كانت في ضعف توفير الامكانيات والصالات

الرياضية في المدارس ، ضعف اهتمام الكادر التدريسي في دائرة التربية الرياضية ، وقلة ساعات التطبيق العملي في الكلية(حمارشة والريماوي ، ٢٠١١، ص١).

الاستنتاجات:

يعتبر التطبيق المنهجي احد المستلزمات الاساسية في أعداد مخرجات معهد اعداد المدربين التقنيين كونه الممارسة الفعلية لتطبيق التقنيات التربوية والعلمية التي يقوم بها الطالب في الاعداديات المهنية و حسب اختصاصه العلمي لاستكمال جوانب هذا الاعداد .

ان فترة التطبيق المنهجي تعتبر الخطوة الاولى في ممارسة الطلبة الفعلية لعملية التدريب التقني، ويرافق هذه الخطوة الكثير من المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة المطبقين ، وهذا ما توصلت اليه الدراسات السابقة بان هناك العديد من المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلبة المطبقين في مدة التطبيق.

ومن هنا يتوجب على كافة كليات و معاهد اعداد المدربين او المعلمين او المدرسين ، الاستمرار باجراء الدراسات العلمية لمعرفة واقع التطبيق و مشكلاته والوقوف على نواحي القوة و الضعف فيه ، و بالتالي العمل على حل هذه المشكلات و تحسين خطة برنامج التطبيق المنهجي أو تعديلها أو تطويرها.

اجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث وعينه: حدد مجتمع البحث بطلبة المرحلة الثانية لاقسام التقنيات (الكهربائية، الالكترونية، الميكانيكية، المكنائ والمعدات) في معهد اعداد المدربين التقنيين بالجامعة التقنية الوسطى للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، إذ بلغ عدد الطلبة الكلي (٣٣٥) طالب وطالبة.

عينة البحث: تألفت عينة البحث من (١٤٥) طالباً وبنسبة (٤٣.٢٨%) من مجتمع البحث، وتم اختيارهم بصورة عشوائية.

ثانياً. أداة البحث: تم تبني مقياس عباس عام (٢٠١٠)، و ذلك كونه مقياس يقيس المشكلات التدريسية والتدريبية في التربية العملية (التطبيق المنهجي) ، و يتكون المقياس من (٢٤) فقرة (عباس ، ٢٠١٠ ، ص ٢٧٨) ، اعتمد الباحث المدرج الثلاثي للتقدير ازاء كل فقرة وهي:

موافق جداً	موافق	غير موافق
٣	٢	١

ثالثاً. الصدق الظاهري:

لقد تم عرض المقياس على بعض الخبراء والمحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية الملحق (١)، لأبداء آرائهم حول صلاحيته، وكان هناك اتفاق في اراء الخبراء على سلامة المقياس ولا يوجد اي تعديل عليها. وبذلك أصبح المقياس جاهز للتطبيق كما بالملحق (٢).

رابعاً. الثبات: إعادة الاختبار Test – Retest:

تم اختيار عينة عشوائية من غير عينة البحث مؤلفة من (١٥) طالباً من الطلبة المطبقين، حيث اجري تطبيق المقياس عليهم وبعد مرور فترة اسبوعين من التطبيق الأول. تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة. وبعد حساب الوسط والانحراف المعياري، طبق قانون معامل ارتباط بيرسون (Pearson) على البيانات الإحصائية، وكان معامل الثبات (٠.٨٥).

عرض النتائج ومناقشتها:

تم تحليل نتائج البحث باستخراج مجموع درجات والوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات المقياس والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي

جدول (١)

يوضح مجموع درجات والوسط المرجح والوزن المؤوي لكل فقرة من فقرات المقياس

ت	رقم الفقرة	الفقرات	مجموع درجات الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المؤوي
١	٢	اختلاف أسلوب تدريب المطبق عن أسلوب تدريب مدرس المادة.	٣١٣	٢.١٥	٧١.٩٥
٢	١٢	افتقار الاعدادية للوسائل التعليمية اللازمة.	٣٠٠	٢.٠٦	٦٨.٩٦
٣	٢٣	ضعف مستوى الطلبة في الصف.	٢٩٩	٢.٠٦	٦٨.٧٣
٤	٢٤	تباين وجهات نظر المشرف العلمي (تدريسي المعهد) مع مدير الاعدادية في تقييم أداء الطالب المطبق.	٢٨٣	١.٩٥	٦٥.٠٥
٥	٢٢	ضعف تجاوب الطلبة مع الطالب المطبق اثناء التدريب والتدريس.	٢٥٨	١.٧٧	٥٩.٣١
٦	١٨	قصر المدة المحددة للدرس.	٢٤٠	١.٦٥	٥٥.١٧
٧	٦	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	٢٣٤	١.٦١	٥٣.٧٩
٨	٢١	صعوبة تقويم مستويات الطلبة بشكل صحيح.	٢٣٠	١.٥٨	٥٢.٨٧
٩	١	الشعور بالخلل اثناء عملية التدريب.	٢١٩	١.٥١	٥٠.٣٤
١٠	١٠	كثرة الحصص التدريسية اليومية.	٢١٨	١.٥٠	٥٠.١١
١١	١٣	صعوبة استعمال الوسائل التعليمية المتوفرة في الاعدادية.	٢١٢	١.٤٦	٤٨.٧٣
١٢	١١	صعوبة تدريس المنهج المحدد في مدة التطبيق.	٢١٠	١.٤٤	٤٨.٢٧
١٣	١٩	صعوبة أعداد خطة الدرس اليومية.	٢٠٧	١.٤٢	٤٧.٥٨
١٤	٢٠	أجبار الطالب المطبق على تقليد أسلوب تدريس مدرس المادة.	٢٠٥	١.٤١	٤٧.١٢
١٥	٧	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد.	٢٠١	١.٣٨	٤٦.٢٠
١٦	٣	تكليف المطبق بتدريب مواد تدريسية ليست من اختصاصه.	٢٠٠	١.٣٧	٤٥.٩٧
١٧	١٧	صعوبة التعامل والانسجام مع الطلبة في المواقف التعليمية.	١٩٨	١.٣٦	٤٥.٥١
١٨	٩	صعوبة الانسجام مع الجو الدراسي.	١٩٧	١.٣٥	٤٥.٢٨
١٩	١٦	التدريب مهنة صعبة لا تتناسب مع القدرات	١٩٣	١.٣٣	٤٤.٣٦

المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي

ت	رقم الفقرة	الفقرات	مجموع درجات الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
		الشخصية للطالب المطبق.			
٢٠	١٥	ضعف أعداد الطالب المطبق لمهنة التدريب.	١٩١	١.٣١	٤٣.٩٠
٢١	٨	الشعور بالملل خلال فترة التطبيق.	١٨٤	١.٢٦	٤٢.٢٩
٢٢	١٤	تكليف الطالب المطبق بأعمال ونشاطات ليست من مسؤولياته.	١٨٣	١.٢٦	٤٢.٠٦
٢٣	٥	عدم قدرة الطالب المطبق على ضبط الصف.	١٨١	١.٢٤	٤١.٦٠
٢٤	٤	عدم تعاون ادارة الاعدادية المهنية مع الطالب المطبق.	١٧٠	١.١٧	٣٩

يتضح من الجدول (١) ان الاوزان المئوية لفقرات مقياس المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي، قد تراوحت بين (٣٩%) الى (٧١.٩٥%) ، وهي نسب ذات مستويات ليست عالية ، ما عدى الفقرة رقم (١) بوزن مئوي بلغ (٧١.٩٥%) والمتضمنة (اختلاف أسلوب تدريب المطبق عن أسلوب تدريب مدرس المادة) ، ان السبب في ذلك يرجع الى الخبرة التي يتمتع بها مدرس المادة الاصل في مجال طرائق واساليب التدريب نتيجة الممارسة اليومية ، اضافة الى معرفته بمستويات الطلبة التحصيلية ، وما يتطلب منه من اساليب تدريبية من اجل اوصول المادة التدريبية الى الطلبة وفق قواعد التدريس والتدريب الصحيحة ، الى جانب ما يمتلكه من معلومات كافية التي من خلالها يعطي الكثير من الامثلة في عرض المادة التدريبية ، و يعد هذا الاسلوب هو الافضل في تبسيط المادة من اجل فهمها من قبل الطلبة .

اما الفقرة رقم (٢) بوزن مئوي بلغ (٦٨.٩٦) والمتضمنة (افتقار الاعدادية للوسائل التعليمية اللازمة) و هذه المشكلة لها تأثير على الطلبة المطبقين في عرض المادة التدريبية ، كون تم تدريبهم على كافة الوسائل

التعليمية في معهد اعداد المدربين مثل (السبورة البيضاء ، الداتا شو ، السبورة الذكية الملتصقات والبوسترات ، النماذج المجسمة ، النشرات الخ...) والتي كان يتأمل الطلبة المطبقين ان يجدوها في الاعداديات المهنية وبالتالي استثمارها في المحاضرات التدريبية ، مما ادى الى استخدام وسائل تعليمية بسيطة .

بينما الفقرة رقم (٣) كانت بوزن مؤوي بلغ (٦٨.٧٣) والمتضمنة (ضعف مستوى الطلبة في الصف) ، ان اسباب هذه المشكلة قد تكون متعددة منها (عدم مراعاة مستوى العلمي للطلبة للفترة السابقة من قبل مدرس المادة ، او بسبب عدم رغبة الطالب بالدراسة المهنية ، ضعف قدرات الطالب في مجال التخصص الذي يدرس فيه ، ضعف متابعة الطالب للتحضير والدراسة اليومية ، افتقار الاعدادية المهنية للوسائل التعليمية اللازمة لمعالجة الفروق الفردية بين الطلبة ، الظروف المعيشية التي يمر بها الطالب.. الخ) ، بالتالي يكون يشعر الطالب المطبق انه امام مسؤولية كبيرة كي يحسن من مستوى العلمي للطلبة.

اما الفقرة رقم (٤) كانت بوزن مؤوي بلغ (٦٥.٠٥) المتضمنة (تباين وجهات نظر المشرف العلمي (تدريسي المعهد) مع مدير الاعدادية في تقييم أداء الطالب المطبق) وهذه النتيجة تشير الى ان اسلوب تقييم المشرف العلمي ولما يتمتع به من خبرة في تقييم الطلبة يختلف عن الاسلوب المتبع من قبل المسؤولين عن التقييم في المدرسة.

بينما الفقرة رقم (٥) كانت بوزن مؤوي بلغ (٥٩.٣١) المتضمنة (ضعف تجاوب الطلبة مع الطالب المطبق اثناء التدريب والتدريس) ان اسباب هذه المشكلة يرجع الى شعور الطلبة الاعدادية بان الطلبة المطبقين هم ليس بنفس صلاحيات ومسؤوليات مدرس المادة الاصل ، اضافة الى معدل اعمار الطلبة المطبقين مقاربا لأعمار الكثير من طلبة الاعدادية، وكذلك قصر فترة التطبيق المنهجي.

والفقرة رقم (٦) كانت بوزن مئوي (٥٥.١٧) والمتضمنة (قصر المدة المحددة للدرس) هذه المشكلة تؤثر على الطالب المطبق في انجاز ما خطط له في عرض المادة التدريبية وذلك لما يتمتع به من معلومات حديثة في مجال اختصاصه اضافة لافتقار الاعداديات المهنية للوسائل التعليمية المعينه له في شرح المادة بوقت قصير .

اما الفقرة (٧) والتي كانت بوزن (٥٣.٧٩) والمتضمنة (صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة) كان بسبب الأعداد الكبيرة في الصف الواحد وقصر فترة التطبيق المنهجي لا يمكن الطالب المطبق من التعرف على مستويات طلبة الاعدادية خلال هذه الفترة الزمنية القصيرة .

بينما بقية الفقرات كانت بمستويات منخفضة وهذا يرجع الى عدة اسباب منها:

١. الاعداد الجيد للطلبة المطبقين .
٢. الثقة العالية لدى الطلبة المطبقين من تمكنهم بتنفيذ الخطوات التدريبية بصورة اتسمت بالجودة والاتقان.
٣. تمتع الطلبة المطبقين بمهارات تدريبية عالية في مجال اختصاصهم كون الاجهزة والوسائل التعليمية التي تدربوا عليها خلال فترة الدراسة كانت متطورة وحديثة .
٤. الاعداد الجيد وكثرة الممارسات التدريبية والتدريسية للطلبة المطبقين خلال فترة الدراسة في المعهد ادى الى زيادة الثقة بانفسهم وتمكنهم من التعامل والانسجام مع الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة .
٥. زيادة خبرة الطلبة المطبقين نتيجة زيادة عدد الحصص التدريبية والتدريسية التي تم تكليفهم بها.

٦. التعاون والتعامل الجيد لادارة الاعدادية مع الطلبة المطبقين ، وتثريغهم للتدريب والتدريس ، وعدم تكليفهم باي عمل او نشاط ليس من مسؤولياتهم .

٧. الأعداد الجيد للمطبقين في مادة تقنيات التدريب خلال فترة الدراسة في المعهد والتركيز على التعلم النشط خلال المحاضرة ، زاد من تمكن الطلبة المطبقين في السيطرة على ضبط الصف .

التوصيات : في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

١. التركيز في تدريب الطلبة المطبقين خلال فترة الدراسة في المعهد على كافة طرائق واساليب التدريب والممارسات التطبيقية عليها ضمن التعليم المصغر.

٢. التاكيد على وزارة التربية على ضرورة تجهيز كافة الاعداديات المهنية بالوسائل التعليمية وخاصة الحديثة منها ، والتي تدرب عليها الطلبة المطبقين خلال فترة الدراسة في المعهد كي تعينهم في العملية التدريبية والتدريسية .

٣. التأكيد على الاعداديات المهنية بضرورة فتح قاعات دراسية اضافية لتواكب الاعداد الكبير للطلبة ، الى جانب ذلك التدريب على المهارات يتطلب مجاميع صغيرة من الطلبة .

٤. التنسيق بين وجهات نظر المشرف العلمي (تدريسي المعهد) مع مدير الاعدادية في تقويم أداء الطالب المطبق.

٥. التاكيد على الاعداديات المهنية على امكانية زيادة وقت الدروس العملية ، كي يتمكن الطلبة على الممارسة الفعلية على المهارات التي يتم تدريبهم عليها .

٦. اشراك مدرسي الاعداديات المهنية في دورات تأهيلية في مجال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، وكيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، اضافة الى كيفية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.

٧. استمرار الزيارات العلمية بين مسؤولي مديرية التعليم المهني ومعهد اعداد المدربين التقنيين للوقوف على كافة المستجدات العلمية والتربوية كذلك ما يخص التطبيق المنهجي.

المقترحات: يقترح الباحث إجراء دراسات عملية تستهدف ما يلي:

١. مشكلات التطبيق المنهجي من وجهة نظر المشرفين العلميين والعاملين.

٢. مشكلات التطبيق المنهجي من جهة نظر مدراء الاعداديات المهنية .

٣. واقع الوسائل التعليمية في الاعداديات المهنية.

المصادر:

١. بركات ، زياد (٢٠١٠): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين ، ورقة بحث علمية مقدمة الى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش بعنوان "تربية المعلم العربي وتأهيله" رؤى معاصرة " .

٢. التميمي ، محسن علي محمد(٢٠١٤): " فاعلية تدريب طالبات معهد إعداد المعلمات على بعض مهارات التدريس على أدائهن أثناء فترة التطبيق " ، مجلة الاداب الفراهيدي، العدد (١٨).

٣. حمارشة ، عبدالسلام ، و الريماوي ، عمر (٢٠١١) : المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في دائرة التربية الرياضية في جامعة

- القدس من وجهة نظر الطلبة ، مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية) ، مجلد ٢٥، العدد (٤).
٤. الجعافرة ، خضرء ارشود ، القطاونة،سامي سليمان(٢٠١١): "واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم"، مجلة جامعة دمشق ، المجلد(٢٧)، العدد (٤+٣).
٥. الخطايب، ماجد، وبني حمد،علي.(٢٠٠٢): التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها، دار الشروق، عمان ، الأردن.
٦. السلخي ، محمود جمال (٢٠٠٩): مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة البترا الخاصة، قسم العلوم التربوية ، كلية الآداب والعلوم ، جامعة البترا الخاصة.
٧. العبادي ، حامد مبارك (٢٠٠٤): " مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس"، مجلة العلوم التربوية، الاردن،العدد ٣١،المجلد ٢.
٨. عباس ، عمر عادل(٢٠١٠): المشكلات التدريسية التي تواجه طلبة قسم اللغة الكردية في كلية التربية- كلار في اثناء مدة التطبيق، مجلة ديالى ، العدد (٤٦) .
٩. معهد اعداد المدربين التقنيين(٢٠١٣): كراس تعليمات التطبيق المنهجي، وحدة التقنيات التربوية / وحدة التطبيق المنهجي.
١٠. نبيل،سارة(٢٠١٥): تعريف التدريب والتدريب المهني

<https://hrdiscussion.com/hr103795.html>

الملحق (١)

ت	الاسم	اللقب العلمي	مكان العمل
١	د. عياد حسين محمد علي	استاذ مساعد/ علم الاجتماع	الجامعة التقنية الوسطى
٢	د. كريم عبد ساجر	استاذ مساعد/ علم النفس	الجامعة التقنية الوسطى/ معهد اعداد المدربين التقنيين

الملحق (٢)

مقياس المشكلات التدريبية

((بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيم))

عزيزي الطالب...

عزيزتي الطالبة:

يهدف البحث الحالي التعرف على المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي . يرجى منكم قراءة هذا المقياس بدقة ، والإجابة على فقراته بوضع علامة (✓) تحت البديل المناسب، علماً أن الإجابة لأغراض البحث العلمي. و لكم منا كل التقدير والاحترام.

الباحث

و المثال التالي يوضح طريقة الاجابة:

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	غير موافق
٤	عدم تعاون ادارة الاعدادية المهنية مع الطالب المطبق.	/		
			/	
				/

١. اذا كانت وجهة نظرك (موافق جداً) على محتوى الفقرة فضع اشارة (/) تحت (موافق جداً).
٢. اذا كانت وجهة نظرك (موافق) على محتوى الفقرة فضع اشارة (/) تحت (موافق).
٣. اذا كانت وجهة نظرك (غير موافق) على محتوى الفقرة فضع اشارة (/) تحت (غير موافق).

المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١	الشعور بالخل أثناء عملية التدريب.			
٢	أختلاف أسلوب تدريب المطبق عن أسلوب تدريب مدرس المادة.			
٣	تكليف المطبق بتدريب مواد تدريبية ليست من أختصاصه.			
٤	عدم تعاون ادارة الاعدادية المهنية مع الطالب المطبق.			
٥	عدم قدرة الطالب المطبق على ضبط الصف.			
٦	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.			
٧	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد.			
٨	الشعور بالملل خلال فترة التطبيق.			
٩	صعوبة الانسجام مع الجو الدراسي.			
١٠	كثرة الحصص التدريبية اليومية.			
١١	صعوبة تدريس المنهج المحدد في مدة التطبيق.			
١٢	أفتقار الاعدادية للوسائل التعليمية اللازمة.			
١٣	صعوبة أستعمال الوسائل التعليمية المتوفرة في الاعدادية.			
١٤	تكليف الطالب المطبق بأعمال ونشاطات ليست من مسؤولياته.			
١٥	ضعف أعداد الطالب المطبق لمهنة التدريب.			
١٦	التدريب مهنة صعبة لانتناسب مع القدرات الشخصية للطالب المطبق.			
١٧	صعوبة التعامل والانسجام مع الطلبة في المواقف التعليمية.			
١٨	قصر المدة المحددة للدرس.			

المشكلات التدريبية التي تواجه طلبة معهد اعداد المدربين التقنيين خلال فترة التطبيق المنهجي

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	غير موافق
١٩	صعوبة أعداد خطة الدرس اليومية.			
٢٠	أجبار الطالب المطبق على تقليد أسلوب تدريس مدرس المادة.			
٢١	صعوبة تقويم مستويات الطلبة بشكل صحيح.			
٢٢	ضعف تجاوب الطلبة مع الطالب المطبق اثناء التدريب والتدريس.			
٢٣	ضعف مستوى الطلبة في الصف.			
٢٤	تباين وجهات نظر المشرف العلمي (تدريسي المعهد) مع مدير الاعدادية في تقويم أداء الطالب المطبق.			

**أثر استراتيجية رسالة إلى المحرر في الأداء التعبيري
عند طلاب الصف الثاني المتوسط**

م.م. علي فاضل مهدي
مديرة تربية بغداد الرصافة/ الثالثة

ملخص البحث باللغة العربية والإنكليزية

يرمي هذا البحث تعرف (أثر إستراتيجية رسالة إلى المحرر في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثاني المتوسط) ولتحقيق ذلك، اختار الباحث بشكل قصدي (مدرسة الآفاق المتوسطة للبنين)، الواقعة في مديرية تربية بغداد الرصافة ٣/، التي تضم ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط واختيرت عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، التي تُدرّس بإستراتيجية رسالة إلى المحرر، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة، التي تُدرّس بالطريقة التقليدية، وبلغت عينة البحث (٧٨) طالباً بواقع (٤٠) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٣٨) طالباً في المجموعة الضابطة.

ولتحقيق مرمى البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير على وفق إستراتيجية رسالة إلى المحرر، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون التعبير على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الأداء التعبيري، وكافاً الباحث بين طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات اللغة العربية للعام السابق (٢٠١٥/٢٠١٦م)، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات الاختبار القبلي في الأداء التعبيري)، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون)، وبعد أن حدّد الباحث موضوعات المادة العلمية التي سيدرسها في أثناء مدة التجربة بـ(٧) موضوعات، صاغ الباحث الأهداف السلوكية، وأعدّ الخطط التدريسية لها، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على صلاحيتها، وأجريت التعديلات اللازمة وأصبحت الخطط جاهزة للتطبيق في ضوء آرائهم، واستعمل الباحث أداة قياس موحدة

لقياس الأداء التعبيري عند طلاب مجموعتي البحث، وكذلك أعد الباحث استبانة ضمت (٧) موضوعات للتعبير، وعرضها على الخبراء والمتخصصين، لاختيار موضوعاً (١) من بين الموضوعات لإجراء اختبار نهائي بعدي في نهاية التجربة، واعتمد الباحث على محكات تصحيح الربيعي (١٩٩٧)، وبعد تحليل النتائج تبين ما يأتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث في الأداء التعبيري، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التعبير بـ (إستراتيجية رسالة إلى المحرر).

وفي ضوء ذلك أوصى الباحث بتطبيق إستراتيجية رسالة إلى المحرر في التدريس لما لها من فاعلية في رفع مستوى وقدرات الطلاب الكتابية وتشجيعهم على اعتمادهم على انفسهم، لكونها تجعل روح المنافسة بين الطلاب.

Take gist of search and Blghtyn Deutsch Valanklyzyh

Yrmy however Searching defined (effect of organic treatise parts Almhrr per Alada' Altbyry bed scholars Alsif seconds Almtvst), Vlthqyq Still, structur Albahs form of intention (School Alafaq Almtvsth boys), Alvaqh advertisement education management Baghdad Alrsafh / 3, facing guarantee Salas branches Llsf seconds Almtvst Vakhtyrt Shvayya branch (a) Ltmsl Almjmvmh Altjrybyh, facing Tdrs Bastratyjyh treatise parts Almhrr, advertisement during the triangle branch (b) Almjmvmh Alzabth, facing Tdrs Baltryqh Altqlydyh, Vblght Ynh Searching (78) Taliban actually (40) Taliban per Almjmvmh Altjrybyh, and (38) per Almjmvmh Alzabth Taliban.

Searching hockey Vlthqyq Albahs situation Alfrzyh Alsfryh :Alatyh

La Yvjd different stakeholders indicate Hsayyh between the average grades of students Almjmvmh Altjrybyh nurseries Ydrsvn Altbyr on the integration of organic treatise parts Almhrr, the

average grades of students Almjmvh Alzabth nurseries Ydrsvn Altbyr Ali adapt Altryqh Altqlydyh per Testing Alada' Altbyry, Vkafa Albahs between students set research and Hsayya per variable (life Alzmny Mhsvba Balshhvr, Vdrjat Allghh Deutsch Llam usual (2015/2016 AD), Valthsyl Llabvyn studies, testing Vdrjat Alqbly per Alada' Altbyry), Vastml Albahs Alvsayl Alahsayyh Alatyh (Altai testing Lyntyn Mstqltyn, Vmrb Chi, deals associated Byrsvn), and After lodging it Hdd Albahs threads Almadh Icons facing Sydrs·ha per Meanwhile, for Altjrbh (b) (7) threads, Sagh Albahs Alahdaf Alslvkyh, Vad plans Altdrysyh for many, width on the set of I and expert Valmtkhssyn Llhkm on qualifications, Vajryt Altdylat for Vasbht plans Jahzh Make-per Night Rayhm, Vastml Albahs tool than uniform measuring Alada' Altbyry bed scholars set of search, Vkzlk rules Albahs Astbanh Zmt (7) Rubric Lltbyr, width Ali expert Valmtkhssyn, Lakhtyar issues (1) I am the Theme Lajra' Ahtbar further final is in final Altjrbh, Vatmd Albahs on Mhkat correction al-Rubaie (1997), and after explaining our Alntayj analysis of extremely large mandate

There are implications for different stakeholders Hsayyh bed volume implies (0.05) between the average grades of students per Alada' set of search and Altbyry, Lmslhh students nurseries Almjmvh Altjrybyh Article Ydrsvn Altbyr B (Treatise of organic parts Almhrr)

Night Vafi less apt Vsy Albahs Bttbyq of organic treatise Lama for many people who Almhrr per teaching me fix the volume of advertising agency Altlab Alktabyh Vtshjyhm partly on Atmadhm on Anfs·hm, Lkvnha Tjl between Altlab Almnafsh spirit.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث:

لقد شخّص المهتمون في المجال التعليمي أسباباً وأخطاءً لضعف الطلاب في التعبير، منها ما يتعلق في التفكير والأسلوب وكثرة الأخطاء النحوية والإملائية، فضلاً عن ذلك فإن الطلاب كثيراً ما يظهر ضعفهم في الإملاء، بسبب ابتعادهم عن معالجة الفكرة الرئيسة في الموضوع. (الوائلي، ٢٠٠٤: ٨٤)، ومن أسباب ضعف الطلاب في التعبير هو عدم معرفة الطلاب جوانب الموضوع الذي يكلفون في التعبير عنه، فضلاً عن قلة الحصيلة التعبيرية، وثروتهم اللغوية، ناهيك عن انتهاج أساليب تدريس غير ملائمة في تدريس مهارة التعبير. (زاير، وعازي، ٢٠١١: ٤٠٢)

وإنّ بعض المشاكل تتعلق بالقائمين على العملية التعليمية، إذ إنهم لم يخصصوا منهج، أو مقرر دراسي لتدريس درس التعبير، ممّا دفع المدرسين إلى الاجتهاد الشخصي في تحديد المفردات التي يرونها ملائمة لتدريس التعبير، فضلاً عن ضعف متابعة المشرفين التربويين أداء المدرسين في دروس التعبير. (عطية، ٢٠٠٨: ١٧٨)، وبعض المدرسين غير مهتمين بالأخطاء التي يقع فيها الطلاب في دروس التعبير من أجل تصويبها وتقاديرها في الدروس القادمة. (طاهر، ٢٠١٠: ١٨٧)، ومن الصعوبات التي تواجه الطلاب في دروس التعبير هي ركافة الأسلوب وعدم التركيز وتشتت الأفكار، إلا المبدعين فإن أخطاءهم في هذه الجوانب تكون قليلة. (أبو الضبعات، ٢٠٠٧: ١٧٩)

وقد أثبتت مجموعة من الدراسات منها دراسة (عبد عون، ١٩٨٩)، ودراسة (شبر، ٢٠٠٠)، ودراسة (المياحي، ٢٠٠٥) ضعف الطلاب في التعبير إذ اثبتت هذه الدراسات قصوراً واضحاً في التعبير في المرحلة المتوسطة، وذلك من حيث الأفكار والأسلوب والصياغة وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والافتقار

إلى الجمل والتراكيب الأدبية المعبرة والابتعاد عن معالجة الفكرة الرئيسة في الموضوع. (عاشور، ومحمد، ٢٠١٠: ٢٠٠)

ويرى الباحث ممّا تقدم أن الصعوبات التي تواجه الطلاب في دروس التعبير منها، ما يتعلق بالطالب نفسه فقلة ثروته اللغوية والنحوية وأخطاؤه الإملائية تجعله غير متمكن في درس التعبير، فعدم وجود منهج خاص لتدريس التعبير يفقده أهميته، وأخطاء تتعلق بالمدرس، هو عدم اتباعه طرائق وأساليب وإستراتيجيات غير فاعلة، فضلاً عن عدم المامه في التطور الحاصل في ظل التربية المستمرة للتدريس.

وتتبلور مشكلة هذا البحث في السؤال الآتي:

(ما مدى تأثير إستراتيجية رسالة إلى المحرر في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثاني المتوسط)؟

ثانياً: أهمية البحث: تمثل اللغة مظهراً من مظاهر الحياة اليومية، وعنصراً بارزاً في حياة الأفراد، فضلاً عن كونها وسيلة للتعبير والتخاطب، فهي تدخل في كل فروع المعرفة والعلوم، ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشرية، لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من طريقها الأجيال. (الجعافرة، ٢٠١١: ١٤٦)، وإنّ اللغة هي الخصيصة الألّهيّة التي ميز بها الله الإنسان من غيره من الكائنات، فلولاها لما أرتقت الأمم وتطورت، وما وصل إلينا أرث الماضي لنربطه بالحاضر. (زاير، وداخل، ٢٠١٣: ١٩)

وتؤدي اللغة دوراً مهماً في حياة كل من الفرد والمجتمع، فهي بالنسبة للفرد تمثل الأداة الأولى في صنعه وتكوينه، من طريق اللغة يستطيع الفرد أن ينمي شخصيته وأن يكون في حالة نمو على الدوام، كما أنه في اللغة يستطيع أن يتفاعل مع بيئته ومجتمعه فهو بهذه اللغة يكون كائناً اجتماعياً.

(مجاور، ١٩٧٤: ٤٩)

ويرى الباحث أن اللغة هي الأداة التي يستطيع من طريقها أن يتفاعل الفرد مع مجتمعه، وهي مفتاح لبقية تعلم المعارف والعلوم المختلفة.

إنَّ اللغة العربية هي الحياة فإننا عندما نتكلم لا ننقوه بسلسلة من كلمات على نغم واحد دون أحساس أو شعور كآلة ميكانيكية تردد أصواتاً لا حياة فيها، بل في اللغة عنصر مهم هو العنصر الإنساني الذي يضيف على اللغة مسحة من تأثير السحر والجمال. (الأعرجي، ٢٠١٦: ٤)

وتعدُّ اللغة العربية من أقدم اللغات التي ما زالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال، فهي لغة ثابتة في أصواتها وجذورها، متجددة بفضل ميزاتها وخصائصها، وهي مؤشر على وحدة الأمة. (الحلاق، ٢٠١٠: ٤٤)، وإنَّ من ينظر إلى اللغة العربية لا يستطيع التعبير عن الشعور الذي يعتريه للوهلة الأولى، وما ذاك إلا لمظاهر الأعجاز التي تميز اللغة العربية ولمظاهر العجز التي تعترى الناظر لها. (العبدي، ٢٠١٥: ٢٣٧) ويرى الباحث لما للغة العربية من مكانة مرموقة يجب على المدرسين أن يخصصوا مدة محددة من اليوم المدرسي لتدريس اللغة العربية وقواعدها، لأنها مفتاح لتدريس المواد الدراسية الأخرى.

يعدُّ التعبير أهم فرع من فروع اللغة العربية، فهو القلب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من طريقه عن مشاعره واحاسيسه، وللتعبير منزلة كبيرة في الحياة، فهو ضرورة من ضرورتها ولا يمكن لإنسان أن يستغني عنه في أي مرحلة من مراحل عمره. (السفاسفة، ٢٠١١: ١٧٥)

والتعبير من الأسس المهمة التي يستند إليها التفوق الدراسي، وإجادته تعني إجابة الدراسة اللغوية خاصة وتفقاً في المواد الدراسية الأخرى عامة. (زاير، ويونس، ٢٠١٦: ٢٢٥)، وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطة يستطيع افهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما

يراد منه، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته. (عاشور، ومقدادي، ٢٠٠٩: ٢١٥)، ولاشك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء، فالناس يستعملون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم. أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ومن هنا يمكن عدّ الكلام هو الشكل الرئيس للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان. (مذكور، ١٩٩١: ٨٨)

ويرى الباحث ممّا تقدم أن للتعبير أهمية بالغة في تدريس فروع اللغة الأخرى، فهو يعدّ الأساس الذي يمكن من طريقه إدراك وفهم الطالب لما حوله من العلوم والمعارف.

تعدّ طرائق التدريس وأساليبه وإستراتيجياته مكوناً أساساً من مكونات المنهج الدراسي، لذا فهي بحاجة إلى مدرس كفوء، ومدرّب تدريباً جيداً يكون ملماً بالإستراتيجيات والطرائق الحديثة لتدريس مادة التعبير، وأن يكون قادراً على تشخيص مشكلات التعبير، ووضع المعالجات اللازمة لها.

(عطية، ٢٠١٠: ٥٣-٥٤)

ونظراً للتطور الحاصل وعصر الانفجار المعرفي دعت الضرورة إلى مواكبة ذلك التطور من طريق استعمال طرائق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في التدريس تحل محل الطرائق والإستراتيجيات التقليدية التي يراها الباحث قد تسهم في حل بعض المشاكل، من تلك الإستراتيجيات التي تلبي حاجات الطلاب في تدريس التعبير هي. (إستراتيجية رسالة إلى المحرر)

وتعدّ هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التي انبثقت من النظرية المعرفية البنائية المستندة إلى التعلم النشط. (قطامي، ٢٠١٣: ٢٤٨)، وتقوم إستراتيجيات التعلم النشط على مجموعة متغيرات عالمية ومحلية معاصرة، وهي تعدّ تلبية لهذه المتغيرات وتنادي بنقل بؤرة الاهتمام من المدرس إلى الطالب وجعله

محور العملية التعليمية، إذ إنَّ مفهوم التعلم النشط، هو كل إجراء تعليمي يقوم به الطالب داخل قاعة الصف أو خارجها أكثر من مجرد جلوسه ساكناً صامتاً أمام المدرس. (أبو سعيدي، والحوسنية، ٢٠١٦: ٢٤ - ٢٥)، وإنَّ فكرة (إستراتيجية رسالة إلى المحرر) تقوم على كتابة الطلاب رسالة للمحرر جريئة أو مجلة معينة حول موضوع درسه. (أبو سعيدي، والحوسنية، ٢٠١٦: ١٨٢) وأختار الباحث طلاب الصف الثاني المتوسط؛ لأنها المرحلة الملائمة لتطبيق هذه الإستراتيجية، إذ إنَّ هذه المرحلة تعدُّ مرحلة العمليات العقلية المجردة. (ملحم، ٢٠٠٦: ٢٥٠)

وتتجلى أهمية هذا البحث في :

- ١- اللغة، فهي عنصر رئيس من العناصر التي تتحكم في سلوك الفرد.
- ٢- اللغة العربية، لأنَّها لغتنا الرسمية والقومية والحفاظ عليها واجب مقدس.
- ٣- التعبير، بوصفه إباحة الفرد عما يدور في داخله من مشاعر وأحاسيس نحو موضوع معين.
- ٤- إستراتيجية رسالة إلى المحرر، التي تعدُّ من إستراتيجيات التعلم النشط.
- ٥- المرحلة المتوسطة، ولا سيما الصف الثاني المتوسط، لأنَّه يمثل نقلة نوعية في حياة الطالب.

ثالثاً: مرمى البحث وفرضيته:

يرمي هذا البحث تعرف (أثر إستراتيجية رسالة إلى المحرر في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثاني المتوسط)، من طريق التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية:

- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التعبير بإستراتيجية رسالة إلى المحرر، ومتوسط

درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بـ :

١-طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة لمحافظة بغداد.

٢-موضوعات التعبير الكتابي للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م) الفصل الدراسي الأول.

خامساً: تحديد المصطلحات:

سيعرف الباحث المصطلحات الواردة في عنوان بحثه وهي:

أولاً: الأثر:

أ-لغة:

جاء في لسان العرب:

(مأخوذ من أثر الشيء بفتح الهمزة والثاء المثلثة أي نقله أو تتبعه). (ابن منظور، ٢٠٠٣: مج، مادة، أ.ث.ر.)

ب-اصطلاحاً:

(الحفني):

(أنَّه النتيجة التي تترتب على حادث أو ظاهرة في علاقة سببية).

(الحفني، ١٩٧٨: ٢٥٣)

التعريف الإجرائي للأثر:

هو ما يظهر أثره في التعبير عند طلاب الصف الثاني المتوسط عينة البحث.

ثانياً: الإستراتيجية: عرفها كل من :

١- (محمد، ومجيد):

(خط السير الموصل إلى الهدف، أي الخطوات الأساس التي خطط لها
المدرس في تحقيق أهداف الدرس أو الوصول إليها). (محمد، ومجيد، ١٩٩١: ٤٠)

٢- (العبد الله):

(مجموعة الأمور الإرشادية التي تحدد مسار عمل المدرس وتوجهه، وخط
سيره في الدرس). (العبد الله، ٢٠١٣: ٢٣)

التعريف الإجرائي للإستراتيجية:

هي مجموعة من الإجراءات التي يتبعها طلاب الصف الثاني المتوسط
عينة البحث عند تفاعلهم مع الموضوع التعبيري، وتتضمن إجراءات وخطوات
تساعد الطلاب على التعبير.

ثالثاً: إستراتيجية رسالة إلى المحرر: عرفها:

(أبو سعيدي، والحوسنية):

(وهي إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط، تهدف إلى تطوير قدرات
الطلاب الكتابية وغرس الثقة في نفوسهم).

(أبو سعيدي، والحوسنية، ٢٠١٦: ١٨٤)

التعريف الإجرائي لإستراتيجية رسالة إلى المحرر:

هي مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يمارسها المدرس مع طلاب
الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) المجموعة التجريبية عند تدريس مادة
التعبير.

رابعاً: الأداء التعبيري:

-اصطلاحاً: عرفه كل من:

١- (الهاشمي):

(وسيلة التفاهم بين الناس ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم بالسان والقلم). (الهاشمي، ١٩٩٠: ١)

٢- (كبة):

(نشاط لغويّ كتابيّ وظيفيّ إبداعيّ يقوم به الطلاب للتعبير عن الموضوعات المختارة في درس التعبير من مادة اللغة العربية). (كبة، ٢٠٠٨: ٩٧)

التعريف الإجرائي للأداء التعبيري:

هو الانجاز الكتابي لطلاب الصف الثاني المتوسط عينة البحث عما يجول في نفوسهم من أفكار وأحاسيس بلغة سليمة مفهومة، وأسلوب واضح وبأفكار وعبارات مترابطة.

الصف الثاني المتوسط:

هو المرحلة الثانية من السلم التعليمي للمرحلة المتوسطة في نظام التعليم في العراق، ويكون متوسط أعمارهم من (١٣-١٤) سنة. (وزارة التربية، ١٩٩٦: ٧)

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل جوانب نظرية ودراسات سابقة :

أولاً: جوانب نظرية:

للجوانب النظرية أهمية كبيرة لأي بحث علمي، لما تقدمه من فائدة علمية للباحث ولغيره، فهي تمثل الحدود الطبيعية للبحث، لأنها تعبر عن الفلسفة النظرية التي تبني عليها فكرة البحث .

وقد عرض الباحث الجوانب النظرية في محورين:

المحور الأول، ويتضمن ما يأتي:

(مقدمة عن النظرية البنائية، مفهوم التعلم النشط، أهمية التعلم النشط، خصائص التعلم النشط، دور المدرس والطالب في التعلم النشط، مفهوم إستراتيجيات التعلم النشط، إستراتيجية رسالة إلى المحرر، خطوات تنفيذ إستراتيجية رسالة إلى المحرر).

المحور الآخر، ويتضمن ما يأتي:

(مفهوم التعبير، أهمية التعبير، أهداف التعبير، أنواع التعبير، طرائق تدريس التعبير).

المحور الأول:

مقدمة عن النظرية البنائية:

توصف النظرية البنائية في كثير من الأحيان بأنها طريقة أو إستراتيجية تدريس، ولكنها في واقع الأمر عبارة عن فلسفة اشتقت منها مجموعة من النظريات، ومن تلك النظريات تم اشتقاق العديد من طرائق ونماذج التدريس. (الرواضية، وآخرون، ٢٠١١: ١٠٧)

ويعُدُّ العالم السويدي (جان بياجيه ١٨٩٦م) مؤسس هذه النظرية، وقد أعدَّ سلسلة من الدراسات والتجارب العملية على الأطفال من أعمار وقدرات مختلفة، وإنَّ بياجيه حاول الإجابة عن مسألتين رئيسيتين هما: كيف يدرك المتعلم هذا العالم؟ والأخرى كيف يتغير إدراك المتعلم وتفكيره بهذا العالم من مرحلة عمرية إلى أخرى. (زاير، وجري، ٢٠١٥: ٨٠)

وقد ميز البنائيون المعرفة وكيفية اكتسابها، ومن ثَمَّ توظيفها في فكر المتعلم، إذ لا بد من وجود معرفة مسبقة في ذهنه يؤام هذه المعرفة ليصل إلى معرفة بنائية جديدة، ومن منطلقات النظرية البنائية: الأول يختص باكتساب المعرفة، والآخر يختص بوظيفة المعرفة. (الدليمي، ٢٠١٤: ٢٧)

مفهوم التعلم النشط:

ظهر مصطلح التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به كأحد الاتجاهات التربوية النفسية المعاصرة. (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦: ٢١)، فقد عرفه (زيتون)، بأنه عملية بنائية تؤكد بناء المعرفة وليس نقلها. (زيتون، ٢٠٠٦: ٤٥)

أما (بدوي) يعرفه، بأنه التعلم الذي يشمل خبرات التعلم المبنية على النشاط (مدخلات، وعمليات، ومخرجات) . (بدوي، ٢٠١٠: ١٥٠)

ويرى الباحث أن مفهوم التعلم النشط، هو مصطلح يؤكد على إعطاء المتعلم الدور البارز في العملية التعليمية بصورة عامة، ولا سيما في مادة التعبير من طريق المشاركة الفاعلة بنحو خاص.

أهمية التعلم النشط:

لا شك أن للتعلم النشط نتائج إيجابية يحدثها عند المتعلم من حيث اكتساب المعرفة من أهمها:

١-زيادة تحصيل الطلاب.

٢-زيادة التفاعل داخل الصف.

٣-زيادة نسبة استبقاء الطلاب للمعرفة.

٤-تدعيم الثقة بين المدرس والطالب. (جبير، ٢٠١٣: ١)

يستخلص الباحث ممّا تقدم أن للتعلّم النشط أهمية كبيرة لدى الطلاب منها:
-تعزيز الثقة في نفوس الطلاب.

-تقبل آراء الطلاب وأفكارهم التي يطرحونها من طريق مشاركتهم داخل الصف.

-جعل الطلاب محور العملية التعليمية، ونقلهم من موقع المستمع الصامت إلى المشارك الفاعل.

خصائص التعلّم النشط:

من أهم خصائص التعلّم النشط ما يأتي:

- ١-إشغال الطلاب بمهام التعلّم بشكل نشط فإنهم يتعلمون بشكل أفضل.
- ٢-جعل الطلاب يتعلمون بشكل أكثر فاعلية.
- ٣-تعزيز الثقة لدى الطلاب وأشعارهم بتحمل المسؤولية لحل المشكلات التي يواجهونها.

٤-المدرس ميسر ومحفز ومشجع ومرشد وموجه لعمليات التعلّم.

٥-المهام الكتابية التي يقومون بها الطلاب هي مهارات يستخدمها الطالب في عمل الملاحظات. (الشمري، ٢٠١١: ١٥)

ويرى الباحث أن الخصائص التي تتجسد في التعلّم النشط، هو جعل التعلّم والتعليم بشكل ميسر لدى الطلاب، وجعلهم عنصراً في تحقيق أهدافه.

دور المدرس والطالب في التعلّم النشط:

يمكن لنا إيجاز دور المدرس والطالب في التعلّم النشط فيما يأتي:

- ١-إنّ الدور الذي يقوم به المدرس هو دور المرشد والموجه لنشاط الطلاب.

٢- يكون دور الطالب هو دور التفاعل مع الأنشطة التي يسمعونها أو يشاهدونها أو يقرؤونها في الصف. (جبير، ٢٠١٣: ٢)

مفهوم إستراتيجيات التعلم النشط:

تعدّ إستراتيجيات التعلم النشط أحد الاتجاهات الحديثة، التي تنادي بالدور الإيجابي للطلاب في الموقف التعليمي، فيعرفها (عبد الوهاب) بأنها الإجراءات والخطوات التي يتبعها الطالب والمخطط لها مسبقاً، والتي تتطلب من الطالب التفكير والقراءة والكتابة والاستماع والتحدث. (عبد الوهاب، ٢٠٠٥: ١٣٥)

ومن هذه الإستراتيجيات هي (إستراتيجية رسالة إلى المحرر)، وهي إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط التي تركز في الكتابة، وتعدّها عامل مؤثر في تبادل الأفكار والخبرات وتزيد فاعلية الطلاب اللغوية وتحسين كتاباتهم، إذ يكون دور المدرس فيها هو مناقشة الطلاب في كتاباتهم وإعطائهم فرصة لنشر أعمالهم الكتابية، وتوزيعها من طريق نشرها في الصحف أو مجلة المدرسة.

أما دور الطلاب يكون في كتابة التقارير والمقالات في موضوعات يحددها لهم المدرس. (زاير، وآخرون، ٢٠١٤: ١١١)

خطوات تنفيذ إستراتيجية رسالة إلى المحرر هي:

١- يعطي المدرس الطلاب أنموذج لرسالة لمحرر في جريدة أو مجلة، ويطلب منهم العمل على نفس الطريقة.

٢- يكتب الطلاب رسالة إلى المحرر، بحيث تتناول الرسالة موضوع درسه، ويتناولون الموضوع من جميع النواحي.

٣- يضع المدرس بطاقة تقييم بحيث تتضمن المحكات التي يقيم على أساسها الرسالة.

٤- يشرح المدرس للطلاب كيفية تطوير الرسالة، وذلك من طريق دعمها بالحقائق والأدلة.

٥- يقوم المدرس كنوع من المساعدة للطلاب بعمل عصف ذهني للموضوعات التي يمكن أن يختارها الطلاب، كمواضيع لرسائلهم ولها علاقة بالموضوع الرئيس قبل البدء في كتابة الرسالة. (أبو سعيدي، والحوسنية، ٢٠١٦: ١٨٢) ويرى الباحث أن إستراتيجية رسالة إلى المحرر، قد تسهم في حل بعض المشكلات التي تواجه الطلاب في مادة التعبير، من طريق تسلسل خطواتها، وإعطائها الطالب دور رئيس وفاعل في تحقيق الأهداف المنشودة.

المحور الآخر: ويتضمن ما يأتي:

مفهوم التعبير:

يعدُّ التعبير أهم وسائل الاتصال اللغوي وأسماها. بل أنه الغاية النهائية من تدريس اللغة، فالتعبير هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير على وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه بلغة سليمة. (الساموك، والشمري، ٢٠٠٥: ٢٣٤)

في حين عرفه (الجعافرة)، هو علم تقود المعرفة به إلى القدرة البيانية على الافصاح عن المعاني بألفاظ بسيطة ومناسبة. (الجعافرة، ٢٠١١: ٢٥٣)

ويرى الباحث أن التعبير، هو مفهوم يشتمل على مهارات، بل هو صورتها الحقيقية التي تعكس إمتلاك الطلاب ما يمتلكونه من أفكار ومفردات لغوية ومشاعرهم نحو موضوع معين.

أهمية التعبير:

للتعبير منزلة كبيرة في الحياة، فهو ضرورة من ضرورتها ولا يمكن لإنسان أن يستغنى عنه في أي مرحلة من المراحل ولا في أي مكان يقيم فيه، لأنه

وسيلة الاتصال بين الأفراد، وهو سيلة الإبانة والأفصاح عما في نفس الإنسان.
(أحمد، ١٩٨٥: ٣٤-٣٥)

فالتعبير خلاصة نهاية لما يتعلمه الطالب من فروع اللغة الأخرى، فهو تعايش الطلاب مع الكتابة الصحيحة، واعتيادها، الأمر الذي من شأنه يساعدهم على اكتساب اللغة، وإتقان التعامل معها، على وفق قواعدها، وأنظمتها، وكذلك إمتلاك الطالب بدقة الملاحظة، وإنتقاء اللفظ والتراكيب المناسبة للمعنى. (البجة، ١٩٩٩: ٢٨٥)

ويرى الباحث أن للتعبير أهمية بالغة في الاتصال بين أفراد المجتمع في كل زمان ومكان معين، فضلاً عن أن التعبير يُقوم أداء الطالب من طريق طرحه للأفكار وزيادة مخزونه اللغوي.

أهداف تدريس التعبير:

إنَّ للتعبير أهداف مهمة يسعى لغرس بذورها لدى الطلاب من طريق ما يأتي:

- ١- تمكين الطلاب من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم.
 - ٢- تزويد الطلاب بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب.
 - ٣- تعويد الطلاب على ترتيب الأفكار.
 - ٤- تهيئة الطلاب لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة. (إبراهيم، ١٩٦٦: ١٤٤)
- ويرى الباحث أن الهدف من التعبير هو إفصاح الطلاب عما يجول في خواطرهم من أفكار ومشاعر وأحاسيس وتعزيزهم بالمفردات والتراكيب اللازمة للتعبير عنها.

أنواع التعبير:

ينقسم التعبير من حيث الشكل إلى قسمين هما:

١-التعبير الشفهي: يقصد به أن يعبر الطالب عما في نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها، ويعدُّ جزءاً مهماً في ممارسة اللغة واستعمالها.

٢-التعبير التحريري: يقصد به وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية، ووسيلة الكلمة المكتوبة أو المحررة بأساليب جميلة مناسبة، والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة. (زاير،وعايز،٢٠١١: ٣٩٨-٣٩٩)

أما التعبير من حيث الموضوع أو المضمون يقسم إلى نوعين هما:

١-التعبير الوظيفي: المقصود به كل تعبير يستعمله الطالب في حياته العامة لتيسير اتصاله بالناس، لتنظيم حياته أو لقضاء حاجاته.

٢-التعبير الإبداعي: المقصود به التعبير عن الخواطر والمشاعر والأفكار والانفعالات والنظرات الإنسانية والاجتماعية، كنظم الشعر وكتابة المقالة. (طاهر،٢٠١٠: ١٨٠)

ويرى الباحث أن لكل نوع من أنواع التعبير أسلوبه الخاص في تمكين الطلاب من أدائهم في الموضوع والأفكار الرئيسة التي تدور حول موضوع معين.

طرائق تدريس التعبير:

لتدريس التعبير طرائق عدة منها:

١-طريقة القصة: وهي من أقوى عوامل جذب الطالب بطريقة طبيعية لانتباهه إلى حوادثها، وبتصورها لعواطف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبلغتها، فيزداد الطلاب من طريقها بالمعلومات الأخلاقية والدينية والجغرافية والتاريخية وغيرها.

٢-طريقة التعبير عن الذات: هو حديث الطلاب بمحض حريتهم واختيارهم من شيء يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع أو حديثهم عن

الآخبار التي يلقيها الطلاب في الصف، كمحادثة وحكاية وتعبه مناقشات يشترك فيها الجميع. (الوائي، ٢٠٠٤: ١٠٢)

ويرى الباحث أن لكل طريقة من هذه الطرائق مزايا وعيوب، إلا أنه لا توجد طريقة مثلى في التدريس، وذلك بسبب أن كل مدرس أسلوبه الخاص، فضلاً عن حاجات الطلاب وميولهم.

دراسات سابقة

بعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات العراقية والعربية والأجنبية التي ترتبط ببعض جوانب هذا البحث، في الأدبيات والمجلات العراقية والعربية والأجنبية وملخصات الرسائل العراقية والعربية والأجنبية، لم يعثر الباحث على حد علمه على أية دراسة جمعت متغيرات هذه الدراسة بالكامل، لكون المتغير المستقل (إستراتيجية رسالة إلى المحرر) هي إستراتيجية تدريسية حديثة لم تتناولها البحوث والدراسات السابقة، إلا أنه تمكن من الحصول على عدد من الدراسات العراقية والعربية التي تناولت التعبير وباستعمال إستراتيجيات وأساليب متنوعة، ويعدّ التعبير أحد متغيرات هذا البحث، وسيعرض الباحث في هذا الفصل الدراسات العراقية والعربية ذات العلاقة في هذا البحث على وفق تسلسلها الزمني على محورين:

دراسات عربية :

١-دراسة الساعدي: (٢٠١٢):

أجريت هذه الدراسة في العراق، الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية، ورمت إلى تعرف (أثر إستراتيجية جدار الكلمات في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط).

بلغت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً، وزعوا عشوائياً بين مجموعتين الأولى تجريبية وعدد أفرادها (٣٨) طالباً، والأخرى ضابطة وعدد أفرادها (٣٧)

طالباً، وأعتمد الباحث على أحد تصاميم الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعة التجريبية والضابطة مع الاختبار البعدي، وأعتمد الباحث أيضاً اختباراً تحصيلياً بعدياً، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واختبار مربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون)، وأظهرت نتائج الدراسة منها ما يأتي:

- وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية جدار الكلمات ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة بالطريقة التقليدية لمصلحة المجموعة التجريبية. (الساعدي، ٢٠١٢: ١٥ - ٩٥)

٢- دراسة الذهبي: (٢٠١٥):

أجرت هذه الدراسة في العراق، الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية، ورمت إلى تعرف (أثر استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثاني المتوسط)، وبلغت عينة الدراسة (٦٨) طالباً، وزعوا عشوائياً بين مجموعتين الأولى تجريبية وعدد أفرادها (٣٢) طالباً، والأخرى ضابطة وعدد أفرادها (٣٦) طالباً.

أعتمد الباحث على أحد تصاميم الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعة الضابطة، وكافأ الباحث بين المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات، درجات العام السابق، ودرجات الاختبار القبلي في الأداء التعبيري)، وأعدّ الباحث (١٠) موضوعات للتعبير، وصاغ (٥١) هدفاً سلوكياً وخططاً تدريسية تمثل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، واستعمل الباحث أداة موحدة لقياس الأداء التعبيري وقد طبقهما على عينة الدراسة بعد أن تحقق من صدقهما وثباتهما، وأعتمد الباحث على محكات تصحيح الربيعي (١٩٩٧)، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية

الآتية: (الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين، مربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون)، وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
-وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا التعبير بإستراتيجية مثلث الاستماع ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التعبير بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في اختبار الأداء التعبيري لصالح المجموعة التجريبية. (الذهبي، ٢٠١٥: الملخص)

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

يرمي هذا البحث تعرف (أثر إستراتيجية رسالة إلى المحرر في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثاني المتوسط) لذا اتبع الباحث المنهج التجريبي؛ لأنّه منهج ملائم لإجراءات البحث الحالي. (عطوي، ٢٠٠٧: ١٩٣)

ثانياً: التصميم التجريبي:

أعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي الملائم لظروف هذا البحث وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي والشكل (١) يوضح ذلك:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	إستراتيجية رسالة إلى المحرر	الأداء التعبيري	بعدي
الضابطة	_____		

التصميم التجريبي المعتمد

* يقصد بالمجموعة التجريبية: هي المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل (إستراتيجية رسالة إلى المحرر) عند تدريس التعبير.

* أما المجموعة الضابطة: هي المجموعة التي لا يتعرض طلابها للمتغير المستقل وتدرس التعبير بالطريقة التقليدية.

* المتغير المستقل: وهو المتغير الذي يستطيع الباحث أن يعالجه ويغيره وفقاً لطبيعة البحث.

*المتغير التابع: هو الذي يتأثر بالمتغير المستقل فكلما تغير أو عدل المتغير المستقل فإن الباحث يلاحظ التغيرات التي تحدث للمتغير التابع. (المنيزل، وغرايبة، ٢٠٠٩: ١٤)

*اختبار الأداء التعبيري البعدي: هو الأداة التي يقاس بواسطتها المتغير المستقل (استراتيجية رسالة إلى المحرر) ومعرفة أثره في المتغير التابع (التعبير) ويصحح الاختبار ضمن محكات تصحيحية موحدة للمجموعتين. ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث: تألف مجتمع هذا البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثالثة.

ب- عينة البحث: اختار الباحث بشكل قصدي من بين مدارس المتوسطة مدرسة الآفاق ضمن المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة، وتضم المدرسة ثلاث شعب لطلاب الصف الثاني المتوسط، وقد اختار الباحث شعبة (أ) كمجموعة تجريبية ويبلغ عدد طلابها (٤٠) طالباً، والتي ستدرس طلابها موضوعات مادة التعبير بإستراتيجية رسالة إلى المحرر. أما شعبة (ب) التي يبلغ عدد طلابها (٣٨) طالباً، فقد تم اختيارها كمجموعة ضابطة والتي ستدرس طلابها مادة التعبير بالطريقة التقليدية، والجدول (١) يوضح ذلك.

عدد عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد التلاميذ قبل الاستبعاد	عدد التلاميذ المستبعدين	عدد التلاميذ بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٤٣	٣	٤٠
الضابطة	ب	٤٢	٤	٣٨
المجموع		٨٥	٧	٧٨

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

قبل الشروع بالتجربة، وضماناً لسلامتها أجرى الباحث تكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لضبط المتغيرات التي يتوقع أنها قد تؤثر في نتائج التجربة، فقد كافأ الباحث في المتغيرات الآتية:

أ-العمر الزمني لطلاب عينة البحث محسوباً بالشهور.

ب-التحصيل الدراسي للآباء.

ت-التحصيل الدراسي للمهات.

ث-درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق لطلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

ج-الاختبار القبلي في الأداء التعبيري علماً ان الباحث اعتمد الاختبار القبلي من أجل تكافؤ مجموعتي البحث.

وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث:

أ-العمر الزمني لطلاب البحث محسوباً بالشهور: حصل الباحث على البيانات المتعلقة بأعمار الطلاب وبالتعاون مع إدارة المدرسة من طريق البطاقة المدرسية، فضلاً عن الطلاب أنفسهم؛ وذلك بتوزيعه عليهم إستمارة لملء المعلومات الخاصة بهم والجدول (٢) يوضح ذلك.

نتائج الاختبار التائي (t.test) للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث

محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	١٧٦,٤٥	١٠,٣٨	١٠٧,٨٩	٧٦	١,٦٦٥	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٨	١٨٠,٩٥	١٣,٣٥	١٧٨,٣٧				

ب-التحصيل الدراسي للآباء: إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات من طريق الجدول (٣) يوضح ذلك. تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث، وقيمة (٢كا) المحسوبة والجدولية

المجموع ة	عدد أفراد العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائي ة	متوس طة	إعداد ية	معهم د	كلية فما فوق	قيمة كا٢			مستوى الدلالة ٠,٠٥
								درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	
التجربة	٤٠	٣	٦	١٠	١١	٣	٧	٧٦	٢٥٦	٧,٨	غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٨	٣	٥	١١	٩	٤	٦		٠	٢	
المجموع	٧٨	٦	١١	٢١	٢٠	٧	١٣				

ت-التحصيل الدراسي للأمهات: إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات من طريق الجدول (٤) يوضح ذلك.

المجموعة	عدد أفراد العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوس طة	إعدادية	معهد	كلية فما فوق	قيمة كا٢			مستوى الدلالة ٠,٠٥
								درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	٣	٩	١٢	٦	٨	٢	٧٦	٠,٩٣٣	٧,٨٢	غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٨	٣	١٢	٩	٦	٥	٣				
المجموع	٧٨	٦	٢١	٢١	١٢	١٣	٥				

ث-درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق: إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً، أظهرت النتائج من طريق الجدول

(٥) نتائج الاختبار التائي (t.test) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة

اللغة العربية للصف الاول المتوسط للعام الدراسي السابق

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						المد	الجدولية	
التجريبية	٤٠	٦٥,٧٣	١١,٥١	١٣٢,٤١	٧٦	٥٥	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٨	٦٢,٢٦	٩,٣٩	٩٣,٥٥		١		

ج-درجات الاختبار القبلي في الأداء التعبيري: إن مجموعتي البحث متكافئتان

إحصائياً في درجات اختبار مادة التعبير، والجدول (٦) يوضح ذلك

نتائج الاختبار القبلي في الأداء التعبيري لدرجات طلاب مجموعتي البحث

التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	
التجريبية	٤٠	١٢,٥٣	٣,٢٧	١٠,٧٢	٧٦	٠,٤٩٤	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٨	١٢,١٥	٣,٢٩	١٠,٨٤				

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

وفيما يأتي عرض لبعض هذه المتغيرات وكيفية ضبطها:

١. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: لم تتعرض التجربة في البحث الحالي

إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، مثل الحوادث الطبيعية (الزلازل،

والفيضانات، والأعاصير)، وغير الطبيعية مثل الإدارية.

٢. الفرق في إختيار أفراد العينة: حاول الباحث قدر المستطاع تقادي أثر هذا

المتغير في نتائج البحث، من طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب

مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في خمسة متغيرات، يمكن أن يكون

لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع.

٣.الاندثار التجريبي(الاهدار): يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث)،أو انقطاعهم في أثناء التجربة، مما يؤثر في النتائج. (عبد الرحمن،وعدنان،٢٠٠٧: ٤٧٩)

٤.العمليات المتعلقة بالنضج: استطاع الباحث السيطرة على هذا المتغير بتساوي مدة التجربة عند المجموعتين، إذ بدأت التجربة في ٩ / ١٠ / ٢٠١٦ وأنتهت في ٢٠ / ١١ / ٢٠١٦

٥.أداة القياس: استعمل الباحث اختبار أداة قياس موحدة لقياس التعبير عند طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

أثر الإجراءات التجريبية: عمل الباحث على الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة قدر المستطاع وتمثل ذلك في:

أ-سرية البحث: اتفق الباحث مع إدارة المدرسة على سرية التجربة وعدم اخبار الطلاب عينة البحث بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهم وتعاملهم مع التجربة حرصاً على النتائج ودقتها.

ب_المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث وعددها (٧) موضوعات من موضوعات التعبير، وقد حددت هذه الموضوعات على وفق اختيار الخبراء وبحسب أهميتها من ناحية تسلسلها في تدريس طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م).

ت_المدرس: درّس الباحث مجموعتي البحث التجريبية والضابطة نفسه، لتلافي أثر هذا المتغير.

ث_الوسائل التعليمية: استعمل الباحث الوسائل التعليمية الشائعة من حيث تشابه السبورات في الحجم واللون، والأقلام الماكن الملونة والبطاقات.

ج-توزيع الحصص: ضبط الباحث هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، إذ كان الباحث يدرس

حصتين اسبوعياً بواقع حصة لكل مجموعة، بحسب منهج وزارة التربية لدروس اللغة العربية، وحصل الاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرس اللغة العربية في المدرسة على هذا التنظيم والجدول (٧) يوضح ذلك. توزيع دروس التعبير على طلاب مجموعتي البحث

اليوم	وقت الدرس الثاني (المجموعة التجريبية)	وقت الدرس الثالث (المجموعة الضابطة)
الأحد	الساعة ٨،٤٥ صباحاً	الساعة ٩،٤٠ صباحاً

ح-بنية المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة واحدة، في ظروف واحدة وصفوف متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة، والانارة، والتهوية، وعدد الشبايبك، والمقاعد ونوعها وحجمها، لنقادي تأثير هذا العامل في النتائج.

خ-مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لطلاب مجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الأحد ٩ / ١٠ / ٢٠١٦ ، وانتهت يوم الأحد ٢٠ / ١١ / ٢٠١٦ .

سادساً: مستلزمات البحث:

١. تحديد المادة التعليمية: حدد الباحث الموضوعات التي سيدرسها في أثناء مدة التجربة بعد استشارة عددٍ من خبراء اللغة العربية وطرائق التدريس ومدرسي اللغة العربية في المدارس المتوسطة، وملاحظاتهم عن عدد الموضوعات التي يمكن أن تدرس في أثناء التجربة، لطلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)، وقد اختار الباحث الموضوعات من طريق استبانة ضمت (١٠) موضوعات تعبيرية الملحق (٧) ، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، ومدرسي اللغة العربية، لاختيار (٧) موضوعات (٦) موضوعات منها للتجربة و(٧) للاختبار القبلي في الأداء التعبيري لغرض

التكافؤ، فوقع الاختيار على الموضوعات المحددة للصف الثاني المتوسط للتجربة.

٢. صياغة الأهداف السلوكية: صاغ الباحث (١١٠) هدفاً سلوكياً ، وبعد تحليل استبانة الخبراء اعيدت صياغة عدد من الأهداف وأجريت التعديلات على عدد آخر من دون حذف فقرة وبذلك بقي عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (١٠٢) هدفاً سلوكياً بواقع (٢٧) هدفاً لمستوى المعرفة، و(٢٦) هدفاً لمستوى الفهم، و(١٩) هدفاً لمستوى التطبيق، و(٧) أهداف لمستوى التحليل، و(٦) أهداف لمستوى التركيب، و(٧) أهداف لمستوى التقويم.

٣. إعداد الخطط التدريسية: أعد الباحث الخطط التدريسية لتدريس موضوعات التعبير التي ستدرس في أثناء التجربة في ضوء الأهداف السلوكية للمادة وعلى وفق إستراتيجية رسالة إلى المحرر لطلاب المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية لطلاب المجموعة الضابطة، وقد عرض الباحث أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم؛ لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة.

٤. أداة البحث: استعمل الباحث أداة لقياس مستوى طلاب مجموعتي البحث في الأداء التعبيري، وهي اختبار الأداء التعبيري البعدي.

٥. التطبيق الاستطلاعي: طبق الباحث الاختبار في يوم الأحد ٢ / ١٠ / ٢٠١٦ ، على عينة استطلاعية من مجتمع البحث نفسه في متوسطة التقدم للبنين على (٣٠) طالباً، وصحح الباحث كتابتهم ولاستخراج ثبات تصحيح اختبار الأداء التعبيري أتبع الباحث نوعين من الاتفاق وهما الاتفاق عبر الزمن، والاتفاق مع مصحح آخر وباستعمال معامل ارتباط بيرسون فقد بلغ معامل الثبات بين تصحيحي الباحث عبر الزمن (٠,٨٧) وكانت المدة بين المحاولتين أسبوعين وهي مناسبة أما معامل الارتباط بين الباحث ومصحح

آخر، مدرب على التصحيح وفق محكات التصحيح المعتمدة فكان (٠,٨٣) ويعد الثبات جيداً وعالياً في التصحيحين؛ لان الاختبارات غير المقننة إذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٢) فأكثر تعد جيدة. (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٤٣)

٦. التطبيق النهائي للاختبار: طبق الباحث اختبار الأداء التعبيري البعدي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في يوم الأحد ٢٠ / ١١ / ٢٠١٦ في متوسطة (الآفاق).

٧- تصحيح موضوعات التعبير التحريري:

أ- محكات التصحيح: اعتمد الباحث على محكات تصحيح جاهزة؛ لتصحيح كتابات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ في بحثه الحالي هي (محكات تصحيح الربيعي) التي بناها عام (١٩٩٧)، لتصحيح موضوعات التجربة والاختبار النهائي بعد أن عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والقياس والتقويم وقد أعتمد الباحث على هذه المحكات.

ب- كيفة التصحيح: أعتمد الباحث على أسلوب التصحيح المرمز في عملية تصحيح كتابات الطلاب؛ لأنه ينمي النشاط الذهني للطلاب، والبحث عن الصواب بأنفسهم وقد أتفق الباحث مع طلاب مجموعتي التجريبية والضابطة قبل كتابة الموضوع الأول على رموز معينة منها:

م- غلط إملائي، ن- غلط نحوي، خ- غلط في الخط، غ- فكرة مغلوطه، ك- ركافة الأسلوب

ق- غلط في علامات الترقيم، ل- غلط لغوي، ع- غلط عامي، ط- غلط علمي.

سابعاً: تطبيق التجربة: اتبع الباحث الخطوات الآتية في تطبيق التجربة:

١٠. شرع الباحث بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث يوم الأحد ٩ /١٠ / ٢٠١٦ في متوسطة (الآفاق للبنين) بواقع حصتين اسبوعياً وبمعدل حصة تدريس واحدة لكل مجموعة، وأنتهت التجربة بتطبيق الاختبار البعدي يوم الأحد ٢٠ / ١١ / ٢٠١٦ .

٢. وضح الباحث لطلاب المجموعة التجريبية إستراتيجية رسالة إلى المحرر في تدريس التعبير وخطوات هذه الإستراتيجية، فضلاً عن كيفية تصحيح الموضوعات على وفق محكات التصحيح المعتمدة.

٣. أعتمد الباحث استبانة ضمت (٧) موضوعات لاختيار موضوع (١) لإجراء الاختبار النهائي البعدي، عرضت على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، فوقع اختيارهم لموضوع واحد. **ثامناً: الوسائل الإحصائية:**

١. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: استعمل الباحث الاختبار التائي للثبوت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق، ودرجات الاختبار القبلي، وحساب النتيجة النهائية.

١. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:

س١ - س٢

$$t = \frac{\left(\frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \right)}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{(n_1 + n_2 - 2)}}}$$

إذ تمثل:

س١ : الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية . س٢: الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة .

أثر استراتيجية رسالة إلى المحرر في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثاني المتوسط..

ن ١: عدد أفراد المجموعة التجريبية .
ن ٢: عدد أفراد المجموعة الضابطة .

ع ١: تباين المجموعة التجريبية .
ع ٢: تباين المجموعة الضابطة .
(الكبيسي، ٢٠١٠: ٨٠-٨١)

مربع كاي (Chi-square X 2):

استعمل لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند اجراء التكافؤ بينهما في التحصيل الدراسي للاباء والامهات:

$$X^2 = \frac{\sum (O - E)^2}{E}$$

O = التكرار الملاحظ. E = التكرار المتوقع. (القرشي، ٢٠٠٧: ٧٧)

٣-معامل ارتباط بيرسون:

استُعملت هذه الوسيلة لحساب الثبات :

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[n \text{ مج س ص} - (\text{مج س})^2] [n \text{ مج ص ص} - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل:

ن: عدد افراد العينة. س: قيم المتغير الأول. ص: قيم المتغير الثاني. (عودة، ٢٠٠٢: ٢٧٦)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها:

بعد أن أنهى الباحث التجربة على وفق الإجراءات المشار إليها في الفصل السابق يحاول في هذا الفصل عرض نتيجة البحث وتفسيرها وكذلك الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً: عرض النتيجة: يعرض الباحث النتيجة في ضوء فرضية البحث، وعلى النحو الآتي:

فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التعبير باستعمال إستراتيجية رسالة إلى المحرر، ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التعبير بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في اختبار الأداء التعبيري.

وبعد تطبيق الاختبار النهائي على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتصحيح إجابات الاختبار ووضع الدرجات على وفق محكات التصحيح المعتمدة لها، بعد ذلك حل الباحث النتائج من طريق جدول ٨

الجدول (٨) يوضح ذلك. نتائج الاختبار لطلاب مجموعتي البحث في اختبار الأداء التعبيري البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التانيّة		مستوى الدلالة
						ع	ن	
التجريبية	٤٠	٧٨،٠٣	٣٨،٠٧	٦،١٧	٧٦	٤،٠٤٩	٢،٠٠٠	دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
الضابطة	٣٨	٧١،٩٧	٤٩،٢٦	٧،٠٢				

ومن الجدول أعلاه يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في اختبار الأداء التعبيري البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية رسالة إلى المحرر، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ثانياً : تفسير النتيجة:

أظهرت نتيجة البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التعبير بإستراتيجية رسالة إلى المحرر على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

١. تشجع (إستراتيجية رسالة إلى المحرر) في رغبة الطلاب وإثارتهم واهتمامهم في التدريس وتحفيزهم نحو المتابعة والاستمرار؛ ممّا يؤدي إلى تحسين الأداء التعبيري لديهم وهذا ما لحظه الباحث نفسه عند تدريسه للمجموعة التجريبية.

٢. تتميز (إستراتيجية رسالة إلى المحرر) بأنها تيسر لكلا أفراد المجموعة تعلماً، واستيعابهم الكامل لموضوع المادة الدراسية والمساهمة الفاعلة في انجاح عمل المجموعة في الكتابة الابداعية .

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتيجة يستنتج الآتي:

١. إنَّ استعمال (إستراتيجية رسالة إلى المحرر) بوصفها إستراتيجية تقوم على التعاون بين الطلبة، تسهم في تحسين تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الأداء التعبيري.
٢. إنَّ (إستراتيجية رسالة إلى المحرر) تساعد الطلاب في بناء معرفتهم بالاعتماد على أنفسهم، وكذلك تشجع الطلاب على الجرأة في الكلام والثقة في النفس.

رابعاً: التوصيات:

- في ضوء النتيجة التي أسفر عنها البحث الحالي، يوصي الباحث بالآتي:
١. إعتتماد إستراتيجية رسالة إلى المحرر في تدريس الأداء التعبيري للصف الثاني المتوسط ؛ لأنها من الإستراتيجيات الحديثة التي تتيح الفرصة للتعاون بين الطلاب داخل حجرة الصف للتفاعل الإيجابي.
 ٢. إجراء دورات لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة للتعريف بـ (إستراتيجية رسالة إلى المحرر) وما لها من دور فاعل في مادة التعبير .

خامساً: المقترحات:

- استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:
١. إجراء دراسة مماثلة لتعرف أثر إستراتيجية رسالة إلى المحرر في فروع أخرى من فروع اللغة العربية (الأدب، والبلاغة، والإملاء) ومراحل دراسية أخرى للبحث الحالي (كالمتوسطة، والإعدادية).
 ٢. إجراء دراسة مماثلة في متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي، والكتابة الإبداعية.

المصادر:

- إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمعلمي اللغة العربية، ط٣، دار المعارف، مصر، ١٩٦٦م.
- 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.
- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. طرائق تدريس اللغة العربية، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ٢٠٠٧م.
- أحمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم التعبير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٨٥م.
- الأعرجي، مرتضى عبد الكاظم. اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، العراق، بغداد، ٢٠١٦م.
- أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وهدي بنت علي الحوسنية. إستراتيجيات التعلم النشط، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٦م.
- البجة، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ١٩٩٩م.

- بدوي، رمضان مسعد. التعلم النشط، ط١، دار الشروق، عمان، ٢٠١٠م.
- جبير، عدي صبحي. إستراتيجيات التعلم النشط، بحث في جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، ٢٠١٣م.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١١م.
- الحفني ، عبد المنعم . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الجزء الأول والثاني ، مكتبة مدبولي، ١٩٧٨ م .
- الحلاق، علي سامي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس-لبنان، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- الدليمي، عصام حسن. النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٤م.
- الرواضية، صالح محمد، وآخرون. التكنولوجيا وتصميم التدريس ، ط١، زمزم ناشرون وموزعون، الأردن، ٢٠١١م.
- زاير، سعد علي، وآخرون. الموسوعة التعليمية المعاصرة ، الجزء الأول، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، بغداد، ٢٠١٤م.
- _____، وإيمان إسماعيل عايز. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ، ٢٠١١م.
- _____، وخضير عباس جري. تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية ، مكتب نور الحسن، بغداد- باب المعظم، ٢٠١٥م.
- _____، ورائد رسم يونس. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ط١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٦م.

- _____، وسماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المرتضى للطبع والنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ٢٠١٣.
- زيتون، عايش. النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦م.
- الساعدي، فاضل صياح حسب. أثر استراتيجية جدار الكلمات في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية، ٢٠١٢ م.
- الساموك، سعدون محمود، وهدى علي جواد الشمري. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.
- سعادة، جودت أحمد وآخرون. التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٦م.
- السفاسفة، عبد الرحمن إبراهيم. طرائق تدريس اللغة العربية، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠١١م.
- الشمري، ماشي بن محمد. ١٠١ استراتيجية في التعلم النشط، ط١، وزارة التربية والتعليم، السعودية، ٢٠١١م.
- طاهر، علوي عبد الله. تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- عاشور، راتب قاسم، ومحمد فخري مقدادي. المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
- _____، ومحمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

- عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنه. الأنماط المنهجية وتطبيقها في العلوم الانسانية والتطبيقية، العراق، بغداد، ٢٠٠٧م.
- عبد الوهاب، فاطمة. فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التعلم مدى الحياة و المبول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، -184.مجلة التربية العلمية، مجلة علمية محكمة، المجلد الثامن، العدد الثاني، ٢٠٠٥م.
- عبدالله، محمد بن محمود. الشامل في طرق تدريس الأطفال ، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠١٣م.
- العبيدي، عبد الحسن عبد الأمير أحمد. دروس في علم اللغة النفسي، المطبعة المركزية، جامعة ديالى، العراق، بعقوبة، ٢٠١٥م.
- عطوي، جودت عزت. أساليب البحث العلمي، دار الثقافة، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.
- عطية، علي محسن. إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.
- _____ . مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
- عودة، أحمد. القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، اربد، ٢٠٠٢م.
- القرشي، احسان كاظم شريف. الطرائق المعلمية والطرائق اللامعلمية في الاختبارات الإحصائية، ط١، مطبعة الديوان، العراق، بغداد، ٢٠٠٧م.
- قطامي، يوسف. إستراتيجيات التعليم والتعلم المعرفي، دارالمسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٣م.
- كبة، نجاح هادي. دراسات في طرائق تدريس التعبير، ط١، دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م.

- الكبيسي، وهيب مجيد. القياس النفسي بين التنظير والتطبيق، مؤسسة مصر، مرتضى للكتاب العراقي، العراق، بغداد، ٢٠١٠م.
 - مجاور، محمد صلاح الدين علي. تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٧٤م.
 - محمد ، داود ماهر ، ومهدي محمد مجيد . اساسيات في طرائق التدريس العامة ، كلية التربية ، جامعة الموصل، ١٩٩١م.
 - مذكور، علي أحمد. فنون تدريس اللغة العربية ، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ١٩٩١م.
 - ملحم، سامي محمد. صعوبات التعلم ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.
 - _____ . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.
 - المنيزل، عبد الله فلاح، وعائش موسى غرايبة. الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.
 - الهاشمي ، عابد توفيق. طرائق تدريس الإنشاء للمدرسين ، مكتب المستنصرية للطباعة ، بغداد، ١٩٩٠م .
 - الوائلي، سعاد عبد الكريم. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.
 - وزارة التربية. تطوير التربية في العراق من سنة (١٩٩٢ - ١٩٩٥) مديرية وزارة التربية رقم (١)، ١٩٩٦م.
- خطة أنموذجية للمجموعة التجريبية على وفق (إستراتيجية رسالة إلى المحرر) في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الثاني المتوسط.

المادة : التعبير . / / / اليوم والتاريخ

الصف : الثاني المتوسط .

الموضوع : اهورنا تراث نعتز به

الشعبة :

الحصة :

أولاً: الأهداف العامة:

١. تنمية التذوق الأدبي للطلبة ليتمكنوا من إدراك نواحي الجمال في اللغة.
 ٢. تمكن الطلبة من ترتيب أفكارهم وتنسيق أساليبهم التعبيرية بجمل مترابطة ترابطاً منطقياً.
 ٣. تدريب الطلبة على صياغة الأفكار بلغة سليمة.
 ٤. تزويد الطلبة بالثروة اللغوية التي تساعدهم على التعبير الواضح السليم.
 ٥. تعويدهم على البحث والاستقصاء عن موضوعات ذات قيمة وطنية واجتماعية وثقافية. (وزارة التربية، ١٩٩٠: ٣٠) ثانياً: الأهداف الخاصة:
١. تمكين الطلاب من التعبير عن موضوع (اهوارنا تراث نعتز به) بأسلوب سليم واضح.

٢. غرس حب الأهور في نفوس الطلاب والاعتزاز بها.

٣. تجسيد الأفكار إلى صورة راقية في أذهان الطلاب الخاصة بالموضوع.

٤. تدريب الطلاب على استعمال الألفاظ والعبارات التي تكون ذات صلة بالموضوع مع مراعاة التعبير الواقعي.

ثالثاً: الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:

١. يعرف موضوع اهورنا تراث نعتز به.

٢. يذكر موقع الأهور في بلادنا.

٣. يوضح أهمية الأهور في بلادنا.

٤. يبين ما للأهوار من مردود اقتصادي.
 ٥. يعلل اهتمام المسؤولين والمنظمات الدولية للأهوار.
 ٦. يعبر عن موضوع (اهوارنا تراث نعتز به) تعبيراً سليماً واضحاً خالياً من الأخطاء النحوية والكتابية.
 ٧. يذكر تاريخ انضمام الأهوار إلى لائحة التراث العالمي.
 ٨. يبرهن أن الأهوار هي جزء من التراث لا يمكن الاستغناء عنه.
- رابعاً: الوسائل التعليمية:

- السبورة وحسن تنظيمها. - الأقلام الملونة الماكن. - البطاقات (اللوحات).
- خامساً: خطوات تنفيذ الدرس: على وفق إستراتيجية (رسالة إلى المحرر)
١. التمهيد: أقوم بكتابة اليوم والتاريخ الهجري والميلادي وعنوان الموضوع، وقول من أقوال النبي محمد (ص) على السبورة بألوان مختلفة، ثم أعطي للطلاب نبذة مختصرة عن الموضوع . (٥ دقائق)
 ٢. تحديد الموضوع وكذلك عرض العناصر الرئيسة للموضوع ويكون كالآتي:
- (٥ دقائق)

- المدرس: موضوعنا لهذا اليوم هو بعنوان (اهوارنا تراث نعتز به) ، وأعرض عناصر الموضوع في السبورة وعلى النحو الآتي:
- المدرس: ما مفهوم الأهوار؟
- المدرس: لماذا نعشق ونحب الأهوار؟
- المدرس: هل للأهوار أهمية اقتصادية؟
- المدرس: هل أن الاهتمام بالأهوار مقتصر على زمن معين؟
- المدرس: أين توجد الأهوار في محافظات وطننا العزيز؟
- المدرس: هل تختلف أهوار بلادنا عن بقية المناطق السياحية الأخرى؟
- المدرس: هل حب الأهوار يعدُّ حباً للوطن؟

وبعد عرض تلك العناصر أقوم باستعمال الألفاظ المناسبة والتي اجدها ملائمة لعقول ومستوى الطلاب.

٣. عرض الموضوع: يتم عرض موضوع (اهوارنا تراث نعتز به) من طريق خطوات إستراتيجية رسالة إلى المحرر، وتكون خطواتها كالآتي:
(٣٥ درجة)

١. أعطي للطلاب أنموذجاً لرسالة لمحرر في جريدة أو مجلة، وأطلب منهم العمل على نفس الطريقة.

٢. يكتب الطلاب رسالة إلى المحررو بحيث تتناول الرسالة موضوع درسهم (اهوارنا تراث نعتز به) ويتناولون الموضوع من جميع النواحي.

٣. أضع بطاقة تقييم بحيث تتضمن المحكات التي يقيم على أساسها الرسالة، وتكون من ناحية وضوح الفكرة وتقييم التعبير لغوياً وإملائياً.

٤. اشرح للطلاب كيف تطوير الرسالة، وذلك من طريق دعمها بالحقائق والأدلة والبيانات من مصادر موثوقة، بمعنى آخر إنني اشرح للطلاب كيفية ذكر الصور والمعلومات التي تخص الموضوع معزراً بالمصادر والبيانات.

٥. أقوم كنوع من المساعدة للطلاب بعمل عصف ذهني للموضوع كمواضيع لرسائلهم ولها علاقة بالموضوع الرئيس قبل البدء في كتابة الرسائل، ويكون كالآتي:

المدرس: أذكر المحافظات التي توجد فيها الأهوار.

طالب: إنَّ المحافظات التي توجد بها الأهوار هي (ميسان، وذي قار).

المدرس: لماذا انضمت اهوارنا إلى لائحة التراث العالمي؟

طالب: انضمت اهوارنا إلى لائحة التراث العالمي لأنها تعدُّ من أقدم وأرقى وأجمل بقاع الأرض.

المدرس: هل شاهدتم عملاً درامياً أو سمعتم اذاعياً عن الأهوار وطبيعتها؟

طالب: نعم أستاذ لقد شاهدت عملاً تلفزيونياً في قناة البغدادية وكان المسلسل بعنوان (أمطار النار)، إذ يحاكي المسلسل المعيشة في اهوارنا الجميلة.
طالب آخر: وأنا شاهدت أيضاً عملاً على قناة العراقية الفضائية خاص عن الأهوار وكان عنوان المسلسل (سفينة سومر)
طالب آخر: لقد شاهدت جميع قنواتنا الفضائية وهي تضع شعاراً على شاشاتها بعنوان (اهوارنا هويتنا).

المدرس: بوركتكم وحفظكم الله ووفقكم أيها الطلاب المبدعون.

٤. كتابة الموضوع: يبدأ الطلاب بتحرير رسالة إلى المحرر بعنوان (اهوارنا تراث نعتز به) مع متابعتهم عند الإنتهاء من كتابة الرسالة.
٥. جمع كتابات الطلاب في وقت إنتهاء الحصة.
٦. تصحيح نتائج الطلاب من طريق رسائلهم والوقف على أهم المعوقات التي واجهها الطلاب في اعمالهم مع تقديم التصويبات الخاصة بذلك، وإعطاء التقدير الملائم للطلاب الذين لم أشاهد في كتابة رسائلهم أخطاء تذكر.

**أثر الترييد الجماعي في حفظ النصوص الاءبية
عند طالبات الصف الثاني المتوسط**

م.م. ايناس خلف محمد

مءيرة تربية الرصافة / الأولى

مشكلة البحث

تتجلى مشكلة البحث الحالي من خلال شكوى المدرسين والمدرسات واولي الامر من ضعف طالبات المرحلة المتوسطة في القدرة على حفظ النصوص الادبية ، ويصل احيانا هذا الضعف الى مراحل متقدمة في التعليم . إذ نلاحظ عجز الكثير من الطالبات في مراحل التعليم المختلفة في حفظ مجموعة قليلة من النصوص الشعرية ، ونلاحظ كذلك زهدهن فيها واعراضهن عنها ، وضعف قدرتهن على ادراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى ، وعجزهن في تصوير المعنى في اثناء القراءة والحفظ بتلوين النبرات وتنويعها ، واحتساب النطق بإبانة الحروف واخراجها من مخارجها الصحيحة(احمد ، ١٩٨٦ ، ص ١٠-١١).

وترى الباحثة إنّ الطريقة السائدة في مدارسنا هي قراءة المدرسة للنص وشرحه بيتا بيتا إذا كان شعراً، وفقرة فقرة إذا كان نثراً والطالبة ينصتون للأفكار ثم يناقشون بعضهم في ما يليقه من أفكار من غير إظهار لذاتية الطالبة أو أظهار نقد لمعنى معين سوى الفهم ، أو أبرز لروح التعاون. وتشكل مشكلة حفظ النصوص الأدبية عقبة امام الطالبة وتراها اثقل الواجبات عليه، واقلها حظاً في اهتماماتها الاخرى، فتراها تزهد بها وكأنها يرى نفسها أسيره مقيدة محرومة من حقه في الحرية والانطلاق (أبراهيم ، ١٩٧٣ ، ص ٢٩٦).

ويتضح مما تقدم ان واقع تدريس الادب والنصوص لا يسير على الوجه المرضي اذ ان الطرائق التدريسية غالبا ما تتسم بالطابع التقليدي من حيث اللقاء الدروس على الطالبات وهم سلبيون منفعلون لا ايجابيون في احيان كثيرة، ومهمتهم الاستماع، ومهمة المدرسة التلقين ، لذا فهي تعود الطالبة المحاكاة

العمياء ، والاعتماد على غيره ، وتضعف فيه روح الابداع والابتكار وابداء الرأي والمناقشة والتحليل (السيد ، ١٩٨٨ ، ص٢٠٢)

والضعف في حفظ النصوص الأدبية في مدارسنا كما اشار اليه المدرسون من خلال التقاء الباحثة بهم يمثل مشكلة مسيطرة على كل مستويات السلم التعليمي ، ولاشك في ان الاساليب الحالية لتعليم النصوص الأدبية غير مناسبة في كثير من المدارس ، وان ما نلاحظه من ضعف في مستوى حفظ النصوص الأدبية وأساليب تعليمها يكاد يكون مبعث شكوى عامة وضرورة بحث هذه المشكلة من الوسائل المؤدية الى تقويمها وتيسير تعليمها وهناك ظاهرة لا يمكن تجاهلها وهي اذا لم تجنب الطلبة اعوجاج السنتهم ولم نعودهم على الدقة ، والوضوح في القراءة ، والتعبير ، وحسن انتقاء الكلمات المؤدية الى الغاية المنشودة من الفكرة المراد توضيحها بقيت مشكلة الضعف قائمة وظاهرة تدني المستوى مستمرة (السيد ، ١٩٨٠ ، ص١٥٠).

ولقد ظهر اتجاه الى اعادة التأكيد على النصوص الأدبية ، بوصفها جزءاً أساسياً من منهج اللغة العربية ، وذلك لان الدراسات العلمية قد اشارت الى أن الطلبة اليوم ليس أكفاء في القراءة والحفظ ، كما كان امثالهم منذ ثلاثين عاماً مثلاً ، لا يفهمون الكلمات الجديدة ، وضبط الجمل والكلمات في اقل مستوى (مجاور ، ١٩٦٩ ، ص٣١٥) .

ومن يستمع الى قراءة الطالبات للنصوص الأدبية يجدها متكلفة ، فهي لا تراعي المواقف والانفعالات المختلفة ، فالطلبة مثلاً لا يفرقون بين موقف الفرح وموقف الحزن ، إذ نجد ان شعور الطلبة واحد لا يتغير مهما تغير الشعور في النص (عبد المجيد ، د.ت ، ص١٨٥) .

وتتوه الباحثة الى ان النصوص الأدبية في مدارسنا تؤدي بأسلوب آلي تنفر منه الطالبات ، مما يسبب في كثرة الاخطاء في حفظهن للنصوص

الأدبية ، وفي النطق ، أما القاءهن فلا يعبر عن المعنى ، وهن بطيئات لا يقرأن قراءة متدفقة سريعة ، ولا يدركن دقة ما وراء المقروء .

أهمية البحث:

تعد اللغة القوة الطبيعية للامة ، فهي مرآة تفكيرها واداة التعبير عن عقليتها (حسين ، ١٩٧٦ ، ص١٦) ، ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها الحضارية وتراثها الاصيل ، فضلاً عما لها من دور في تنشئة الفرد كائناً اجتماعياً قادراً على التفاهم والتخاطب والتعبير عما في ذهنه من افكار ومجردات ليتعامل بها مع من يحيط به ، وبذلك يتوحد مع ابناء شعبه ويتعزز في نفوسهم شرف الانتماء الى أمة واحدة .

أن اللغة العربية شأنها شأن اللغات الحية في العالم لها أهميتها ومكانتها السامية في قلوب ابنائها وعلمائها ، فهذا ابن جني يقول " اعلم انني على تقادم الوقت دائم التقدير والبحث فأجد الدواعي والحوالج قوية التجاذب لي ، مختلفة جهات على فكري ، وذلك اذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة ، وجدت فيها من الحكمة والارهاف والرقّة ما يملك على جانب الفكر

(السامرائي ، ١٩٧٨ ، ص٩).

ويشارك كل من تذوق جرس هذه اللغة وتيسر له النهل من منابعها من المستشرقين في هذه الشهادة فهذا (ماسينيون) يرى ان العربية لغة وعي وشهادة وينبغي لها ان تنقذ سليمة بأي ثمن .

وهذا (هنري لوسيل) يشهد بعظمة اللغة العربية ويدعو الى تعليمها في المدارس الفرنسية لما فيها من معان تختلف اختلافاً كبيراً عن معاني الالفاظ الفرنسية او اللاتينية أو أية لغة من اللغات الاوربية
(امين ، ١٩٦٥ ، ص٨-٩) .

وللنهوض بالامة العربية لابد من النهوض بجانبى التربية والتعليم اللذين لا يكونان سليمين قوين الا اذا كان اساسهما اتخاذ اللغة القومية لغة للعلم والتربية ، لغة الكتابة والتأليف في مختلف فروع العلم والمعارف ، مما يجعل مستقبل الامة مرهوناً باجادة تعليمها والحفاظ على سلامتها ، اذ لا توجد ثقافة من الثقافات نمت وتجددت عن طريق غير طريق اللغة .

ان اللغة العربية هي العامل المشترك بين المواد الدراسية جميعها ، ويهدف تعليمها الى تمكين الطلبة من استعمالها في الحياة العملية ، لهذا صارت مسؤولية تعليمها والحفاظ على سلامتها غير مقتصرة على مدرسي اللغة العربية ، وانما هي مسؤولية تضامنية تتطلب من كل مدرس " ان يعد نفسه مدرساً للغة العربية " (ابراهيم ، ١٩٧٦ ، ص٥٥) .

ولما كانت اللغة عالماً واسعاً مترابطاً الاجزاء على الرغم من تعددها فعلى من يقوم بتعليمها ان يشعر هو أم يشعر الاخرين من الطلبة بأنها وحدة متكاملة رغم وجود هذا التقسيم الى فروع كالاملاء والقراءة والنصوص الادبية ، فهو تقسيم مقصود لتسهيل دراسة كل فرع على حدة ، أي أن الطريقة هي أساس التقسيم وليست المادة (يونس ، ١٩٨١ ، ص٣٢) .

وبما أن الغرض من تدريس اللغة العربية هو جعل المتعلم قادراً على الكتابة والقراءة بصورة صحيحة ، والتعبير عن أفكاره بلا أخطاء ، والتوسيع من ثقافته ودائرة اطلاعه ، لهذا فالربط بين فروعها ينمي من ذوي المتعلم ويكسبه الميل إلى اللغة القومية (الإبراشي ، ١٩٤٧ ، ص٤٥) .

وقد نظرت التربية التقليدية في سنوات خلت إلى اللغة على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها ، الهدف منها زيادة الثروة اللغوية عند المتعلم فنشأت من ذلك مناهج تحتوي على نصوصا لغوية جامدة يحفظها الطالبات من دون ان تكون لها في حياتهم اية وظيفة وأصبحت الأساليب اللغوية تبعا لذلك – تركز

على الحفظ والتلقين ويكون دور المتعلم فيها سلبيا أما اليوم فنشهد تقدما علميا متسارعا وانفجارا معرفيا في المجالات المختلفة (السيد ، ١٩٩٤ ، ص٣٦).

ولغتنا العربية وعاء القرآن الكريم وخزانة تراثنا الإسلامي الخالد عاشت ردحا من الزمن سيدة اللغات، ولغة العلم والحضارة، وهي أداة تعلمنا وتعليمنا ومفتاح تطلعاتنا إلى المعارف والعلوم ، واللغة العربية لغة خالدة غنية بمفرداتها وتراكيبها وأوزانها تنمى وتتطور باستمرار، وهي من أدق اللغات نظاما وأوسعها اشتقاقا وأجملها أدبا وسعت حضارة الأمم المختلفة، وصارت لغة العلوم والآداب والفنون قرونا طويلة، وهي من أشهر لغات العالم وأقواها على تحدي الصعوبات عبر العصور فتقلبت الأزمان وتوالت الخطوب والمحن والأحداث الجسام وهي ثابتة ناضرة رائعة، فما زالت منذ خمسة عشر قرنا لغة حية مشرقة متطورة في حين تلاشت لغات أخرى وانقرضت.وعنايتنا باللغة العربية ينبغي ان تتجاوز كونها وسيلة لتكون البؤرة التي تنطلق منها الوسائل الأخرى ، فأية مادة نريد تعليمها إنما تمر عبر اللغة وتتأثر بها فهي المرآة الصامتة التي تنعكس عليها الصورة الصحيحة لحياة الجماعات البشرية لذلك كانت اللغة هي الحياة وكان الاهتمام بتعليمها يتطلب بذل كل الطاقات الفنية

(الجمبلاطي والتوانسي ، ١٩٧٥ ، ص١٦).

ولكي نضمن تعلم اللغة العربية بشكل فاعل، لابد من استعمال الطرائق التعليمية التي تشارك في التحسين والتطوير، وتكسب المتعلم تعلما مستمرا قابلا للتطبيق والتعميم والتوظيف في مواقف أخرى، تعلما يكسبه طريقة علمية سليمة يستطيع تعميمها واستعمالها في حل مشكلات الحياة

(زيود وزملائه، ١٩٨٩، ص٢٥).

ومن هنا كان لابد لمدرس اللغة العربية ان يتعرف الى الطرائق التي تيسر تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة ، ويتعرف ايضا على الفروق

الفردية مثل ذكاء الطلبة وميولهم ورغباتهم وقابلياتهم، لان ذلك يكسبه مهارة في اختصاصه، ويزيد من الفوائد العملية لطلابه ويجنبه كثيراً من المزالق ويقيم التدريس على قواعد علمية صحيحة ومشوقة ومثمرة .

(الهاشمي، ١٩٩٢، ص٣٦)

فطرائق التدريس يجب ان توجه أساسا نحو بلوغ الأهداف التعليمية بوصفها موجهة للتعلم ، وان تتلاءم بالمواقف التعليمية التعليمية وحاجات الطلبة وأمكاناتهم وقدراتهم بما في ذلك الفروق الفردية، وخيرها هو الذي يقوم على نشاط المتعلم ، ويشيع فيه التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم وبيئة التعلم المحيطة (نشوان ، ١٩٨٩ ، ص٤٥) .

لذا فقد أخذت التوجيهات الحديثة تدعو الى التحرر شيئاً فشيئاً في هذا النمط الرتيب متطلعة بذلك الى التنويع في الاستراتيجيات والطرائق التعليمية الاخرى التي تستند بشكل مباشر الى دور المتعلم في العملية التعليمية بوصفه نشيطاً فاعلاً ومشاركاً أقرانه بعمل تعليمي جماعي فهو عنصر ايجابي يشارك في النقاش الصفي من تحليل وتطبيق واستخلاص الافكار والمعاني والنتائج (غباشنة ، ١٩٩٤، ص٨).

واكدت حركة التطور التربوي أهمية تطوير استراتيجيات التدريس التي تؤكد اهمية تنمية التفكير وتطويره بأبعاده المختلفة (جرادات، ١٩٩٢، ص٧٩).

ومن المعروف ان تنمية التفكير تحتاج الى اتباع طرائق واساليب واستراتيجيات وتقنيات متعددة وحديثة تستثير طاقات المتعلمين وتبرز قدراتهم الابداعية الكامنة وتساعد على تنمية اتجاهات ايجابية حديثة وعادات التساؤل والبحث وحل المشكلات (خصاونة ، ١٩٩٨، ص١٣).

ان اسلوب التريديد الجماعي لا يهمل اثر الطلبة في الصف لان النصوص الادبية تشترك فيها الطالبات جميعهن بعد التريديد وراء المدرسة ، اما

لو كانت النصوص الادبية تقرأ على شكل انفرادي لاقتصرت على عدد ضئيل من الطلبة ، وقد يكون له اثر على بقية خطوات الدرس.

(غافل ، ١٩٩٩ ، ص ١٠١)

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر التريديد الجماعي في حفظ النصوص الادبية عند طالبات الصف الثاني المتوسط .

فرضية البحث :

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الاتية : " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن بأسلوب استعمال التريديد الجماعي ، ومتوسط درجات تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن بالاسلوب التقليدي في مادة النصوص الادبية " .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١- مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة النهارية للبنين في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦).

٣- عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدرسة المختارة .

٤- عدد من موضوعات كتاب الادب والنصوص للصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦).

تحديد المصطلحات:

أولاً : التردد الجماعي

- عرفه (سالم ١٩٨٢) بأنه : " قيام المعلم بتهيئة التلاميذ الى انه سيعيد قراءة النص جزءاً جزءاً ، وعليهم ان يعيدوا بعده كل جزء يقرؤه ، ثم يقرأ المعلم النص مجزء ويراقب الاطفال وهم يقرؤون بعده ، ويرهف سمعه لنطقهم ويرشدهم الى الصواب اذا اخطأوا " (سالم ١٩٨٢ ، ص ١١٢-١١٣)

التعريف الاجرائي :

أما التعريف الاجرائي الذي اختارته الباحثة لبحثهما هو : ان تقوم الباحثة (المدرسة) بقراءة النص جزءاً جزءاً بحسب مقدرة الطالبات، ثم يرددن الطالبات وراءها بطريقة جماعية ، ومن ثم تقسم الباحثة (المدرسة) على مجموعات صغيرة لترديد النص وراءها لتتمكن من تصويب أخطائهن .

الأدب والنصوص :

الادب : Literature

المعنى اللغوي :

جاء في (لسان العرب) مادة (أدب) " أن : (أدب) معناه الأدب الذي يتأدب به الأديب من الناس ، سمي أدباً لانه يأدب الى المحامد وينهاهم عن المقابح ، وأصل الأدب: الدعاء، والأدب: أدب النفس والمدرس (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ص ٢٠٦)

المعنى الاصطلاحي :

لقد عرف الأدب تعريفات عدة منها ما يأتي :-

-عرفه (يونس ١٩٧٨) انه : " فن من الفنون الرقيقة تصاغ فيه المعاني في
قوالب من اللغة فيه جمال وفيه متعة وله سحر الأثر في النفوس " . (يونس
، ١٩٧٨ ، ص ٣١٤)

- وعرفه (احمد ١٩٨٣) انه : " الكلام الإنساني البليغ الذي يقصد به الى
التأثير في عواطف القراء والسامعين أو في عقولهم بالإقناع سواء كان
منظوماً أم منثوراً " . (احمد ، ١٩٨٣ ، ص ٩٠)
-وعرفه (حسين ١٩٨٩) بأنه : " ماثور الكلام نظماً ونثراً " . (حسين ، ١٩٨٩ ،
ص ٣١)

-وعرفه (الدليمي ١٩٩٩) بأنه : " الأعمال الأدبية التي يقصد بها التأثير في
عواطف القراء أو السامعين سواء أكانت تلك الأعمال شعراً أم نثراً " .
(الدليمي ، ١٩٩٩ ، ص ١٥١) .

أما التعريف الإجرائي للأدب فهو :

-المادة الأدبية المنتخبة من الكلام الجميل شعراً ونثراً المودوعة في كتاب
الأدب والنصوص لطلبة الصف الاول المتوسط ط/١ للعام الدراسي ٢٠١٥ /
٢٠١٦ ، والموجه لصقل العواطف وتنمية الخيال والحس والذوق الأدبي .

النصوص :

-عرفها (الجمبلاطي ١٩٧٥) بأنها : " فن من فنون الأدب أو ظاهرة من
الظواهر الأدبية أو الحقائق الأدبية التي يراد معرفتها " . (الجمبلاطي ،
١٩٧٥ ، ص ٣١٠)

-وعرفها (خاطر ١٩٨٢) بأنها : " وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه
ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلبة اللغوية فكرية وتعبيرية ،
وتذوقية " . (خاطر ، ١٩٨٢ ، ص ١٧٩)

-وعرفها (ظافر ١٩٨٤) بأنها : " مختارات الشعر والنثر التي تظهر بهذا الاسم مع المرحلة المتوسطة ، وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية ، وتتنوع بين المقطوعة الشعرية ، والقصيدة ، والخطبة ، والرسالة ، والمقامة ، القصة ، والمسرحية " . (ظافر ، ١٩٨٤ ، ص ٢٤٦)

-وعرفها (الدليمي ١٩٩٩) بأنها : " مقطوعات أدبية ممتازة يتوافر لها حظ من الجمال الفني تحمل الطلبة على التدنوق الأدبي ، ولدراستها قيمة تربوية كبيرة فهي ترمي الى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور ، وصقل الذوق ، وإرهاف الإحساس " . (الدليمي ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٩)

والتعريف الإجرائي للنصوص :

هي ما وضع من مقطوعات شعرية ونثرية في كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط والتي يتطلب حفظها وفهمها من الطالبات لتنمية الذوق الأدبي وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس لديهن .

الفصل الثاني

دراسات سابقة

دراسة غافل ١٩٩٩

أجريت الدراسة في العراق ورمت إلى تعرف أثر أسلوب التردد الجماعي في تحفيظ القرآن الكريم وإتقان أحكام التلاوة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أختار الباحث بطريقة عشوائية متوسطة المجد العربي في مدينة المأمون ، واتخذ طلاب الصف الأول المتوسط فيها عينة لبحثه ، وكان عددهم (٦١) طالباً موزعين على مجموعتين ، تجريبية ضمت (٣١) طالب درسوا بأسلوب التردد الجماعي ، وضابطة ضمت (٣٠) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية .

أجرى الباحث عمليات التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث درجات الامتحان النهائي لمادة التربية الإسلامية في العام السابق (السادس الابتدائي) ، والعمر الزمن ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، وباستعمال الاختبار التائي ، وكا ٢ في معالجة النتائج لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية .

أعد الباحث اختبارين تحصيليين أحدهما موضوعي وثانيهما شفوي ، إذ كان الاختبار التحصيلي الموضوعي مكوناً من (٢٠) فقرة من نوع الاجابة القصيرة ، واختيار من متعدد ، والتكملة ، والترتيب ، وكان الاختبار متسماً بالصدق والثبات والشمول ، استغرق اجراء التجربة مدة زمنية امدها ثلاثة اشهر .

درس الباحث المجموعتين بنفسه خلال مدة التجربة . وطبق الباحث في نهاية التجربة الاختبارين اللذين اعدهما لهذا الغرض .

استعمل الاختبار التائي (t-test) في معالجة النتائج وتوصل الى ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي تحصيل المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبارين ، ولمصلحة المجموعة التجريبية التي

درست بأسلوب التريديد الجمعي ، وفي ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث ، استنتج الباحث ان اسلوب التريديد الجمعي ناجح لتدريس مادة القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة ، لما يثيره من تفاعل بين كلام الله تعالى والطالبة في تلك المرحلة . وجاءت النتائج مؤكدة صحة ما ذهبت اليه معظم الادبيات التي استعرضتها الباحثة

اوصت الباحثة باتباع اسلوب التريديد الجمعي عند تدريسهم القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة، وتدرّس احكام التلاوة جميعها في كل مرحلة من المراحل الدراسية ، واعتماد هذا الاسلوب في دورات التدريب وفي اثناء الخدمة ، وادخال هذا الاسلوب في برنامج طرائق التدريس ، وتضمنين كتب التربية الاسلامية توجيهات في طرائق التدريس ، واختيار بعض الاساليب التي تجعل من الطالب عنصراً فعالاً في العملية التربوية ولا سيما اسلوب التريديد الجمعي والمشاركة الجماعية للطالبات . (غافل ، ١٩٩٩ ، ص ج-د)

دراسة الشيدي ٢٠٠٠

أجريت الدراسة في جامعة سلطنة عمان / كلية التربية / قسم اللغة العربية. وهدفت إلى معرفة أسس اختيار النصوص الأدبية لطالبات المرحلة الثانوية وتقويم النصوص المقرر ، في ضوءها .بلغ مجتمع الدراسة (٣٧٣٤) طالباً من طالبات الصف الثالث الثانوي الأدبي ، وموضوعات النصوص الأدبية المقررة على المرحلة الثانوية في المطالعة والنصوص ، قسم النصوص الأدبية ، وهي (٥٦) نصاً. أما عينة الدراسة تمثلت (١٣٨) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المرحلية ، وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج :

١- حصلت النصوص الادبية على متوسط (٢.١٦) حسب رأي المقومين الخمسة مما يعين توافر الاسس بدرجة متوسط في النصوص المقررة .

٢-تحققت بعض الاسس في بعض النصوص التي خضعت لعملية تحليل المحتوى بدرجة كبيرة مثل (دواعي الاسلوب) من الاسس الادبية ، و (سليم اللغة) من الاسس اللغوية ، و(يتناسب وثقافة المجتمع) من الاسس الاجتماعية ، و (يتوافق مع مبادئ التربية العمانية) من الاسس التربوية .

٣-تحققت معظم الاسس في معظم النصوص التي خضعت لعملية تحليل المحتوى بدرجة متوسط مثل : (فني البناء ، وابداعي اللغة) من الاسس الادبية ، و (يناسب قاموس الطالبة اللغوية لطالبة) من الاسس اللغوية ، وجميع الاسس النفسية ، و (ينمي حب الطالبة للغة العربية) من الاسس الاجتماعية .

٤-تحققت بعض الاسس في بعض النصوص التي خضعت لعملية تحليل المحتوى بدرجة قليلة مثل (تكسب الطالبة ميلاً لتقبل الجديد) من الاسس الاجتماعية .

٥-تميل الطالبات بدرجة بين (٥ - ٤.٥) أي بدرجة كبيرة الى جميع النصوص الدينية المقررة عليهم وبدرجة بين (٣.٤ - ٢.٥) أي بدرجة متوسطة الى معظم النصوص الادبية المقررة عليهم . (الشيدي ، ٢٠٠٠)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث وإجراءاته

- للتثبت من هدف البحث وفرضياته ، كان على الباحثة :
- ١- أن تحدد التصميم التجريبي المناسب لبحثها .
 - ٢- أن تختار عينة لتجربة بحثها من طالبات الصف الثاني المتوسط من المدارس المتوسطة في بغداد .
 - ٣- أن تكافئ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إحصائيا في بعض المتغيرات
 - ٤- أن تحاول ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها .
 - ٥- أن تحدد المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة .
 - ٦- أن تصوغ الأهداف السلوكية التي يراد تحقيقها عند إنهاء تدريس المادة العلمية المحددة في التجربة .
 - ٧- أن تعد الخطط التدريسية الملائمة لكل موضوع من الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة .
 - ٨- أن تعد أداة لقياس المتغير التابع لدى الطالبات - عينة البحث - .
 - ٩- أن توضح الخطوات التي ستطبق في ضوءها التجربة .
 - ١٠- أن تحدد الوسائل الإحصائية الملائمة لمتطلبات البحث وإجراءاته وتحليل نتائجه.

أولا / التصميم التجريبي :

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي على الباحثة تنفيذها ، لان الاختيار السليم يضمن للباحثة الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وعلى ظروف العينة . وينبغي الاعتراف من البداية أن البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط ، لان توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة. (الزوبعي، ١٩٦٨، ص ٥٨)

ونتيجة لما سبق تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية . (داود ، ١٩٩٠، ص ٢٥٠) لذلك اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الآتي :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	الترديد الجماعي	حفظ النصوص الأدبية
الضابطة	-----	حفظ النصوص الأدبية

يقصد بالمجموعة التجريبية : المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل (الترديد الجماعي)، وبالمجموعة الضابطة : المجموعة التي لا يتعرض أفرادها للمتغير المستقل (الترديد الجماعي) .

ثانيا / مجتمع البحث وعينته :

من متطلبات البحث الحالي اختيار إحدى المدارس المتوسطة في مدينة بغداد ومن مدارس البنات على ان لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها عن شعبتين ، فقد عمدت الباحثة الى استعمال الأسلوب الطبقي العشوائي

في اختيار المدارس ، وقد اختيرت قصدياً المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الاولى من بين المديريات العامة التابعة لتربية بغداد وهي :

- المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى .
- المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثانية .
- المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثالثة .
- المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الأولى .
- المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الثانية .
- المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الثالثة .

وبطريقة عشوائية اختير قطاعا واحدا من القطاعات التابعة للمديرية فكان حي اور الجديدة ومنه اختارت الباحثة عشوائيا متوسطة الراية للبنات.

وقبل البدء بالتدريس زارت الباحثة المدرسة ، ووجدت انها تضم ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ هي (أ - ب - ج) ، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض أفرادها الى التريديد الجماعي عند تدريس مادة الادب والنصوص ، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة الادب والنصوص بالطريقة التقليدية (الاستقرائية).

بلغ عدد طالبات الشعبتين (٨٩) طالبة بواقع (٤٥) طالبة في شعبة (أ) ، و (٤٤) طالبة في شعبة (ب) ، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (٩) طالبة ، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (٨٠) طالبة ، بواقع (٤٠) طالباً في المجموعة التجريبية و(٤٠) طالبة في المجموعة الضابطة . والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٤٥	٥	٤٠
الضابطة	ب	٤٤	٤	٤٠
المجموع		٨٩	٩	٨٠

إن سبب استبعاد الطالبات الراسبات اعتقاد الباحثة بأنهن يمتلكن خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث او في السلامة الداخلية للتجربة ، وهذا ما جعل الباحثة تستبعدهن من النتائج فقط ، إذ أقيمت عليهن في داخل الصف حفاظا على النظام المدرسي .

ثالثا / تكافؤ مجموعتي البحث :

حرصت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث إحصائيا في عدد من المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من إن أفراد العينة من منطقة سكنية واحدة ، ويدرسون في مدرسة واحدة ، ومن الجنس نفسه ، وهذه المتغيرات هي :

- ١- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالأشهر (الملحق ١) .
- ٢- التحصيل الدراسي للآباء .
- ٣- التحصيل الدراسي للأمهات .
- ٤- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ (الملحق ٢) .

وقد حصلت الباحثة على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفا من البطاقة المدرسية وسجل درجات المدرسة بالتعاون مع إدارة المدرسة ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث:

١ - العمر الزمني محسوبا بالأشهر :

بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (١٩٩.٥٥٠) شهرا ، وبلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (١٩٩.٢٥٠) شهرا . 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 (٠.١٠٠) اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) ، وبدرجة حرية (٧٨) . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني . والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث محسوبا بالأشهر

مستوى الدلالة ٠.٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدول	المحسوبة					
ليس بذي دلالة	٢	٠.١٠٠	٧٨	١٢.٩٣٥	١١.٥٥٠	٤٠	التجريبية
				٦	١١٩.٢٥	٤٠	الضابطة
				١٣.٩٦٤	٠		
				٧			

٢- التحصيل الدراسي للاب :

يبدو من الجدول (٤) إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في تكرارات التحصيل الدراسي للاب ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، إن

قيمة (كا) المحسوبة (٠.٩٩٩) اصغر من قيمة (كا) الجدولية (٧.٨٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٣).

الجدول (٣)

تكرارات التحصيل الدراسي لأباء مجموعتي البحث وقيمة (كا) المحسوبة والجدولية

التحصيل المجموعة	١.٠ القيمة	١.١ القيمة	متوسطة	١.٢ القيمة	١.٣ القيمة	١.٤ القيمة	١.٥ القيمة	١.٦ القيمة	١.٧ القيمة	١.٨ القيمة	١.٩ القيمة	قيمة كا ٢		مستوى الدلالة ٠.٠٥
												المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	٣	٨	١٣	١٠	٦	٣	٣	٣	٣	٣	٠.٩٩٩	٧.٨٢	ليس بذى دلالة
الضابطة	٤٠	٤	٨	١٤	١١	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٠.٩٩٩	٧.٨٢	ليس بذى دلالة

٣- التحصيل الدراسي للأمهات :

يبدو من الجدول (٥) إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للام ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، إن قيمة (كا) المحسوبة (٠.٢١٧) اصغر من قيمة (كا) الجدولية (٤.٤٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وبدرجة حرية (٤) .

الجدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمة (كا) المحسوبة والجدولية

التحصيل المجموعة	١.٠ القيمة	١.١ القيمة	متوسطة	١.٢ القيمة	١.٣ القيمة	١.٤ القيمة	١.٥ القيمة	١.٦ القيمة	١.٧ القيمة	١.٨ القيمة	١.٩ القيمة	قيمة كا ٢		مستوى الدلالة ٠.٠٥
												المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	٦	٢٠	٥	٦	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٠.٩٨٩	٧.٨٢	ليس بذى دلالة
الضابطة	٤٠	٥	١٨	٦	٦	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٠.٩٨٩	٧.٨٢	ليس بذى دلالة

٤- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي في الصف الاول المتوسط:

بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٧٦.٣٠٠) درجة ، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٧٢.٦٧٥) درجة . 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 (١.٥٠٣) اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) ، وبدرجة حرية (٧٨) . وهذا يدل على إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق . والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات العام السابق لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	n	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					t ₁	t ₂	
التجريبية	٤٠	٧٦.٣٠٠	٩.٢٦٣١	٧٨	١.٥٠٣	٢	ليس بذي دلالة
الضابطة	٤٠	٧٢.٦٧٥	١٢.١٢٤١				

رابعا / ضبط المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات ، وفي كثرة استعمالات المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي إلا أنهم يدركون الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، او ضبطها ، لأن الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك . (همام ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠٣-٢٠٤)

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث ، حاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

أ-الاندثار التجريبي : ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطالبات اللاتي خضعن أو انقطعاهن عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في النتائج ، (الزوبعي، ١٩٦٨، ص ٦١-٦٢) ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها الى ترك او انقطاع او انتقال أحد أفرادها من صف الى آخر او من المدرسة واليها ، عدا بعض حالات الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعتا البحث بنسب ضئيلة ، وبشكل يكاد يكون متساوي.

ب- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة : يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء تطبيق التجربة مثل الكوارث ، والفيضانات ، والزلازل ، والأعاصير والحوادث الأخرى كالحروب ، والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة ، ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي الى أي ظرف طارئ او حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل ، لذا يمكن القول بان اثر هذا العامل أمكن تفاديه .

ج- الفروق في اختيار العينة : حاولت الباحثة - قدر المستطاع - تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بالاختيار العشوائي للعينة ، ومن خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في أربعة متغيرات يمكن ان يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع ، فضلا عن تجانس طالبات المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهم إلى بيئة اجتماعية واحدة .

د- أداة القياس : استعملت الباحثة أداة موحدة لقياس المتغير التابع لدى طالبات مجموعتي البحث

هـ- اثر الإجراءات التجريبية :

١- سرية البحث : حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

٢- الوسائل التعليمية : كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعتي البحث مثل السبورات والاقلام الملونة والكتاب المقرر تدريسه .

٣- مدة التجربة : كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث إذ بدأت بتاريخ ٢ / ١٠ / ٢٠١٥ ، وأنهت بتاريخ ١٤ / ١ / ٢٠١٦ .

٤- المدرسة : فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درست الباحثة نفسها طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لان أفراد مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل فقد تعزى الى تمكن إحدى المدرسات من المادة اكثر من الأخرى او الى صفاتها الشخصية او الى غير ذلك من العوامل .

خامسا / تحديد المادة العلمية :

حددت الباحثة المادة العلمية التي سدرس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء التجربة وهي : عدد من موضوعات كتاب الادب والنصوص المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ .

صياغة الأهداف السلوكية :

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه ، لأنها تساعد المدرسة على تحديد محتوى المادة المتعلمة ، والعمل على تنظيمها

، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة ، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية . (مقلد ، ١٩٨٦ ، ص ١٤٠ - ١٤١)

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرسة على تحديد ظروف التعلم المناسبة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها ، وهذا يعني ان مسؤولية المدرسة اكبر من مجرد وصف العمل التربوي او صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضا تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها . (ابو حطب، ١٩٩٦، ص ١٠٦) وإذا تحقق ذلك تصبح رؤية المعالم التدريسية واضحة ، وخطواتها معروفة ، وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التعلم والتعليم بطريقة علمية وإنسانية لتحقيق التربية الحقة. (الدرنج، ١٩٩٤، ص ٦٢ - ٦٤).

صاغت الباحثة (٢١) هدفا سلوكيا معتمدا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الثلاثة الاولى في تصنيف بلوم (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم النفسية وعدد من مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة (الملحق ٣). وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٠) خبراء عدلت بعض الأهداف ، ولم يحذف أي هدف اذ بلغت جميعها نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحثان وهي (٨٠ %) من موافقة الخبراء ، وبذلك كان عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٢١) هدفا سلوكيا الملحق (٤).

الجدول (٦)

عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي لموضوعات التجربة

المجموع	الأهداف السلوكية			الموضوع
	التطبيق	الفهم	التذكر	
٥	٢	٢	١	الشهيد
٥	٢	٢	١	ساحتقل بنوروزي
٥	٢	٢	١	البردة المباركة
٦	٢	٣	١	انت فكر بغيرك
٢١	٨	٩	٤	المجموع

إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي تتطلع بها المدرسة والطالبات لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها . (الامين ، ١٩٩٢ ، ص ١٣٣) ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد اعدت الباحثة خططا تدريسية لموضوعات الادب والنصوص التي ستدرس في التجربة ، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة ، وعلى وفق الطريقة التقليدية مع التريديد الجماعي بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية ، ومن دون التريديد الجماعي بالنسبة الى طالبات المجموعة الضابطة . وقد عرضت الباحثة أنموذجا من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها (الملحق ٥) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

تطبيق التجربة :

- اتبعت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي :
- ١- باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ ٢ / ١٠ / ٢٠١٥ بتدريس درسين أسبوعيا لكل مجموعة ، واستمر التدريس طوال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ ، إذ أنهيت التجربة بتاريخ ١٤ / ١ / ٢٠٠٨ .
 - ٢- وضحت الباحثة في اليوم الأول من تطبيق التجربة ، وقبل التدريس الفعلي لطالبات المجموعة التجريبية كيفية استعمال التردد الجماعي.
 - ٣- درست الباحثة المجموعتين التجريبية والضابطة على وفق الخطط التدريسية التي وضعتها بنفسها .

عاشرا / الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثها وتحليل نتائجها:

- ١- الاختبار التائي t -test لعينتين مستقلتين :
- لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي لعدد من المتغيرات ، وفي تحليل النتائج النهائية .

$$t = \frac{(n_1 - 1) s_1^2 + (n_2 - 1) s_2^2}{(n_1 + n_2 - 2)} \cdot \frac{(1 + 1)}{n_1 - 1}$$

إذ تمثل:

س_١ : الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س_٢: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن^١: عدد أفراد العينة الأولى.

ن^٢: عدد أفراد العينة الثانية.

ع^١: التباين للعينة الأولى.

ع^٢: التباين للعينة الثانية . (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)

٢- مربع كاي (كا^٢):

لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء وللأمهات .

(ن - ق) ٢

ك =

ق

إذ ان :

ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

٣-معادلة كيدور-ريتشاردسون/ ٢٠ (Kuder Rich ardson /20)

ن ع^٢ - مج (ص ف × خ ف)

ر = - ()

ن-١ ع^٢

اذ ان =

ن = عدد فقرات الاختبار

ص ف = نسبة الطالبات اللواتي اجابن عن الفقرة اجابة صحيحة .

خ ف = نسبة الطالبات اللواتي اجابن عن الفقرة اجابة خاطئة

ع^٢ = تباين درجات الاختبار (محمد ، ١٩٨٨ ، ص ٧٤-٧٥)

٤- معادلة التمييز .

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{ن ص ع}) + (\text{ن ص د})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:-

(ن ص ع) : عدد الطالبات اللواتي اجابن اجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا .

(ن ص د) : عدد الطالبات اللواتي اجابن إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا .

ن : عدد طالبات إحدى المجموعتين . (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٧٩)

٥- معادلة الصعوبة .

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{(\text{ن - ن ع}) + (\text{ن - ن د})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

(ن - ن ع) : عدد الطالبات اللواتي اجابن إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا

(ن - ن د) : عدد الطالبات اللواتي اجابن إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا .

ن: عدد الطالبات في المجموعتين (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٧٩)

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

عرض النتيجة :

من اجل تحقيق هدف البحث الحالي ، وللإجابة عن الفرضية التي تضمنها البحث حللت بيانات الاختبار لمعرفة الدلالة الاحصائية للفروق بين الاوساط الحسابية للدرجات التي احرزتها طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة . ولمعرفة الفرق بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة استعملت الباحثة الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين ، واتضح ان الفرق دال احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بدرجة حرية (٧٨) ، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢.٥٢٥) اكبر من القيمة الجدولية (٢) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية .

جدول (٧)

نتائج الاختبار التائي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة ٠.٠٥	القيمة التائية		٧٨	٥.٣٣٧	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	٢	٢.٥٢٥					
دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٢	٢.٥٢٥	٧٨	٥.٣٣٧	٣٣.٢٦	٤٠	التجريبية
				٦.٦٥٤	٢٩.٥٥	٤٠	الضابطة

وهذا يعني ان استعمال التريديد الجماعي في التدريس له اثر واضح في زيادة التحصيل لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بتحصيل المجموعة الضابطة .

تفسير النتيجة :

١- ان استعمال التريديد الجماعي في التدريس يساعد على استيعاب المادة العلمية بشكل افضل وذلك لما يتمتع به هذا الاسلوب من مزايا تساعد على جذب انتباه الطالبات وتشوقهن للدرس وتجعلهن اكثر فاعلية مع المادة الدراسية.

٢- يحفز التريديد الجماعي على المشاركة في غرفة الدرس وعلى التحضير اليومي مما يجعل العملية التعليمية اكثر فاعلية ويتيح جواً دراسياً علمياً .

٣- يساعد التريديد الجماعي على استبقاء المعلومات الدراسية اطول مدة ممكنة لكون الاسلوب يعمل على مشاركة الطالبات جميعهن في الدرس .

الاستنتاجات :

بناء على النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :

١- استعمال التريديد الجماعي ضمن الحدود التي اجري فيها البحث الحالي ، اثبت فاعليته في زيادة تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الادب والنصوص .

٢- تدريس طالبات الصف الثاني المتوسط بالتريديد الجماعي افضل من التدريس بالطريقة التقليدية .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي :

١- اعتماد اسلوب التريديد الجماعي في تدريس مادة الادب والنصوص .

٢- عقد دورات تدريبية مكثفة للمدرسين والمدرسات حول كيفية استعمال اسلوب التريديد الجماعي في العملية التعليمية ولا سيما مدرسي اللغة العربية .

المقترحات :

استكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي :

- ١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فرع اخر من فروع اللغة العربية في المرحلة المتوسطة .
- ٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات اخرى غير التحصيل

المصادر

- ابراهيم ، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٤ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٦ .
- ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين المصري . لسان العرب ، تحقيق عبد الله الكبير واخرين ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٦ .
- ابو حطب ، فؤاد ، واخرون . القدرات العقلية ، ط٤ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
- احمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط١ ، مكتبة النهضة العربية ، ١٩٨٣ .
- أمين ، عثمان . فلسفة اللغة العربية ، القاهرة ، الدار المصرية للطباعة ، ١٩٦٥ .
- الامين ، شاكر محمود . اصول تدريس المواد الاجتماعية ، مطبعة وزارة التعليم العالي ، ١٩٩٢ .

- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
- جرادات ، عزت ، واخرون . التدريس الفعال ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ١٩٩٢ .
- الجمبلاطي ، علي وابو الفتوح التوانسي . الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط٢ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- حسين ، محمد كامل . اللغة العربية المعاصرة ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٩٨ .
- حسين ، طه . في الادب الجاهلي ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- خاطر ، محمود رشدي ، واخرون . تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ط٤ ، القاهرة ، مطابع سجل العرب ، ١٩٨٢ .
- داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن . مناهج البحث التربوي ، بغداد ، دار الحكمة للطبع والنشر ، العراق ، بغداد ، ١٩٩٠ .
- الدريج ، محمد ، تحليل العملية التعليمية ، ط١ ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٩٩٤ . ١٩٩٤
- الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه علي حسين . طرائق تدريس اللغة العربية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨٩ .

- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، ومحمد احمد الغنام . مناهج البحث في التربية ، ج٢، بغداد ، ١٩٦٨.
- الزيود ، نادر فهمي ، وزملائه . التعلم والتعليم الوظيفي ، ط١ ، عمان ، الاردن ، ١٩٨٩.
- سالم ، عبد الرشيد عبد العزيز . طرق تدريس التربية الاسلامية ، ط٣، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ١٩٨٢.
- السامرائي ، هاشم ، واخرون . طرائق التدريس وتنمية التفكير ، ط١، دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن، ١٩٧٨.
- السيد ، محمود احمد . الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وادابها ، دار العودة ، بيروت ، ط٢ ، ١٩٨٠.
- السيد ، محمود احمد . تعليم اللغة بين الواقع والطموح ، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، ط١، دمشق ، ١٩٨٨.
- ظافر ، محمد اسماعيل . التدريس في اللغة العربية ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٤.
- عبد الحميد ، عبد العزيز . اللغة العربية اصولها النفسية وطرق تدريس ناحية التحصيل ، ج١، ط٢، دار المعارف ، مصر ، ب.ت.
- غافل ، حسام عبد الزهرة . اثر اسلوب التريديد الجماعي في تحفيظ القرآن الكريم واتقان التلاوة لدى طلاب الصف الاول المتوسط ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٩.

- مجاور، محمد صلاح الدين . تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية وتطبيقاتها التربوية ، ط١، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٩ .
- محمد ، محمد جاسم . نظريات التعلم ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط١، الاصدار الاول، عمان ، الاردن ، ١٩٨٨ .
- مقلد ، محمد محمود . كيف تصوغ هدفا سلوكيا ؟ تطبيق في مجال اللغة العربية ، رسالة التربية ، سلطنة عمان ، ١٩٨٦ .
- الهاشمي ، ١٩٩٢
- همام ، طلعت . سين وجيم عن علم النفس التربوي ، ط١، الاردن ، مؤسسة الرسالة ، دار عمار ، ١٩٨٤ .
- يونس ، فتحي علي ، وآخرون . اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الاسلامية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨١ .
- — . تعليم اللغة العربية اسسه واجراءاته ، ج١، شركة مطابع الطوبجي ، ١٩٧٨ .

الملاحق

ملحق (١)

العمر الزمني للطالبات محسوبا بالأشهر

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت	العمر	ت
١٢٦	٢١	١١٨	١	١١٠	٢١	١٢٨	١
١١١	٢٢	١٣٤	٢	١٢٤	٢٢	١١٣	٢
١٣٠	٢٣	١٢٩	٣	١١٦	٢٣	١٢٧	٣
١٢٦	٢٤	١٢٤	٤	١٣٢	٢٤	١٣١	٤
١١١	٢٥	١٦٥	٥	١١٢	٢٥	١٢٥	٥
١٣١	٢٦	١٤٢	٦	١٣٦	٢٦	١٢٧	٦
١٢٧	٢٧	١٢٨	٧	١١١	٢٧	١١٨	٧
١١٢	٢٨	١٣٠	٨	١٢٥	٢٨	١٣٠	٨
١٢٠	٢٩	١٢٥	٩	١٢٩	٢٩	١١٤	٩
١١١	٣٠	١١٦	١٠	١٢٣	٣٠	١٢٨	١٠
١٣٢	٣١	١٢٧	١١	١١٨	٣١	١١٨	١١
١٢٨	٣٢	١١٨	١٢	١٢٥	٣٢	١٢٩	١٢
١٢٨	٣٣	١٣٠	١٣	١١٤	٣٣	١٣٠	١٣
١١٢	٣٤	١٤٠	١٤	١٢٥	٣٤	١٢٧	١٤
١٣٢	٣٥	١٢٨	١٥	١١٢	٣٥	١٢٠	١٥
١١٣	٣٦	١١١	١٦	١٢٦	٣٦	١١٠	١٦
١٢٨	٣٧	١٢٠	١٧	١٣٠	٣٧	١٢٢	١٧
١٣٣	٣٨	١١٠	١٨	١٢٤	٣٨	١١٨	١٨
١٣١	٣٩	١٤١	١٩	١٣٤	٣٩	١١٥	١٩
١٣٢	٤٠	١٢٤	٢٠	١٢٦	٤٠	١٢٤	٢٠

ملحق (٢)

درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الاول المتوسط للعام الدراسي

٢٠١٤ / ٢٠١٥

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٥٧	٢١	٦٨	١	٦٩	٢١	٦٥	١
٨١	٢٢	٨٥	٢	٥٦	٢٢	٦٧	٢
٧٣	٢٣	٨٦	٣	٧٧	٢٣	٧٧	٣
٧٣	٢٤	٥٧	٤	٧١	٢٤	٨٧	٤
٦٦	٢٥	٦٦	٥	٧٦	٢٥	٧٥	٥
٥٥	٢٦	٧٥	٦	٦٦	٢٦	٧٣	٦
٥٥	٢٧	٦٥	٧	٥٨	٢٧	٦٦	٧
٦٦	٢٨	٥٧	٨	٧٦	٢٨	٦٥	٨
٨٨	٢٩	٦٩	٩	٦٨	٢٩	٧٥	٩
٨٨	٣٠	٦١	١٠	٥٩	٣٠	٦٨	١٠
٦٦	٣١	٧٨	١١	٧٧	٣١	٦٨	١١
٧٦	٣٢	٥٩	١٢	٧	٣٢	٥٦	١٢
٧١	٣٣	٧٢	١٣	٧	٣٣	٦٥	١٣
٥٥	٣٤	٨٥	١٤	٧	٣٤	٥٧	١٤
٧٣	٣٥	٥٦	١٥	٦	٣٥	٥٨	١٥
٦٦	٣٦	٧١	١٦	٥٥	٣٦	٦٦	١٦
٥٣	٣٧	٥٥	١٧	٦٩	٣٧	٧٠	١٧
٥٣	٣٨	٦٦	١٨	٨٨	٣٨	٦٠	١٨
٦٤	٣٩	٧٠	١٩	٦٢	٣٩	٧٦	١٩
٥٣	٤٠	٦٠	٢٠	٦٢	٤٠	٨٨	٢٠

ملحق (٣)

اسماء السادة الخبراء الذين استعان بهم الباحث

ت	الدرجة العلمية	الاسم	التخصص
١	أ.د.	صفاء طارق حبيب	القياس والتقويم
٢	أ.د.	سعد علي زهير	طرائق تدريس اللغة العربية
٣	أ.د.	نعمة رحيم العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية
٤	أ.م.د.	رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	أ.م.د.	سعد سوادى	طرائق تدريس اللغة العربية
٦	أ.م.د.	قصي عبد العباس	طرائق تدريس اللغة العربية
٧	أ.م.د.	رائد رشم يونس	طرائق تدريس اللغة العربية
٨	م.د.	حسن خلباص حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية
٩	مدرس	وفاء محمد حسن	لغة عربية
١٠	مدرسة	كواكب محسن عبد	لغة عربية

ملحق (٤)

الأهداف السلوكية

ت	الهدف السلوكي جعل الطالبة قادرة على ان :	المستوى	صالح	غير صالح	التعديل
١-الشهيد					
١	تعرف معنى الشهيد	تذكر			
٢	يبين قيمة الشهادة	فهم			
٣	تعطي معاني بعض المفردات الصعبة	فهم			
٤	تستعمل المفاهيم الواردة في النص في الحديث والكتابة	تطبيق			
٥	تقرأ النص قراءة سليمة من دون اخطاء	تطبيق			
٢-ساحتفل بنوروزي					
١	تتعرف معنى النوروز	تذكر			
٢	تتفهم قيمة الاحتفال	فهم			
٣	تعطي معاني بعض المفردات الصعبة	فهم			
٤	تستعمل المفاهيم الواردة في النص في الحديث والكتابة	تطبيق			
٥	تقرأ النص قراءة سليمة من دون اخطاء	تطبيق			
٣-البردة المباركة					
١	تتعرف معنى البردة	تذكر			
٢	تبين حزن الانسان اثناء الفراق	فهم			
٣	تعطي معاني بعض المفردات الصعبة	فهم			

ت	الهدف السلوكي جعل الطالبة قادرة على ان :	المستوى	صالح	غير صالح	التعديل
٤	تستعمل المفاهيم الواردة في النص في الحديث والكتابة	تطبيق			
٥	تقرأ النص قراءة سليمة من دون اخطاء	تطبيق			
٤- انت فكر بغيرك					
١	تتعرف اهمية التفكير	تذكر			
٢	تبين اهمية الجوع بالنسبة للفقير	فهم			
٣	تعطي معاني بعض المفردات الصعبة	فهم			
٤	تستعمل المفاهيم الواردة في النص في الحديث والكتابة	تطبيق			
٥	تقرأ النص قراءة سليمة من دون اخطاء	تطبيق			
٦	تبين الفرق بين الانسان الفقير والانسان الغني	فهم			

ملحق (٥)

خطة أنموذجية لتدريس موضوع في مادة المطالعة والنصوص لطالبات الصف

الثاني المتوسط باستعمال الترييد الجماعي

اليوم /	الموضوع الشهيد	الصف والشعبة /
التاريخ /		الحصة /

الأهداف العامة :

- ١ - زيادة ذخيرة الطالبات وتنميتها من الألفاظ والتراكيب والخبرات ، والحقائق العلمية التي يرقى بها تعبيرهم .
- ٢ - تنمية الذوق الأدبي للطالبات .
- ٣ - تنمية قدرة الطالبات على إدراك بعض نواحي الجمال .
- ٤ - تهذيب الجانب الوجداني ، وتنمية العواطف النبيلة والسامية التي تسهم في بناء شخصية الطالبة .
- ٥ - تعريف الطالبات بان النصوص الادبية وسيلة من وسائل التفاهم العالمي لتقدير ثقافة الأمم الأخرى وعلومها وفنونها .
- ٦ - تمكين الطالبات من المهارات الأساسية لتصبح قراءتهم جيدة ، وتتمثل في جودة النطق وصحته والطلاقة في القراءة ، وصحة الأداء المعبر عن المادة المقروءة .
- ٧ - تنمية قدرة الطالبات بما للكلمة الواحدة من دلالات متعددة .

الأهداف السلوكية (الخاصة)

- ١- تتعرف معنى الشهيد
- ٢- تبين قيمة الشهادة
- ٣- تعطي معاني بعض المفردات الصعبة
- ٤- تستعمل المفاهيم الواردة في النص في الحديث والكتابة

٥- تقرأ النص قراءة سليمة من دون اخطاء

الوسائل التعليمية :

١ - السبورة وحسن تنظيمها .

٢ - الاقلام الملونة .

٣ - الكتاب المقرر تدريسه .

خطوات التدريس :

اولا : التمهيد :

المدرسة : قال سبحانه وتعالى في كتابه الكريم ((ولا تحسبن الذين قتلوا في سبيل الله امواتا بل احياء عند ربهم يرزقون)) فعلى ماذا دل الله سبحانه وتعالى ؟

طالبة : الشهيد .

المدرسة : نعم ..

المدرسة: جيد ، لقد اعطى الله سبحانه وتعالى مكانة لمن يقتل في سبيله ، وموضوعنا لهذا اليوم قصيدة بعنوان الشهيد .

ثانيا : قراءة المدرسة الأنموذجية الجهرية وترديد الطالبات

وراءه :

تقرأ المدرسة الموضوع (الشهيد) وهو من منهج الصف الثاني المتوسط قراءة جهرية ، وبصوت واضح يسمعها الجميع مراعية في ذلك مخارج الحروف من مخارجها الصحيحة ، فضلا عن القراءة التعبيرية المصورة للمعنى المراد توصيله الى اذهان الطالبات . تكون القراءة بيت بعد آخر وتردد الطالبات وراء المدرسة ما يقرأه .

ثالثا : القراءة الصامتة :

تقرأ الطالبات الموضوع قراءة صامتة ، بلا تحريك للشفاه او الهمس ، ويضعن خطا تحت الكلمات التي لا يعرفهن معناها او العبارات الغامضة التي يصعب عليهن فهمها .

المدرسة : عزيزاتي الطالبات ...

عليكم الآن قراءة النص من غير همس ، وان تضعن خطأ بالقلم الرصاص تحت الكلمات او العبارات التي تودن الاستفسار عنها .

رابعا : شرم المفردات اللغوية :

يثبت المدرسة المفردات الصعبة على السبورة ، ولاسيما المفردات التي تسأل الطالبات عن معناها ومنها :

النشوان : المبتهج

هشيم : متكسرا

عقابيل الجريمة : اعقابها

طيف : خيال

اردوه : اسقطوه

خامسا : القراءة الجهرية للطالبات المتفوقات (القراءة الاولى) :

تقرا الطالبات النص قراءة جهرية بعد تقسيمه على ابيات ، وتبدأ اقدرهن على القراءة واكثرهن محاكاة في القراءة ، على ان تقرا الطالبة بيتين او اكثر .

المدرسة : سعاد .. اقرأي النص بصوت واضح ، تستطيع معه زميلاتك الاستماع بصورة جيدة

المدرسة : شكرا يا سعاد .

ثم تقرا طالبة اخر ابيات وهكذا الى نهاية النص .

سادسا : قراءة الطالبات الجهرية (الثانية) وشرح المعنى :

تقرا الطالبات النص ثانية ، ولا تقتصر القراءة على الطالبات المتفوقات فقط وتوضح المدرسة المعنى العام لكل بيت .

سابعا : استخلاص الدروس والعبر :

توجه المدرسة بعض الأسئلة للطالبات للوقوف على مدى استيعابهن للنص ثم تثبت على السبورة أهم الفوائد العملية المستقاة من النص ، بأسلوب واضح يسير .

الواجب البيتي : تحدد المدرسة الواجب المطلوب انجازه من الطالبة في الدرس القادم

البحث الانثروبولوجي
واشكالية التدريب على تكنولوجيا المعلومات
-رؤية على واقع التطبيق في الدراسات العليا-

م.م. شيماء محمود كاظم

م/ ملخص البحث

١- هدف البحث:

يهدف البحث الى معرفة واقع البحث الانثروبولوجي في الدراسات العليا واشكالية التدريب على تكنولوجيا المعلومات.

٢- اهمية البحث

يعاني واقع الدراسات العليا في مجال الدراسات الانسانية من معوقات كثيرة لعل ابرزها المستوى العلمي ومخرجاته الضعيفة، حيث اصبح هذا الواقع يفتقر الى الاهتمام الكافي من قبل الجامعة فضلا عن تردي مستلزمات الدراسة وعدم وجود تاهيل علمي يؤهل الطلبة من القيام بواجباتهم، كما ان مجال الدراسات الانسانية ولاسيما الدراسات في مجال الانثروبولوجيا تتطلب تواصلا مستمرا مع الميدان، وهذا يحتاج الى تدريب متواصل للباحثين وهذا غي متوفر كون الدراسة في مرحلة الكورسات النظرية ولا تصل بالميدان او التهيئة له. كما تظهر معوقات اجتماعية تتصل بظروف الطلبة الاقتصادية والاجتماعية وهذا يعد احد المعوقات التي تجعل الطلبة لا يؤدون واجباتهم بشكل كافي. كما ان تنظيم عملية التنمية ذاتها تحتاج الى بناء مجتمع معلوماتي قادرا على ان يعطي صورة مقننة لعملية التنفيذ بل يجب ان تكون التنمية المنشودة تخدم قضية الاقتصاد العراقي المتحول مع تهيئة العناصر المدربة عبر تكنولوجيا المعلومات لاعطاءهم دور اكبر في العملية التنموية بالشكل الذي يخدم المجتمعات المحلية صعودا الى تحقيق دولة الرفاهية.

٢- منهج البحث :يعتمد البحث على المنهج التحليلي الذي يساعدنا في تفسير معوقات الدراسات العليا في اطارها الذاتي والموضوعي.

Abstract

1-Research Objective:

The research aims at finding out the reality of anthropological research in postgraduate and problematic IT training.

2-The importance of research

The reality of graduate studies suffer in the field of human studies of many obstacles perhaps the most notable scientific level of the weak and its outputs, where he became this reality lacks adequate attention by the university as well as the deterioration Mstlesmat study and the lack of rehabilitation science qualifies students to carry out their duties, and that the field of humanitarian studies especially in the field of anthropology studies require continuous continuity with the field ones and this needs to be sustained Taatdreb for Bhagesan this guy is available in the fact that the study stage of the theory of the courses do not reach the field or configuration H.kma show social constraints related to the conditions of students and Alaqsadah Alajm This is a consciousness and one of the obstacles that make students do their duties

adequately. As the organization of the development process itself needs to build an information society able to give a standardized picture of the implementation process, but must be the desired development will be serving the cause of an unstable Iraqi economy with the creation of trained elements through information technology to give them a greater role in the development process in the form that serves local communities up to Achieving the welfare state.

3 – Research Methodology:

The research depends on the analytical approach that helps us to explain the obstacles of the graduate studies in its subjective and objective framework.

المقدمة:

يعاني واقع الدراسات العليا في مجال الدراسات الانسانية من معوقات كثيرة لعل ابرزها المستوى العلمي ومخرجاته الضعيفة، اذ كان اصبح هذا الواقع يفترق الى الاهتمام الكافي من قبل الجامعة فضلا عن تردي مستلزمات الدراسة وعدم وجود تاهيل علمي يؤهل الطلبة من القيام بواجباتهم، كما ان مجال الدراسات الانسانية ولاسيما الدراسات في مجال الانثروبولوجيا تتطلب تواصل مستمر مع الميدان، وهذا يحتاج الى تدريب متواصل للباحثين وهذا غير متوفر كون الدراسة في مرحلة الكورسات نظرية ولا تصل بالميدان او التهيئة له. كما تظهر معوقات

اجتماعية تتصل بظروف الطلبة الاقتصادية والاجتماعية وهذا يعد احد المعوقات التي تجعل الطلبة لايقومون بواجباتهم بشكل كافي. ولاشك اننا في عصر العولمة وقد اثرت وسائل الاتصال كثيرا في ابتعاد الطلبة عن الكتاب والمصادر المطبوعة وهذا يعد من اهم المعوقات العلمية التي تحول ان يكون الطالب على اطلاع على المراجع والمصادر المهمة. لذا تسعى هذه الورقة الى الوقوف على المعوقات العلمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي باتت تؤثر على مستوى اداء الدراسات العليا في العلوم الانسانية ومنها علم الاجتماع وغيره.

اولا: التصور العام للبحث:

١-موضوع البحث:

تواجه الدراسات العليا العديد من المعوقات العلمية والمنهجية مع ضعف دون مشاركتها في حل مشكلات مجتمعية ضرورية ،ولما كانت الجامعة من المؤسسات التي توصف بالمكان الذي تنمو فيه التقاليد الاكاديمية لما تحتوية من ميادين لانشاطات واتجاهات مختلفة ، وعندما كانت الجامعة من المجتمعات الحضارية التي ي ينشط فيها الانسان ذكرا او انثى في اداء ادواره الثقافية ونشاطاته العلمية والبحثية ما يجعل الاشارة ابرز هذه المعوقات هي الخاصة بالباحثين ومدى امكانية تاهيلهم اكاديميا فضلا عن المعوقات المتصل بالجوانب الادارية التي تظهر في كثير من الاحيان بالروتين ، لذا فان البحث يسعى الى دراسة هذه المعوقات ومعرفة تاثيرها على الحركة العلمية للدراسات العليا، وبالاخص في المجال الاكاديمي، وعليه فان اشكالية الدراسة تدور حول هذه المعوقات واسبابها ، وفي هذا المجال يمكن اثاره تساؤلات عدة من ابرزها: ماهي الاسباب الحقيقية التي تحول اخذ الدراسات العليا مساحتها

البحث الانثروبولوجي واشكالية التدريب على تكنولوجيا المعلومات - رؤية على واقع التطبيق في الدراسات العليا-.....

الكاملة في خدمة المجتمع؟ وماهي طبيعة المعوقات المرتبطة بقاليد الجامعة ومدى ضعف او اختفاء بعضها؟ والى اي مدى تستطيع طلبة الدراسات العليا من تخطي الصعاب؟ وهل يمكن للهيئات والمؤسسات الاكاديمية من مراجعة سياساتها تجاه خطة القبول في الدراسات العليا متاذين الجانب العلمي معيارا اساسيا في القبول؟ وماهي الاشكالية التي تواجه الباحثين في مجال التدريب على تكنولوجيا المعلومات ؟ وكيفية اسخدامها في المجال التطبيقي؟

٢- اهمية البحث:

بانها ستوضح للمعنيين في المؤسسات التعليمية والمسؤولين عن الدراسات العليا من اجل تطويق اهم العقبات والمشكلات التي تعيق عمل الدراسات العليا وتطورها، ونظرا لقلّة الابحاث في هذا الجانب تاتي اهمية البحث لفهم وكشف اسباب هذه المعوقات وهل نابعة من ثقافة السائدة ام ان اسبابها تظهر من خلال سعي الطلبة لنيل الشهادة فقط مع عدم اكتراث المشرفين في الجانب في هذا الجانب وعدم اعطاء هذا النشاط مكانته اللائقة، وعلية فان اجراء بحوث علمية تكشف ذلك من اهم المسائل التي باتت تشغل الجهات المعنية بالامر.

٣- هدف البحث:

يهدف البحث الى معرفة واقع البحث الانثروبولوجي في الدراسات العليا واشكالية التدريب على تكنولوجيا المعلومات.

٣- منهج البحث :

يعتمد البحث على المنهج التحليلي الذي يساعدنا في تفسير معوقات الدراسات العليا في اطارها الذاتي والموضوعي.

ثانيا: معاناة الباحث في الدراسات العليا

١- معاناة الحصول على المراجع والمصادر:

عاني الطلبة في العراق جملة من المصاعب في حياتهم العلمية، واحدى هذه المعوقات تتمثل بعدم توفر المصادر العلمية التي تساعد في تحضير بحوثهم. اذ لازال الطلبة يعانون من قلة الدعم في مجال توفير المصادر التي يعتمدون عليها في المراحل الاولى او الدراسات العليا ، فكما هو معروف ان المكتبات الجامعية ما زالت تفتقر الى الكتب الرصينة مما يضطر الطلبة الى التوجه الى السوق المحلي لشرائها باسعار مرتفعة تثقل من كاهلهم (١) كما ان هذه المصاعب تتصل ايضا بالظروف المحيطة بالطالب من ظروف اقتصادية واجتماعية وغيرها، كذلك ضعف ارتياد الطلبة او الكثير منهم الى المكتبات بسبب وجود الانترنت وكذلك قصر اوقات المكتبات عما كانت عليه في الماضي.

٢- عدم توفر مسلزمات الراحة مثل السكن الجيد :يعاني طلبة الدراسات العليا من ضغوطات كثيرة تتعلق بالسكن سوى ما يتعلق بالاقسام العلمية او عدم وجود مستلزمات كافية في منازلهم مما يعيق دراساتهم.

٣- مشكلات اقتصادية وعدم وجود دعم كافى للدراسات والابحاث ما يجعل الطلبة يعانون في هذ الجانب ما يوتر في مستواهم العلمي.

ثالثا: التحولات الثقافية في اطار العولمة واثرها في تفكير الطلبة

هناك مقولة عن العلاقة الترابطية بين الثقافة والعولمة تقول (العولمة في قلب

الثقافة الحديثة وتقع الممارسات الثقافية في القلب من العولمة) (٢)

فالانسان العراقي يتلقى ولاسيما واولئك الذين منشغلون بمواصلة دراساتهم رسائل إعلامية متنوعة على مدار الساعة تحمل مضامين مختلفة وأهداف كثره

ومتنوعة ومعظمها يحمل افكارا متناقضة ما يجعل كثير من طلبة الدراسات العليا المعتمدين على الانترنت ومنتجات العولمة امام خيارات عدة مما يشنت افكارهم وعلى الرغم من الفائدة من وسائل الحديثة في الحصول على المعلومة الا ان قراءة الكتاب او المصدر المطبوع قد اختفى عن الطالب في الدراسات العليا ،كما ان التناقض الذي يعيشه الطلبة من صراع القيم التقليدية والحديثة قد اثر على تغير كثير من العادات والقاليد مما اثر ايضا في اوضاعهم الاجتماعية فالتحولات الثقافية العولمية اصبحت تستهدف الإنسان في المجتمعات النامية ومنها المجمع العراقي الذي يعتمد على ثقافته على الأسرة التقليدية وثقافته الفرعية التي ينتمي إليها والذي يكون بأمس الحاجة إلى دولة مدنية تمثل قاسم مشترك بين كل الطوائف والعرقيات والأيدلوجيات، ولما كان الطالب العراقي يعد مؤسسته الأسرته هي المرجعية الاجتماعية التي ينطلق منها، كونه قد ترعرع في ظل ثقافة تقليدية وفي هذا السياق تتبلور ثقافته ونظرته اتجاه الاندماج الاجتماعي وبلورة الهوية الوطنية التي ينبغي إن تركز ركيزته الأساسية هو ما تربي ونشأ علي مبادئ أسرته، إذن (إذا كان الإنسان الفرد هو الوحدة الأساسية في العائلة، فإن الأسرة هي الخلية الأساسية الأولى في المجتمع. وكما هي العلاقة بين الفرد والأسرة علاقة شديدة التعقيد والتشابك من حيث العلاقات بين أفرادها، فثمة علاقة معقدة ومتشابكة بين الأسرة والمجتمع. وما يهتما في هذه الورقة الوقوف على هذه العلاقات، خصوصا في هذا العصر وما ينطوي عليه من تحولات وتعقيدات، فهو عصر العولمة والفضائيات ووسائل الاتصال الحديثة التي جعلت الحياة يسيرة ومعقدة في آن واحد وانعكست على المستوى العلمي لطلبة الدراسات العليا. ففي مواجهة هذا الكم الهائل من التغيرات الدولية التي يمر بها العالم على جميع المستويات

البحث الانثروبولوجي واشكالية التدريب على تكنولوجيا المعلومات - رؤية على واقع التطبيق في الدراسات العليا-.....

السياسية والاجتماعية والاقتصادية ماذا سيكون المؤسسة التعليمية او الاكاديمي؟ وهل سيكون بإمكانها الحفاظ على خصوصيتها التي صمدت على مدى قرون، والوقوف أمام ثورة الاتصالات الجارفة التي تبدو في طريقها إلى تحويل المجتمع الدولي إلى كينونة ثقافية واحدة، مع الحرص على اللحاق بركب التطور العلمي والحضاري؟ (٣)

رابعا: معوقات اجتماعية تتصل بتهيئة الشخصية

لقد ارتبطت حياة الانسان منذ الازل بالجانب التربوي او التطبيع الاجتماعي باعتباره كائنا بايولوجيا كرم بالعقل وتركت له حرية التصرف والسلوك في مختلف شؤون الحياة . قد يكون تطور علم النفس الاجتماعي على ايدي الفلاسفة اليونانيين فقد عنوا بدراسة النفس من حيث تكونها، معناه، مكانها للعالم المادي، والوظائف النفسية والعقلية، كذلك عنوا بدراسة الصلة بين الفرد والمجتمع ومحاولة التحكم في هذه المرحلة، وتوجيهها الوجهة السليمة . (٤)

لذا فن المشكلة التي تواجه الاجيال الجديدة هي وجودهم في اجواء جديدة ومختلفة تماما عما كان سائدا في الماضي، لذا فان الطرق والاساليب التي تفرضها منهجية الدراسات العليا قد لا تكون قادرة على التوافق مع تنشئة هذه الاجيال وتتكون قادرة من التعاطي مع ما هو مفروض في الدراسات العليا، فالابناء اصبحوا متأثرين بمتغيرات من خارج الاسرة مثل الانترنت ووسائل الاتصال الاخرى ما جعل اهتمام الاسرة يضعف ولاسيما في شحذ الهمم للتفوق في الدراسات العليا.

خامسا: التدريب على تكنولوجيا المعلومات في المجال التطبيقي

تعد مهمة تسخير امكانية تكنولوجيا المعلومات للنهوض بالتنمية والواردة في اعلان الالفية الثالثة ومنها استئصال الفقر والجوع وتحقيق معدلات جيدة في التعليم الابتدائي للجميع وتعزيز المساواة بين الجنسين (٥) وبهذا فان الانطلاق بحملة اعمار العراق ينبغي ان يرتبط اساساً بتهيئة كل المستلزمات الاساسية سواء ما يتصل منها بالعناصر البشرية المدربة ام في مجال تهيئة البرامج الضرورية التي ينبغي ان تكون متوافقة مع ما سيكون عليه الانجاز التتموي في المرحلة المقبلة وبهذا فان التدريب على تكنولوجيا المعلومات وخاصة لاصحاب المكاتب والقائمين على الاشراف في مفاصل تنفيذ الخطة التتموية مسالة في غاية الاهمية لاسيما وان العراق قد عاش انعزالا طويلا بعيد نوعا ما عن البرامج المقننة في تنفيذ البرامج الانمائية لاسيما وان اقتصاد العراق متجه نحو اقتصاد السوق مما يتوجب اعطاء دور مهم للمجتمع الاهلي في اجراء التنمية والمشاركة فيها. ويجب ان تحظى قضية حقوق الانسان بأهمية مناسبة في هذا المجال بما في ذلك الحق في التنمية وتحقيق الخدمات الانسانية الضرورية للمجتمع المحلي وان تنظيم عملية التنمية ذاتها تحتاج الى بناء مجتمع معلوماتي قادرا على ان يعطي صورة مقننة لعملية التنفيذ بل يجب ان تكون التنمية المنشودة تخدم قضية الاقتصاد العراقي المتحول مع تهيئة العناصر المدربة عبر تكنولوجيا المعلومات لاعطاءهم دور اكبر في العملية التتموية بالشكل الذي يخدم المجتمعات المحلية صعودا الى تحقيق دولة الرفاهية.

سادسا: بناء مجتمع المعلومات والتنمية

تعد عملية بناء مجتمع المعلومات في المجتمع العراقي المتحوّل تدريجياً نحو اقتصاد السوق ضرورية لمواكبة التحولات المرافقة لعملية التحول على مستوى تدريب المنتسبين في القطاعات الادارية والاقتصادية على استعمال تكنولوجيا المعلومات بطريقة تجعلهم قادرين على ادارة المشاريع والادارات التي تقع تحت اشرافهم أو هم القائمين بها، لاسيما وان التنمية والاعمار للمجتمع العراقي باتت تختلف عن الصيغ التقليدية التي كانت متبعة ضمن نظام شمولي يمسك برأس الهرم وهو الامر الذي يتنافى مع تنمية اقتصاديات حديثة معتمدة على فلسفة الاقتصاد الحر من خلال القيام بالبرامج الانمائية من القاعدة بمشاركة الاهالي في تطوير مجتمعاتهم المحلية ومنسجمة مع عقلية الافراد الذي يتولون مهام تنفيذ تلك البرامج على وفق آليات التحول الجديد الذي يتطلب الارتقاء بالمستوى التدريبي للعاملين في هذا المجال سواء على مستوى الادارة وتطوير القيادات الادارية ووضع اسس التعامل الاداري على وفق المنظومة المعلوماتية الحديثة وباستخدام التقنيات المعرفية الحالية كالحاسوب والانترنت باعتبارها لغة العصر الحديثة والوسائل التي من خلالها الولوج الى مصاف العالم المتمدن، وعلى هذا الاساس تأتي العلاقة الضرورية بين بناء مجتمع المعلومات واجراءات التنمية في مجتمع بدأ يتحسن ويشعر باهمية وضرورة هذه العلاقة ولاسيما في المحلة الراهنة وبالشكل الذي ينسجم مع اتجاهات الشركات والمؤسسات المساهمة والتي ستساهم في حركة الاعمار.

سابعا: بناء القدرات ودفع عملية اعمار العراق الى الامام.

تتطلب حركة الاعمار تضافر كل الجهود البشرية والاقتصادية والعلمية في دفع عملية التنمية الى الامام، اذ ينبغي ان يتاح لكل شخص فرصة

اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لفهم مجتمع المعلومات والاقتصاد القائم على المعرفة والمشاركة فيهما بنشاط والاستفادة الكاملة منهما، كما ينبغي تعزيز استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مراحل التعليم والتدريب وتنمية الموارد البشرية مع مراعاة الاحتياجات الخاصة بالأشخاص المعوقين والفئات المحرومة والضعيفة كما ان ذلك يساعد على رفد العلوم المختلفة بالمعلومات الجديدة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الوظائف التقليدية والعمل الحر والمهن الجديدة وتعد التوعية بتكنولوجيا المعلومات ومعرفة مبادئها من الركائز الأساسية في هذا المجال من أجل تحقيق التنمية المستدامة وفي سبيل تحقيق هذا الهدف لا بد من تدعيم القدرة الوطنية للبحوث والتطوير في مجال تكنولوجيا المعلومات (٦) ويقف الى جانب هذا الامر تدريب الموظفين من خلال ورش عمل متخصصة في تكنولوجيا المعلومات عامل اساس يقف الى جانب التصورات النظرية التي تعطي القوة الحقيقية في دفع عملية التنمية الى امام. وهذا ما يحتاجه الاقتصاد العراقي اليوم

ثامنا: بناء المنظومة الالكترونية وبرامج التدريب عليها

اضحت المنظومة الالكترونية اليوم عصب النظام الاقتصادي الحديث (اقتصاد السوق) ولهذا ظهرت مصطلحات كثيرة منها الحكومة الالكترونية والتي كثر تداول هذا المصطلح واستخدم وكأنه سلعة يمكن شراؤها واستيرادها من الخارج او انها بناية يمكن تشييدها من قبل شركة ما واستغلت بعض الشركات والمنظمات الترويج لهذه السلعة لعلها تظفر بقطعة دسمة عن طريق التعاقد في تنفيذ هذا المشروع بالعراق ومع كثرة تداول هذا المصطلح من قبل اجهزة الدولة والمسؤولين وبسبب قيام عدد من الشركات المجهزة والمسوقة

البحث الانثروبولوجي واشكالية التدريب على تكنولوجيا المعلومات - رؤية على واقع التطبيق في الدراسات العليا-.....

لتكنولوجيا المعلومات في استخدامه في سبيل تسويق منتجاتها من خلال هذا المصطلح ومحاولة ابتزاز بعض التخصيصات المالية المرصدة للموازنة او المنهاج الاستثماري وعلى الاكثر المبالغ المخصصة من الدول المانحة في عملية اعمار العراق (٧) وطالما ان المجتمع قد عاش مرحلة تخلف معلوماتي لفترة طويلة بسبب انغلاقه من خلال ممارسات الانظمة السابقة بات الظرف اليوم اكثر ثقيلًا وانفتاحًا لوجود هكذا فسحة من الحرية مع ضرورة تشديد المراقبة على المفسدين وتحقيق قدر مناسب من النزاهة لتنفيذ المشاريع الاعمارية وهذا يأتي من خلال بناء منظومة معلوماتية تعني في برامج التدريب يقوم عليها متخصصين ومدرّبين بشكل جيد حتى تتقل هذه المعلومات الى الآخرين من المعنيين في المشروعات الانمائية وفي مختلف مفاصلها.

تاسعا: النتائج والمقترحات

أ- النتائج

- ١- تعاني الدراسات العليا من معوقات تتصل بشخصية الطالب ومدى اطلاعه في مجال اختصاصه وهو عامل معوق اذا كان الطالب ضعيف الاهتمام بمجال الاختصاص.
- ٢- هناك مشكلة في سياسة القبول في الدراسات العليا اذ تغيب بعض المعايير او لا يعطى لها الاولوية وهي المعايير العلمية مثل المعدل العالي او الامتحان التنافسي وغيرها.
- ٣- هنالك معوقات اجتماعية تحيط بطلاب الدراسات العليا ،منها ظروف السكن غير الملائم في الاقسام الداخلية او عدم فر مسلمات الراحة في مساكن اسر الطلبة ما يجعل ذلك عامل معوق للتفوق.

- ٤- هناك معوقات اقتصادية منها عدم توفر دخل للطلاب وعدم وجود دعم مالي للمشاريع الدراسية ولاسيما الدراسات الميدانية.
- ٥- هناك معوقات خاصة بقلّة المصادر والمراجع.
- ٦- هناك مؤثرات ثقافية بعضها داخلي والآخر خارجي، فما يتعلق بالداخل هو مرتبطة بطرق التنشئة الاسرية وعدم وجود تحفيزات لمواصلة الدراسة كما كان في الماضي زالخارجي يتصل بالثقافة القادمة عن طريق وسائل الاتصال في عصر العولمة التي جعلت الطالب يبتعد عن الكاب والمصدر ويعتمد على المعلومات الموجودة في المواقع الالكترونية والي بعضها يفتر الى العلمية اللازمة.
- ٧- تبين من البحث ان العراق بمؤسساته المختلفة بحاجة الى فتح ورش تدريبية على تكنولوجيا المعلومات في مختلف مفاصل تلك المؤسسات.
- ٨- ان العراق عاش فترة طويلة من التخلف المعلوماتي مما يجعله اليوم بحاجة ماسة لمثل تلك التقنيات لاسيما في عملية الاعمار.
- ٩- تبين ان التنمية في المجتمع العراقي اليوم تختلف في آلياتها عن التنمية التي اعتاد عليها الجهاز الاداري العراقي.
- ١٠- تبين ان هناك حاجة للتدريب على تكنولوجيا المعلومات لطلبة الجامعات العراقية والذين سيديرون المؤسسات الحكومية بعد تخرجهم.
- ١١- تبين ان المرأة العراقية بحاجة الى دفعة من اجل زجها ببرامج تدريب المعلومات.

ب-المقترحات:

- ١- ينبغي القيام باجراء دراسات علمية عن واقع البحث العلمي وواقع الدراسا العليا.

البحث الانثروبولوجي واشكالية التدريب على تكنولوجيا المعلومات - رؤية على واقع التطبيق في الدراسات العليا-.....

٢- على اللجان المختصة في وزارة التعليم العالي مراجعة واقع الدراسات العليا.

٣- ينبغي وضع معايير صارمة في سياسية القبول تكون العلمية الاساس لها.

٤- تحديث الجهاز الاداري العراقي حتى يكون قادراً ومستوعباً لعملية التحول هذه.

٥- ضرورة دعم الدولة لبرامج التدريب على تكنولوجيا المعلومات مع التأكيد على دور منظمات المجتمع المدني في هذا المجال.

المصادر والهوامش:

١ - علي الشيخ: قلة المصادر العلمية .. اهم المشاكل التي يعاني منها طلبة¹ الجامعات ،،على شبكة الانترنت:

www.almutmar.com/index.php?id=201217926

٢- د. جون توملينسون :العولمة والثقافة ، ترجمة د.إيهاب عبد الرحيم محمد ، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد ٣٥٤ ، ٢٠٠٨ ، ص ٩.

٣-- جامعة ام القرى: مكتبة خليل الحديري ، الاسرة العربية في مهب العولمة(على شبكة الانترنت)

٤-ياسمين اسام عبدالوهاب: ثقافة المعلم بين التقليد والحداثة، رسالة ماجستير مقدمة الى قسم الاجماع/ كلية الاداب /جامعة بغداد ، ٢٠١٥، ص٣٨

٥-على شبكة الانترنت www.itu_int/ws اعلان المبادئ - بناء مجتمع معلومات: تحد عالمي في الالفية الجديدة، القمة العالمية لمجتمع المعلومات، جنيف ٢٠٠٣، تونس ٢٠٠٥.

البحث الانثروبولوجي واشكالية التدريب على تكنولوجيا المعلومات - رؤية على واقع التطبيق في الدراسات العليا-.....

٦- على شبكة الانترنت. اعلان المباديء. بناء مجتمع معلومات: تحد عالمي في الالفية الجديدة، القمة العالمية لمجتمع المعلومات جنيف ٢٠٠٣- تونس ٢٠٠٥ www. itu. Int/ wsis

٧. المصدر نفسه.

انظر ايضا:

١- د.مجيد حميد عارف : انثروبولوجيا التنمية الحضرية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد، طبع بمطابع التعليم العالي، بغداد، ١٩٨٩،

٢- د.محمد عبد الشافع عيسى: رؤيا إلى المستقبل العربي، في التحديث إلى استئناف التطور الحضاري بحث في كتاب العولمة والتحولات المجتمعية في الوطن العربي، دار الكتاب الجديد، بيروت ط١/٢٠٠٠

٣- "العراق أزمة النزوح والتهجير والبحث عن حلول": نشرة الهجرة القسرية، عدد خاص بالعراق ، تصدر عن مركز دراسات اللاجئين، أكسفورد، آب أغسطس، ٢٠٠٧.

٤- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي وبيت الحكمة: التقرير الوطني لحال التنمية البشرية، ٢٠٠٨، العراق، المطابع المركزية، عمان، الأردن، ٢٠٠٩،

٥- غيرتز . كيلفورد : تأويل الثقافات ط ١ ،ترجمة محمد بدوي ،مراجعة الأب بولس، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت، ٢٠٠٩.

٦- د. قيس النوري :مدارس الانثروبولوجيا، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،جامعة بغداد مطابع الحرية بغداد ١٩٩٠