مجلـــة

العلـوم التربويـــة والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

العدد ١٣٥ ٢٠١٨

الأستاذ الدكتورة : سناء مجول فيصل

الهيئـــــــة الاداريـــــة

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

كلمـــــة العـــــدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٣٥) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على المحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر ، وتنهض بالمسايرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبتها لروح التقدم التقاني والعلمي .

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

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

الفهرس

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١	الاستنتاجات الاعتباطية لدى الموظفين	أ.د. نادية شعبان مصطفى م.م. عدي جبر كاظم القريشي	١-٣٤
٢	اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص	ا.د جمعة رشيد كضاض أسماء سلام خليل لربيعي	٣٥-٧٠
٣	فلسفة وليم جيمس الأخلاقية ودلالاتها التربوية عند ديوي (بقصديه دلالتها كعلاقة ارتباط)	ا.م.د. هشام محمد خلف	٧١-١٠٢
٤	التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة (دراسة مقارنة)	د. فرحان محمد حمزة	١٠٣-١٣٨
٥	التوحد اسبابه، اعراضه، واهم طرق العلاج الوظيفي	أ.م.د. ناطق فحل الكبيسي	١٣٩-١٨٠
٦	فاعلية اسلوب العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة التربية الاسلامية	أ.م.د.ساهرة عبد الله ضاحي	١٨١-٢١٢
٧	العلاقات التاريخية و المنهجية لمسرح الطفل و المسرح المدرسي	م.د. صلاح رهيف أمير الزاملي	٢١٣-٢٥٦
٨	قياس المجازفة لدى طلبة الجامعة	م. د. حيدر فاضل حسن	٢٥٧-٢٨٥
٩	الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية في كتابة بحث التخرج	م.د. مرتضى حميد شلاكه	٢٨٧-٣٢٥
١٠	المشكلات التي تواجه مطبقي قسم معلم الصفوف الأولى في كلية التربية الأساسية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم	م . د. نصير خزعل نزال	٣٢٧-٣٦٠

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١١	أثر أنموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية و تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الإول المتوسط	م. رشا عبد الحسين صاحب	٣٦١-٤٢٩
١٢	التفكير التباعدي لمادة الفيزياء وعلاقته بالذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي	شيماء حسين أكبر علي	٤٣١-٤٦٨
١٣	الشخصية النرجسية (أسبابها، تشخيصها، أساليب العلاج، الوقاية منها)	المدرس هبة مؤيد محمد	٤٦٩-٥٠٤
١٤	أثر إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط	م.م. لؤي علي حسين	٥٠٥-٥٤٩

الاستنتاجات الاعتباطية لدى الموظفين

أ.د. نادية شعبان مصطفى
قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

م.م. عدي جبر كاظم القريشي
قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

الملخص :

يهدف البحث الحالي قياس :

- الاستنتاجات الاعتباطية لدى الموظفين .

- التعرف على دلالة الفروق في الاستنتاجات الاعتباطية وفقا الجنس والحالة الاجتماعية .

وأشارت نتائج البحث بعد بناء مقياس الاستنتاجات الاعتباطية اعتمادا على نظرية بيك (Beck) للعلاج المعرفي واستخدام الاحصاء المناسب الى ان الموظفين العاملين في دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم استنتاجات اعتباطية بمستوى عالي ، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا للجنس والحالة الاجتماعية لصالح الذكور والاناث العزاب ، وخرج الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات .

Abstract:

The current research aims to measure

Arbitrary Inferences of staff.-

-Identify the significance of differences in arbitrary Inferences according to gender and social status.

The results of the study, after constructing the measure of arbitrary Inferences based on the Beck theory of cognitive therapy and the use of appropriate statistics, indicated that staff working in the care department for people with special needs have high arbitrary Inferences, There are statistically significant differences according to gender and marital status, The

researchers came out with a set of recommendations and suggestions.

مشكلة البحث واهميته :

ان مشكلة التشوهات المعرفية (Cognitive distortions) لها تأثير سلبي على قدرة الفرد لمواجهة احداث الحياة والتي تنعكس سلبا على قدرته في التكيف مع المواقف والاحداث ويقوم الفرد بتحريف الحقائق بناء على افتراضات واستنتاجات خاطئة غير مدعومة بأدلة تدعمها ولا يأخذ الصورة الكاملة في الحسبان ،Beck١٩٩٩ (b,p.33). واكدت العديد من الدراسات ان ما يحمله الفرد من افكار مشوهة من قبيل الاستنتاجات الاعتباطية يؤدي الى كثير من المشكلات كدراسة باتريك واخرون (Patrick,at,al,1998) التي اجريت على عينة من المراهقين ذكورا واناثا واشارت الى وجود ارتباط بين التشوهات المعرفية خاصة الاستنتاجات الاعتباطية والمشكلات داخلية وخارجية المصدر والفروق كانت لكلا الجنسين(Patrick,at,al,1988p.263). فيما اوضحت دراسة (رسلان ، ٢٠١١) التي اجريت على عينة من طلبة الجامعة عن وجود علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية وبعض انماط التفكير وانه كل ما زادت التشوهات المعرفية سادت انواع من التفكير السلبي (رسلان ، ٢٠١١: ٢١٣) . فيما كشفت دراسة (ابراهيم ، ٢٠١٣) والتي اجريت على طلبة الاعدادية عن التشوهات المعرفية ومظاهر قلق الكلام اوضحت انه كلما زاد لدى الفرد الاستنتاجات الاعتباطية زادت مظاهر قلق الكلام وان الذكور اعلى منه عند الاناث وان ما يحمله الفرد من تشوهات معرفية كالاستنتاجات الاعتباطيةArbitrary Inferences تؤدي الى مشكلات عديدة للفرد (ابراهيم ،٢٠١٣: ١٥١). وبينت دراسة (العكيلي ، ٢٠١٥) التي تناولت التشوهات المعرفية والضعف المعرفي واليأس واجريت على مرضى

السكري وكشفت ان العينة لديها تشوهات معرفية وضعف معرفي ويأس وانه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في التشوهات المعرفية (العكيلي ، ٢٠١٥: ١٠٨) . وقد لخص بيك (Beck,1976) ، اخطاء ادراكيه وتلك الاخطاء او التشوهات هي التجريد الاختياري ، والاستنتاجات الاعتباطية والتعميم الزائد والشخصنة ، والتفكير الثنائي والتضخيم والتقليل (Drape au & Perry ,2010 p.3) . ومن خلال الدراسات التي ذكرت سابقا والتي درست متغيرات البحث بصورة عامة من ضمن التشوهات المعرفية نلاحظ انها اكدت انها تسبب مشكلة اذا وجدت عند الفرد بالرغم من اختلاف النتائج والعينات المدروسة ، فالأفراد الذين لديهم افكار مشوهة كالاستنتاجات الاعتباطية يكونوا عرضة للإصابة بالاضطرابات نتيجة ما يعتقد الفرد من افكار واعتقادات مشوهة وتفسيرات خاطئة لتلك الاحداث و الخبرات والتي يعتقد انها المسؤولة عن سلوكه (Leahy , 2003,p.306) .

أن ضغوط العمل وتوتر علاقة الموظفين مع مدراءهم والتغيرات المتسارعة في حياتنا اليومية والازمات وتعقد الحياة والمصاعب والمنغصات والاحباطات والضغوط المتزايدة التي يتعرض لها الفرد لفترة طويلة من الزمن ولا يستطيع تغيرها قد تؤدي الى الاستنتاجات الاعتباطية ، علما بأن الاستنتاجات الاعتباطية لدى الموظفين لم تدرس في البيئة العراقية على حد علم الباحثان لذاسعيا من خلال ذلك أجراء هذا الدراسة بهدف الوصول الى فهم ومعرفة اعمق لهذا المفهوم ، وهل هناك اختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية ، وفي ضوء ذلك صاغ الباحثان مشكلة البحث وفق التساؤلات الاتية :

* هل يوجد لدى الموظفين استنتاجات اعتباطية.

* وهل المتغيرات الديموغرافية (الجنس ، الحالة الاجتماعية) لها تأثير في الاستنتاجات الاعتباطية ، وهل ان الفروق بين الجنسين ظاهرة عامة ام مقصورة على بعض الثقافات دون غيرها ، وهل هناك تأثير للحالة الاجتماعية ، هذه التساؤلات اراد الباحثان التحقق منها وهل تنطبق على عينة البحث من الموظفين .

ولان الموظفين العاملين في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة فهم شريحة مهمة في المجتمع من حيث تقديمهم خدمات للأخرين وهم اعضاء فاعلين في المجتمع وتأثيرهم مهم في تقدم المجتمعات البشرية ، ولقد اهتمت الدول حديثا بقضاياهم وذلك لان الموظف يقضي معظم وقته في وظيفته ويبذل فيها اقصى مجهوده ويظهر فيها غاية كفاءته ويجد فيها وسيلة جيدة للتعبير عن ميوله وقدراته ومواهبه وطموحاته ، وذلك لان الوظيفة تحدد المجال الاجتماعي والاقتصادي للفرد ويمثل فيها اهم ادواره الاجتماعية في الحياة (السواط ، ٢٠٠٨: ٩٠). ان الوظيفة ليست مجرد وسيلة لكسب العيش فقط بل ان لها دورا اجتماعيا يؤديه الفرد واهمية الموظف تتطلب توفير حياة خالية من المشكلات النفسية لان مواقف العمل وضغوطه تؤثر تأثيرا كبيرا في البنية المعرفية النفسية اثناء عمله لاسيما الموظفين الذين يعملون في دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة لان عملها وهدفها هو الارتقاء بمستوى الخدمات الايوائية والاجتماعية والنفسية والتأهيلية والتشغيلية التي تقدمها للمستفيدين من ذوي الاحتياجات الخاصة (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ،٢٠١٦: ٣) . علما بان فئة المستفيدين من ذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج الى رعاية واهتمام واساليب تختلف عن باقي الاعمال والوظائف فالشخص القائم بتلك المهمة يجب ان يتمتع بالصبر والمرونة وقبول الذات وتحمل الاحباط للتعايش مع الاستجابات المحبطة

وحتى يكون قادر من القيام بتلك الاعمال لكي يتكفل بإرساء منظومة قيمية من شانها ان ترسم معالم الطريق في التعامل مع افراد هذه الفئة وتأهيلها وتدريبها و تطويرها و الرقي بمستواها حتى تكون قادرة على الانخراط في المجتمع ومؤسساته المتنوعة ، فعملهم لا يقتصر على الخدمات التعليمية بل يتعدى ذلك الى تقديم الخدمات الصحية و الترفيهية و النفسية والاجتماعية وهذا لا يتحقق الا اذا توفرت للجهة المنوطة بها تقديم تلك الخدمات والمسؤوليات الا وهي شريحة الموظفين الاهتمام اللازم وان نعمل لكي تكون هذه الشريحة المهمة بعيدة عن الضغوطات والمشكلات والاختلالات النفسية وعلى راسها الاكتئاب (عربيات ،٢٠١١: ١٠)

ومما لاشك ان الافكار لها أهمية كبيرة في حياتنا فإعطاء الجانب المعرفي لا سيما جانب افكارهم وادراكاتهم لها أثرا بالغ على الصحة النفسية حيث تلعب دورا هام في استقرار الفرد فالاستنتاجات الاعتباطية Arbitrary Inferences الذي يتم في غياب الادلة الداعمة ، وهنا يتم التوصل الى نتيجة ما من موقف او حادثة او خبرة ، في الوقت الذي لا يوجد فيه اي دليل ليدعم هذه النتيجة او عندما تتعارض النتيجة مع الموقف او الحادثة او الخبرة (Beck ,1967,p. 234) . مثال على ذلك فرد ما موجود بالمصعد جاءته فكرة ان عامل المصعد يعتقد انه شخص تافه ،عندها شعر بالحزن ، وعندما سئل من زميل له بالعمل ادرك بعدم وجود اي اساس حقيقي لهذه الفكرة او لنفترض ان صديقا لك بالعمل يمر من امامك صباحا في مكان العمل او في احدى الممرات لكنه نسي ليقول "صباح الخير" او "مرحبا" ولأنه لم ينتبه لك لسبب ما ، تقفز الى استنتاج مفاده انه تجاهلني عمدا ولا بد انه لا يحبني وقد استجاب برد فعل سلبي ، وكل هذا يحدث لك من دون وجود ما يكفي من الادلة لإصدار حكم سليم (Drapeau&perry,2010,p.31)).

فالقفز الى النتائج يعني ان الفرد يفسر الاشياء بطريقة سلبية بالرغم من عدم وجود حقائق تؤيد نتيجته ، ففي كثير من حالات الاكتئاب يكون السلوك ناتجا عن خطأ في تفسير الحادثة بسبب عدم توافر معلومات معينة فالفرد الذكي قد يعتقد انه غير كفؤ وأقل ذكاء لان حكمه على ذاته غير دقيق ان الخطأ في هذا النمط من التفكير يظهر لدى المكتئب ، ويرى بيك (Beck, 1967)) ان الفرد الذي لديه استنتاجا اعتباطي يرتكب هذا الخطأ عندما يرى في موقف ما مصدرا للانزعاج او التقليل من شأنه مع انه لا يوجد دليل يدعو لهذا الاستنتاج ، فالفرد الذي لديه استنتاجات اعتباطية يقفز الى النتائج السلبية التي لا تتناسب مع الحقائق المرتبطة بالموقف (الشريف ، ٢٠٠٦ : ١٠) . ان الفرد هنا يقرأ افكار الاخرين فيعتقد ان الناس من حوله ينظرون له نظرة دونية وهو على قناعة تامة بهذا ، و هو لا يكلف نفسه التأكد من ذلك (Leahy ,2003,p. 292) .

فالمحاضر الذي يلقي محاضرة بطريقة جيدة ويلاحظ خلال المحاضرة أحد المستمعين يتثاءب وقد يكون تثاؤبه نتيجة عدم نومه البارحة قد يقفز الى الاستنتاج بأن محاضرته مملة وموضوع المحاضرة يبعث على النعاس ، فهذا النمط من التفكير والاستنتاج خاطئ ، لأنه غير منطقي ويؤدي بالفرد الى مشكلات عديدة وقد يؤدي بالفرد الى تجنب القيام بأعماله المعتادة في المرات القادمة لان الفرد يقرأ افكار الاخرين في كل كبيرة وصغيرة ولا يكتفي بالقراءة السلبية لأفكار الاخرين بل انه سيسلك بناء على هذه القراءة نحو الاخرين (السنيدي ، ٢٠١٣ :١٩) .

والفرد الذي يتوقع سخرية الاخرين او ازدراءهم قبل الدخول في موقف التفاعل الاجتماعي سيكون من السهل عليه ان ينزلق الى كثير من انواع التشوهات كذلك الفرد الذي تكون استنتاجاته اعتباطية يتوقع ان الاشياء السيئة

سوف تحدث بطريقة حتمية وكأنه اصبح يتنبأ بالغيب ويتخذ هذا التنبؤ حقيقة واقعة ، ويبدأ يبرمج سلوكياته بناء على تلك التوقعات رغم انها لا تستند الى المنطق وليست حقيقية كأن يقول فرد ما "انا مريض بمرض خطير لذلك لابد ان أدخل المستشفى " ان هذا التنبؤ ليس واقعيا لأنه لم يحدث ان اشتكى من اية اعراض او الم ، ان هذا التوقع السلبي للأشياء يؤدي بالفرد الى كثير من الاضطرابات(Leahy ,2003,p. 293) .

اهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي :-

١- قياس مستوى الاستنتاجات الاعتباطية لدى الموظفين.

٢- التعرف على دلالة الفروق للاستنتاجات الاعتباطية لدى الموظفين تبعا لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالموظفين العاملين في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية / دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ومن كلا الجنسين في محافظة بغداد لسنة (٢٠١٦) .

تحديد المصطلحات :

سيقوم الباحثان بتحديد المصطلحات الواردة في عنوان بحثهما وهي الاستنتاجات الاعتباطية والموظفين وسيعتمدان على نظرية بيك (Beck) المعرفية في تعريفه النظري لهذا المصطلح لاعتمادهما على تلك النظرية كإطار نظري والقياس لبحثهما :-

اولا: الاستنتاجات الاعتباطية Arbitrary Inferences

التعريف النظري :

عرفها بيك Beck, 1967

الركون باستنتاجات بدون وجود سند لها لكي يدعمها وهذا يشمل النظر الى المواقف على انها مأساوية او كارثية او التفكير بأسوأ سيناريو ممكن للنتائج لبعض المواقف (Beck ,1967,p. 333) .

التعريف الاجرائي :

الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الموظفين) على مواقف مقياس الاستنتاجات الاعتباطية الذي بني على اساس

نظرية بيك في البحث الحالي .

رابعا : الموظفين Employee's

كل شخص عهدت اليه وظيفة دائمة في الملاك الخاص بالموظفين لتأمين الرعاية الاجتماعية لجميع ذوي الاحتياجات الخاصة تمهيدا لدمجهم في المجتمع حسب قدراتهم في جميع النواحي المادية والصحية والاجتماعية والنفسية (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، ٢٠١٦ : ٤) .

الاطار النظري :

بما ان الباحثان اعتمدا على نظرية بيك Beck فسيوضحان نظرية العلاج المعرفي وتفسيرها للاستنتاجات الاعتباطية .

التشوهات المعرفية Cognitive distortions

ان النظرية المعرفية لبيك (Beck) تقوم على دعائم فلسفية ليست جديدة بل هي موغلة في القدم تعود الى زمن الرواقيين (Stoics) في القرن الاول الميلادي حيث اعتبر هؤلاء الفلاسفة ان فكرة الانسان عن الاحداث وليست الاحداث ذاتها هي المسؤولة عن اعتلال مزاجه فلذلك المنطق الرواقي يستند

العلاج المعرفي فالمشاكل النفسية ترجع بالدرجة الاساس الى ان الفرد يقوم بتحريف الواقع او الحدث او الموقف بناء على مقدمات مغلوطة واجتزاء او اقتطاع اختياري واستنتاجات او استدلالات خاطئة وتنشأ تلك الاوهام عن تعلم خاطئ في احدى مراحل نموه المعرفي (٢٠.. Beck ,1999,p) واعتبر زينو (Zenu) الفيلسوف الاغريقي ان مفهوم الانسان او مفاهيمه الخاطئة عن الاحداث هي مفتاح تقلباته الانفعالية وليس الحدث نفسه(ابراهيم ، ٢٠٠٨: ٥).

و يشير بيك (Beck) انه ما من فرد من الافراد الا ويسيء تفسير أنواع معينة من الخبرات ، وقد يتفاوت هذا التحريف او التشويه للواقع من الخطأ الطفيف في الحالات العصابية الخفيفة الى التحريفات المغرقة الشاذة والضلالات المعهودة في الذهانين ، فقد اظهر التفكير الشاذ للمرضى خروجا منظما عن الواقع والمنطق وهذه التشوهات متصلة دائما بالأفكار التي تمس المشكلة الخاصة بالفرد ، وكأن لهذه الافكار المحرفة خصائص الافكار الاوتوماتيكية فقد تبدو كأنها تأتي بطريق الانعكاس من دون تأمل او استدلال مسبق وتبدو للفرد معقولة رغم انها بالنسبة للأخرين بعيدة الاحتمال لا يقبلها عقل واقل قبولا للتغير في ضوء العقل والادلة المناقضة من الافكار الاخرى التي لا تتصل بالنمط السيكوباثولوجي المميز للفرد ، وانه كلما اشتدت الحالة تزايدت في درجة التحريف الفكري ومعدل تكرار الافكار المشوهة ومدى رسوخها وثباتها (بيك ، ٢٠١٥: ١٢٩-١٣٠) .

فمثلا احيانا نصادف شخصا يستجيب لموقف ما استجابة غير ملائمة بل مفرطة الى حد المرض وحين نواجهه في ذلك نجد انه قد أساء تأويل الموقف بناء على شبكة من المعاني الخاطئة التي الحقها به والتي تنأى تماما عن الواقع فهي ليست اخطاء بريئة لزمت عن معطيات خاطئة تلك هي

التشويهات المعرفية ، فتظهر هذه التشوهات عندما تكون عمليات المعالجة والانتاج المعرفي غير دقيقة او غير كفؤة (Beck,1999,p.324) .

وقد حدد بيك (Beck) عدة تشوهات معرفية بالغة الاهمية والتي يمكن تحديدها في عمليات التفكير ، وفيما يلي توضيح موجزا لها :

١- تفكير الكل او لا شيء (All-Or-Nothing Thinking)

وذلك من خلال التفكير بان شيئا ما يجب ان يكون تماما وعلى وجه الدقة كما نريده او عكس ذلك فانه يمثل الفشل بعينه ، فالطالب الذي يقول " ما لم احصل على درجة أ في الامتحان ، اعتبر نفسي فشلت " (علاء الدين ،٢٠١٣: ٣٣) .

٢- التعميم الزائد Overgeneralization

اي اعتناق معتقدات متطرفة بنيت على اثر حادث معين ثم يميل الفرد الى تطبيق هذه المعتقدات بشكل غير صحيح على حوادث ليست مشابهة للحادث السابق ، بمعنى ان يقفز الى تعميم غير مشروع منطقيا بناء على واقعة واحدة مثل "الفرد الذي يخطئ خطأ واحد يستنتج انه فاشل لا خير فيه (بيك ، ٢٠١٥: ١٣٥) .

٣- الشخصنة Personalization

وهو ميل الفرد الى ان يعزو الاسباب او الحوادث الخارجية الى نفسه اي النظر الى حدث ما بوصفه موجها له عن قصد مثلا "اذا امطرت الدنيا اليوم فان هذا فقط لكي يمنعني من الذهاب الى المكان الذي خططت له " بالرغم من ان المطر ليس تحت سيطرة شخص ما فهو يطال الناس جميعا الا ان الفرد يعتبره موجها له مباشرة .(Corey,2011,p.374) .

٤- التصنيف واساءة التصنيف (Labeling and mislabeling)

تطور صورة ووجهة نظر سلبية عن الذات من خلال اطلاق التسميات على الذات ،استنادا الى بعض الاخطاء مثلا "الفرد الذي يقوم بتصرف مربك ومحرج مع بعض المعارف يقول انا لا اتمتع بشعبية ، انا خاسر" (علاء الدين ، ٢٠١٣ : ٣٤).

٥- الانتقاص من المزايا الايجابية

الفرد يقول لنفسه ان التجارب الايجابية والمآثر لا تحسب اي اصرار الفرد على ان مزاياه وانجازاته الايجابية ليس لها اية اهمية (بيك ، ٢٠٠٧: ١٨٧) .

٦- عبارات الوجوب (استعمال عبارات لابد وينبغي) (Shouldstatements)

اي التفكير بصفة الالزام فلديك فكرة كاملة ودقيقة عما ينبغي لك او للأخرين ان يتصرفوا وتشعر بالضجر واللوم اذا لم يحدث ذلك ، فتنتقد نفسك او الاخرين بكلمات مثل (يجب) (ينبغي) (لابد) (لا ينبغي) وما يمثلها ، وعبارات الوجوب ايضا تدل على الذنب فتكون النتائج الانفعالية هي الشعور بالذنب وحينما توجه عبارات الوجوب نحو الاخرين فانك تشعر بالغضب والاحباط مثال " انه لمن المرعب ان ارتكب خطأ ، ينبغي على دائما ان اتصرف بطريقة كاملة " (بيك ، ٢٠٠٧: ١٨٧) .

٧- التفكير المستقطب(Polarized thinking) يتضمن المفهوم تصنيف الخبرات الى "اما هذا او هذا " ، وهذا التصنيف القطبي Polarization في التفكير ان تسم الاحداث والوقائع بأنها بيضاء او سوداء ، حسنة او سيئة ، رائعة او فظيعة وقد اطلق على هذه الخاصية اسم التفكير المنقسم (Dichotomous thinking) او التفكير ثنائي القطبية (bipolar thinking) (بيك ، ٢٠١٥: ١٣٢) .

٨- التضخيم والاقلال (Magnification and Minimization)

هو ادراك حالة او موقف بشكل اكبر بكثير مما هو فعلا او اقل بكثير من الواقع او مما يستحق ، اي المبالغة في اهمية الاشياء مبالغة لا تتناسب مع حقيقتها او انك تنتقص من اهميتها انتقاصا غير ملائم حتى تبدو متناهية في الضآلة (Corey ,2011,p.374).

اما بالنسبة لمفهوم البحث الحالي (الاستنتاجات الاعتباطية) والتي هي من ضمن التشوهات المعرفية لدى بيك (Beck) سيقوم الباحثان بشرحها تفصيليا وكما يلي :

الاستنتاجات الاعتباطية Arbitrary Inferences

يرى بيك (Beck) ان الفرد قادر على حل مشكلاته اذا وجد من يوجهه الى تلك المشكلات فعندما يعتقد الفرد بان شيئا سيئ سيحدث ولا يوجد دليل لديه لدعم هذا فذلك يعتبر تنبؤا او استنتاجا سلبيا فالفرد الذي يتنبأ بانه سيفشل في الامتحان بالرغم من تأديته الجيدة سابقا في الامتحانات المماثلة ومن استعداده الجيد للامتحان القادم في مثل هذه الحالة يكون الاستنتاج بشان الفشل غير مدعوم بالحقائق ويقول بيك ان الفرد هو المسؤول عن ما يقوم به من اعمال وليس الناس من حوله وهو قادر على التخلص من الحالة التي هو عليها عن طريق تصحيح الاستنتاجات الاعتباطية (بيك ، ٢٠٠٠: ١٢٧).

ويضيف بيك (Beck) ان ذلك يشمل الخروج باستنتاجات اعتمادا على ادلة غير كافية كان يغضب الانسان نتيجة كلمة او نظرة غاضبة من شخص اخر وهذه الكلمة او النظرة لم تكن اصلا موجهه نحوه شخصيا اي يقفز الشخص الى نتيجة معينة رغم نقص الادلة او في وجود أدلة مناقضة لها في واقع الامر، وفي كثير من الحالات يكون السلوك ناتجا عن خطأ في تفسير الموقف بسبب عدم توفر معلومات معينة او بسبب وجود سياق مختلف ، ومن اكثر انواع هذا الخطأ شيوعا ذلك الذي ينتهي بنا لمحاولة قراءة افكار الاخرين في

كل كبيرة وصغيرة ولا نكتفي بهذه القراءة السلبية لأفكارهم ولكننا نتصرف ونسلك اتجاه ذواتنا وتجاه الاخرين والعالم وفق هذه التصورات كما لو كانت حقيقة فنشعر احيانا باننا (مملون) واننا (لا نحظى بالتقدير) و (الاحترام الكافي) بحسب ما توحي لنا به قراءتنا الخاطئة لأفكار الاخرين والشخص المصاب بالهواجس المرضية قد يثور على طبيبه لأنه يفسر سلوك طبيبه بالتواطؤ مع بقية العاملين في محاولة السيطرة عليه وعلى تصرفاته ، والشخص الذكي يتصور انه ضعيف الفاعلية واقل ذكاء لأنه نشاء مع اخوة على درجة مماثلة من الذكاء ولكنهم يكثرون من نقده ويستنتج من هذا النقد انه فعلا دليل على قلة ذكائه بالنسبة لهم (بيك ، ٢٠١٥: ٨٨) .

وقد نثور على انسان معين بالغضب والعدوان على اعتقاد انه يقوم بالوشاية والتعريض بنا لأننا نجده يتحدث مع شخص اخر اثر مشادة معه ، وتسود هذه الاخطاء بشكل خاص لدى المصابين بالاكتئاب فمن المعروف ان المكتئب يرتكب هذا الخطأ المنطقي عندما يرى في خبر ما او موقف مصدرا للإزعاج او (الاقلال من الكرامة) او تقليل الشأن عندما لا يكون هناك من الدلائل ما يدعوه لهذا الاستنتاج والحكم ، ومن دراسات الحالة احدى الفتيات التي تكون على قدر ممتاز من الجمال وحسن الصورة ولكنها تنشأ وهي تعتقد انها غير جميلة ولا تتوقع الحب من احد لأنها نشأت في بيئة تكثر من نقد (سمرتها) ومقارنتها بأختها او بمن هن افتح لون منها ، وقد تصاب بالإحباط والاحساس بالفشل خلال حفلة او كلمة عامة ، لان شخصا يتثاءب ربما لأنه كان مرهقا ولم ينم جيدا الليلة السابقة ، وقد يتبادل صديقا التحية ولكنه قد يكون مشغولا بمشكلاته الشخصية ولا يلتفت اليك فتعتقد ان لم يعد يحبك بنفس الدرجة السابقة ، فتعزز استنتاجك بان هذا الشخص يتجنبك ولا يريد استمرار صلتك به على الرغم من عدم وجود ما يدعم ذلك (ابراهيم ، ١٩٩٨: ١٦٦).

هذه كلها أمثلة على الاستنتاجات الاعتباطية التي تنتج عن القراءة الخاطئة للموقف والتي تجعلك ايضا تقرأ افكار الاخرين بطريقة سلبية ، واخطر ما في هذا النزوع للاستنتاج السريع انه يدفعنا الى انماط خاطئة من السلوك والتصرفات ، فننسحب وننزوي في بعض المواقف ومع بعض الاشخاص بطريقة غير ملائمة ونندفع في تصرفات عدوانية حمقاء دون ضرورة ، ومصدر السلوك في الحالتين واحد ويستند الى الاستنتاج السلبي السريع وربط الاحداث بعضها بالبعض الاخر من دون ما يشير الى صحة هذه العلاقات بين الاشياء او توقع السيء على نحو متشابه فان توقع الكارثة يحدث عندما يخرج المرء الاشياء عن نطاقها الطبيعي ، على سبيل المثال ربما يعتقد شخصا ما نظرا لسوء اداءه في العمل ذات مرة ان مديره في العمل سوف يطرده من العمل ، وهذا يعني ان حياته العملية سوف تنتهي (أس جي ، ٢٠١٢: ٥٣) .اي اننا من خلال قراءة الافكار نعرف ما يفكر به الاخرون بشأننا ، فمثلا قد يستنتج شخص ما ان صديقه لم يعد يحبه لأنه رفض الذهاب معه لرؤية البيت الذي يرغب بشرائه ، وفي الحقيقة قد يكون لدى الصديق عدة اعذار لالتزامات اخرى ، وليس انه لم يعد يرغب في صداقته (علاء الدين ، ٢٠١٤ :٣٣) . ان معرفة الشخص التي تتضمن كلا من افكاره ووجهات نظره وادراكه وتقيمه لنفسه ولكل ما يدور من حوله من اشخاص واحداث عندما تنحرف او تلتوي عما هو واقعي اي تصبح غير منطقية ، ففي هذه الحالة نجد الفرد يعتنق افتراضات ومعتقدات وتصورات مشوهه تنتهي به الى استنتاجات اعتباطية خاطئة في ادراكه لمواقف واحداث واضحة ان الفكرة الرئيسة تتمثل في ان استجاباتنا

السلوكية والوجدانية تتأثر كثيرا بمعارفنا (افكارنا) التي تحدد الكيفية التي نستقبل بها الاشياء وندركها بمعنى نحن نشعر بالقلق او الغضب او الحزن فقط

عندما يكون لدينا مبرر لذلك ، بمعنى اخر ليس الموقف في حد ذاته ، ولكن مدركاتنا وتوقعاتنا ، وتفسيراتنا للموقف هي المسؤولة عن وجدانياتنا (أس جي ، ٢٠١٢ : ١٦) . ويشرح بيك (Beck ,1976) ذلك من خلال المثال الذي يقدمه : " سمعت ربة البيت طرقة على الباب ، طرأت افكار عديدة الى ذهنها ، وقالت " ربما تكون سالي عادت من المدرسة ، ربما يكون لص ، ربما هبت الريح وفتحت الباب يعتمد الافتراض المرغوب فيه على اخذها في الاعتبار كل الظروف ذات الصلة به ، ومع ذلك فان العملية المنطقية لاختبار الفرض ربما يعطلها الميل النفسي لربة البيت ، فاذا سيطر على تفكيرها مفهوم الخطر فخلص الى ان الطارق لص ،فقد تصل الى استنتاج اعتباطي على الرغم من ان هذا الاستنتاج قد يكون صحيحا فانه يعتمد بشكل رئيس على العمليات المعرفية الداخلية وليس على المعلومات الحقيقية ، فاذا جرت واختبأت فأنها ربما ترجئ او تخسر الفرصة لعدم اثبات او التأكيد على هذا الافتراض ، لذا فان نفس الحدث الاول (سماع الطرق على الباب) يظهر وجدانيات مختلفة بناء على كيفية تفسيرها الموقفي ، فالطرق على الباب في حد ذاته لا يظهر اي وجدانيات بطريقة او بأخرى .ولكن عندما تعتقد ربة البيت ان طرقة الباب تشير الى ان هناك لص في البيت فأنها تشعر بالخوف وتمر به ، ربما تصل الى هذا الاستنتاج الاعتباطي اذ كانت مشحونة بعد القراءة عن اللصوص في الجرائد او اذا كانت تعتقد بشكل رئيس (المخططات) ان العالم مكان خطير ، وان اللص على وشك الدخول الى المنزل بالطبع سوف يكون سلوكها مختلفا اذا شعرت بالخوف عنه اذا اعتقدت ان الحدث له معنى هام وهذا ما عناه (ابكتيتوس) عندما قال اذا اردنا استخدام مصطلحات حديثه ، فأننا يمكننا القول بان التقييم المعرفي للموقف او الحدث هو الذي يحدد الاستجابة له بما في ذلك

السلوكيات الاعراض الجسمية ، والخبرة الشخصية(Beck,1976,pp.234-235) .

ويرى الباحثان من خلال ما تقدم ومن الامثلة السابقة توضيح كيفية توليد الافكار الزائغة في المواقف التي تمس حساسيات معينة مثل النجاح بالعمل والفشل ، الرفض ، القبول ، الصحة ، المرض ، المكسب ، الخسارة ....الخ . وكيف يلتفت الفرد الى تيار المثيرات التي تكتنفه ، و يلتقط اعتباطيا افكارا ومواقفا لا تمس الواقع الحقيقي ، ان تفكير الفرد وادراكه للمواقف المختلفة هو الذي يحدد طريقة الاستجابة بناء على خبراته ومعرفته السابقة عنها ، فأما ان يكون ادراكه للمواقف منطقيا فيكون لديه استجابات منطقية او يكون لديه تشويها معرفيا يؤدي الى استجابات غير منطقية ، والتشوه المعرفي يعوق الفرد في ادراكه ومن ثم الحكم الصحيح والقرار الملائم ، لان الفرد في هذه الحالة يحمل احكاما سلبية مسبقة عن الموقف ودوافع سلبية ذاتية دفينة ومعلومات لا يحكمها المنطق ويقول بيك (Beck,1976) ان الطريقة التي يحدد بها الافراد ابنية خبراتهم تحدد كيف يشعرون وكيف يسلكون وان هناك علاقة وثيقة بين التفكير والمشاعر وان الفرد الذي تكون افكاره بعيدة عن التشوهات كالاستنتاجات الاعتباطية يتسم بصحة نفسية وهي نتيجة التفكير والتفكير هو مكتسب من الوالدين خاصة ومن المجتمع ، وانه من خلال عملية النمو تصبح انفعالات ومشاعر الفرد اما محرفة ومشوهة ، او تكون بعيدة عن التزييف والتشويه وان وجود استنتاجات اعتباطية يؤدي الى شعور الفرد بفقدان الامل والعجز وانخفاض الكفاءة بالعمل ويقل تقديره لذاته ويكون غير قادر على التعامل بسلاسة مع متطلبات الحياة بتوازن وذلك يولد ضغط نفسي ويؤدي كثير من المشكلات (Beck,1976,p.335) .

اجراءات البحث :

اولا: مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من الموظفين والموظفات العاملين في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية / دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة بغداد للعام (٢٠١٦) والبالغ عددهم (٢٩٢٨)* بواقع (١٧٧٣) من الذكور منهم (٢٢٥) متزوج و(١٥٤٨) اعزب فيما بلغ عدد الاناث (١١٥٥) منهن (٣٧٨) متزوجة و(٧٧٧) من العازبات وهذه الشريحة هي مجتمع البحث الحالي والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

مجتمع البحث من الموظفين في دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة موزعين وفقا لمكان العمل و الجنس والحالة الاجتماعية في محافظة بغداد

ت	اسم المكان	الجنس والحالة الاجتماعية				المجموع
		ذكر متزوج	ذكر اعزب	انثى متزوج	انثى اعزب	
١	دور الدولة	٩٥	٤٥٦	١٥٧	٤١٧	١١٢٥
٢	الورش والجمعيات	٤٦	٢٥٨	٤٤	٨٧	٤٣٥
٣	العوق العقلي /معاهد	٣١	٢٨٩	٦٢	١٠١	٤٨٣
٤	العوق البدني/معاهد	٢٥	٣٢٥	٧٩	٨٢	٥١١
٥	العاجزين	٢٨	٢٢٠	٣٦	٩٠	٣٧٤
	المجموع	٢٢٥	١٥٤٨	٣٧٨	٧٧٧	٢٩٢٨

ثانيا :عينات البحث :

تتكون عينة البحث الحالي من:-

١- عينة التحليل الاحصائي

كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ المعياري وهذا ما اشار اليه ايبل (Ebel,1972) أذ ان سعة العينة وكبرها هو الاطار المفضل في عملية الاختيار لذا تم اختيار عينة البحث وفقا لهذا المعيار (Ebel,1972,p:289-290). وقد شملت العينة (٣٠٠) موظف وموظفة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية من دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة بغداد بنسبة (١٠%) من مجتمع البحث بواقع (١٤٣) من الموظفين الذكور وبنسبة (٨%) من المجتمع في حين بلغ عدد الموظفات الاناث (١٥٧) وما نسبته (١٣%) من مجتمع الاناث والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

عينة التحليل الاحصائي موزعة بحسب المكان و الجنس والحالة الاجتماعية

ت	اسم المكان	ذكر متزوج	ذكر اعزب	انثى متزوج	انثى اعزب	المجموع
١	دار البراعم	٥	٥	١	٤	١٥
٢	دار زهور الاعظمية	–	–	٥	٧	١٢
٣	دار زهور العلوية	–	–	٧	٩	١٦
٤	دار المسنين	٦	٣	٦	١	١٦
٥	دار اصلاح الاحداث	٥	١	٣	٥	١٤
٦	الورش المحمية /الكرخ	٤	٢	٤	٢	١٢
٧	ورشة النجارة	٥	٣	٢	٢	١٢
٨	ورشة المحمية / كريعات	٦	١	٤	١	١٢

ت	اسم المكان	ذكـــر متزوج	ذكـــر اعزب	انثـــى متزوج	انثـــى اعزب	المجموع
٩	معهد الرجاء	٨	٤	٧	٢	٢١
١٠	معهد الآمال	٦	٢	٦	٣	١٧
١١	معهد الامل /صم وبكم	٤	١	٦	٤	١٥
١٢	معهد الهدى للتأهيل	٧	٢	٥	٤	١٨
١٣	معهد الازدهار	٤	١	٦	٢	١٣
١٤	ورشة لعب الاطفال	٦	٢	٢	١	١١
١٥	مركز تشخيص العوق	٨	٥	٨	٤	٢٥
١٦	اتجار اعضاء بشرية	٧	٣	٤	٢	١٦
١٧	التدريب المهني	٧	٢	٤	٤	١٧
١٨	التأهيل المهني	٦	٢	٤	١	١٣
١٩	دائرة ذوي الاحتياجات	٥	٢	٤	٤	١٥
٢٠	جمعية صم بكم للخياطة	٢	١	٤	٣	١٠
	المجموع	١٠١	٤٢	٩٢	٦٥	٣٠٠

٢- عينة التطبيق النهائي :

اجري التطبيق النهائي للدراسة الحالية على عينة بلغ قوامها (٢٠٠) موظف وموظفة من دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة بغداد ، واختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية المتساوية أخذ بنظر الاعتبار المتغيرات الديموغرافية (الجنس ، والحالة الاجتماعية) بواقع (١٠٠) من الموظفين الذكور موزعين وفق (٥٠) موظف متزوج و(٥٠) موظف اعزب

وكذلك (١٠٠) من الموظفات الاناث موزعات وفق (٥٠) متزوجة و(٥٠) عزباء والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

عينة التطبيق النهائي موزعة بحسب المكان والجنس والحالة الاجتماعية لدائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة بغداد

ت	اسم المكان	ذكـــــر متزوج	ذكـــر اعزب	انثـــى متزوج	انثـــى اعزب	المجموع
١	دور الدولة	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠
٢	الورش والجمعيات	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠
٣	العوق العقلي /معاهد	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠
٤	العوق البدني /معاهد	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠
٥	العاجزين	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠
المجموع		٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠

اداة البحث :-

قام الباحثان ببناء مقياس للاستنتاجات الاعتباطية وحرص على ان تراعا في بناء هذه المقاييس الشروط العلمية كالصدق والقدرة على التمييز والثبات ، حيث تعذر على الباحثان ايجاد دراسة تناولت مفهومي (الاستنتاجات الاعتباطية) وان هذا المفهوم درس ضمن التشوهات المعرفية في نظرية بيك ولم يدرس من قبل بشكل مستقل (على حد علم الباحثان) وبعد الاطلاع على النظرية المتبناة والتعريف الذي تم تحديده بنى الباحثان مقياسا يتكون من (١٥) موقف تم صياغتها بشكل واضح ومفهوم ومع فكرة الموضوع وبأربع بدائل هي (تنطبق علي دائما ،تنطبق علي احيانا ،تنطبق علي نادرا ،لا تنطبق علي ابدا) وأعطيت اوزان للبدائل (٠,١,٢,٣) على التوالي اعتمادا على النظرية ، وتم

عرضها على خبراء *متخصصين للحكم على مدى ملائمتها وصلاحيتها لقياس ما وضعت من اجله وكذلك ابداء ملاحظاتهم في ملائمة البدائل .

الصدق الظاهري Face Validity :

وان افضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها وبهدف التأكد من صلاحية المواقف عرض الباحثان المقياس بصورته الاولية على مجموعة خبراء في التربية وعلم النفس .

٤- تصحيح المقياس :

يقصد به وضع درجة لاستجابة المستجيب على كل موقف من المواقف لمقياس الاستنتاجات الاعتباطية البالغ (١٥)موقف ،التي امامها اربع بدائل (دائما ، احيانا ، نادرا ، ابدا) واعطيت اوزان لهذه البدائل (٣,٢,١,٠)على التوالي ، وقد صيغت جميعها مع فكرة الموضوع ، وبهذه الطريقة تم حساب الدرجة الكلية لكل مستجيب ، وبذلك فأن اعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (٤٥) وادنى درجة (٠)

---

* اسماء السادة المحكمين الذين حكموا على صلاحية المقياس

١- ا.د بثينة منصور الحلو

٢- ا.د. خليل ابراهيم رسول

٣- ا.د. سناء مجول فيصل

٤- ا.د. محمود كاظم التميمي

٥- ا.د. نبيل عبد الغفور

مؤشرات صدق وثبات المقياس : Scale Valiadity

اولا : الصدق

يعد الصدق من الخصائص الاساسية التي لابد من ان تتوافر في المقاييس النفسية ، والاختبار الصادق يقيس الوظيفة التي يزعم انه يقيسها ولا يقيس شيئا بدلا عنها اي اذ حقق الغرض الذي صمم من اجله وقد اعتبر المقياس صادقا من خلال التحقق من تمييز الفقرات وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

ثانيا : الثبات

١- الثبات بطريقة الاختبار وأعاده الاختبار Test – Retest :

قام الباحثان بحساب الثبات بهذه الطريقة على مقياس على عينة من الموظفين بلغت (٥٠) موظف وموظفة ثم تم اعادة تطبيق المقياس بعد مرور اسبوعين وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني ، وقد بلغ معامل الارتباط لمقياس الاستنتاجات الاعتباطية فقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨) وهي معاملات ارتباط جيدة يمكن الوثوق بها (النبهان ، ٢٠٠٤: ٢٣٩) .

٢- الثبات بطريقة الفا كرونباخ Alfa Cronbach Formula

من اجل استخراج الثبات بهذه الطريقة سحبت عينة عشوائية مكونة من (٥٠) من الموظفين بواقع (٢٥) من الذكور و(٢٥) من الاناث من معهد الرجاء للعوق العقلي من عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٠٠) من الموظفين والموظفات ، ثم استخدمت معادلة الفا كرونباخ ، وقد بلغ معامل الثبات لمقياس الاستنتاجات الاعتباطية (٠,٨٦) وهي معاملات ثبات يمكن الاعتماد عليها (النبهان ،٢٠٠٤: ٢٤٨) .

وصف المقياس

يتألف مقياس الاستنتاجات الاعتباطية من (١٥) موقف تم صياغتها بشكل واضح ومفهوم ومع فكرة المفهوم وبأربع بدائل (دائما ، احيانا ، نادرا ، ابدا) وقد اعطيت لبدائل الاجابة عند التصحيح (٠,١,٢,٣) على التوالي ، واعلى درجة يحصل عليها المستجيب (الموظف) ذكورا واناثا (٤٥) ، واقل درجة (٠) وامتاز المقياس بمؤشرات صدق وثبات جيدة ،

الوسائل الاحصائية :

استخدم الباحثان الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في المعالجات الاحصائية سواء في اجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث ، وفي استخراج النتائج ، وقد استعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الاتي ذكرها :

١- اختبارمربع كاي للتحقق من صلاحية مقياس البحث وذلك من خلال الخبراء .

٢- الاختبار التائي (t-test)لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس بأسلوب المجموعتين المتطرفتين .

٣- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج كل من :-

أ- درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس .

ب- الثبات بإعادة الاختبار للمقياس.

ج- معاملات الارتباط لعينة التطبيق النهائي للمقياس.

٤- المتوسط والانحراف المعياري للتعرف على المستويات للمقياس.

٥- تحليل التباين الثنائي لإيجاد العلاقة بين متغيرات البحث (الجنس والحالة الاجتماعية).

٦- اختبار t للدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ، استخدم لتحديد معنوية معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

٧- معادلة الفا للاتساق الداخلي واستخدمت لمعرفة الثبات لمقياس البحث .

نتائج البحث وتفسيرها :

الهدف الاول: قياس مستوى الاستنتاجات الاعتباطية لدى الموظفين

لتحقيق هذا الهدف ، قام الباحثان بتطبيق مقياس الاستنتاجات الاعتباطية على افراد عينة التطبيق النهائي البالغ عددهم (٢٠٠) من الموظفين ذكورا واناثا ، وقد اظهرت النتائج ان الاستنتاجات الاعتباطية ظهرت بأربع مستويات (عالي ، متوسط ، بسيط ، متدني) فالمستوى العالي يقع مدى درجاتهم من (٢٤-٣٦ فما فوق) وعددهم من عينة التطبيق النهائي هو (٥٧) موظف وموظفة ومتوسط درجاتهم (٢٨,٨٥) وبانحراف معياري قدره (٢,٣) اما المستوى المتوسط فيتمثلون ضمن حدود الدرجات (١٦ - ٢٣) وعددهم من العينة (٤٧) موظف وموظفة ومتوسط درجاتهم (١٩,٦٦) وانحراف معياري قدره (١,١٠) ، اما المستوى البسيط فيقعون ضمن حدود الدرجات (١٠- ١٥) وبلغ عددهم (٥٥) موظف وموظفة ومتوسط درجاتهم (١٢,٧١) وبانحراف معياري قدره (٠,٨٨) في حين ان المستوى المتدني للاستنتاجات الاعتباطية كانت درجاتهم ضمن حدود (٠- ٩) و بلغ عددهم (٤١) موظف وموظفة ومتوسط درجاتهم (٦,٧٨) وانحراف معياري قدره (٠,٨٩) والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

المستويات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمقياس الاستنتاجات الاعتباطية

المستوى	حدود الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
عالي	٢٤ -٣٦ فما فوق	٥٧	٢٨,٨٥	٢,٣	%٢٨,٥
متوسط	١٦-٢٣	٤٧	١٩,٦٦	١,١٠	%٢٣,٥
بسيط	١٠ - ١٥	٥٥	١٢,٧١	٠,٨٨	%٢٧,٥
متدني	٠- ٩	٤١	٦,٧٨	٠,٨٩	%٢٠,٥
المجموع		٢٠٠			%١٠٠

وتشير هذه النتيجة الى ان الموظفين في دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم استنتاجات اعتباطية بمستوى عالي وذلك يدل على ان الفرد يكتسب في فترة الطفولة مخططات معرفية سلبية لأنها تبدا بالتشكل في تلك الفترة من خلال الوالدين والافراد المحيطين به و هذا ما اكده بيك (Beck 1987,) من ان المخططات المعرفية تبدا بالتكون من خلال الوالدين بشكل اساسي و التفاعل مع الافراد المحيطين بالبيئة ، فاذا كانت البيئة ايجابية ومنطقية بالتفكير كانت المخططات المعرفية لدى الفرد خالية من اي تشوهات او انحرافات او لي للحقائق والمواقف والاحداث بشكل سلبي ويشير بيك (Beck ,1976) ان المعتقدات المركزية هي الافكار عن الذات والناس والعالم وهي الاساس الذي تبنى عليه المعتقدات الاخرى وانها تنمو خلال مرحلة الطفولة ويعزز الافراد المحيطين مثل الوالدين ، الاصدقاء ، المعلمين تلك المعتقدات سلبا كانت ام ايجابا(Beck,1976,p.237). ويعزو الباحثان وجود

تلك الافكار لدى عينة البحث لان لديهم ضعف بالصحة النفسية والشعور بالإحباط اثناء تأدية اعمالهم وهذا ما لمسه الباحث خلال زياراته للموظفين في الدور والمعاهد والورش ومن خلال تعاملهم مع الاحداث والخبرات والتفكير السلبي عزز لديهم الاستنتاجات الاعتباطية اثناء مواجهة الاحداث والعقبات التي تنشأ خلال العمل كذلك جانب المشقة في تقديم خدماتهم يزيد كثيرا من العقبات والمشقة ويديم تدفق الاستنتاجات .

الهدف الثاني :التعرف على دلالة الفروق في الاستنتاجات الاعتباطية لدى الموظفين تبعا للجنس والحالة الاجتماعية

لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان باستعمال تحليل التباين الثنائي لإيجاد الفروق في الاستنتاجات الاعتباطية وفق متغيرات الجنس (ذكر – انثى) والحالة الاجتماعية (متزوج – اعزب) ومن الجدول (٥) يتبين ان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فعلى وفق متغير الجنس، بلغت النسبة الفائية المحسوبة (٥,١١٥) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) وهي لصالح الاناث اذ بلغ متوسط درجاتهن على مقياس الاستنتاجات الاعتباطية (١٩,٠٦) مقابل متوسط درجات الذكور (١٦,٨٣) اما متغير الحالة الاجتماعية بلغت القيمة المحسوبة (٢٩,٧٨٥) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) واشارت انها لصالح العزاب اذ بلغ متوسط الدرجات على المقياس (٢٠,٨٧) مقابل متوسط المتزوجين الذي بلغ (١٥,٠٢) وبالنسبة للتفاعل بين الجنس والحالة الاجتماعية ظهرت فروقا ذات دلالة احصائية فبلغت النسبة الفائية المحسوبة (٢٢,١٥٢) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) وبلغ متوسط الذكور العزاب (١٧,٢٢) مقابل متوسط الذكور المتزوجين الذي بلغ (١٦,٤٤) اي لصالح الذكور العزاب ، فيما بلغ متوسط الاناث العازبات (٢٤,٥٢) مقابل متوسط الاناث

المتزوجات (١٣,٦) وجاء ايضا لصالح الاناث العازبات والجدولين (٥) و (٦) يوضحان ذلك .

جدول (٥)

تحليل تباين ثنائي للتعرف على الاستنتاجات الاعتباطية وفقا للجنس والحالة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٣٣٥,٤٠٥	١	٣٣٥,٤٠٥	٥,١١٥	٣,٨٤	دالة
الحالة الاجتماعية	١٩٥٣,١٢٥	١	١٩٥٣,١٢٥	٢٩,٧٨٥	٣,٨٤	دالة
الجنس * الحالة الاجتماعية	١٤٥٢,٦٠٥	١	١٤٥٢,٦٠٥	٢٢,١٥٢	٣,٨٤	دالة
الخطأ	١٢٨٥٢,٧٤٠	١٩٦	٦٥,٥٧٥			
الكلي	١٦٥٩٣,٨٧٥	١٩٩				

جدول (٦)

المتوسطات والانحراف المعياري لمقياس الاستنتاجات الاعتباطية وفقا للجنس والحالة الاجتماعية

المتغير	نوع المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس للعينة ككل	الذكور	١٠٠	١٦,٨٣	٨,١٧
	الاناث	١٠٠	١٩,٠٦	٧,٩٥
الحالة الاجتماعية للعينة ككل	متزوج	١٠٠	١٥,٠٢	٧,٤٢
	اعزب	١٠٠	٢٠,٨٧	٨,٦٥

المتغير	نوع المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس والحالة الاجتماعية للعينة	ذكر متزوج	٥٠	١٦,٤٤	٧,٦٣
	ذكر اعزب	٥٠	١٧,٢٢	٨,٧٦
	انثى متزوج	٥٠	١٣,٦	٧,٢٩
	انثى اعزب	٥٠	٢٤,٥٢	٨,٥٤
المجموع الكلي للعينة		٢٠٠		

ومن خلال تلك النتائج يتبين ان هناك فروقا في الاستنتاجات الاعتباطية لصالح الذكور والاناث العزاب وذلك يفسر ان الاستنتاجات الاعتباطية تنشأ اذا كان الفرد يعاني من غياب الدعم الاسري والعائلي ويفتقد الى وجود اجواء تشبع جوانب نفسية مهمة للأفراد من شانها ان تبعث الصفاء والطمأنينة وتشذب الافكار والمعتقدات والخبرات السلبية في المواقف والاحداث في اثناء تفاعله مع البيئة ، ان للدعم العائلي والزواجي والاسناد الاسري ووجود الاطفال له دورا كبير في حياة الفرد وفي حسم كثيرا من الصراعات النفسية التي تواجهه وهذا ما يفتقده العزاب ذكورا كانوا ام اناثا وشعورهم بالعزلة والوحدة ، وهذا ما يراه بيك (Beck,1999) ان البيئة الاسرية تساهم في رفد الفرد افكارا بعيدة عن التشوه لذا فأن للأسرة والافراد المحيطين بالفرد الدور في تحريفات الفكر وتشويهها من خلال ما يكتسبه من خبرات اثناء تفاعله مع تلك البيئة (Beck,1999,b,p.71)

التوصيات :-

في ضوء نتائج البحث خرج الباحثان بمجموعة من التوصيات وكما يلي :-

١- ضرورة الاهتمام بالموظفين من قبل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا الاناث .

٢- العمل على اقامة وحدات ارشادية لدائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة تعمل بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتقدم خدمات التوجيه والارشاد النفسي خاصة الموظفين والموظفات العزاب .

٣- انشاء مراكز ابحاث للإرشاد النفسي والصحة النفسية في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة .

المقترحات :-

يقترح الباحثان ما يلي :-

١- اجراء نفس الدراسة لقياس الاستنتاجات الاعتباطية لدى عينات من الموظفين في محافظات اخرى وعقد مقارنة مع نتائج البحث الحالي .

٢- بناء برامج ارشادية من اجل خفض الاستنتاجات الاعتباطية لدى الموظفين من خلال برامج العلاج المعرفي .

المصادر العربية :

*ابراهيم ،عبد الستار (١٩٩٨): الاكتئاب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (٢٣٩) الكويت

*_____ (٢٠٠٨): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث ، اساليبه وميادين تطبيقه ، دار القلم ، الكويت .

* ابراهيم ، ابتسام (٢٠١٣): علاقة التشوه المعرفي بقلق الكلام لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنوفية ، مصر.

* أس . جي ، هوفمان (٢٠١٢): العلاج المعرفي السلوكي المعاصر ، ترجمة مراد علي عيسى ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

* بيك ، ارون (٢٠٠٠): العلاج المعرفي السلوكي والاضطرابات الانفعالية ،ترجمة عادل مصطفى ،دار الافاق الربية ،القاهر

* _____(٢٠١٥): العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية ، ترجمة عادل مصطفى ، رؤية للنشر والتوزيع ، القاهرة .

* بيك ، جوديث (٢٠٠٧):العلاج المعرفي :الاسس والابعاد ، ترجمة طلعت مطر ، ط١، المركز القومي للترجمة ، القاهرة .

* رسلان ، سماح (٢٠١١): التشوهات المعرفية وعلاقتها ببعض انماط التفكير لدى طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنصورة ، مصر

* السنيدي ، خالد بن عبد العزيز سليمان (٢٠١٣): التشويهات المعرفية وعلاقتها بسمة الانبساط والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافين منه ،رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم العلوم الاجتماعية والنفسية ،جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، السعودية.

* السواط ، وصل الله بن عبد الله حمدان (٢٠٠٨): فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الاول الثانوي بمحافظة الطائف ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، السعودية .

* الشريف ، بسمة عبد جليل (٢٠٠٦): اثر برنامج توجيه جمعي لتعديل التشويهات المعرفية في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف لدى طالبات المرحلتين الاساس والثانوية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان ،المملكة الهاشمية الاردنية .

* عربيات ، احمد عبد الحليم (٢٠١١): ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

*العكيلي ، علي دهام دعثور (٢٠١٥) : الضعف المعرفي والتشوهات المعرفية وعلاقتهما باليأس لدى المصابين بمرض السكري ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .

* علاء الدين ، جهاد محمود (٢٠١٣): نظريات الارشاد النفسي المعرفي والانساني ،الاهلية للنشر والتوزيع ، ط١، عمان ، الاردن .

* النبهان ، موسى (٢٠٠٤): اساسيات القياس في العلوم السلوكية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان

* وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (٢٠١٦): الخطة السنوية لدائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة المستقاة من البرنامج الحكومي ، قسم الاعلام ، بغداد .

المصادر الاجنبية :

* Beck ,A.T.(1967):**Depression :causes and Treatment** Philadelphia ,University of Pennsylvania a press .

* _____(1976):**Cognitive therapy and emotional disorder** ,new york International University press .

*_____(1999):**Cognitive Therapy and the Emotional Disorders** ,Philadelphia University of Pennsylvania .

* Corey ,G.(2011):**Theory and practice of counseling and psychotherapy** ,(Ed).pacific Grove ,CA :Brooks Cole publishing Company .

*Draper. & Perry ,J,C. (2010):**Cognitive Errors Rating Scales** ,McGill University .

* Ebel ,R. (1972) :**Essential of education and Measurement** and ,ed ,new jersey :prentice hill, U.S.A .

*Leahy ,L. Robert (2003) :**Cognitive Therapy Techniques** ,Guilford press new york

*Patrick, W ,Levng ,M.& Wong ,T.(1998): **can cognitive Distortion Differentiate between Internalizing and Externalizing** problems Journal child psychology and psychiatry ,vol .39,no 2, pp263-269 .

اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص

باحث . أقدم
أسماء سلام خليل

ا.د
جمعة رشيد كضاض الربيعي

الفصل الاول

مشكلة البحث:- تجمع اغلب التحليلات والدراسات التي تناولت مسألة اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة على ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين ، وعلى وجود ثغرات وعيوب في عملية تعليم هذه اللغة، واختلفت التحليلات في كشف أسباب الضعف وفي تحليل مظاهرهُ وفي اقتراح أساليب معالجتهُ، والمجال لا يتسع لإعادة ما قيل في هذا الشأن في المؤتمرات والندوات التي عقدت أو المقالات التي نُشرت وكتب دُبجت بصدد بلوغ معالجات ناجحة لتعليم اللغة العربية وموضوعاتها المختلفة ، وخاصة مادة الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي التي هي موضوع الدراسة الحالية ، ولقد رأت الباحثة إن المقرر الدراسي فيه واهن في بعض مفاصله ومفرداته ومن خلال اطلاعها إثناء التحضير لإجراءات توصلت إلى أسباب مشكلة تدريس مادة الأدب والنصوص يمكن وضعها بسبب يرتبط بعيوب بناء المادة العلمية إما السبب الأخر يرتبط بطريقة التدريس إذ إنها تقليدية وتقتصر إلى مقومات تحفيز الطالبات على التفكير ، وهي بذلك لا يستثنيها إجماع الكثير من المتخصصين في التربية والتعليم ، من إنّ أغلب الطرائق المتبعة حاليا تعيق نمو الإبداع وتشجع الحفظ والتقليد وإننا نحتاج لشيء جديد فيها أذا أريد لها إن تتحر من تبعية العقلية التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين متجاهلة في ذلك تطبيق طرائق وأساليب منوعة تمكن الطالبات في امتلاك مهارات عدة في التفكير والتساؤل وحل المشكلات ليعيشوا حياة فاعلة محققة للذات المنتجة والفكر المبدع لدى الطالبات .ويتفق الوائلي والهاشمي والخفاجي ، إن السبب الرئيسي في هذه المشكلة يعود إلى الأسلوب التقليدي الشائع الذي يتبعه المدرس في تقديم المادة الدراسية للطالب وهو أسلوب عقيم لا يؤلف بين النص

وقلوب الطلبة ، فضلا عن أن الطرائق والأساليب المستعملة تأخذ شكلاً واحداً تضيع فيه استراتيجيات إثراء التدريس وأنشطة التفاعل الصفي التي تنشط العلاقة بين المدرس وطلبته ، مثل الأسئلة والأجوبة والاختبارات ، وانّ غالبية مّدرّسيّ أللغة العربية يهملون التعامل بها ، وأنَّ استعملوها فبصورة تقليدية لا تثير التفكير لدى الطلبة ولا تخرجهم عن دائرة التذكر ، إذ إنّ من النادر إن تجد مدرساً يختبر طلبته باختبارات تنمي مهارات التفكير وعمليات عقلية تركز على التفسير والتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج وتقديم الحجج لديهم.(الخفاجي: ١٩٨٦: ٨٤)،(الوائلي :١٩٩٨ : ١٣) (الهاشمي :٢٠٠٦ :٢١٢).

وتتضح للباحثة مما تقدم أنَّ واقع تدريس مادة الأدب والنصوص لا يسير على الوجه المرضي، إذ إنَّ طرائق تدريسه تتسم بالطابع التقليدي من حيث إلقاء الدروس على الطلبة ، وهم سلبيون منفعلون ، لا ايجابيون فاعلون في أحيان كثيرة، فمهمتهم الاستماع ومهمة المدرس سرد الحقائق والإحكام. لذا فطرائق التدريس الحالية تعود الطالب المحاكاة العمياء ،والاعتماد على غيره ،وتضعف فيه روح الإبداع والرأي. ولكل الأسباب الواضحة آنفاً يمكن ان توضح مشكلة البحث الحالي من التساؤل الآتي **((هل هناك أثرا في التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص))**

أهمية البحث : يّعد بناء الإنسان وتنمية قدراته العقلية الهدف الرئيس للعملية التعليمية في أي دولة من دول العالم المتقدم والنامي ، ويقاس تقدم أي دولة بما لديها من إمكانيات في تنمية عقول أبنائها والعمل على استثمارها بحيث تصبح قادرة على التعامل والتفاعل الايجابي مع متغيرات العصر وبما يخدم التوجهات

التنموية في الدولة وعلى ذلك أصبح العمل على تنمية العقول وتطويرها ذا أهمية كبيرة وبات النجاح في هذا المجال أساس التقدم والرُقي . وما البحوث والدراسات التي يسعى إليها الدارسون والباحثون في هذه الدول والمؤتمرات التي تعقد إلا بهدف العمل والبحث لتحديد السبل التي يمكن أن تسهم في تنمية تلك العقول وتطويرها . ولم يعد استثمار العقول يعني تعليمها مهارات القراءة والكتابة والحساب فقط بل أصبح التحدي الحقيقي للتربويين تعليم الإفراد مهارات التفكير على اختلاف أنواعها لأنه بتعلم تلك المهارات والعمل على تنميتها بصورة مستمرة يمكن أن نهيئ الطلبة ونضعهم في مضمار الحياة مهما كان نوع هذه الحياة وحجم متغيراتها والثقافات المطلة عليها والمعلومات والمعارف المطروحة من خلالها والمشكلات والصعوبات التي يمكن أن تواجههم في الحياة .(Ross 1998) في (الحيلة ٢٠٠١ :١٣-١٤)

وفي عصرنا هذا عصر العولمة وتفجر المعلومات بات تعليم مهارات التفكير كافة واستراتيجيات حل المشكلات وصنع القرارات احد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية إلى تنميتها لدى المتعلمين وهذا ما وضحته فلسفتنا التربوية الحديثة ، حتى يستطيع الطلبة مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجههم بشكل خلاق، وليتمكنوا من فحص صحة الادعاءات وتقييم دقة المعلومات التي يتعرضون لها، مما يؤثر في فعالية القرارات التي يتخذونها في المستقبل . (أبو جادو ونوفل ،٢٠٠٧ :٢٥).

والتربية الحديثة التي تسعى إليها فلسفتنا التربوية في العراق هي بناء شخصية المتعلم من جوانبه كافة دون تركيز على جانب دون الجوانب الأخرى ،فالتحصيل الدراسي أصبح من خلال هذا المنظور الجديد لا يعني الجانب

المعرفي فقط وإنما يشمل الجوانب الأخرى وهي الوجدانية و النفس حركية.(جمهورية العراق،٢٠٠٨ : ١-١٠).

ولقد أصبح الحث على التحصيل الدراسي محط أنظار الجميع ابتداء من الأسرة والمجتمع والمدرس والطالب نفسه وأصبح هو المقياس الأساسي الذي يعتمد عليه لمعرفة نسبة الذكاء ونبوغ الطالب وتفوقه ،كما انه أصبح المؤشر لنجاح الطالب في المدرسة والحياة الاجتماعية والقدرة على التفاعل والتعايش مع الآخرين في المستقبل. إن العلم والتفكير مفهومان مترابطان لا يمكن الفصل بينهما، لذا فإذا ما أريد النهوض بالمستوى العلمي ينبغي الاهتمام بالتفكير . (الحيلة ،٢٠٠١ :١٦١).

إن انعدام التفكير يقترب من انعدام الوجود ، فلا بد ان ندرك ان التفكير هو أساس هذا الإنسان ، ولا يمكن ان يكون الإنسان إلا مفكرا و من ترك التفكير كان هامشيا وينطبق عليه المثل المعروف ((إن حضر لا يعد وان غاب لا يفتقد)).وأن مهارة التفكير تعد من المهارات الضرورية لكل فرد يعيش في مجتمع معاصر ، فهي ضرورية لتكييف الفرد مع مجتمعه وضرورية لتحقيق أهدافه وطموحه. كما أن للفرد الحق على مجتمعه أن ينمي ويطور لديه هذه المهارة حتى يكون فاعلاً فيه وعليه فان أحسن الأوساط التي يمكن أن تدرب الطلبة على مهارة التفكير هي المدرسة بما تقدم لهم من خبرات وأنشطة وفعاليات صفية عبر وسائط مختلفة من جملتها المناهج المدرسية لذلك فان تنمية التفكير عبر المناهج المدرسية عملية ميسورة وممكنة اذا توفر المعلم المؤهل والمدرب على تنمية التفكير واذا توفرت الإدارة الميسرة لتلك المهمة بما تقدمه من دعم وتشجيع للمعلم وما تهيئه من تسهيلات ومواد وفرص لتعزيز ذلك (قطامي ،١٩٩٢ :١).

وتنـــبع أهمية التفكير أيضا من الأهداف الأساسية للتفكير وهي :

١. تحرير الطلبة من النماذج الثابتة من التفكير المعتمد على التلقين .

٢. تعويد الطلبة على تأخير القرارات المعتمدة على التفكير غير الناضج .

٣. تقليل التفكير الذي لا يهتم بنوع وملائمة الاستجابة للموقف .

جعل الطلبة واثقين بقدراتهم التفكيرية . (النجار، ١٩٩٤ :٢٧-٢٨)

اذ تعد مهارات التفكير المنظومي من مستلزمات الطريقة العلمية في حل المشكلات عندما تواجه الفرد مشكلة أو سؤال يتطلب إجابة ولا يجد في خبراته السابقة ما يلاءم الإجابة أو حل المشكلة فيزداد نشاطه العقلي ويحاول حل المشكلة عن طريق افتراض الفروض وجمع المعلومات وإيجاد علاقة جديدة من الخبرات المخزونة في ذهنه . (المليحي :١٩٧٠ :٢١٤)

وحظيت هذه المرحلة باهتمام كبير في الأدبيات والدراسات التربوية والنفسية الا أن القليل من هذا الاهتمام كان موجهاً نحو النمو الفكري والمعرفي لدى الطلبة في هذه المرحلة العمرية ، ولعل الجانب الذي يستحق الاهتمام والدراسة هو الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة بشكل عام والتفكير المنظومي بشكل خاص لأهميتها الكبيرة في السلوك العام للطلبة وفي حياتهم الشخصية والاجتماعية والعلمية والمهنية . ومن هنا جاءت اهمية هذا البحث لإلقاء الضوء على (اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص . وعليه رأت الباحثة ان أهمية هذه الدراسة يمكن أن تتوضح من خلال ما يأتي:-

١. تعليم مهارات التفكير المنظومي يجعل الطالبات قادرات على التعامل مع مختلف المعارف والمعلومات ثم اتخاذ القرارات المناسبة بعد الدراسة والفحص

والتحليل وبذلك سيكون القرار صحيحاً لمواجهة العديد من المشكلات التي تشغل وقت واهتمام الطالبة في مرحلة الدراسة الإعدادية .

٢. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تعريف المدرسين والمشرفين في المرحلة الإعدادية بأهمية عمليات التفكير المنظومي وضرورة اتباع افضل السبل في تنميته .

٣. قد تفيد هذه الدراسة واضعي المناهج الدراسية والعاملين على تطويرها بحيث يتم التأكيد على مهارات التفكير المنظومي وبالتالي يتم التركيز على تطويرها وتنميتها لدى الطلبة في هذه المرحلة الدراسية .

٤. يؤمل أن تمهد هذه الدراسة إلى بحوث ودراسات تربوية اخرى في هذا المجال وخاصة في مراحل التعليم الاخرى .

أن الصلة القوية بين الفكر واللغة دعت علماء المنطق الى تعريفها بأنها : " علم قوانين الفكر " أو العلم الذي تعصم مراعاته الذهن من الخطأ في التفكير إذ لا يمكن نمو التفكير من غير اللغة ولا يمكن للغة ان تستغني عن التفكير . (ابو مغلي ، ١٩٨٦ ، :٩)

وفي هذا المجال يقول طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة : اللغة هي الأداة التي يصطنعها الناس في كل يوم وفي كل لحظة ليفه بعضهم البعض وليعاون البعض الآخر على تحقيق الحاجات العاجلة والآجلة وتيسير مهماتهم الفردية والاجتماعية في الحياة فالإنسان لا يفهم نفسه إلا بالتفكير وهو يفكر باللغة ولا مغالاة في القول انها ليست اداة للتعامل والتعاون فحسب وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور .(الهاشمي ، ٢٠٠٥ :٢٩)

وتُعدّ اللغة وسيلة الفكر وأداته ، فهي نظام رمزي عال في التجديد ، يستخدمه الإنسان دون غيره من ألكائنات ، لتركيب المعاني من الخبرة ،ورغم الأنظمة

الرمزية المتنوعة التي يستخدمها الناس للتعبير عن المعاني ونقلها ، إلا إنَّ اللغة هي أكثر الأنظمة تطوراً ، ومرونة ، وفعالية ، وقدرة على التعبير الخلاق . (قاسم و الحوامدة :٢٠١٠ :٢١-٢٢) .

واللغة وسيلة مهمة من وسائل الاتصال بين أفراد المجتمع فبها يعبرون عن حاجاتهم ويقدمون نتاجهم الفكري بتحول مشاعرهم وأفكارهم إلى نصوص نثرية أو شعرية أو فكرية تُظهرْ عصارة الفكر البشري ، وهو ما يمثل الدور الاجتماعي للغة ، فضلاً عن دورها الفكري فهي تساعد الإنسان على التحليل ، فينقل الصور الذهنية إلى كلمات وألفاظ وتراكيب مقنعة ، وهي تُسهم مساهمة مباشرة في ربط الأفكار وتسلسلها ، ويتمركز الدور الجوهري للغة في الجانب الثقافي ، فهي تسجيل التراث الإنساني وتنقله من جيل إلى جيل آخر، ومن امة إلى امة أخرى وهو ما يمثل السجل الحضاري الذي يوفر لنا تراثاً متراكماً للأجيال اللاحقة ، ولا يمكن إنّ نهمل الدور التعليمي للغة ولا ينكر أيَّ منا الوظيفة الدينية للغة ، فهي اللغة الوحيدة التي يقرأُها القران الكريم ،ويؤدي بها المسلم صلواته ، وهي اللغة التي يتعامل بها الفرد في أمور دينيه ومعتقداته .(عطية :٢٠٠٨ :٢٣-٢٧).

ان الجديد الذي جاءت به الطرائق والإستراتيجية الحديثة الدعوة الجادة لدمج مهارات التفكير بالمنهج الدراسي بما يجعل الطالب يفكر بما يقدم له من مادة تعليمية ويحاول معها تنمية ذوقه الأدبي واتخاذ قرار خاص عن جودة النص من عدمها فضلا عن مساعدته عن وجود النص المقروء .

ولعل اكتساب مهارات التفكير ضرورة لازمة لمواجهة نواتج العصر الحديث ، فالتفكير يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي ، ويمثل أعمق أشكال السلوك الإنساني ، ويرى بعض الباحثين أنه :- عملية عقلية ينظم الفرد بها خبراته

لحل مشكلة معينة أو أدراك علاقة جديدة لموضوع ما او موضوعات عدة .(قطامي :٢٠٠١) .

ولقد ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بموضوع تحسين مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس في جميع المراحل ،إذ أوصت بعض الأبحاث والدراسات الحديثة الى ضرورة تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة ، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر :-

- دراسة (Feld hausen , et .al ,1984)
- دراسة (Nicely .R, 1985)
- دراسة (Inhaler, Piaget , 1985)
- دراسة (Costa ,et .al ,1989)

دراسة (Swartz .R, 1989)

ونتيجة لهذه الدراسات ظهر اتجاهان في كيفية تطوير مهارات التفكير العليا للطلبة :-

الاتجاه الأول / يرى أن ذلك يتم عن طريق دروس وبرامج خاصة ومحددة في تطوير مهارات التفكير العليا ، وهذا ما أكدته دراسة (De Bono .1986).

الاتجاه الثاني / يرى إمكانية تطوير مهارات التفكير عن طريق الحصص اليومية للمواد الدراسية.(Common & Richards ,1995,11)

ويمكن تعليم مهارات التفكير لكل الطلاب بصرف النظر عن مستوياتهم الذهنية لكونها تنمو بنحوٍ متدرج في بناء شخصية الطالب ونموه العقلي والدراسي وجعل الخبرات المدرسية ذات معنى بالنسبة اليه ، ويجعله أكثر تفاعلاً ومشاركة ايجابية في التعلم وتعوده على الاستقلال في التفكر والمبادرة بالرأي وعلى تطبيق ما يتعلمه في الواقع وتتيح لعددٍ من الطلاب الإبداع والتطور ، وترى

الباحثة أن هناك أهمية للربط بين مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الخامس الأدبي وتحصيلهم الدراسي ولان التفكير لا يأتي فجأة من دون سابق إنذار وإنما ينمى ويربى ويعلم، لذلك أرادت الباحثة ان تحدد نوع العلاقة وقوتها واتجاهها بين التحصيل ومهارات التفكير ومعرفة مدى صحة الاعتقاد السائد أن الطلبة المتفوقين هم الذين يملكون مهارات تفكير العليا وأن المتعلم الذكي والموهوب أو المتفوق يحقق مستويات تفكيرية عالية في حين أثبتت بعض الدراسات أن عملية تطور مهارات التفكير العليا لدى الطلبة أمر ممكن إذا أراد المعلم إن يتبنى هذا المعتقد ، كما أكدت تلك الدراسات وجود طاقة فكرية مخزنة لدى الطلبة تحتاج الى مرشد وموجه واستغلال الوقت المناسب ،حيث جاءت دراسة(منير وسمير،٢٠٠٣) على عكس الاعتقاد السائد عند بعضهم بأن مهارات التفكير هي من شأن الطلبة المتفوقين فحسب حيث استطاع عدد من ذوي التحصيل الضعيف وكذلك طلبة من ذوي التحصيل المتوسط اعطاء حلول إبداعية لبعض المواقف والمسائل على مستوى عالٍ . (منير وسمير ،٢٠٠٣ :٢٥)

فالغاية من التدريس بمهارات التفكير المنظومي أعداد جيل من المتعلمين المنتجين والمفكرين يتصفون بالتعلم الذاتي المستمر مدى الحياة وذلك بدمج مجموعة من المهارات ، والعمليات والعادات العقلية بطريقة طبيعية في تدريس مختلف المواد التعليمية على وفق استراتيجيات وأدوات وتقنيات ذهنية او عقلية وإجراءات واضحة وعملية تمكن الإستراتيجية من تحقيق الكثير من الأهداف التي يبحث التربويون على اختلاف مستوياهم سبل الوصول إليها وهي أهداف سامية وغايات نبيلة لأي نظام تعليمي .(مركز ادراك :٢٠٠٩)

والتفكير المنظومي يمكن تحديده بأنه قدرة الطالب على تكوين نماذج ومنظومات للأشياء التي تحيط به ، وهذه النماذج أو المنظومات هي تمثيلات للحقيقة وليست الحقيقة نفسها ، وتؤدي النماذج او المنظومات الفرعية دوراً في تطوير التفكير المنظومي الذي يبين العلاقة السببية و المنطقية بين المنظومات المختلفة التي تنمو وتتسع كلما تفاعل الفرد مع البيئة .

وعليه فالتفكير المنظومي تفكير بلغة العلاقات ويتطلب نظرة شمولية تنتقل عارف من إدراك الأشياء إلى إدراك العلاقات فيما بينها على صعيد الجزء والكل ، وهل هذا النوع من التفكير يتعامل مع مستويين من الجانب العلمي هما (التفكير التحليلي) و (التفكير التركيبي) (الكبيسي :٢٠٠٨ :٤١) .

فالتفكير المنظومي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة لتتضح فيها كافة العلاقات بين الموضوعات مما يجعل المتعلم قادراً على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة ويركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات تربط بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل .(المالكي :٢٠٠٧ :١٧).

و يعمل التفكير المنظومي على تنمية التفكير المفتوح بحيث يكون تفكير من واقع ووعي شامل بإبعاد المشكلة أو الموقف الذي يواجهه الشخص، ويتطلب مهارات عليا في التفكير من تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب والتنظيم في ضوء المطلوب منه .(السعيد : ٢٠٠٥ :٣٢). ويتفق المنوفي والنمر على ان التفكير المنظومي يتضمن مهارات التصنيف المنظومي وتحليل المنظومات الرئيسية الى منظومات فرعية ، وتركيب المنظومات من مكوناتها ، وإدراك العلاقات داخل المنظومة الواحدة وبين المنظومات الأخرى ، والرؤية الشاملة لأي موضوع دون ان يفقد هذا

الموضوع جزئياته .وبما أنّ من اهم أهداف المدخل المنظومي إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى المتعلمين بحيث يكون قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع دون أنّ يفقد جزيئاته وكذلك إنماء القدرة على التحليل والتركيب وصولاً إلى الأبداع هو من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح

أن الأهتمام بإكساب المتعلمين مهارات التفكير المنظومي وتنميتها لدى المتعلمين تؤكد بالتوصيات التي أوصت بها الندوات العلمية لجامعة عين شمس – مصر والمؤتمر الجزائري للأعوام من (٢٠٠١ الى ٢٠٠٦)، ولأن هذه المهارات لم تحدد في تخصيص اللغة العربية وللدور الأساسي للأدب العربي في تنمية الذوق الفني والفهم لدى المتعلمين وتوسيع شبكة المفهومات الأرتباطية الذهنية وتكوين القدرة لديها على فهم الرموز والاستجابة مما يؤدي الى تكوين شخصية ذات فكر رحب وثقافة عميقة ونادرة على التفكير والإبداع مستقبلاً .ولهذا ظهرَ للباحثة الحاجة إلى إجراء دراسة في (اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي بعد تحديد المهارات من قبل الخبراء في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص)

ثالثاً // هدف البحث : يهدف البحث الحالي إلى :- معرفة (اير التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص) .

رابعاً / **فرضية البحث** :-ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الآتية :-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات الخامس الأدبي اللائي يدرسنَّ مادة الأدب والنصوص بمهارات التفكير المنظومي ومتوسط تحصيل درجات طالبات الصف الخامس الأدبي اللائي يدرسنَّ المادة بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

خامساً// حدود البحث :- يتحدد البحث الحالي بالآتي :-١- طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الأعدادية والثانوية للبنات / الصباحية في المديرية العامة لتربية ميسان .

٢- موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١ /٢٠١٢.

سادساً / تحديد المصطلحات

١- **الأثر (لغة) The Effect**:(بقية الشيء والجمع آثار وأثور وخرجت في أثره وفي أثره أي بعده. والتأثير: إبقاء الأثر في الشيء: ترك فيه أثراً والآثار :الأعلام) (أبن منظور: لسان العرب مادة "اثر").

- **الأثر اصطلاحاً، فقد عرفه (الحفني)**:بأنه النتيجة التي تترتب على حادث، أو ظاهرة في علاقة سببية(الحفني، ١٩٧٥: ٢٥٣).

٢- **التدريس**: أن عملية التدريس موجودة منذُ القَدم ، وستظل طالما أن هناك قديم وحديث وكبير وصغير وطالما هناك أفراد أكثر خبرة وآخرين أقل خبرة يحتاجون إلى توجيه وإرشاد فستظل الحاجة إلى التدريس قائمة .

والتدريس كان مهمة الأنبياء والرسُل ، وهو الآن ليس مقصورا على المعلمين فهناك قدر كبير من التدريس يتم خارج الفصول التدريسية .

وقد عرف التدريس (Instruction) : - هو مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين على الوصول إلى أهداف تربوية محددة ولكي تنجح عملية التدريس لا بد من توفير الوسائل والإمكانات ، واستعمالها بطرائق وأساليب متبعة للوصول الى أهدافه .

ويشمل التدريس العملية التربوية بأكملها،فضلا عن كونه عملية إنسانية وتواصل مابين المتعلم والمدرس لتحقيق أنشطة هادفة ؛ فهو يتضمن ثلاثة عناصر وهي ، المدرس ،والمتعلم ،والمنهج الدراسي

لذا فالتدريس عملية تواصل بين المدرس والمتعلم ، إذ تعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى ، إذ نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه .(الحوامدة ،والعدوان ،٢٠٠٨ : ١٤-١٥).

ويمكن النظر الى التدريس كمنظومة بوصفه حالة تدريس يتم تصميمها بطريقة منظومية (نسقية) Systemic بغية تحقيق أهداف معينة ، وتتعدد صور منظومات التدريس بحسب حدود كل منها ضيقاً واتساعاً . فقد تكون المنظومة مصغرة (جزء من درس)او في صورة درس كامل ، أو لعدة دروس معاً بحيث تكون وحدة دراسية (كوحدة الطاقة ، او وحدة البيئة) مثلاً، أو لبرنامج تدريبي كبرامج التدريب على الحاسوب ، أو لمادة دراسية أو مجال (مقرر) دراسي كالعلوم او اللغة العربية او التاريخ او المواد الاجتماعية او الرياضيات .

ولكن ثمة سؤال يطرح نفسه في هذا المقام مؤداه (لماذا ينظر للتدريس على انه منظومة او نظام؟)، إن الإجابة عن سؤال كهذا قد تتطلب التمثيل في الأذهان السمات الأساسية للمنظومات وهي :-

١- لكل منظومة هدف ،٢- المنظومة كل مركب من تجمع من الكيانات او المكونات (أثنين او أكثر) ،٣- كل منظومة حدود ،٤- لكل منظومة بيئة تحيط بها وتقع خارج حدودها

محاولة الإجابة عن التساؤل الآتي: هل تنطبق سمات المنظومات على عملية التدريس ؟ إننا نجد بان ليس ثمة صعوبة في الإجابة عن تساؤل كهذا، لان

السمات الأساسية للمنظومات يمكن تطبيقها على عملية التدريس وفق الحيثيات الآتية:

١- **التدريس نظام** : لكونه عملية غرضيه التوجه ، بمعنى إننا نسعى في ضوء إلى تحقيق أهداف معينة ذات علاقة بتعلم الطلبة ، وهذه الأهداف توقعاتنا المرجوة من هذه العملية .

٢- **التدريس نظام** : لكونه ذا خصائص معينة تكون حدودا افتراضية تفصله نسبياً عن غيره من العمليات الأخرى في بيئة المؤسسة التعليمية . مثل عمليات الإدارة التعليمية ، والتوجيه ، والإرشاد الطلابي .

٤- **التدريس نظام** : لان لعملية التدريس بيئة تحيط بها وتقع خارج حدودها ، وهي تؤثر وتتأثر بهذه البيئة ... وهي البيئة الصفية .

٣. مهارة التفكير:

- **يعرفها العتيبي (٢٠٠٢)**:(هي عملية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات ومنها المهارات الآتية:-

الاتصال- القياس- الربط- المقارنة- التلخيص- الواقع والخيال- الاستنتاج- التسلسل- التنبؤ- تحديد الهدف- الشبه والاختلاف- النظر في البدائل - التصنيف- أيجاد الحل- التذكر- التحليل- اتخاذ القرار) (العتيبي، ٢٠٠٢: ٦٤).

- **عرفة جروان** ١٩٩٩ : "أنها القدرة على الفهم وتوجيه الانتباه والإدراك وإنها استكشاف للخبرة وتطبيق للمعرفة وهي معرفة كيفية التعامل مع المواقف المختلفة والخواطر الذاتية وأفكار الاخرين ، كما انها تشتمل على التخطيط واتخاذ القرار والبحث عن الدليل والتخمين والابتكار فضلاً عن العديد من جوانب التفكير الأخرى" (جروان ١٩٩٩ :٣٧).

. **يعرفها سعادة (٢٠٠٣)**:(عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستعملها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات) (سعادة، ٢٠٠٣: ٤٥).

٣- **التفكير:- Thinking /المعنى اللغوي** : من (فَكَرَ) وبابه نَصَرَ الْفِكْرُ و الفِكْرٌ: إعمال الخاطر في الشيء ، التفكر اسمٌ التفكير ، التامل (ابن منظور :ج٥ :٦٥ باب فكر)

- **المعنى الاصطلاحي**- نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف التي تواجه الفرد ،وقدرته على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس ومعالجتها مستعيناً بحصيلته المعرفية السابقة وبذلك فهو يقدم بإعطاء المثيرات البيئية معنيٍ ودلالة تساعده على التكييف والتلاؤم مع البيئة المحيطة التي يعيش فيها .(سمارة والعديلي :٢٠٠٨ :٤٢)

- **عرفه ديبونو ١٩٨٤**: الى أنّ التفكير هو العملية التي يمارس عليها الذكاء من خلال نشاطه على الخبرة ؛ أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث واخراجه إلى ارض الواقع كما يشير الى اكتشاف متبصرا او متأنٍ من أجل الوصول إلى الهدف .

- **عرفه كوستا وكاليك (Costa&kallic.2001)** : بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من اجل ادراك المثيرات الحسية والحكم عليها .

٤- المنظومي :- Systematic

المعنى اللغوي : من نَظَم :النُظم : التأليف

نظمه ؛ ينظمه نظماً ونظاماً ، ونظمه فأنتظم اللؤلؤ ، اي جمعته في السلك ، كل شيء قرنته بآخر او ضممت بعضه الى بعض نظمته .(ابن منظور :ج١٢ :٥٧٨ ، مادة نَظَمَ)

وللتفكير المنظومي تعريفات عدة منها

١- **تعريف (المنوفي)** :- بأنه تحليل الموقف التعليمي واعادة تركيبه مكوناته مع تعدد الطرق التي تتفق مع الاهداف والوصول للمطلوب في اطار من التنظيم والادارة لعملية التفكير والتفكير في التفكير) (المنوفي :٢٠٠٢ :٤٨)

٢- **تعريف جمال (٢٠٠٥) بأنه** :- التفكير الذي يعتمد في حل المشكلة او الظاهرة وهي في حالة حركة وتفاعل بين عناصرها على الملاحظة الدقيقة للعناصر والمتغيرات في إثناء تفاعلها معاً حتى يتمكن وصف العلاقة المتبادلة بين هذه العناصر المتنوعة واستنتاج العلاقة بين المدخلات والعمليات والمخرجات .

التعريف الإجرائي للتفكير المنظومي :عرفت الباحثة التفكير المنظومي إجرائيا بأنه :- هو ذلك النمط من التفكير الذي تعالج طالبات الصف الخامس الأدبي المفاهيم والمضامين في مادة الأدب والنصوص من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها العلاقات بين تلك المفاهيم مما يجعل الطالبة قادرة على ربط خبراتها الحالية بالسابقة او خبراتها الجديدة ، وتحليل هذه الصورة الكلية الى أجزائها او تربط الأجزاء بمنظومة كاملة .

مهارات التفكير المنظومي : وهي العمليات الذهنية التي تعكس قدرة المتعلم على التفكير المنظومي وهي :-

أ- تتحليل المنظومة الرئيسية إلى منظومات فرعية

ب- ردم الفجوات داخل المنظومة.

ت- إدراك العلاقات داخل المنظومة .

ث- إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها .

٥- التحصيل .

❖ عرفه (**Good**) بأنه : المعرفة المتحققة او المهارة الفعلية في المادة الدراسية يستدل عليها من خلال الدرجات التي يضعها المدرسون للطلاب في الاختبارات (Good,1973,p:64) .

❖ وعرفه (**سمارة**) **بأنه** : " مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية تعلمية " .(سمارة،١٩٨٩ :١٠٢) .

❖ وعرفة الخليلي بأنه : " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ومستوى تقدمه فيما يتوقع منه ان يتعلمه " (الخليلي،١٩٩٧ :٦) .

٦- الادب

❖ **المعنى اللغوي** لغةً جاء في لسان العرب مادة (الأدب) إنَّ أدب معناه الأدب الذي يتأدب فيه الأديب من الناس ، سُمّيَ أدبا لأنه يؤدب الناس إلى المحامد ونهيهم عن المقابح ، وأصل الأدب ، الدعاء ، والأدب : أدب النفس والمدرس .(ابن منظور : ١٩٥٦ :٢٠٦) .

وأدبته أدباً : من باب ضرب ، علمته رياضة النفس ومحاسن الأخلاق(الفيومي ، ١٩٢١ :١١)

والأدب: ملكة تعصم من قامت به عما يشينه والأدب هو استعمال ما يحمد قولاً وفعلاً ، والأدب : حسن الأخلاق وفعل المكارم وإطلاقه على علوم العربية مولد حدث في الإسلام .(الزبيدي ، ١٩٦٢ :١٢)

ثالثا/ المعنى الاصطلاحي :- عُرِّفَ الأدبُ تعريفات متعددة منها :

١-عرَّفَهُ ضيف (١٩٦٠) بأنَّهُ " الكلام الإنشائي البليغ الذي يقصد به التأثير في عواطف القراء،والسامعين سواء أكان شعراً أم نثراً " (ضيف،١٩٦٠ :٣٢).

٢- وعَرَّفَهُ الهاشمي (١٩٦٥) بأنَّهُ "علم صناعي تُعرَفُ بهِ أساليبُ الكلامِ البليغِ في كُلِّ حالٍ من

أحوالِهِ " (الهاشمي،١٩٦٥ : ١٤).

٣- عرّفه طه حسين بأنه : " الكلام الجيد الذي يحدث في نفس قارئه وسامعه لذة فنية، سواء أكان هذا الكلام شعرا أم نثرا " . (طه حسين، : ٣) .

بعد عرض التعريفات السابقة يتضح للباحثة مايأتي :

١- أن الأدب يحمل معاني منها :التهذيب، ضروب من المعرفة الإنسانية، الشعر والنثر .

٢- الإجادة في فنون الكلام شعره ونثره.

٣- التمكن من علوم اللغة . النحو، الصرف .

٤- نقل ثقافات وتجارب الشعوب إلى القراء والمستمعين عبر النصوص الأدبية .

٥- جمالية النصوص تحمل الطلبة على التفاعل معها وصولا إلى التشوق والاستمتاع والتذوق الأدبي .

أما تعريف مادة الأدب والنصوص إجرائياً فهو :" مادة تشمل المنظوم والمنثور من الكلام الذي يعبر فيه الأديب عن أحاسيسه ومشاعره من خلال

معايشته لمواقف الحياة المختلفة والذي يتضمنه كتاب الأدب والنصوص المقرر للصف الخامس الأدبي الذي تدرسه طالبات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)

٧- **النصوص الأدبية**:- عرفها (خاطر ١٩٨٢) بأنها :- " وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلبة اللغوية وفكرية وتعبيرية وتذوقية .(خاطر : ١٩٨٢ : ١٧٩)

التعريف الاجرائي للنصوص الأدبية : هي ما موضع من مقطوعات شعرية ونثرية في كتاب الأدب والنصوص في الكتاب المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي (مجموعتي البحث) و يتطلب حفظها وفهمها من الطالبات لتنمية الذوق الأدبي وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الحس لديهنَّ

الفصل الثاني

تناولت الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات السابقة حسب تسلسلها الزمني ويتضمن الفصل ايضا عرض لتلك الدراسات وموازنتها بالدراسة الحالية وفيما ياتي عرض موجز لها .

١- دراسة عفانة ونشوان (٢٠٠٤) والتي هدفت الى معرفة اثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الاساسي بغزة .

وقد أعد الباحثان اختبار التفكير المنظومي وطبق هذا الاختبار قبل تدريسه للمقرر وبعد تدريسه لع على عينة مكونة من (١٧٧) طالباً (٩٤) للمجموعة التجريبة و (٨٣) للمجموعة الضابطة) حيث تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية ، وقد اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير المنظومي البعدي وذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية .(ابو عودة : ٢٠٠٦ : ٧١-٧٦)

٢- دراسة الخزندار ومهدي (٢٠٠٦) : هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية موقع الالكتروني على التفكير البصري المنظومي في الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الاقصى ، وقد أعدّ الباحثان اختبارا لمهارات التفكير البصري واختباراً في التفكير المنظومي ، وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة ، وتكونت عينة الدراسة من شعبة من الطالبات المسجلات لمساق استراتيجيات التدريب المحسوبة ويقدر عددهنَّ بـ(٣٥) طالبة تم اختيارهنَّ بطريقة قصدية من بين الشعب التي

تمثل المجتمع الاصلي للدراسة .وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية الموقع الالكتروني في تنمية مهارات كلٍ من التفكير المنظومي والبصري ، كما وجدت علاقة طردية بين مهارات التفكير المنظومي والبصري

١- **دراسة القادري ٢٠٠٥ : أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت إلى تقصي أثر تدريس العلوم باستخدام المنحى المنظومي المعرفي الشامل في أكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي .**

فرضية الدراسة :

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم العلمية لطريقة التدريس (نموذج منظومي ، طريقة اعتيادية)
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم العلمية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (نموذج منظومي ، طريقة اعتيادية) ذكور واناث

وتكونت عينة الدراسة من ثمانية شعب من طلبة الصف الرابع الاساسي في مدارس كفر عون شمال الأردن للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) وبلغ عدد افرادها (١٦٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية . استعمل في الدراسة اختبار تحصيلي تكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بعد ان تم التحقق من معاملات الصعوبة والتمييز لفقراته وكذلك التحقق من صدقه وثباته ثم تطبيق الاختبار على المجموعتين قبل بدء الدراسة وبعد الانتهاء منها مباشرةً ، وأدخلت البيانات إلى الحاسوب وجرى تحليلها باستعمال (spss) وكانت من نتائج الدراسة ..

- ان متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قد ازداد بشكل عام على الاختبار البعدي عنه على الاختبار القبلي .
- وجود فرق دال احصائيا في مستوى التحصيل في المفاهيم العلمية وبمستوى دلالة (٠,٠١) يعزى لطريقة التدريس ولصالح استعمال النموذج المنظومي المعرفي الشامل
- وجود غرق دال احصائياً بمستوى دلالة (٠,٠٥) يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس ولصالح مجموعة الإناث التي درست باستعمال النموذج المنظومي المعرفي الشامل

وأوصت الدراسة بضرورة اجراء دراسات اخرى لبيان مدى فاعلية النموذج المنظومي المعرفي الشامل في تدريس مباحث دراسية اخرى غير العلوم ومراحل تعليمية مختلفة وبضرورة تفعيل هذا النموذج والاهتمام من قبل المتخصصين في التربية والتعليم وعقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم اثناء الخدمة في المراحل المختلفة ، لتدريبهم على استعمال النموذج المنظومي المعرفي الشامل .(القادري ،٢٠٠٥ :٢٣-٤٧) .

موازنة الدراسات السابقة :- بعد ان استعرضت الباحثة الدراسات السابقة محاولة الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بينهما وبين الدراسة الحالية كما في الآتي :-

١- **هدف الدراسات السابقة** :- هدفت الدراسات السابقة للتعرف على اثر او فاعلية او استعمال الاتجاه المنظومي او التفكير المنظومي في التحصيل او الاتجاه او العينة كلاً حسب متغيرات واجراءات البحث اما الدراسة الحالية استهدفت الى التعرف على (اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص)

المرحلة الدراسية : أجريت كل من دراسة دراسة عفانة ونشوان (٢٠٠٤)في المرحلة الاعدادية و دراسة الخزندار ومهدي) (٢٠٠٦) في الكلية اما الشجيري و القادري (٢٠٠٩) في مراحل مختلفة من الكليات التربوية والعلمية

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءته :يتضمن هذا الفصل منهج البحث والاجراءات المتبعة في تحديد مجتمع البحث واختيار العينة وكيفية بناء الاداة وصدقها وثباتها وتطبيقها والوسائل الاحصائية التي اعتمدت عليها الباحثة في التعامل مع البيانات والنتائج وعلى النحو الاتي

اولا / منهج البحث :- اتبعت الباحثة في بحثها الحالي المنهج التجريبي ، وذلك لكونه يتلاءم ومتطلبات بحثها الحالي وتحقيق اهدافه ، والتثبت في صحة فرضياته

ثانيا التصميم التجريبي : ان اختيار التصميم التجريبي يعد اول الخطوات التي تقع على عاتق الباحث وينبغي تنفيذها ، لأن الأختيار السليم يضمن الوصول الى نتائج دقيقة وسليمة ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة الموضوع ، وعلى ظروف العينة ، وان توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات امر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة .(الزوبعي : ١٩٨١ :٥٨)

التصميم التجريبي

المجموعة	العدد	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	٢٣	مهارات التفكير المنظومي	التحصيل	الاختبار ألتحصيلي
الضابطة	٢٣	الطريقة الاعتيادية		
المجموع	٤٦			

ثالثا / مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الخامس الأدبي للمدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة ميسان ، من المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية ميسان لتطبيق التجربة فيها ، وعلى أن لا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي فيها عن شعبتين . ولهذا زارت الباحثة المديرية العامة لتربية ميسان ومعها كتاب تسهيل مهمة من كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية ، فحصلت على أسماء المدارس الإعدادية والثانوية للبنات التي تتوافر فيها شرط وجود الشعبتين او كثر، وقد بلغ عددها (٢١)،وبطريقة السحب العشوائي تم اختيار ثانوية المشكاة للبنات لتكون عينةً للبحث ، وقد زارت الباحثة المدرسة بعد حصولها على كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية ميسان إلى ثانوية المشكاة (*) وبالطريقة العشوائية البسيطة اختارت الباحثة شعبتين حيثُ مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية وتضم (٢٤) طالبة التي تُدرس طالبتها بمهارات التفكير المنظومي ،ومثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة وتضم (٢٣) طالبة التي تدرس طالباتها بالطريقة الاعتيادية ، وبذلك أصبح عدد أفراد مجموعتي البحث (٤٧) طالبة وبعد استبعاد الطالبة الراسبة من شعبة (أ) بلغ العدد الكلي للطالبات (٤٦) من عينة الدراسة لاعتقاد الباحثة ان الطالبة الراسبة تمتلك خبرة واسعة او أكثر من بقية الطالبات ورأت الباحثة ان هذه الخبرة التي تمتلكها الطالبة الراسبة قد تؤثر في دقة نتائج الدراسة ، علما ان الباحثة استبعدت الطالبة الراسبة من الاختبارات والتحليل الإحصائي فقط وأبقت عليها داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول رقم (٣) .

ت	المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد افراد العينة النهائية
١-	التجريبية	أ	٢٤	١	٢٣
٢-	الضابطة	ب	٢٣	-	٢٣
المجموع			٤٧	١	٤٦

رابعا / تكافؤ المجموعتين: بما أنّ العينة تم سحبها من المجتمع على شكل شعب لذلك يكون التصميم التجريبي عشوائية غير تامة، ووجدت الباحثة من الضروري التحقق من التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في المتغير التابع وهذه المتغيرات هي :-

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور

٢- التحصيل الدراسي لإباء مجموعتيّ الدراسة .

٣- التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي الدراسة

٤- درجة اللغة العربية في الامتحان النهائي في الصف الرابع الأدبي (للسنة الدراسية ٢٠٠٩ /٢٠١٠ م)(ملحق ٣)

٥- التذوق الأدبي

٦- الذكاء

الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية التالية لتأكد من صحة النتائج وهي كالاتي

١- الاختبار التائيّ (T-test)لعينتين مستقلتين:استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ وفي تحليل النتائج.

٢- مربع كاي (كا٢) :استعملت الباحثة هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات

٣-معامل ارتباط بيرسون Pearson : استعمل لاستخراج ثبات التصحيح بالنسبة لفقرات الاختبار التحصيلي

٤- معادلة سبيرمان – براون : استعملت الباحثة في تصحيح معامل الثبات بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون

٥ - معادلة الصعوبة Item difficulty :استعمل في حساب صعوبة الفقرة الاختيارية

٦- معامل تمييز الفقرة Item discrimination استعملت في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي:

الفصل الرابع

يوضح جدول (١٧) أن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة الأدب والنصوص بمهارات التفكير المنظومي (٣٣,٩٥) في حين بلغ متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة التي دُرست المادة نفسها بالطريقة التقليدية (١٨,٦٩) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين هذين المتوسطين ظهرت القيمة التائية المحسوبة بمقدار (١٤,٧١٥)وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٣,٥٣٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٤) وهذا يدل ان طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن بمهارات التفكير المنظومي قد تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في الإجابة عن الاختبار التحصيلي الذي طبق في نهاية التجربة ، وفي ضوء هذه النتيجة وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية التي تنص (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٥ ،٠) بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن باستعمال مهارات التفكير المنظومي والطالبات اللائي يدرسن باستعمال الطريقة الاعتيادية).جدول (١٧)

جدول (١٧)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف لمعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٣	٣٣,٩٥	٣,٣٥	٤٤	١٤,٧١٥	٣,٥٣٣	٠,٠٥ لصالح التجريبية

ثانيـاً/ تفسير النتيجة:

مـن خـلال النتيجـة المعروضـة فـي جـدول (١٧) يتضـح تفـوق طالبـات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة ،ويمكن أن يعزى السبب في ذلك الى واحد أو اكثر من الأسباب الآتية.

١- ساعد التدريس على وفق مهارات التفكير المنظومي الطالبات على بناء معرفتهنّ اللغوية والأدبية بطريقة منظمة بأنفسهن من خلال القيام بالعديد من الأنشطة ، وتبادل الأفكار فيما بينهنَّ ، مما عمق الفهم لديهنّ وساعدهنّ على التفكير بطريقة سليمة

٢- أتاح التدريس بمهارات التفكير المنظومي الفرصة للطالبات بان يسيَرنَّ على وفق خطوات منطقية متتابعة ومنظمة ، مما سهل عليهنّ عملية التعلم وساعدهنَّ على تنمية مهارات التفكير المنظومي لديهنَّ.

٣- أكد التدريس بمهارات التفكير المنظومي على الراحة النفسية للطالبات والعمل على توفير عنصر الجذب والتشويق من خلال توفير العديد من الأنشطة المتنوعة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات

٤-إن التدريس بمهارات التفكير المنظومي وفر مقداراً كبيراً من المعرفة الأدبية الشعرية والنثرية وساعد الطالبات على تنظيمها وتقديمها بحسب رغبة الطالبات إذ عمل على تعديلها بتغذية راجعة فورية أعانت الطالبات على تحديد أهداف التدريس والتوجه نحو تحقيقها .

٥- أن طبيعة مهارات التفكير المنظومي ، وطريقة عرضها ، والأنشطة المتنوعة الموجودة تثير التفكير ، مما أسهم بنحوٍ فعال في جذب الطالبات وساعد ذلك على ارتفاع التحصيل للتعلم

الاستنتاجات

في ضوء النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن استنتاج ما يأتي:-

إن استعمال مهارات التفكير المنظومي يؤدي إلى زيادة تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص .

أن التدريس بمهارات التفكير المنظومي يبسط مادة والنصوص ويفككها إلى اجزائها ويسهل هذا الأسلوب فهم واستيعاب المادة العلمية مما ساعد الطالبات على النظرة الشمولية للمادة وربط موضوعات الدرس الحالي بالدرس السابق إذ ساعد ذلك على تنمية القدرة الإبداعية الأدبية عند الطالبات عن طريق وضع الحلول الجديدة .

ساعد التدريس بمهارات التفكير المنظومي الطالبات على اتخاذ القرار وتشجيع على المزيد من المشاركة إثناء سير الدرس .

يسهم التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تنمية قدرة الطالبات على إعادة تحليل الموقف التعليمي ، وإعادة تركيب مكوناته بمرونة ، مع تعدد أجزاؤه والتي تتفق مع تحقيق الأهداف ، والوصول للمطلوب في أطار من التنظيم والإدارة لعملية التفكير والتفكير في التفكير .

رابعاً- التوصيات في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بـ :-

١- التأكيد على تنمية مهارات التفكير بنحوٍ عام ومهارات التفكير المنظومي بشكل خاص .

٢- تضمين كتب وبرامج إعداد المعلمين مهارات التفكير المنظومي التي صاغتها الدراسة .

٣- التاكيد على توجيهات المشرفين التربويين للمدرسين ولاسيما مدرسي اللغة العربية باعتماد مهارات التفكير المنظومي في عرض موضوعات فروع اللغة العربية.

٤- تدريب مدرسي ومعلمي اللغة العربي في المدارس على استعمال مهارات التفكير المنظومي واستعمالها في المراحل المختلفة

٥- ضرورة الاسترشاد بدليل المدرس في إعداد أدلة أخرى للمدرسين في تضمين مهارات التفكير المنظومي في برامج أعداد برامج إعداد المعلم عامة ومدرس اللغة العربية خاصة من خلال مقرر طرائق التدريس في الجامعات العراقية (كليات التربية الأساسية)حتى يكتسب الطالب والمدرس معارف حول هذه الإستراتيجية وأسسها النظرية وكيفية تطبيقها .

خامساً : مقترحات الدراسة

استكمالاً لما انتهت إليه الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:-

١- إجراء دراسة للتعرف على اثر التدريس بمهارات التفكير المنظومي في تنمية الاتجاهات نحو الأدب والنصوص .

٢- بناء برنامج لتدريس مادة الأدب والنصوص في ضوء مهارات التفكير المنظومي .

٣- اثر تدريس تدريسي اللغة العربية على مهارات التفكير المنظومي في تحصيل طلبتهم في مادة الأدب والنصوص .

المصادر والمراجع

١. الوائلي ، سعاد عبد الكريم . " طريقتي المناقشة والمحاورة في تدريس مادة الأدب والنصوص والبلاغة وأثرهما في التحصيل والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الادبي" ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، بغداد ، ١٩٩٨ . (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

٢. خالد ابراهيم بشر، وعبد الرحمن الهاشمي ، (٢٠٠٦) أساليب التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان

٣. محمد محمود الحيلة، .(٢٠٠١): طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٢، دار الكتاب الجامعي، الأمارات.

٤. أبو جادو ،صالح محمد علي ونوفل ،محمد بكر ،٢٠٠٧،تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

٥. يوسف قطامي (١٩٩٢) : مواقف للتدرب على التفكير ، الجامعة الأردنية ، عمان

٦. حسين عبد المجيد النجار ، (١٩٩٤) : فاعلية استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير ، عند عينة من طلبة الصف العاشر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ،في الجامعة الأردنية ، عمان

٧. حلمي المليحي ، (١٩٧٠) : علم النفس المعاصر ، ط١ ، دار النهضة العربية ، بيروت

٨. ابو مغلي ، سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط٢ ، مجدلاوي للنشر ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٦

٩. خالد ابراهيم بشر، وعبد الرحمن الهاشمي ، (٢٠٠٦) أساليب التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان

١٠. يوسف قطامي و نايفة قطامي ، ٢٠٠١،**سيكولوجية التدريس** ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن

١١. عوض صالح المالكي ، ٢٠٠٦ ،**مدى امتلاك معلمي الرياضيات لبعض مهارات تنمية التفكير الأبتكاري** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة

١٢. رضا مسعد السعيد ، ٢٠٠٥ ،**نموذج منظومي ثلاثي البعد لتنظيم محتوى المناهج الدراسية** ، المؤتمر العلمي الخامس للمدخل المنظومي التدريس والتعليم ، ١٦-١٧ ابريل ٢٠٠٥ م ، دار الضيافة في جامعة عين شمس القاهرة .

١٣. محمد الحوامدة ، العدوان ، سليمان ، ٢٠٠٨ ، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ،الطبعة الأولى ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، عمان

١٤. جودت سعادة أحمد،(٢٠٠٣)، **تدريس مهارات التفكير ومع مئات الأمثلة التطبيقية**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

١٥. سمارة ، عزيز ، وآخرون . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، الطبعة الثانية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، طبع في شركة الشرق الأوسط للطباعة ، عمان ،١٩٨٩

١٦. الخليلي وآخرون ،١٩٩٧ ، **العلوم والصحة وطرائق تدريسها** ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان ، ط٢ .

١٧. احمد بن محمد بن علي المقري الفيومي. **كتاب المصباح المنير** ، مجلد ١-٢ ، ط٤ ، المطبعة الأمريكية ، القاهرة ، ١٩٢١

١٨. محمد مرتضى الحسيني الزبيدي ، **تاج العروس** ، تحقيق علي هلالي ، ج٢ ، مطبعة حكومة الكويت ، ١٩٦٢

١٩. ضيف،شوقي: تأريخ الأدب العربي(العصر الجاهلي)، ط٨،دار المعارف ،القاهرة، ١٩٦٠

٢٠. طه حسين وآخرون . التوجيه الأدبي، بلا تأريخ

٢١. عفانة ، عزو ونشوان تيسير ، ٢٠٠٤ ، اثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة ، المؤتمر العلمي الثامن ، الإبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي ، الجمعية المصرية للتربية

٢٢. نائلة الخزندار ، ومهدي حسن ، ٢٠٠٦ ، فاعلية موقع الكتروني على التفكير البصري والمنظومي في الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الآقصى ، المؤتمر العلمي الثامن عشر "مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي ٢٥- ٢٦ يوليو بدار الضيافة – جامعة عين شمس العباسية

٢٣. سليمان احمد القادري ، اثر تدريس العلوم باستخدام المنحى المنظومي المعرفي الشامل في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ،المؤتمر الأردني المصري الأول ، حول المدخل المنظومي وتطبيقاته في العلوم المختلفة ، جامعة اربد ، عمان ،٢٠٠٥

٢٤.

25. Commons, M. L.& Richards .F.A. 1995: **Behavior analytic approach to dialectics of stage performs once and** stage change behavioral develop bulletin, Vo. (5), N. 2 (7-6)..

فلسفة وليم جيمس الأخلاقية ودلالاتها التربوية عند ديوي

(بقصديه دلالتها كعلاقة ارتباط)

ا.م.د. هشام محمد خلف

كلية التربية للعلوم الإنسانية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الملخص:

يرى البرجماتيون إن العالم لا يمتلك الحقائق الثابتة وجميع الأشياء لا تمتلك أيضا الثبات فالجميع في التغير منصهر ، كما إن فهمهم للقيم الأخلاقية تركت حقيقة واضحة دعتهم إلى التعامل مع كل القيم الأخلاقية على أساس الخبرة العملية ومنها التربية، فالعالم فيه الخير والشر والحكمة تدعوني أن أتجنب الشر والأخذ بالخير على حسب ما تقتضيه العملية التجريبية في تحقيق النفع والاطمئنان. فيرى جيمس أن الأخلاق تتمثل في وظيفتها السيكولوجية، فهي حقيقة داخلية ولكنها غير ثابتة، يسعى فيها الفرد لتجب الألم في ضوء التجربة، فهي إذا ليست اجتماعية، يسعى هدفها إلى بث التماسك الاجتماعي، هذه المسألة ولدت تجربة جليلة أفادت ديوي عن طريق انعكاس واجبها الإنساني في التربية .

Abstract:

The pragmatists see that the world does not have the fixed facts and all things do not have stability, Their understanding of moral values has left a clear fact that they have to deal with all moral values on the basis of practical experience, including education, he world in which good, evil and wisdom call me to avoid evil and take good as the experimental process requires in the interest and benefit. James believes that morality is in its psychological function, it is an internal fact but not fixed, in which the individual tries to feel pain in the light of experience, It is not a social, that goal seeks to spread social cohesion, This issue generated a great experience that Dewey reported by reflecting her human duty in education.

المقدمة :

ليس المقصود في الفلسفة الأخلاقية عند وليم جيمس (١٨٤٢-١٩١٠م)، أن نحسم بها على أنها مرعى خصب لأفكار جون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢م)، إنما هي مسألة أراها كبذرة أخلاقية غرزها جيمس في الفلسفة البرجماتية على أسس فلسفية تربوية، والتي مهد لمواطنه ديوي بعد حين كي يجني ثمارها في فكره التربوي، فنحن أمام سبح جليل لإثبات أن الدور التربوي الذي أنار به ديوي الفلسفة البرجماتية تشكل على أساس الفلسفة الأخلاقية لجيمس وقبل خوض في ذلك المبتغى، بدئ لي أن أقول أن لكل دراسة قبل أن ننظر في سياقها الفلسفي، لا بد أن نحيط القارئ علما بسياقها ألتفلسفي والمعرفي، وإلا صار موردا لاحتمالات شتى، فيتولد عن ذلك خلاف لا ينحصر ولا ينحسم، فلا بأس من طرح رؤية تسهل تتبع ما هو آت من البحوث والدراسات الأخلاقية والتربوية، وما هذه الدراسة إلا بادرة خير في السعي لكشف عن أمور في الفلسفة البرجماتية، وتعميق الأطروحات الإنسانية، كما تأتي أهميتها كون المسألة الأخلاقية والمسألة التربوية من أساسيات الحياة الإنسانية.

بني العقل الإنساني على أساس التراكمات المعرفية بين جيل وآخر أو بين عصر وآخر وهذا ليس بالغريب، وما لم يتم الكشف عليه يبقى يمتلك صفة الغرابة والتساؤل، إن سعي البشر في الكشف عن أدق تفاصيل المعرفة الإنسانية وافتراضاتهم هو لأبعاد بعض التشكك في الأمور، وفي قضية مثل قضيتنا الأخلاقية هذه نحاول السعي لإيجاد الوسائل الأساسية للغوص في هياكل المعرفة للفلسفة البرجماتية، وبالخصوص عند جيمس وديوي في الأخلاق والتربية، ففلسفة ديوي ما هي إلا امتداد لفلسفة جيمس، وما البرجماتية سوى تقدم معرفي في الفكر أسسه تشارلز ساندر بيرس (١٨٣٩- ١٩١٤م) في العالم الجديد، وبيرس صاحب فكرة وضع العمل مبدأ مطلقًا، ثم قام وليم جيمس

بنشره والذي تدرج في اهتماماته العلمية والفلسفية فيها متحدثاً على إنها (اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير)[1]، ثم ألحقهم ديوي بذلك، فأبرز واقع التربية لنا عن طريق معطيات فكره العملي لواقع الفلسفة البرجماتية، والسؤال الذي يطرح في هذا المقام هو: أين الغرابة في الأمر؟ ، الغريب بهذا الشأن هو ما التمسنا من بوادر تربوية وجدت نفسها مع فلسفة جيمس الأخلاقية، قبل بروزها عند ديوي الذي سعى واقعنا الفلسفي في عدم البوح فيه، وهذا ما سنحاول تقديمه وإثباته والتحقق منه في بحثنا هذا، ولا يسعني من الأمر كله سوى تأكيد على الحقيقة في المسيرة الفلسفية والعلمية.

معيار الحكم الأخلاقي عند جيمس ومحايثه*ديوي له :

The Standard of Moral Judgment at James and his Eraser (Dewey)

أصبحت القيم الأخلاقية (Moral values) منبع خير للمجتمع الإنساني، من حيث الأهمية وذلك بحكم نشأتها وتطورها وارتباطها الفعلي ودورها وتأثيرها بثقافة المجتمع على مر العصور، وتبعاً لذلك ظهر السلوك الأخلاقي عند البرجماتية على انه طرحاً وسطياً بين المذهب التجريبي والمذهب العقلي غايته المنفعة الصادقة المستندة على النتائج السليمة، والتي تدعو إلى إجراء عمليات تعتمد على النتائج دون النظر إلى الأسباب رغباً منهم للوصول إلى الحياة العملية[2]، وعليه رأى جيمس أن المسالة الأخلاقية (Moral issue)

---

١ – ينظر محمود ، زكي نجيب، حياة الفكر في العالم الجديد ، دار الشروق للنشر ، القاهرة، ط٢، ١٩٨٢، ص ١١٧

* – نعني بالمحايثه: ماهو داخل مجال الفعل والممارسة وينتمي اليه،

٢ – ينظر جيمس، وليم، بعض مشكلات الفلسفة، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، مراجعة زكي نجيب محمود،المؤسسة المصرية العامة للنشر والطباعة، القاهرة، ١٩٦٢، ص٤٤

تمتلك القيم الحقيقية (Real values) التي تحكم سلوك الإنسان الخلقي والذي تجعله ينتمي إلى أنماط السلوك الذي يقبله المجتمع وهي بطبيعتها تقدر معنى الصدق والحق والخير والشر، فالمعيار الذي يحكم على صحة القيمة الأخلاقية المرغوب فيها لابد أن يؤدي إلى نتائج مفيدة وذات معنى وهدف جليل، فالقيمة التي تنفعنا هي بالضرورة قيمة خيرة، إما القيمة التي تؤدي نتائجها إلى الضرر فهي قيمة غير مرغوب بها وهي قيمة فاسدة، وعليه فان الهدف الرئيس هو ما يصدر من خبرتنا الحسية لتلك القيم وما مدى شعورنا عليها بأنها صالحة بقدر ما يتحقق لنا منها فضيلة السعادة(The virtue of happiness)، فمقياس النجاح هي النتائج، وهي ما تقيس على صحة الفعل، وهي نفسها مقياس الأخلاق، لان فضيلة الفعل عند نجاحه[1]، وحتى لا يفهم أن كل ما يدعو إلى الارتياح والسعادة انه ذات قيمة خيرة، وجب علينا التحقق من أنها تحقق التلاؤم ما بين الرغبات وبين ما يوجد في الواقع، وهذا يدعو إلى التبصر والرؤية من قبل العقل، كما على العقل أيجاد الفكرة التي تملك القيمة الحقيقية التي تربطنا بالنتائج العملية. ففي سعي جيمس في الأخلاق طرح منهجاً برجماتياً أراد به توضيح الأفكار[2]، وكذلك يمنح لتصوراتنا دلالات صادقة ظناً منه هو الحل لكل المشكلات الفلسفية، ذلك بإتباع دلالة المعنى في التصور (Significance of meaning in perception) وكلا حسب نتائجه الحسية، وحسب المنظور البرجماتي لكل قضية ننظر إلى ما سيكون وليس ما كان، وعليه فللأخلاق مسالة تحمل معنى، ولكن ماذا نعني بهذه العبارة هل تحمل المعنى فقط ؟،

---

١ – ينظر محمود ، زكي نجيب، حياة الفكر في العالم الجديد، ص٤٩

٢ – ينظر الطويل ، توفيق، مذهب المنفعة العامة في فلسفة الاخلاق، الناشر مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٣، ص ٢٦٠

الجواب ،لا، بل تحمل فكرة من الأفكار والتي تكون هذه الفكرة مفهومة وذات دلالة فيها، على إن تترتب على هذه الفكرة نتائج عملية عن طريق خبرتنا[١]، وبما إن مسالة الأخلاق لها نتائجها العملية فهي أذا مفيدة وذات دلالة وقيمة خيرة وصادقة، كما رأى جيمس أن الحقائق والأفكار(Facts and ideas) لا يمكن أن تصف بالحق المطلق(Absolute right)، كما إن الفكرة الصادقة لا تحقق ضمن القواعد النظرية بل بوجود التجارب الفعلية إذ أشار (تبين انه من المستحيل تكوين فلسفة أخلاقية ووضع قواعد نظرية لها قبل وجود التجارب الفعلية، وتبين أن كل واحد منا يساهم في بناء مدلول الفلسفة الأخلاقية، كما يساهم في بناء الحياة الخلقية للجماعة الإنسانية، وبعبارة أخرى، تبين انه لا يمكن أن يكون هناك حق مطلق في الإحكام الخلقية)[٢]، وهكذا يرى جيمس أيضا، إن مسالة الاعتقاد بتدبير إلهي للكون مبني على أساس أو افتراض نفعي غايته الرضا والاطمئنان وباعث للأمل عند الإنسان ولها مصداقيتها لأنها مفيدة، ولذلك فالإنسان يفترض وجود الله كعذر له حتى يعيش الحياة في أعمق ما فيها من لذة واطمئنان، في حين يدفع عدم الإيمان إلى القلق والخوف والشر(Anxiety, fear and evil)، وعليه نرى أن مسالة الاعتقاد بوجود اله عند جيمس جاءت من باب النفع لما تتركه الحالة الإيمانية من طمأنينة داخل النفس البشرية، وعلى ذلك باتت مسالة الاعتقاد لا تمتلك الحقيقة المطلقة في جوهرها بل ما تقدمه من منفعة فأصبح صدق المعتقد مرهوناً بآثاره العملية[٣]، ولقد أنكر جيمس الحقيقة المطلقة في الأخلاق(The absolute truth in

١ – ينظر محمود، زكي نجيب، حياة الفكر في العالم الجديد ، ص١٤١

٢ – جيمس، وليم ، إرادة الاعتقاد ، ترجمة محمود حسب الله، طبع ونشر دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٤٦، ص٧٩

٣ – ينظر جيمس، وليم ، إرادة الاعتقاد ، ص ١٠٦

morality) لنفس أسباب مسالة الاعتقاد ولان أساس المعيار الحقيقي متغير لا يملك الثبات، فمتى ما كانت الفكرة واضحة ومقياس الحقيقة نافعة، أصبحت تمتلك الفكرة صدقها في الواقع، وكذلك عندما تكون مفيدة، ومعنى ذلك أن النفع والضرر هما اللذان يحددان الأخذ بفكرة ما أو رفضها.

ولتبيان أهم القضايا التي تتعلق بالبحث :

أولا : سعى جيمس معتمداً في حاجات ترمي إلى حفظ الحياة الخلقية والعمل على استمرارها، معبراً عن الميول الوجدانية لدى الإنسان، فالمرء بحاجة إلى أن يكون محترماً، محبوباً، كما أنه بحاجة إلى أن يحب، والى أن يرى من يحبهم سعداء وهذا ما تدعونا بها الحياة الخلقية والواجب الإنساني في الحاجات الوجدانية، كما أن هناك من الحاجات العقلية كالحاجة إلى المعرفة والفهم وهذا ما تدعونا بها الحياة العملية والعلمية أيضا، وهكذا نلاحظ أن حاجات الإنسان والمنافع التي تناظرها تبلغ من التنوع حدا يجعل كل تعريف للحقيقة بالمنفعة شاملا على النتيجة، وعليه فقد نظر جيمس إلى الاستقراء في الميدان الأخلاقي (Induction in the moral field) كخطوة للوصول إلى الأسمى معاني الخلقية، والتي اعتمد عليها فيما بعد جون ديوي في فكره التربوي كيف حدث ذلك ؟، من المعلوم إن البرجماتية تؤكد على فاعلية الفرد وخصوصا في المعرفة إذ يتضمن منهاجهم طريقة ديناميكية هادفة وهو تحقيق الغايات، وعليه فقد طبق جيمس طريقة الاستقراء والتي من شأنها إن تناول جميع الأشياء عن طريق الملاحظة والتجربة(Observation and experimentation)، كما إن الانتقال المعرفي فيها يكون على شكل ملاحظات جزئية وتجارب مهنية للوصول إلى المعرفة اليقينية، في ضوء التحديدات الدقيقة لمعطيات الاستقراء والتي هي ليست صحيحة ولا خاطئة وهذه التحديدات حين نراقبها ونحددها ونصنفها عن طريق نتائجها السليمة تصبح مفاهيم أولية، ومن ثم تحويل علاقة

هذه المفاهيم مع الوقائع أي نتائجها مع المجتمع فتصبح بالمشاهدة مفاهيم يملك الصدق بها، ويمكننا فيها أن نتخطى كل الحقائق الثابتة، وعليه إن تشخيص مسالة الأخلاق في الإطار الاستقرائي الذي اعتمده جيمس ما هو إلا لرفع القيمة الأخلاقية وتشخيص بعض العلامات غير ضرورية في الحياة الإنسانية التي تعوق تقدم المجتمع ولا سيما تطور أخلاقه، وهذه الصيغة استخدمها قبله فرانسيس بيكون(١٥٦١-١٦٢٦م) وذلك لتحقيق التعميم التجريبي في الفروض العلمية والتي اسماها منهج العزل والاستعباد[١](Method of isolation and enslavement)، إذ ركز جيمس على طريقة الاستقراء العلمية على نحو تطبيقها في الأخلاق وذلك على قبيل السلوك الاجتماعي ونتائجه الايجابية ليشكل لنا نمطاً شاملاً وكاملاً في الأخلاق البرجماتية، وفي ضوء تحليلاته للمشكلة الأخلاقية والدينية رأى أن المسائل الأخلاقية لا تستمد قيمتها من حقيقتها المطلقة، بل من نتائج الأفكار، لان حقيقة أي فكرة ترتبط بعمليتها، كما إن الحقيقة تتصف بصدقها بمقدار ما تتركه لنا من اثر في واقعنا، فقد أنكر الحقيقة الأخلاقية المطلقة(Absolute moral truth) لأنها لا تتسم دائما بالموضوعية، وعليه فان النتائج هي التي تؤد إليها في واقع الحياة الإنسانية تمتلك الصدق، فقد صرح جيمس بان المشكلة شائكة إذا لم نجعل لها مقياس في عقلنا كما أن مهمة الفيلسوف إيجاد الحلول عن طريق البحث عن معيار لا تعصب فيه ولا تحيز حتى نسعى به إلى الحقيقة[٢]، فقد ضرب جيمس لنا مثلا لتأكيده على استقرائه هذا في معيار أو ميزان ماهية

---

١ – ينظر زيدان ، محمود فهمي، الاستقراء والمنهج العلمي ، الناشر دار الجامعات المصرية، الاسكندرية ، ١٩٧٧، ص ٧

٢ – ينظر جيمس، وليم ، إرادة الاعتقاد، ص٩٣

الحسن إذ اشار (إذا كانت مجموعة الأشياء المطلوبة قد ظهرت بعد الاختبار اقل اضطرابا منها قبله، وإذا كانت تحمل معها مقياسها النسبي واختبارها النسبي، فإن مشكلة المعيارية تكون قد حلت، فإذا وجد أن كل ما هو حسن، كحسن، يتضمن ماهية مشتركة، فإن مقدار تلك الماهية للوجود في كل فرد مما هو حسن يحدد من درجة ذلك الفرد على ميزان الحسن، وعلى هذا الأساس يمكن وضع القواعد، لان تلك الماهية تكون الحسن الذي اجمع عليه المفكرون)[1].

إن تطبيق الطريقة الاستقرائية هذه في الأخلاق من حيث مدلولها في الكشف عن تحليله لمشكلات الأخلاقية، سببه هو انه ينكر أي معارف فطرية أو قبلية، إذ يرى أن المعرفة مكتسبة وتجريبية ووظيفتها ليست غاية وإنما هي وسيلة فقط لتحقيق أغراض الإنسان وأهدافه سواء النظرية منها أو العملية، وعلى ذلك أعطى جيمس مهمة للفلسفة يراها أساسية وهي التفكير ولا سيما طريقتها في الاستقراء إذ أشار(إن الفلسفة، في أملي معنى لها هي التفكير الإنسان فحسب، تفكيره في العموميات أو الخصوصيات، فالإنسان يفكر دائما متبعا نفس المناهج، فهو يلاحظ، ويميز ويعمم ويصنف ويبحث عن العلل، ويسوق الأمثلة ويضع الفروض)[2]. مؤكدا على أن جميع القضايا التي يتم الاعتقاد بأنها صادقة بالنظر إلى أثر كل منهما على سلوكها العملي أو الأخلاقي، وفي حال غياب الأثر العملي أو الأخلاقي في أي قضية تعد هذه القضية لا دلالة لها وهي قضية لا معنى ولا وجود لها[3]، فالمعيار الأكبر في

---

١ – المصدر نفسه، ص٩٣

٢ – جيمس، وليم، بعض مشكلات الفلسفة، ص٢٣

٣ – ينظر جيمس، وليم ، البرجماتية، ترجمة محمد علي العريان، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٥،ص٤٦-٤٩

هذه القضية هو أن الحقيقة نوع ذو معنى، تهدف إلى المحاكمة العقلية عن طريق التجربة، محكومه بمعايير فردية لا تتجاوز الذات، وعليه فهذه الصفات تحتوي على مكونات مماثله لتلك الموجودة في التفكير الإبداعي(Creative thinking) للفلسفة الأخلاقية البرجماتية.

استخدم جون ديوي طرح جيمس في الطريقة الاستقرائية للكشف عن أهم مزايا الأسلوب العلمي لدمجه في السلوك البشري، وخصوصا في عملية التفكير متبعا بها أسلوبه في التربية وذلك من خلال طرحه في كتابه الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، إذ بات هذا اتجاه العام لطريقته البرجماتية في التفكير العلمي، ثم إلى أسلوب في التربية وطرائقها وذلك عندما أطلق عليها ديوي اسم الدافع(Motivation) وذلك تعزيزاً للتطور الأخلاقي في التربية ورفده بقانون إذ أشار إلى ذلك (إن وقوع مأساة داخلية تحرر الدوافع لتعبر عن نفسها تعبيراً غير محدود، وفي مثل هذا الوقت نكون لأنفسنا فلسفات تقول بان التقدم هو الحركة، وان التلقائية العمياء هي الحرية، وتجعل الدافع قانونا في حد ذاته تحت اسم تقديس الفردية أو الرجوع إلى معايير الطبيعة)[1]، وعليه رأى أن التفكير في مفردة لا يرتقي إلى مستوى الاختراع بل هو بحاجة إلى دافع لان هذا الدافع هو الذي يثير التفكير وهذه الفرصة تحرر ما في داخلنا من دوافع مخزونه إذ أشار (فالدافع نحتاج إليه لإثارة التفكير، وبدء التأمل وتحريك الاعتقاد، ولكن التفكير وحده هو الذي يلاحظ العقبات، ويخترع الأدوات، ويدرك

١ – ديوي، جون، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي،الناشر مؤسسة الخانجي ، القاهرة، ١٩٦٣، ص١٨٧

الأهداف ويوجه الوسائل، وبذلك يحول الدافع إلى فن يعيش في الأشياء، فالتفكير يولد للدافع في كل لحظة من لحظات العادة)[1].

سعى ديوي إلى عدم الفصل بين التفكير والخبرة الإنسانية ليتمكن من طرح ما أمكن من المسلمات المنطقية وعدها أداة للتفكير ولاسيما الاستقراء، ويعد جميع أوجه التفكير مثل التصور، الحكم، الاستقراء، والتأمل، تدل على بحث أو هي أداة من أدوات البحث، وهو في هذا التفكير ينتقل من خبرة إلى خبرة أخرى، ويظهر التفكير الاستقرائي بمعنى الكلمة أو ما يسميه ديوي التفكير التأملي(Reflective thinking)، وما كان عليه المنطق القديم من عاهة هو ابتعاده عن تيار الخبرة الإنسانية[2]، لذلك أشرك ديوي الفكر في مجرى الحياة التربوية، واعتبره موجهاً للسلوك، وقد أطلق على الفكر أو العقل اسم الذكاء[3](intelligence)، إذ سعى ديوي في اكتشاف التحديدات الطبيعية ودمجها مع الحياة الأخلاقية بوساطة الاستقراء كي يبني عليها منظومته التربوية، إذ هي التي تولد الذكاء كما يدعوها إلى التحرر من كل الدوافع غير المجدية، فهو لا يرى أن العقل كيان جامد مستقل عن الواقع، بل هو من صلب الواقع، وهو في تطور دائم ومستمر، وهذا ما تحتاجه العملية التربوية من حيث بحثها عن ما هو جديد ومجدي وهي عملية متطورة دائما، ولكي تتحقق وظيفة الفكر الحقيقية فقد ربط ديوي ما بين الواقع والفكر كي يجني منها الذكاء الذي هو محور أساسي في التربية إذ أشار (إذا ما توصلوا إلى هذا الاكتشاف كان هذا مولد

---

١ – ديوي، جون، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني ، ص ١٨٨

٢ – ينظر الاهواني، احمد فؤاد، جون ديوي، الناشر دار المعارف، القاهرة، ط٣ ، ١٩٦٨، ص ١٠٣

٣ – ينظر ديوي، جون، البحث عن اليقين، ترجمة احمد فؤاد الاهواني، الناشر دار احياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٦٠، ص٨

الذكاء، ومع هذا المولد تكون مسؤولية الناضج نحو الملاحظة والتذكر والتنبؤ، فكل حياة أخلاقية لها تحررها، ولكن هذا العامل التحرري لا يحد التعبير الكامل في العمل المباشر، بل في شجاعة الذكاء في أن يذهب إلى أعمق مما تذهب إليه التقاليد أو الدافع المباشر، وتوجه اهتمامنا الآن إلى دراسة الذكاء في العمل)[1].

إن تأكيد ديوي على فاعلية الفرد في عملية التعلم من خلال طريقة الاستقراء هي لضرورة أن تبنى الأهداف التربوية على أساس سليم، لان المنهاج التربوي دائما يتضمن وحدات منتظمة هادفة فلابد من توافر الوسائل الفكرية الصحيحة التي تحقق الهدف المطلوب وتكون الرؤية الذكية هي من تحلل الواقع مع مساحة الخبرة المكتسبة، فقد ساعد تحليل ديوي للفكر إلى النظر في العناصر الهامة للتفكير، إلا وهو أن التفكير الاستقرائي هو تفكير استنتاجي لما له من ضرورة للتدريب الذهني والتفكير التربوي، وعد التعامل مع المنطق الرياضي محاولة غير نافعة لأنه يبعدنا عن الواقع كما هو يفصل بين القوانين الفكر والعالم الخارجي[2]، وهذا يلزمنا القول على إن القيم الحقيقية هي ليست صور ورموز نتعامل بها لإثبات الحقيقة الأخلاقية أو حقيقة أخرى، ولا هذا المنطق الرمزي باستطاعته أن يتحكم بالسلوك الإنساني، لا بل أن السلوك المقبول نقصد به إنماء شخصيات أخلاقية تقدر الخير والحق والتي يتحدد سلوكها في أساسه من الداخل.

١ – ديوي، جون، الطبيعة البشرية والسلوك الانساني، ص ١٨٩

٢– ينظر الاهواني، احمد فؤاد، جون ديوي، ص١١٦

ثانياً : ركز جيمس في التجربة الإنسانية(Human experience) وعدها عاملاً مهماً وعنصراً مركزياً في الفلسفة البرجماتيةً، لما لها من أسلوب عميق للبلوغ إلى المعرفة العلمية لأنها تطرح الثمر الحقيقي من خلال نتائجها، فهو يرى أن الحقيقة ليست ثابتة ومطلقة، بل الحقيقة اختراع شيء جديد وليس اكتشاف شيء موجود[١]، وعليه ربط الحقيقة بمقدار ما تتركه لنا من اثر في واقعنا ويأتي ذلك من الحقيقة المرتبطة بفردية التجربة الإنسانية، فالقاعدة الخلقية عند جيمس والواجب إتباعها هي ما نتجت عن إشباع الرغبة للفعل الإنساني عن طريق التجربة وعنصرها الجوهري في اعتبار قيمتها الخلقية في حالة تلبية رغبة أو إشباع الفعل لرغبات الإنسان[٢].

في حديث جيمس عن مسائل الأخلاق الثلاثة (السيكولوجية والميتافيزيقية والمعيارية) صنف الأولى بالأصل التاريخي لأحكامنا الأخلاقية ناكراً فيها ما سماه اللاهوتيين بالضمير الحاكم(The conscience of the ruler) في إحكامنا الخلقية، ما دحاً في ذلك المدرسة النفعية من أمثال(بنثام ومل وبين)، لان إحكامهم الخلقية كانت على أساس باعث بحالات السرور الجسمية وبحالات التخلص من الألم[٣]، إما المسالة الأخلاقية المتعلقة بالميتافيزيقا فقد نبذها لان كلماتها وإحكامها الخلقية لا تمثل مدلولاً في عالمنا الشعوري والمادي، لان بيئتها العقل وهو الذي يحس بها فقط، وما العالم إلا مكون من حقائق مادية بحته وعليه لا يمكن أن تجد فيه القضايا الخلقية مكانا

---

١ – ينظر الطويل ، توفيق، مذهب المنفعة العامة في فلسفة الاخلاق، ص ٢٦١

٢ – ينظر محمود ، زكي نجيب، حياة الفكر في العالم الجديد، ص٤٩

٣ – ينظر جيمس، وليم ، إرادة الاعتقاد، ص٨١

في العالم الميتافيزيقي، في حين وجود الشعور الذي هو جزء من العالم المادي تكون الفرصة فيه مواتيه لكل خير وشر[١].

إما عن المسالة الأخلاقية الثالثة والأخيرة فهي المسالة المعيارية التي دعا جيمس الأخذ بها من خلال التعرف على صفاتها الخاصة إذ أشار إليها قائلا (أولا، سوف لا نكون لا أدريين، فانا نؤمن بأن هناك حقيقة مؤكدة، ولكنا قد عرفنا، ثانيا، أن تلك الحقيقة لا يمكن أن تكون مجموعة من القوانين الثابتة معلنة عن وجودها بنفسها، ولا يمكن أن تكون كذلك برهانا خلقيا ذهنيا، ولكنها لا توجد إلا في فعل، أو في شكل رأي من الآراء لبعض من وجد فعلا)[٢].ان من طبيعة فلسفة جيمس في الأخلاق انه يرى الطبيعة الإنسانية مرنة ووظيفية وان التغير هو أساس الحياة فليس هناك حقائق ثابتة، وان تعلم الأخلاق يكون بالعمل وهذا هو الذي يفرز لنا واقع تجربتنا الأخلاقية صالحة أم غير صالحة، فالعالم بأسرة متغير وغير ثابت بل في حالة تغير وخلق مستمر ويخضع للتجربة الإنسانية وهذه التجربة هي التي تميز الخير من الشر، وتنظر الفلسفة البرجماتية برمتها إلى قيم الخير والشر بأنها أيضاً متغيرة وتؤمن بعدم خلود المثل والقيم، وعلى هذا فقد أعطى جيمس إلى فيلسوف الأخلاق مهمة تضطره إلى البحث عن معيار حتى لا يتم التحيز فيه، ولابد لهذا المعيار من حقيقة تضمن وجوده من ناحيتين أولها حسب اعتقاد جيمس لها هي (إن مشكلة المعيارية تكون قد حلت، فإذا وجد أن كل ما هو حسن، كحسن، يتضمن ماهية مشتركة)[٣]، ومن الناحية الأخرى يرى جيمس أن مثل هذه المعايير حسنة، ولكن

---

١ – ينظر جيمس، وليم ، إرادة الاعتقاد ، ص٨٣-٨٦

٢ – المصدر نفسه، ص٩٣

٣ – المصدر نفسه، ص٩٣

هناك قبولا عاماً شاملاً نحو معيار صالح يعبر عن خير المعايير لأنه يتصف بالإصلاح لإيجاد السعادة والتي مصدره الباعث النفسي(Psychological motivation) وينتج عنه أخلاق مفيدة وذات دقة علمية وليست نظرية قليلة القيمة، بل مبنية على التجارب وقد أوجدت لنا حلولا فوجودها الفعلي والعملي جعلنا نتوجه نحوه صدقاً وإيمانا مميزين قيمته المهنية عن طريق إبراز واقعها العلمي دون النظري وذلك اعتمادها على التجربة الأخلاقية فقد أشار إليها قائلا (هذه المذاهب والمذاهب الأخرى الموجهة ضدها ليست إلا مبنية، عن طريق التجارب، لنوع التصرف، الذي يمكن أن ينتج اكبر مقدار ممكن من الحسن، والذي يمكن لذلك الحسن أن يبقى في هذا العالم، وان لمن البين انه لا يمكن الحكم على هذه التجارب حكما سابقا على وجودها الفعلي، وإنما يحكم عليها بعد الوقوع، حين يعرف مقدار التذمر أو الرضا الذي ينشأ عنها)[1].

إن السبب الرئيسي في إقراره بالحكم الأخلاقي على ما بنته التجربة من نتائج تكون ذات خير أو شر(Good or evil) هو نفس العلاج لمشكلة المعرفة في الفلسفة البرجماتية، في رفض كل ثنائية تقليدية التي كانت منتشرة آنذاك وهذه الثنائية التي ترى، إن الشعور والعالم الخارجي متقابلان وكل واحد منهما جوهر مستقل عن الآخر، ووصفت الشعور بأنه شيء دقيق، مجرد، بسيط، يُعرف معرفة حدسية، ولا يدرك إدراكاً حسياً، وعلى هذا أصبحت له الصبغة الروحية[2]، وعليه ادعت البرجماتية أن إيجاد فلسفة أخلاقية بمعناها القديم على أنها مطلقة وثابتة ولا تتغير، لا يمكن عدها تنظر إلى الحقائق في

---

١ – جيمس، وليم ، إرادة الاعتقاد، ص١٠٠

٢ – ينظر زيدان: محمود، وليم جيمس، نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٨، ص ٩٦

كل مكان[1]، وان كلا المذهبين المادي والمثالي يفرق بين الشعور والعالم الخارجي، أو ما يطلق عليه بالذات والموضوع، إلا إن المثالي يركز في مسألة الحقيقة على الشعور أو الذات، بينما الواقعي على العالم الخارجي أو الموضوع وكلاهما ليس على صواب، إما فلسفة جيمس الأخلاقية فتنظر كما أشار (إن العالم الخلقي المستقر المنظم، الذي يبحث عنه الفيلسوف الخلقي، لا يمكن أن يوجد كاملاً، إلا حيث توجد قوة مقدسة ذات مطالب عامة شاملة، فإذا وجد مثل هذه القوة، فان منهجه في إخضاع احد المثل للآخر يكون المنهج الصحيح لتقدير القيم)[2]. وفي الانتقال إلى جون ديوي نلاحظ أن التجربة عنده هي الوسيلة الأساسية للحصول على المعرفة واكتساب الخبرة ومن خلالها تكمن ضرورة توضيح الأفكار فلابد من ربطها بنتائج التجربة، لان مقياس المعرفة على صدق التجربة أو كذبها يتوقف عنده في مجال الأخلاق هو نفسه معيار الحق والباطل أو الصواب والخطأ الذي يكتسب منه منفعة الإنسان[3]، فقد قسم ديوي التجربة إلى قسمين : التجربة التي نعيشها، والتجربة في موضوعها مستنداً على ذلك بالاعتماد على التجربة لذاتها[4]، ترتبط التجربة عند ديوي بالمشكلات وحلولها بإكساب ذهن الإنسان فهما لواقع الحياة العملية، فقد سعى في التربية على إزالة جميع العقبات التي تصاحب ذهن الإنسان من أفكار مجردة في السابق، وهذا لا يتحقق إلا باستخدام منهج علمي بديل يكون هو الكفيل الذي يأخذ على عاتقة حل جميع المشكلات، فعند إيضاح رأيه في كتابه الفردية قديما وحديثا عزى إلى أن روح التقدم المعرفي والتربوي في ضوء

---

١ – ينظر جيمس، وليم ، إرادة الاعتقاد، ص١٠٢

٢ – جيمس، وليم ، إرادة الاعتقاد، ص١٠٦

٣ – ينظر الطويل، توفيق، مذهب المنفعة العامة في فلسفة الاخلاق، ص ٢٦٣

٤ – ينظر الجيوشي، فاطمة، فلسفة التربية، الناشر جامعة دمشق، ط٢، ١٩٨٩، ص ١١٧

المعطيات العلمية التي تستند إلى التجربة حالها حال العلوم والتكنولوجيا إذا أشار (إن الأفكار التقليدية هي من أفكار نافلة غير ذات موضوع، بل أنها في الحقيقة أعباء باهظة، وعقبات رئيسية في طريق تشكيل فردية جديدة متحدة متكاملة في ذاتها، ولها وظيفتها المعتوقة في المجتمع الذي توجد فيه، وليس بالإمكان الوصول إلى فردية جديدة إلا عن طريق استخدام جميع موارد العلم والتكنولوجيا)[١].

يرى ديوي أن خير ما تقدمه لنا الحلول العملية وعلى رأسها المنهج الاستقراء التجريبي، هو لفهم الحياة الإنسانية بالأفعال لا بالتأمل في الحلول النظرية، لأنه هذا المنهج يعتمد على الملاحظات ومشاهدة التجارب ويعدهما مصدرين للمعرفة والتربية وهذا ما لخصه في كتابه المدرسة والمجتمع[٢]، كما سعى أن يكون الفكر قادراً على مواجهة المشكلات التي تقابل البشر وإيجاد الحلول لها، ولأننا نعيش في عالم مليء بإحداث كثيرة فيتطلب منا إجراء تغييرات التي تساعد على تحقيق الإصلاح الاجتماعي عن طريق التربية لتحقيق حياة كريمة للأفراد وقد تجسم هذا في النظرية التي يدعوها (الإداتية)[٣]، وإذا كانت هذه التغييرات مرتبطة بقواعد الأخلاق شريطة أن تحقق هذه التغييرات المواءمة بين الإنسان وبيئته، ويرى أن الحياة التربوية لا تتأتى إلا بالتجربة والخبرة، وان تكون بصورتها التطبيقية وموجه للمعرفة والذكاء، حتى لا

---

١ – ديوي، جون، الفردية قديما وحديثا، ترجمة خيري حماد، منشورات دار الحياة، بيروت، ١٩٧٩، ص٨٧

٢ – ينظر ينظر ، ديوي، جون، المدرسة والمجتمع، ترجمة احمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٦٤

٣ – ينظر رسل، برتراند، تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث، الفلسفة الحديثة، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، دار الكتاب العامة ، مصر، ١٩٧٧، ص٤٧٨

تؤدي إلى التخبط والعشوائية، وتطبيقاً لمنهج ديوي العملي النفعي، ناد بأن يكون الغرض من العلم هو اكتشاف العلاقة الثابتة بين المتغيرات بدلاً من الاهتمام بالعلل الغائبة، البعيدة عن الادراك.

يرى ديوي أن المعرفة تستمد أهميتها من البحث في العالم الذي نعيش فيه، بدلا من الهرب عن طريق العقل إلى عالم الميتافيزيقا وجب علينا العيش فيه وهذا ما أطلق عليها اسم (التحقيقInvestigation)[1]، وعد البحث العلمي من أهم محفزات الفكر التربوي الموضوعي، لأنه يرتبط بمواجهة قضايا ومشكلات محددة نعيشها على أرض الواقع إذ أشار(ومن الواجب تبيان ما إذا كانت القدرة البشرية تستطيع الارتفاع إلى مستوى استخدام الفرص التي إتاحتها لنا الآلة والتكنولوجيا)[2]، وعن طريق البحث العلمي، وباستخدام المنهج التجريبي المؤطر بالمعرفة والفكر يمكن التوفيق بين العلم والفلسفة والتربية من خلال استخدام أدوات العلم والفلسفة في التربية، بما يؤدي إلى ارتقاء الحياة الإنسانية والحضارة[3].

أنكر ديوي كل المعطيات والمعارف التي تسبق التجربة واجهر في عملية التحقيق والبحث في الخبرة والتجربة وفي ضوئها أصبح المنهج الذي استخدمه ديوي للفكر التربوي هو المنهج العلمي الاستقرائي، إذ طبق مناهج البحث العلمي المبني على التجربة في البحث عن القيم من الحق والخير والجمال[4]، فعد الأخلاق هو المرتكز الأساسي في ذلك، وأسس عليها المنهج الأخلاقي

---

١ – ينظر رسل، برتراند، تاريخ الفلسفة الغربية،ص ٤٨١

٢ – ديوي، جون ، الفردية قديما وحديثا، ص٨٩

٣ – ينظر الاهواني، احمد فؤاد، جون ديوي، ص٧٣

٤– ينظر الطويل، توفيق، فلسفة الاخلاق نشأتها وتطورها، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٣، ١٩٧٦، ص٢٧٥-٢٧٧

العلمي الذي هو خاضع للتجربة، حالها حال العلوم التجريبية الأخرى مثل الفيزياء والكيمياء، فمادام الغرض الذي يهدف إليه هو فهم طبيعة الحياة الأخلاقية، كما لو كان علم الأخلاق يمثل صورة من صور البحث عن الحقيقة[1]، وبذلك رفض الأخلاق القائمة على مبادئ المثالية والتي هي بعيدة عن الواقع، وعليه رفض فكرة القانون الأخلاقي الثابت المشتق من قانون الطبيعي الذي هو الأساس للإنسانية حسب زعم المذهب الطبيعي، وجعل ديوي أسس الأخلاق تعتمد على الخبرة والحكم الذكي والعملي(Experience and smart and practical judgment) فهي غير ثابتة، ولذلك فهو نقد مجموعة من المذاهب الفلسفية التي اتخذت لنفسها مبادئ وقيم ثابتة في الأخلاق كما زعم من قبله وليم جيمس عندما ذم المذهب المثالي والطبيعي، وتأسيساً على ذلك فأن القيم التربوية في نظر ديوي ، يجب إن تخضع إلى إعادة بناء وتعديل دائم في عملية التفكير التأملي مع تغير الظروف الاجتماعية وزيادة المعرفة العلمية[2]، لان واقع الفلسفة الخلقية عنده تهدف إلى الإجابة عن السؤال: ما الذي ينبغي علي أن أقوم به في الواقع العملي ؟، وغايته في طرحه هذا السؤال هو للتحقيق ما هو غير متحقق في التجربة والواقع وليس له وجود سابق، بل ويكتسب وجوده من خلال عملنا الذي نقوم به[3].

يرى ديوي أن التربية يجب أن تخضع إلى التغيير والتطور المستمر لان عملية النمو هي التي تصبح هامة وليست النتيجة الساكنة لأنها تملك في

---

١ – ينظر رشوان ، محمد مهران، تطور الفكر الاخلاقي في الفلسفة الغربية، الناشر دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨،ص ٢٣

٢ – ينظر جود ، فصول في الفلسفة ومذاهبها، ترجمة عطية محمود هنا وماهر كامل، القراءة للجميع، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٦٧

٣ – ينظر رشوان ، محمد مهران، تطور الفكر الاخلاقي في الفلسفة الغربية، ص ٢٥–٢٦

حقيقتها معنى[1]، فالتربية لم تأت على وجهة مكتوبة ومقاييس سلوكها وتأثير سلوكها الحسن جاء من ذاتها، بل انبثقت من الحياة نفسها، فالموضوع بأنه حادثه ذات معنى، وطالما أن البحث يقوم بتكوين موضوع ولا سيما التربية لأنها ذات معنى، كجزء من عمله، إن الموقف لم يعد إشكاليا، ولم يعد له معنى غير محدد، فانه سيبدو لنا أن الشيء المعروف هو موضوع مكون في عملية البحث، فلا شيء معروف يقع خارج البحث[2].

مسعى ديوي في تطوير القيم البرجماتية ودور جيمس فيها :

Dewey's quest to develop pragmatic)
(values and James' role in them

أولا . المدرسة والتجربة : (School and experience)

أدرك ديوي أن جميع القيم القديمة بما فيها التربوية لا تشكل منعطف حيوي في مجتمعه الأمريكي، وحقيقة الحقوق الطبيعية أصبحت من ضمن التقاليد الخداعة والتي لا يقتضي الإنسان الرجوع لها، فقد شكك في قيمة هذه الحقوق وتقاليدها كلها، وسعى إلى الافتراضات العلمية التي تكون قائمة على التغيير السليم في مجتمعه، لان كل شيء في هذا العالم قابل للتغيير فمن غير الصحيح تدعونا حياتنا إلى التمسك بالقيم القديمة[3]، لان ضرورتها بررت ذلك ودعوتها أجازت عدم الوقوف على أي موروث مهما كانت قيمته وقداسته،

---

١ – ينظر ديوي، جون، تجديد في الفلسفة، ترجمة امين مرسي قنديل، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، ص٢٩٠.

٢ – ينظر موريس، تشارلز، رواد الفلسفة الامريكية، ترجمة ابراهيم مصطفى ابراهيم ، الناشر مؤسسة شباب الجامعة، اسكندرية، ١٩٩٦،ص ٩٦

٣ – ينظر ديوي، جون ، تجديد في الفلسفة، ص ٢٩٣

وواجبنا نحو ذلك يحَملنا إلى تغيير قواعد الأخلاق والسياسة والاقتصاد والتربية وأي شيء نظن به الثبات[1]، لان طريق الحياة الجديدة لابد منه ولابد من توفير العناصر الملائمة والظروف التي تأهل العيش في عصرنا الجديد، فقد رأى ديوي أن نشاط المدرسة التجريبية التي ألحقها في كليته في جامعه شيكاغو لها ركيزة أساسية إلا وهي التجربة وهي الوسيلة والمنهج الأساسي التي نحصل منه على المعرفة والخبرة، وهذا ما دعا له جيمس في بحوثه الأخلاقية والنفسية على دور التجربة لصدق القضية[2]، والمدرسة التي أعطاها مدلولا مشابه لها في التسمية وهي المعرفة النظرية التطبيقية (Applied theoretical knowledge) ، كما استرسل ديوي في ذلك معللا إن ما يدعونا عليه عالمنا المتعدد والمتطور من شيء فهذا يعني أن فهمه لا يتحقق بمنظومة مغلقة من القيم والمفاهيم المعرفية، فلابد من ترك استخدام المناهج التقليدية المستنبطة، بمنهج التجريب والنشاط الاستقرائي التي تكون التجربة مصدرها[3]، إن إدراك منظومة قيمة وتربوية يرى فيها ديوي ربط الإنسان في مجتمعه على أساس أخلاقي عن طريق التربية وتحديداً المدرسة، إذ عدها مجتمع صغيرا، إذ أكد على دور المدرسة كونها الوسيلة لإعداد الحياة الجديدة وأداة لتغيير المجتمع إذ أشار (ما أنجز المجتمع لنفسه قد وضع برعاية المدرسة رصيداً لأعضائه في

---

١ – ينظر محمود، زكي نجيب، حياة الفكر في العالم الجديد، ص ١٦١–١٦٣

٢ - ينظر الكبيسي، محمد محمود، فلسفة العلم ومنطق البحث العلمي، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠٠٩ ،ص ١٤٩-١٥٠

٣ – ينظر جعنيني ، نعيم حبيب، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، الناشر دار وائل، عمان، ٢٠٠٤، ص٢٠٨–٢١٠

المستقبل، والمجتمع يأمل أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه خلال الإمكانات الجديدة التي تتفتح في المستقبل حيث تتحدد الروح الفردية والاجتماعية)[1]

إن مفهوم التجربة لدى ديوي ما هي إلا علاقة بين الإنسان والوسط البيئي الذي يعيش به كي نميز بينها وبين العادة وصولا إلى الغاية الخيرة، وعليه إن الفكرة تكتسب عن طريق مؤثر موجود فعلا كي يوصلنا إلى الخبرة وبما إن الأخلاق تتعلق بصفة عامة بالسيطرة على عاداتنا وتوجيهها[2]، وهذا يتصل بواقع السلوك التربوي والسلوك الإنساني، وعن طريق الرابط الحقيقي الذي حدد علاقتهما تحدث تغييرات تعبر عن الوسيلة والغاية والتي مصدرها الخبرة والتجربة معا، ومنها نحدد العلاقات الجديدة في الوسط التربوي، والهدف من ذلك هو سلسلة من الأفعال للوصول إليها من خلال خبراتنا في العمل التربوي الذي يحدد بالهدف المنشود، إذ أشار ديوي عليها (فالهدف ليس إلا مجرد سلسلة من الأفعال ترى في مرحلة بعيدة، والوسيلة ما هي إلا نفس السلسلة من الأفعال نراها عن قرب، ولكن الوسيلة يمكن تمييزها من الهدف، عندما نبحث اتجاه الخطة المقترحة للعمل، أي عندما نبحث العمل على انه سلسلة متصلة من الحلقات من الأفعال فالهدف هو آخر عمل نفكر فيه، والوسائل هي الإعمال التي نقوم بها سابقة لذلك)[3]،إن سعي ديوي في بناء منظومة يحتاجها الذهن سببها حل المشكلات العملية والتي تقوم على التجربة لأنه يرى أن التغيير يقوم على أساس الأفعال التي تصدرها التجربة وليس

١ – ديوي، جون، المدرسة والمجتمع، ص٣١

٢ – ينظر ديوي، جون، الطبيعة البشرية والسلوك الانساني، ص ٥٧

٣ – المصدر نفسه ، ص٥٨

قوانين الأخلاقية المتعالية وخير إسناد لواقع التجربة هو العمليات الاستقرائية للعقل، وهذا جل طرح جيمس في فلسفته الأخلاقية .

ثانيا . الديمقراطية والأخلاق والتربية : (Democracy, ethics and education)

أوضح ديوي الأخلاق التربوية في كتابيه (الديمقراطية والتربية، والمبادئ الأخلاقية في التربية)، ففي الكتاب الأول طرح أمرين مهمين تسودهما الأخلاق الديمقراطية والاجتماعية، **أولهما** : العلاقة التي تترتب على الإنسان بمجتمعه في إطار تحقيق التوازن وعلى ما يقره النظام الديمقراطي، إذ انتقد كل النظريات الفردية والتي تدعو إلى تخلي عن المجتمع، وبين إن العمل الاجتماعي لابد أن يكون دافعه ديمقراطي ومبني على توازنات بين قيمة الفرد في مجتمعه وقيمة المجتمع على إفراده[1]، وبين إن العمل الجماعي يحقق قيمة الأساسية للمجتمع ولكن ليس على حساب الفرد وذلك لتحقيق النظام الديمقراطي الذي يدعو إلى التوازن بين الفرد والمجتمع، فهو في هذا يريد أن يحقق الموازنة فيما بينهما على أسس ديمقراطية لأنهما مهمان بالنسبة له، فسعى إلى خلق معيار ليقيس به مستوى تحقيق التوازن وذلك عن طريق ما مدى اشتراك الإفراد والجماعة في المصلحة الاجتماعية، وما مدى مستوى حرية الفرد بجماعته[2]، موضحاً فيها على أن الإنسان ابن بيئته ومجتمعه فسلوكه نابع من ظرفيهما أذا أشار ديوي (كل فرد تتصل أعماله بغيره له بيئته الاجتماعية، مما يأتيه من الإعمال وما يستطيع إتيانه منها معلق بآمالهم فيه ومطالبهم منه، ورضاهم عنه أو سخطهم عليه، وما من مخلوق مرتبط بغيره يستطيع أن يؤدي إعماله الخاصة من دون أن يحفل بإعمال من يعيش بين ظهرانيهم ويحسب حساباً لهم، لأنهم هم الذين

---

١ – ينظر جعنيني ، نعيم حبيب، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، ص١٩٥-١٩٦

٢ – ينظر الجيوشي، فاطمة ، فلسفة التربية، ص ١٢٠

يؤلفون الظروف الضرورية لتحقيق ميوله)[1]. **وثانيها**: التوازن التكاملي(Integral balance) هو خلق تفاعل بين الأخلاق والسلوك ورفض الثنائية في ذلك، إذ إن هذه الثنائية مرفوضة في المذهب البرجماتي من الناحية الأخلاقية، إذ أشار لها ديوي قائلاً (وتتخذ هذه الثنائية في الأخلاق صورة تفريق قاطع بين دوافع العمل ونتائجه ، وبين الأخلاق والسلوك، فيعد الدافع والخلق داخليين موجودين في الوعي وحده، إما السلوك والعواقب فتعد خارجية عن العقل)[2]. إما في كتابه الثاني (المبادئ الأخلاقية في التربية)، فنظرته المثالية كانت تتمثل بجعل الفرد والمجتمع في حاله توافق فيما بينهما، وعليه رأى أن الإفراد لهم تفكيرهم الاستقلالي، في الوقت ذاته هم مرتبطون بالمجتمع الذي هم منه على وفق المبادئ والقوانين الأخلاقية لذلك المجتمع دون تمييز وتحيز حتى يعيش الفرد في حياة الجمهور الذي هو منه إذا أشار لذلك قائلاً (فالنظم الاجتماعية تعمل طبقاً لقانون قصورها الذاتي، فهي ترفع الفرد إليها ثم تجرفه في تيارها وهكذا نرى أن الفرد تسيطر عليه حياة الجمهور، في مجتمعه الذي يعيش فيه)[3]. اهتم ديوي بالأخلاق العملية (Practical ethics) التي تنبع من واقع الخبرة ومن واقع الحياة مرتكزا في ذلك على ما تقدمه التجربة الفردية من خلال استقراء الواقع العملي للحياة الإنسانية وهذا ما يعرف عند ديوي باسم السعادة[4](Happines)، وقد أوعز على التربية المسؤولية في ذلك،

---

١ – ديوي، جون، الديمقراطية والتربية، ترجمة متي عقراوي وزكريا ميخائيل، الناشر لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة، ط٣ ، ١٩٥٤، ص ١٣

٢ – المصدر نفسه، ص ٣٥٧

٣ – ديوي جون، المبادئ الاخلاقية في التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، الناشر الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ١٩٦٦، ص ١٣٧

٤ – ينظر ديوي، جون، الطبيعة البشرية والسلوك الانساني، ص١٩٧

حتى باتت تطابق بين التربية والأخلاق لان كلاً منهما يعبران عن سلوك الإنسان في مجتمعه، فالإنسان هو من ينشأ القيم التربوية والأخلاقية، فلهذا نلاحظه انه لم يفصل بين السلوك والأفعال، بل هما في حالة من التفاعل العملي وهذا مرهون بالنتائج ومدى استقلالية الإفراد وباعثهم الأخلاقي وهذا جزء من حكم جيمس في القضية الاخلاقية.

ثالثا . تنوع الميادين من الفلسفة إلى المنهج : (Diversity fields from philosophy to curriculum)

إن الكشف على خطى ديوي التربوية هو في ديمومة الاتصال فيما بين الفلسفة والتربية من قضايا وحلول واجهت العمل التربوي وتم معالجتها حسب المنظور الفلسفي، إن العمل الفكري يتصل بالحياة العملية، كما إن عمل التربية هو يتصل في الحياة العملية التطبيقية، وعليه يرى ديوي أن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية[1]، ويصف الفلسفة على وفق رؤيتها للحياة العملية بأنها التفكير الذي عمم مكانته ووظيفته وقيمته في الخبرة[2]، ومن هذا يرى أن الفلسفة لا قيمة لها إذا لم تنته إلى نتائج عملية في التربية، ولما كان الأمر على هذا فمهما تكن الفكرة فهي لديها منهاج عمل وتحقيق صواب الفكرة لا يكون من الخلاء (The emptiness)، أنما يكون من نتائجها في الواقع، وعلى الرغم من هذا يرى ديوي أن طرائق التعليم أكثر أهمية من موضوع التعلم وعلى الفلسفة أن تقدم أفكار لحل مشكلاتنا على شكل منهاج مرتبط في واقعنا، وليست علاقة الفكر والعمل منفصلين عن بعضهما، بل الفكرة خيط من نسيج خيوطه مزيج محتوم من الأفكار في الداخل والحوادث الطبيعية في الخارج[3]،

١ – ينظر ديوي، جون، الديمقراطية والتربية، ص ٣٤٠

٢ – ينظر الاهواني، احمد فؤاد، جون ديوي، ص٤٣

٣ – ينظر محمود، زكي نجيب، حياة الفكر في العالم الجديد، ص ١٦٨

فقد سعى ديوي إلى نقل أفكار الفلسفة إلى منهاج عمل في التربية، وإلا تبقى الفلسفة منهاج تقليدي يتعلم التلميذ لمجرد القناعة النظرية، إن ما يجب أن يحققه التلميذ بمساعدة الفلسفة أن تجعله قادرا على أن يوصل الأفكار بتجاربه الخاصة، وهذا المنهاج في حقيقته منهاج متنوع، أدى إلى تنوع التربية وأدى إلى امتدادها إلى ميادين لم تتناولها المدرسة التقليدية[1]، لا بل سعى هذا المنهاج إلى تحقيق حلم ديوي عندما احتل الذكاء والتفكير من وصوله إلى المعرفة التي تنمو عن طريق الفاعلية والتجربة في التصدي للمشكلات التي كانت تؤدي إلى التعقيدات، وإعادة الانسجام إلى المحافل الفكرية من خلال سحب الاضطراب من المداولات الفكرية واختيارها طريق العمل في التجارب الفكرية إذ أشار ديوي لذلك قائلاً (فوظيفة المداولة الفكرية ليست إثارتنا للعمل بتوضيح أين نحصل على اكبر ميزة، ولكن وظيفتها أن تقضي على التعقيدات الموجودة في النشاط السائد، وتعيد الاستمرار، وتستعيد الانسجام، وتستغل الدافع المتحرر، وتوجه العادة من جديد، وفي سبيل هذا الهدف تكون ملاحظة الظروف الحاضرة، وتذكر المواقف السابقة، والمداولة الفكرية لها بدايتها في النشاط المضطرب، ونهايتها في اختيار طريق للعمل يصلح من هذا الاضطراب)[2].

لقد أسهم ديوي في تنمية المنهاج البرجماتي في التربية بوساطة أدارته للحقلين العمليين وهما الحقل الفلسفي والحقل التربوي، فهو يعتقد بأن التربية المجدية ألحقه، هي نتيجة إثارة قوى الطفل الفكرية عن طريق مطالب الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها، ومن خلال سعي الفلسفة في عطائها الأخلاقي ودورها كبير ومؤثر في العملية التربوية، وذلك من تحديد طبيعة المتعلم

---

١ – ينظر الجيوشي، فاطمة ، فلسفة التربية، ص ١٢٧

٢ – ديوي، جون، الطبيعة البشرية والسلوك الانساني، ص٢١٩

ومحتوى المنهاج وصولا إلى الطرائق التنفيذية التي تؤمن للمتعلم إن يمارس التعلم بحرية، فهو يشجع الاستقلالية عند المتعلم ويتطلب تحليل وتطوير الجوانب المختلفة لعمليتي التعليم والتعلم من خلال عمليه التفكير التجريبي، ولتحقيق هدف التفوق في التعليم عند ديوي، وبناء شخصية ذات خبرة في تطوير الذات الفردية والالتزام بمنهج يدعو بوضوح إلى التفكير ومهارات الاتصال بين الذات والعالم الخارجي، والبحث عن القيم الأخلاقية في عالم متغير الحقائق، فهو يعكس رؤية مهنية كبيرة حيث يتم الدمج بين النظرية والعملية والمعرفة والتجربة في فهم وحل القضايا المهنية والتربوية، وهذا جاء من خلال فهم جيمس للفلسفة والأخلاق في حقليهما التجريبي النفعي المقترن(The combined utilitarian experiment) بالنتائج السليمة، عندما عكس ذلك ديوي بين حقلي الفلسفة والتربية.

الخاتمة :

ذهب وليم جيمس وجون ديوي إلى أن المبادئ الأخلاقية والتربوية كي تثبت حقيقتها المعرفية لابد من مطابقتها مع دنيا الواقع، لان قيمتها مهما تجلت في فهمنا لها ذلك أذا ما أثبتته لنا التجربة والخبرة من نتائج مثمرة في حياتنا العملية، فمنهجهم النفعي تجلى في واقعهم الأخلاقي على هيئة حبال مربوطة بين التفلسف والحياة العملية، والتي بدورها عكست تطابق بين العمل والنتيجة على واقع الفلسفة البرجماتية أنتجت مبادئ أخلاقية لمجتمعهم الأمريكي لا يؤمن بأي صفة للمطلق، ساعين على فهم الواقع عن طريق عامل سرعة الزمن زائدا الذكاء، إن محاولة جيمس لتطبيق المنهج البحث العلمي في الأخلاق من خلال الطريقة الاستقرائية، وانعكاسها في محاولات ديوي التربوية ما هي إلا أنهم عللوا الأخلاق والتربية على إنهما علما يشبه العلوم التطبيقية الأخرى، إن قبول كل من جيمس وديوي على أن العالم لا يمتلك حقيقة ثابتة بل حقيقته

متغيرة، ما هي إلا إيمانهم القوي في إمكانية الإنسان في التدخل على طرح أو فرض أو تصور واضح لهذا العالم المتسرع، وفرض عليه مبادئ تتماشى مع سرعته تاركين مبدأ التاريخ وسطوته وصولا إلى إلا تاريخية، كما إن فهمهم للقيم الأخلاقية تركت حقيقة واضحة دعتهم إلى التعامل مع كل القيم الأخلاقية على أساس الخبرة العملية ومنها التربية، فالعالم فيه الخير والشر والحكمة تدعوني أن أتجنب الشر والأخذ بالخير، ولكن دون الإهمال للشر والتمسك بالخير على انه الحقيقة الثابتة بل التعامل معهما على حسب ما تقتضيه العملية التجريبية من مسعى يحقق النفع والاطمئنان.

يرى جيمس أن الأخلاق تتمثل في وظيفتها السيكولوجية، فهي حقيقة داخلية ولكنها غير ثابتة، يسعى فيها الفرد لتجب الألم في ضوء التجربة، فهي ليست اجتماعية هدفها يسعى إلى بث التماسك الاجتماعي، هذه المسألة ولدت تجربة جليلة أفادت ديوي عن طريق انعكاس واجبها الإنساني في التربية، دعته إلى أن يجد مساحة تحتاج تعاون بين الكائن وبيئته التي تصور الفرد من ناحية والبيئة المحيطة به من ناحية أخرى والفصل فيما بينهما فكرة خاطئة وما تكتسبه المعرفة من تجارب هو تطابق بين الفرد والطبيعة.

المصادر

ت

١ الاهواني، احمد فؤاد، جون ديوي، الناشر دار المعارف، القاهرة، ط٣ ، ١٩٦٨

٢ الجيوشي، فاطمة، فلسفة التربية، الناشر جامعة دمشق، ط٢، ١٩٨٩

٣ الطويل ، توفيق، مذهب المنفعة العامة في فلسفة الاخلاق، الناشر مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٣

٤ الطويل، توفيق، فلسفة الاخلاق نشأتها وتطورها، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٣، ١٩٧٦

٥ جعنيني ، نعيم حبيب، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، الناشر دار وائل، عمان، ٢٠٠٤

٦ جود ، فصول في الفلسفة ومذاهبها، ترجمة عطية محمود هنا وماهر كامل، مهرجان القراءة للجميع، القاهرة، ٢٠٠٣

٧ جيمس، وليم ، إرادة الاعتقاد ، ترجمة محمود حسب الله، طبع ونشر دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٤٦

٨ جيمس، وليم ، البراجماتية، ترجمة محمد علي العريان، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٥

٩ جيمس، وليم، بعض مشكلات الفلسفة، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، مراجعة زكي نجيب محمود،المؤسسة المصرية العامة للنشر والطباعة، القاهرة، ١٩٦٢

١٠ ديوي جون، المبادئ الاخلاقية في التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، الناشر الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ١٩٦٦

١١ ديوي، جون، البحث عن اليقين، ترجمة احمد فؤاد الاهواني، الناشر دار احياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٦٠

١٢ ديوي، جون، الديمقراطية والتربية، ترجمة متي عقراوي وزكريا ميخائيل، الناشر لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط٣ ، ١٩٥٤

١٣ ديوي، جون، الطبيعة البشرية والسلوك الانساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي،الناشر مؤسسة الخانجي ، القاهرة، ١٩٦٣

١٤ ديوي، جون، الفردية قديما وحديثا، ترجمة خيري حماد، منشورات دار الحياة، بيروت، ١٩٧٩

١٥ ديوي، جون، المدرسة والمجتمع، ترجمة احمد حسن الرحيم، الناشر دار مكتبة الحياة، بغداد، ١٩٦٤

١٦ ديوي، جون، تجديد في الفلسفة، ترجمة امين مرسي قنديل، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،٢٠١٤

١٧ رسل، برتراند، تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث، الفلسفة الحديثة، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، دار الكتاب العامة، مصر، ١٩٧٧

١٨ رشوان ، محمد مهران، تطور الفكر الاخلاقي في الفلسفة الغربية، الناشر دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨

١٩ زيدان ، محمود فهمي، الاستقراء والمنهج العلمي ، الناشر دار الجامعات المصرية، الاسكندرية ، ١٩٧٧

٢٠ زيدان: محمود، وليم جيمس، نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٨

٢١ الكبيسي، محمد محمود، فلسفة العلم ومنطق البحث العلمي، بيت الحكمة، بغداد،٢٠٠٩

٢٢ محمود ، زكي نجيب، حياة الفكر في العالم الجديد ، دار الشروق للنشر ، القاهرة، ط٢، ١٩٨٢

٢٣ موريس، تشارلز، رواد الفلسفة الامريكية، ترجمة ابراهيم مصطفى ابراهيم ، الناشر مؤسسة شباب الجامعة، اسكندرية، ١٩٩٦

التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة

(دراسة مقارنة)

د. فرحان محمد حمزة

كلية التربية - الجامعة المستنصرية

أهمية البحث والحاجة اليه :

يقول الفلاسفة إن كل رذيلة عبارة عن خطأ يرتكبه العقل، فالجريمة أخت التحيز والتعصب واللاتسامح، والفضيلة أخت الحقيقة، وقياس الحقيقة يعتمد على التناقض، والجدل وحرية التفكير والمناقشة وبذلك فأن التسامح هو الطريق الى الحقيقة (الطاهر، ١٩٥٦ :٣٠). لذلك يطلق ويليامز على التسامح " الفضيلة الصعبة" لأن التسامح يبدو ضرورياً وصعباً في الوقت نفسه، فهو ضروري عندما توجد جماعات مختلفة ذات معتقدات أخلاقية أو سياسية أو دينية متعارضة أو متناقضة ، وأنه لا بديل أمامهم سوى العيش معاً، وذلك لأن البديل الآخر هو الصراع أو الحرب، والتي لن تحل صراعاتهم بل ستفرض عليهم المزيد من المعاناة ، وهذه هي الظروف التي يكون فيها التسامح ضرورياً .(وليامز، ١٩٩٢ :٥)

يعد اللاتسامح من أشد الأمور خطرا وتهديدا على الأفراد بخاصة وعلى المجتمعات بعامة والتي قد تؤدي إلى تهديد استقرار تلك المجتمعات والتعادي فيما بين أفرادها بل قد تفضي إلى نشوب النزاعات والحروب بين أبناء المجتمع الواحد (نصار،١٩٩٣ :٢٠١) إذ أن غياب التسامح يؤدي إلى انتشار ظاهرة التعصب والعنف وسيادة عقلية التحريم، سواء على الصعيد الفكري أو السياسي أو الديني أو الثقافي أو الاجتماعي (شعبان، ١٩٩٧ :١٥٤).

من صفات الكائن البشري وجود علاقات بينه وبين الآخرين لأن وجود الجماعة البشرية يعني بالضرورة وجود تفاعل اجتماعي، فلا بد للفرد من أن يعيش ضمن الجماعة ويسعى باستمرار الى التكيف ويتنازل عن بعض خصائصه الفردية دون ان يؤثر ذلك سلباً على مفهوم الذات لديه وذلك لضرورة وجوده داخل الأسرة أو المدرسة أو الجامعة أو الجماعة أو المؤسسة (العتوم، ٢٠٠٩: ٩٣) وبما إنه من المستحيل أن يولد إنسان وينمو ويترعرع ويتأنس

خارج هذه المؤسسات فإن تسامحه هو الذي يجعله ينضم لفئة ويمنحه عضوية الجماعة التي ينتمي إليها، ذلك إن الحب هو عاطفة بشرية أساسها المودة والتسامح (عبد الله، ١٩٨٩ :١٥)

التسامح والحق في الاختلاف من أكثر المفاهيم أهمية في العالم المعاصر. فهو يعد المبدأ الأساسي الذى تقوم عليه الحياة الاجتماعية، وهو الذى يحكم العلاقات بين الأفراد وبين الجماعات ففي إطار أي مجتمع حافل بالتعددية بكافة أشكالها وكذلك بالصراعات السياسية والفكرية، يصبح التسامح وقبول الحق في الاختلاف ضرورة ملحة أي يظل المجتمع قائماً ومتوازناً. والتسامح لم يكن حلاً تاريخياً للحروب الدينية فقط، ولكنه أيضاً يعد مبدأ صالحاً لأي ظرف اجتماعي يتسم بتنوع المذاهب وتعدد المفاهيم، إذ التسامح في جانبه الاجتماعي قيمة هامة وفضيلة أساسية. ويذهب البعض الى التمييز بين اشكال من التسامح مثل :

التسامح الفكري : يعني حق التفكير والاعتقاد والتعبير وعدم فرض القيود التي تمنع هذا الحق، ويعني أيضاً عدم مصادرة الرأي الآخر وعدم احتكار الحكم والسيطرة عليه سواء باسم الصراع الطبقي أو الديني لإسكات أي صوت .

التسامح الديني : يعني التعايش والتسامح بين الاديان المختلفة، إذ بما أن من الصعب ان تعتقد فرقة دينية بمعتقدات فرقة دينية أخرى، أو يرضى دين بترسيمات دين آخر فليس هناك سوى التعايش بين البشر والاقرار بحق الآخر في اعتقاداته، وان يقوم حوار عقلاني أو حوار ذو نتائج تصالحية وتوافقية بين الأديان المختلفة .

التسامح الثقافي : يعني ممارسة أي رغبة في التجديد أو اتباع أي شكل أو نمط في الحياة، وعدم التمسك بالقيم والمفاهيم القديمة .(دويكات، ٢٠٠٤ :٥٦)

التسامح الاجتماعي : يعني التحرر من الكراهية والحقد وقبول الآخر المختلف معنا في الرأي والفكر والأسلوب الذي يعتقده في التعامل مع الحياة وغير ذلك، ومن ثم الترحيب بتطور المجتمع ورقيه (عبد الله، ١٩٨٩: ١٥). وهذا ما يتفق مع رأي "غاليلو" (١٥٦٤-١٦٤٢)، إذ يرى ان "التسامح الاجتماعي لا يوجب على الفرد التخلي عن رأيه أو معتقداته أو الامتناع عن إظهارها، بل يوجب الامتناع عن نشر آرائه بالقوة والقسوة والخداع والابتعاد عنها. والتسامح واجب أخلاقي ناشئ عن احترام الشخصية الإنسانية في المجتمع (صليبيا،١٩٧١: ٢٧١-٢٧٢)

يعد التسامح الاجتماعي من الموضوعات المهمة في مجال الشخصية إذ يعبر عنه بأنه من سمات الشخصية المرغوب فيها، وهو شيء محبب لأنه ينطوي على مشاعر الحب والمودة وعلى الاستجابات الإيجابية المتمثلة بالأفكار التي ترفع من شأن الأفراد الآخرين، ويدعم التسامح الاجتماعي العلاقات الاجتماعية وأشكال التفاعل الاجتماعي المرغوب فيها بين مختلف الجماعات التي تعيش في المجتمع الواحد أو في أكثر من مجتمع واحد، مما يؤدي الى اتسام هذا المجتمع بالتماسك الذي يدفع به قدماً في اتجاه النمو والرقي الحضاري والإنساني(Martin & Morris, 1982:37)

خلال العقود الاخيرة ازداد الاهتمام بدراسة التسامح الاجتماعي من قبل علماء النفس، والاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، وذلك لتعدد ابعاده وارتباطاته بمتغيرات نفسية وانفعالية، ولما يشكل من اهمية في عملية التواصل الانساني والعلاقات الاجتماعية (عبد الغني، والكبيسي، ب،ت:٢٧٨) خاصة ان الدراسات قد ركزت على التعصب السلبي ومظاهره المختلفة مثل العدوان والكراهية، في حين اهملت الدراسات الخاصة بالتسامح بعامة والتسامح الاجتماعي بخاصة، بالرغم من انه لا يقل أهمية من الناحية النظرية والتطبيقية

عن التعصب، لأنهما يمثلان معاً ظاهرة عامة لها خصائصها التي تقع على طرفي متصل : التسامح– التعصب، ومعنى ذلك أنه لا يوجد فرد متسامح دائماً أو آخر متعصب دائماً، ولكن يمر الفرد خلال حياته وتفاعلاته اليومية بمواقف عديدة ومختلفة بعضها يكون الفرد متسامحاً، وفي بعضها الآخر متعصباً، وتحدث الخطورة في حالة المواقف التي تتطلب التسامح لكن الفرد يتعصب فيها (عبد الوهاب، ٢٠٠٥: ٢٤)

لذا فان للتسامح الاجتماعي أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فإذا ما ساد التسامح والمودة والتعاون بين أفراد المجتمع الواحد والمجتمعات المختلفة من دون تمييز ولا تفضيل فسيكون الاستقرار النفسي والاجتماعي هو السمة المميزة للمجتمعات المتسامحة، مما ينعكس في نهاية الأمر على الصحة النفسية لأبنائها ويتيح فرصاً أكبر للتقدم والازدهار (Watson, 1973 :123). ولما كانت حقيقة التسامح بعامة والتسامح الاجتماعي بخاصة تربية مستمرة، كان لابد لهذه التربية وان تنطلق من الاسرة بوصفها حجر الأساس في بناء الشخصية الانسانية ويأتي بعد ذلك دور والمؤسسات التربوية الأخرى لاستكمال ما بدأته الاسرة ومنها الجامعة، وحقيقة الامر ان التربية على التسامح تستدعي تظافر وانسجام المؤسسات كافة في المجتمع ، لكي تؤتي ثمارها المرجوة ، فهناك بعض الآراء ترى ان التسامح الاجتماعي عبارة عن مقياس اجتماعي، يتعلمه الفرد من مجتمعه كما يتعلم أي شيء آخر، فالآباء والاصدقاء والمدرسون والاعلام كلها تؤدي الدور الاساس في اكتساب التسامح، وأن جهود تعزيز التسامح وتكوين المواقف القائمة على الانفتاح وإصغاء البعض للبعض والتضامن ينبغي أن تبذل في المدارس والجامعات وعن طريق التعليم غير النظامي وفي المنزل وفي مواقع العمل. وبإمكان وسائل الإعلام والاتصال أن تضطلع بدور بناء في تيسير التحاور والنقاش بصورة حرة ومفتوحة، وفي نشر

قيم التسامح وإبراز مخاطر اللامبالاة تجاه ظهور الجماعات والأيديولوجيات غير المتسامحة (أحمد، ٢٠٠٧: ٣)

من مقتضيات التسامح الاجتماعي ، ان يتنازل الإنسان المتحضر المتسامح عن جزء من حريته للآخر، ايماناً منه بضرورة ذلك التنازل لتحقيق التكيف والوئام والانسجام بين البشر، وتتبع القدرة العالية في العلاقات الاجتماعية من فاعلية التواصل والاتصال مع الاخرين ، واتخاذ قيم التسامح كمنطلقات وركائز لهذا التواصل، وكلما تطورت قدرة الفرد اجتماعيا على التواصل والتوافق، كلما تمتع بصحة نفسية عالية، وقوة ضبط اكبر لسلوكه، فيمارس حياته في مساره الانساني وفي التعامل مع الناس ومشكلات الحياة بهدوء واتزان وسلام، مما يجعل من سلوكه المتسامح مكافآت نفسية واجتماعية مستمرة متنامية حتى يصبح هذا السلوك سمة ثابت عنده (الامارة، ٢٠٠٥: ١) فقد وجد ان الافراد المتسامحين مع انفسهم ومع الآخرين يتصفون مقارنة بأقرانهم الاقل تسامحا : درجاتهم منخفضة في السمات الوجدانية السلبية مثل : الاكتئاب، القلق، والعدوانية، واقل انانية، واقل استغلالاً للآخرين لكنهم اكثر تعاطفا معهم، ويتصفون باتجاهاتهم الاجتماعية المرغوبة وسلوكهم المرغوب. والجودة المرتفعة في العلاقة مع النفس والأسرة ، والرضا عن الذات وعن الحياة، والتوازن النفسي والانفعالي، والصحة البدنية والخلو من الكثير من الامراض التي تعود أسبابها الى عوامل نفسية (المزين،٢٠٠٩: ٢١٥)). كما دلّت دراسة" يوتاشين "yatashin أن المتسامح اجتماعيا يميل الى تكوين علاقات موجبة من الصداقة والمودة وازدياد مشاركة الاخرين مشاعرهم وعواطفهم وآرائهم وبالمثل تؤدي الصداقة والمودة المتبادلة بين الافراد الى زيادة التسامح الاجتماعي فيما بينهم (مليكة، ب. ت: ٨٧٤) . وأيدت ذلك دراسة "سكوديل "و"موسين" Scodel & Mussen على أن الفرد المتسامح اجتماعيا يتمتع بالقابلية على

التعاطف والتي تجعله متفهماً للأفراد الآخرين والظروف المحيطة بهم ويتحاشى التصادم معهم (Scodel & Mussen 1953 , p.181-184)

وتأكيداً لأهمية التسامح الاجتماعي اشارت منظمة الامم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) في مؤتمرها العام في دورته الثامنة والعشرون في السادس عشر من تشرين الثاني ١٩٩٥ في المادة (٣) (الابعاد الاجتماعية للتسامح) إن التسامح أمر جوهري في العالم الحديث أكثر منه في أي وقت مضى، فهذا العصر يتميز بعولمة الاقتصاد وبالسرعة المتزايدة في الحركة والتنقل والاتصال، والتكامل والتكافل، وحركات الهجرة وانتقال السكان على نطاق واسع، والتوسع الحضري، وتغيير الأنماط الاجتماعية. كما صدر العديد من العهود والاعلانات والاتفاقات الدولية بهذا الشأن ، كالعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية ، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع اشكال التمييز العنصري، والاعلان الخاص بالقضاء على جميع اشكال التعصب وتهدف هذه الاتفاقيات والعهود جميعها الى انقاذ الاجيال المقبلة من ويلات الحروب، وتسعى لحماية الحقوق الاساسية للإنسان واعلاء قدر الفرد وكرامته ، ولا زالت تدعو الى التسامح والسلم، والى الحد من مظاهر عدم التسامح، وسياسات الاستبعاد والتهميش (منظمة الامم المتحدة لتربية والتعليم والثقافة ،اليونسكو،١٩٩٥) كما تطالب الكثير من المراكز والهيئات الثقافية والاجتماعية والانسانية، اقليميا ومحليا لطرح ومناقشة قضية التسامح كثقافة اضحت تمثل مطلبا ملحاً وحاجة ماسة في ظل انتشار ظواهر العنف والتطرف والغلو وتفشيها في المجتمع .

فيما يتعلق بالمجتمع العراقي نجد أن هذا المجتمع يتميز بالتعددية بأشكالها كافة، الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والفكري، ورغم ذلك تميز بالتسامح عبر تاريخ طويل من الحضارات والثقافات، لكن في الوقت الحاضر يلاحظ ان هناك

تهديداً لتميزه بالتسامح، نظرا لما يعتريه حالياً من ظواهر غياب التسامح وسيادة التعصب ونفي الآخر . وتعد الجامعات واحدة من اهم المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة، إذ ان التربية والتعليم من انجع الوسائل والسبل لمنع اللاتسامح، وهذا ما اكدته دراسة "هربي" Herpe أن الأفراد الحاصلين على التعليم الجامعي كانوا متسامحين أكثر من الأفراد الحاصلين على التعليم الإعدادي فقط (407-404: 1958 , Allport) وادراكا لأهمية دور الجامعات في هذه المرحلة العمرية لفئة الشباب الجامعي، الذين هم في مرحلة النضج وتولد الاتجاهات والميول والانتماءات الفكرية، حيث يمثلون اهم قطاع من القطاعات البشرية في المجتمع، فهم سواعد البناء وقادة المستقبل من جانب، وهم الفئة التي ترتبط بهم المشكلة ببواعثها ومحركاتهم وافعالها وردود افعالها – لاسيما المتعلمين منهم – من جانب آخر، الذي يكون له بالغ الأثر على سيرة المجتمع ككل وعلى ايقاع الحياة فيه ومنظومة قيم وسلوك أفراده .

واستنادا لما سبق تكمن أهمية البحث بما يأتي :

١. أنها تجري في مرحلة تنحسر فيها قيم التسامح الاجتماعي وتراجع الثقافة والسلوكات التسامحية في المجتمع لحساب ثقافة وسلوكات التعصب والانغلاق العقلي، والكراهية .

٢. أنها تسلط على دور الجامعات كواحدة من اهم المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها وتوجيههم توجيها قيميا واخلاقيا صحيحا .

أهداف البحث : يستهدف البحث الحالي التعرف الى :

١. التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة .

٢. الفرق في التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

٣. الفرق في التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص (علمي _ إنساني)

٤. الفرق في التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير السكن (مدينة – ريف)

حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠٠٩ /٢٠١٠ من الذكور والاناث ومن الدراسة الصباحية .

تحديد المصطلحات : سيتم عرض للمصطلحات الواردة في البحث وكالاتي :

التسامح الاجتماعي The Social Tolerance :

هناك عدد من الباحثين والمهتمين في هذا الميدان عرفوا التسامح الاجتماعي منهم :

١. كنج King 1970:

"السعي إلى المساواة بين جميع الأفراد في المعاملة حتى مع من يختلفون معنا في الرأي والمعتقد والأفكار وغيرها ومحاولة فهم هؤلاء المختلفين معنا والتعاطف معهم . (King ,1976: 6)

٢. مارتن ومورس Martin & Morris 1982

"تقبل الأفراد المختلفين معنا في الافكار والمعتقدات والعادات والتقاليد ، وتقبل الأفكار الجديدة، والترحيب بالغرباء القادمين الى مجتمعنا" (Martin & Morris, 1982 :379)

٣. قاموس لاروس الموسوعي G.D.E.L 1985

"موقف من يقبل لدى الآخرين وجود طرق تفكير وطرق حياة مختلفة عما لديه هو وبالتالي فهو موقف من يتحمل نتائج العوامل الخارجية عليه ، لاسيما العدائي والمضر به منها (Grand dictionarie Larousse,1985: 10275)

٤. قاموس العلوم الاجتماعية :

"قبول آراء الآخرين وسلوكهم على مبدأ الاختلاف، وهو يتعارض مع مفهوم التسلط والقهر والعنف" (وطفة، ٢٠٠٤ :١٨)

٥. هايدون Haidon 1997 :

" مسألة احجام عن التدخل في سلوك الآخرين ، بالرغم من عدم موافقتنا عليه من الناحية الاخلاقية ، مع القدرة على منع هذا السلوك" (هايدون ، ١٩٩٧:٥٨)

٦. لا لاند Lalande 1997

" قابلية للفكر أو لقواعد التصرف في ترك لكل فرد الحرية في التعبير عن آرائه، عندما لا تقاسمه أياها، وهو الاعتراف بالآخر والتعايش معه والتقدير له، والقبول به ومحاولة التبادل الخلاق معه" (Lalande,1997 :1133)

الإطار النظري

نظرية الاشتراط الإجرائي : Operant Conditioning Theory

يُعدّ سكنر Skinner 1938 المنظر الرئيسِ لهذه النظرية. الفكرة الأساس للنظرية ، يتم اكتساب التسامح الاجتماعي من خلال تكوين اتجاهات تفضيل (تأييد) تجاه الجماعات الاجتماعية المختلفة ، فالفرد قد (يُكافأ أو يُعاقب) لاعتناقه اتجاهاً معيناً أو لتعبيره عن اتجاه آخر نحو عضو في جماعة أو جماعات معينة وهكذا يشجع على أن يكرر، أو يعاقب على تكرار سلوكية معينة . يفترض سكنر أن السلوك المتعلم يتشكل عن طريق التعزيزات الخارجية التي يحصل عليها الفرد بعد قيامه بالسلوك، والمعززات هي أي نتيجة تقوي التعلم وتؤدي إلى السلوك وتزيد من احتمال ظهور الاستجابة (Dicaprio,1976:p 26) فتوقع الشخص للمكافأة إذا ما أصدر سلوكاً معيناً يعكس اتجاهاً تؤيده الجماعة التي ينتمي إليها يؤدي إلى تكرار إصداره ولا سيّما أنه يلقى قبول الجماعة. كما أن توقعه للعقاب إذا ما أصدر سلوكاً يتنافى مع ما تعتنقه الجماعة من قيم ومعايير، يؤدي به إلى تجنب ذلك السلوك وبتكرار حدوث هذه العمليات يتعلم كيف يستجيب الاستجابة التي تحقق له المكافأة وتبعد عنه الألم (Goldstein,1980:364)وهذه العملية تبدأ في الطفولة ، وتنمو مع تقدم العمر ويؤدي الآباء الدور الرئيسِ فيها لأنهم يمثلون الإطار الثقافي المصغر الذي يعيش فيه الطفل، بما ينطوي عليه من قيم ومعايير ينبغي تمثلها والاستجابة وفقاً لها (Watson, 1973:p23) وبذلك فإن التسامح الاجتماعي على وفق هذه النظرية شأنه شأن أي اتجاه أو سلوك آخر يمكن أن يكتسب من خلال عمليات الاشتراط الإجرائي والتي حصلت على تعزيز اثابي مرات كثيرة أدت إلى رسوخها .

نظرية التعلم الاجتماعي : Social Learning Theory

يُعد البرت باندورا ، وريتشارد ولترز Bandura & Walters 1970 المنظرين الرئيسين لهذه النظرية. إن جوهر منحنى التعلم الاجتماعي الذي يمكن تطبيقه على نشأة وارتقاء الاستجابات التسامحية : أن التسامح الاجتماعي يكتسب مثلما تكتسب الاستجابات والسلوكيات المختلفة في المجتمع ، إذ يتم تناقله بين الأفراد بوصفه جزءاً من المرحلة الكبرى لمعايير الثقافة (عبد الله ، ١٩٨٩: ١٢٢) فعندما تهيمن اتجاهات التسامح في مجتمعٍ ما ، فأنها تمنح أفراد ذلك المجتمع منحى تسامحي في شخصياتهم مستقبلاً . ويتم انتقال هذه الاتجاهات إلى الأطفال عبر التعلم بالملاحظة، أو توجيهات المعلمين والآباء وجماعات الأقران . وتؤدي الأسرة دوراً أساساً في عملية التنشئة هذه بنقلها سلوك التسامح إلى أبنائها بواسطة آلية نفسية محددة هي "التعلم بالنموذج" إذ أن مشاهدة الطفل لسلوك التسامح لدى والديه في المواقف الدينية أو السياسية أو العشائرية أو الأدبية أو الفنية ، لا يثير لديه سلوكاً مرغوب به فحسب ، بل يغرس التسامح في شخصيته (البصري، ٢٠٠١ :٥-٦) فالأطفال الذين يتوحدون بالراشدين يكونون عرضة لاستدماج التسامح الموجود لدى الراشدين فيصبح الطفل متسامحاً نتيجة لسلوكيات الأسرة واتجاهاتها ، ومن خلال عيشه في بيئة تشجع التسامح (Goldstein,1980:364) ويقوم الوالدان بالدور الأكبر في تعلم الأطفال التسامح إذ يوجد ارتباط متسق بين اتجاهات الآباء ومثيلتها التي توجد لدى الأطفال ، فالوالدان ينقلان تلك الاتجاهات دون توجيه مباشر ، فالوالدان يقومان دون وعي بعملية مجاراة للاتجاهات السائدة في الثقافة التي يعيشان فيها ويلاحظ الأطفال بالتالي اتجاهات والديهما وسلوكهما في المواقف المختلفة ويلتقطون العديد من الصفات غير اللفظية في استجاباتهم للأشخاص الذين ينتمون إلى جماعة عنصرية

أخرى (عبد الله ، ١٩٨٩: ١٢٣) ويقوم المدرسون وجماعة الأقران بتدعيم وجهات نظر الوالدين وسلوكياتهم لان هناك تشابهاً بينهم في الخلفية الاجتماعية والثقافية وما يسودها من معايير (Sears, 1985:402) وبهذا يكون من السهل تفسير السبب في أن العديد من الأفراد الذين يعيشون في ثقافة واحدة يشتركون في أشكال متشابهة في الاستجابات. إذن التسامح الاجتماعي يعد معياراً في ثقافة الفرد، يُكتسب من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والفرد يكتسب مثل هذه المعايير ويستجيب طبقاً لها لكي يشعر انه مقبول من الآخرين، وتتناقل هذه المعايير بين الأفراد، وأن التعلم بالملاحظة له فوائد أو يمتاز عن أنواع التعلم الأخرى لأن الفرد في هذه الحالة ليس بحاجة إلى أنْ يمر بكلّ الخطوات التي تتطلبها عملية التعلم ويتجه مباشرة إلى الناتج النهائي، وقد أجريت دراسات كثيرة لإثبات صحة فرضيات التعلم الاجتماعي في التسامح فقد وجد أن تأثير الوالدين يعد العامل الأساس في تشكيل الاتجاهات لدى الطفل، بالمحاكاة والاستماع المستمر لآرائهم، بل لا يقتصر تأثير الوالدين على استماع الأطفال لآرائهم المتسامحة والمتعصبة فقط، لكنهم يساعدون أيضاً في خلق نمط الشخصية المتسامحة أو المتعصبة لدى أطفالهم (البصري، ٢٠٠١ :٦) وفي دراسة Rohan & zanna 1996 لتفحص الحكمة الفولكلورية القائلة "أن التفاحة لا تسقط أبداً بعيداً عن شجرتها" من خلال دراستهم لتشابه الاتجاهات والقيم بين الآباء والأبناء. فوجدا أن هذه الحكمة تنطبق أكثر عندما تكون لهؤلاء الآباء اتجاهات وقيم تتضمن فكرة المساواة مما لو كان لديهم قيم واتجاهات تعصبية، وقد يكون سبب هذا التناقض هو أن الحضارة بمجملها أكثر مناداة بالمساواة من مناداتها بالتعصب (Aronson et al,2004 :466)

نظرية أنساق المعتقدات : Beliefs System Theory

يُعد روكيش 1960 Rokeach المنظر الرئيسِ لهذه النظرية، الفكرة الأساس للنظرية ، أن التماثل أو التطابق في معتقدات الأفراد يحدد في جزء كبير منه اتجاهاتهم تجاه جماعة أخرى . والتسامح طبقاً لذلك هو نتيجة إدراك الاتساق في أنساق المعتقدات والقيم، بناءً على فرضية أن هناك علاقة أتساق إيجابية بين التشابه في الاتجاهات والجاذبية بين الأفراد ، فيبحث الأفراد وينجذبون نحو من يشبهونهم ويميلون إلى النفور من لا يشبهونهم ، ومن ثمّ من الممكن تعميم هذه الافتراضات على الجماعات من حيث تجاذبها وتنافرها كانت نظرية روكيش Rokeach عن أنساق المعتقدات وتقوم هذه النظرية على أساس الدوغماتية (مفهوم الجمود) Dogmatism والتي تتمثل في النظرة المتشددة للحياة وعدم التسامح مع ذوي الاعتقادات المعارضة بغض النظر عن موقعهم الاجتماعي أو اتجاهاتهم السياسية . هذا المفهوم المرتبط بمفهومي (تفتح الذهن Open-Minded) و (انغلاقه Closed) والذي يمثل جوهر أنساق المعتقدات (مكلفين وغروس، ٢٠٠٢: ٢٥٦) فيرى روكيش أنَّ المعتقدات والاتجاهات والقيم تنتظم جميعاً في إطار نسق عام هو نسق المعتقدات الكلي (Total belief System) الذي يتسم بالتفاعل والارتباط الوظيفي بين عناصره وأجزائه (Rokeach, 1973: 216) كما يرى أن درجة التسامح مع الآخرين تمثل جانباً واحداً من نسق المعتقد وأن الأسلوب الذي تتبعه في قبول أو رفض فكرة معينة يرتبط بالمكونات الأخرى لنسق المعتقد ، ومن هنا يمكن استنتاج توجه الفرد نحو أي إنسان آخر من طريقة تعامله مع الفكر المغاير لفكره هو(الفيصل، ١٩٩٥: ١٥١)

تمتد أنساق المعتقدات هذه عبر متصل ثنائي القطب يقع الأشخاص "منغلقو الذهن" في إحدى قطبيه والأشخاص "متفتحو الذهن" على القطب

الآخر ، وبين الفئتين المتطرفتين تقع الفئة الثالثة من الأشخاص في هذا المتصل . والتركيز يكون على بناء المعتقدات أو صورتها أو شكلها أكثر من مضمونها . والشخص ذو التفكير الجامد "منغلق الذهن" لا يستطيع أن يتقبل أفكار غيره أو يتفهمها ، بينما الشخص "متفتح الذهن" يمكنه أن يفعل ذلك دون أي صعوبات وذلك على اختلاف مضمونها معه (Rokeach,1960: 132) وعلى هذا الأساس تكون تصرفات الفرد على وفق نظام اعتقاده الذي يكون أما متفتحاً أو مغلقاً فيتقرر بواسطته تصرفاته. فكلما كان نظام الاعتقاد الشخصي متفتحاً بصورة أكبر كلما كان تقييم وعمل المعلومات المتسقة بصورة أكبر وبالتطابق مع البناء الداخلي . إذاً يكون الفرد المتعصب هو الفرد المنغلق ذهنياً ويكون تأثير السلطة فيه أكثر من الفرد المتفتح ذهنياً ويكون متشككاً فيما يتعلق بالأفكار الجديدة ومتمسكاً بالأفكار التقليدية (Taylor & Galmond,1978: 23-24) أي أن الفروق في سلوك الأفراد ما هو إلا صدى للفرق في بنائهم المعرفي كطريقة إدراكهم للأشياء، وطريقة تفكيرهم في تناول الأشياء (تركي، ١٩٨٠: ٨٢)

أفترض روكيش أن التماثل Similarity أو التطابق Congruence في معتقدات الأفراد يحدد في جزء كبير منه . اتجاهاتهم تجاه جماعة أخرى ، فقد أشار إلى أن إدراك التماثل في انساق المعتقدات له الدلالة العظمى في أساس التسامح ، (زايد ، ٢٠٠٦ : ١١٧)

من الدراسات التي أوضحت نتائجها أن الفروق في المعتقدات أقوى من الفروق العنصرية في تحديد علاقة المحبة والتقبل بين الأشخاص ، دراسة روكيش Rokeach 1960 إذ طلب من المبحوثين تحديد ما إذا كانوا يستطيعون أو لا يستطيعون أن يصادقوا أشخاصاً متشابهين أو مختلفين في العنصر أو المعتقد ، فبينت النتائج أن المبحوثين ميزوا على أساس المعتقد

أكثر من العنصر فقد أشار المبحوثين من البيض أنهم يفضلون في الغالب الشخص الأسود الذي يوافقهم في المعتقد على الشخص الأسود الذي يختلف عنهم في معتقداتهم (Rokeach, 1960:135)

نظرية السمات Gordon Allport Theory

يعد البورت (Allport) ابرز منظري هذه النظرية، الفكرة الاساسية للنظرية أن التسامح هو السمة التي تكشف عن نفسها من خلال الاستجابات المختلفة والمتعددة و تكون جميع هذه الاستجابات متسقة مع بعضها، أي إنها تخدم نفس الغرض. يرى البورت (Allport) أن التسامح سمة واضحة في شخصية الفرد ويمكن ملاحظتها من خلال سلوكه، وهذه السمة تكون نابعة من المرونة العقلية التي تؤدي إلى تقبل وتفهم الأفراد بعضهم لبعض من دون أي صعوبات حتى لو اختلفوا في الدين والرأي والعرق، وان المرونة العقلية تكون واضحة من خلال إيمان الفرد المتسامح بوجود أكثر من حل للمشكلة، وكذلك لا يفرض رأيه على الآخرين أي انه لا يميل إلى السيطرة، ولا يمتنع عن تقديم الاعتذار للآخرين عندما يكون هو المخطأ بحقهم، وتكون لدية القدرة على تحمل زلات الآخرين، لذا فالفرد المتسامح يكون ايجابي في سلوكه مع الآخرين المشابهين له في الدين والعرق والجنس...الخ، وكذلك مع المختلفين معه في هذا كله (Allport, 1958 :400)

افترض البورت (Allport) أن الجو الأسري الذي يعيش فيه الفرد والخبرات التي يمر بها لها تأثير ايجابي على الفرد المتسامح، فيرى أن الوالدين يقومان بدور كبير في تعلم الأطفال الاستجابات المتسامحة وغير المتسامحة مع الآخرين (Allport & Rose, 1967 :433)، فالفرد المتسامح ينحدر من أسرة أنشأت أبنائها وفق أساليب متسامحة تشعرهم بالحب والتقبل من دون حاجة الوالدين إلى اللجوء لأسلوب الصرامة مع أبنائهم، وفضلاً عن تأثير

الأسرة فهناك تأثير المجتمع والأقران في تطور الشخصية (Allport , 1958, :401).

مناقشة الإطار النظري

لقد تصدى العديد من النظريات لتفسير التسامح الاجتماعي، فرأى بعضها أن التسامح الاجتماعي يعود على عوامل فردية ، ورأى البعض الآخر أنها تعود إلى عوامل خارجية ، في حين أكد البعض الثالث على تأثير الجماعة . فيمكن تفسير التسامح الاجتماعي كظاهرة جماعية أو اجتماعية على أساس ملامح البناء الاجتماعي للجماعة ، وطبيعة العلاقات بينها، ومع أن هناك أدلة تدعم كل من هذه النظريات إلا أن أياً منها لم يحظّ بالدعم الكامل .

أن تفسير التسامح بناءً على العوامل الشخصية وحدها يُعدَّ محاولة تجزيئية ومبسطة تُهمل العوامل الاجتماعية الثقافية التي يمكن أن تشكل مؤشراً أقوى على التسامح الاجتماعي من العوامل الشخصية، وبما إن التسامح الاجتماعي ظاهرة اجتماعية لذلك تحتاج إلى أساس اجتماعي لتفسيرها، لذلك ظهر اتجاه لتفسير التسامح الاجتماعي، هو أن التسامح معيار متضمن في البيئة الاجتماعية، ومن الآليات المؤثرة في نقل الضغوط المعيارية أو الاجتماعية على الأفراد، والتنشئة الاجتماعية، والملاحظة في تنشئة الأطفال، وبذلك فإن التسامح الاجتماعي هو نوع من المعايير التقليدية أو الانصياع الاجتماعي أو الأنماط المؤسسية في السلوك، لذلك تحظى فكرة أنَّ التسامح بين الجماعات والقائم على معايير تكتسبها الأجيال خلال عملية التعلم الاجتماعي من الأشخاص المهمين بالشيء الكثير من التأييد، إلى جانب أن معتقدات التسامح كلما كانت أجماعية ومستقرة في الثقافة، زادت أهمية التعلم الاجتماعي، لكن رغم ذلك نرى أن التعلم الاجتماعي يكون أكثر أهمية خلال مرحلة الطفولة

المبكرة، والتي يكون فيها الطفل معتمداً على الآخرين مادياً وانفعالياً ومعلوماتياً بالمقارنة بالمراحل العمرية اللاحقة .

في حين هناك من يرى (روكيش) أن التشابه ـ عدم التشابه يؤثر في التجاذب والرفض بين الأشخاص، وبذلك يبحث الأفراد وينجذبون نحو من يشبهونهم ويميلون إلى كراهية من لا يشبهونهم، وهذا المبدأ يمكن تعميمه على الجماعات من حيث تجاذبها وتنافرها .

اما (البورت) فيرى ان لكل فرد سمات شخصية لها صفة الثبات النسبي ويمكن ان تلاحظ فيه ، بحيث يمكن ان تميزه عن الآخرين ، وهذا يمكن تطبيقه على التسامح الاجتماعي أي انه سمة واضحة في شخصية الفرد من خلال سلوكه وهي نابعة من المرونة العقلية التي تؤدي الى تقبل الأفراد الآخرين من دون صعوبات حتى لو اختلفوا معنا في الرأي والدين والعرق .

لقد قدمنا تفسيرات عدة للتسامح الاجتماعي ونعتقد إن جميعها فيها شيء من الصدق، لكن بالوقت نفسه إن كل منها قدمت تفسيراً جزئياً للتسامح، ذلك إن كل نظرية تميل إلى التركيز على مجموعة محددة من العمليات السببية، فتميزت هذه التفسيرات ببعض القصور، إذ أنَّ النظر للتسامح الاجتماعي نظرة أنبوبية يجعل تفسيره مبتوراً وقاصراً، إذ من النادر أن نجد سبباً مسؤولا عن التسامح الاجتماعي بمفرده، فهو يرجع لعوامل عدة متشابكة ومتداخلة، لذلك أننا لا نستطيع أن نقرر أن هناك وجهة نظر أفضل من الأخرى. ومن أجل فهم التسامح الاجتماعي فهماً جيداً متكاملاً فمن الضروري الاهتمام بمدى واسع من التفسيرات لإيجاد صيغة للتكامل بين كل منطلق والمنطلقات الأخرى. لذلك كله فقد اعتمد الباحث وجهة النظر التفاعلية أو الكلية التكاملية للنظريات المختلفة والجمع بين طروحاتها في تفسير التسامح الاجتماعي في بحثه .

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية البحث من حيث اختيار العينة وبناء أداة البحث وتطبيقها والوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث الحالي طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ من الذكور والاناث البالغ عددهم (٢١١٣٢) طالبا وطالبة موزعين على(١٠) كليات منها (٥) ذات اختصاصات انسانية و(٥) كليات ذات اختصاصات علمية تضم (١١٥٣٦) طالبا و(٩٥٩٦) طالبة وجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

يمثل مجتمع البحث

الكلية	الذكور	الإناث	المجموع
الإدارة والاقتصاد	٢٩٠٥	١٣٦٥	٤٢٧٠
التربية	٢١٠٩	١٧٥٢	٣٨٦١
التربية الأساسية	٨٤٧	١٣٢٨	٢١٧٥
القانون	٣٤٨	٣٣٦	٦٨٤
الآداب	١٧٧٣	١٨٤٤	٣٦١٧
طب الأسنان	١٧٢	١٥٧	٣٢٩
الصيدلة	١٩٥	٢٠٢	٣٩٧
العلوم	١١٤٩	١٢١٨	٢٣٦٧
الهندسة	١٢٨٤	٦٤٣	١٩٢٧
الطب	٧٥٤	٧٥١	١٥٠٥
المجموع	١١٥٣٦	٩٥٩٦	٢١١٣٢

عينة البحث: بلغت عينة البحث الحالي (٢٥٠) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة طبقية عشوائية من الذكور والإناث ومن الاختصاصات العلمية والإنسانية وكما موضح في جدول (٢)

الجدول (٢)

يمثل عدد أفراد العينة

الكلية	ذكور	إناث	المجموع
التربية	٦٢	٦٣	١٢٥
الهندسة	٦٣	٦٢	١٢٥
المجموع	١٢٥	١٢٥	٢٥٠

أداة البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث ببناء مقياس للتسامح الاجتماعي بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التسامح الاجتماعي،. وقد تم أعداد المقياس من خلال إتباع الخطوات الآتية :

جمع الفقرات وصياغتها:

استنادا إلى الأدبيات والدراسات السابقة تم صياغة (٤٠) فقرة ، وقد تمت صياغة الفقرات بطريقة واضحة ومفهومة وسهلة البناء والتصحيح بحيث تسمح للمستجيب بان يؤشر درجة او شدة مشاعرهن وقد وضع أمام كل فقرة مدرج خماسي لتقدير الاستجابات على الفقرات هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) تم إعطائها أوزاناً من (٥ – ١) للفقرات الايجابية وتعكس الدرجة للفقرات السلبية .

عرض الأداة على الخبراء :

لغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات المقياس والبدائل الموضوعة، تم عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس (الملحق/١) وفي

ضوء أراء الخبراء تم الاعتماد على نسبة (٨٠%). وبناءً على ذلك فقد تم الابقاء على جميع الفقرات وبهذا يكون المقياس بصورته الاولية مؤلف من (٤٠) فقرة كما في ملحق (٢) .

تحليل الفقرات :

لغرض استخراج القوة التمييزية للفقرات قام الباحث باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين وأسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

أسلوب المجموعتان المتطرفتان:

لغرض حساب القوة التمييزية Item Discrimination للفقرات بهذه الطريقة، أتبع الباحث الخطوات الآتية :

أ. إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة

ب. رتبت الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة البالغ عددهم ١٦٨ (بعد التصحيح) تنازلياً (أي من أعلى درجة الى أدنى درجة).

ج. تم اختيار نسبة ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وأطلق عليها المجموعة العليا ، و ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا، اذ إن هذه النسبة تعطي أكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Mehrens &Lehmann,1984,p.194). فأصبح عدد أفراد كل مجموعة (٦٨) شخصاً، أي ان عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل كان(١٣٦) من مجموع استمارات افراد العينة. وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة من فقرات المقياس اذ عدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية. وتبين ان القيم التائية لجميع الفقرات كانت دالة عند مستوى (٠.٠٥) لأنها اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١.٩٦) وكما موضح في الجدول(٣) .

الجدول(٣)

معاملات تمييز فقرات مقياس التسامح الاجتماعي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٤,٧١	٠,٥٤	٣,٧٦	١,١٤	٧,٧١
٢	٤,٠٩	١,٣٠	٣,٤٠	١,٢٩	٣,٨٨
٣	٤,٧٨	٠,٥٩	٣,٦٧	١,٠٥	٩,٥١
٤	٤,٥٢	٠,٨٦	٣,٤٩	١,١١	٧,٦٢
٥	٤,٣٩	٠,٦٥	٣,٤٣	٠,٩٥	٨,٦١
٦	٤,٣٧	٠,٨٢	٣,١٠	١,٣٣	٨,٤٠
٧	٤,٨١	٠,٤٥	٣,٣٨	١,١٢	١٢,١٩
٨	٤,٩٣	٠,٢٨	٣,٨٦	٠,٩٩	١٠,٧٤
٩	٤,٣٠	٠,٩١	٣,٤٦	٠,٩٧	٦,٥٧
١٠	٤,٢٦	٠,٨٧	٣,٤٥	١,٠٦	٦,١٦
١١	٤,٨٨	٠,٣١	٣,٧٢	١,٠٩	١٠,٦٦
١٢	٤,٨٨	٠,٤٦	٣,٩٨	١,١٨	٧,٤٢
١٣	٤,٦٣	٠,٨٣	٣,١١	١,٤٢	٩,٦١
١٤	٤,٧٩	٠,٤٨	٣,٥٣	١,١٧	١٠,٣١
١٥	٤,٨٧	٠,٣٧	٣,٧١	١,١٦	٩,٨٦
١٦	٤,٩٩	٠,٩٦	٣,٩٤	١,١٠	٩,٧٦
١٧	٤,٩٨	٠,١٣	٣,٩٢	١,١٠	٩,٨٢

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١٨	٤,٥٥	٠,٧٦	٣,٧٥	١,١٢	٦,٠٧
١٩	٤,٨٨	٠,٣٧	٤,٠٣	١,٠٠	٨,٢٧
٢٠	٤,٨٦	٠,٤٦	٣,٧٦	١,٢١	٨,٧٥
٢١	٤,٨٨	٠,٤٨	٣,٧٨	١,٢٤	٨,٥٧
٢٢	٤,٦٨	٠,٦٣	٣,٤٢	١,٢١	٩,٥٣
٢٣	٤,٧٥	٠,٥٤	٣,٦٢	١,٠٧	٩,٦٦
٢٤	٤,٨٢	٠,٤٠	٣,٩٠	٠,٩٥	٩,٢٠
٢٥	٤,٥٢	٠,٩٢	٣,٥١	١,٢٢	٦,٨٣
٢٦	٤,٦٢	٠,٩٢	٣,٥١	١,٣٧	٦,٩٢
٢٧	٤,٧١	٠,٦٤	٣,٧٥	١,٠٧	٧,٩١
٢٨	٤,٦٠	٠,٦٤	٣,٥٧	١,٠٢	٨,٨٣
٢٩	٣,٧٥	١,٣٧	٣,٠١	١,٢٢	٤,١٨
٣٠	٤,٢٩	٠,٩٨	٣,٤٩	١,١٧	٥,٤٦
٣١	٤,٧٣	٠,٥٨	٣,٧٧	٢,٣٥	٨,٣١
٣٢	٤,٢٩	٠,٩٨	٣,٤٩	١,١٧	٥,٤٦
٣٣	٤,٧٣	١,٤١	٣,٠١	١,٣١	٣,٧٤
٣٤	٤,٧٧	٠,٦٧	٤,٢٣	١,٠٤	٤,٥٦
٣٥	٤,٢٧	٠,٨٦	٣,٤٦	١,٢٤	٥,٦٠
٣٦	٤,٧١	٠,٥٤	٣,٧٦	١,١٤	٧,٧١
٣٧	٤,٥٣	١,٠٥	٣,٢١	١,١٨	٨,٦٧

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٣٨	٤,٣٣	٠,٨٢	٣,٥٤	٠,٩٤	٦,٥٥
٣٩	٤,٥٧	٠,٧٣	٣,٢٠	١,١٦	١٠,٣١
٤٠	٤,٣٢	١,٠٥	٣,٢٣	١,٣٥	٦,٥٩

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

يُعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استعمالاً في تحليل الفقرات للمقاييس النفسية ، وذلك لما يتصف به من تحديد مدى تجانس الفقرات في المقياس في قياس الظاهرة السلوكية (Lindguist ,1988:286) كما أن هذا الأسلوب يفترض أن الدرجة الكلية للمقياس تُعد معياراً لصدق المقياس (الزوبعي وآخرون،١٩٨١: ٤٣) وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية وخضعت جميع الفقرات للتحليل لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالخاصية المقاسة. وتبين ان جميع الفقرات مميزة بعد استخراج القيم التائية لمعاملات الارتباط، والجدول(٤) يوضح ذلك.

الجدول(٤)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس التسامح الاجتماعي بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٣	١٥	٠,٤٧	٢٩	٠,٣٤
٢	٠,٣٢	١٦	٠,٣٥	٣٠	٠,٥٤
٣	٠,٤٣	١٧	٠,٣٦	٣١	٠,٣٩

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٤	٠.٥٣	١٨	٠,٤٣	٣٢	٠,٤١
٥	٠,٤٩	١٩	٠,٤٨	٣٣	٠,٣٧
٦	٠,٤٤	٢٠	٠,٥٥	٣٤	٠,٤٧
٧	٠,٤٢	٢١	٠,٣٦	٣٥	٠,٣٥
٨	٠,٥٧	٢٢	٠,٤٨	٣٦	٠,٣٦
٩	٠,٥٠	٢٣	٠,٥٤	٣٧	٠,٤٣
١٠	٠.٢٨	٢٤	٠,٣٨	٣٨	٠,٣٨
١١	٠,٣٤	٢٥	٠,٤١	٣٩	٠,٣١
١٢	٠,٣٩	٢٦	٠,٣٠	٤٠	٠,٤٣
١٣	٤١،	٢٧	٠,٢٦		
١٤	٠,٣٧	٢٨	٠,٥٣		

مؤشرات الصدق : قام الباحث باستخراج صدق مقياس التسامح الاجتماعي كما يأتي :

الصدق الظاهري

أشار أيبل (Ebel) إلى ان أفضل وسيلة لاستعمال الصدق الظاهري هي قيام عدد من الحكام والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها.(Ebel,1972,p.555) وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما قام الباحث بعرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس وتم الأخذ بتوجيهاتهم وأراءهم .

الثبات Reliability

يُعد مفهوم الثبات من المفاهيم الجوهرية في مجال القياس النفسي (فرج،١٩٨٠ :٣٣١) ويعني الدقة في الاتساق في أداء الفرد والاستقرار في النتائج ، والمقياس الثابت يعطي النتائج ذاتها إذا طبق على نفس المجموعة من الأفراد مرة أخرى ولقد قام الباحث باستخراج الثبات بطريقتين هما :

إعادة الاختبار : تم التطبيق للمرة الأولى على عينة والبالغ عددهم (٤٠) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا ثم تم أعادة التطبيق للمرة الثانية وعلى نفس الأفراد بعد مرور أسبوعين ثم تم استخراج معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ معامل الارتباط (٠،٨٥) وهو يمثل معامل الاتساق الخارجي ، وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه وفقا للمعيار المطلق .

طريقة الاتساق الداخلي (معادلة الفا Alfa Formula)

تقوم هذه الطريقة على مدى ارتباط الفقرات مع بعضها البعض داخل المقياس وكذلك ارتباط كل فقرة مع المقياس كله (عبد الرحمن ،١٩٨٣: ٢٠٧) اذ عمد الباحث إلى سحب (٦٠) استمارة على نحو عشوائي من الاستمارات الخاضعة للتحليل وبعد تطبيق معادلة الفا كرونباخ بلغ معامل الثبات (٠,٨٨).

خامسا- الوسائل الإحصائية:

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية للوصول إلى النتائج:

١ . الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة : لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد العينة .

٢ . الاختبار التائي (T- test) لعينتن مستقلتين :لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس، وتعرف دلالة الفرق لمتغيرات البحث على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – انساني) والتحضر (ريف – مدينة) .

٣ . معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient): لإيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، واستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار.

٤. معادلة ألفا للاتساق الداخلي Formula for Internal Consistency Alpha لاستخراج الثبات.

عرض النتائج ومناقشتها: حاول البحث التحقق من الأهداف الآتية :

١. الهدف الأول : التعرف على التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة :

اظهر التحليل الإحصائي للبيانات بان متوسط أفراد العينة بلغ (١١٤,٢٢) بانحراف معياري (٢٦,٥) أما المتوسط الفرضي بلغ (١٢٠) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٤٦) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ظهر أن هناك فرقا بين الوسط الفرضي ومتوسط أفراد العينة وجدول (٥) يوضح ذلك

الجدول (٥)

يوضح القيمة التائية والمتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
٢٥٠	١١٤,٢٢	١٢٠	٢٦,٥	٣,٤٦	١،٩٦

أن النتيجة أعلاه تظهر بأن طلبة الجامعة لديهم مستوى منخفض من التسامح الاجتماعي، ويمكن تفسير ذلك أن هذهِ الفئة العمرية من المجتمع تنحى منحى غير تسامحي، فالطلبة يجمعون من حيث المبدأ على أن عدم التسامح حقيقة تنتشر في دائرة الواقع الاجتماعي، وهذا يعني أن الطلبة يعايشون سلبيات هذا الواقع . فضلا عن ذلك أن التسامح الاجتماعي يكتسب من خلال التعلم

الاجتماعي من "الآخرين" ذوي الأهمية بالنسبة للطلبة، مما يؤدي إلى توقع وقوع انحرافات سلوكية عند البعض منهم فيخرجوا عن الالتزام بالضوابط التي أقرتها الجامعة وتتصدع علاقاتهم الاجتماعية ، خصوصاً عندما تخشى مجموعة منهم أن يحرمها تنافس مجموعة أخرى من الهيبة والمزايا والقوة السياسية ، أو الفرص الاقتصادية .

٢. التعرف على دلالة الفروق عند مستوى ٠،٠٥ في درجات التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور على مقياس التسامح الاجتماعي (١١٣,٨١) وبانحراف معياري قدره (٢٥,٧) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث (١١٤) وبانحراف معياري (٢٧,٨) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٩) ، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥). والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

المقارنة في التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٢٥	١١٣,٨١	٢٥,٧	٠,٢٩	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	١٢٥	١١٤	٢٧,٨			

أن النتيجة أعلاه تظهر بأنه ليس هناك فرق بين طلبة الجامعة من الذكور والاناث في التسامح الاجتماعي، ويعزى ذلك ان طلبة الجامعة (ذكور – إناث) يعيشون الواقع نفسه والمناخ التعليمي في الحياة الجامعية ويتأثرون به وبالانشطة الطلابية، فضلا على التماثل في مستوى النضج .

٣. التعرف على دلالة الفروق عند مستوى ٠،٠٥ في درجات التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة التخصص العلمي على مقياس التسامح الاجتماعي (١١٤,٥٦) وبانحراف معياري قدره (٢٤,٦) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة التخصص الإنساني (١١٤,٣٩) وبانحراف معياري (٢٨,٣) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٦) ، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

المقارنة في التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	١١٥	١١٤,٥٦	٢٤,٦	٠,٢٦	١,٩٦	٠,٠٥
إنساني	١٣٥	١١٤,٣٩	٢٨,٣			

أن النتيجة أعلاه تظهر بأنه ليس هناك فرق بين طلبة الجامعة من التخصص العلمي والانساني في التسامح الاجتماعي، ويعزى ذلك ان طلبة الجامعة من التخصص(علمي – انساني) يعيشون المناخ التعليمي نفسه في الحياة الجامعية ويتأثرون به ولا يوجد تأثير للمقررات الدراسية على مدى تسامحهم .

٤. التعرف على دلالة الفروق عند مستوى ٠،٠٥ في درجات التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير مكان السكن (مدينة – ريف)

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الريف على مقياس التسامح الاجتماعي (١٢٢) وبانحراف معياري قدره (٢٤,٣) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات

عينة المدينة (١٠٧) وبانحراف معياري (٢٩.٩) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٣,٤٣) ، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥). ولصالح إبناء المدينة والجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨)

المقارنة في التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ريف	٩٧	١٢٢	٢٤,٣	٢٣,٤٣	١,٩٦	٠,٠٥
مدينة	١٥٣	١٠٧	٢٩,٩			

أن النتيجة أعلاه تظهر بأنه هناك فرقا بين طلبة الجامعة من سكنة المدينة والريف في التسامح الاجتماعي، إذ ظهر ان الطلبة من سكان الريف أكثر تسامحا من الطلبة من سكان المدينة ويمكن تفسير ذلك أن المدينة فيها كثافة سكانية عالية مقارنة بالريف ، وكلما زادت الكثافة السكانية في منطقة معينة ، كلما زادت احتمالات عدم التسامح ، وذلك لأن الكثافة السكانية المرتفعة تؤدي الى تشابك العلاقات الاجتماعية وتشعبها بما يؤدي الى زيادة الضغوط وخلق حالة من السخط والغضب بين السكان، سواء في علاقاتهم ببعضهم وهو ما ينعكس في النهاية في شكل عدم تسامح مع الاخرين .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

١. نشر ثقافة التسامح بين الطلبة وذلك من خلال عقد الندوات واللقاءات التي تتناول مفهوم التسامح .

٢. ضرورة اهتمام وسائل الاعلام بنشر التسامح الاجتماعي بين افراد المجتمع ومنهم طلبة الجامعة .

٣. ضرورة الاهتمام بمراكز الارشاد في الجامعات لأهميتها في مساعدة الطلبة نفسيا واجتماعيا.

المقترحات :

١. اجراء دراسة عن التسامح الاجتماعي لدى طلبة المراحل الدراسية الاخرى من غير طلبة الجامعة .

٢. اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين التسامح الاجتماعي ومتغيرات اخرى كتجنب الاذى ، المسؤولية الاجتماعية وغيرها .

المصادر

- احمد، مهند (٢٠٠٧) التسامح والتعصب ، الحوار المتمدن ، العدد ٢٠٩٢في ٢٠٠٧/١١/٧ www.alhewar.org

- الامارة ، اسعد (٢٠٠٥) اللاعنف والتسامح قمة التوازن النفسي، مجلة النبأ، السنة الحادية عشر ، العدد ٧٥ .

- البصري ، سعد (٢٠٠١) التداعيات النفسية والاجتماعية لظاهرة التعصب ، **مجلة النبأ** ، العدد ٥٦ http://www.annabaa.org.

- تركي ، مصطفى أحمد (١٩٨٠) **العود إلى الإجرام وعلاقته بسمات الشخصية ، بحوث في سيكولوجية الشخصية في البلاد العربية** ، الكويت ، مؤسسة الصباح .

- دويكات، أياد، (٢٠٠٤)، **التسامح**، "مجلة فكرية دورية تعني بقضايا حقوق الإنسان والديمقراطية "، رام الله، فلسطين.

- زايد ، أحمد (٢٠٠٦) **سيكولوجية العلاقات بين الجماعات ، قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات** ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم والكناني ابراهيم وبكر محمد الياس (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل.

- شعبان، عبد الحسين، (١٩٩٧)، **التسامح والنخب العربية**، دار الساقي، بيروت.

- صليبيا، جميل (١٩٧١): المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

- الطاهر، عبد الجليل (١٩٥٦): اصنام المجتمع، بحث في التحيز والتعصب والنفاق الاجتماعي، مطبعة الرابطة، بغداد.

- عبد الرحمن، سعد، (١٩٨٣)، **القياس النفسي**، مكتبة الفلاح، مصر.

- عبد الله، معتز سيد (١٩٨٩): الاتجاهات التعصبية، سلسلة عالم المعرفة العدد ١٣٧، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت.

- العتوم ، عدنان يوسف (٢٠٠٩) علم النفس الاجتماعي ، مكتبة الجامعة ، الشارقة .

- عبد الوهاب، احمد (٢٠٠٩) التسامح الاجتماعي بين التراث والتغيير ، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .

- فرج ، صفوت (١٩٨٠) **القياس النفسي** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

- الفيصل ، عبد الله (١٩٩٥) **المسافة الاجتماعية بين بعض الطلاب السعوديين والجنسيات العربية** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت : العدد الثاني ، المجلد ، ٢٣ .

- نصار، ناصيف، (١٩٩٣)، **نقد التعصب** ، دار أمواج، الطبعة الأولى، بيروت.

- المزين، محمد حسن محمد (٢٠٠٩) دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الازهر ،فلسطين .

- مكلفين ، روبرت وغروس رتشارد (٢٠٠٢) **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي** ، ترجمة ياسمين حداد وآخرون ، عمان ، دار وائل للنشر .

- مليكة، لويس كامل (ب . ت) سيكولوجية الجماعات والقيادة، ط٣ ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية .

- منظمة الامم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، اليونسكو (١٩٩٥) وثيقة اعلان اليونسكو حول التسامح (المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة والعشرين ،باريس)

- هايدن، جراهام (١٩٩٧) التدريس والقيم مدخل جديد ، ترجمة عبد الودود مكرم وعبد الناصر بسيوني ، مجلة التربية ، المجلد الرابع، العدد الاول ٢٠٠١ الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ، القاهرة .

- وطفة، علي أسعد (٢٠٠٤) المضامين الانسانية في مفهوم التسامح، جريدة الاسبوع الادبي ، العدد (٩١٣) دمشق .

- وليامز، دينارد (١٩٩٢) الفضيلة الصعبة، رسالة اليونسكو .

- Allbort, G. (1958). The Nature of Prejudice, Garden city: Addison- Wesly.

- Allport,G. W. & Ross, J.M. (1967) Personal Religious .Orientation and Prejudice . **Journal of Personality and Social Psychology** , 5, 432-443 .

- Aronson, E. & Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004) **Social Psychology** .New Jersey :Pearson-Prentice Hall

- Dicaprio, N. S (1976) **The good life models for healthy personality** ,New Jersey: Prentice-Hall inc Englewood cliffs

- Ebel, R. I (1972). Essential of Education measurement. 2nd Edition, pentie- Hill, Newjersy.

- Goldstein, J. (1980): Social Psychology, New York: Academic press.

- Grand dictionary encyclopedique Larousse,(1985) library lacrosse

- King, P. (1976): Toleration. (Inc), New York.

- Lalarde Andre(1997)- vocabularies technique et critique de la philosophe volume 2-p v.f.ueme edition

- Martin, D & Morris, A. (1982): Relationship of the scors on the tolerance scale of the Jackson personality inventory to those on Rokeach's docmatism scale. Journal of Educationally and Psychological Measurement. Vol. (42).

- Rokeach, M. (1973) **The Nature of Human Values** , New York : free press .

- Rokeach,M. (1960) **The Open and the Closed mind** . New York : Basic Books, inc .

- Scodel, A & Mussen, P. (1953): Social perception of authoritarians and non- authoritarians. Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. (48).

- Sears, D. (1985): Social Psychology. 5th (ED), Prentice-Hall, London.

- Taylor, D. & Galmond, S. (1978): The belief theory of prejudice in on intergroup. Journal of Social Psychology, Vol. (105).

- Watson, P. (1973): Psychology and Race. Aldine Publishing Company.

التوحد اسبابه، اعراضه
واهم طرق العلاج الوظيفي

أ.م.د. ناطق فحل الكبيسي
مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة بغداد

ملخص البحث

هذه الدراسة تعتبر وصفية ونظرية للتوحد اذ تكمن مشكلة البحث في الحاجة للوقوف على التعرف على اسباب التوحد واعراضه وطرق التعامل معه والذي اصبح من المشاكل التي تحتاج الى المعالجة وخصوصا بعد ان اصبحت الاعداد في ارتفاع في العراق والذي مازال لم ياخذ الاهمية المطلوبة للمعالجة والرعاية.

وقد تلخصت اهداف البحث في التعرف على اهم اسباب التوحد واعراضه وتشخيصه وطرق او اساليب التعامل مع المصابين بالتوحد وذلك لغرض وضع الخطط العلاجية له.

وقد حددت المصطلحات الخاصة بالبحث وعرض الادبيات في الجانب النظري ذات العلاقة بالموضوع فضلا عن التطرق لمجموعة من الدراسات السابقة المحلية والعربية.

وخرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract

This study is descriptive and theory of autism as the problem of research lies in the need to identify the identification of the causes of autism and its symptoms and methods of dealing with it, which has become a problem that needs treatment, especially after the numbers have become high in Iraq, which has not yet taken the necessary importance for treatment and care.

The objectives of the research were summarized in the identification of the most important causes of autism and its symptoms and diagnosis and ways or methods of dealing with people with autism in order to develop therapeutic plans for him.

The terms of research and presentation of literature have been identified in the relevant theoretical aspect as well as a series of previous local and Arab studies.

The research came out with a number of recommendations and suggestions.

الفصل الاول

١. المقدمة:

يعد الطبيب النمساوي مودزلي Maudsly اول طبيب نفسي اهتم بالاضطرابات التي تسبب اضطرابات عقلية لدى الاطفال وعدها اضطرابات عقلية وكان ذلك عام ١٨٦٧م. (الزبيدي واخرون، ٢٠١٥،ص ٢)

ويبدو ان اول من استعمل تلك العبارة الطبيب النفسي السويسري يوجين بلولر Eugen Bleuler عام ١٩١١ مستنبطا من التعبير اليوناني Autos ويعني النفس او الذات و Ismos اي موضع او موقع Condition وقد اعتمد يوجين تعبير الانطواء الى الداخل والانطواء الذاتي على المرضى الفصاميين البالغين. وقد عرف قبل عام ١٩٤٣ بانه مرحلة انتقالية لفصام الشخصية اللاحق وعد التوحد حينها صنف من اصناف فصام الشخصية الطفولي او حالة اضطراب في التفكير.(الذهبي، ٢٠١٠، ص٢)

وفي عام ١٩٤٣ اطلق العالم الامريكي ليو كانر Leo Kanner تسمية توحد الطفولة المبكرة Early Infantile Autism او توحد الاطفال Child Autism. (سالم، ٢٠١٤، ص ٢٨١).

وفي نفس الفترة اطلق مصطلح الذاتوية للاشارة الى جوهر اعراض هذا المرض من قبل اسبيركر (Asperger) عند دراسته للدكتوراه. (فريث،١٩٩٩،ص٣)

وفي ستينيات القرن الماضي وكما ذكر في الطبعة الثانية من الكراس الاحصائي والتشخيصي للامراض العقلية حيث شخص هذا المرض على أنه نوع من الفصام الطفولي (Infantile Schizophrenia).

ولكن ما شهده التغير المتعاقب المرتبط بهذه الفئة في الدليل الإحصائي والتشخيصي (DSM) العائد الى جمعية الاطباء النفسانيين الأمريكية APA في

الطبعة الثالثة وحتى الطبعة الخامسة. ففي الطبعة الثالثة المعدلة لهذا التصنيف الذي صدر عام ١٩٨٠ اصبح ينظر اليه على انه توحد كاعاقة منفصلة عن الفصام وليس كحالة مبكرة من الفصام. (سليمان،٩،٢٠٠٠)

اما في الطبعة الرابعة المعدلة من هذا الدليل فقد تم شمول اضطراب التوحد كفئة مستقلة ضمن مظلة ما يعرف باسم الإضطرابات النمائية الشاملة (Pervasive Developmental Disorders–PDD) إلى جانب أربعة أضطرابات أخرى تتقاطع معه في بعض الأعراض السلوكية (٢٠٠٠) وقد لاقت هذه الطبعة قبولا واسعا في الميدان لما لها من خصوصية توضيحية شاملة لجملة الأعراض السلوكية التي تميز اضطراب التوحد عن غيره من الفئات الأخرى ضمن نفس المظلة المقترحة. كما وأن هذه الطبعة قد وضحت جملة المعايير التشخيصية التي يجب الإستناد إليها عند تشخيص اضطراب التوحد.

ولكن التقدم الأحدث الذي حصل في الطبعة الاخيرة وهي الخامسة (DSM–5) من الدليل الإحصائي و التشخيصي لجمعية الاطباء النفسانيين الامريكية في تصنيف طيف التوحد حيث استثنت متلازمة ريت من التوحد ولم تعد اضطرابا سلوكيا وانما أصبحت اضطرابا جينيا نظرا لتوصل العلماء للجين الذي يسبب حدوثها. (Machado, Caye, Frick, & Rohde, 2013)

كما اصبح في هذه الطبعة استعمال تسمية تشخيصية موحدة تضمنت مسمى جديد هو اضطراب طيف التوحد ASD الذي يجمع ما كان يعرف سابقا باضطراب التوحدAD ومتلازمة أسبرجر Syndrome Asperger واضطراب التفكك الطفولي والاضطراب النمائي الشامل غير المحدد ضمن مسمى واحد تختلف مكوناتها باختلاف عدد و شدة الأعراض (والتي كانت فئات أو اضطرابات منفصلة عن بعضها البعض في الطبعة الرابعة المعدلة من DSM

(حيث تم تجميعها في فئة واحدة دون الفصل بينها لان هذه الفئات أو الاضطرابات لا تختلف عن بعضها البعض من حيث معايير تشخيصها وانما اختلافها يكمن في درجة شدة الأعراض السلوكية، ومستوى اللغة، و درجة الذكاء لدى أفرادها. لذا، فإن الدليل قد عمد إلى جمعها في فئة واحدة لاتختلف في آلية تشخيصه.

كما أن الطبعة الخامسة من الدليل قد أوردت اضطراب طيف التوحد ضمن مظلة الاضطرابات **النمائية العصبية (Neurodevelopmental Disorders)** التي تتضمن الفئات التالية إلى جانب فئة اضطرابات طيف التوحد: الاضطرابات العقلية واضطرابات التواصل وضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات الحركية والاضطرابات المحددة التعلم (Caye, Frick, & Rohde, 2013)

كما أن الدليل قد فرض على المشخصين تحديد ما يعرف بمستوى الشدة التي يحدد عليها مستوى ونوع الدعم الخدمي الذي يجب العمل على تقديمه لتحقيق أقصى درجات الاستقلالية الوظيفية في الحياة اليومية.(الجابري، ٢٠١٤، ص١).

مشكلة البحث واهميته :

يعتبر التوحد من اكثر الإعاقات النمائية صعوبة وشدة بالنسبة للطفل من حيث تأثيرها على سلوكه (غزال، ٢٠٠٧، ص١) ويقدر نسبة انتشاره ١ من بين ١١٠ اشخاص (Barnard et al, 2002, p.11) وتكون نسبة الاصابة بين الذكور اعلى من الاناث اي ما يقارب ٤ الى ١. (المهدي، ٢٠٠٨، ص١) وما زالت اسبابه غير معروفة بصورة دقيقة الى حد الان. (Hill&Farith, 2002, p.281) (فطوم، ٢٠١٠، ص١).

ولا يوجد شفاء تام منه وباق مع الطفل مدى الحياة. ،(كيفوركيان، ٢٠١١، ص١)، ولهذا تعد مشكلة التوحد من المشاكل النفسية والاجتماعية التي تحتاج الى متابعة واهتمام من قبل الاهل وللذين يقومون برعايتهم.

ويمكن ابراز اهمية البحث الحالي من خلال تسليط الضوء على هذه الشريحة وذويهم الذين يحتاجون الى الارشاد والتدريب كما انها ما زالت الى حد الان لم تفتح لهم حضانات ورياض اطفال خاصة بهم على المستوى الحكومي لكي تحتضنهم والتي تحتاج الى تعامل ورعاية خاصة معهم وخصوصا خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. **اهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي الى تحقيق الاتي:

أ. تعريف التوحد واسبابه واعراضه وطرق التعامل مع المصابين.

ب. التعرف على اخر تصنيف للتوحد.

ت. التعرف على المشكلات او المعوقات في تشخيص التوحد.

٣. **حدود البحث:**

حدد البحث بالتعرف على التوحد واسبابه وطرق التعامل مع المصابين به.

٤. **تحديد المصطلحات:**

التوحد:

لقد عرف هذا المصطلح بتعاريف عدة اذ لم يتفق على تعريف واحد وذلك يرجع الى اختلافهم لهذا المفهوم من وجهة نظرهم وكالاتي:

أ. تعريف ماكدونالدMakdonald: هو الاستغراق في التخيل المباشر للافكار والرغبات مع افتقاد التواصل مع الواقع.(القمش، ٢٠١١،ص ١٧).

ب. تعريف Crepeau واخرون ٢٠٠٣:

هو اعاقة نمائية تطورية تتضح قبل السنوات الثلاث الاولى من عمر الطفل، وتتميز بقصور في التفاعل والاتصال، والافراد التوحديون يبدون سلوكات نمطية متكررة ومقيدة. (سالم، ٢٠١٤، ص٢٨١)

ج. تعريف عكاشة ٢٠٠٣:

يتميز الشخص التوحدي بانه شخص لديه خلل في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وكثير منهم يظهرون الفزع، والخوف ، واضطرابات النوم ، والاكل، ونوبات المزاج العصبي والعدوان وايذاء الذات مثل عض الرسغ، كما ان اغلبهم يفتقدون التلقائية والمبادرة والقدرة على الابتكار في شغل اوقات فراغهم ويجدون صعوبة في تطبيق المفاهيم النظرية على اتخاذ القرار في العمل. (عكاشة، ٢٠٠٣، ص٧٥٣)

د. تعريف عصام النمر ٢٠٠٨:

بانه خلل وظيفي في المخ لم يصل العلم بعد لتحديد اسبابه بدقة، ويظهر خلال السنوات الاولى من عمر الطفل، ويمتاز بقصور وتاخر في النمو الاجتماعي والادراكي والتواصل مع الاخرين. (سالم، ٢٠١٤، ص٢٨٣)

هـ. بهاء الدين والنعيمي (٢٠٠٦) بأنها دراسة مظاهر الحياة النفسية للتلميذ داخل المدرسة وتتمثل ب (الغضب ، المخاوف، المفهوم السلبي للذات، القلق، الكفاءة (المقدرة) الاجتماعية :السيطرة على النفس (المطاوعة) والتكيف الاجتماعي الايجابي، السلوك العدواني ،السلوك كثير الحركة(الفعاليات المفرطة)، السلوك الأنسحابي (الاكتئاب والانطواء)، السلوك اللاإجتماعي (التحدي)). (بهاء الدين والنعيمي، ٢٠٠٦، ٨٨)

و. فطوم (٢٠١٠)

هو اضطراب ينشأ منذ الولادة ويظهر في السنوات الأولى من عمر الطفل ويتجلى بعدم القدرة على التواصل مع الآخرين، وتأخر واضح في اللغة إضافة إلى التميز بالروتين ومقاومة التغير (فطوم، ٢٠١٠، ص٢).

ز. تعريف طيف التوحد من قبل الجمعية الامريكية للطب النفسي بحسب (DSM-5):

لقد وضعته الجمعية بضمن فئة الاضطرابات التنموية الاجتماعية (الواقعية) والتواصل، وهو اضطراب يتميز بصعوبات مستمرة في استخدام النشاط الاجتماعي، والذي ينتج عنه العجز في القيود الوظيفية في التواصل الفعال، والمشاركة الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية، التحصيل الدراسي، أو الأداء المهني، منفردة أو مجتمعة. كما الأعراض تظهر في فترة النمو المبكر بحيث لا تعزى تلك الاعراض إلى حالة طبية أو عصبية أخرى أو إلى قدرات منخفضة في نطاق بنية الكلمة والنحو او الى فكرية (اضطراب النمو الفكري)، او تأخر في النمو أو الى اضطراب عقلي اخر (وسياتي شرحا مفصلا في فص٢ عن معاييره). ٣١٥.٣٩ (APA,2013, 315.39)(F80.89)

وسوف يتبنى الباحث تعريف جمعية الاطباء النفسانيين الامريكية لانها معتمدة من قبل الكثير من النفسانيين والاطباء النفسانيين في تشخيصهم للاضطرابات النفسية.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة:

١. الدراسات السابقة

أ. دراسة الكيكي ٢٠١١:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المظاهر السلوكية لأطفال التوحد من وجهة نظر آبائهم وأمهاتهم، والتعرف على دلالة الفروق إحصائياً في متوسط درجات المظاهر السلوكية لأطفال التوحد من وجهة نظر آبائهم او أمهاتهم، وقد اختيرت عينة البحث اختيارا عشوائياً، بلغت (٤٦) ابا وأماً لأطفال التوحد في معهدي الغسق وسارة في مركز محافظة نينوى. ولغرض تحقيق أهداف بحثها اعدت الباحثة استبياناً كأداة للبحث يتألف من (٣٢) فقرة تمثل المظاهر السلوكية، وتحققت من الصدق والثبات للاستبيان وأظهرت النتائج عن وجود العديد من المظاهر السلوكية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المظاهر السلوكية. وفي ضوء تلك النتائج اوصت بضرورة تنمية مهارات الاتصال اللغوي لديهم والتفاعل الاجتماعي وذلك من خلال التحدث إليهم حتى وان لم يردوا على ذلك، أو مشاركتهم اللعب. كما اقترحت باجراء دراسة مماثلة لأطفال التوحد من وجهة نظر آبائهم وأمهاتهم في العراق. (الكيكي،٢٠١١، ص ٧٦- ٩٩)

ب. دراسة المعيدي ٢٠٠٩:

هدفت الدراسة الى الكشف عن الفروق التشخيصية بين مجموعتي الدراسة (التوحد والتخلف العقلي) في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت العينة الكلية من (١٦) حالة، (٨) حالات توحد و(٨) حالات تخلف عقلي، تراوحت

أعمارهم بين (٧- ١٠) سنوات. ونسب ذكائهم تراوحت بين (٣٦ - ٧٥)، بالاعتماد على الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV). كما استعمل قائمة تشخيص الاوتيزم ومقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ولوحة اشكال جودرد للذكاء واختبارات الذاكرة قصيرة المدى. وتم التحقق من صحة فروض الدراسة باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري (مان وتني). وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة (التوحد والتخلف العقلي) في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى، وفي الدرجة المجالية والمركبة للذاكرة قصيرة المدى(المعيدي، ٢٠٠٩، ١)

ج. دراسة غزال ٢٠٠٧:

هدفت الدراسة الى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان، وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية وضابطة. تألفت كل منها من عشرة أطفال ذكور يعانون من التوحد تراوحت أعمارهم بين خمسة الى تسعة سنوات. واظهرت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. (غزال، ٢٠٠٧، ١).

د. دراسة القريوتي وعباينة ٢٠٠٦:

هدفت الدراسة الى بناء مقياس عربي متعدد الأبعاد للكشف عن التوحد، وبعد المراجعة والتدقيق في جمع الفقرات التي وصلت إلى (٦٨) فقرة في (٥) أبعاد هي التواصل والتفاعل الاجتماعي، والنمطية، والوعي الذاتي وبالآخرين، والاضطرابات الحس حركية، والسلوك العدواني، وطبقت

فقرات المقياس على عينة من الأطفال بلغ حجمها (٣٩١) طفلاً موزعة على جنسيات عربية مختلفة واستعمل (SPSS) في تحليل البيانات وتوصلت الى النتائج قدرة المقياس على التصنيف بشكل صحيح ٧٧٠٢ % من الحالات. وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩). كما اظهرت النتائج على وجود دلالة احصائية بين الأفراد التوحديين والعاديية.(القريوتي وعبابنة، ٢٠٠٦، ٧٣)

هـ. مناقشة الدراسات السابقة:

اختلفت نتائج الدراسات اعلاه نظرا لاختلاف الاهداف اذ نستنتج من دراسة دراسة الكيكي ٢٠١١ على ضرورة تنمية مهارات الاتصال اللغوي لديهم والتفاعل الاجتماعي وذلك من خلال التحدث إليهم حتى وان لم يردوا على ذلك، أو مشاركتهم اللعب. كما استنتج من دراسة المعيدي ٢٠٠٩ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعتي التوحد والتخلف العقلي في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى، وفي الدرجة المجالية والمركبة للذاكرة قصيرة المدى. اما في دراسة غزال ٢٠٠٧ فنستنتج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. واخيرا نستنتج من دراسة القريوتي وعبابنة، ٢٠٠٦ على الافادة من مقياسهما في تطبيق الاختبارات على التوحديين. لوجود دلالة بالفروق بينهم وبين العاديين.

٢. اسباب التوحد تبعا للاطر النظرية التي تبنتها ويمكن ان نجملها بالاتي:

أ. وجهات النظر النفسية والسيكودينامية:

اعتبر التوحد بحسب نظرية التحليل النفسي لفرويد على انه ينتج من

التربية الخاطئة خلال مراحل النمو الأولى من عمر الطفل وهذا يؤدي إلى اضطرابات ذهنية (Bruno Bettelheim) كثيرة عنده، واعتبر العالم النفسي برونو بيتلهيم أن سبب التوحد ناتج عن خلل تربوي من الوالدين. (غزال،٢٠٠٧، ١-٢٥)

ب. نظرية البرود العاطفي:

من أصحاب هذه النظرية ليو كانر مكتشف التوحد ، ترى هذه النظرية ان العلاقات المرضية داخل الأسرة ومواقف الوالدين المتشددة تجاه الطفل ورفضه وضعف الاستجابة لمطالبه عوامل تؤدي إلى عدم تكوينه لنماذج الانفعالات التي يبديها الآخرون، كما لا تتكون لديه أي قاعدة لنمو اللغة والمهارات الحركية وينتج عن ذلك ان ينسحب داخل عالم من الخيالات ومن ثم حدوث التوحد (صادق والخميسي،٢٠٠٤، ص ٦)

ج. نظرية العقل (Theory of Mind)

تشير هذه النظرية الى ان الاطفال التوحديين يجدون صعوبة في تصور أو تخيل الإحساس والشعور لدى الآخرين أو ما قد يدور في ذهن الآخرين من تفكير، وهذا بدوره يقود إلى ضعف مهارات التقمص العاطفي وصعوبة التكهن بما قد يفعله الآخرون، وذلك لاعتقادهم بأن المقابل يعرف ما يعرفونه هم ويفكرون فيه، وعلى الرغم من ذلك الاعتقاد إلا أنهم يعانون من صعوبة كبيرة في القدرة على إدراك ما يدور في عقول الآخرين من أفكار. (فريث، ١٩٩٩، ١٣-١٤)

د. نظرية الاضطراب الايضي (Peptide):

تفترض هذه النظرية ان يكون التوحد نتيجة وجود بيبتايد(Peptides) خارجي المنشأ (من الغذاء) يؤثر على النقل العصبي داخل الجهاز

العصبي المركزي وهذا التأثير قد يكون بشكل مباشر أو من خلال التأثير على تلك البيبتايدات الموجودة والفاعلة في الجهاز العصبي مما قد يؤدي ان تكون العمليات داخله مضطربة ،هذه البيبتايدات تتكون عند حدوث التحلل غير الكامل لبعض الأغذية المحتوية على الجلاتين مثل القمح ،الشعير،الشوفان، والكازين الموجود في الحليب ومنتجات الألبان.(العدل، ٢٠١٠، ٢٦)

هـ. نظرية التسمم بالمعادن:

تستند هذه النظرية بالأساس إلى الملاحظة الثابتة والحقيقة ان التسمم بالمعادن الثقيلة مثل الرصاص والزئبق يسبب ضررا بالدماغ وبالأخص الأدمغة التي في مرحلة النمو كما عند الأطفال (الدوسري واخرون، ٢٠٠٩، ٢١)

و. العوامل البيوكميائية Biochemical Factor

اكدت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين الخلل في الاجهزة العصبية البيوكميائية والاصابة بالتوحد. وان المستويات المرتفعة لعديد من اجهزة الارسال العصبية في الدم عند الاطفال التوحديين ينتج عنها تاخر في النضج و قصور في الفهم لديهم. و هذا الخلل الكيميائي يحتمل ان يؤدي الى وجود اضطراب وظيفي في عمل نصف المخ الايسر وايضا يؤثر على كفاءة الجهاز المناعي لامراض الحساسية المرتبطة بنوع خاص من بروتين المخ ميسلين Myclin الضروري للافكار المعرفية. (القمش، ٢٠١١، ص٣٨)

و. نظرية اللقاحات:

اللقاحات إحدى النظريات التي وجدت قبولاً كبيراً في بداية الأمر هي نظرية علاقة

اضطراب التوحد باللقاحات التي تعطى للأطفال وبخاصة اللقاح الثلاثي الفيروسي (MMP)، والسبب الرئيس في هذا الربط مع هذا اللقاح بالذات هو توقيت إعطاء اللقاح الذي يكون مع بلوغ العام الأول من العمر وهو يوافق بداية التقدم في القدرات الكلامية بين (يفقد بعض أطفال التوحد قدراتهم الكلامية ١٨ و ٢٠ شهرا). (الدوسري وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٠-٢١)

ز. الفرضيات الجينية والوراثية و الكروموسومية:

طبقا لهذه الفرضية و يرجع حدوث التوحد الى وجود خلل وراثي او اكثر كما تشير الى وجود عامل جيني ذي تاثيرمباشر في الاصابة بهذا الاضطراب، حيث تزداد نسبة الاصابة بين التوائم المتطابقة (من بويضة واحدة) او اكثر من التوائم الاخوية (من بويضتين مختلفتين) (رائد خليل ، ٢٠٠٦، ٢٨). (القمش، ٢٠١١، ص٣٨)

ح. مناقشة النظريات

اختلفت اسباب التوحد تبعا للنظريات التي فسرته فمنهم من عزاها الى اسباب نفسية عاطفية، والبعض الاخر يعتقد انها عضوية بيولوجية وراثية، بيوكميائية. وهناك من يعزوها الى نتاج مشترك للاستعدادات الطبيعية الجسمية منها والوراثية بالاضافة الى تاثير البيئة التي يعيش فيها وما تتخللها من ضغوط وصدمات نفسية.

وعلى الرغم من التفسيرات النظرية الا انه الى حد الان لا يوجد تفسير متفق عليه في معرفة اسبابه بالضبط اي انه لا يزال رهن البحث والدراسة ولم يحدد تحديدا دقيقا. (فطوم، ٢٠١٠، ١) (Hill & Frith, 2002, 281)

ومما يزيد تعقيد تفسيره انه ليس مرضا واحدا فهو طيف من امراض كثيرة

يمكن ان تكون كامنة خلف اضطرابات طيف التوحد.

نسبة الانتشار:

لقد اختلفت نسبة الاصابة بالتوحد من دراسة الى اخرى حيث اشار تقرير المعهد الدولي للصحة عام ١٩٩٠ على ان التوحد يصيب طفل واحد من بين ٥٠٠ طفل مولود (البواب، ٢٠٠٥، ١١١)، (العدل،٢٠١٠، ٢٢). ويذكر شوارتز بان نسبة انتشاره هو ١٠-١٥ طفلا في كل عشرة الاف ولادة حية(Schwartz, 1992, p.19).

وفي عام ٢٠٠١ اصدرت لجنة البحث الطبية تقريرا اشارت به الى ان التوحد يصيب طفل واحد من بين ١٦٦ طفل دون سن الثامنة من العمر.

وواحد من ١١٠ اطفال مصاب بالتوحد من جميع الاعمار حسب تقرير اللجنة الدولية للتوحد (A.N.C.) عام ٢٠٠٠ (Barnard et al, 2002,11)

وترتفع اصابة الذكور بالتوحد بنسبة اربعة اطفال الى واحد عن الاناث(المهدي، ٢٠٠٨، ١). ويظهر خلال السنوات الثلاث الاولى من عمر الطفل (Simons et al, 2010, 2) ويستمر مدى الحياة (كيفوريكان،٢٠١١، ١) والتوحد ليس اضطرابا او مرضا معديا (صادق والخميسي، ٢٠٠٤،٣) (ال فرحان، ٢٠٠٩، ٣) ويظهر في الاطفال كلهم بغض النظر عن المستوى الاجتماعي او الثقافي او التعليمي للاسرة (ابو الحسن،٢٠٠٨، ١)

وهو منتشر في جميع بلدان العالم (الخطيب،٢٠٠٩، ١٣).

ولكن للاسف الشديد لا توجد دراسات مسحية تبين لنا الاحصائيات الدقيقة عن المصابين بالتوحد سواءا على مستوى العراق او الوطن العربي. مما يجعل هناك غموضا في نسبة انتشاره لوضع الخطط العلاجية له.

انواع طيف التوحد:

ينتمي التوحد الى مجموعة من الحالات النفسية التي تصيب الأطفال تحت سن الثالثة من العمر، وتؤدي إلى قصور في مجالات واسعة من التطور الاجتماعي والنفسي، وتعرف مجموعة هذه الحالات النفسية – العصبية باسم (الاضطرابات النمائية العامة) أو (الاضطرابات التطورية الشاملة Pervasive Developmental Disorders وهي كالاتي:

١. اضطراب اسبرجر Asperger's Disorder
٢. متلازمة الكروموسوم الهش Fragile X Syndrome
٣. متلازمة لاندو- كليفنر Landau- Kleffner Syndrome
٤. متلازمة موبياس Mobius Syndrome
٥. متلازمة كوت Kott Syndrome
٦. متلازمة سوتوس Sotos Syndrome
٧. متلازمة تورتي Tourette Syndrome
٨. متلازمة ويليامز Williams Syndrome
٩. مرض فينا كيتونيوريا Phenylketonuria PKU
١٠. مرض تيوبروس سكلروسز Tuberous Sclerosis (الزبيدي، ٢٠١٥، ص٢١-٢٢)

معامل الذكاء

ان معامل الذكاء IQ للمصابين بالتوحد يمكن تقسيمه كالتالي:

- ٣٠% منهم يبلغ معامل ذكائهم (٧٠) فما فوق (طبيعي).
- ٦٠% منهم يتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٠-٦٠)(تخلف عقلي بسيط)

- ٤٠% منهم يتراوح معامل ذكائهم تحت المعدل (٥٠) (تخلف عقلي متوسط او شديد او عميق)(كيفوركان، ٢٠١١، ١)

تشخيص التوحد:

يعد تشخيص التوحد من الأمور الصعبة التي يواجهها المختصون والأهل لأن تشخيص الطفل التوحدي يعتمد بشكل كبير على السلوكيات التي تظهر عليهم، لأنه لا توجد علامات جسدية أو دلالات بيولوجية تشير إلى إصابة الطفل بالتوحد. كما انه لا يوجد اختبار طبي يبين اصابة الطفل بالتوحد. ومما يزيد التشخيص تعقيدا هو ان التوحد يختلف في شدته واعراضه. لذلك من المهم ان يكون هناك دقة في تقييم وتشخيص الطفل على انه مصاب بالتوحد. ولتشخيصه بدقة يحتاج الى فريق متعدد من الاختصاصيين مكون من الاتي ذكرهم وهم:

- طبيب نفسي
- طبيب اعصاب
- طبيب اطفال متخصص في النمو
- اخصائي نفسي سريري
- اخصائي علاج لغة و امراض نطق.
- اخصائي تربوي او تعليمي
- اخصائي اجتماعي
- اختصاص علاج مهني
- اختصاص علاج مهني

وذلك من خلال اجراء فحص سريري كامل يشمل اختبارات الدم وتخطيط الدماغ وتطبيق مجموعة من الاختبارات كاختبارات النمو والنطق والسلوك وممكن تطبيق بعض الاختبارات الاتية:

أ. اختبارات تستعمل في تشخيص التوحد. مثل

اولا. مقابلة تشخيص التوحد (ADI) Autism Diagnostic Interview بنيت من قبل Lord rutter and Lecoutour ١٩٩٠

ثانيا. استمارة الملاحظة لتشخيص التوحد قبل الكلام:-

Paralinguistic autism diagnostic observation (pl-ADos) Schedule

والتي بنيت من قبل Dilavore,Lord and Rutter 1995 .

ثالثا. مقياس التقدير للتوحد الطفولي (CARS) Childhood Autism Rating Scaly بينت من قبل Schopler,reichler,devellis and daly 1988 .

رابعا. مقياس تقدير التوحد Autism Rating Scale صمم من قبل Gilliam and Janes 1995

ب. ادوات لتقويم نمو الطفل التوحدي

١اولا. المخطط النفسي التعليمي Psychoeducational profile صمم من قبل Reichles, Bashford and Marcos schopler 1990

ثانيا. المقاييس الرئيسة للنمو لجنوب كالفورنيا Southern California Ordinal Scales of Development

ثالثا. قائمة النمو المبكر لبركانس Brigance inventory of early بنيت من قبل Brigance عام ١٩٧٨

ج. مقاييس فاينلاند لتقويم التكيف السلوكي Vinland adaptive behavior scales بني من قبل sparrow, balla and ciccheti 1984

د. اختبارات لتقويم التواصل

اولا. قائمة تطور التواصل بنيت من قبل Hedrich, Prather and Rtobin 1984

ثانيا. مقياس اللغة لما قبل المدرسة بني من قبل Zimmerman and Pond 1992

ثالثا. اختبار بيبوي للمفردات المصورة بني من قبل Dunn and Dunn 1981

رابعا. التقويم الاكلينيكي لاساسيات اللغة ما قبل المدرسة بني من قبل Secord R. Semel

خامسا. اختبار اليونس للقدرات اللغوية.

هـ. اختبارات لقياس الذكاء

اولا. مقاييس وكلسر لذكاء اطفال ما قبل المدرسة بني من قبل 1989 WECHSLER

ثانيا. مقياس الاطفال لذكاء وكسلر اعيد تنقيحه عام ١٩٩١

ثالثا. مقياس القدرة الفارقية بني عام ١٩٩٠ من قبل Elliott

رابعا. اختبار ستانفورد – بينية الذكاء– نقحت عام ١٩٨٦ من قبل Thorndike, Hagen and Sattler

خامسا. مقياس كولومبيا للنضج العقلي بني من قبل Burgemister, Blum and lorge 1972

سادسا. مقياس الذكاء غير اللفظي بني من قبل Brown, Sherbrnon and Johnson 1990

سابعا. مقياس ليتر غير اللفظي

ثامنا. بطارية كوفمان

و. اختبارات للتقييم الاكاديمي مثل اختبار المدى الواسع للتحصيل Wide Achievement Range test

ز. اختبارات التقييم السلوكي مثل:

اولا. قائمة سلوك الطفل بنيت من قبل Achenbach 1991

ثانيا. قائمة التحليل السلوكي للحواس بنيت من قبل Morton and wolford 1994

ثالثا. قائمة الشخصية للاطفال (write and seat) بني من قبل Write, Lachar, Klincdinst and Set 1977

رابعا. البروفايل النفسي التربوي للمراهقين الكبار (الذهبي. ٢٠١٠، ص٢١-٣٧)

وافضل تشخيص يمكن الاعتماد عليه هو تشخيص جمعية الاطباء النفسانيين الامريكية وفقا للطبعة الخامسة والاخيرة والتي صدرت عام ٢٠١٣ ووفقا للمحكات الاتية:

تعريف الجمعية الامريكية للطب النفسي (APA) بحسب الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية(DSM-5) :

اما تعريف طيف التوحد بما جاء في الطبعة الخامسة للجمعية الامريكية للطب النفسي وقد وضعته بضمن فئة الاضطرابات التنموية الاجتماعية (الواقعية) اضطراب التواصل ٣١٥.٣٩(F80.89) وذلك من عام ٢٠١٣ ومعايره كما يلي(APA,2013, 315.39)

معايير التشخيص المترجمة الى اللغة العربية(حمد،٢٠١٣)

أ. الصعوبات المستمرة في استخدام النشاط الاجتماعي من التواصل اللفظي وغير اللفظي كما يتضح من كل ما يلي:

١. العجز في استخدام الاتصالات لأغراض اجتماعية، مثل التحية وتبادل المعلومات، وبطريقة غير مناسبة للسياق الاجتماعي.
٢. ضعف القدرة على تغيير الاتصالات لمطابقة السياق أو احتياجات المستمع، مثل التحدث بشكل مختلف في أحد الفصول من في الملعب، والحديث بشكل مختلف لطفل من لشخص بالغ، وتجنب استخدام لغة رسمية أكثر من اللازم.
٣. الصعوبات التالية قواعد للمحادثة ورواية القصص، مثل يتناوبون في المحادثة، إعادة صياغة عندما يساء فهمه، ومعرفة كيفية استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية لتنظيم التفاعل.
٤. صعوبات في فهم ما لم ينص صراحة (على سبيل المثال، مما يجعل الاستدلالات) والمعاني nonliteral أو غامضة من لغة (على سبيل المثال، والتعابير، والنكتة، الاستعارات والمعاني المتعددة التي تعتمد على السياق لتفسير).

ب. نتيجة العجز في القيود الوظيفية في التواصل الفعال، والمشاركة الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية، التحصيل الدراسي، أو الأداء المهني، منفردة أو مجتمعة.
ج. ظهور الأعراض في فترة النمو المبكر (ولكن قد لا تصبح العجز واضح تماما حتى تتجاوز مطالب التواصل الاجتماعي قدرات محدودة).
د. الأعراض لا تعزى إلى حالة طبية أو عصبية أخرى أو إلى قدرات منخفضة في نطاقات أو بنية الكلمة والنحو وو لا يتم شرح بشكل أفضل من خلال اضطراب طيف التوحد، والإعاقة الفكرية (اضطراب النمو الفكري)، تأخر في النمو العالمي، أو لآخر اضطراب عقلي.

اضطراب طيف التوحد ٢٩٩.٠٠ (F84.0)

معايير التشخيص

أ. العجز المستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة وذلك من خلال ما يلي، والتاريخ حاليا أو من قبل (أمثلة توضيحية وليست شاملة، انظر النص):

١. Deficitis في المعاملة بالمثل الاجتماعية والعاطفية، التي تتراوح، على سبيل المثال، من نهج اجتماعي غير طبيعي وفشل محادثة عادية ذهابا وإيابا؛ إلى انخفاض تقاسم المصالح، والعواطف، أو تؤثر؛ إلى الفشل في بدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

٢. العجز في السلوكيات غير اللفظية الاتصالية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، تتراوح، على سبيل المثال، من التواصل اللفظي وغير اللفظي مندمج بفعالية؛ إلى تشوهات في العين الاتصال ولغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات؛ إلى انعدام تام من تعابير الوجه والتواصل غير اللفظي .

٣. العجز في تطوير وصيانة وعلاقات التفاهم، تتراوح، على سبيل المثال، من صعوبات في التكيف السلوك لتناسب السياقات الاجتماعية المختلفة؛ إلى صعوبات في تقاسم شاحب الخيال أو في تكوين صداقات؛ لعدم وجود مصلحة في أقرانه. تحديد شدة الحالي:

ويستند شدة على ضعف التواصل الاجتماعي وأنماط متكررة محدود من السلوك (انظر الجدول ٢).

ب. بمحدودية الأنماط السلوكية وتكرارها، والمصالح، أو الأنشطة، كما تجلى من قبل اثنين على الأقل من العناصر التالية، حاليا أو من قبل التاريخ (أمثلة توضيحية وليست شاملة، وانظر النص):

١. حركات نمطية متكررة أو الحركية، واستخدام الكائنات، أو خطاب (على سبيل المثال، النمطية بسيطة موتور، يصطفون اللعب أو التقليب الكائنات، لفظ صدوي، والعبارات الفقهي).

٢. الإصرار على التماثل، والالتزام غير مرنة إلى إجراءات، أو أنماط السلوك غير اللفظي شكلية أو اللفظي (مثلا، الضيق الشديد في التغييرات الصغيرة، صعوبات مع التحولات، وأنماط التفكير الجامدة والطقوس المعايدة، وتحتاج إلى اتخاذ نفس الطريق، أو يأكل من الطعام كل يوم).

٣. محدود للغاية، تركز اهتمامها المصالح التي هي غير طبيعية في كثافة أو التركيز (على سبيل المثال، ارتباط قوي في أو الانشغال مع كائنات غير عادية، مقيدة بشكل مفرط أو مصلحة مواظب).

٤. فرط أو hyporeactivity إلى المدخلات الحسية أو مصالح غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة (على سبيل المثال، لا مبالاة واضحة للألم / درجة الحرارة، والاستجابة السلبية للأصوات أو القوام محددة، والإفراط في شم أو لمس الأجسام، سحر البصرية مع أضواء أو حركة). تحديد شدة الحالي:

ويستند شدة على ضعف التواصل الاجتماعي وبمحدودية الأنماط السلوكية وتكرارها

مستوى خطورة	التواصل الاجتماعي	المقيدة، والسلوكيات المتكررة
المستوى ٢ "تحتاج إلى دعم كبير"	عجز ملحوظ في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي؛ العاهات الاجتماعية واضحة حتى مع الدعم في مكان؛ بدء محدود من التفاعلات الاجتماعية، وانخفاض أو غير طبيعية الردود على مبادرات الاجتماعية من الآخرين. على سبيل المثال، فإن الشخص الذي يتحدث جمل بسيطة، الذي يقتصر على تضييق المصالح الخاصة التفاعل، وكيف التواصل غير اللفظي غريبة بشكل ملحوظ.	عدم مرونة السلوك، وصعوبة التأقلم مع التغيير، أو غيرها من السلوكيات المحظورة / المتكررة تظهر بشكل متكرر يكفي ليكون واضحا للمراقب عارضة وتتداخل مع يعمل في مجموعة متنوعة من السياقات. استغاثة و / أو صعوبة التركيز أو تغيير العمل.
مستوى ٣ "الدعم يتطلب منك"	دون الدعم في مكان، والعجز في التواصل الاجتماعي تسبب العاهات ملحوظ. صعوبة بدء التفاعلات الاجتماعية، والأمثلة واضحة من استجابة شاذة أو غير ناجحة للمبادرات الاجتماعية من الآخرين. قد يبدو قد انخفضت الفائدة في التفاعلات	عدم مرونة السلوك يسبب تداخل كبير مع عاملة في سياقات واحدة أو أكثر. صعوبة التبديل بين الأنشطة. مشاكل التنظيم والتخطيط الاستقلال عائقة.

مستوى خطورة	التواصل الاجتماعي	المقيدة، والسلوكيات المتكررة
	الاجتماعية. على سبيل المثال، فإن الشخص الذي يكون قادرا على التحدث في جمل واذا دخلت في التواصل الكامل لكن الذي لوجيئة وذهابا المحادثة مع الآخرين فشل، والذين محاولات لتكوين صداقات هي غريبة وغير ناجحة عادة.	

البرامج التدريبية للتوحد:

ان البرامج التدريبية والتعليمية التي توضع لاطفال التوحد تحدث الكثير من التقدم والتحسن، وتقلل كثيرا من اعراض الذاتوية او التوحد وتزيد من قدرة هؤلاء الاطفال على التفاعل والمشاركة والتواصل مع الاخرين. ومما ينبغي الاشارة اليه الى ان هؤلاء الاطفال يتعلمون ويتدربون بنفس القواعد التي يتعلم بها كل الاطفال مع الاخذ ببعض المسلمات التي ينبغي الاخذ بها قبل الخوض في رحلة التدريب او العلاج ولا مجال لذكرها الان. (الزبيدي، ٢٠١٥، ص٢٩)

- برنامج تدريبي للتقليل من سلوكيات ايذاء النفس:- مثل عض اليد وهز الراس او الجسم وصدم الراس بالحائط او الارض او الاثاث وصفع الوجه او ضرب الراس باليد او شد الشعر.
- برنامج تدريبي للتقليل من العدوانية:- مثل ضرب الاخرين على وجوههم وعض الاخرين
وشد شعر الاخرين.

- برنامج تدريبي للتقليل من الاخلال بالنظام او الفوضى :-مثل القاء الاشياء والصياح و الصراخ او البكاء للرفض والقفز من على المائدة اثناء الطعام ، والتصرفات الغريبة و الحمقاء (الضحك و القهقهة بدون سبب، نوبات الغضب المفاجئة، الاوضاع الغريبة في الجلوس او الوقوف)، واغاظة الاخرين.
- برنامج تدريبي للتقليل من التكرارية او النمطية:- مثل وضع الاشياء غير القابلة للاكل في الفم (عرض بيكا Pica)، والتساؤل المفرط و الالحاح في الطلب، واصوات مزعجة مزمنة (ظاهرة الصدوية)، والروتينية و الاهتمام بجوانب ضيقة من الاشياء، والالتصاق بالام
- برنامج تدريبي للتقليل من سلوكيات فقدان التواصل:- مثل قصر الانتباه و الاندفاعية، وغياب الدافع في تغيير الانشطة، وفقدان الاهتمام او الرغبة في الاقتراب من الاخرين، والاندفاعية في تحريك الاشياء قبل صدور الاوام، والعشوائية في اخذ و احتواء الاشياء.
- برنامج تدريبي لتعليم لغة الاشارة والايماءات :-
- برنامج تدريبي لتطوير اللغة و التواصل اللغوي:
- برنامج تدريبي للتواصل البصري:
- برنامج تدريبي للعناية بالذات: مثل خلع القميص، وخلع البنطلون، وخلع القميص الرياضي T-SHIRT ، وخلع الجوارب، وخلع الحذاء، وخلع الملابس بمرحلة متكاملة.
- برنامج تدريبي لانتباه الطفل الى اسمه.
- برنامج تدريبي لاستعمال الحمام:
- برنامج تدريبي لعملية الجلوس.
- برنامج تدريبي للعناق و التلامس الجسماني.

- برنامج تدريبي للعناية بالصحة الجسمية.
- برنامج تدريبي يساعد على التذكر و استعمال مفهوم الزمن.
- برنامج تدريبي في ماعدة الاخرين.
- برنامج تدريبي على بعض العادات و العلاقات الاجتماعية.
- برنامج تدريبي على التعلم و تصحيح الاخطاء.
- برنامج تدريبي للرسم و التلوين.
- برنامج تدريبي للنمو الجنسي.
- برنامج تدريبي على الانشطة البدنية والالعاب والترفيه.
- برنامج تدريبي لمعرفة اسماء الالوان.

(الزبيدي، ٢٠١٥، ص٣٢-٩٢)

علاج التوحد

هنالك اساليب عدة في علاج التوحد وهي كما يلي:

- العلاج السلوكي. والذي يحتاج الى تحديد الهدف اولا ومن ثم يتاكد من سهولة التعليمات و مناسبتها للطفل. وخلالها يحث الطفل على الاستجابة مع مراعاة عملية تشكيل السلوك وكذلك يتم خلال العملية على مبدا التعزيز من خلال مكافاة الطفل واختيار نوعية المكافأة.
- التدريب على التكامل السمعي.
- العلاج التعليمي. والذي يشمل طريقة البرنامج التعليمي الفردي Indivisual Educational Program (IEP) وطريقة علاج وتعليم الاطفال التوحديين والعاجزين عن التواصل (TECCH) .
- العلاج الطبي بالعقاقير.
- العلاج بالحمية الغذائية.
- العلاج بالموسيقى.

- العلاج بالتكامل الحسي.
- طريقة تحليل السلوك التطبيقي.
- التواصل الميسر.
- تطوير علاقات الصداقة ومهارات التواصل.

(الجلبي، ٢٠٠٧، ٨٠-٩٢) (كيفوركان، ٢٠١١ ، ١). (الزبيدي، ٢٠١٥، ص٩٦-١١٦)

الفصل الثالث

١. الاستنتاجات:

نستنتج بان التوحد هو اضطراب ينشا منذ الولادة وتتضح اعراضه قبل السنوات الثلاث الاولى من عمر الطفل، ويتميز بالعجز في التفاعل الاجتماعي والادراكي وعدم القدرة على التواصل الفعال اللفظي وغير اللفظي مع الاخرين، ويبدون سلوكات نمطية متكررة ومقيدة، وتأخر واضح في اللغة إضافة إلى التميز بالروتين ومقاومة التغير.

وعلى الرغم من التفسيرات النظرية في معرفة اسباب التوحد الا انه الى حد الان لا يوجد تفسير متفق عليه في معرفة اسبابه بالضبط اي انه لا يزال رهن البحث والدراسة ولم يحدد تحديدا دقيقا.

ولكن يعتقد العلماء بحسب دراساتهم وتوجهاتهم النظرية بالاحتمالية الاعلى باصابة الطفل بالتوحد في الحالات التالية:

- اذا كان قد اصيب احد افراد عائلة المتوحد.
- التوائم المتماثلة.
- اذا اصيب الطفل بعد الولادة باليرقان او باضطراب جيني في الكروسومات ويسمى بالكروسوم الهشFraigile X ، او بالصرع، او باحد الامراض الدم الوراثية، او حدوث ارتفاع في هرمون السيروتونين.او اصابة الطفل بمرض تصلب الانسجة الوراثي.
- اذا كان جنس الطفل ذكر.
- اذا كان في العائلة تاريخ سابق باضطرابات وراثية وعصبية.
- تسمم الدماغ بالزئبق او الرصاص.
- التحسس من بعض الاغذية التي تحدث تغيرات في الجهاز الهضمي.
- اذا كان عمر الاب اكثر من اربعين عاما.

- التحسس من بعض اللقاحات.
- اضطرابت بالحمل وخصوصا اصابة الام بالحصبة اثناء الحمل.
- تعسر الولادة.
- تشوهات في الدماغ ووظائفه وخصوصا وظائف الادراك والاتساق الحركي. (الذهبي، ٢٠١٥، ص١٧-١٨)

وعلى الرغم من تعدد الأساليب العلاجية للتوحد إلا انه لا يوجد شفاء تام منه، وانه باق مع المصاب مدى الحياة.

كما نستنتج من الدراسة الافادة الجمة من التصنيف الجديد لجمعية الاطباء النفسية الامريكية التي تضمنت المعايير الجديدة المستندة إلى معيارين أثنين في عملية التشخيص وفقا لمعياري القصور في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والصعوبات في الأنماط السلوكية والإهتمامات و الأنشطة المحدودة والتكرارية والنمطية. حيث يشخص الاضطراب من خلال ٧ اعراض سلوكية موزعة كما يلي ٣ أعراض في المعيار الأول و ٤ أعراض في المعيار الثاني. وعلى العكس من ذلك، فقد استخدمت المعايير القديمة ١٢ عرضا سلوكيا موزعة على شكل ٤ أعراض سلوكية لكل معيار تشخيصي الأعراض شدة مستوى تحديد. كما اشترطت المعايير الجديدة على المشخصين تحديد مستوى شدة الأعراض لأغراض تحديد مستوى ونوع الدعم الخدمي و التأهيلي الذي يجب العمل على تقديمه لتحقيق أقصى درجات الاستقلالية الوظيفية في الحياة اليومية.

كما وظفت المعايير الجديدة ثلاثة مستويات لهذه الشدة لكل معيار تشخيصي

وتضمنت المعايير الجديدة توسيعا للمدى العمري الذي تظهر فيه الأعراض لتشمل عمر الطفولة المبكرة (والممتد حتى عمر ٨ سنوات) بدلا عن المدى العمري المستخدم من قبل المعايير القديمة و هو عمر ٣ سنوات.

تضمنت المعايير الجديدة في بعدها الثاني (المعيار الثاني) الإشارة إلى الاستجابات غير الإعتيادية للمدخلات الحسية كواحدة من الأعراض السلوكية التي إن وجدت لدى الطفل فهي تعتبر أساسية في تشخيصه (Accompanying Disorders) لمصاحبة الأضطرابات.

واشترطت ايضا المعايير الجديدة على المشخصين تحديد مدى وجود اضطرابات أخرى مصاحبة لاضطراب طيف التوحد لدى الطفل عند التشخيص، وهو شرط لم تذكره المعايير القديمة كشرط تشخيصي وإنما أوصى به الميدان عند الحاجة إليه. و أضافت الطبعة الخامسة من الدليل فئة تشخيصية أخرى تعرف باسم اضطراب التواصل الاجتماعي والتي تعتبر التشخيص المناسب للطفل الذي تنطبق عليه الأعراض السلوكية ضمن البعد (المعيار) الأول لفئة اضطراب طيف التوحد ولا تتواجد لديه الأعراض السلوكية في البعد (المعيار) الثاني وبذلك ، فإن انطباق الأعراض في كلا البعدين يسبب التشخيص باضطراب طيف التوحد، في حين أن انطباق الأعراض في المعيار الأول فقط يسبب التشخيص باضطراب التواصل الاجتماعي (حيث من المتوقع أن الأطفال المشخصين بالاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة NOS PDD يمكن أن يشخصوا ضمن هذه الفئة. كما ان في هذا التصنيف لا يحتاج إلى التشخيص الفارقي ضمن طيف التوحد لدمجها فئات اضطراب التوحد و متلازمة اسبرجر والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة ضمن فئة واحدة هي اضطرابات طيف التوحد. لذا فإن المشخصين العاملين في الميدان ليسوا معنيين بقضية تفريق اضطراب التوحد عن غيره من الاضطرابات

التي كانت قديما تشاركه بنفس المعايير التشخيصية، وإنما يتوجب عليهم تقدير مستوى الشدة لتحديد الدعم المراد تقديمه وفقا لمستوى شدة الأعراض .كما أن المعايير الجديدة قد تناولت في شقها الثاني ضرورة العمل على تأكيد وجود الاضطرابات المصاحبة لاضطرابات طيف التوحد وليس تفريقها عنه. فالمعايير الجديدة تؤكد امكانية المصاحبة لاعاقات أخرى ويتوجب على المشخصين توضيح تلك الاضطرابات عند انطباق معاييرها التشخيصية ومصاحبتها للتوحد .

كما ان الطبعة الخامسة لم تكن مفيدة في التشخيص بل في تقديم الخدمات والدعم ايضا. وهذا ماكده الجابري، ٢٠١٤

وبهذا يكون قد تحققت اهداف هذه الدراسة.

التوصيات:

اوصت هذه الدراسة بالتوصيات الاتية:

- ضرورة تنمية مهارات الاتصال اللغوي لديهم لان اللغة تؤمن لهم الاتصال والتفاعل الاجتماعي.
- ضرورة الاهتمام بهذه الشريحة وفتح دور حضانة ومعاهد ومراكز للتوحد من قبل الدولة.

- ضرورة تطبيق الوسائل الحديثة في التدريب ومساعدتهم على التخلص أو الحد او التقليل من السلوكيات النمطية المتكررة التي يعانون منها وذلك باستعمال أساليب تشكيل السلوك.
- ضرورة متابعة القائمين بالتدريب في تلك المراكز من امتلاكهم المؤهلات العلمية والعملية في تدريب وتعليم تلك الشريحة.

١. الاهتمام بالأنشطة الرياضية ،واختيار الألعاب التي تتناسب وسلوكهم ومستواهم العقلي وتكيفهم العلاجي للتخفيف من مشاعر القلق والتوتر الانفعالي ولتنشيط القدرات البدنية والحركية والعقلية والاجتماعية لديهم.

٢. التركيز على أحاسيسهم وتنمية مدركاتهم الحسية باستخدام التكامل الحسي لمعالجة نقص الخوف لديهم من المخاطر الحقيقية .

المقترحات :

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

اولا. اجراء دراسة مسحية للتعرف على اعداد افراد المصابين بالتوحد في العراق.

ثانيا. اجراء دراسات عن واقع الخدمات النفسية المقدمة للمصابين بالتوحد في العراق.

ثالثا. اجراء دراسة عن العاملين ومقدمي الرعاية النفسية للمصابين بالتوحد من حيث كفاءاتهم وشهاداتهم والبرامج المقدمة لهم في العراق.

رابعا. بناء مقاييس تشخيصية او تقنينها.

مصادر البحث

الزبيدي، براء محمد حسن، و راضي، مؤيد عبد السادة، والركابي، انعام مجيد (٢٠١٥): ***دليل تعريفي لاضطراب التوحد.*** **موجه للوالدين والمربين.** مركز البحوث النفسية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. بغداد. العراق.

http://drbanderalotaibi.com/new/admin/uploads/4/b12520107.pdf

http://www.kfshrc.edu.sa/atfalouna/Issue19/Atfa4-24.pdf

http://www.kau.edu.sa/Files/372/Researches/2382_8_5.pdf،

http://www.zu.edu.eg/UserFiles/File/%D%8A7%D%84%9D, pdf.

http://journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2006/Vol2No2.pdf.

http://www.alanba.com.kw/AnbaPDF/NewsPaper/2008/08-Aug/3/Fp 15382008.pdf.

سالم، اسامة فاروق مصطفى (٢٠١٤): اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق. ط١. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الاردن.

حمد، جهاد محمد (٢٠١٣): الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية المعد من جمعية الاطباء النفسانيين الامريكية اعداد وتوزيع جهاد محمد حمد. ترجمة الدكتور انور الحمادي. ٢٠١٣.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١١): ***اضطرابات التوحد.*** دراسات علمية. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان- الاردن.

كيفوركان، جابي (٢٠١١) التوحد ...اضطراب يزداد باضطراد، القدس الطبية، ٤٦ ، الأحد ،http://www.asnan-jameleh.com/1245678888.pdf، ٢٦/١٢/٢٠١٠

الكيكي، حسن محمود احمد (٢٠١١): **المظاهر السلوكية لاطفال التوحد في معهدي الغسق وسارة من وجهة نظر ابائهم واولادهم. مجلة** أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد ١١ ، العدد ١. معهد اعداد المعلمين نينوى. (ص ٧٦- ٩٩)

الذهبي، هناء مزعل (٢٠١٠): طفل التوحد، كيف نتعرف عليه؟ جامعة بغداد. مركز الدراسات والابحاث التربوية والنفسية. وحدة الاصدارات والمطبوعات. جامعة بغداد. العراق.

عكاشة، احمد (٢٠٠٣): الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الجابري، محمد (٢٠١٤): التوجهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة. ورقة عمل مقدمة للملتقى ألول للتربية الخاصة : الرؤى والتطلعات المستقبلية. جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

غزال، مجدي فتحي (٢٠٠٧): ***فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان***، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، http://alkatwah.com/images/Tad-Autism.pdf

فطوم، هبة نوفل (٢٠١٠) مركز التوحد، الجمهورية العربية السعودية، جامعة دمشق، كلية الهندسة المعمارية ، http://360files.files.wordpress.com/2010/06/d985d8b

1d983d8b2-d8aad988d8add8afd981d98a
d8afd8a7d8b1d98ad8a7d987d8a8d8a9-
d981d8b7d988d985.pdf

بهاء الدين، ثناء و النعيمي صلاح عبد القادر(٢٠٠٦): **بناء مقياس المظاهر السلوكية لتلاميذ المدرسة الابتدائية**، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد(٤٨).

آل فرحان ،سميرة بنت عبد الله الفيصل (٢٠٠٩) الطفل التوحدي ،الملف. اطفالنا، مركز والدة ، الأمير فيصل بن فهد للتوحد
http://www.kfshrc.edu.sa/atfalouna/Issue19/Atfa4-24.pdf

أبو الحسن، نبيل محمد محمود (٢٠٠٨) التسويق الاجتماعي لبرامج تدريب اسر أطفال اضطراب التوحد، (التوحد ...واقع ومستقبل)، الملتقى العلمي الأول لمراكز التوحد في العالم العربي،
http://ipac.kacst.edu.sa/eDoc/1429/172287_1.pdf

البياتي، عبد الجبار واثناسيوس زكريا زكي (١٩٧٧) الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية .

الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٠٧) التوحد الطفولي، الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية، إصدارات، (شبكة العلوم النفسية العربية ،العدد٦

الخطيب، رندا(٢٠٠٩): الطفل التوحدي براءة لا يتسع لها فضاء الحياة،الملف..اطفالنا، ١٩ ، مركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد.

الدوسري، محمد وآخرون (٢٠٠٩) طيف التوحد من دائرة الحيرة والغموض إلى دائرة الضوء والأمل، أطفالنا، الملف .. ١٩ ، مركز والدة الأمير فيصل

بن فهد للتوحد،
http://www.kfshrc.edu.sa/atfalouna/Issue19/Atfa4-24.pdf.

سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٠) الذاتوية " إعاقة التوحد عند الأطفال " ط ١، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

صادق، مصطفى احمد والخميسي، السيد سعد (٢٠٠٤) دور أنشطة اللعب الجماعية في تنمية التواصل لدى الأطفال المصابين بالتوحد، جامعة الملك عبد العزيز، كلية المعلمين بمحافظة جدة

العدل، عادل محمد (٢٠١٠) الموهوبون التوحديون من الأطفال المراهقين استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات)، المؤتمر العلمي الثامن، جامعة الزقازيق، كلية التربية،

فريث، يوتا (١٩٩٩) الذاتوية، ترجمة فخر الدين القلا، مجلة العلوم، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، العدد فبراير مارس،
http://www.reefnet.gov.sy/booksproject/3loum/99/20-athaatawiya.pdf.

القريوتي، إبراهيم و عبابنة، عماد (٢٠٠٦) تطوير مقياس عربي متعدد الابعاد للكشف عن التوحد، ،(المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٢)، عدد(٢)

المعيدي، عوض بن محب بن سعيد (٢٠٠٩) المؤشرات التشخيصية للذاكرة قصيرة المدى دراسة مقارنة بين أطفال التوحد والتخلف العقلي بمعهد التربية الفكرية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى ، كلية التربية،
http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind7411 pdf.

المهدي، خالد (٢٠٠٨) المعاق طاقة لا إعاقة، الإنباء، ١٥

البواب، خليل (٢٠٠٥) الموسوعة النفسية ،ط ١،بيروت، دار اليوسف.

المصادر الاجنبية

American Psychiatric Association. American Psychiatric Association. (2013): Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Washington, DC.

American Psychiatric Association. American Psychiatric Association. (2013). Clinical-Rated Severity of Autism Spectrum Disorders and Social Communication Disorder. Washington, DC.

http://conscience.risc.cnrs.fr/articles_pdf/frith_2003.pdf.

Simons, B. et al (2010) Autism Spectrum Disorders, Missouri Department of Mental Health, U.S.A،. http://www.autismguidelines.dmh.mo.gov/pdf/Guidelines.pdfBarnard, J. et al.(2002) Autism in Schools, The National Autistic society Newnorth print Ltd, http://www.governornet.co.uk%/

Hill, E.L. & Frith. U. (2002) Understanding. Autism: insights from mind and brain, In: The Royal Society, N. 8, PP: 281-289،

American Psychiatric Association (2000): Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (4th ed. Rev). Washington, DC.

C/linkAttachments/autisminschools.pdf.

فاعلية اسلوب العصف الذهني
في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي
في مادة التربية الاسلامية

أ.م.د.ساهرة عبد الله ضاحي الجنابي
ثانوية الفردوس للبنات
مديرية تربية الكرخ الاولى

Abstract

The present research paper aims at identifying the effectiveness of Brainstorm Method in Achievement of Islamic education for the fifth grade secondary schoolgirls. To achieve the objective of the current paper the researcher has used experimental design of partial control of two groups: experimental and control groups with dimensional test.

The current test has been applied on a sample of about (52) fifth grade secondary schoolgirls for the academic year (2016-2017) (Al-Furdos Secondary Schoolgirls) –morning study Al-Karakh Al- Ola Education Directorate. T-Test has been used for two independence samples. the paper has come out the following conclusions:

The average of the experimental group drags was (24. 73) more than the average of the control group (22.8). The excellent of the experimental group stresses the important of using brainstorming in teaching Islamic Education that has an impact in lifting the level of Academic Test that pays the ways to many students to participate effectively . The Brainstorm is regarded as the most widely – used methods in motivating creativity and problem – solving .

The researcher has recommended that it is necessary to draw up training programs for teachers so that they can apply brainstorming and plan preparation to be applied in teaching .

الفصل الاول

مشكلة البحث

ان معظم الانجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في القرن الماضي هي نتاجات افكار المبدعين ، ولكن العلم في الماضي كان يصممم لعالم مستقر اما الان فان مجتمعنا يعيش في عالم سريع ، فالتغير تحيطه تحديات محلية وعالمية لعل من اهمها الانفجار المعرفي والتطور التكنلوجي ، والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمؤهلات حتى اصبح العالم قرية صغيرة كل ذلك يحتاج الى السرعة في تنمية عقليات مفكرة قادرة على حل المشكلات وتعد تنمية هذه العقليات المفكرة مسؤولية الدولة كلها ولاسيما المؤسسات التربوية ، فمن المعلوم ان تنمية تفكير الفرد يمكن ان يتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة داخل المؤسسات التعليمية ، اذا توافر لتدريسها الامكانات اللازمة (اسماعيل ، ٢٠٠٦، ١)

لقد اخذت التربية الاسلامية حيزا" بين المناهج التربوية العالمية منذ اللحظات الاولى للبعثة المحمدية .حيث عرف عن الدعوة الاسلامية بانها دعوة العلم والمعرفة ، اذا كانت اول ايات القران الكريم هي (اقرا باسم ربك الذي خلق) (سورة العلق :١)

وقد عملت هذه التربية السماوية بكافة الوسائط (القران الكريم ، الحديث النبوي) على تنمية جميع جوانب الشخصية الاسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية والروحية ، وتنظيم سلوكها على اساس من مبادئ الاسلام وتعاليمه ، بغرض تحقيق اهداف في شتى المجالات ويرى بعضهم ان التربية الاسلامية اخذت موقعها المتقدم في التاريخ كونها تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها في اطار فكري واحد ، يستند الى المبادئ والقيم التي جاء بها

الاسلام ، والتي ترسم عددا" من الاجرءات والطرائق العلمية ، يؤدي تنفيذها الى ان يسلك سالكها سلوكا" يتفق وعقيدة الاسلام (الحمادي ، ١٩٨٧ ، ٢٢)

فالتربية بهذا المفهوم عملية متصلة من التعليم ترمي الى اكساب الفرد ماهو اكثر من المعلومات ، انها مسؤولة الى حد كبير عن تكوين الشخصية باكساب سلوكات ما او تعديل هذا الاسلوك البشري واستنبط بعضهم ان عملية التربية الاسلامية لابد لها من عدة عناصر حتى تحقق مبتغاها ، اولها : المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها . وثانيها : تنمية مواهبه واستعداته كلها . وثالثها : توجيه هذه الفطرة والمواهب كلها نحو صلاحها وكمالها ورابعها : التدرج في هذه العملية . وعلى اساس هذه العناصر يمكن القول ان التربية عملية هادفة ولها اغراضها واهدافها وغاياتها وان المربي الحق هو الله وبالتالي فان عمل المربي هو تال وتابع لخلق الله وايجاده (النحلاوي ، ١٩٧٩ ، ١٣ – ١٤)

((ليس الخلل في نظام التدريس التقليدي فقط ولكن المشكلة تكمن في تغير الظروف المحيطة بالتعليم دون ان يتلاءم نظام التدريس مع المستجدات فالانهيال المعرفي ، والتدفق الفكري ، والضخ الفضائي قلل من دور المدرسة كمصدر وحيد للمعارف ودفع البعض للمناداة باللامدرسية وايجاد بدائل للتعليم كالدروس عبر شبكة الانترنيت ،او عبر الفضائيات، وقد ذهب بعضهم الى نمط تعليمنا قد يعيق نمو القدرات التي اودعها الله في الطفل فاذا كان انسان مفطور على التعلم ، واذا كان الفرد يتملك ما لايقل مائة وعشرين قدرة فكيف تفسر عزوف الطلاب من التعلم ؟ وكيف نعلل انخفاض دافعيتهم للتعلم في الوقت الذي تغير البيئة التعليمية الى الافضل)) (المصري ، ٢٠٠٥ ، ١)

ان طرائق التدريس التقليدية والتي مازالت شائعة في مؤسساتنا التعليمية وفي جميع مستوياتها التعليمة بدءا" من التعليم الابتدائي وانتهاء بالتعليم العالي

والتي تركز على التلقين والحفظ وكانت وما زالت تحد من تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب وتقييد مهاراتهم. (ان تجاوز كل ماهو تقليدي في التعليم الى ماهو افضل هدف المؤسسات التربوية والتعليمية تخطيطية كانت او تنفيذية فمن طرائق التعليمية المجدية اليوم تلك التي تفسح المجال امام المتعلمين للمزيد من المشاركة الفعالة في انجاز الدرس واستخلاص نتائجه وتحقيق اهدافه وذلك باثارة استعدادهم وحفز مواهبهم ،وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار بهدف المزيد من الديناميكية والنمو) (وزارة المعارف ، ١٩٩٩ ، ١٠)

(ونظرا" للتوسع الحاصل في المعارف والمعلومات نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية وتبعا" لانتشار التعليم وتطور مؤسساته ، وتباين مستوياته وتنوع اهدافه ومراميه فكان لابد من ايجاد استراتيجيات جديدة تتصف بالمرونة وتنشط فكر المتعلم ليكون فاعلا" بالعملية التربوية) (الحصري ، ٢٠٠٠ ، ٢٢)

((والتفكير هو الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها ويخزنها وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي ، ويرى الباحثون ان اسلوب التفكير مرادف لاسلوب التعليم اذ ان التسمية هي التي تختلف في حين يكون المحتوى واحد))(قطامي ، ٢٠٠٠ ، ٥٩٣)

ان التوسع الحاصل في المعارف والمعلومات نتيجة الثورة العلمية و التكنولوجية دفع الى ايجاد استراتيجيات جديدة تتصف بالمرونة وتنشط فكر المتعلم ليكون فاعلا" في العملية التربوية ، اذ ان طرائق التدريس التقليدية الشائعة في مؤسساتنا التربوية جميعا" بدءا" من التعليم الذاتي وانتهاء بالتعليم العالي تركز على التلقين والحفظ وبهذا فهي تحد من تنمية القدرات الفعلية لدى الطالبات وتقيد مهاراتهم .

فقد ارتأت الباحثة استخدام اسلوب العصف الذهني فبواسطة برامجه المتنوعة يستطيع خلق العقول المبتكرة التي تواجه تحديات العصر الاقتصادية والعلمية و التكنولوجية والسياسية والاعلامية ..... الخ لان عدد العقول المبتكرة اصبح المقياس الحضاري لقوة الامم وتقدمها وتحضرها في عالم اليوم وتراجعت امامه المقايس التقليدية المتمثلة في التفجر السكاني الهائل واتساع مساحة الارض التي تسكنها الامة وكثرة كنوزها الطبيعية على الرغم من اهمية هذه العوامل (عبد نور ، وشمعون ، ١٩٩٤ ، ٤)

ومن هنا ترى الباحثة ان هذه المشكلة ودراستها امر مهم لذا تحاول تجريب فاعلية اسلوب العصف الذهني في تحصيل الطالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة التربية الاسلامية .

اهمية البحث

التربية الاسلامية كيان كامل ،واطار متوازن للعملية التربوية ، لها خصائصها وهي اوسع من مجرد تعليم اسلامي وهذه التربية من مسؤوليات المجتمع المسلم الذي تشترك فيه كافة الانظمة والمؤسسات والاجهزة لتربية الناشئين وصقل مواهبهم وتوجيهها .

التربية الاسلامية تنظر الى المناهج التربوية على انها الاداة لتنشئة الاجيال تنشئة صالحة ولمساعدتهم على تفتح وتنمية استعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم وللمساهمة الفعالة في تقديم مجتمعهم وامتهم ، وانها الاداة ايضا" لاحداث التغير المنشود في عادات المجتمع ومعتقداته واتجاهاته ، واساليب حياته ، ولسد حاجاته في القادة والعلماء والايدي العاملة في مختلف القطاعات (الشيباني ،١٩٨٦، ٣٤٤)

اذا لم يكن نجاح الدعوة ، او العملية التعليمية كما يطلق عليها التربويون قد تاثرت بالطريقة ، او بالرسول الامين (ﷺ) المعلم قدوة فحسب ، وامنا اسلوب الكتاب السماوي كان له فضل عظيم في التاثير على المشركين والكفار في تغير سلوكهم ، واستعمال عقولهم ، والمبادرة باعلان ايمانهم . ويذكر هيورات في كتابه " الادب العربي " ان اسلوب القران الكريم الذي يخاطب الحس تارة ، والوجدان تارة ثم يخاطب العقل ، والتفكير تارة اخرى في الموضوع الواحد ، وبدرجة واحدة في السمو فان ذلك كان يناسب العرب ، او الفئة المتعلمة وقتئذ .

فقد كان العرب اول امرهم يعيشون على مشاعرهم يدفعهم وجدانهم قبل ان تحدوهم عقولهم حتى اذا استحضرت هذه العقول ، ورقيت هذه المدارك رجع القران على الموضوع الواحد بالعقل ، والدليل والتفكير (حسن ، ١٩٨٥، ٢٥٨) لذلك نجد ان الرسول (ﷺ) كان يغير طريقته ، واسلوبه مراعيا" في ذلك من امامه ، وكان ينوع في اساليبه تشويقا" ، وتهيئة ، واغراء ، وتنفير ا" ، ودعاء وقسما" ، وتعزيزا" ، وتدرجا" ، الى غير ذلك من اساليب يجدها القارئ في القران الكريم (ابو الهيجاء ، ٢٠٠١ ، ٣٠)

وفي ضوء اقتدائنا بالبشير (ﷺ) نحن لانقيد المدرس باسلوب معين ، لاننا لانقول ان هناك اسلوبا" ما هو الابمثابة البلسم الناجح للتدريس ، ولكن عليه ان يختار الاسلوب بما يتناسب ،والاهداف وبما يساعد على تحقيقها .(البغدادي ، ١٩٩٧ ، ٥٤)

اذ ان عملية اختيار الاسلوب من الاهمية بمكان ، فالمدرس النبيه هو الذي عين اختيار الاسلوب التدريسي الانسب لكل موقف تعليمي من مجموعة اساليب يبدوا كل واحد منها مناسبا" للموقف التعليمي (الخوالدة ، ٢٠٠١ ، ٢٤٩)

وعلى المدرس تحديد طريقة تدريس تنسجم مع الموقف التعليمي المراد تدريسه ، وهذا الامر لايتم الا من خلال المام ومعرفة بطبيعة سيكولوجية التعلم وطبيعة محتوي المادة او الموضوع الذي تم تدريسه ، ومن هنا ياتي الاهتمام بتطور الطرائق والاساليب التدريسية وجعلها اكثر فعالية وانتاجا" عن الطرائق والاساليب التقليدية التي يشغل فيها المدرس مركز النشاط في العملية التربوية والتعليمية في حين يجد الطلبة مركز النشاط في الطرائق والاساليب الحديثة التي تؤكد التعلم وتطور قابلياتهم (الخوالدة ، ١٩٩٣ ، ١٠ – ١١)

لقد تنوعت طرائق التدريس الحديثة تبعا لتغير النظرة الى الطبيعة عملية التعلم فبعد ان كانت تعتمد على الحفظ والتسميع ، اتسعت لتشمل المستويات الادراكية المعرفية مما تطلب ايجابيه المتعلم من التعليم بهدف اظهار قدرات المتعلم الكافيه والارتقاء بها ولم تعد الاساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة، ولذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على اكتساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية ، وتتمثل مهمة المعلم الحديث وفقا" للطرائق الحالية في اتاحة الفرصة للمتعلمين لتحصيل المعرفة بانفسهم و المشاركة بفاعلية في انشطة التعليم كافة والاقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل ولاعتماد على الذات (انترنيت محمدي ، ٢٠٠٦ ، ٢)

ومع تنوع الاساليب التدريسية التي تحدث التفاعل المطلوب في العملية التعليمية بين الطالب ، والمكونات الاخرى مع مدرس ، ومنهج ، وظروف بيئية اخرى ارتأت الباحثة استعمال اسلوب يفسح المجال امام الطلبة للمزيد من المشاركة الفاعلة في انجاز الدرس ، واستخلاص نتائجه ، او تحقيق اهدافه ، وذلك بانارة استعدادهم ، وحثهم على بناء معارفهم بانفسهم فكان اسلوب العصف الذهني .

ويعد العصف الذهني من اكثر الاساليب المستعملة في تحفيز الابداع او المعالجة الابداعية لحل المشكلة ، اذ انه تصد نشط للمشكلة باستعمال العقل ، من خلال توليد قائمة من الافكار ، تؤدي الى وضع بدائل حلول جديدة ونافعة (ابو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ١٢٢)

لانه يقوم على فرضية مؤداها : " انه اذا سمح للذهن بان يطلق العنان للتفكير في قضية ، او موقف ، فان الافكار تتدفق دونما كابح وبغض النظر عن مدى تحقيقها ...." والمبدأ الذي تستند اليه فرضية الكبح هو " فكر الان ثم قوم ، وتحقق فيما بعد ..." (قطامي ، ٢٠٠١ ، ٢٠٧)

ويعد اسلوب العصف الذهني واحد من الاساليب المهمة في تحفيز التفكير ، فهو يعرف ب (استحضار الافكار) اي ان الفكرة تبدأ صغيرة وتتعمق بمناقشة الافراد من خلال اضافة الافكار الاخرى لتسد الخلل في واحد من مواطن الفكر الاصلية (الدليمي ،٢٠٠٤ ، ٥٥)

اذ ان اسلوب العصف الذهني يشجع التفكير الجماعي والمناقشة الجماعية بين مجموعة من الطلاب باشراف رئيس لها والتي تتيح او تساعد على توليد اكبر عدد من الافكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي وتلقائي حر في مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من اطلاق هذه الافكار والتي تخص حلولا" لمشكلة معينة مختارة مسبقا" ومن ثم تصفية الافكار او غربلتها واختيار المناسب منها ، وبمعنى اخر ان العصف الذهني هو عملية شحذ للافكار وحثها وتحفيزها لاختيار افضل الحلول المشكلة معينة .

ان هذا الاسلوب يتطلب مدرسا" قادرا" على ادارة عملية التفكير في مواقف العصف الذهني الامر الذي يستلزم تدريس المدرسين اثناء الخدمة على كيفية استعمال اسلوب العصف الذهني

كذلك اعادة النظر في برامج اعداد المعلمين لكليات التربية وكليات المعلمين لتتوافق مع التوجيهات الحديثة التي تطالب بتنمية التفكير الابداعي والمهارات التدريسية اللازمة للمدرس لتنمية القدرات الابداعية لدى طلابه. (المغني ، ٢٠٠٠ ، ٤)

لقد اثبتت معظم التجارب التي هدفت الى دراسة التفكير عند المراهق ، انه لايصل الى مرحلة العمليات المجردة الاعندما يبلغ عمره العقلي الثالثة عشر تقريبا" وهذا يتضمن ضرورة تكييف المواد الدراسية وطرائقها في بداية المرحلة الاعدادية لكي تلائم خصائص مرحلة العمليات المجردة (قطامي ، ٢٠٠٠ ، ٥٣٤)

اهمية المرحلة الاعدادية اذ يصل الطالب في هذه المرحلة الى درجة من النضج العقلي يكون قادرا" فيها على التحليل واصدار الاحكام لان هذه المرحلة هي حلقة وصل بين مرحلتين (المتوسطة والجامعة)

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة : (فاعلية اسلوب العصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة التربية الاسلامية)

ولتحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضية الصفرية الاتية :

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل الطالبات الخامس الاعدادي اللائي يدرسن بالعصف الذهني وبين متوسط درجات تحصيل الطالبات الخامس الاعدادي الائي يدرسن بالطريقة التقليدية .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي :-

١- الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧

٢- موضوعات من كتاب التربية الاسلامية المقررة لطبلة الصف الخامس الاعدادي موضوعات تضم الاحاديث وهي (وجوب المجاهرة بالحق ، الامر بالمعروف والنهي عن المنكر ، المفلس في الاخرة) والابحاث هي (الشهيد في الاسلام ، حقوق الاولاد والابوين)

تحديد المصطلحات :-

تتناول الباحثة عددا" من المصطلحات الاساسية التي حددت في البحث

١- اسلوب technique لغة :- الاسلوب هو الطريق ، والمذهب ، وكل طريق ممتد فهو اسلوب ويجمع اساليب (ابن منظور ، ج ١ ، ١٩٥٦، ٤٧١-٤٧٣)

اصطلاحا" : عرفه (جامل) بانه (النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما) (جامل ، ٢٠٠٠ ، ١٧)

(عرفه الحيلة) بانه (مجموعة الطرائق وخطوات العمل التي يقوم بها الفرد ، او تستعمل بها المواد التعليمية ، والاجهزة التعليمية ، والتسهيلات التعليمية حتى يصل المحتوى او الرسالة التعليمية الى المتعلم) (الحيلة ، ٢٠٠٢ ، ١٩٣)

٢- العصف الذهني مصطلح يتكون من كلمتين هي (العصف و الذهني)

أ- معنى العصف في اللغة : عصف : العصف والعصفة والعصيفة والعصافة ، ماكان على ساق الزرع من الورق ، والعصف والعصيفة ورق السنبل قال تعالى(والحب ذو العصف والريحان) الرحمن اية ١٢ والعصف السنبل وجمعه عصوف ، والعصيفة :

الورق الذي ينفتح من الثمرة ، والعصافة : ماسقط من السنبل كالبن ونحوه وجاء في تنزيل قوله تعالى (فالعاصفات عصفا") المرسلات ٢ يعني الرياح ، وريح العاصف ، شديدة الهبوب (ابن منظور ، ج٩ ، ١٩٥٦ ، ٢٤٧-٢٤٩)

ب- معنى الذهني في اللغة : ذهن : الذهن : الفهم ، والعقل ، وحفظ القلب ، وجمعها اذهان ، والذهن مثل الذهن ، وهو الفطنة والحفظ وياتي بمعنى القوة ايظا" (ابن منظور ، ج١٣ ،١٩٥٦ ، ١٧٤)

العصف الذهني اصطلاحا"

عرفه بانه (محاولة جمع الافكار حول موضوع معين ضمن اقصى طاقات ممكنة ، وياتي من خلال اثارة الدافعية للمتعلم ، وتحفيزه على استخراج الافكار الخاصة بالموضوع) (عاشور ،٢٠٠٤ ، ٢٩٧)

التحصيل :. Achievement

لغة :- حصل : الحاصل من كل شيء : مابقي ، وثبت ، وذهب ماسواه ، والتحصيل : تميزمايحصل ، وحاصل الشيء ، والمحصولة : بقيته قال الفراء في قوله تعالى (وحصل مافي الصدور) سورة العاديات ١٠

اي بين وقال غيره ، ميز ، وقال قسم : جمع . (ابن منظور ، ج ١١ ، ١٩٥٦، ١٥٣)

اما اصطلاحا" :- عرفه علام بانه (درجة الاكتساب التي يحققها فرد ، او مستوى النجاح الذي حرزه ، او يصل اليه في مادة دراسية ، او مجال تعليمي ، او تدريسي معين .(علام ، ٢٠٠٠ ، ٣٠٥)

الصف الخامس الاعدادي :.

كافئ الباحث بين افراد مجموعتي البحث في متغيرات هي العمر الزمني والخبرات السابقة بتطبيق اختبارين احدهما معرفيا" ، والاخر مهاريا" لغرض تعرف الخبرات التي يمتلكها طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة . درس الباحث مجموعتي البحث واختبر الفرضيتين الصفريتين من خلال اجراء الاختبار التحصيلي المعرفي الذي تالفت فقراته من (٥٦) فقرة اختبارية ، اما فيما يخص المهارات فقد صمم الباحث استمارة لتقويم الاداء المهاري بلغت فقراته (١٠) فقرات ، وتم تحديد مقياس ثلاثي لتأشير قدرات الطلبة في تنفيذ متطلبات مادة فن الاعلان هي (جيد ، متوسط ، رديء) وتحقق الباحث من صدق الاختبار ، وثباته ، وتحديد معاملات صعوبة فقراته ، وقدرتها على التميز ، والشيء نفسه لفقرات الاداء المهاري ، وفي نهاية التجربة التي استمرت من(٢/٢٩ /٢٠٠٤) ، الى (٤/٢٥ /٢٠٠٤) استعمل الباحث اختبار(مان ونتي MANN-WHITNEY)لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات إحصائيا ،واسفرت نتائج الدراسة عن ظهور فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥)في التحصيل الدراسي المعرفي ،والمهاري بين المجموعتين التجريبية ،والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ،وفي ضوءهذه النتيجة وضع الباحث مجموعة من التوصيات ،والمقترحات . (اللامي ،١،٢٠٠٤.١٢٧)

دراسة الكبيسي ٢٠٠٥

(اثر اسلوبي الندوة والعصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية واستبقائه)

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر اسلوبي الندوة ، والعصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية ، واستبقائه ، وبغية تحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة عشوائيا" ثانوية الحكمة للبنات في

محافظة بغداد لاجراء التجربة ، وبطريقة عشوائية" ، اختارت الشعبة – أ– البالغ عدد طالباتها (٣١) طالبة المجموعة التجريبة الاولى التي درست التربية الاسلامية باستعمال اسلوب العصف الذهني ، ومثلت الشعبة – ب– البالغ عدد طالباتها (٣٢) طالبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست التربية الاسلامية باستعمال اسلوب الندوة .ومثلت الشعبة – ج– البالغ عدد طالباتها (٣٠) طالبة المجموعة الضابطة التي درست التربية الاسلامية بالاسلوب التقليدي .كافات الباحثة بين طالبات مجموعات البحث الثلاث احصائيا" باستعمال تحليل التباين الاحادي ، ومربع كاي في متغيرات :(العمر الزمني ، ودرجات مادة التربية الاسلامية في الامتحان النهائي للعام الدراسي السابق للتجربة (٢٠٠٢–٢٠٠٣م) والذكاء ، والتحصيل الدراسي للابوين) ولم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في هذه المتغيرات . وبعد ان حددت الباحثة المادة العلمية التي تضمنت معظم الموضوعات الواردة في كتاب التربية الاسلامية المقرر تدريسها لطالبات الصف الرابع العام ، صاغت الباحثة (١٦٣) هدفا" سلوكيا" واعدت خططا" تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها وعلى وفق اسلوبي الندوة ،والعصف الذهني ،والاسلوب التقليدي . واعدت الباحثة اختبارا" تحصيليا" بعديا

" في مادة التربية الاسلامية اتصف بالصدق والثبات مكونا" من (٦٠) فقرة موزعة بين المستويات الستة لتصنيف بلوم (bloom) المعرفي من نوع الاختيار من متعدد ،والتكميل ،والاجابة القصيرة على الاسئلة المقالية . واعادت الباحثة تطبيق الاختبار نفسه على طالبات مجموعات البحث الثلاث ، بعد (١٤) يوما" من موعد الاختبار التحصيلي لقياس الاستبقاء بالتحصيل ،وبعد

استعمال تحليل التباين الاحادي وطريقة شيفيه (scheffe) في معالجة البيانات احصائيا" تمخضت الدراسة عن النتائج الاتية :.

١- عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين اسلوب العصف الذهني ،والاسلوب التقليدي في التحصيل ،واستبقائه .

٢- ةوجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين اسلوب الندوة والاسلوب التقليدي في التحصيل لمصلحة اسلوب الندوة وعند مستوى دلالة (٠،٠١) في الاستبقاء بالتحصيل لمصلحة اسلوب الندوة

٣- عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين اسلوبي الندوة ،والعصف الذهني في التحصيل ،واستبقائه .

دراسة سليم :.٢٠١١

(أثر استخدام العصف الذهني في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي)

أ.م.د فداء أكرم سليم

يهدف البحث إلى التعرف على الفرق بين طريقتي العصف الذهني والمحاضرة في التحصيل المعرفي لمادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي. استخدم الباحث المنهج التجريبي وتمثلت عينة البحث من طلاب المرحلة الثالثة– كلية التربية الرياضية – جامعة صلاح الدين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، تم تقسيمهم الى مجموعتين وبواقع ٢٠ طالبا لكل مجموعة ، احداها تجريبية درست وفق طريقة العصف الذهني والاخرى ضابطة درست وفق طريقة المحاضرة. وتحددت اداتا البحث بالاختبار التحصيلي في مادة طرائق التدريس واختبار التفكير العلمي وقد تم التأكد من صدق وثبات الاداتين. وراعى الباحث من توفير السلامة الداخلية والخارجية للتجربة، وأعد الباحث برنامج تعليمي مكون من ٣٢ وحدة تعليمية وزعت الى ١٦ وحدة تعليمية لكل مجموعة

. أذ تم تطبيق البرنامج بطريقتي العصف الذهني للمجموعة التجريبية والمحاضرة للمجموعة الضابطة. وبواقع وحدتين تعليميتين في الاسبوع. وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم اجراء الاختبارين التحصيلي والتفكير العلمي وبعد الحصول على البيانات ومعالجتها بالوسائل الاحصائية المتمثلة بأختبار (t) للعينات المستقلة متساوية العدد، وتم الحصول على النتائج وعلى ضوئها استنتج الباحث مايأتي:-

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست وفق طريقة العصف الذهني على افراد المجموعة الضابطة التي درست وفق طريقة المحاضرة في اختبار التحصيل المعرفي لمادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي.

وأوصى الباحث بالتأكيد على استخدام طريقة العصف الذهني بوصفه أفضل من طريقة المحاضرة في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

١- التصميمم التجريبي ان اختيارتصميم تجريبي مناسب امر مهم في كل بحث لانه يساعد في الحصول على اجابات لاسئلة البحث ،كما يساعد على الضبط التجريبي . (Kerlinger.1964:275) ولما كانت التصميمات التجريبية ذات الضبط المحكم غير ممكنة في البحوث التجريبية ، اذ يتعذراختيار افراد التجربة بصورة عشوائية لعدم موافقة ادارات المدارس على تغير توزيع الطلبة على الصفوف . (العزاوي ،١٩٨٤، ٥١) لذلك اعتمد تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي بمجموعتين احداهما تجريبيةوالاخرى ضابطة،وباختباربعدي ،ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل الاتي :

المجموعة التجريبية	متغيرمستقل(العصف الذهني)	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	----------	اختباربعدي

ولذلك تستطيع الباحثة التي تتبع المنهج التجريبي السيطرة على العوامل المختلفة التي تؤثر على المتغير التابع موضوع الدراسة فتغير منها ما تشاء وتثبت منها ماتريد مما يسهل عليها الدراسة ويجعلها اقدر على تفهم العلاقات بينها واثرها في ظاهرة التي تدرسها . (همام ، ١٩٧٧، ٢٣) ويقصد بالمجموعة التجريبية ،

المجموعة التي تدرس استخدام العصف الذهني (المتغير المستقل) * والمجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية . اما الاختبار البعدي فيقيس المتغير التابع ** (التحصيل الدراسي لمعرفة اثر العصف الذهني)

٢-يمثل مجتمع البحث ثانوية الفردوس للبنات النهارية التابعة لمديرية بغداد الكرخ الاولى *** خلال العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ والبالغ عددهم (٥٢) طالبة عدد افراد عينة البحث النهائية

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات	المجموع
التجريبية	ب	٢٦	٥٢
الضابطة	أ	٢٦	

جدول ٢

(*) المتغير المستقل _ هو المتغير الذي يحدث الاثر في المتغير التابع ويتحكم فيه الباحث عن قصد في التجربة بطريقة معينة.

(**) المتغير التابع _ هو المتغير الذي يقع عليه اثر المتغير المستقل ويمثل نوع الفعل والسلوك الناتج عن التغير المستقل .

(***) تم استحداث اربع مديريات بدل المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ والرصافة بموجب الامر الوزاري الصادر عن وزارة التربية العدد / ٤١٢٥٦في ٩/١١ /١٩٩٣ وهذه المدريات هي المديرية العامة لتربية في محافظة بغداد . أ - الكرخ الاولى ب- الكرخ الثانية ج- الرصافة الاولى د- الرصافة الثانية .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يبدو من نتائج الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين التجريبية الضابطة ان متوسط درجات المجموعة التجريبية ٢٤,٧٣ اعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة الذي بلغ ٢٢،٨٠

وعند معرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين ، بااستخدام الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين اتضح ان الفرق كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة ٢،٥٣ اعلى من القيمة الجدولية (٢،٠٠٠) بدرجة حرية (٥٠)

وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية والجدول (٢) يوضح ذلك

المجموعة	حجم القيمة	الوسط الحسابي	التباين	الاعتراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
التجريبية	٢٦	٢٤،٧٣	٢٤،٧٦	٤،٩٧	٥٠	٢،٥٣	دالة عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٢٦	٢٢،٨٠	١٤،٣١	٣،٧٨			

جدول ٢

وهذا التفوق يؤكد اهمية استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الاسلامية لطالبات الخامس الاعدادي ، حيث كان لها اثر في رفع مستوى التحصيل الدراسي وقد يعود سبب تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام اسلوب العصف الذهني على المجموعة الضابطة التي تم تدريسها

باستخدام الطريقة التقليدية في درجات الاختبار التحصيلي ، الى ان هذا الاسلوب فسح المجال امام الطلبة للمزيد من المشاركة الفاعلة في انجاز الدرس ، واستخلاص نتائجه ، وتحقيق اهدافه وذلك باثارة استعدادهم ، وحثهم على بناء معارفهم بانفسهم .

ويعد العصف الذهني من اكثر الاساليب المستعملة في تحفيز الابداع والمعالجة الابداعية لحل المشكلة ، اذ انه تصد نشط للمشكلة بأستعمال العقل ، من خلال توليد قائمة من الافكار ، تؤدي الى وضع بدائل حلول جديدة ونافعة (ابو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ١٢٢)

وترى الباحثة ان هذا الاسلوب يطلق الطاقات الكامنة عند الطلبة في جو من الحرية، والامان ، ويسمح بظهور الاراء ، والافكار المتعلقة بالموضوع فضلا" على غرس روح الشجاعة الادبية في عرض الافكار ، ومناقشتها وترى الباحثة ايضا" ان اسلوب العصف الذهني لايقدم المعرفة جاهزة على طبق ليغرف منه الطالب ، وانما تستحثهم على العمل النشط الدؤوب لبناء تلك المعرفة انصياعا" لقول الامام علي ابن ابي طالب كرم الله وجه (لاتقسورا اولادكم على ادابكم فأنهم مخلقون لزمان غير زمانكم) (ابن ابي الحديد ، ج٢ ، ٢٦٧) وعلى هذا تكون الدراسة الحالية متفقه مع دراسة اللامي ٢٠٠٤ ، ودراسة سليم ٢٠١١ ، وتختلف مع دراسة الكبيسي ٢٠٠٥ .

الفصل الخامس

الاستنتاجات

١- ان التدريس باستعمال العصف الذهني يمنح المدرس اثرا" جديدا" بعيدا" عن الالقاء ، لانهما يركزان على الطالب ، وجهده في العملية التعليمية فهو يشرح ،ويسأل ، ويجيب ، ويناقش ، بحيث يستهلك الجزء الاكبر من زمن الدرس .

٢- لايمكن الحكم على افضلية طريقة ، او اسلوب في ضوء حداثتهما ، اذ ليس كل اسلوب حديث يرفع من تحصيل الطالب .

التوصيات

في ضوء ماتوصلت اليه الباحثة من نتائج فأنها توصي بما يأتي :

١- تأكيد على استخدام طريقة العصف الذهني بوصفه افضل من طريقة المحاضرة في تحصيل بعض الجوانب المعرفية في مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي .

٢- ضرورة اعداد برامج للمدرسين لتدريبهم على كيفية تطبيق العصف الذهني ، وكذلك كيفية وضع الخطط لتطبيقها في التدريس .

٣- توجيه مدرسي التربية الاسلامية ومدرساتها للأهتمام بالطرائق والاساليب التدريسية التي تعمل على تنمية التفكير بكافة انواعه لدى طلاب التربية الاسلامية وطالباتها التي قد تكون في تنميتها فائدة لازالة المعوقات التي يواجهها الطلبة خلال المراحل الدراسية المختلفة .

المقترحات

اكمالا" للبحث الحالي تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية :

١- دراسة لمعرفة اثر اسلوب العصف الذهني في اكتساب المفاهيم الاسلامية ، و لمراحل دراسية مختلفة .

٢- دراسة مستقبلية عن تأثير استخدام العصف الذهني كاسلوب في اكساب المهارات لمختلف اجزاء القران الكريم والتربية الاسلامية (الحفظ ، التلاوة ، الفهم والتفسير ، الحديث ، الابحاث)

خطة انموذجية لتدريس الحديث النبوي الشريف (الامر بالمعروف والنهي عن المنكر) على وفق اسلوب العصف الذهني

الصف والشعبة :- الخامس الاعدادي _ب_المادة :-التربية الاسلامية

اليوم والتاريخ :- الحصة :-

الموضوع :- الحديث النبوي الشريف (الامر بالمعروف والنهي عن المنكر)

قال رسول الله ﷺ :-

(من رأى منكم منكرا" فليغيره بيده فأن لم يستطيع فبلسانه ، فأن لم يستطع فبقلبه وذلك اضعف الايمان)

صدق رسول الله ﷺ

الهدف العام :- حفظ الحديث وفهمه وكيفية اتخاذه منهجا" في حياتنا

الاهداف السلوكية :- جعل الطالبة بعد انتهاء الدرس قادرة على ان :

١-تذكر حديث الرسول (ﷺ) في الامر بالعروف والنهي عن المنكر

٢-تعرف المنكر

٣-تستشهد بايه قرانية تحث على الامر بالمعروف والنهي عن المنكر

٤-تعلل اهمية لجوء الانسان الى الامر بالمعروف والنهي عن المنكر

٥- تبين في كل مجتمع نوعان من الناس ماهما

٦- ما المقصود في قوله تعالى (واتقو فتنة لاتصبين الذين ظلموا منكم خاصة)

٧- تناقش مقولة (اصلاح المجتمع واجب على كل فرد)

٨- تلخص باسلوبها الخاص قول الرسول (ﷺ) (المؤمن القوي خير واحب الى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير)

٩- تحكم على شخص راى المنكر وغيره واخر رأى المنكر ولم يحرك ساكنا"

١٠- تعدد اهم مايرشد اليه الحديث

الوسائل التعليمية (الكتاب المقرر ، السبورة ، الطباشير)

التمهيد (٣ دقائق)

تحي المدرس طالباتها بتحية الاسلام ، ثم تمهد لدرسها من خلال ربط الحديث السابق بموضوع الدرس فتقول :-

تناولنه في الدرس السابق حديث نبويا" شريفا" في النصح للرعية وعقاب المقصرين ، وعرفنا ان هذا الحديث يعد دعامة كبيرةفي القيام بالواجبات،واداءالحقوق بالاحسان في الاعمال والرعاية لمن هو مسؤل عنهم واليوم عزيزاتي نتناول حديثا" ، لنتعرف، على امر لو ترك المقصر بغير نصح وارشاد .ثم تعلن المدرسة عن موضوع الدرس ، وتكتبه على السبورة

العرض (٣٥) دقيقة

الخطوة الاولى (قراءة الحديث)

تقرأ المدرسة الحديث الشريف قراءة جهرية انموذجية ، ثم تسال الطالبات عن المفردات التي وردت في نص الحديث الشريف ، وتوضح الغامض منه ، وتثبته على السبورة ، ثم تتيح لعدد من الطالبات قراءة الحديث قراءة تطبيقية مع ملاحظة قراتهن. الخطوة الثانية : وتضم :-

المرحلة الاولى (توضيح المشكلة) تعرف المدرسة الطالبات ب (الامر بالمعروف والنهي عن المنكر) من خلال مشاركتهن في:

_ المقصود بالمعروف

_ المقصود بالمنكر

_ صفات الناصح

_ الغاية من النصح

_ الادلة من القران الكريم والسنة النبوية التي تمت على على هذا المبدأ

_ أثر هذا في قوة المسلمين ووحدتهم

_ اهم مايرشد اليه الحديث

ثم بعد ذلك تبين المدرسة ان القران الكريم امر الفرد ، ان يتعاون مع اخيه وان هذا المبدا يعد صفة المسلمين النابعة من ايمانهم. ويعد هذا التاكيد من الله سبحانه وتعالى ونبيه ﷺ نجد اذا اهمل العقلاء النصح والارشاد وتمادى الجهلاء والمفسدون في غيهم وكثرت المفاسد والشرور واستشرى البغي والظلم واهملت الفضائل واستبد الحكام وعمت الفتن ولا يقتصر الضر على المفسدين بل يشملهم وغيرهم . فعندما نرى مثل هؤلاء الاصناف لابد ان نسارع لبداء النصح لهم والمساعدة وهنا يجب ان نعصف الذهن للبحث عن وسائل تحد من توجهاتهم الخاطئة.

المرحلة الثانية : وتتضمن الاجراءات الاتية :*

أ-توزيع طالبات الصف الى خمس مجموعات هي : (أ – ب – ج – د – هـ)

ب-أختيار خمس طالبات لكل من المجموعات الخمس ، لتكون كل منهن رئيسة لمجموعتها

ج-تقوم رئيسة المجموعة بشرح كيفية العمل ، وسلوك افراد المجموعة ، لتقديم الافكار موضحة ذلك بحسب القواعد ، والمبادئ الاتية :-

أ-عدم انتقاد الافكار اي كانت

ب–تفضيل الافكار الجديدة ، وتشجيعها

ج– تفضيل الافكار العديدة ، وتشجيعها

د– توجيه الطالبات حول تعديل الافكار ، وتوحيدها

المرحلة الثالثة : وتضم :–

أ–اختيار امينة سر لكل مجموعة من بين عضواتها ، لتقوم بتسجيل اراء او افكار مجموعتها من دون تسجيل اسمائهن

ب–تقسم السبورة الى خمسة اقسام لكل مجموعة قسم تسجل عليه اجابات تلك المجموعة

ج– عرض المشكلة على نحو سؤال توجهه المدرسة ، وتكتبه على السبورة على النحو الاتي :

ماذا تفعلين اذا رأيت شخصا" مقصرا يقع في الزلل فيضر الاخرين

كيف تكون ردت فعلك

د– تبدأ عملية اجابات الطالبات ، وتقوم امينة سر كل مجموعة بتسجيل اجابات مجموعتها وتستمر عملية توليد الافكار بحرية تامة لكل طالب في مجموعتها الى ان تتوقف المجموعات الخمس عن تقديم الاجابات

هـ– توجه المدرسة المجموعات الخمس لتعديل افكارهن وتوحيدها على ان يكون لكل مجموعة على انفراد ضمانا" لعدم الارباك ، ومن اجل حفظ نظام الجلسة ، وحق كل مجموعة ، بمناقشة اراءها ، وتعديلها .

و– بعد اكتمال الاجابات ، والمناقشات واصدار الاحكام التي تؤديها افراد كل مجموعة حول الاراء التي قدمتها تعلن المدرسة انتهاء تقديم الاجابات حول المشكلة ، وتسجل امينة سر كل مجموعة اجابات مجوعاتها في الحقل

المخصص لها ، ثم تبدأ عملية الموازنة ، والمناقشة لصيغة النهائية للافكار المسجلة بعد تعديلها ، واقرارها

ز- تحسب الاجابات او الافكار ، لغرض المنافسة بين المجموعات على اساس:-

١-عدد الافكار غير المكررة ، والمتشابهة عند كل مجموعة من جهة ، وبين المجموعات من جهة اخرى .

٢-عدد الافكار الجديدة عند كل مجموعة من جهة ، وبين المجموعات من جهة اخرى .

٣-المنفعة منها ، وقابليتها

على ان تصدر الاحكام النهائية من الطالبات او المدرسة من دون ان تفرض مدرسة رايا" على الطالبات مع احترام ارئهن .

التقويم الختامي : (٧ دقائق)

بعد الانتهاء من عرض موضوع الحديث توجه امدرسة عددا" من الاسئلة للطالبات لمعرفة مدى فهمهن ، واستيعابهن لموضوع الدرس ، ومن اهمها :

١-ماذا يفعل الانسان اذا رأى منكرا"

٢-مالمقصود بالمعروف

٣-ماهي صفات الناصح

٤-ماهو الدليل الشرعي من القران الكريم على وجوب النصح والارشاد ولمن رأى منكرا"

٥-مارايك بشخص تمدى في جهله وافساده في غيه

الواجب البيتي :- حفظ الحديث الشريف مع حل اسئلة المناقشة

المصادر

١-ابن ابي الحديد ، عبد الحميد بن هبة الله . شرح نهج البلاغة ، ج ٢٠ ، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم ، بيروت ، دار احياء الكتب العربية . د.ت .

٢-ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن كرم . لسان العرب ، ج ١ – ١٥ ، ١٩٥٦ .

٣-ابو الهيجاء ، فؤاد . طرق تدريس القرئانيات والاسلاميات واعدادها بالاهداف السلوكية ، ط ١ ، عمان – الاردن ، دار المناهج ، ٢٠٠١ م.

٤-ابو سرحان ، عطية عودة . دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية ، ط١ ، الاردن ، دار الخليج ، ٢٠٠٠ .

٥-اسماعيل ، حفني ، التعلم باستخدام الاستتراجية العصف الذهني ، ٢٠٠٦ .
http://www.bahaedu.gov.sa/triming/creative.

٦- البغدادي ، محمد رضى . تدريس المصغر ، برنامج لتعليم مهارات التدريس ، ط ٢ ، الكويت ، مكتب الفلاح ، ١٩٩٧ .

٧-جامل ، عبد الرحمن عبد السلام . طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، ط٢ ، عمان – الاردن ، دار المناهج ، ٢٠٠٠ م .

٨- جمهورية العراق ، وزارة التربية . نظام المدارس الثانوية رقم ٢ لسنة ١٩٧٧ ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية ١٩٧٧م .

٩- الحصري ، علي منير ، ويوسف العنيزي.طرق التدريس العامة ،ط١ ،كويت ، مكتبة الفلاح .

١٠- الحمادي ، يوسف . اساليب تدريس التربية الاسلامية ، رياض ،دار المريخ ، ١٩٨٧.

١١- الحيلة ، محمد محمود . تكنولوجيا التعليم من اجل التفكير بين القول والممارسة ، ط١ ، عمان ، الاردن ، دار المسيرة ، ٢٠٠٢ .

١٢- الخوالدة ، محمد محمود واخرون . طرق التدريس ، ط١ ، وزارة التربية والتعليم في جمهورية اليمن ، وطابع الكتاب المدرسي ، ١٩٩٣.

١٣- الخوالدة ، ناصر احمد ، ويحيى اسماعيل.طرائق تدريس التربية الاسلامية واساليبها وتطبيقاتها العملية ، ط١ ، عمان ، الاردن ، دار حنين ، ٢٠٠١ .

١٤- سليم ، فداء اكرم . اثر استخدام العصف الذهني في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي ، مجلة علوم التربية الرياضية ، العدد٢ ، مجلد الرابع ، ٢٠١١ .

١٥ – الشيباني ، عمر محمد التومي . فلسفة التربية الاسلامية ، ط٦ ، طرابلس ، المنشاة العامة للنشر والتوزيع والاعلان ، ١٩٨٦ .

١٦ – عاشور ، راتب قاسم ، وعبد الرحيم عوض ابو الهيجاء . المنهج بين النظرية والتطبيق ، عمان ، الاردن ، دار المسيرة ، ٢٠٠٤ .

١٧- عبد نور ، وشمعون ، قيس كبرو. اثر استخدام مبادئ العصف الذهني على كم ونوع الافكار التي ينتجها الطلبة المتميزون والمتميزات، صلاح الدين ، جامعة تكريت ، كلية التربية للبنات ، ١٩٩٤ .

١٨- قطامي ، نايفة . تعليم التفكير للمرحلة الاساسية ، ط١ ، عمان ، الاردن ، دار الفكر ، ٢٠٠١ .

١٩- قطامي ، يوسف ، ونايفة . سيكولوجية التعليم الصفي ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٢٠- الكبيسي ، زينة مجيد . اثر اسلوب الندوة والعصف الذهني في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية واستبقائه ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية بن رشد ، ٢٠٠٥ .

٢١- اللامي ، رحمن خلف حسن . فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي لمادة فن الاعلان لدى طلبة قسم التصميم ، المعهد العربي العالي للدراسات لتربوية والنفسية ، بغداد ، ٢٠٠٤ . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٢٢- محمدي ، سوسن ، مريم دشتي . الدروة التدريبية لرؤساء الاقسام المرحلة الابتدائية ، وزارة التربية ، التوجيه الفني العام للاجتماعيات ، الكويت .

٢٣- المصري ، محمد حسن . اهمية التدريس لتنمية مهارات التفكير الابداعي ، ادارة التطوير التربوي بجدة ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٥ .

htt://hassona2.jeeran . com / ahamed.doc.

٢٤- المغني ، واحة المعلم : واحة التفكير : مستويات التفكير .

٢٥- همام ، طلعت . سين جيم عن علم النفس التطوري ، ط١ ، مؤسسة الرسالة ، دار عمار ، عمان ، الاردن ، ١٩٨٤.

٢٦- وزارة المعارف ، ادارة التعليم بمحافظة الخرج ، الاشراف التربوي ، شعبة المواد الاجتماعية . نشره عن استخدام العصف الذهني في تدريس المواد الاجتماعية ، المملكة العربية السعودية .

٢٧- KerLinger , FredN . (1964) . Foumdatiouss of behavioraLress., Holt , rine hart and wins , Inc , usa .

العلاقات التاريخية و المنهجية
لمسرح الطفل و المسرح المدرسي

م.د. صلاح رهيف أمير الزاملي
كلية الامام الكاظم (ع)

مستخلص البحث

وانطلاقا من أهميه مسرح الطفل والمسرح المدرسي بالنسبة للأطفال من عمر (٦-١٢) والذين هم تلامذة في المدارس الابتدائية ولما لهذه الفئة من أهمية إذ أنّها تمثل القاعدة الأساس في تكوين الجيل الواعي والذي يجب ان تركز عليه المؤسسات التربوية والتعليمية والفنية وبكل الوسائل من اجل بنائهم البناء السليم والقوي والذي يمتلك كل المقومات الأخلاقية والجمالية والتربوية والفنية لننهض ببلدنا ومجتمعنا بهم ومن خلالهم ،ولكون المسرح هو الوعاء الذي يمكن من خلاله استثاره انتباههم وشحذ حسهم التذوقي ولكونه يعمل على تنمية شخصيات الأطفال من جوانب متعددة، وعليه قد استهدف البحث الحالي الى تعرف أوجه التشابه والاختلاف بين مسرح الطفل والمسرح المدرسي، ولأجل تحقيق هذا الهدف اتبع الباحث طريقة تحليل المحتوى كما استُخدم فيها تصنيف (وايت _الهيتي) المطور كأداة حُللت في ضوئه النصوص، واقتصر البحث على (٦) نصوص مسرحية منها (٣)نصوص لمسرح الأطفال و(٣) للمسرح المدرسي وقد أظهرت النتائج بالنسبة لمسرح الطفل بأن مجموعة قيم تكامل الشخصية جاءت بالمرتبة الأولى وبالنسبة للمسرح المدرسي فقد جاءت مجموعة القيم الاجتماعية بالمرتبة الأولى وقد قدمت الدراسة توصيات ومقترحات في ضوء النتائج.

M. Dr. Ameeir Salah Rahif Zamili / College of Imam khadm / Historical relations and methodology for children's theater and theater school .

Research Abstract

Given the importance of children's theater and theater school for children of age (6_12), who are pupils in primary schools and for this category of importance as it represents the fundamental basis in the composition of generation conscious and which should be the focus of educational institutions, educational, artistic, and by all means in order to Bnahm construction proper and strong, which has all the ingredients of moral and aesthetic, educational, technical rise to our country and our society with them and through them and the fact that theater is the vessel through which induce the Tbahm and sharpen their sense of Altdhuqa works and because it works on the development aspects of the personalities of children from multiple.

And it was targeted current research to know its present forms similarities and differences between children's theater and theater school term to achieve this goal followed the way content analysis was also used in classification (White _ Hiti) developer tool analyzed in the

light of the texts and Guetsr search (6) the texts of the play of which (3) texts Theater for children and (3) of the theater school have shown results for the Children's Theatre that the total of the values of personal integrity was the first prize for the theater and the school has made the total of social values, the first prize was presented the study's recommendations and proposals in the light of the results.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

تتسارع المجتمعات البشرية نحو التقدم العلمي لتحتل مكاناً بارزاً بين الأمم، ولعل من أولويات ما قامت به الأمم المتقدمة أنها توجهت الى الأطفال والى الفنون والتربية الفنية والمسرحية، إذ تعد مرحلة الطفولة (٦-١٢) من المراحل المهمة، ولتبدأ مسيرتها نحو التقدم منها؛ ولأن الطفل أثمن ثروة لأي مجتمع من المجتمعات الإنسانية ، إذا ما عُني به و تم توجيهه بالأسلوب التربوي الصحيح، فأن ثمار هذا العمل سَتُجنى لصالح مستقبل المجتمع و البلاد.

ولأن النشاط المسرحي يحقق للأطفال السعادة والفرح والمتعة ويحقق جانب اللعب، الذي يعدّ من الحاجات المهمة والضرورية للطفل، فيحقق بذلك المسرح الإشباع لهذه الحاجة .

ولأن أغلب أطفال هذه المرحلة هم تلاميذ في المدارس، فقد تجلت أهمية المسرح متمثلاً بالمسرح المدرسي، له دور كبير في بناء شخصياتهم وسلوكهم الفردي والجماعي ومن هنا كان الدور الرائد للعاملين في المؤسسة التربوية التعليمية، من معلمين و مسرحيين و مشرفين ومدرسين و تربويين وعلماء نفس ومثقفين في الاهتمام بهذه المرحلة،إذ أنّ الدراسات والبحوث تؤكد على ان ولادة مسرح الطفل من رحم المسرح المدرسي، فبداياته وجذوره كانت في المدارس، فضلاً عن تأكيدها للأهمية الكبيرة له في هذه المرحلة في بناء شخصياتهم وتهيئتهم نفسياً واجتماعياً وعقلياً وصحياً من أجل تكيّفهم و تفاعلهم الإيجابي في المجتمع وتهيئتهم ليكونوا أفراداً فاعلين في مجتمعهم ، ولأن الفنون ارتبطت بتاريخ الإنسان، وحاضره ومستقبله، فتعددت علاقاتها بالمجتمع و باتجاهاته، فكانت لها أهداف واعية اجتماعية و ثقافية وفنية وتربوية وعلمية، يمكن لنا

استغلالها بالأسلوب المسرحي من اجل تطوير سلوك الأطفال الذين هم تلامذة في المدارس او طلبة، إذ أنّ مرحلة الطفولة هي مرحلة مشتركة بين الأطفال و التلامذة لاسيما في مرحلة الدراسية الابتدائية فكان التداخل بين مسرح الطفل والمسرح المدرسي والتي نتجت عنها علاقات تاريخية وثقافية ومنهجية فضلاً عن وجود الاختلافات في كلا النوعين (مسرح الطفل و المسرح المدرسي) لذا تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما أبرز أوجه التشابه والاختلاف بين مسرح الطفل و المسرح المدرسي على مستوى محتوى النص المسرحي قيمياً ؟

أهمية البحث .

تكمن أهمية البحث الحالي في ما يأتي:

١-أهمية مرحلة الطفولة إذ أنّها تعد من المراحل المهمة في بناء شخصية الأطفال الذين هم عماد المجتمع إذا ما أُحسن التهيئة والإعداد لكل ما يطورهم علمياً واجتماعياً وفنياً وتربوياً، وتقع المسؤولية في ذلك. على كل المؤسسات التعليمية والتربوية والفنية ومؤسسات الدولة والمجتمع المدني .

٢- أهمية مسرح الطفل والمسرح المدرسي بالنسبة للأطفال والتلاميذ والطلبة إذ أنّه يكوّن الأسلوب الممتع والجميل الذي يستطيع من خلاله الأطفال أن يتفاعلوا مع بعضهم ويعبروا عن مشاعرهم ورغباتهم ومتنفساً لهم لقضاء أوقات جميلة وتكسبهم الفائدة التربوية والأخلاقية والفنية .

٣- يفيد البحث الحالي المؤسسات التعليمية والثقافية والفنية والتربوية المهتمة بهكذا بحوث، إذ أنَّه يؤكد ويشير الى أهمية استغلال المسرح، كأسلوب ترفيهي وتعليمي وتربوي يمكن ان يتحقق من خلال الكثير من الأهداف الفنية والتربوية والتي نريد ان يكتسبها الأطفال إذ أنّ المسرح وبنوعيه (مسرح الطفل والمدرسي يحقق للأطفال خبرات مباشرة وهذه تكوّن قاعدة مخروط الخبرة (لأدجار ديل)،

ومن هنا برزت الحاجة الى هكذا بحوث لأنها تؤكد على أهمية تقديم الخبرات الجديدة والمعرفة بأسلوب قريب ومحبب الى الأطفال ويكسبهم المعرفة والقيمة التربوية والفنية وبأسلوب سلس من خلال إشباع حاجات الأطفال والتي من أبرزها حاجته الى اللعب والترفيه والاستكشاف والمغامرة وهذا مايشير اليه ساسترة (ساسترة ، ٢٠٠٨: ١٧-١٨) .

ولأن الأطفال الذين هم تلامذة في المدارس يفتقرون الى الكثير من وسائل اللعب والترفيه والمتعة، وظروف تحيط بها مظاهر العنف التي تشهدها البلاد، فالحاجة كبيرة الى تأكيد دور هذا المرفق الحيوي وتفعيله في المجالات التعليمية والثقافية والفنية .

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف :

أوجه التشابه والاختلاف بين مسرح الطفل والمسرح المدرسي على مستوى محتوى النص المسرحي قيمياً.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي في التطور الزمني للمسرحين (مسرح الطفل و المسرح المدرسي) ومنذ نهايات القرن السادس عشر وحتى أواخر قرن العشرين في بلاد العالم والبلاد العربية و العراق .

تحديد المصطلحات:

١- العلاقات:

لغةً :"هي الروابط والآثار المتبادلة والتي تنشأ استجابة لنشاط او سلوك مقابل" (مدكور، ١٩٧٥: ٤٠٢) .

العلاقات: اصطلاحاً "هي رابطة بين شيئين او شخصين "(العايد، ١٩٨٩: ٨٥٩).

العلاقات: التعريف الإجرائي: يقصد بها في هذه الدراسة هي أوجه الشبه بين مسرح الطفل و المسرح المدرسي من حيث البدايات التاريخية والعناصر الفنية والأدبية المكونة لكل منهما، من حيث المنهجية بغية تعزيزها والتعرف على أوجه الاختلاف بينهما لمعرفة كيفية توجيه كل منهما بالطريقة التي تضمن خصوصية كل منهما .

٢- المنهجي: لغةً :

منهج، منهاج، جمعها مناهج وهي :

١- طريق واضح ﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾(سورة المائدة: ٤٨)،

٢- وسيلة محددة توصل الى غاية معينة . (العايد،١٩٨٩:١٢٣٤)

المنهجية اصطلاحاً : يقصد بها الطريقة او الأسلوب، والتي منها مثلا مناهج البحث إذ هي "الطرق التي ينبغي ان يسير عليها الباحث في دراسته لظواهر علمية لكي يصل الى نتائج يقينية في الكشف عن طبيعة هذه الظواهر، وما يكتنفها من أسباب و مسببات وما تخضع له من قوانين "(العايد، ١٩٨٩: ٥٦٨)

المنهجية إجرائياً: ويقصد به في هذه الدراسة هو الأسلوب، والطريق التي يسير عليها او يتخذها مسرح الطفل والمسرح المدرسي والتي تعتمد على الأسس التربوية والفلسفية والنفسية للمسرح بنوعيهِ لكي توصلهما الى غايتهما في تحقيق الأهداف المرجوة منهما وفق مناهج علمية، تتفق جميعها في اتجاهاتها الأساسية ووجهة نظرها الى الظواهر التي تعالجها والأغراض العامة التي نرمي إليها من وراء دراستها .

٣. **مسرح الطفل:** عرّفه (فيليس) بأنه"مصطلح خاص بفعالية يقدمها ممثلون محترفون بالفنون او هواة او محركو دمى للأطفال سواء في مسارح او في قاعات مدرسية"(phyllis,hartnoll,p.170) .

وعرّفته (وينفريد وارد) "بأنه مسرح ملتزمٌ بتقديم أفكار جديدة وإخراج سهل لمجموعةٍ من الصغار وتعريفهم بألوان مختلفة من الفن (وارد،١٩٨٦: ١٥٢) .

وعرفته (محمد): بأنه "مسرح تربوي تثقيفي ترفيهي موجهه الى الأطفال من خلال تقديم العروض المسرحية التي تقوم بها فرقة محترفة من ممثلين كبار أمام جمهور من الأطفال "(رحيم، ١٩٨٨ : ١٦)

وعرّفه مصطفى تركي السالم: بأنه" العمل المسرحي الموجهه الى الأطفال، الذي يراعي متطلبات خصائصهم ويهدف الى غاية جمالية و تربوية و تثقيفية (السالم، ١٩٨٨: ١٣) .

تعريف مسرح الطفل إجرائياً: لمسرح الطفل : هو المسرح الذي تقدم فيه عروض مسرحية تشتمل على نصوص أدبية تعالج أمور الأطفال و تحوي على أهداف أفكارٍ تتناسب مع مستوياتهم العمرية وان تلك العروض قدمت للأطفال وان نصوصها مطبوعة و مقدمه من قبل الجهات الرسمية و الفنية.

٤. **المسرح المدرسي:** وعرّفه (إبراهيم حمادة) بأنه " فرقة او مسرح من الهواة تشرف عليه المدرسة او مؤسسة تربوية استهدافاً لتسلية الطلبة وتثقيفهم وتدريهم على ممارسة فنون المسرح بأنفسهم وقد تتعدى هدفية الترويح الى آبائهم ومعارفهم" (حمادة،١٩٧١: ١٤٣)

كما وعرّفه (عبد الفتاح أبو معال) بأنّه "المسرح الخاص بمدرسة معينة او كلية او معهد ويعرض مسرحيات خاصة بالمناسبات مثل تخرج الطلبة في نهاية العام، او المناسبات الدينية والوطنية، ويكون الجمهور من المدعوين من

أولياء أمور الطلبة في المدرسة، ويفترض في ممثليه ان يكونوا من طلاب المدرسة نفسها " (أبو معال،١٩٨٤: ٥٦) .

وعرّفته أميرة أبو حجلة بأنه " العرضي المسرحي الذي يقدمه طلاب المدرسة مهما كانت فكرة المسرحية، سواء لمجتمع المدرسة أم لمجتمع المدرسة والبيئة المحلية، ويكون هدف المسرحية عاماً، وموضوعها تاريخياً أو أخلاقياً أو دينياً" (أبو حجلة، ١٩٨٥: ١٩) .

تعريف المسرح المدرسي إجرائياً : " بأنّه المسرح الذي تقدم فيه العروض المسرحية داخل المدرسة، ويكون التلاميذ او طلاب المدرسة هم الممثلين والمشاهدين لتلك العروض، وتكون النصوص المسرحية فيه تعالج مواضيع تربويه وتعليمية وأخلاقية، تكون ضمن الأهداف التي تريد المدرسة ترسيخها لدى التلاميذ، كما وان تلك العروض قدمت لتلاميذ المدارس وان نصوصها مطبوعة ومقدّمة من الجهة المختصة (المدرسة، مديرية النشاط المدرسي) .

الفصل الثاني

الإطار النظري:

نظرة تاريخية لتطور مسرح الطفل و المسرح المدرسي:

لقد أكّدت كثير من البحوث على ان البداية التاريخية الحقيقية لمسرح الطفل كانت في فرنسا عام ١٧٨٤م."حيث تم تقديم تمثيلية للأطفال في حديقة الدوق شارتر بالقرب من باريس، ولقد كان الحضور فيها من الكبار يفوق عدد الأطفال "(وارد،١٩٨٦: ٤٠) ،(رحيم،١٩٨٨: ٣٠)،(أبو معال، ١٩٨٤: ١١)، ولكن كانت هناك مظاهر درامية سبقت تلك البداية، كما في الصين إذ كان الأطفال يلعبون ويرقصون، إذ اشتهروا برقصاتهم بالسيوف وفي الاحتفالات الدينية، إذ ظهر عندهم اللعب الدرامي، إذ انه يعد البدايات الأولى لهذا الفن كما ويرى "بعض الباحثين في مجال فنون مسرح الأطفال، ان الهنود لعبوا دوراً هاماً في إظهار مسرح العرائس، حيث صنعوا عرائس ناطقة أمام الممثلين على خشبة المسرح، أما قدماء اليابانيين فقد استخدموا مسرح العرائس وسيلة للتسلية، وفي اليونان لعبت دراما الطفل دوراً رئيساً اذ كان الأطفال يشتركون في المواكب الدينية التي تؤدى بطابع درامي، كما ان الجمهور المشاهد، كان معظمه من الأطفال"(أبو معال،١٩٨٤: ١٢)، أما بالنسبة للرومان فكان مسرحهم "يتميز بالمناظر الجميلة التي يحبها الأطفال و يقبلون عليها بشغف اذ كان يركز على الاحتفالات الدينية "(أبو معال،١٩٨٤: ١٢)

في انكلترا : كانت البداية لمسرح الطفل في المدارس، إذ كان اهتمام المدارس كبيراً بالمسرح، وقبلها كان مسرحهم على شكل رقصات تعبيرية تؤدى في الاحتفالات الخاصة بهم، أضيف لها الحوار، فتطورت الى مسرحيات شعبية، وكانت في واقعها قصص دينية تدعوا الى الفضائل والأخلاق الحميدة،

أما بالنسبة للمسرحيات المدرسية فقد كان لها تاريخ مشرف وطويل، فكان التلاميذ يشتركون في تمثيل المسرحيات وفي المواكب الدينية، فكانوا يلبسون الأزياء والوجوه التنكرية، ولقد كان يشترط في بعض الأحيان في وثيقة فتح الامتياز بإنشاء المدارس، ان تقدم فيها المسرحيات وهذا الشرط يدلنا على فهمهم لأهمية المسرح والاعتراف بالأثر التربوي له.(بيرتون،١٩٦٦: ٦٧) .

وفي ايطاليا:- كان مصدر التسلية للأطفال هو مسرح الدمى كما أنهم كانوا يقبلون على لون آخر من الفن الرفيع، هو مسرحيات العرائس والأوبرا (وارد،١٩٨٦: ٢٠) .

في ألمانيا: "عُرفت الدراما في القرون الوسطى على شكل مسرحيات الخوارق، والدراما الشعبية التي كانت جزءاً من اهتمام الشعب الألماني على مستوى الكبار والأطفال (أبو معال،١٩٨٤: ١٣)

وفي الدنمارك: فقد عُني عِنايةً فائقةً بمسرح الأطفال، فكانت تقدم مسرحيات الأطفال في أعياد الميلاد، وكانت تقام في الهواء الطلق، وقد أُنْشِئَ في إحدى مدنها مسرح مدرسي يقدم أروع المسرحيات، وتحتل العروض المسرحية فيها مكاناً هاماً في تاريخ مسرح الأطفال (وارد،١٩٨٦: ٢٣) .

وفي أمريكا : إذ أنّ أول من اهتم بمسرح الأطفال هي المؤسسات الاجتماعية، فقد أُسِسَ أول مسرح للأطفال (١٩٠٣)، وعُرِضت فيه عدة مسرحيات، وكانت تساير تلك المسرحيات الخطة التعليمية، كما ويعدُّ مسرح الأطفال الذي أُنْشِأ في مدرسة اللغات بجامعة "نورثويسترن" (١٩٢٥) من أول المسارح التي أُلحقت في المدارس واستمر ازدياد الاهتمام بالأطفال ومسرحهم فقد انشأ " أليس ميني هيرتز " أول مسرح معروف للأطفال في نيويورك فسُمّي بمسرح الأطفال التعليمي وقد قدمت عدّة عروض مسرحية فيه.

وفي روسيا: يعود تاريخ مسرح الأطفال والمسرح المدرسي فيها الى عام (١٩١٨) إذ يعد "الاتحاد السوفيتي سابقا" مركزاً لمسرح الأطفال في العالم، إذ مثل مُشاهدو هذا المسرح ثلث مشاهدي المسرح عامة وقد أكّد المشرفون على المسرح عندهم، على ان المسرح بالنسبة للأطفال وسيلة تعليمية هامة، فضلاً عن كونه وسيلة للإمتاع والتوجيه (أبو معال،١٩٨٤: ١٤) .

أما البلاد العربية: فقد عرفت هي الاخرى في تاريخها المسرحي القديم، مسرح الأطفال وبأشكاله المختلفة من مسرح للعرائس، وخيال الظل والمسرح البشري.

ففي مصر: وقد جاء " في كتاب الرحالة كارستن نيبور" الذي زار الإسكندرية في عام (١٧٦١) ومكث في مصر سنوات طويلة، إن فن الأركوز، وخيال الظل كان منتشراً في القاهرة، وقال عنه انه فن جدير بالاهتمام ، ويذكر هذا الرحالة عن وجود فن الهواة، ذلك الفن الذي كان الممثلون يأخذون بعقول المشاهدين بحيلٍ يظنها هؤلاء بأنها مدهشة، كما عرفوا لاعبين آخرين يستخدمون الحيوان لإمتاع المتفرجين "(أبو حجلة،١٩٨٥: ١٥).أما ظهور أول مسرح الأطفال وبشكل واضح ومعروف كان عام (١٩٦٤)، وقد توالى الاهتمام بمسرح الأطفال وأشكاله لاسيما وأن المسرح المدرسي كانت بداياته عام (١٩٣٧)، وهو البداية الأولى لمسرح الأطفال فيها .

في سوريا: فقد عرفت بدايات مسرح الأطفال فيها بمسرحيات خيال الظل، وقد كانت البداية الحقيقية لمسرح الأطفال ببداية الستينيات من القرن الماضي إذ بدأ ببداية المسرح المدرسي، الذي كانت موضوعاته تُستمد من التاريخ، وكان لظهور "سليمان العيسى " ومجموعاته المسرحية دوراً في تطوير المسرح المدرسي ومسرح الطفل .

وفي الأردن: بدأت حركة مسرح الأطفال في الأردن على جهود المدارس، وجمعيات ونوادي متخصصة بالأطفال، وقد ازداد الاهتمام بهذا المسرح بعد أن أخذت دائرة الثقافة والفنون التابعة لوزارة الثقافة والشباب على عاتقها الاهتمام به فضلا عن دعمها للكتاب المحليين وتشجيعها الجمهور على الإقبال لحضور المسرحيات المقدمة للأطفال برغبة وشوق وقد عرضت عدة مسرحيات منها "الأمانة كنز ،الثعلب الماكر" .

وفي لبنان: كانت من اوائل البلدان التي شهدت ظهور الفن المسرحي على يد رائد المسرح العربي (مارون النقاش) عام ١٨٤٨ في بيروت ، فان مسرح الطفل ظل غائبا وضعيفا (في بعض المدارس) حتى عمد الفنان حسن علاء الدين الملقب بـ(شوشو)الى التفكير بتأسيس مسرح للطفل ضمن فرقته المسرحية المحترفة التي كانت تقدم عروضها للكبار ، وقدم فعلا مسرحية للاطفال ، وبعد ذلك جائت محاولة الفنان المسرحي (شكيب خوري) للعمل في مجال الطفل ثم اخذت عام ١٩٧٦ فرقة السنابل مهمة تأسيس مسرح الطفل في لبنان (رحيم ، ١٩٨٨ : ٤٤).

في الكويت: وقد بدأت حركة المسرح ومسرح الأطفال كنشاط تثقيفي عن طريق الفرق المدرسية، إذ البداية الأولى كانت عن طريق المسرح المدرسي لاسيما فريق مدرسة "الأحمدية" وفريق مدرسة "المباركية" وعلى أثر التطور للحركة المسرحية بشكل عام، فقد نشط مسرح الطفل والمسرح المدرسي وأخذ يعرض مسرحيات عدة تعالج أموراً ثقافية منوعة للأطفال .

في المغرب العربي: فقد اهتمت " دول المغرب العربي بمسرح الأطفال، إذ نشطت المدارس والجمعيات والنوادي المتخصصة للأطفال بعرض مسرحيات الأطفال التي عالجت موضوعات دينية وتاريخية ووطنية، واتخذت من الوعظ وسيلة لتوجيه الأطفال الى المثل العليا والبطولات " (أبو معال،١٩٨٤: ١٧) .

وفي العراق: لقد كانت المدارس الابتدائية، نواة الاهتمام بالمسرح في العراق، وذلك لغرض تمثيل أحداث قصص المطالعة في ذهن الأطفال، فقد كان يتم اختيار عدد من التلاميذ لأداء شخوصها، وهذا الأسلوب كان يسهل على الأطفال، ألفهم ويجلب لهم المتعة، وإذا عرفنا ان أقدم مسرحية مطبوعة هي"لطيف وخوشابا" "لنعوم فتح الله السحار" وهذه صدرت في عام (١٨٩٣) وهي ذات موضوع تربوية أخلاقي، إذاً بداية مسرح الأطفال في العراق من المسرح المدرسي، إذ " تنقل الوثائق المتوفرة ان كل مدرسة ابتدائية منذ مطلع العشرينات خاصة، ولعدّة عقود كان لها موسمها الفني الذي تقدم فيه التمثيليات التربوية والاجتماعية والتاريخية الى جانب الفعاليات الاخرى كالرسم والأعمال اليدوية" إذ كانت أعمال الفنانين "عبد القادر رحيم وجاسم العبودي" هي بداية الأعمال المسرحية للأطفال، وكان المعلمون يقومون بوضع الحوار للنصوص المسرحية والتي تجري بين عدد من التلاميذ والطلاب، ولعل من أبرزهم آنذاك السيد " رؤوف الخطيب " المعلم في مدارس المأمونية والبارودية والفضل ببغداد في الثلاثينيات، إذ أنّه أشار وأكد على ما للتمثيل والمسرح من دور في إيقاظ الهمم وتحفيز المشاعر، فوضع عام ١٩٣٨ مشروعا لإصدار سلسلة من الكراسات المفيدة لطلاب المدارس الابتدائية، و كانت الأولى تحمل عنوان "المحاورات المدرسية الحديثة وبعض القصائد العلمية والأدبية للمدارس الابتدائية"، واستمرت العروض المسرحية المدرسية التي كانت في بعض الأحيان تخرج عروضها من المدرسة الى قاعات العرض، كما حدث مع الفنان عبد القادر رحيم إذ اخرج المسرحية من نطاق المدرسة الى قاعة العرض كما في مسرحية"عاقبة الطمع"عام ١٩٥٣ فقد قدمها على قاعة الشعب، كما ان المسرح المدرسي تعامل مع النص الأجنبي والمحلي، ومع التراث العربي والإنساني وقد أكد ومنذ بداياته على الهوية الوطنية والتربوية والاجتماعية

للمسرح العراقي، باعتباره وسيلة للتوعية الاجتماعية والسياسية، كما أنه وسيلة لتطوير ثقافة التلاميذ والأطفال بالتاريخ والحضارة الى جانب كونه أداة لحفظ اللغة وإشاعتها ونطقها، وهذا لا يعني ان المسرح المدرسي لم يكن وسيلة من وسائل الترفيه والإمتاع للعاملين والمشاهدين، بل هو تجسيد للمتعة الفنية في الأداء(عبد الرزاق، وكرومي،١٩٨٠ :٤٩)

وقد اورد هارف تقسيمات علمية لتطوير مسرح الطفل في العراق امتدت منذ بداياته الاولى الى العقود المتوالية حتى مراحله الاخيرة الى ما بعد ٢٠٠٣ ، ومنذ مسرحيات عبد القادر رحيم في عقد الخمسينيات مثل مسرحية(امير الالوان وعاقبة الطمع وخليفة في الخيال وابو القاسم الطمبوري وحلاق بغداد وعصفور بابل)الى عقد الستينات اذ قدم الفنان سامي عبد الحميد اخراج مسرحية (كنز الحمراء) وقدم الفنانين ابراهيم جلال وجاسم العبودي مسرحية (علاء الدين والمصباح السحري)، واخرج الفنان فوزي مهدي مسرحية الكاتب المصري (الفريد فرج)(على جناح التبريزي) ثم انتقل الى عقد السبعينيات فكانت تجارب رائدة لكل من قاسم محمد في مسرحية (طير السعد) ومسرحية (الصبي الخشبي) وكذلك (زهرة الاقحوان) لسعدون العبيدي ومسرحية (جيش الربيع) لسليم الجزائري ومسرحية (ابنة الحائك) اخرجها الفنان بهنام ميخائيل ، ومسرحية (النجمة البرتقالية) من تاليف غازي مجدي واخراج محسن العزاوي، وعشرات من المسرحيات لفنانين عراقيين كبار *(هارف ، ٢٠١٠ : ١٥٢).

تاسيسا على ماتقدم يشير الباحث الى تبويب مراحل التطور التاريخي لمسرح الطفل في العراق وبحسب رؤية (هارف٢٠١٠) الى مراحل عدة اتسمت بالتباطؤ والتلكؤ وعدم الانسجام مع التطور التصاعدي لمسيرة المسرح العراقي عموما .

*لمعرفة المزيد من التطورات التاريخية لمسرح الطفل في العراق ومسرحيات الاطفال في العقود الاخرى راجع : حسين علي هارف نظرة تاريخية في مراحل تطور تجربة مسرح الطفل ، مجلة الاكاديمي ، العدد ٥٣ ، بغداد ٢٠١٠ ، ص١٣١-١٦٢.

أولا: مسرح الطفل :

أهدافه وظائفه خصائصه

مسرح الطفل: إنه شكل من أشكال الفن الإنساني الرفيع ووسيلة ثقافية تلعب دوراً كبيراً في رفع مستوى الأطفال ثقافياً وفكرياً و توسع آفاق مداركهم، وتربي فيهم الذوق السليم وتساعدهم على معرف الشيء الكثير عن طبيعة العلاقات الإنسانية ومن أهم أهدافه :

١- "يساعد الأطفال على تفهم واقعهم .

٢- يدرك الأطفال من خلاله على ان لهم دورا في تغير الواقع .

٣- يثير التفكير لديهم.

٤- احترام المُثل النبيلة والالتزام بها .

٥- ازدراء المفاهيم البالية .

٦- إشباع الأطفال بروح الكفاح الوطنية و الدينية .

٧- توسيع مدارك الأطفال و تهذيب وجدانهم وإرهاف إحساساتهم و عواطفهم.

٨- إيقاظ شعورهم وإمتاعهم .

٩- إدخال الجمال الى حياتهم .

١٠- إعداد الأطفال لأن يكونوا طاقات خلاقة مُنتجة .

١١- يخلق من الأطفال في المستقبل جمهورا مسرحياً ناضجاً"

(أبو حجلة، ١٩٨٥: ٨٨)

١٢- "ان يتدرب الطفل على فنون و تقنيات المسرح .

١٣- ان يتعرف الطفل على حياة و مشاكل الآخرين في ضوء نموه العقلي.

١٤- ان يدرب الطفل على توجيه طاقاته ومشاعره توجيهها توجيهاً سليماً .

١٥- ان يكتسب الطفل المهارات التالية :

أ. نقل الأفكار عن طريق التمثيل .

ب. والسرعة في التعبير التفكير .

ت. جودت النطق و حسن الأداء .

ث. الاستنتاج وإبداء الرأي .

ج. الجرأة الأدبية .

ح. تطوير الحواس الخمس .

خ. القدرة على العمل الجماعي .

د.الانضباطية والنظام .

ذ. حسن الاستماع والترويح عن النفس"(عبد الهادي، ٢٠٠٩: ١٠٧)، (أبو معال، ١٩٨٤: ٢٠).

وتأسيساً لكل ما سبق من الأهداف التي يحققها المسرح للأطفال نجده أيضاً يسهم بدورٍ كبيرٍ في إضفاء معنى للثقافة في حياة الطفل اليومية وفي المستقبل إذ أنّه يعد وسيلة تربوية ترفيهية مرنة تتطلب مهارة فائقة في توجيهها للإفادة منها بأقصى ما يستطاع، ويضم المسرح عناصر واسعة ومتعددة الأشكال والألوان، تحمل في دلالاتها أهدافاً تربوية سامية تجسد معنى التعلم الشامل و ليس التعليم المقصود فقط، بل التعليم غير المقصود الذي يتخذ الحياة وسيلة تربوية

وظائف مسرح الطفل:

يعد مسرح الطفل مدرسة ثالثة تقف بجانب الأسرة والمدرسة، وتسهم في توجيه الأطفال تربوياً وفكرياً واجتماعياً وحضارياً وفنياً لذا أعطته الأمم والشعوب مساحة كبيرة من الاهتمام لأن "المسرح مدرسة لكل أفراد المجتمع بوصفه فن الإنسان، القائم على الخلق والإبداع المتجددين على الدوام، الذي يعمل على كشف الأمراض الاجتماعية والسلوكيات والقيم المنحرفة و معالجتها بالإتيان بمعاني التقويم التي تصلح من شأن المجتمع وتأخذ بأسباب نهضته ورقيه "(الشيباني،٢٠١٠: ٨٤) وبذلك نصل الى حقيقة العلاقة بين الطفل والمسرح والتي تنطلق من تلبية حاجات الطفولة الأساسية وإشباعها، لذا يكون من وظائف مسرح الطفل وغاياته الآتي:

١. إشباع حاجة الأطفال الى التربية والتعليم إذ أنّ المسرح يتفوق على الأساليب الجامدة و الروتينية لعرض منهاج التربية والتعليم او في تقبل الدروس بعد تقديمها من خلاله بأسلوب ممتع ومشوق .

٢. إشباع حاجة الأطفال في اللعب واللهو والمتعة والبهجة والدهشة والإبهار والإثارة، إذ أنّ المسرح يُسهم في تحقيق كل هذه الحاجات والتي تعد من ضرورات الحياة بالنسبة للأطفال.

٣. إشباع حاجة الأطفال الى الخيال الواسع، وهي من الحاجات المهمة بالنسبة إليهم، وان المسرح يعمل على زيادة مهاراتهم وتحفيزهم على الابتكار، ويزيد من قدرتهم على المحاكاة والتفكير والتخيل، إذ أنّ "خيال المسرح حين يتصل بخيال الطفل، ويصبح المسرح هو الطفل او الطفل هو المسرح"(زكريا،١٩٨٦: ٥٣) .

٤. إنه يُسهم وبشكل كبير في إعداد الأطفال أخلاقياً وتربوياً وثقافياً واجتماعياً إذ أنّه يساعدهم على التكيف الاجتماعي وبالتكاتف مع المؤسسات الاخرى والتي منها الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية والمؤسسات الثقافية والفنية ومؤسسات المجتمع المدني .

٥. يسهم مسرح الأطفال بتطوير نمو الطفل جسمياً وحركياً ولغوياً فمن خلال تمثيله للشخصيات المسرحية يتحرك وينمو جسمياً ومن خلال أداءه للحوار يزداد خزينه اللغوي.

٦. يعمق المعرفة لدى الأطفال من خلال مشاركتهم في أداء التجارب المسرحية فيساعد على تطوير شخصياتهم ويكسبهم المعارف والخبرات المتنوعة.

٧. يُسهم مسرح الأطفال في تنمية الذائقة الجمالية لدى الأطفال، ويخلق منهم مستقبلاً، جيلاً متذوقاً للفنون، ليميز الجيد من الرديء .

٨. يعمل مسرح الأطفال على تحقيق الكثير من المواد التي نصت عليها اتفاقية حقوق الطفل (١٩٨٩) والتي منها المادة (٣١) من مواد الاتفاقية؛ حقه في قضاء أوقات الفراغ، والمسرح يعد من الوسائل المهمة في سدّ أوقات الفراغ وبما يفيد الأطفال من إيصال القيم التربوية والتعليمية وبأسلوب ممتع وبما يحقق أكثر من غاية وفائدة (الموسوي ، ٢٠١١: ٣٠٠) .

٩. من وظائف مسرح الأطفال هو توجيهم التوجيه السليم في كيفية التعامل مع طاقاتهم الإنسانية.

١٠. ومن وظائف المسرح بالنسبة للأطفال هو تحقيقه التربية الوجدانية وتعميق المشاعر الإنسانية، من خلال ضبط هذه المشاعر وتوجيهها نحو المثُل العليا كحب الخير (الكعبي،٢٠٠٩:٦١).

وتأسيساً لكل ما سبق نجد أن المسرح بالنسبة للأطفال يحقق الكثير من الوظائف والأهداف، والتي تؤكد على اهميته في حياتهم فهو إذاً وسيلة فعالّة من وسائل التربية والتعليم والترفيه .

خصائص مسرح الطفل :

يتميز مسرح الطفل بعده خصائص منها:

١. ويقدم عروضه في المدارس والمسارح العامة.

٢. يقدم عروضه صباحاً او عصراً.

٣. انه مسرح احترافي بالنسبة للفنانين.

٤. يُقدمه فنانون محترفون من الكبار.

٥. تقدمه فرقة مسرحية حكومية او أهلية محترفة.

٦. جمهوره من الأطفال ومن فئات عمرية تبدأ من سن السادسة وتنتهي عند سن الرابعة عشر.

٧. يعتمد نظام التذكرة المسعرة.

٨. يُقدم في إطار عروض منتظمة وموسمية.

٩. يُقدم بإمكانيات إنتاجية وتقنية عالية من بناية المسرح والفرقة المسرحية والأزياء والديكور والإضاءة.

١٠. يستهدف التأثير النفسي والتربوي والأخلاقي لجمهوره من الأطفال (الشيباني،٢٠١٠:٨٩)

ثانيا: المسرح المدرسي

أهدافه وظائفه خصائصه

المسرح المدرسي:

يتخذ هذا المسرح اسمه من كونه يقدم داخل مبنى المدرسة، والنص المؤلف أساساً لهذا المسرح تدور موضوعاته حول الحياة العامة او تلك التجارب الأساسية التي يمتلكها التلاميذ او يحتاجونها في حياتهم والتي تغني بدورها المنهج الدراسي او المنهاج التربوي وقد تتخذ بعض النصوص المؤلفة مواد دراسية معينة، أي أنها تمسرح تلك المواد وتقدمها للتلاميذ.

أهداف المسرح المدرسي:

١. يعمل على تعميق المعرفة وتنمية الثقافة لدى التلاميذ.

٢. يعمل على تقريب وتسهيل المواد الدراسية.

٣. يعمل على ترسيخ الأسس التربوية والأخلاقية الصحيحة لدى التلاميذ .

٤. يساعد على إثراء اللغة وزيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ.

٥. يعمل على إكساب التلاميذ ملكه التذوق الفني الجمالي(الموسوي، ١٩٨٨: ١٤-٢١).

٦. يعمل على تعليم التلاميذ فن التمثيل والمسرح.

٧. يساعد التلاميذ على تنميه مهاراتهم في الإلقاء والرسم والتلوين الخياطة والنجارة.

٨. يبعد عن التلاميذ التوتر النفسي ويخفف من الانفعالات لديهم.

٩. يزيل من نفوس التلاميذ الخوف والخجل ويحقق التوازن النفسي لهم، فضلاً عن انه يعمل على تقوية شخصياتهم.

١٠. يساعد التلاميذ على تقوية الاتجاهات الإنسانية والجمالية لديهم.

وكما هو معروف ان من أولى أهداف المسرح المدرسي هو التربية والتعليم، إذ أن التعليم من خلال المسرح يساعد التلميذ على إدراك معنى الحياة و التكيف معها، ولأن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يميلون الى إدراك المحسوسات والخبرات المباشرة، والتي تشترك فيها أكثر من حاسة من الحواس ولأن المسرح بدوره يحقق لهم ذلك، فالبصر يشترك والسمع، فتكون المعلومة أكثر ثباتا و ترسيخا في ذهنهِ من أي أسلوب آخر، فالمسرح المدرسي يحقق الكثير من الأهداف، إذا أحسن استغلاله في المدرسة و في المجتمع ، وكما قال أساتذتنا فيه "يقدم المحسوسات، ويحول المجردات الى أشكال محسوسة ويخاطب الحواس، لهذا يكون بالتأكيد وسيلة مهمة في إفهام التلميذ المواد الدراسية، بعكس ما يعتقده البعض من المربين، على انه مضيعة للوقت وعملية غير جادة " (عبد الرزاق، وكرومي،١٩٨٠ :٥٦).

ولكل ما سبق هل نرى ان المسرح المدرسي في مدارسنا مهتم به؟ او مأخوذ بنظر الاعتبار لما له من أهمية كبيرة بالنسبة للتلاميذ و ما أحوجهم إليه في المدارس و الى ما يقدمه من فسحة أمل وفرح ومتعة وترفيه إضافة الى ما يحققه من الأهداف التي ذكرت سابقا.

وظائف المسرح المدرسي

ان للمسرح المدرسي وظائف عديدة، وقد أكدت الكثير من الدراسات عليها: ومنها:

١. التدريب على الكلام والقدرة على الحوار والإلقاء.
٢. الربط بين النشاط الجسمي والعقلي .
٣. تربية الأطفال وتعليمهم وتأديبهم .
٤. يساعد على التنشئة الاجتماعية .
٥. يساعد التلاميذ في تهيئتهم وإعدادهم لحياه أفضل.

٦. تنمية الذوق السليم . (الحديثي ١٩٨٦:٩٦) .

٧. يساعد التلاميذ على قضاء أوقات الفراغ بما يفيدهم ويعزز من قدرتهم على اتخاذ القرارات في حياتهم المستقبلية.

٨. يساعد التلاميذ في التخلص من الضغوطات التي تحيط بهم فينفسوا عن مشاعرهم بالتعبير عن مشكلاتهم بالتمثيل.

٩. يساعد التلاميذ على ان يفهموا المادة الدراسية من خلال (مسرحتها) بصورة سلسة وبأسلوب محبب بدلا من الطريقة التقليدية التي لا تثيرهم او تشعرهم بالملل منها .

١٠. يجعل من التلاميذ في المستقبل جيلا متذوق للفنون . (الموسوي، ١٩٨٨ :١٤-٢٢).

خصائص المسرح المدرسي

اولا: يقدم عروضه في المدرسة : ويشتمل على مكانين:

١. البيئة المفتوحة

أ. فناء المدرسة (ساحة المدرسة) .

ب. حديقة المدرسة

ت. الملعب المدرسي .

٢. العرض في البيئة المغلقة .

أ.مسرح المدرسة

ب. قاعة المدرسة

ت. الصف المدرسي

ثانيا: **يقدم عروضه خلال ساعات الدوام في المدرسة، لاسيما في المناسبات .**

ثالثا: **انه ليس مسرحاً احترافياً .**

رابعا: يقوم تلاميذ المدرسة بالتمثيل والإعداد والإخراج بإشراف المعلم .

النص في مسرح الأطفال وفي المسرح المدرسي

يعد النّص المسرحي احد العناصر المهمة في العمل المسرحي وبه يقوم العمل وبما يحمله من محتوى متمثل بالقيم التربوية والاتجاهات وأنماط السلوك الواجب غرسها في نفوس الأطفال، ولأن المحتوى الذي نريد إيصاله الى الأطفال، لابد لهُ من وسيلة قريبة الى نفوسهم، ولما كان الأطفال في هذه المرحلة العمرية لا يستطيعون ان يتابعوا الأفكار المجردة بسهولة، لذا فأن الشخصية في المسرحية تعد من أهم المرتكزات التي تبنى عليها المسرحية والتي يقع على عاتقها مسؤولية شدّ انتباه الأطفال إليها من خلال أفعالها وأنماط سلوكها وهي التي تتفاعل مع الأحداث وتنقل الأطفال الى عالمها، إذ أنه في هذه المرحلة العمرية يهتم بمتابعتها لأنها مصدر الحركة والتغير والطفل يسعى الى أن يقلّد سلوكها، لذا أصبح من المهم ان نقدم من خلال المسرح الشخصيات التي نروم من خلالها إكساب الأطفال الأنماط السلوكية التي نبتغيها في تربيتهم .

عناصر النص المسرحي :

كما هو معروف ان لكل مسرحيه بناء فني يتكون من :

١. **الفكرة:**

هي اللبنة الأساسية للحكاية والتي تنتظم حولها الأحداث والمواقف، وبالنسبة للأطفال تتنوع أفكار مسرحياتهم بين الأساطير والقصص الشعبية والخيالية وعالم الحيوان وتحتوي على قيم جمالية وتربوية ومعرفية، وان تتطرق الى قيم المواطنة الصالحة والحب والتعاون، ولأن المسرحية هي قصة ذات أحداث ممسرحة، وفق أحداث متسلسلة وتجسد من خلال الشخصيات ، أما بالنسبة الى نوع القصة، فمن الأفضل لهم ان تكون بسيطة ومفهومه، وان

تحتوي على عنصر التشويق والإثارة فضلاً عن أنها تكون ملائمة للمرحلة العمرية التي يقدم إليها العمل.

٢. **الحبكة :**

هي العنصر الأساسي للبناء في النص المسرحي حيث أنها تعمل على ربط مجموعة الافعال في فعل أساسي يعمل على إيصال الفكرة الى الأطفال والحبكة لها بداية ووسط ونهاية، وهي التي تؤكد على تنامي الصراع وصولاً الى النتيجة او الموقف النهائي، وان لها من الأهمية البالغة بالنسبة لمسرح الأطفال ،حيث أنها تعمل على خلق التشويق والمتعة.

٣.الشخصيات :

تعدُّ الشخصيات وأفعالها العنصر الأساسي في بناء النص المسرحي فعن طريقها تتوضح أحداث المسرحية، وتتنوع بين الشخصيات الإيجابية والأخرى السلبية وكما تقول "وينفريد وارد" عنها " ينبغي ان تكون الشخوص واضحة للأطفال الصغار، كما تكون على قدر قليل من الدهاء والتعقيد وان يكشف مظهرها عن حقيقتها، وان تكون خطوطها من الوضوح بحيث يكون من السهل عليهم إدراك حقيقتها " (وارد،١٩٨٦:١٦٢) .

بالنسبة للشخصيات في مسرح الأطفال فإنها تتنوع مابين (إنسانية، حيوانية، خيالية، نباتية ومن الجماد)، إذ أنها تعد الوجود الملموس الذي يراه الأطفال ويتابعون من خلال سلوكه وانفعالاته كل المعاني التي يحملها الحدث المسرحي (وينفريد وارد ،١٩٨٦:١٦٢) .

وان يراعى بالنسبة للشخصيات المسرحية في النص المقدم للأطفال، الإبعاد الثلاثة في الشخصية :

أ. البعد الخارجي (الجسماني): مثل الطول، القصر، السمنة، الضعف، الجنس والسن.

ب.البعد الاجتماعي: العلاقات البيئية والإنسانية، التقاليد والعادات، والمهنة، والثقافة.

ت. البعد النفسي: تحليل السلوك الداخلي للشخصية.

٤. الحوار:

يعدّ الحوار اللغة الإنسانية التي يتم التخاطب بها لتوصيل الأفكار والمعاني الى المتلقي و يتضمن الحوار قصه المسرحية، ويعد من أهم ركائز العمل المسرحي، إذ أنه يتجلى من خلال شخصياتها، وبواسطته تتوضح فكرة المسرحية وأحداثها وشخصياتها وان "الحوار الجيد هو اللغة المسرحية المناسبة لكل شخصية تنطق بها على خشبه المسرح" (رحيم،١٩٨٨:٩٩-١٠١) .

أما أهم خصائص الحوار في النص المسرحي المقدم للأطفال ((ان يكون قصير العبارات واضح المعنى وطريقة اللفظ ودقه العبارة، وان يخلو من التعقيد)) (أبو حجلة، ١٩٨٦: ٩٠) .

كما ويجب ان يكون الحوار ملائماً وينسجم مع قدرات الأطفال العقلية والذهنية فضلا عن اختيار اللغة الأدبية المناسبة، إذ أنها ((من جانبها العملي تتضمن عملا هادفاً لغاية، وهذه الغاية يحددها الفكر وتشف عنها اللغة، فتصبح دعوة مشتركة بين الناس)) (هلال، ١٩٧٣:٤٥)، ولما للغة من أهمية فقد أصبح لها دور خطير وفعال بالنسبة للأطفال، لأنها وسيلتهُ في الاتصال بعالمهِ الخارجي، ولذا فان لها دوراً في تربيتهم .

النص في المسرح المدرسي

عند اختيار النص يجب تحديد الأهداف المرجوة منه أولاً ثم تحديد المستوى العمري للتلاميذ المقدم لهم العمل ثانيا، وفي ضوء هذين العنصرين يتم الاختيار من قبل المشرف الفني او المعلم او اللجنة الفنية في المدرسة او لجنة النشاط المدرسي، أو أية جهة مسؤولة في هذا المجال، وتكون في بعض

النصوص المسرحية منها مستمدة من المواد الدراسية الموجودة في المنهج أي " مسرحة المنهج " فيكون النص فيها تعليمياً أما أهم سمات هذه المسرحية التعليمية :

"١. أن يتم فيها تنظيم المحتوى العلمي للمادة الدراسية وتشكيله في مواقف.

٢. تتضمن العناصر والأفكار المهمة المراد توصيلها للمتعلم .

٣. تتكون المسرحية من فصل واحد او أكثر أو عدة مشاهد .

٤. تهدف الى تحقيق الأهداف التعليمية.

٥. تتضمن بداخلها محتوى المادة التعليمية من حقائق ومعلومات ومفاهيم وقيم واتجاهات وخبرات لتقدم للمتعلم بسهوله ويسر .

٦. تتجسد من خلالها المواقف والأحداث أمام المتعلمين.

٧. أداة لتعليم المبادئ والنظم والأفكار" . (عفانه واللوح، ٢٠٠٨: ٥٥) .

أما فيما يطرحهُ من أفكار وأنماط وسلوك أي بما يحويهِ من محتوى هو ذاته ما أكدنا عليه في النص، في مسرح الأطفال .

عناصر النص المسرحي المدرسي :

كذلك هي نفس عناصر بناء النص في مسرح الأطفال؛ من قصة (الحكاية) التي تتضمن الفكرة، والحبكة، والشخصيات، والحوار.

الألوان وعلاقتها بالطفل ودورها في مسرحه :

اللون: هو ذلك التأثير الفسيولوجي (أي الخاص بوظائف أعضاء الجسم) الناتج عن شبكية العين سواء كان ناتجا عن المادة الصباغية الملونة او عن الضوء الملون فهو إذا "إحساس و ليس له أي وجود خارج الجهاز العصبي للكائنات الحية"(الكوفحي،٢٠٠٩: ٩٠) .

خواص اللون: تتحدد الألوان بثلاث خواص هي :

أ. أصل اللون: المقصود به تلك الصفة التي تميز لون عن آخر.

ب. قيمة اللون: المقصود به درجة اللون مثل اللون فاتح او غامق.

ت. شدة اللون: المقصود به الصفة التي تدل على مدى نقاء اللون.

وقد قام (يوهانز اتين) بتنظيم الألوان على شكل دائرة للألوان ذات اثني عشر لوناً وتتكون من ثلاث قوائم هي:

أولاً: ألوان أساسية (الأولية) وتشمل: الأحمر والأصفر والأزرق.

ثانيا: ألوان (ثانوية) وتشمل: البرتقالي والبنفسجي والأخضر .

ثالثا: ألوان مشتقة (ألوان ثلاثية) وهي :التي تقع بين الألوان الأساسية والثانوية مثل برتقالي مصفر .

وفيما يلي يذكر الباحث مدلول بعض الألوان :

١. الأسود: يرتبط بالموت والخوف والحزن.

٢. الأبيض: يرتبط بالطهارة والنقاء والنظافة .

٣. الأحمر: بالحريق واللهب والحرارة والدفء والحب والقوة والدماء او القتل لذلك فهو يثير الأعصاب ولا يرتاح إليه الكثيرون في منازلهم .

٤. الأخضر: يرتبط بالحقول و الحدائق والأشجار كما انه يوحي بمعاني النعيم و الجنة.

٥. الأصفر: ويرتبط بالشمس والضوء وقد يتخذ أحيانا رمزًا للغش والخداع .

٦. البنفسجي: يجمع بين الحكمة و الحب إلا أنه مزيج من الأحمر والأزرق .

٧. الأزرق: يرتبط بالسماء والماء والطبيعة فهو لون مناسب للهدوء.

الألوان و علاقتها بمسرح الطفل :

تدخل الألوان في تصميم العرض المسرحي،من خلال تصميم ديكور المسرحية ومكملات العرض، ومن خلال الأزياء لأنها تساهم في جمالية العرض، فالصورة الأولى للعرض تمد الأطفال بالشحنات الاكثر تأثيرا على الطفل وتفاعله فتكسب اهتمامه وتشوقه وتجذبه للعرض المسرحي، لما يحمله من تأثيرات جمالية متعددة عبر تكوينات المنظر المسرحي وألوانه ، لأنه من خلال الديكور والمنظر المسرحي والألوان نهدف الى تحقيق التنوع و الإبهار لدى الأطفال، كما أن النظر الى الألوان والمكونات وطبيعتها ومعرفة دلالاتها تساعد على معرفة طبيعة ما يعرض أمامهم، فمثلا عندما تدور أحداث مشهد معين في مزرعة فيجب ان تكون هناك أشياء وملحقات ترمز الى المزرعة ومعانيها وهنا تدخل الألوان كعنصر مساعد في تنظيم العرض المسرحي وفي تصميم الديكور.

كذلك للألوان أهمية في تصميم الأزياء في المسرحية، فعلى مصمم الأزياء ان يكون ملماً بتقنيات الألوان ومدلولاتها، وان تكون له القدرة على اختيار الألوان المناسبة للعرض المسرحي وان يقدم للأطفال ما يلائم مراحلهم العمرية وعليه يتم توظيف الألوان في الأزياء وبالتالي فان للألوان دور في تربية الذوق الجمالي عند الأطفال من خلال ما يقدم لهم ،مثلا عبر تجاور الألوان وانسجامها في الديكور والأزياء، وان تكون الأزياء ذات ألوان زاهية وجذابة ومتناسقة ، بعيدا عن الألوان القاتمة والكئيبة لان " للون تأثير نفسي على الأطفال لذلك يجب ان تلفت أنظارهم وتكون محببة لهم، فعلى المصمم ان يكون أنيقاً في اختيار ألوان الأزياء، كذلك من الضروري ، ان ألوان أزياء الشخصيات الرئيسية تجذب المشاهدين"(الشيباني،٢٠١٠ :٧٤) .

الفصل الثالث

١. منهجية البحث :

اتبعت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي(تحليل المحتوى) لتحقيق الهدف في التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين مسرح الطفل والمسرح المدرسي على مستوى محتوى النص المسرحي ،ولكونها الطريقة المناسبة لتحقيق الهدف فضلا عن أنها اتبعت في العديد من الدراسات التي تخص مسرح الطفل والمسرح المدرسي للتعرف على محتوى تلك النصوص في ضوء الأهداف الموضوعة لها

٢. عينة البحث :

اختيرت وبصوره عشوائية بطريقة كتابة أسماء النصوص على قصاصات من الورق ثم سحبت منها ثلاثة نصوص لمسرح الأطفال وثلاثة نصوص للمسرح المدرسي وكما في الجدول الآتي:

جدول (١)

النصوص المسرحية (عينة الدراسة)

مسرح الأطفال	المسرح المدرسي
نورا والفاكهة المسحورة	الأصدقاء والعم رجاء
قتيبة والشجرة العجيبة	الغابة السعيدة
كركر وصندل	أغنية طفل يكون

٣.أداة البحث :

ولأن تحليل المحتوى يستلزم وجود تصنيف ملائم يفي بأغراض البحث، لذا اعتِمد في هذه الدراسة تصنيف (وايت- الهيتي) المطور للقيم بوصفه ملائما لهكذا نوع من الدراسات، إذ استخدم في العديد من الدراسات المسرحية(دراسة

جرجيس) فضلاً عن أنه يمتاز بالمرونة فهو يتقبل متغيرات جديدة ويسمح بدمج او حذف بعض الأصناف دون ان يؤثر على منهجيته.

تصنيف (وايت – الهيتي) المطور :

مجموعة القيم الاجتماعية : (وحدة الجماعة\الظرف و اللطافة/ قواعد السلوك\ التواضع\ المماثلة\ الكرم و العطاء\ التسامح \ حب الناس(حب الجنس الآخر)–(حب الأسرة)–(الصداقة).

مجموعة القيم الأخلاقية: (الأخلاق \ الصدق \ العدالة \ الطاعة \ الدين).

مجموعة القيم القومية والوطنية:(الوطنية \حرية الوطن \وحدة الأقطار المجزأة)

مجموعة القيم الجسمانية: (الطعام \الراحة \ النشاط \ الصحة وسلامة الجسم\ الرفاهية\ النظافة).

مجموعة القيم الترويحية:(التسلية – اللعب):

(الخبرة الجديدة/ الإثارة /الجمال / المرح /التعبير الذاتي المبدع).

مجموعة قيم التكامل الشخصية: (التكيف والأمن الانفعالي\السعادة / التحصيل والنجاح/التقدير/اعتبار الذات/ السيطرة/ العدوان/ القوة/التصميم/الحرص والانتباه/ استقلال الفرد/ المظهر).

مجموعة القيم المعرفية / الثقافية: (المعرفة /الذكاء/الثقافة).

مجموعة القيم العملية/الاقتصادية: (القيمة العملية/العمل/القيمة الاقتصادية/الضمان الاقتصادي/الملكية الاشتراكية).

٤. **وحدة التحليل:**

وحدة التحليل المستخدمة في هذه الدراسة هي الفكرة (Theme) والفكرة نوعين:

الفكرة الصريحة: وهي الفكرة التي يشار إليها صراحة.

والفكرة الضمنية : وهي الفكرة التي لا يشار إليها صراحة وإنما تفهم من خلال سياق العبارة .

٥. **وحدة التعداد:**

استخدمت في هذه الدراسة التكرار وحدة لتعداد حساب ظهور لكل قيمة من القيم.

٦. **خطوات التحليل:**

استُخدمت في هذه الدراسة الخطوات الآتية:

أولاً: تصميم استمارة خاصة تضمنت الحقول الآتية: التسلسل- الفكرة - تصنيفها، وتسميتها، والهدف من الاستمارة هو تحليل النص المسرحي الواحد الى عبارات تمثل كل عبارة فكرة واحدة.

ثانيا: قراءة المسرحية بشكل عام وهذا يساعد المحلل من التعرف على الأفكار الأساسية فيها.

ثالثا: تقطيع العبارات التي تحمل الأفكار.

رابعا: كتابة الفكرة التي تتضمن قيما في الاستمارة المخصص لها .

خامساً: تحديد القيمة التي تشير إليها كل فكرة ثم تصنيفها ضمن المجموعة التي تنتمي إليها وفقاً للتصنيف موضوع الدراسة.

سادساً: تفريغ نتائج التحليل في الاستمارة وإعطاء تكرار واحد لظهور كل قيمة من القيم.

٧. **قواعد التحليل:**

من متطلبات تحليل المحتوى الذي يتصف بالموضوعية و الصدق و المنهجية ان يعتمد على عدد من الأُسس والقواعد الواضحة للتحليل بحيث ترشد المحلل الى تحديد الفكرة وتصنيفها بدقة وموضوعية وهذا يساعد في رفع نسبة الثبات لذلك فقد اتُبع في هذا البحث ما يأتي:

١. استخدمت (الفكرة) في التحليل لكل ما يقع بين رأس سطر وفارزة ونقطة والتي تعد فكرة صالحة للتحليل، واذا لم نجد بها فكرة فإننا نأخذ الجملة التي بعدها.

٢. إذا وجد في الفكرة الواحدة أكثر من مضمون فيؤخذ المضمون الذي يتم التأكيد عليه أكثر من غيره، من خلال فهم سياق العبارة او دلالة المشهد .

٣. لا تخضع الأفكار الموجودة داخل الأقواس للتحليل مثل العمليات الوصفية كوصف الملابس و الديكور.

٤. يعد كل من المعطوف والمعطوف عليه جملة مستقلة إذا كانت تحمل أفكاراً.

٥. لا تعد الجملة محدداً أمام المحلل أي انه في حالة عدم اكتمال الفكرة فتؤخذ الجملة التي تليها، لذلك لا تعد الصفحة محددة للمحلل.

٨. الصدق :

يعني الصدق صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لقياسه ولا يرى بيرلسون (berlson) في الصدق مشكلة رئيسة في تحليل المحتوى ففي أغلب الأحيان يكون التعريف الجيد للأصناف والذي له القدرة على تمييز صنف عن آخر هو الدليل على الصدق، فضلاً عن ان التصنيف المستخدم تصنيف (وايت-الهيتي) المطور قد استخدم في كثير من الدراسات التي اتخذت النصوص المسرحية للأطفال موضوعاً للدراسة او التلاميذ او لصحافتهم او لقصصهم.

٩ .الثبات :

لما كانت تحليل المحتوى يتشترط الموضوعية ،وان تحقيق الثبات الذي يعده سكوت(scott) التعريف الإجرائي للموضوعية (الهيتي، ١٩٧٧: ٧٢) لذا استخدمت في هذه الدراسة نوعين من الثبات، الأول بين الباحث* ونفسه وبعد مرور (٣٠) يوماً على التحليل الأول، والثاني مع محللا خارجي** أو لحساب معامل الثبات فقد اختيرت عينة عشوائية من النصوص المسرحية للأطفال وللمسرح المدرسي وتألفت من (٨٣) صفحة حللت ثلاث مرات وبشكل منفصل، فقد قام الباحث بتحليلين يفصل بينهما (٣٠) يوما بينما قام بمحاولة التحليل الثالثة محلل خارجي عمل بشكل مستقل، و كان الاتفاق على تسمية الفكر وتصنيفها بالنسبة لمحاولتي الباحث (٠,٩٥٣) في حين بين الباحث والمحلل الخارجي(٠,٩١٢) و كما هو موضح بالجدول(٢) .

جدول (٢)

معاملات الاتفاق على تسمية الفكر وتصنيفها وفقا لتصنيف (وايت- الهيتي) المطور

أنواع الثبات	تسمية الفكر وتصنيفها
بين محاولتي الباحث وبفاصل زمني	٠,٩٥٣
بين الباحث ومحلل الخارجي	٠,٩١٢

* م. د. صلاح رهيف امير ، كلية الامام الكاظم(ع).

** أ.م. د. خالد جمال جاسم ، جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية .

و تعتبر هذه المستويات من الاتفاق كافية لضمان الثقة بثبات التحليل وفيما يلي انموذجا يوضح كيفية التحليل الجدول (٣) .

الجدول (٣)

أنموذج محلل لمسرحية الغابة السعيدة

	الفكرة	مجال التصنيف	تسمية الفكرة
١	يتفق مع الجميع	الاجتماعية	المماثلة و التشبه
٢	ان التعاون	الاجتماعية	وحدة الجماعة
٣	والعمل المثمر	عملية\اقتصادية	العمل
٤	هما أساس النجاح	تكامل الشخصية	التحصيل و النجاح
٥	أقول هذا	المعرفية والثقافية	المعرفة
٦	وأنا اصفُ ما أراه من	التكامل الشخصية	اعتبار الذات
٧	ملامح صورة جميلة رسمتها	القيم الترويحية	الجمال
٨	كان يوم الجمعة لهم يعني يوم راحة	الجسمانية	الراحة
٩	والعمل	العملية\الاقتصادية	العمل
١٠	اللقاء الجماعي	اجتماعية	وحدة الجماعة

١٠. الوسائل الإحصائية:

استخدمت في هذه الدراسة :

١. معادلة سكوت(scott) لاستخراج ثبات التحليل (الباحث مع نفسه عبر الزمن و الباحث مع المحلل الخارجي).

الفصل الرابع

عرض النتائج و مناقشتها

يظهر من الجدول (٤) من ترتيبات المجموعات القيمية وتكراراتها ونسبها المئوية، فقد حازت مجموعة قيم تكامل الشخصية على الترتيب الأول عند نصوص مسرح الطفل حيث حصلت على نسبة (٢٥,٧%) من تكرارات القيم ،في حين حصلت هذه المجموعة على الترتيب الثاني في نصوص المسرح المدرسي، أما مجموعة القيم الاجتماعية فقد نالت الترتيب الثاني عند نصوص مسرح الطفل و بنسبة (١٨,٧٨%) بينما كان ترتيبها الأول عند نصوص المسرح المدرسي وبنسبة(٣٣,١٣%) أما الترتيب الثالث بالنسبة للقيم في نصوص مسرح الطفل فكان لمجموعة القيم المعرفية و بنسبة(١٧,٧٥%) و كذلك بالنسبة لنصوص المسرح المدرسي وكانت نسبته(١٣,٨٥%) أما المجموعة الجسمانية فقد نالت الترتيب الرابع عند نصوص مسرح الطفل وكانت نسبتها(١٥,٦٨%) في حين كان ترتيبها الخامس عند نصوص المسرح المدرسي وبنسبة(٧,٩٣%) كما ظهر ان مجموعة القيم الترويحية بالنسبة لمسرح الطفل كان ترتيبها الخامس وبنسبة(١٠,٥٢%) في حين نالت الترتيب الرابع في نصوص المسرح المدرسي وبنسبة (١٠,٦٤%) أما الترتيب السادس من قيم مسرح الطفل فكان من نصيب العملية و الاقتصادية ونسبتها (٦,١%) وكان نفس الترتيب بالنسبة لنصوص المسرح المدرس ونسبتها(٤,١٢ %) كما وظهر ان كلا من مجموعة القيم الأخلاقية نالت الترتيب السابع عند كل من نصوص مسرح الطفل والمسرح المدرس وبنسبة (٥,١٦%)،(٣,٠١%) على التوالي أما الترتيب الثامن والأخير فقد كان من نصيب مجموعة القيم الوطنية ولكل نصوص مسرح الطفل والمسرح المدرسي وبنسبة(٠,٣١%)، (٠,١%)

ويتبين ان هناك اتفاق ما بين مسرح الطفل والمسرح المدرسي في تأكيدها على القيم والتي منها (المعرفية الترتيب الثالث، الأخلاقية الترتيب السابع، العملية الترتيب السادس، الوطنية الترتيب الثامن) وكما موضح بالجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

ترتيبها بالنسبة لمسرح الطفل	مجموعة القيم	تكرارتها	نسبها المئوية	ترتيبها بالنسبة لمسرح المدرسة	تكراراتها	نسبها المئوية
١.	تكامل الشخصية	٢٤٩	%٢٥,٧	٢	٢٧١	%٢٧,٢١
٢.	القيم الاجتماعية	١٨٢	%١٨,٧٨	١	٣٣٠	%٣٣,١٣
٣.	القيم المعرفية	١٧٢	% ١٧,٧٥	٣	١٣٨	%١٣,٨٥
٤.	القيم الجسمانية	١٥٢	%١٥,٦٨	٥	٧٩	% ٧,٩٣
٥.	القيم التروحية	١٠٢	%١٠,٥٢	٤	١٠٦	%١٠,٦٤
٦.	القيم العملية	٥٩	% ٦,١	٦	٤١	% ٤,١٢
٧.	القيم الأخلاقية	٥٠	% ٥,١٦	٧	٣٠	% ٣,٠١
٨.	القيم الوطنية	٣	% ٠,٣١	٨	١	% ٠,١

ويظهر من خلال الجدول رقم (٤) أن هناك عدم تركيز على مجموعة القيم الأخلاقية والعملية والمعرفية والوطنية والتي تُحتم على من يكتب للطفل وللتلميذ أن يركزوا على هذه الجوانب لاسيما وأن الأطفال بحاجة ماسة الى ترسيخ القيم الأخلاقية وغرس روح المواطنة وحب الوطن لديهم ونحن نمر بهذه الظروف العصيبة التي تحتم على كل المؤسسات التربوية والتعليمية والفنية ومؤسسات المجتمع المدني أن تركز على مجاميع القيم هذه لحاجة الأطفال إليها من أجل بناءهم البناء السليم والصحيح من اجل الغد المشرق .

الاستنتاجات :

١- ان المسرح المدرسي ومسرح الطفل يعد لونا مهما من الوان الوعي السسيولوجي – الثقافي وركيزة من ركائز بناء المجتمع الى جانب البيت والمدرسة التي تحاول النهوض بالمجتمع اجتماعيا وثقافيا وسياسيا من طريق عملية التنشئة الاجتماعية.

٢- يركز المسرحان على الجوانب التربوية والتعليمية التي تحمل في طياتها انماط من القيم العالية التي يركز عليها مسرح الطفل فضلا عن المسرح المدرس كعامل مشترك بينهما على الرغم من الاختلاف البسيط في بعضها.

٣- ان المرحلة العمرية لفترة الطفولة التي يستهدفها مسرح الطفل والمراحل العمرية المبكرة الاخرى التي يستهدفها المسرح المدرسي تعد من المراحل المهمة للانسان في بناء وتكامل شخصيته والذي يضطلع بهما المسرحان في علاقة ارتباطية مهمة.

٤- يوجد خط بياني لمسيرة مسرح الطفل والمسرح المدرسي في العراق يتسم بالارتفاع والانخفاظ على طول المسيرة والعقود التي ظهر فيها المسرحان، وهذا يعطي مؤشرا لعدم وجود توازن كمي ونوعي بين مسرح الطفل او المسرح المدرسي وبين تجربة المسرح العراقي عموما.

التوصيات:

١- العمل على ترسيخ القيم الأخلاقية من خلال إعداد النصوص المسرحية للأطفال ولتلاميذ المدارس على حدٍ سواء وهذه المسؤولية تقع على عاتق كاتب النص المسرحي

٢- تضمين النصوص المسرحية (لمسرح الطفل و لمسرح المدرسي) للأفكار التي ترسخ فيهم حب الوطن والولاء له والانتماء إليه .

٣- علـى وزارة الثقافـة التنسـيق بـين المؤسسـات المعنيـة بالعمـل المشـترك والتخطيط للمشاريع التي ترتقي بعمل مسرح الطفل والمسرح المدرسي.

٤-علـى المهتمـين بتخطـيط المنـاهج التعليميـة مسـؤلية تنـوع طرائـق واسـاليب التعليم ومنها مسرحة المواد التعليمة وارتباطها بالجانب التربوي والتعليمي

المقترحات:

يضع الباحث بعض المقترحات :

١- اجراء دراسة مماثلة بين مسرح الكبار ومسرح الصغار.

٢- اثر استخدام التقنيات الحديثة في تنمية مفاهيم الانتماء للوطن من خلال مسرح الطفل.

المصادر

١. أبو حجلة، أميرة محمود (١٩٨٥) في مسرح الكبار والصغار، الدار العربية للنشر والتوزيع، الأردن .

٢. أبو معال، عبد الفتاح (١٩٨٤) في مسرح الأطفال ،عمان دار الشروق للنشر والتوزيع ط١.

٣. حماده، إبراهيم (١٩٧١) ،معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، القاهرة، مطبعة دار الشعب.

٤. رحيم، منتهى محمد (١٩٨٨) ،مسرح الطفل في العراق وخطه التنمية القومية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد.

٥. زكريا، فؤاد(١٩٨٦)، الذكاء الطبعة السابعة، دار المعارف ،. القاهرة

٦. ساستره، الفونسو (٢٠٠٨) ،مسرح الطفل، ترجمة :إشراق عبد العادل، دار المأمون للترجمة والنشر.

٧. السالم، مصطفى تركي(١٩٨٨)، الإلقاء في مسرح الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد .

٨. الشيباني، مروة شاكر رضا (٢٠١٠) القيم التربوية والفنية في عروض مهرجان مسرح الطفل في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة،كليه الفنون الجميلة، جامعة بغداد .

٩. العايد ،احمد وآخرون (١٩٨٩)،المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٠. عبد الرزاق، أسعد ، وعوني كرومي ،(١٩٨٠) طرق تدريس التمثيل ،دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل، وزاره التعليم العالي والبحث العلمي.

١١. عبد الهادي ،نبيل (٢٠٠٩) ،مقدمه في علم الاجتماع التربوي ،دار اليازوري العلميه ،عمان .

١٢. عطية، عز الدين جميل (٢٠٠١)، البيئة والصحة النفسية للطفل ،عالم الكتب القاهرة .

١٣. عفانه، عزو إسماعيل، احمد حسن اللوح (٢٠٠٨) ،التدريس الممسرح "رؤية حديثة في التعليم الصفي "عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٤. الكعبي، فاضل (٢٠٠٩)، مسرح الملائكة، دار ثقافة الإعلام الشارقة، ط١ .

١٥. مدكور، إبراهيم (١٩٧٥)،معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة .

١٦. الموسوي، فضيلة محسن سلمان(١٩٨٨)، دراسة تحليلية لنصوص المسرح المدرسي للمرحلة الابتدائية في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد .

١٧ الموسوي، فضيلة محسن سلمان(٢٠١١)، حقوق الطفل المتضامنة في النص المسرحي المقدم للطفل العراقي، (٢٠٠٣-٢٠١٠) مجلة الأستاذ، كلية التربية ابن رشد ، العدد (١٩٠، جامعة بغداد .

١٨ هارف ، حسين علي ، نظرة تأريخية في مراحل تطور تجربة مسرح الطفل في العراق ،مجلة الاكاديمي ، العدد ٥٣ ، بغداد ، ٢٠١٢ .

١٩ هلال، محمد غنيمي (١٩٧٣)، النقد الأدبي الحديث، بغداد ، العراق.

٢١ الهيتي، خلف نصار محسين (١٩٧٧)، القيم السائدة في الصحافة العراقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد .

٢٢ وارد وينفريد(١٩٨٦)، مسر الأطفال، ترجمة: محمد شاهين الجوهري،

عمان، الأردن، الدار العربية للتوزيع والنشر.

٢٣ Holsti, O.R. content Analysis for the social sciences and Humanities . New york , Addison- Wesley, 1969

قياس المجازفة لدى طلبة الجامعة

م. د. حيدر فاضل حسن

أهمية البحث :

أن محاولات فهم الدوافع المحددة للسلوك الانساني ليس امراً هيناً . فهذا السلوك هو حصيلة تفاعل بين معطيات وعوامل تتسم بالذاتية والفردية التي تمنح كل شخصية تميزها . وثمة عوامل آخرى تتبع الظروف الزمنية والمكانية . وليس من شأن هذه العوامل أن تحدث نفس الاثر دائماً لدى نفس الفرد مما يجعل الاحاطة بهذه المعطيات والعوامل المسببة للسلوك الانساني عملية معقدة . إذ يختلف الافراد في اساليب تفكيرهم وادراكهم للقرارات الصعبة وفي فهمهم للمشكلات وحلها . فكل فرد لديه منظوره الفريد للحياة حيث قد يمتاز هذا المنظور بالمرونه أو التصلب أو أن يقوم هذا المنظور على المخاطرة أو المجازفة .

(بن خيره ، ٢٠١٦ ، ٤٠٩)

ومصطلح المجازفة وتفسيراته يتم تناوله في ادبيات علم النفس بطرق مختلفة تتضمن مقاييس تتنوع فيما بينها . إذ أنه في الاختبارات النفسية فأن الفرد الذي يمتاز بالمجازفة سوف يفضل أن يخمن الاجابة على أن لا يقول شيئاً ، أو أنه يضحي بالدقة في سبيل السرعة . في الحالات التي يؤثر احدهما على الاخر. ويمكن ملاحظة المجازفة في تقديرات الفرد العليا والدنيا عندما يتعلق المجازفة بالتقديرات القصوى والدنيا التي يعزوها الفرد الى اشياء تتطلب التقدير .

(سيلامي ، ٢٠٠١ ، ٢٣٠٧)

ويمكن ايضاً تقييم المجازفة في ظروف واقعية تنطوي على خطر ، مثل قيادة سيارة في مكان خطر أو تحت تأثير الكحول ، أو القفز من فوق حاجز . أو أن يطلب من الفرد في مثل هذه المواقف ، أن يقدر كم محاولة يعتقد أنه ينجح ، ويرتبط هذا بقياس المستوى الاقصى للمجازفة . أنه تقدير الفرد تواتر نجاحاته وفي الدرجة العليا من الصعوبة التي يشعر أنه قادر أن يحققها . وهناك معيار

اخر لتقدير المجازفة هو قياس " المجازفة المفضلة " ، أي درجة الارتباك في النجاح أو الاخفاق ، التي يفضلها الفرد . وهناك ايضاً تقييم عامل الامن ، والذي سيظهره الفراق بين المستوى الاقصى للصعوبة التي اضطلع بها الفرد فعلياً والمستوى الاقصى للصعوبة التي يعتبر الفرد أن بمقدوره دائماً أن يواجهها مع حظوظ في النجاح ، ويمكن أن نحسب عوامل الصدفه واليقين .علماً أن التمييز بين المجازفة والصدفة ذو أهمية كبيرة . فمفهوم المجازفة ذو علاقة بما يعتقد الفرد أو يتصور ما سيحدث بالفعل : مثلاً كم مرة من عشرة محاولات يعتقد أنه يعبر طريقاً ذا حركة مرور كثيفة دون أن يدهس ؟ أما الصدفة فهي التواتر الواقعي لعدد مرات العبور دون حادث . والمسألة هي أن نعرف أن كانت المجازفة عامل ثابت بالنسبة لفرد معين .وبعبارة اخرى أذا كان يلتزم بالمستوى نفسه من الارتياب مهما كان الوضع أو الاداء الذي يقوم به . أو أذا كان الارتياب انتقائياً . إذ إن الفرد يمكن أن يكون حذراً جداً في بعض الحالات جزئياً في حالات اخرى ، تبعاً لنوعية الاداء .

(سيلامي ، ٢٠٠١ ، ٢٣٠٧)

في هذا السياق جاءت دراسة (سليمان ، ١٩٩٦) بعنوان " سلوك المخاطرة وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة " ، والتي استهدفت الكشف عن العلاقة بين سلوك المخاطرة وبين بعض المتغيرات مثل :الذكاء وتحمل الغموض والثقة بالنفس وواقعية الانجازوالمستوى الاجتماعي والثقافي للاسرة ووجهة الضبط الداخلية والخارجية من جانب والمخاطرة وسلوكها من جانب آخر ، فضلاً عن الفروق الجنسية في سلوك المخاطرة لدى عينة البحث وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة داله بين متغيرات الذكاء وتحمل الغموض والثقة بالنفس ، ودافعية الانجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للاسرة من جانب آخر . واظهرت النتائج وجود علاقة

سالبة بين وجهة الضبط الخارجي وسلوك المخاطرة ، أما الفرق بين الذكور والاناث في سلوك المخاطرة فقد كانت لمصلحة الذكور كما اتضح أن هناك تفاعلاً احصائياً دالاً بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للاسرة ودافعية الانجاز ووجهة نظر الضبط على سلوك المخاطرة لدى العينة الكلية للدراسة .

(بن خيرة ، ٢٠١٦ ، ٤١٠)

يشير مصطلح البحث عن الاحساس الى الدافعية الخاصة بالاثارة والجدة وشدتها تختلف من شخص لآخر . وقام عالم النفس (مارفن زكرمان ، ١٩٧٩ ، ١٩٩١) ببناء مقياس للبحث عن الاحساس لقياس هذا الدافع . إذ أن الافراد الذين يسجلون درجات عالية في مقياس البحث عن الاحساس يميلون الى الشعور بالمتعة بالرياضيات الاكثر مجازفة وكذلك فأنهم يستمتعون بالنشاطات الجسدية الخطرة الآخرى ، مثل القفز بالمضلات وركوب الدراجات النارية .

(Passer, 2001, 381)

وكذلك يظهر سلوك المجازفة في اشكال متعددة في حياة الافراد قد تشكل خطورة على حياتهم وحياة من حولهم مثل القيادة الخطرة للمركبات . حيث أن هناك العديد من البحوث المختلفة التي حاولت تفسير الفروق الفردية في سلوك قيادة السيارات المجازف والتورط في الحوادث المرورية . وفي هذا السياق جاءت دراسة (Ulleberg, 2003) التي تحمل عنوان " الشخصية ، الاتجاهات وادراك المجازفة بوصفها متنبئات بسلوك السياقة المجازف بين السائقين الصغار " إذ أن هذه الدراسة حاولت ان تكامل بين خطين من البحوث حول الموضوع اعلاه ، يتناول الخط الاول مدخل سمات الشخصية وينتاول الخط الثاني مدخل المعرفة الاجتماعية ، بهدف فهم الاليات المحددة لسلوك المجازفة لدى السائقين الشباب اثناء القيادة . اعتمدت هذه الدراسة على استبيان

للاجابة الذاتية طبق على عينة مكونة من (١٩٣٢) مراهقاً في (النرويج) . الاستبيان تضمن قياسات لادراك الخطر ، والاتجاهات نحو السلامة المرورية، والمجازفة المرورية المذكورة من قبل الشخص ذاته . وتضمن الاستبيان ايضاً قياسات الشخصية تشمل العدائية ، الايثار ، القلق ، واللامعيارية . واشارت النتائج الى أن العلاقة بين سمات الشخصية وبين سلوك السياقة المجازف كانت تتوسطها الاتجاهات . وعلى هذا الاساس استنتجت الدراسة أن الشخصية تؤثر بشكل رئيسي في سلوك السياقة المجازف من خلال التأثير في محددات الاتجاهات المؤثرة في السلوك .

(Ulleberg, 2003, 427 – 443)

وقد يكون للاقران وجماعات الاصدقاء تأثير على الافراد بشأن قيامهم ببعض السلوكيات التي تمتاز بالمجازفة . وبهذا الصدد جاءت دراسة (ماركو ، ٢٠٠٥) (Margo, 2005) بعنوان " تأثير الاقران في سلوك المجازفة ، وتفضيل المجازفة ، واتخاذ القرار المجازف في المراهقة والرشد ، دراسة تجريبية " . إذ قامت في هذه الدراسة ثلاثة مجموعات عمرية مراهقين (١٣ – ١٦) ، وشباب (١٨ – ٢٢) ، وراشدين (٢٤ – فما فوق) ، بالاجابة عن استبيانين يقيسان تفضيل المجازفة واتخاذ القرار المجازف ، وايضاً القيام بمهمة واحدة تقيس المجازفة . المشتركون في كل مجموعة عمرية اختيروا عشوائياً للاجابة عن المقاييس أما منفردين أو مع اثنين من الاقران من نفس العمر . واشارت النتائج الى أن (أ) سلوك المجازفة واتخاذ القرار المجازف ينخفضان مع التقدم بالعمر . (ب) المشتركون الذين قاموا بمجازفات اكثر ، ركزوا اكثر على الفوائد دون الخسائر الناتجة عن السلوك المجازف ، وانهم اتخذوا قرارات اكثر مجازفة عندما يكونون في المجموعة منهم عندما يكونون بمفردهم . (ج) تأثيرات الاقران في سلوك المجازفة وفي اتخاذ القرار المجازف كانت

اقوى بين المراهقين والشباب منها بين الراشدين . وهذه النتائج تدعم الفكرة القائلة بأن المراهقين اكثر ميلاً للسلوك المجازف ولاتخاذ القرار المجازف من الراشدين . وأن تأثير الاقران يلعب دوراً مهما في تفسير السلوك المجازف في مرحلة المراهقة .

(Gardner, 2005, 625)

قد تشير المجازفة الى الاسلوب الذي يفضله الفرد للموقف الذي تتم فيه المجازفة ، مضافاً اليه الادراك المتوافر لدى الفرد لتفضيل الافراد الاخرين من حوله للموقف المنطوي على مجازفة من نوع معين . وبالتالي فالمجازفة بهذا المعنى هي الدرجة المفضلة من قبل الفرد أو تلك المدركة من قبله أي أن المخاطرة التي لم تصل الى مستوى تفضيل الفرد لها ، فأنه لن يدركها يوصفها مجازفة . كما أن المجازفة قد تكون قرار يتخذه الفرد بناءاً على عوامل نفسية ، أو اجتماعية ، حيث يهدف هذا القرار الى مكاسب مادية أو اجتماعية ربما لا يحققها قرار آخر. فاذا كانت المكاسب اجتماعية سميت مجازفة اجتماعية واذا كانت مادية تكون مجازفة اقتصادية. كما يشير (العدل ، ٢٠٠١) الى أن الاتجاه نحو المجازفة هو نظام ثابت نسبياً من التقييمات الايجابية أو السلبية ، ومن الوجدانات مع أو ضد موضوع معين ينطوي على مخاطرة تمثل استعداد الفرد للقيام بالاعمال غير المألوفة أو اتخاذ القرارات الصعبة بدون التحقق التام من نتائجها ، وقد يرجع ذلك الى صعوبة توقع الاحداث المستقبلية بسبب عدم توفر المعلومات التي يعتمد عليها الفرد عند اقدامه على المخاطرة .

(الديري ، ٢٠١١ ، ٥١)

المجازفة قد تنطوي على سلوك خطر يتضمن فعل يعرض الانسان بسببه نفسه أو غيره للضرر ، كأن يكون سلوك يصدره الفرد لفظياً أو بدنياً مباشراً أو غير مباشر ، ايجابياً أو سلبياً بحيث يترتب على هذا السلوك اذى بدني أو مادي أو

نفسي للآخرين أو للشخص نفسه .وهذا السلوك تكون له نواحي اجتماعية بحيث يكون غير مقبول وفقاً للاعراف والانماط الاجتماعية والتقليدية للمجتمع ومؤسساته .

(العصيمي ، ٢٠١٠ ، ١٣)

وبناءاً على ما تقدم تتضح أهمية البحث الحالي من كونه محاوله لقياس المجازفة لدى طلبة الجامعة ، لأهمية متغير المجازفة ، لما له من مضامين تتعلق بسلامة الطلبة الجامعيين من النواحي الصحية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية ، من ناحية . ومن ناحية آخرى لأهمية مجتمع طلبة الجامعة نظراً لما يمثلونه من شريحة واسعة تشكل نواة المستقبل .

أهداف البحث : -

يهدف البحث الحالي الى : -

١ - بناء مقياس للمجازفة لدى طلبة الجامعة .

٢ - قياس مستوى المجازفة لدى طلبة الجامعة .

٣ - التعرف على الفروق في المجازفة لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس .

٤ - التعرف على الفروق في المجازفة لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي .

حدود البحث : -

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد . وبالدراسات الاولية وبمراحلها كافة .

تحديد المصطلحات : -

سيتم تحديد مصطلح (المجازفة) ، وكما يأتي : -

١ - تعريف (طه ، ١٩٩٣) : - ميل لدى الفرد نحو توريط نفسه في احداث أو ظروف خطرة ، قد تصيبه بالضرر ، كأن يغامر بحياته أو بمكانته

أو بماله ، وقد يكون سبب هذا الاتجاه عاملاً لا شعورياً – أو عنصراً أو دوافع لاشعورية – كرغبة في توكيد الذات واثباتها أو ايذائها أو عاملاً شعورياً كالظهور أو الفخر ، وغالباً ما تكون الحالتين معاً .

(الديري ، ٢٠١١ ، ٨)

٢ – تعريف (Ravenswaay, 1995) : –

تقدير احتمالية الاذى في سياق موقف معين .

(Decker, 1995, 5)

٣ – تعريف (Cooper, 2003) : –

بنية ذاتية تشير الى احتمالية الاذى أو الخسارة ضمن ظرف محدد.

(Cooper, 2003, 39)

الاطار النظري والدراسات السابقة : –

تشير كلمة المجازفة الى المواقف التي يتخذ فيها قرار تعتمد نتائجه على الاحداث المستقبلية واحتمالياتها .تنقسم الدراسات النفسية لخيارات المجازفة في مجموعتين . المجموعة الاولى هي الدراسات التي تجرى من قبل علماء النفس ذوي الميول الاحصائية والتجريبية والتي يتخذ فيها الافراد قرارات بشأن المقامرة من خلال كمية الاحتمالات . والمجموعة الثانية من الدراسات تجرى من قبل علماء نفس الشخصية المهتمين اكثر بالفروق الفردية في موضوع المجازفة .

(Lopes,c1987, 255)

يشترك اكثر الناس يومياً في نوع ما من الاحداث الخطرة مما حفز قدراً كبيراً من الجهود الخاصة بالبحث العلمي للوصول الى طريقة فهم الناس للمجازفة . إذ ان الافراد يحاولوا السيطرة على المجازفة ، وفي هذا الوقت فهم (يتوقعون) لانهم لو كانوا يعرفون ما سيحدث على نحو مؤكد ،فأنهم لم يعودوا يتعاملون مع المجازفة . وبكلمات آخرى فأنه في موقف محدد ، يمكن أن تحدث نتائج

معاكسة ، أو قد لا تحدث هذه النتائج . والعوامل السببية هي التي تحرف احتمالات النتائج المختلفة .وكانت المجازفة قد عرفت بطرق متعددة ، ولكنها غالباً ما ينظر اليها بوصفها احتمالية أن يقع على الفرد اثر الخطر .وحيثما جرت مناقشة المجازفة ، يبدوا أن هناك اجتماع حول جوهرها بوصفها تتكون من احتمالية الحدث المعاكس وحجم تبعاته . وطبقاً لـ (Rayner and Cantor, 1987) فأن هذا التعريف قد يكون مناسبا لتعريف المجازفة في حسابات النمط الهندسي ، إلا أنه مضلل بالنسبة للمجازفة ذات الطابع الاجتماع الاوسع نطاقاً . أن جميع مفاهيم المجازفة لها عنصر مشترك واحد : وهو التمييز بين الواقع والاحتمالية .

(Sjoberg, 2004, 7)

كما أن مفهوم الغموض هو مفهوم قريب الصلة بالمجازفة وفي كثير من النظريات المفسرة للسلوك . حيث أن الغموض النفسي هو وسيط مهم في الاستجابات البشرية في المواقف غير المعروفة النتائج . والغموض هو بنية نفسية . وبحسب (Windschitl and Wells, 1996) فأن الغموض موجود فقط في الذهن . اذا كانت معرفة الفرد تامة ، فأن هذا الشخص لاغموض لديه.

(Sjoberg, 2004, 7)

تنظر بعض الادبيات النفسية الى سلوك المجازفة من خلال المنظور المعرفي ، حيث يتعامل هذا المنظور مع المجازفة باعتبارها نشاطاً يقوم به الشخص بعد التفكير في البدائل المختلفة لهذا السلوك واختيار ما يراه مناسباً . في حين أن المنظور غير المعرفي ، يبحث في الدلائل الوراثية والحيوية وخصائص الاسرة والطبقة الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية ، وللمجازفة علاقة باتخاذ القرار ، إذ قامت النظرية التقليدية لاتخاذ القرار على تفسير المخاطرة باعتبارها افضل قرار

يتخذه الشخص لزيادة مكاسبه وتقليل خسارته ، وقد قامت على افتراض الفرد المتكامل والذي يتميز بقدرته على اتخاذ قراراته بناءاً على المعرفة التامة بما امامه من اختيارات ونتائج هذه الاختيارات .

(الديري ، ٢٠١١ ، ٥٤)

كما يمكن النظرالى المجازفة بوصفها سمة شحصية ، إذ يعد (كاتل) أن المجازفة واحدة من العوامل الشخصية في مقابل الخجل والحرص ، كما وجد دوراً مهماً للوراثة في هذه السمة . ومن جهة اخرى فقد اكدت معظم الدراسات ارتباط المجازفة بعدد من المتغيرات الديموجرافية زاهمها العمر ، حيث اتفقت على أن المجازفة تزيد عند الافراد ذوي الاعمار الادنى من الاثلاثين بالمقارنه بمن هم اكبر سناً وتزيد المجازفة بين الطلاب الجامعيين (٢٥ عاماً واقل) مقارنة بالطلاب الاكبر من ذلك .

(الديري ، ٢٠١١ ، ٥٥)

في هذا السياق فأنه من الموثق بشكل جيد أن المراهقين هم الاكثر احتمالاً من الراشدين لان يشتركوا في سلوك المجازفة مثلاً يحتمل بالمراهقين اكثر من الراشدين لأن يقودوا سياراتهم بتهور أو أن يشتركوا في سلوك مضاد للمجتمع سواء أكان كبيراً أو ثانوياً . ولكن على الرغم من الادلة السريرية والمروية عن ازدياد المجازفة خلال المراهقة في العالم الواقعي ، فأن الدراسات المختبرية للفروق الفردية في سلوك المجازفة ، وفي ادراك المجازفة وفي اتخاذ القرار المجازف لم تظهر ادلة متسقة على أن المراهقين هم فعلاً اقل نفوراً من المجازفة مقارنة بالكبار . وفي الحقيقة فغالباً ما اثبت المراهقين ، ممن هم في المراهقة المتوسطة . بأن قدراتهم في الفهم والتفكير في مواقف اتخاذ القرار المجازف هي قرارات مقاربة لقدرات الراشدين .

(Gardner, 2005, 625)

وقد تم تطوير مجموعة من التفسيرات لايضاح الفروق بين المراهقين والراشدين في العالم الواقعي، وبشكل يقابل المجازفة المدروسة في المختبر .حيث جادل البعض أن الفروق القائمة على العمر في القدرات النفسية مثل التحكم في الاندفاعية أو البحث عن الاثارة الحسية تلعب دوراً مهماً . وبما يتسق مع هذا الرأي فقد ذكر كل من (Cauffman and Steinberg, 2000) أنه بمجرد حساب الفروق في النضج النفسي بين المراهقين والراشدين ، فأن الفروق في اتخاذ القرار المجازف تختفي . وثمة تفسير بديل لهذا التفسير للفروق العمرية في سلوك المجازفة يؤكد على دور وتأثير الاقران . إذ يقول هذا التفسير أن المراهقين يشتركون في سلوك اكثر مجازفة مقارنة بالراشدين لأنهم اكثر عرضة للتأثر باقرانهم الميالين للمجازفة .

(Gardner, 2005, 625)

وبهذا الصدد جاءت دراسة (رينير ، وآخرين ، ٢٠١٦) بعنوان " ادراك المجازفة وسلوك المجازفة خلال المراهقة : أثر الشخصيو والنوع الاجتماعي " ، إذ هدفت هذه الدراسة الى تقصي اثر خصائص الشخصيةواثر جنس الفرد على ادراك المراهقين للمجازفة وعلى سلوك المجازفة لديهم . كانت عينة الدراسة (١٥٧ انثى و ١١٦ من الذكور تتراوح اعمارهم من ١٣ – ٢٠) . حيث اجاب افراد العينة على مقاييس للتقدير الذاتي خاصة بادراك المخاطرة وسلوك المخاطرة ، والشخصية . كان الذكور يدركون السلوكيات بأنها اقل مجازفة ويقومون بمجازفات اكثر كما يذكرون هم ، وكانوا اقل حساسية بالنتائج السلبية واقل قلقاً اجتماعياً من الاناث . واظهر التحليل نموذجاً يظهر أن العمر وكبح السلوك والاندفاعية تؤثر مباشرة في ادراك المجازفة . في حين أن العمر ، والقلق الاجتماعي ، والاندفاعية ، والحساسية للمكافئة ، والكبح السلوكي وادراك المجازفة ، كانت ترتبط مباشرة أو بشكل غير مباشر بسلوك المجازفة . العمر

وكبح السلوك كانت لها علاقة مباشرة بالقلق الاجتماعي ، والحساسية للمكافئة كانت ترتبط بالاندفاعية . والنموذج كان ممثلاً للعينة كلها ولمجموعتي الذكور والاناث كل على حده . العلاقة الملاحظة بين العمر والقلق الاجتماعي والاثر الذي قد يكون لهما على سلوك المجازفة قد يكون عاملاً لخفض سلوك المجازفة لدى المراهقين . حتى لو كان المراهقون يفهمون المجازفة التي ينطوي عليها سلوكهم ويقدرون تعرضهم للخطر من جراء المجازفة بمستوى مطابق للراشدين ، فأن عوامل من قبيل القلق فيما يتعلق بالمواقف الاجتماعية ، والحساسية للمكافئة والاندفاعية قد تؤثر باتجاه جعل هؤلاء الافراد يميلون للمجازفة . (Reniers, 2016)

وفي هذا المجال جاءت دراسة (Horvath, 1993) بعنوان " البحث عن التحسس ، تقدير المجازفة ، السلوك المجازف " . والتي قيمت العلاقة بين البحث عن التحسس والاندفاعية ، وتقدير المجازفة في عدة مجالات بما في ذلك الجريمة ، والاقتصاد ، والعنف الاجتماعي ، والرياضة ، والسلوك المجازف في نفس المجالات . افراد العينة كانوا (٤٤٧) من طلبة الجامعة قدمت لهم اختبارات للشخصية ومقاييس لتقدير المجازفة وسلوك المجازفة ثم تطويرها من خلال التحليل العاملي. اظهر تحليل الانحدار المتعدد أن سلوك الاقران المدرك والبحث عن التحسس هما اقوى المتنبئات بسلوك المجازفة ، خصوصاً في مجالات السلوك الاجرامي والعنف الاجتماعي تقدير المجازفة الشخصية كان يرتبط سلبياً بسلوك المجازفة في كافة المجالات . اظهر تحليل المعادلة التركيبية أن النموذج الذي يحدد أن سمة تقدير المجازفة هي نتيجة للسلوك المجازف ،كان يتوقف على نموذج تقدير المجازفة بوصفه عاملاً وسيطاً في العلاقة بين البحث عن التحسس والسلوك المجازف .

(Horvath, 1993, 41)

في سبعينيات القرن الماضي ، اصبحت مجموعة صغيرة من علماء النفس المعرفيين ذوي خلفية بالدراسات التجريبية لاتخاذالقرار، اصبحوا مهتمين جداً بدراسة كيفية استجابة الناس للمجازفة . واحدة من مدخلات هذا العمل كان الدراسات التجريبية لليانصيب والصيغ الاخرى من المقامرة . وانصبت المحاولات في هذا المجال على تحديد مفهوم مجرد للمجازفة وقياسه بواسطة اجراءات القياس النفسي منها دراسات (Lopers, 1983, Lopers, 1995) . وايضاً كانت من الاعمال المهمة في هذا المجال اعمال (Langer, 1975) . والجزء الاخر من المدخلات لهذه العملية جاء من عمل (Kahneman and Tversky, 1974, 1981) والذين وجدوا فارقاً كبيراً بين الاحتمالية طبقاً لحسابات الاحتمالات وبين حدس الناسحول الاحتمالات . وبأفتراض أن المجازفة تدور حول الاحتمالية فأن هذا العمل قال الشيء الكثير حول كيفية ادراك الناس وكيفية تصرفهم ازاء المجازفة .

(Sjoberg, 2004, 9)

ومن ناحية اخرى فأن وهم التحكم وجد بأنه يرتبط بالتفاؤل غير الواقعي وهو نوع من التفاؤل بشأن نتائج حدثٍ ما كما يعتقد (Weinstein, 1980) ويوجد لدى الرجال والنساء ولدى كل الاعمار وكل مستويات التعليم . عندما يدرك الناس أن فرص حدوث حادث سلبي لهم هي اقل من المعدل ، فمن الواضح أن هذا ليس تفاؤلاً فقط ولكنه ايضاً لاواقعية (بعضهم قد يكون صائباً ، بينما الاخرين مخطئون) . وبهذا الصدد يقول (Dovglas, 1985) أن افضل النتائج اثباتاً في ابحاث المجازفة تظهر أن الافراد لديهم احساس قوي ولكن غير مبرر بالمناعة الذاتية .

(Sjoberg, 2004, 10)

عدة عقود من العمل العلمي في مجال علم النفس كرست لفهم المجازفة المدركة .هناك في الوقت الحالي نظريتين متميزتين تهيمنان على هذا المجال . واحده هي نموذج القياس النفسي . والذي تمتد جذوره الى ميادين علم النفس وعلم اتخاذ القرار . بينما النظرية الاخرى تشتق من (النظرية الحضارية) التي طروت من قبل علماء الاجتماع وعلماء الانثروبولوجي . واحد من أهم الافتراضات ضمن مقاربة القياس النفسي هو أن المجازفة هي موجودة لديناذاتياً وعلى نحو متأصل . إذ أن ما يدخل في دائرة الخوف يتبع العمليات المعرفية الفردية لكل شخص مثل ادراك التهديدات على الصحة أو الشعور بعدم السيطرة. (Sjoberg, 2004, 10)

العديد من الدراسات تناولت المجازفة وعلاقتها بالمتغيرات النفسية والديموغرافية ، ومن هذه الدراسات دراسة (Bymes, 1999) بعنوان " الفروق بالمجازفة تبعاً للجنس : ما وراء التحليل " حيث اجرى الباحثون تحليلاً لمئة وخمسين دراسة كانت قد قارنت الميل للمجازفة بين الذكور والاناث. وكانت الدراسات قد صنفت طبقاً لنمط المجازفة (مثلاً السلوكيات المقرره ذاتياً مقابل السلوكيات الملاحظة) ، وطبقاً لمحتوى المهمة (مثلاً التدخين) ، وكان هناك خمسة مستويات من الاعمار .اظهرت النتائج أن معدل التأثيرات لـ (١٤) نمطاً من اصل (١٦) نمط من المجازفة كانت اكبر من صفر وبدلاله احصائيه (وهي تؤشر مجازفة اكبر لدى الذكور منها لدى الاناث) وكانت هناك موضوعات محددة (مثل ، المجازفة الفكرية والمهارات الحركية) اظهرت فروقاً اكبر من غيرها (مثل التدخين) . كما وجد الباحثون أن هناك تغيراً دالاً في حجم الفجوه بين الجنسين لدى المستويات العمرية المتعاقبة . حيث أن الفجوة بين الجنسين يبدوا أنها تصغر مع الزمن . (Bymes, 1999, 367)

اجراءات البحث : -

اولاً : - مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات بغداد للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ البالغ عددها (٢٤) كلية في مختلف الاختصاصات العلمية والانسانية بواقع (١٢) كلية تمثل الاختصاصات الانسانية و(١٢) كلية تمثل الاختصاصات العلمية .

ثانياً : - عينة البحث :

تكونت عينة البحث الحالي من (١٠٠) طالب وطالبة من كليات العلوم والطب البيطري والتي تمثل الاختصاصات العلمية . وكليات الاداب واللغات والتي تمثل الاختصاصات الانسانية . بواقع (٢٥) طالب وطالبة من كل كلية .

ثالثاً : - أداة البحث :

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي فقد قام الباحث ببناء مقياس المجازفة . وفيما يلي عرض لاداة البحث .

بعد اطلاع الباحث الادبيات السابقة حول موضوع المجازفة والتي تضمن دراسات ومقاييس وتنظيرات سابقة توصل البحث الى صياغة (٢٠) فقرة تمثل متغير المجازفة .

صلاحية الفقرات :

لغرض التحقق من صلاحية الفقرات ، قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء * لابداء ارائهم حول صلاحية هذه الفقرات . واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80 ٪) فاكثر بين الخبراء معياراً لقبول الفقرة ضمن المقياس . وبعد استعراض اراء الخبراء بفقرات المقياس ظهر أن كل الفقرات حازت على نسبة الاتفاق المطلوبة .

*قائمة باسماء الخبراء

١-	.سعد علي زاير .	تربية ابن رشد – العلوم النفسية والتربوية .
٢-	أ.د. علي عودة الحلفي .	الجامعة المستنصرية – اداب – قسم علم النفس .
٣-	أ.د. كامل علوان الزبيدي .	جامعة بغداد – اداب – قسم علم النفس .
٤-	أ. م. د. انوار محمد .	الجامعة المستنصرية – اداب – قسم علم النفس .
٥-	أ. م. د. بلسم احمد علي .	تربية ابن رشد – العلوم النفسية والتربوية .
٦-	أ. م. د. ديار عوني المفتي .	جامعة بغداد – اداب – قسم علم النفس .
٧-	أ. م. د. رياض عزيز عباس .	الجامعة المستنصرية – اداب – قسم علم النفس .
٨-	أ. م. د. سلمان كيوش .	تربية ابن رشد – العلوم النفسية والتربوية .
٩-	أ. م. د. عباس حسن رويح .	الجامعة المستنصرية – اداب – قسم علم النفس .
١٠-	أ. م. د. علاء الدين جميل .	الجامعة المستنصرية – اداب – قسم علم النفس .

تحليل الفقرات :

لغرض تحليل فقرات مقياس المجازفة استخدم الباحث طريقة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس . إذ تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والمجموع الكلي للمقياس من خلال معامل ارتباط بيرسون ، إذ أن الارتباط المرتفع يشير الى قوة ارتباط الفقرة بالمقياس . الجدول (١) يوضح معاملات ارتباط فقرات مقياس المجازفة بدرجة المقياس الكلية .

جدول (١)

معاملات ارتباط فقرات مقياس المجازفة بدرجة المقياس الكلية

ت	معامل ارتباط	ت	معامل ارتباط
1	0.30	11	0.32
2	0.27	12	0.23
3	0.35	13	0.28
4	0.38	14	0.30
5	0.25	15	0.24
6	0.22	16	0.33
7	0.26	17	0.37
8	0.31	18	0.28
9	0.40	19	0.40
10	0.36	20	0.34

يتضح من الجدول رقم (١) ان كافة فقرات مقياس المجازفة كانت تتمتع بقوة تميزية ويمكن وضعها في المقياس .

صدق المقياس : -

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس المجازفة من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء الذين ابدوا آرائهم شأن صلاحية الفقرات . (قائمة الخبراء ص ١٠).

ثبات المقياس : -

بهدف التحقق من ثبات مقياس المجازفة في البحث الحالي ، اختيرت (٤٠) استمارة من استمارات العينة ، وتم تقسيم فقرات المقياس الى نصفين وفق تسلسلاتها الزوجية والفردية . وتم حساب معامل الارتباط بينهما ، وكان قد بلغ

(0.82) . وبعد تطبيق معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط ، بلغ معامل الثبات (0.86) .

وبذلك اصبح مقياس المجازفة مكملاً بصورته النهائية المكونة من (٢٠) فقرة تتم الاجابة عنها وفق متدرج مكون من خمسة بدائل ، وكما يلي (تنطبق علي تماماً ، تنطبق علي الى حد ما ، متردد ، لا تنطبق علي ، لا تنطبق علي مطلقاً) . حيث تتراوح الدرجات من (٥) للبديل (تنطبق علي تماماً) الى (١) للبديل لا تنطبق علي مطلقاً . (ملحق رقم ١) .

رابعاً : – الوسائل الاحصائية : –

١. معامل ارتباط بيرسون لاشتقاق علاقة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس .

٢. معادلة سبيرمان براون تصحيح معامل الارتباط بين جزئي المقياس في اجراء التجزئة النصفية لاشتقاق الثبات .

٣. الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس المجازفة لدى افراد العينة .

٤. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في المجازفة وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي .

نتائج البحث : -

سيتم في هذا الفصل عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها وكما يأتي : -

الهدف الاول : بناء مقياس المجازفة لدى طلبة الجامعة :

وقد تحقق هذا الهدف من خلال اجراءات بناء المقياس في الفصل الثالث من البحث الحالي واصبح المقياس مكملاً بصورته النهائية (ملحق رقم ١) .

الهدف الثاني : قياس مستوى المجازفة لدى طلبة الجامعة :

ظهر من نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة الجامعة على مقياس المجازفة بلغ (65.3) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (4.35) درجة وهي داله عند مستوى (0.05 مما يشير الى أن طلبة الجامعة يمتازون بمستوى عالي من المجازفة وكما موضح في الجدول (٢) .

جدول (٢)

الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلاله الفروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لافراد العينة

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلاله
100	65.3	60	2.24	4.35	1.96	0.05

تظهر هذه النتيجة اتصاف طلبة الجامعة بمستوى عالي من المجازفة ، وهذه النتيجة تتسق مع النتيجة التي اظهرتها دراسة (بن خيره ، ٢٠١٦) التي تظهر ارتفاع متوسط سلوك المجازفة لدى الطلبة . ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدراسة التي يؤكد معظمها ارتباط المجازفة بعدد من المتغيرات الديموجرافية واهمها العمر ، فهذه الدراسات تتفق على أن المجازفة تزيد عند

الافراد من الاعمار الاولى من الثلاثين ، وتزيد المجازفة بين الطلاب الجامعيين ممن تكون اعمارهم عادة (٢٥ عاماً أو اقل) .

(الديري ، ٢٠١١ ، ٥٥)

الهدف الثالث : التعرف على الفروق في المجازفة لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور ، اناث) .

ظهر من نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور كان (71.6) وبانحراف معياري قدره (2.14) ، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الاناث كان (63.7) وبانحراف قدره (2.62) ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (3.78) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلاله (0.05) ، مما يشير الى أن هناك فرق دال احصائياً لصالح الذكور . وكما يظهر في الجدول (٣) .

جدول (٣)

الاختبار التائي لعينتي الذكور والاناث لاختبار دلاله الفروق وفق متغير الجنس

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلاله
1	ذكور	50	71.6	2.14	3.78	1.96	0.05
2	اناث	50	63.7	2.62			

اظهرت هذه النتيجة أن طلبة الجامعة من الذكور هم اكثر مجازفة من الاناث . وتتسق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة (بن خيره ، ٢٠١٦) من أن الذكور اعلى من مستوى المجازفة من الاناث وايضاً تتفق مع نتائج دراسة (سليمان ، ١٩٩٦) من أن الفرق بين الذكور والاناث في المجازفة

كان لصالح الذكور (بن خيره ، ٢٠١٦ ، ٤١٠) . وايضاً تتسق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Reniers, 2016) التي توصلت الى أن الذكور يقومون بمجازفات اكثر . وقد يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرة المجتمع التي قد تتسامح مع المجازفة الصادرة من الذكور ، ولا ترحب بهذا السلوك عندما يصدر من الاناث مما يجعل الذكور يميلون اكثر الى المجازفة مقارنة بالاناث

الهدف الرابع : التعرف على الفروق في المجازفة لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي ، انساني) .

ظهر من نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي كان (68.5 وبانحراف معياري قدره (2.20) ، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة التخصص الانساني كان (67.8) وبانحراف معياري قدره (2.28 ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.7) وهي ادنى من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلاله (0.05) . مما يشير الى عدم وجود فروق داله احصائياً لدى الطلبة بين التخصصين العلمي والانساني . وكما يظهر في الجدول (٤)

.جدول (٤)

الاختبار التائي لعينتي التخصص العلمي والانساني لاختبار دلالة الفروق وفق متغير التخصص الدراسي

ت	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلاله
1	علمي	50	68.5	2.20	0.7	1.96	0.05
2	انساني	50	67.8	2.28			

اظهرت هذه النتائج عدم وجود فروق داله احصائياً في المجازفة بين الطلبة من ذوي التخصص العلمي والطلبة ذوي التخصص الانساني ، وهذه النتيجة تتسق مع النتيجة التي توصلت اليها الدراسة (بن خيره ، ٢٠١٦) من عدم وجود فروق في سلوك المجازفة يعزى للتخصص الدراسي .في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (علي ، ١٩٩٥) التي استهدفت التعرف على المجازفة في اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة بغداد والتي توصلت الى أن هناك فروقاً في ذات دلاله احصائية في متغير التخصص الدراسي (علمي – انساني) ولصالح التخصص العلمي (بن خيره ، ٢٠١٦ ، ٤١٥) . وقد يمكن تفسير نتيجة البحث الحالي في عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بين التخصص العلمي والانساني لطلبة الجامعة بأن الطلبة في كلا التخصصين هم ينتمون لمراحل عمرية متقاربة جداً ويمرون بظروف اجتماعية تكاد تكون متشابهة مما يجعل تأثير التخصص الدراسي لايبدوا واضحاً عليهم في هذه المرحلة .

التوصيات : –

في ضوء النتائج التي توصل اليها فأن البحث الحالي يوصي بما يأتي : –

١. تخصيص جزء من البرامج الارشادية المقدمة من قبل الوحدات الارشادية في الكليات والمعاهد لتقويم السلوكيات التي تمتاز بالمجازفة والتي قد تنطوي على خطورة على حياة الطالب الجامعي أو على سلامته .

٢. تثبيت لافتات في الجامعات تنبه من بعض السلوكيات التي تنطوي على مجازفة مثل التدخين .

٣. أهتمام وسائل الاعلام بأختلاف اشكالها ، على التنبيه من خطر السلوكيات التي تنطوي على مجازفة والتثقيف بخطورة هذه السلوكيات على الفرد والمجتمع .

المقترحات : –

استكمالاً لجوانب البحث الحالي فقد خرج الباحث بمقترحات البحوث المستقبلية التالية : –

١. اجراء بحث يهدف الى التعرف على العلاقة بين المجازفة والعنف باشكاله المتعددة . متمثلة بالجريمة والعنف الاسري والاجتماعي .

٢. اجراء بحث يهدف الى التعرف على العلاقة بين المجازفة وامكانية الاصابة ببعض الامراض الناتجة عن سلوكيات المجازفة لدى الافراد مثل امراض القلب والشرايين ومرض السكر وبعض انواع السرطان .

٣. اجراء بحث يهدف الى التعرف على العلاقة بين المجازفة ونسبة التعرضلمختلف انواع الحوادث التي تعرض سلامة الافراد وحياتهم للخطر .

المصادر العربية

١ – بن خيرة ، سارة . منصور بن زاهي . ٢٠١٦ . " سلوك المخاطرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة في ظل بعض المتغيرات الشخصية والتربوية " . مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية . العدد ٢٤ .

٢ – سيلامي ، نوربير . ٢٠٠١ . " المعجم الموسوعي في علم النفس " . الجزء الخامس ، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية – دمشق

٣ – الديري ، علا اسعد . ٢٠١١ . " الاستقلال الادراكي وعلاقته بالاتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الاسعاف بفي قطاع غزة " .

٤ – العصيمي ، منصور بن دخيل موسى . ٢٠١٠ . " تقييم السلوك الخطر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض " . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة نايف العربية للعلوم الامنية – المملكة العربية السعودية .

المصادر الاجنبية

1 – Passer. M. W, Ronald E. S, 2001, " Psychology Frontiers and Applications ". McGraw – Hill Higher Education.

2 – Ulleberg. Pal, Torbjorn. R, 2003, " Personality, attitudes and risk Perception as Predictors of risky driving behavior among young drivers ". Safety Science, volume 42,5.

3 – Margo. G, Steinberg. L, 2005, " Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risk Decision Making in Adolescence and Adulthood an Experimental study ". Developmental Psychology. Vol. 41 (4).

4 – Decker. B. D, 1995, " AREVIEW OF THE PSYCHOLOGICAL LITRATURE ON RISK PERCEPTION IN TERMS OF CHANCE, HARM, AND CONTEXT". THESIS, Michigan State University.

5 – Cooper. D, 2003, " Psychology, Risk and Safety understanding how personality and perception can influence risk taking ". Professional Safety, WWW.asse.org.

6 – Lopes, L, 1987, " Between Hope and Fear: The Psychology of Risk ", Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 20.

7 – Sjoberg. L, Bjorg-E M, Torbjon R, 2004, " Explaining risk perception. An evaluation of the psychometric paradigm in risk perception research ". Rotunde puplikasjoner, no 84.

8 – Reniers RLEP, Murphy L, Lin A, Bartolome SP, Wood SJ, 2016, " Risk Perception and Risk – Taking Behavior during Adolescence: The Influence of Personality and Gender ". PLOS ONE 11 (4): e0153842. DOI : 10.1371/journal. Pone. 0153842.

9 – Horvath. P, Marvin . Z, 1993, " Sensation Seeking, risk appraisal, and risky behavior ", Personality and Individual Differences, VOL 14, Issue 1.

10 – Bymes, Jamp; Miller, David C; Schafer, William D. " Gender differences in risk taking: A meta – analysis Psychology Bulletin, VOL 125 (3).

ملحق (١)

مقياس المجازفة بصورته النهائية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن مواقف مختلفة في الحياة . نرجوا منك قراءة كل عبارة بدقة وابداء رأيك فيها بما ينطبق مع البدائل الموضوعة امام كل عبارة عن طريق وضع علامة (√) امام البديل المناسب . اجابتك سوف تستخدم لاغراض البحث العلمي فقط ولا داعي لذكر الاسم .

معلومات عامة

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

التخصص الدراسي : علمي ☐ انساني ☐

ت	الفقرات	البدائل				
		تنطبق علي تماماً	تنطبق علي الى حدٍ ما	متردد	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي مطلقاً
١	استمتع بمتابعة وممارست الرياضة التي تمتاز بدرجة من الخطورة .					
٢	اتخذ قراراتي بسرعة وافكر في النتائج لاحقاً .					

ت	الفقرات	البدائل				
		تنطبق علي تماماً	تنطبق علي الى حدٍ ما	متردد	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي مطلقاً
٣	تيتهويني السياقة السريعة للسيارات.					
٤	احاول الاجابة عن الاسئلة الموجهة الي حتى لو لم اعرف الاجابة الصحيحة .					
٥	كثيراً ما اميل الى المواقف الخطرة .					
٦	ارى أنه لا ضرر من التدخين .					
٧	عادة ما تجذبني افلام المغامرات المثيرة .					
٨	اشعر أن صحتي ستبقى جيدة ولا داعي للاهتمام بها .					
٩	تعجبني سرعة الدراجات النارية في الشوارع .					
١٠	اوافق على العبارة القائلة بأن القوانين وضعت لكي تكسر .					
١٢	تستهويني الالعاب المعتمدة على الخط مثل الدومينو .					
١٣	لا أهتم عادة تنظيم غذائي					

ت	الفقرات	البدائل				
		تنطبق علي تماماً	تنطبق علي الى حدٍ ما	متردد	لا تنطبق علي	لا تنطبق علي مطلقاً
	من اجل المحافظة على صحتي .					
١٤	اعتقد أن الرياضة الاكثر خطورة هي الرياضة الاكثر متعة .					
١٥	اعتقد اني بمأمن دائماً حتى وأن كنت في موقف خطر .					
١٦	عادة ما اعبر الشارع المزدحم حتى وأن كانت السيارات كثيرة فيه .					
١٧	اعتقد أن الحذر لا يقي من الخطر .					
١٨	اكثر ما تستهويني في مدن الالعاب هي الاجهزة الاكثر خطورة .					
١٩	احاول اثناء الامتحان مليء ورقة الاجابة حتى لو لم اعرف الاجابة الصحيحة .					
٢٠	في مواقف الحياة المختلفة ، ارى أن من يغامر هو من يحصل على افضل النتائج .					

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية في كتابة بحث التخرج

م.د. مرتضى حميد شلاكه

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في مشروع بحث التخرج تكونت عينة البحث من (٤٠) طالب وطالبة من قسم الجغرافية كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ بواقع (١٤) طالب و(٢٦) طالبة ، استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، اعد الباحث استبانة كأداة لجمع معلومات البحث ، شملت على مجالين احدهما الصعوبات الادارية والمجال الثاني الصعوبات العلمية والمعرفية ، حيث تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال الجغرافية وطرائق التدريس والقياس والتقويم طبقت الاستبانة على عينة البحث واظهرت النتائج بأستخدام الوسط المرجح ومعادلة الوزن المئوي ما يأتي

.

١. ان اهم الصعوبات في المجال الاداري تمثلت

أ. عدم وجود كتاب منهجي يوضح ماهية مشروع بحث التخرج ومتطلباته

ب. عدم وجود مكتبة جيدة تحتوي على مصادر كافية في مادة الجغرافية في الكلية

٢. اما اهم الصعوبات العلمية تمثلت

أ. ضعف الخبرة في تحديد خطوات البحث

ب. الافتقار الى مهارة كتابة البحث

وقد اوصى الباحث في نهاية البحث ببعض الاقتراحات للتخفيف من حدة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الاعداد لبحث التخرج .

إن هذا النشاط البحثي وإن كان في مستوى بسيط لطلبة في مرحلة الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) أمر جيد ، فالبحث يكتسبه الطالب بالممارسة ، وما ينقص حقيقةً أن الطالب في اقسام كلية التربية لا يتعرض لتجربة بحثية في أثناء دراسته الجامعية إلا في هذا المقرر ، وفي الوقت نفسه ، فإن التأهيل النظري للطالب لهذا المقرر يجري من خلال مقرري مناهج البحث العلمي .

وبما ان البحث العلمي بحاجة إلى قدرات بحثية وإحصائية ولغوية وثقافية وحاسوبية فإن من المتوقع أن يواجه الباحث المبتدئ صعوبات في إعداده، لاسيما أنه لم يمر بتجارب كافية في أثناء دراسته للدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في هذا اللون من النشاطات.

وفي هذا الصدد اكد عدس (١٩٩٩) بأن اختيار مشكلة البحث هي من أصعب الأمور التي تواجه الباحث المبتدئ ، وهي في العادة تأخذ وقتاً طويلاً يخصص الجزء الأكبر منه لجمع البيانات وتحليلها ، ومن المسلّم به أنه لا توجد هناك وسيلة بسيطة تساعد الباحث في اختيار مشكلته وصياغة فرضياتها ، لأن الأمر يحتاج إلى مران وتدريب واحتكاك بالعلماء المميزين من خلال كتاباتهم وأبحاثهم المنشورة. (عدس:١٩٩٩:٥٧)

كما نوّه خضر (٢٠٠٢: ١٢٧) عن (جابر عبد الحميد وأحمد خير: ١٩٩٦) بأن مرحلة اختيار المشكلة من المراحل الصعبة التي يمر بها الطالب المبتدئ ، فتحديد مشكلة البحث واختيارها صعب ومعقد ، وقد يقع الطالب في حيرة شديدة أثناء اختياره لمشكلة البحث فيجب ألا يتعجل الطالب في اختيار مشكلة بحثه حتى لا يتعرض بعد ذلك إلى تغييرها . (خضر: ٢٠٠٢:٣٤)

ومن الصعوبات الأخرى التي قد يواجهها الباحث المبتدئ تحليل البيانات إذ يعجز معظم الباحثين المبتدئين عن القيام بتحليل البيانات بشكل فعلي عندما

تتجمع لديه كل البيانات المطلوبة وفي واقع الحال فإن تحليل النتائج ، وبخاصة الكمية منها ، يتطلب من الباحث أن يلم
بمبادئ الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي ، على حد سواء .
(عدس، ١٩٩٩: ٢٥٥)

وقد لاحظ الباحث من خلال المقابلة التي اجراها مع بعض طلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية أن جل طلبة البكالوريوس الذين كلفوا ببحوث التخرج لا يهتدون إلى المنهاج القويم الذي ينبغي أن يتبع في هذا النوع من الدراسة ، وكان عذرهم في هذا كونهم لا يدرَّبون على ذلك في سني دراستهم ، إذ أن كتاب "مناهج البحث " الذي يدرسونه في هذا المجال نظري في الغالب لا يوافق جل التخصصات .

والمتتبع لواقع التعليم في العراق أن عدد الطلبة يتزايد باستمرار في الجامعات العراقية فضلاً عن التوسع في انشاء الكليات والجامعات سواء اكانت حكومية او اهلية في حين يفتقر هذا العدد المتصاعد إلى معرفة الأصول أو القواعد المتبعة في إعداد التقارير الصفية ، والبحوث العلمية ، وأذهانهم خالية من كل مفهوم عن الإجراءات والخطوات التي يجب اتباعها عند تحضير مثل هذه البحوث التي هي جزء من الثقافة العلمية التي يتلقاها طلبة الجامعات .

وذكر داوود (٢٠٠٥) بأنه في المجتمع الجديد زاد الاهتمام بالبحث العلمي، واستخدام الأسلوب العلمي في تحديد المشكلات اليومية الاقتصادية منها والتربوية والاجتماعية ، وتغلب طابع التخطيط العلمي على خطط التنمية ، وقاد هذا إلى الاهتمام بالبحث العلمي في الجامعات ، وأصبح ضرورة قائمة لكل طالب منتم إليها لذلك ، كان عليه أن يفي بمتطلبات التخرج بتقديم بحث في مجال تخصصه ، وبذلك أصبح الطالب مطالباً باستخدام كفايات البحث

العلمي، وصارت مادة البحث العلمي متطلباً من المتطلبات الأساسية لطلبة الجامعات .

لذلك ، ارتأى الباحث أن يقوم بهذه الدراسة للتعرف على اهم الصعوبات التي تواجه الطلبة في كتابة بحث التخرج .

وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي :

ما هي الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية ابن رشد المرحلة الرابعة قسم الجغرافية في كتابة بحث التخرج؟

أهمية البحث :

لقد شهد البحث العلمي تقدماً وتطوراً واسعاً في الآونة الاخيرة مما ادى الى احداث تغيرات وانجازات في حياة البشر في جميع المجالات السياسية والعلمية والطبية والاجتماعية ، وما زال البحث العلمي يحوز على سمعة إيجابية عند معظم المجتمعات الإنسانية ، وقد نمت للبحث العلمي مؤسسات ترعى شؤونه مثل مراكز البحث العلمي أو وزارات البحث العلمي ، وكذلك ما يُسمّى حدائق البحث العلمي Research Parks أو غير ذلك من أطر شائعة ومألوفة في الثقافة العامة .

يعد البحث العلمي وسيلة علمية لا تقل أهمية عما تحققه المناهج الدراسية والكتب المقررة والاساليب التعليمية الاخرى ، لذلك فأن الطالب الجامعي الذي يقوم بأعداد البحوث والدراسات خلال مرحلة دراسته الجامعية وتحت اشراف اساتذة اكفاء فأنه يكتسب الخبرة العملية في هذا الميدان ليواصل بعد تخرجه مسؤوليات في مجال وظيفته .

ونظراً لكون مرحلة البكالوريوس من المراحل المتقدمة في الدراسة حيث تضم طلبة لديهم القدرة والرغبة في مواصلة الدراسة ، اصبح لازماً الاهتمام بهذه المرحلة وان تنال قدراً كبيراً من العناية سواء أكان في مجال التخطيط لبرامجها

وتوفير مستلزمات نجحها ام في مجال طلبتها او في مجال تحديد وتشخيص اهم المعوقات والمشاكل التي تقف في طريق تفوقهم العلمي .

ونتيجة لذلك ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين اهتمامات متزايدة تؤكد العلاقة الوثيقة بين البحث العلمي والتنمية وتؤكد على دور الانسان في التنمية الشاملة ، فهو هدفها واداتها معاً ، وقد اضحى المورد البشري من اهم عناصر التنمية ، فلا تنمية بلا بشر فالاعتماد فيها قائم على مدى نجاح جهود البحث العلمي والتدريب في تنمية الموارد البشرية واعدادها في مواجهة تحديات المستقبل ، حتى اضحى التعليم والبحث العلمي في يومنا هذا نوعاً من الاستثمار القومي الذي لابد ان يكون له مردود ملموس وينتج عنه عائد يمكن من خلاله تشخيص او تحديد او معالجة مشكلات المجتمع ويمكن قياسه. (التل:١٩٩٩:٣١)

واصبح البحث العلمي يمثل جانب مهم وموضوعاً رئيسياً تسعى الجامعات كافة والمؤسسات التعليمية ان تتناوله في جميع مستويات الدراسة الدنيا والمتوسطة والعليا كما أنه أصبح يشكل وظيفة رئيسة من وظائف الجامعة بالإضافة إلى التدريس وخدمة المجتمع .

ويشير داوود (٢٠٠٥) بأنه في المجتمع الجديد زاد الاهتمام بالبحث العلمي، واستخدام الأسلوب العلمي في تحديد المشكلات اليومية الاقتصادية منها والتربوية والاجتماعية ، وتغلب طابع التخطيط العلمي على خطط التنمية ، وقاد هذا إلى الاهتمام بالبحث العلمي في الجامعات ، وأصبح ضرورة قائمة لكل طالب منتم إليها لذلك ، كان عليه أن يفي بمتطلبات التخرج بتقديم بحث في مجال تخصصه ، وبذلك أصبح الطالب مطالباً باستخدام كفايات البحث العلمي، وصارت مادة البحث العلمي متطلباً من المتطلبات الأساسية لطلبة الجامعات .

وأفادت اليسون وآخرون (٢٠٠٢) بأنه بتقدُّم المراحل التعليمية وانتقالها إلى مستويات أعلى ، تحتاج دائماً أن تشمل على مشروع بحثي تقع مهمة تنفيذه وإدارته على عاتق الطلاب أنفسهم الذين تلقوا هذه المرحلة ، ولكن ثمة حقيقة قائمة لا يمكن تجاهلها هنا وهي أن الطلاب حديثي العهد بمسألة الأبحاث هذه غير مزودين بعد بالمهارات اللازمة لتولي مهمات هذه العملية البحثية .

(اليسون واخرون:٢٠٠٢:٤٧)

ان البحث العلمي هو ليس مجرد اداة للمعرفة ووسيلة للحصول على المعلومات والحقائق المعرفية ، التي يطلبها منهج الدراسة الجامعية انما هو وسيلة فعالة لتنمية قدرات الطالب ومواهبة وتدريبه على كيفية معالجة الامور التي تواجهه والمشاكل التي تعترضه بطريقة علمية تضمن له التوصل الى افضل قرار .

ومن المعلوم ان لكل جامعة او مؤسسة تعليمية رسالة تسعى الى تحقيقها ، فأعداد البحث العلمي الذي يكلف به الطالب الجامعي يعد الخطوة الاولى لتحقيق رسالة الجامعة في خدمة المجتمع واكتسابه الاساليب والادوات والتدريب التي من المفروض ان يكون قد تعلمها في مرحلة دراسته لتمكنه من اعداد البحوث .

لهذا يتضح لنا اهمية بحوث التخرج التي يكلف بها الطلبة وهم في المراحل الدراسية الاخيرة والتعرف على اهم الصعوبات والمشاكل التي يمكن ان تكون عائق في اعداد بحوثهم .

هدف البحث :

ماهي الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية في اعداد بحوث التخرج .

حدود البحث :

شمل البحث طلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية للعام الدراسي (٢٠١٤ _٢٠١٥).

تحديد المصطلحات :

الصعوبة :

عرفها كل من

ويبستر (Webester,1971)

قضية مطروحة للحل كأن تكون قضية او حالة مميزة

كود (GOOD,1993)

حالة اهتمام وارتباك حقيقي او اصطناعي يتطلب علية تفكيراً ملياً

التعريف الاجرائي:

هو مايوجه طلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية من صعوبات في اعداد بحوث التخرج والتي تؤثر سلباً في مستوى البحوث والتي يمكن ان تحدد هذه الصعوبة من خلال الاجابة عن فقرات الاستبانة .

الفصل الثاني

يتضمن هذا الفصل محورين

الاول :الاطار النظري والثاني : دراسات سابقه

المحور الاول :

البحث العلمي:

ظهر البحث العلمي نتيجة المحاولات المتعددة التي قام بها العلماء على مر العصور لمواجهة المشكلات والتغلب عليها ، وفي ظل التسارع المعرفي الذي نعيشه والتطور العلمي الذي هيمن على شتى مجالات الحياة أصبح للبحث العلمي دور واضح في تقدم العلوم الانسانية والطبيعية

فتطور مدلوله واتسع ليشمل جميع ميادين الحياة وجوانبها وجميع مشكلاتها فلم يعد قاصراً على دراسة الظواهر الطبيعية فحسب ، بل انه يشمل دراسة الظواهر الاجتماعية والسيكولوجية والانسانية بمختلف مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والتربوية (عدس واخرون : ٢٠٠٥:٥٣)

فالبحث العلمي ضرورة حتمية في شتى المجالات الحياة ومشكلاتها للوصول الى حلول مناسبة لتلك المشكلات ، ناتجه عن التجريب والفحص وبعيد عن الذاتية اذا اختلفت مناهج التربويين في البحث العلمي واختلفت اساليبهم في استخدامه وتبعاً لذلك الاختلاف فقد تعددت تعاريف البحث العلمي .

فقد عرفه فان دالين (١٩٨٦) بأنه : محاوله دقيقة ومنظمه وناقده للتوصل الى حلول لمختلف المشكلات التي تورق البشرية وغيرها ويولد نتيجة حب الاستطلاع ويغذيه الشوق العميق لمعرفة الحقيقة.

(فان دالين :١٩٨٦:١)

لذلك يعد البحث العلمي خطوه نحو الطريق الصحيح والجاد والمنظم الذي يهدف الى استقصاء الحقائق العلمية بأسلوب ومنهج علمي لتشخيص

المشكلات ومحاولة وضع الحلول لها من خلال ووضع الفروض والتأكد من صحتها وبالتالي سوف يوسع من خبراته العلمية وادراكه للحقائق العملية وامكانية التوصل الى نتائج سليمة وصادقة لتوظيفها في الواقع .

فالبحث العلمي في الوقت الحاضر يشغل قدرا كبيرا من فكر ووقت وجهد كثير من اساتذة الجامعات ، لان سمعة ومكانة هيئة التدريس العلمية اصبحت مرتبطة بالبحث والتأليف والنشر كما ان البحث العلمي اصبح عاملاً حاسماً في عملية النمو المهني والتدرج الوظيفي واصبح البحث العلمي يشكل مورداً اقتصادياً للجامعات من خلال المورد المادي الذي تحصل عليمه من خلال ما تقوم به من مشاريع وابحاث للقطاعيين الحكومي والخاص والعمل على اثراء المعرفة الانسانية وتطويرها والعمل على معالجة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية التي تعيشها المجتمعات المعاصرة حيث ان ٩٠% من الاكتشافات العلمية البارزة هي للمؤسسات الاكاديمية .

(الثبيتي :٢٠٠٠:٢٢٦)

بحث التخرج:

يعد بحث التخرج الثمرة التي يبذلها الطالب بعد مسيرة اربع سنوات من التعب والمشقة والدراسة ، أضافه الى ما بذله الاساتذة لأيصال المادة العلمية على افضل وجه الى الطلبة فإن تضافر الجهود المبذولة يجب ان يجني ثمارها في نهاية المطاف ، المتمثل ببحث التخرج الذي يمثل ما توصل اليه الطالب الجامعي من الدراسة والافكار والثقافة العلمية وما حصل عليه من المصادر التي درسها اثناء مراحل الدراسة او من خلال المصادر التي استعارها من المكتبة .

ويرتبط مفهوم البحث في كثير من الاحيان في المؤسسات الاكاديمية بأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) . الا ان هناك

بحوث علمية مصدرها طلبة البكالوريوس تسمى بحوث التخرج ، ويصفها(Gates.، 1998) بأنها وسيلة تعليمية فعالة لتعزيز التجربة الجامعية وانها ذات فوائد متعددة منها اكتساب الطلبة مهارات اجراء البحث وتنمية مهارات التفكير الناقد وزيادة ثقة الطلبة على حل المشكلات بأنفسهم ذات فوائد.

(Gates et al., 1998 ,P.p. 1134-1138)

وكانت بداية الاهتمام بهذه البحوث في الجامعات حينما أنشأ معهد ماسا تشو ستس للتقنية اول برنامج في الولايات المتحدة الامريكية للأبحاث تحت التخرج بعدها أنشا معهد لأبحاث التخرج عام ١٩٨٧ لتعزيز فرص البحث العلمي وتوفير المعلومات ووسيلة تعليمية فعالة لتدريب الطلبة على اجراء البحوث .

(Merkel, 2003, p.1)

وقد اصبح البحث العلمي في الدول المتقدمة بمثابة المحرك الذي لابد منه لعملية التنمية وقد اصبح معدل النمو في تلك الدول يتناسب طردياً مع معدل الانفاق على البحث العلمي من الناتج القومي .

(الخولي : ١٩٨٥: ٩٠)

صعوبات يواجها الباحث المبتدئ في اعداد البحث العلمي:

يعد البحث العلمي احد اهم المقومات الاساسية لتقدم المجتمعات ، كما يعد الالية الرئيسة للإنتاج العلم والذي ينتج مجتمع قائم على اساس اقتصاد المعرفة كما يعد البحث العلمي الجامعي اولى خطوات في صقل واعداد الباحثين وتأهيلهم للقيام ببحوث علمية دقيقة للإنتاج المعرفة ، الا ان هذه الفئة الشابة من الباحثين يواجهون صعوبات عده اثناء مراحل تكوينهم الاكاديمي الامر الذين يدعون عن اهم المعوقات التي تحول دون اكسابهم المهارات اللازمة لاجراء البحوث العلمية المستقلة ولاسيما ان البحث العلمي بحاجة الى ممارسة

ونضج اكاديمي يتمثل بقدرات بحثية واحصائية ولغوية واستنتاجية للوصول الى الحقيقة المنشودة او جزء منها (جودة :٢٠٠٨: الانترنيت) وبين عدس (١٩٩٩) ان من الصعوبات التي تواجه الباحث المبتدئ هو اختيار مشكلة البحث اذا لا توجد وسيلة بسيطة تساعد الباحث في اختيار مشكلة بحثة وصياغة فرضياتها لان ذلك يتطلب الممارسة والاحتكاك بالعلماء فضلاً عن الاطلاع على الكتب المنشورة . (عدس :١٩٩٩:٢٩)

واضاف عبد الرحمن والصافي (٢٠٠٥) ان من العقبات التي تظهر بين الطلبة ضعف استخدام اللغة العلمية سواء كانت في السيكولوجية منها او التربوية ، ولاحظ ان اغلبية الطلبة يستخدمون مفردات شائعة او غير مألوفة بين الباحثين كما ان العديد من الطلبة يجهلون الطرق العلمية الكفيلة بحل الصعوبات التي تواجههم . (عبد الرحمن والصافي :٢٠٠٥:١٨)

المحور الثاني: الدراسات السابقة :

١. دراسة ابو خلف (٢٠٠٦)

اجريت الدراسة في فلسطين وهدفت الى معرفة اهم المشكلات التي يواجهها الطلبة في مقرر مشروع التخرج من وجهة نظرهم واثر متغير الجنس والعمر ونوع الخبرة والمعدل التراكمي على حجم المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة واجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية مؤلفه من ١١٥ طالب وطالبة من الذين درسوا مقرر مشروع التخرج في برنامج التربية في الفصل الثاني ٢٠٠٥/٢٠٠٦ واستخدمت استبانة من اعداد الباحث لاستطلاع اراء عينة الدراسة كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة حيث خرجت الدراسة بالنتائج الاتية .

اكبر المشكلات الادارية التي يواجها طلبة مقرر مشروع التخرج هي عدم وجود مكتبة جيدة في المنطقة التعليمية ، وقلة تعرض الطالب الى لنشاطات

بحثية قبل دراسته لهذا المقرر وارتفاع العبء الدراسي الاكاديمي في الفصل الذي يدرس فيه الطالب هذا المقرر.

اما عن اكبر المشكلات الفنية (المعرفية والعلمية) التي يواجهها الطلبة في دراسة المقرر تمثلت في الضعف في استخدام الاساليب الاحصائية المناسبة والضعف في معرفة انواع البحوث العلمية .

اما حجم المشكلات اللغوية التي يواجهها الطلبة في دراسة المقرر متوسطة وكانت اكبر مشكلة لغوية تتعلق في ضعف الطلبة في معرفة قواعد اللغة الرئيسة التي يكتبون بها المشروع .

. لم تعثر الدراسة على اثر في متغيرات العمر والجنس والمعدل التراكمي في حجم المشكلات التي يواجهها الطلبة الذين يدرسون هذا المقرر ووجد اثر لمتغير الخبرة وخصوصاً الخبرة في التعليم على حجم الصعوبات .

٢. دراسة الخفاجي والكنعاني (٢٠١٢)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اكثر المشاكل التي يواجهها الطلبة في مشروع بحث التخرج من وجهة نظرهم وتألفت العينة من (٣٢) طالب وطالبة من المرحلة الرابعة قسم الرياضيات كلية التربية جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٠

وبواقع (١٠) طالب و(٢٢) طالبة استخدم المنهج الوصفي التحليلي اذ اعد الباحثان استبانة كأداة لجمع معلومات البحث شملت على مجالين المجال الاول المشكلات الادارية والمجال الاخر المشكلات العلمية والمعرفية تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة من خلال عرضها على عدد من اساتذة التربية والرياضيات وطرائق تدريسها طبقت الاستبانة على عينة البحث واظهرت النتائج بأستخدام معادلة الوسط المرجح ومعادلة الوزن المئوي والاختبار التائي ما يأتي .

- إن أهم المشكلات في المجال الاداري تمثلت في:

أ- عدم وجود كتاب منهجي يوضح ماهية مشروع بحث التخرج ومتطلباته .

ب-عدم وجود مكتبة جيدة تحتوي مصادر كافية تفي بالغرض بمادة الرياضيات في الكلية .

- إن أهم المشكلات العلمية تمثلت في:

أ - قلة خبرة الطلبة في إعداد خطة البحث.

ب- ضعف في معرفة مواصفات البحث الجيد.

- لا يوجد اثر لمتغير الجنس على المشكلات التي يواجهها الطلبة في مشروع بحث التخرج.

أوصى الباحثان في نهاية البحث ببعض المقترحات للتخفيف من حدة المشكلات التي يواجهها الطلبة في الاعداد لبحث التخرج من وجهة نظرهم .

موازنة الدراسات السابقة:

الاهداف: دراسة (ابو خلف) .

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اهم المشكلات التي يواجهها الطلبة في مقرر مشروع التخرج من وجهة نظرهم واثر متغير الجنس والعمر ونوع الخبرة والمعدل التراكمي على حجم المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة، اما دراسة الخفاجي والكنعاني هدفت الى معرفة اكثر المشاكل التي يواجهها الطلبة في مشروع بحث التخرج من وجهة نظرهم المرحلة الرابعة قسم الرياضيات كلية التربية جامعة البصرة للعام الدراسي ، اما البحث الحالي يهدف الى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية في اعداد بحوث التخرج .

حجم العينات:

تفاوت عدد افراد العينات، فقد كان حجم العينة (١١٥) طالب وطالبة اما دراسة الخفاجي والكناني فقد كان حجم العينة (٣٢) طالبة وطالبة، اما حجم العينة في البحث الحالي كانت (٤٠) طالب وطالبة .

الاجناس: جميع الدراسات السابقة بما فيهم البحث الحالي كانت العينة من الذكور والاناث .

الوسائل الاحصائية:

استخدمت استبانة من اعداد الباحث على عينة الدراسة كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة واستخدام معادلة الوسط المرجح ومعادلة الوزن المئوي والاختبار التائي في جميع الدراسات السابقة ، واستخدم البحث الحالي ايضاً الاستبانة مع معادلة الوسط المرجح ومعادلة الوزن المئوي والاختبار التائي.

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

منهجية البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وهو احد أشكال البحوث الشائعة في وصف وتحليل نتائج استجابات طلبة المرحلة الرابعة /قسم الجغرافية أفراد عينة البحث على أداة البحث الاستبانة في ضوء وجهات نظرهم تجاه مشروع بحث التخرج من حيث الصعوبات التي يواجهونها . وقد اتبع الباحث الخطوات الاتية :

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الرابعة للدراسات الصباحية والمسائية قسم الجغرافيا /كلية التربية . ابن رشد – للعلوم الانسانية جامعة بغداد الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ اذ بلغ مجموع الطلبة في الدراسة الصباحية ١٥٥ وبواقع ٥١ طالبا و ١٠٤ طالبة اما في الدراسة المسائية (٩٧) بواقع (٤٤) طالب و (٥٣) طالبة ، كما مبين في الجدول رقم(١)

جدول (١)

عدد طلبة المرحلة الرابعة الدراسة الصباحية والمسائية قسم الجغرافية كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية جامعة بغداد

الذكور	الاناث	نوع الدوام	المجموع
٥١	١٠٤	صباحي	١٥٥
٤٤	٥٣	مسائي	٩٧
٩٥	١٥٧		٢٥٢

عينة البحث :

اختار الباحث قصدياً طلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية كلية التربية للعلوم الانسانية تكونت عينة البحث من (٤٠) طالب وطالبة بواقع (١٤) طالب و (٢٦) طالبة والتي تمثل احدى شعب المرحلة الرابعة قسم الجغرافية في كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية .

اداة البحث : اعد الباحث استبانة لتحديد حجم الصعوبات التي يواجهها طلبة قسم الجغرافية في اعداد بحث التخرج اذ بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات التي تخص مشروع بحث التخرج تم توجيه استبيان استطلاعي مفتوح لطلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية في كلية التربية ابن رشد تضمن سؤلاً واحداً ماهي الصعوبات التي تواجهونها في الاعداد لبحث التخرج وبعد تبويب الاجابات وتحليلها وجد انها تتضمن صعوبات ادارية واخرى علمية لذا صيغت الاستبانة على مجالين الاول الصعوبات الادارية والثاني الصعوبات العلمية والتي تضمنت الصعوبات (معرفية لغوية احصائية)

١. الصعوبات الادارية وتتألف من (١٧) فقرة

٢. الصعوبات العلمية (معرفية لغوية احصائية) وتتألف من (١٣) فقرة

صدق الاستبيان :

تم عرض الاستبانة في صورتها الاولية على مجموعة من الاساتذة المختصين في الجغرافية وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم بلغ عددهم (٨) من الخبراء والمحكمين ملحق رقم (١) حيث قاموا بأبداء ارائهم ومقترحاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة ومدى انتماء الفقرة الى المجال المخصص لها وهل كون فقراته صالحه او غير صالحه او تحتاج الى تعديل وما نوع التعديل وقد اعتمد الباحث نسبة (٨٥%) كمعيار لقبول الفقرة او رفضها وفي ضوء

هذه العملية وجد ان جميع فقرات الاستبيان ومجاليه قد حصلت على نسبة اتفاق تراوحت بين

(٨٥% ، ١٠٠ %) اذ لم يتم حذف او استبعاد اي فقرة بل تم تعديل بعض الفقرات في ضوء المقترحات الامر الذي يدل على صدق وصلاحية الاستبيان وقدرتة على قياس الصعوبات التي يواجهها طلبة قسم الجغرافية في مشروع بحث التخرج .

ثبات الاستبيان :

يشير الثبات بطريقة اعادة الاختبار الى استقرار الافراد في اجابتهم عبرة فترة زمنية مناسبة (الزوبعي واخرون :١٩٨١:٣٣) ويعتمد حساب معامل الثبات بهذه الطريقة على تطبيق المقياس على عينة ممثلة من الافراد ثم اعادة تطبيقية مره اخرى على نفس العينة بعد مرور فترة زمنية معينة وقد تحقق الباحث من ثبات الاستبانة بهذه الطريقة بعد تطبيقها على عينة من مجتمع البحث بلغ عددها (٣٠) طالب وطالبة من قسم الجغرافية في نفس الكلية من غير عينة البحث وكان الاستبيان مصمم للاجابة على نحو الاتي :

. تؤثر بدرجه كبيرة (٤) درجه

. تؤثر بدرجه متوسطة (٣) درجه

. تؤثر بدرجه قليلة (٢) درجه

. لا تأثير لها ابداً (١) درجه

ثم اعيد تطبيق المقياس عليهم مرة ثانية بعد (١٠) ايام وباستخدام معامل ارتباط بيرسون مابين التطبيق الاول والثاني تم حساب قيمة معامل الارتباط (الثبات) للاستبيان لكل من الصعوبات الادارية والفنية وكان كما موضح بالجدول (٢) الأتي:

(٢)

جدول ثبات كل من الصعوبات الادارية والعلمية

التسلسل	المجال	معامل الارتباط الثبات
١	الصعوبات الادارية	٠.٩١
٢	الصعوبات العلمية	٠.٨٦
٣	الكلي	٠.٨٩

وتعد قيمة معامل الثبات عالية ، لذا يعد مقبولا وصالحاً للتطبيق على افراد عينة البحث (الصربيني :١٩٨٥٩:٢٧٥)

وبهذا يعد الاستبيان صالحاً للتطبيق بصياغته النهائية ملحق رقم (٢)

التجربة الاستطلاعية :

لغرض معرفة مدى وضوح الفقرات وتعليماتها وتقدير الوقت المستغرق في الاجابة طبق الباحث الاستبيان على عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً من مجتمع البحث تكونت من (٨) طلبة من المرحلة الرابعة قسم الجغرافية كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية في يوم ٢٠١٤/٢/٢٥ وتم حساب المعدل للاجابة على الاستبيان فكان ٢٦ دقيقة كما تم التحقق من وضوح فقرات الاستبيان وتعليماته .

التطبيق النهائي للاستبيان :

طبق الاستبيان بصورة النهائية في يوم الثلاثاء ٢٠١٤/٥/٤ في قسم الجغرافية كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية اذ تم توزيع الاستبيان وتم الاجابة عليه من قبل افراد عينة البحث واتسمت العلمية بالدقة والموضوعية وتم جمع الاجابات لغرض اجراء تصحيح الاجابات ومن ثم اجراء العمليات الاحصائية .

الوسائل الاحصائية :

استعملت الوسائل الاحصائية تبعاً لمتطلباتها وكالاتي :

١. معامل ارتباط بيرسون : استخدم لايجاد ثبات الاستبيان (اعادة الاختبار)

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

ويعني:

ر= معامل ارتباط بيرسون .

ن= عدد أفراد العينة

س = قيم المتغير الاول (الفقرة الفردية)

ص = قيم المتغير الثاني (الفقرة الزوجية)

(عطية ، ٢٠٠١، ص١٥٠)

٢- معادلة الوسط المرجح: استخدم لايجاد حدة الفقرة في الاستبيان .

$$وم = \frac{(\text{تك}١ \times ٤) + ى(\text{تك}٢ \times ٣) (\text{تك}٣ \times ٢) + ى(\text{تك}٤ \times ١)}{\text{تك الكلي (ن)}}$$

حيث أن : وم = الوسط المرجح، تك ١ = تكرار البديل الاول ، تك ٢= تكرار البديل الثاني تك ٣= تكرار البديل الثالث تك ٤= تكرار البديل الرابع

تك كلي =عدد افراد العينة (ن) الذين اجابوا على الفقرة .

٣. -معادلة الوزن المئوي للفقرة: استخدم . لايجاد الوزن المئوي للفقرة في الاستبيان

$$\text{الوزن المئوي للفقرة} = \frac{\text{الوزن المرجح للفقرة}}{\text{اعلى درجة في الميزان (٤)}} \times ١٠٠$$

(علام :٢٠٠٠:١٢٤)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

وفي ما يأتي عرض النتائج التي تم التوصل من خلال الدراسة الحالية ومناقشتها:

من خلال ما تم التوصل اليه من البيانات الناتجة للتطبيق النهائي للاستبيان على عينة البحث وفي ضوء العلميات الاحصائية المستخدمة تم ترتيب فقرات الاستبيان ضمن مجالها من الاعلى الى الادنى اعتماداً على قيم وسطها المرجح والوزن المئوي لغرض الوقوف عند أهم نتائج الصعوبات الادارية والعلمية كلاً على حده وتفسيرها ومعالجتها .

الصعوبات الادارية :تم استخراج الاوساط المرجحة والاوزان المئوية للصعوبات الادارية التي يواجهها طلبة بحث التخرج كما مبين بالجدول رقم (٣) ادناه .

جدول (٣)

يبين الفقرات المكونة للصعوبات الادارية وأوساطها المرجحة وأوزانها المئوية

التسلسل	مضمون الصعوبات الادارية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتا ثير لها أبداً	وسطها المرجح	وزنها المئوي
١.	عدم وجود كتاب منهجي يوضح ماهية مشروع بحث التخرج ومتطلباته في المرحلة الرابعة	٢١	١٠	٧	٢	٣,٢٥٠	٨١,٢٥٠

التسلسل	مضمون الصعوبات الادارية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتا ثير لها أبداً	وسطها المرجح	وزنها المئوي
.٢	قلة توفر المصادر الكافية ضمن اختصاص الجغرافية في مكتبة الكلية	٢٠	١٢	٣	٥	٣,١٧٥	٧٩,٣٧٥
.٣	ضيق الوقت المتاح للاطلاع الداخلي للمكتبة المركزية	١٣	٢١	٤	٢	٣,١٢٥	٧٨,١٢٥
.٤	ندرة تعرض الطلبة قبل عمل مشروع البحث التخرج لنشاطات بحثية	١٨	١٠	٩	٣	٣,٠٧٥	٧٦,٨٧٥
.٥	ازدحام المواد الدراسية في قسم الجغرافية للمرحلة الرابعة	١٦	١٤	٧	٣	٣,٠٧٥	٧٦.٨٧٥
.٦	تاخر تزويد بعض المشرفين بخطة بحث التخرج	١٤	١٤	٩	٣	٢,٩٧٥	٧٤,٣٧٥
.٧	توزيع مشرفي بحوث التخرج على الطلبة دون اخذ ارائهم	١٦	٩	١١	٤	٢,٩٢٥	٧٣,١٢٥

التسلسل	مضمون الصعوبات الادارية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتا ثير لها أبداً	وسطها المرجح	وزنها المئوي
.٨	صعوبة الحصول على عناوين البحث في مادة الجغرافية	١٤	١٠	١٣	٣	٢,٨٧٥	٧١,٨٧٥
.٩	اختيار عناوين للبحوث اعلى من قدرة الطلبة	١١	١٧	٨	٤	٢,٢٨٥	٧١,٨٧٥
.١٠	خدمة الانترنيت في الكلية غير كافية لاعداد الطلبة	١٢	١٤	٤	١٠	٢,٨٥٠	٧١,٢٥٠
.١١	قلة الفترة الزمنية المخصصة لبحث التخرج	١٠	١٦	١٠	٤	٢,٨٠٠	٧٠,٠٠٠
.١٢	عدم اعطاء فرصة للطلبة في اقتراح عنوان بحث التخرج	٨	١٣	١٣	٦	٢,٥٧٥	٦٤,٣٧٥
.١٣	يفرض المشرفين احياناً مواضيع لايتمكن الطالب انجازها	١٦	٩	١٢	٣	٢,٥٥٠	٦٣,٧٥٠
.١٤	تأخر ادراج مشاريع مقرر البحث في الجدول الدراسي	١٥	١٣	٩	٣	٢,٤٥٠	٦١,٢٥٠

التسلسل	مضمون الصعوبات الادارية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتا ثير لها أبداً	وسطها المرجح	وزنها المئوي
.١٥	قلة توافر الوقت لدى الاساتذة والتدريسين لمتابعة بحوث التخرج	١١	١١	١٠	٨	٢,٤٠٠	٦٠,٠٠٠
.١٦	قلة المساعدة في اعداد خطة البحث من بعض الاساتذة المختصين في القسم	٥	١٤	٩	١٢	٢,٣٠٠	٥٧,٥٠٠
.١٧	عدم توافر الخبرة الكافية لبعض المشرفين للاشراف على البحث	٢٠	٦	١١	٣	٢,١٥٠	٥٣,٧٥٠

يتبين من الجدول (٣) ان القيم التي حصلت عليها فقرات الصعوبات الادارية تراوحت بين (٣,٢٥٠) كأعلى وسط مرجح (٢,١٥٠) كأدنى وسط مرجح وما بين (٨١,٢٥٠) كأعلى وزن مئوي الى (٥٣,٧٥٠) كأدنى وزن مئوي وبمتوسط حسابي للاوساط المرجحة (٢.٧٨٩) وهو اعلى من نسبة (٢.٥) للوسط المرجح والاوزان المئوية مقدار (٦٩.٧٤٣) وهي اعلى من النصف (٥٠%) .

ومن هذا نلاحظ ان اكبر الصعوبات الادارية التي تواجه الطلبة في بحث التخرج هي عدم وجود كتاب منهجي يوضح ماهية مشروع بحث التخرج

ومتطلباته في المرحلة الرابعة اذ بلغ المتوسط المرجح لها (٣,٢٥٠) ووزن مئوي (٨١,٢٥٠) .

وان ثاني اكبر صعوبة قلة توفر مصادر كافية (اختصاص جغرافية) في مكتبة الكلية وبوسط مرجح (٣,١٧٥) ووزن مئوي (٧٩.٣٧٥) ، ومن الصعوبات التي تواجه الطلبة ضيق الوقت المتاح للاطلاع الداخلي بالمكتبة المركزية والتي كان وسطها المرجح (٣.١٢٥) ووزن مئوي (٧٨.١٢٥) وكذلك وجود صعوبات اخرى منها ندرة تعرض الطلبة الى نشاطات بحثية قبل عمل بحث التخرج والتي كان وسطها المرجح (٣.٠٧٥) ووزن مئوي (٧٦.٨٧٥٩) .

اما بالنسبة للفقرات التي حصلت على اقل وسط مرجح والذي بلغ (٢.١٥٠) وهو اقل من المتوسط المعياري والبالغ (٢,٥) فنلاحظ ان الطلبة لايشتكون من متابعة المشرف على البحث او اللقاءات الصفية او من نقص الخبرة لدى بعض المشرفين وهذا ما بينته نتائج فقرة ضعف في متابعة المشرف على البحث لمراحل اعداد البحث .

ومن هذا نستنتج بضرورة وأهمية وجود كتاب مدرسي يدرسه الطلبة في المرحلة الرابعة يعتمد علية الطلبة في كتابة بحث التخرج وفقرة قلة المصادر في المكتبة المركزية وان توافرت فهي قليلة لاتفي بالغرض مع اعداد الطلبة ، فهم يحتاجون الى مكتبات متخصصة داخل كل قسم تغطي ما يحتاجه الطلبة في كل اختصاص.

ومن جهة اخرى عدم توافر شبكة الانترنيت او ضعفها جعلها مشكلة يعاني منها الطلبة خاصة في ظل التسارع العلمي الواسع وتدفق المعلومات بشكل كثيف وسريع

ويمكن ان تفسر شكوى الطلبة من ازدحام المواد الدراسية الى ان معظم الطلبة لايخصصون وقتاً للقراءة والمطالعة ومتابعة الادبيات التي تخص بحثهم ، كما

ان هناك ضعف في القدرات البحثية للطلبة من الناحيتين النظرية والتطبيقية ، اذ ان التجربة البحثية تقوى وتتعمق بالممارسة والتدريج وليس فقط توخذ بالجانب النظري

ووجد الباحث ان هناك اهتمام يوليه المشرفين من خبراتهم على بحوث التخرج ومتابعة الطلبة من خلال اللقاءات والاستشارات .

الصعوبات العلمية : تتضمن الصعوبات العلمية صعوبات معرفية لغوية احصائية تم استخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لها كما مبين بالجدول (٤)

الوسط المرجح والوزن المئوي للصعوبات العلمية بالجدول (٤)

التسلسل	مضمون الصعوبات العلمية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتاثير لها أبداً	وسطها المرجح	وزنها المئوي
١.	ضعف في استخدام الاساليب الاحصائية المناسبة وتحليل نتائجها	٢٣	١٠	٥	٢	٣,٣٧٥	٨٤,٣٧٥
٢.	ضعف الخبرة في تحديد خطوات البحث	٢٤	٩	٣	٢	٣,٣٥٠	٨٣,٧٥٠
٣.	قلة الخبرة استخدام الانترنيت	١٩	٩	٨	٤	٣,٣٢٥	٨٣,١٢٥
٤.	ضعف في الاقتباس من المراجع	١٧	٨	٨	٧	٣,٢٧٥	٨١,٨٧٥

التسلسل	مضمون الصعوبات العلمية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتاثير لها أبداً	وسطها المرجح	وزنها المئوي
٥.	قلة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي لمشروع بحث التخرج اثناء الدراسة	١٠	١١	١٥	٤	٣,١٠٠	٧٧,٥٠٠
٦.	غموض بعض المفاهيم المتعلقة بموضوع البحث مما اثرعلى تصميم ادوات البحث	١٠	١١	١٥	٤	٢,٩٠٠	٧٢,٥٠٠
٧.	نقص الخبرة في جمع بيانات البحث	١٠	٥	١٤	١١	٢,٨٧٥	٧١,٨٧٥
٨.	ضعف في عرض الموضوع (بحث التخرج) امام الجميع	٩	٥	١١	١٥	٢,٨٥٠	٧١,٢٥٠
٩.	الافتقار الى مهارة كتابة البحث	٢٤	٩	٥	٢	٢,٢٨٥	٧١,٨٧٥
١٠.	قلة الخبرة في لعداد توصيات البحث ذات الصلة بموضوع البحث	١٢	١٤	٤	١٠	٢,٥٥٠	٦٣,٧٥٠
١١.	نقص الخبرة في تفسير النتائج	١٤	١٢	١٠	٤	٢,٤٠٠	٦٠,٠٠٠

التسلسل	مضمون الصعوبات العلمية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتاثير لها أبداً	وسطها المرجح	وزنها المئوي
.١٢	ضعف في كتابة المصادر	٩	٨	١٣	١٠	٢,٣٥٠	٥٨,٧٥٠
.١٣	قلة تعاون بعض المسؤولين في تطبيق ادوات البحث	١٩	٨	١١	٢	٢,٠٧٥	٧٦,٨٧٥

يتبين من الجدول (٤) ان القيم التي حصلت عليها فقرات الصعوبات العلمية تراوحت بين (٣,٣٧٥) كأعلى وسط مرجح (٢,٠٧٥) كأدنى وسط مرجح وما بين (٨٤,٣٧٥) كأعلى وزن مئوي الى (٧٦,٨٧٥) كأدنى وزن مئوي اي بمتوسط مرجح (٢,٩٠٦) ووزن مئوي تراوح بين (٨٤,٣٧٥) الى (٦٠,٠٠٠) وبمتوسط وزن مئوي (٦٤٤'٧٢) وهذا يدل على وجود صعوبات حقيقية تواجه الطلبة في اعداد بحث التخرج وان اكبر الصعوبات التي تواجه الطلبة تمثلت في ضعف استخدام الاساليب الاحصائية المناسبة وتحليل نتائجها اذ كان الوسط المرجح لها (٣,٣٧٥) والوزن المئوي (٨٤,٣٧٥) وان ضعف استخدام الانترنيت والاقتباس من المراجع وقلة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي لمشروع بحث التخرج اثناء الدراسة وغموض بعض المفاهيم المتعلقة بموضوع البحث مما اثر على تصميم ادوات البحث فقد كانت اوساطها المرجحة تتراوح بين (٣,٣٢٥) و(٢,٩٠٠) واوزانها المئوية تتراوح بين (٨٣,١٢٥) و(٧٢,٥٠٠)

بنما نجد نقص الخبرة في جمع البيانات كان وسطها المرجح (٢,٨٧٥) ووزنها المئوي(٧١,٨٧٥) من جهة اخرى ان الطلبة لم يشتكوا بحدة عالية من كيفية كتابة المصادر اذ كان وسطها المرجح (٢,٣٥٠) ووزن مئوي (٥٨,٧٥٠) كما لم يشكوا من قلة تعاون المسؤولين في تسهيل تطبيق ادوات البحث اذ كان وسطها المرجح (٢,٠٧٥) ووزن مئوي لها (٧٦,٨٧٥).

يتضح من هذه النتائج ان الطلبة لايملكون المعرفة الاحصائية فضلاً عن القدرة على تطبيقها ومنها استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة لتبويب البيانات وتحليلها وتطبيق القوانين الملائمة لطبيعية البحث ويعود السبب الى عدم بذل الجهد في الاطلاع على الادبيات بهذا المجال او المتابعة مع المشرف الاختصاص ، كما يشكو الطلبة من ضعف استخدام الانترنيت وذلك لضعف توفر هذه الخدمة وضعف المستوى المادي للطلبة .

وبشكل عام ان الطلبة يعانون من جميع الفقرات (الصعوبات) تقريباً في مشروع البحث سواء اكان ذلك في المجال الاداري او العلمي .

وهذا يتفق مع دراسة ابو خلف (٢٠٠٦) ودراسة الخفاجي والكنعاني (٢٠١٢) في الصعوبات الادارية والعلمية .

الاستنتاجات :

١. ان معظم الطلبة حديثي العهد بمسألة اجراء البحوث قلة الخبرة السابقة وانهم غير مزودين بالمهارات اللازمة لاجراء البحث .

٢. عدم ادراك بعض الطلبة أهمية البحث العلمي وما له من أهمية في الحاضر والمستقبل في معالجة الكثير من المشكلات التربوية وتطوير العملية التربوية .

٣. ضعف عام في الزيارات التي يقومون بها الطلبة للمكتبة .

التوصيات :

١. التأكيد على ضرورة اعداد كتاب منهجي يشرح التفاصيل اللازمة لمهارات كتابة بحث التخرج.

٢. مراعاة احتياجات الدولة الفعلية على مستوى قطاع الدراسات التربوية

٣. اقامة الندوات واللقاءات التي يشترك بها الطلبة والاساتذة تطرح فيها الصعوبات والمشاكل التي تواجه الطالب في اعداد بحث التخرج.

٤. التاكيد على عدم استقبال البحوث الجاهزة وخاصة من الانترنيت .

المقترحات :

١. اجراء دراسات مماثلة على بقية الاقسام .

المصادر :

الخفاجي، يحيى هاشم و عبد الواحد محمود الكنعاني (٢٠١٢) المشكلات التي يواجهها طلبة قسم الرياضيات في مشروع بحث التخرج من وجهة نظرهم، **مجلة أبحاث البصرة**، الانسانيات ، جامعة البصرة ، العراق .

داود ، عزيز (٢٠٠٥) **مبادىء البحث العلمي** ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، القاهرة

ابو خلف ، نادر (٢٠٠٦)، المشكلات التي يواجهها الطلبة في مقرر مشروع التخرج في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة من وجية نظرهم، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

الثبيتي ، مليحان معيض (٢٠٠٠) الجامعات نشأتها مفهومها وظائفها ، دراسة وصفيه تحليلية ، **المجلة التربوية** ، ع ٥٤، الكويت .

الخولي ، حسين ، احمد (١٩٨٥) **الاحصاء : مقرر معتمد لبرامج التعليم المفتوح**، الشارقة العالمية للاستشارات الاكاديمية ، الاردن .

الزوبعي، عبد الحميد وآخرون (١٩٨١) **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، العراق .

عبد الرحمن ، انور حسين وفلاح محمد حسن الصافي (٢٠٠٥) **مناهج البحث بين النظرية والتطبيق** ، مطبعة التأميم ، كربلاء ، العراق .

عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٩) **اساسيات البحث التربوي** ط٣، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

عدس ، عبد الرحمن ، وعبيدات ، ذوقان ، وعبد الحق ، كايد (٢٠٠٥) **البحث العلمي مفهوم ادواته واساليبه** ، طبعة فريدة منقحة ، دار أسامة لمنشر ، الرياض

عطية ، السيد عبدالحميد ، (٢٠٠١) ، **التحليل الاحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية، مصر.

علام ، صلاح الدين ، محمود (٢٠٠٠) **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة .

فان دالين ، فيودولدب ، (١٩٨٦) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ترجمة محمد نبيل واخرون ، ط٢ ، مكتبة الانجلوا المصرية .

اليسون ، بريان وآخرون (٢٠٠٢) **المهارات البحثية للطلاب** ، دار الفاروق للنشر والتوزيع ، القاهرة .

Gates A.; Patricia J.; Teller Andrew Bernat; Nelly Delgado and Connie Kubo Della-piana (1998): "Meeting the Challenge of Expanding

Merkel C.A.(2004): "Undergraduate research at six research universities: a pilot study for the association of American universities", Association of American .Universities, Washington, DC

ملحق (١)

اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في البحث

ت	اسم الخبير
١	أ. د. عائدة مهدي مخلف القريشي / ط ت الجغرافية مركز البحوث التربوية والنفسية/جامعة بغداد
٢	أ. م .د سهام مطشر / علم النفس / مركز البحوث التربوية والنفسية /جامعة بغداد
٣	أ. م .د بشائر مولود توفيق / ط ت الجغرافية / مركز البحوث التربوية والنفسية /جامعة بغداد
٤	أ. م .د ناطق فحل / علم النفس التربوي / مركز البحوث التربوية والنفسية /جامعة بغداد
٥	أ. م .د نوال قاسم / علم النفس التربوي / مركز البحوث التربوية والنفسية /جامعة بغداد
٦	أ. م .د محمد جواد العزاوي / ط ت الجغرافية / كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٧	أ. م .د سعد جويد / ط ت الجغرافية / كلية التربية / جامعة كربلاء
٨	م. د حيدر فاظل / علم النفس التربوي / مركز البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد

ملحق (٢)

الاستبيان بصورته النهائية والخاص بالفقرات المتعلقة بالصعوبات الادارية والعلمية التي يواجهها طلبة المرحلة الرابعة قسم الجغرافية في كتابة بحث التخرج

التسلسل	مضمون الصعوبات الادارية	مؤثرة بدرجةكبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجةقليلة	لاتاثير لها
١.	عدم وجود كتاب منهجي يوضح ماهية مشروع بحث التخرج ومتطلباته في المرحلة الرابعة				
٢.	قلة توفر المصادر الكافية ضمن اختصاص الجغرافية في مكتبة الكلية				
٣.	ضيق الوقت المتاح للاطلاع الداخلي للمكتبة المركزية				
٤.	ندرة تعرض الطلبة قبل عمل مشروع البحث التخرج لنشاطات بحثية				
٥.	ازدحام المواد الدراسية في قسم الجغرافية للمرحلة الرابعة				
٦.	تاخر تزويد بعض المشرفين بخطة بحث التخرج				

التسلسل	مضمون الصعوبات الادارية	مؤثرة بدرجةكبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجةقليلة	لاتاثير لهاً
٧.	توزيع مشرفي بحوث التخرج على الطلبة دون اخذ ارائهم				
٨.	صعوبة الحصول على عناوبين البحث في مادة الجغرافية				
٩.	اختيار عناوبين للبحوث اعلى من قدرة الطلبة				
١٠.	خدمة الانترنيت في الكلية غير كافية لاعداد الطلبة				
١١.	قلة الفترة الزمنية المخصصة لبحث التخرج				
١٢.	عدم اعطاء فرصة للطلبة في اقتراح عنوان بحث التخرج				
١٣.	يفرض المشرفين احياناً مواضيع لايتمكن الطالب انجازها				
١٤.	تأخر ادراج مشاريع مقرر البحث في الجدول الدراسي				
١٥.	قلة توافر الوقت لدى الاساتذة والتدريسين لمتابعة بحوث التخرج				

التسلسل	مضمون الصعوبات الادارية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتاثير لها
١٦.	قلة المساعدة في اعداد خطة البحث من بعض الاساتذة المختصين في القسم				
١٧.	عدم توافر الخبرة الكافية لبعض المشرفين للاشراف على البحث				

الصعوبات العلمية

التسلسل	مضمون الصعوبات العلمية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتاثير لها أبداً
١.	ضعف في استخدام الاساليب الاحصائية المناسبة وتحليل نتائجها				
٢.	ضعف الخبرة في تحديد خطوات البحث				
٣.	قلة الخبرة استخدام الانترنيت				
٤.	ضعف في الاقتباس من المراجع				
٥.	قلة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي لمشروع بحث التخرج اثناء الدراسة				

التسلسل	مضمون الصعوبات العلمية	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	مؤثرة بدرجة قليلة	لاتاثير لها أبداً
٦.	غموض بعض المفاهيم المتعلقة بموضوع البحث مما اثرعلى تصميم ادوات البحث				
٧.	نقص الخبرة في جمع بيانات البحث				
٨.	ضعف في عرض الموضوع (بحث التخرج) امام الجميع				
٩.	الافتقار الى مهارة كتابة البحث				
١٠.	قلة الخبرة في لعداد توصيات البحث ذات الصلة بموضوع البحث				
١١.	نقص الخبرة في تفسير النتائج				
١٢.	ضعف في كتابة المصادر				
١٣.	قلة تعاون بعض المسؤولين في تطبيق ادوات البحث				

المشكلات التي تواجه مطبقي قسم معلم الصفوف الأولى في كلية التربية الأساسية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم

م . د. نصير خزعل نزال

مناهج طرائق تدريس عامة

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي تعرف على (المشكلات التي تواجه مطبقي قسم معلم الصفوف الأولى في كلية التربية الأساسية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم)

يتحدد البحث طلبة السنة الرابعة (المطبقين) في قسم معلم الصوف الأولى كلية التربية الأساسية داخل حدود محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)

تكونت عينة البحث من طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصفوف الأولى كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية الذين يطبقون داخل محافظة بغداد البالغ عددهم (٦٠) طالباً وطالبة .

تم عرض استبانه استطلاعية تحتوي سؤالا واحدا مفتوحا إلى (٢٠) طالباً وطالبة من الذين انهوا مدة التطبيق ، وكان ذلك بعد الانتهاء من التطبيق في مدارسهم مباشرة ٠ والسؤال هو :

(ما المشكلات التي واجهتك في إثناء مدة التطبيق ؟)

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية (معادلة فيشر لاستخراج حدة المشكلات ومعادلة ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات ومعادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الثبات والاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين اتجاهات الطلبة ٠

٠ لاستخراج النتائج البحث و وتفسيرها ، حيث حصلت الفقرات من (١ –٦) على نسبة ما بين (٩٥,٥ % و ٨٢,٥ %) والفقرات من (٧ – ١٤) على نسبة ما بين (٨٠ % و ٤٦ %) والفقرات من (١٥ – ٢٠) على نسبة ما بين (٤٥ % و ٢٠%) وجميعها مقبولة .

وتوصل إلى التوصيات :

١- محاولة تطبيق كل طالب او طالبة في مدرسة قريبة من محل سكناه ، حتى لا يتعرض الى مشكلة بعد السكن عن موقع المدرسة ، ومشكلة المواصلات ٠

٢- ضرورة تقديم المساعدات الممكنة للطلبة المطبقين ، لاسيما من قبل ادارات المدارس

٣- توعية إدارات المدارس بأهمية التطبيق ٠

والمقترحات :

١- إجراء دراسة لتعرف مشكلات الطلبة المطبقين على عينة واسعة كان تشمل أقسام أخرى في العراق

٢- إجراء دراسة مقارنة بين مشكلات الطلبة المطبقين في الكليات العلمية والكليات الإنسانية

Research Summary

It aims current research to identify (the problems facing the implementers early grades
teacher Department in the College of Basic Education and their attitudes towards the teaching profession) is determined Find fourth year students (Applying) in the first wool teacher Department of College of Basic Education within the borders of the province of Baghdad for the academic year (2014-2015)

The research sample consisted of fourth year students in the early grades teacher Department of College of Basic Education - Mustansiriya University who apply
within the province of Baghdad's (60) students.

Has been an exploratory questionnaire containing one question open to (20) students who have completed the

period of application, and that was after the completion of the application directly in their schools 0 The question is: (What are the problems that you encounter in during the application?) Duration

Researcher used statistical methods (Fisher equation for the extraction unit problems and Pearson correlation equation to extract the reliability coefficient equation and Spearman - Brown to correct consistency and samples t test laboratories for samples interrelated to see significant differences between students' attitudes .

To extract the search results and their interpretation, where she received paragraphs (1-6) the ratio between (95.5% and 82.5%) and paragraphs (7-14) on the ratio between (80% and 46%) and paragraphs (15-20) on the ratio between (45% and 20%), all of which are acceptable.

And arrive at recommendations:

1. try to apply all students at a school close to the place of residence, so as not to be exposed to the problem of housing for after-school site, and the problem of transportation 0
2. The need to provide possible assistance to students Applying the especially by school administrations
3. awareness of the importance of school administrations Application .

And proposals:

1. Conduct a study to know the problems of students Applying on a wide sample was included in other sections of Iraq
2. Conduct a comparative study between students applied to the problems of humanity and science colleges college

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا : مشكلة البحث :

للعملية التربوية جوانب متعددة ، منها التعليم داخل الصف ، والزيارات الميدانية ، والعمل ، والتدريب في أماكن العمل ، ويشهد العالم اليوم تغيرات اقتصادية واجتماعية وتقنية وعلمية واسعة النطاق ، ومن البديهي ان تنتج عن هذه التغيرات صعوبات في مجالات مختلفة ، وتنعكس على الانظمة التربوية والتعليمية ، بل تدخل في المدارس والصفوف .(كروكر ، ٢٠٠٩ : ٢٠)

وكان للجانب العملي التطبيقي نصيب في الإعداد والتدريب ، ونجد ان طلبة الصفوف الرابعة في أقسام معلم الصفوف الأولى التابعة إلى كليات التربية الأساسية ، يقومون بالتطبيق أو الأداء العملي في الكورس الثاني من السنة الدراسية الأخيرة (الرابعة) وهذا أمر مطلوب بل وضروري ، لكن هل يواجه هؤلاء الطلبة المطبقون مشكلات في إثناء تطبيقهم ؟ قد يكون جواب بالسلب ، او قد يكون بالايجاب ، ولكن على اية حال ينبغي ان تتجه أنظار الباحثين نحو هذه المسألة ، ولا بد من تقديم بحوث ودراسات ميدانية في هذا المجال .

لما كان قسم معلم الصفوف الأولى في كلية التربية الأساسية من الموسسات التعليمية التي تعمل على إعداد معلمين ومعلمات وتهيئتهم علميا واجتماعيا وتربويا وفكريا ليتمكنوا من أداء مهنة التعليم ، فان هذا الإعداد بحاجة إلى التقويم التطوير والتجديد ، وان من وسائل التقويم وجود أدوات موضوعية تسهم في إنجاحه .

وقد عزم الباحث على إجراء دراسة تهدف إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها مطبقو قسم معلم الصفوف الأولى ومطبقاته في إثناء تطبيقهم في المدارس والتعرف على اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم قبل التطبيق وبعده .

ثانياً : أهمية البحث :-

تعد تنمية الإنسان ركيزة أساسية في بناء المجتمعات ، لذا تهتم دول العالم ومنها الأقطار العربية بتنمية البشرية وصولا الى مستويات متطورة في مختلف المجالات لان العنصر البشري من العناصر المهمة التي تساعد على تنفيذ تنمية المجتمع وبنائه ، ولا شك إن من وسائل تحقيق هذا الهدف نشر التعليم بوصفه ضرورة تفرضها التنمية لسد احتياجاتها . (أبو شعيرة وغباري ، ٢٠٠٨ : ١٢)

وتؤدي الجامعة إحدى المؤسسات التعليمية دورا مهما في إعداد الكوادر المتخصصة التي تسهم في تحقيق خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ومن مؤسساتها كلية التربية التي تتطلع بمسؤولية أعداد مدرس الذي يعد من وسائل نجاح العملية التربوية فهو الذي يستطيع استثمار الفرص ، وتهيئة الظروف لتكوين الخبرات والمهارات عند الطلبة ، وإحداث التغييرات المرغوبة فيهم نحو الاتجاه الذي يمكنهم من التكيف مع أنفسهم ، ومجتمعهم ، ومتطلبات العصر الذي يعيشونه . (يونس وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٢٣)

إن التطبيقات العملية : هي اختبار الاستعداد الحقيقي للتعليم ، ويواجه الكثير من الطلبة القلق ، والخوف إثناء التطبيق العملي ، إذ يعدها بعضهم مرحلة تحد لإمكاناته مما يدفع هذا البعض إلى الاضطراب القاعة الدراسية ، فهي المغامرة الأولى لطلبة امضوا قرابة أربع سنين في التحصيل النظري ليواجهوا مصاعب المهنة التي انتسبوا إليها ، ولتحدد مستقبل حياتهم ، والنجاح

في هذه المهنة هو الهدف الأساسي بالنسبة إليهم. **Error! Bookmark not defined.** الصعيدين النظري والتطبيقي تمكنهم من تنمية مهارات التعليم الأساسية قبل البدء بالتطبيقات التدريسية العملية في المدارس (غباري ، ٢٠٠٨ : ٢٤) .

إن مدة التطبيقات التي يحتاج إليها الطلبة المطبقون حتى يصلو إلى مستوى الرضا عنه ، وعن عطائه من خلال تقويم المسؤولين المباشرين عنه او من خلال التقويم الذاتي ينبغي الاتقل عن مستوى المقياس العالمي لغالبية الدول المتطورة ، وهي مدة لا تقل عن خمسة وعشرين أسبوعا في نظام الإعداد التكاملي ، وخمسة عشر أسبوعا في نظام الإعداد التتابعي ، ومن المشاهدات الصفية التي تسبق التطبيق ، فضلاً عن الزيارات التي تلي نهاية كل فصل فيه تطبيق عملي (الأمين ،١٩٨١، ٩٢) إن التطبيقات العملية مرحلة مهمة وضرورية من مراحل أعداد المعلمين ، ويمكن تعريفها بأنها تلك المدة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة كليات التربية الأساسية بالتثبت من صلاحية عملية إعدادهم النظري نفسيا وتعليمياً وممارسة لخبرات ما تتطلبه القاعات الدراسية بإشراف وتوجيه من متخصصين تربويين مؤهلين لذلك ، وترجع جذور التربية العملية الى القرن الثالث عشر في جامعة باريس في فرنسا فضلا عن بولونيا وايطاليا ، اذ طلبت جامعة باريس سنه (١٢٧٩) من المتخرجين فيها ألقاء محاضرات فعلية في تخصصاتهم شرطا مسبقاً لتوثيقهم وتسجيلهم رسمياً مدرسين لممارسة مهنتهم التي اعدوا لها (محمد وعبد العظيم ، ٢٠١١ : ١٨) ، أن أقسام معلم الصفوف الأولى في كليات التربية الأساسية في العراق احد الأقسام الإنسانية التي أخذت على عاتقها مسالة أعداد معلمي الصف الاول

الذين تنتظرهم مهمة السعي إلى تحقيق أهداف التعليم والتربية ، وقد اتبعت هذه الأقسام النظام التكاملي في برامجها الذي يشمل المكونات الثلاثة الآتية :

١- الإعداد النظري الأكاديمي ويضم هذا المكون دراسة مواد المتطلبات العامة والمواد التخصصية

٢- الإعداد النظري الوظيفي ويضم المكون دراسة مواد وممارسة خبرات ضرورية لبناء شخصية المعلم ، ومن هذه المواد طرائق التدريس ومناهجها ، وعلم النفس

٣- التربية العملية ويعد هذا المكون الاختبار الحقيقي لكفاية الطالب الذي يهيى نفسه لمهنة التعليم .

وترجع أهمية التطبيق العملي إلى مدى أهمية الأهداف التي يسعى الى تحقيقها ، إذ أنها تسد الفجوة بين النظرية والتطبيق ، فضلاً عن انها تنسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم ، ولا تعد مؤشرا كافيا يمكن الحكم من خلاله على نجاح الطالب المطبق في مهنة المستقبل ، وبذلك يمكن القول إن الطالب المطبق قد اكتسب المهارات اوالكفايات التعليمية التي ستمكنه من أداء عمله بصورة جيدة.

ويمكن إجمال أهمية التطبيقات التربوية بالنسبة الى الطلبة المطبقين في النقاط الآتية

١- تعرف الطلبة المطبقين على جوانب العملية التربوية في المدرسة ،وفي داخل الصف الدراسي .

٢-تهيى الفرص للطلبة المطبقين لترجمة المعارف النظرية والمبادئ والأفكار التربوية الى مواقف تعليمية فعلية .

٣-توفر فرص التدريب الموجه للطلبة المطبقين لتنميةا مهارات التعليم ،ومساعدتهم على تكوين اتجاهات وميول ايجابية نحو المهنة التي يعدون لها

٤-تشجع الطلبة المطبقين على مواجهة الطشكلات التي قد يتعرضون اليها في التطبيق العملي وتحفزهم على التفكير للتغلب عليها ٠

٥-توفر الفرص إمام المطبقين لمشاهدة وتحليل نماذج مختلفة من مواقف التعليم (الأمين ،١٩٨١: ٣٧)

إن المواد التربوية يعول عليها كثيراً في تحقيق الأهداف التربوية من خلال إعداد الطلبة لمعرفة مجتمعهم ، وما يتطلع إلية من قيم ، واتجاهات ، وما يرغب فيه من مهارات ليسهم أبناؤه في مواجهة ما يعاني من مشكلات وما يصبو إلية من تطلعات ، (أبو سرحان ، ٢٠٠٠: ١٧) ، ولمعلم الصفوف الأولى دور كبير في تنمية ، وتنشئة التلاميذ اجتماعياً ، وتزويدهم بالمعرفة الحقيقة ، والواقعية عن مجتمعهم ، والمجتمعات الأخرى، ويسهم في غرس المواطنة السليمة عن طريق إمدادهم بالمفاهيم التي تجعلهم قادرين على مواجهة مشكلات المجتمع ، والعمل على حلها بفعالية وإتقان ،والدور الذي يستطيع ان يؤديه في تنشئة الطلبة ، وإعدادهم لخدمة المجمتع الذي يعيشون فيه (ملحم ،٢٠٠٠: ٤٣)

ثالثاً : هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

معرفة المشكلات التي تواجه مطبقي قسم معلم الصفوف الأولى في كلية التربية الأساسية معرفة اتجاهات مطبقي قسم معلم الصفوف الأولى في كلية التربية الأساسية نحو مهنة التعليم قبل التطبيق وبعده ٠

رابعاً : حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي طلبة السنة الرابعة (المطبقين) في قسم معلم الصفوف الأولى كلية التربية الأساسية داخل حدود محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)

خامساً : تحديد المصطلحات :-

أولا : المشكلات عرفها كل من :

(الدفاعي ، ١٩٨٨)

" أيها عائق يبعث في الطلبة الحيرة ويتطلب اجتيازه جهداً فردياً أو جماعيا مباشراً أو غير مباشر " (الدفاعي ، ١٩٨٨: ١٦)

(مراد ،٢٠٠٥)

" حالة شك وارتباك ترافقها حيرة وتردد يسيطران على عقل الإنسان ونشاطه ويدفعانه إلى التفكير لإيجاد الحل الذي يمكنه من إزالة التردد وإعادة حالة التوازن إليه" (مراد ، ٢٠٠٥ : ٤٦)

التعريف الإجرائي

((قضية أو موقف صعب أو شعور بعدم الارتياح يواجه طلبة المرحلة الرابعة في قسم معلم الصفوف في كلية التربية الأساسية في إثناء تطبيقهم في المدارس))

ثانياً : الاتجاه عرفها كل من :

(جابلن chapline 1971)

" بانه استعداد محتمل للسلوك والاستجابة بطريقة معينة نحو الأشخاص والموضوعات او المواقف او القضايا ، وهو ثابت نسبياً (chapline 1971 p440)

(زهران ،١٩٧٧)

" بأنه استعداد نفسي او تهيؤ عصبي عقلي متعلم للاستجابة الموجبة او السالبة نحو أشخاص ، او أشياء ، أو موضوعات ،أو مواقف ، أو رموز في البيئة التي تستثير تلك الاستجابة "(زهران ،١٩٧٧ : ١٣٦)

التعريف الإجرائي

((بأنه استجابة الطلبة المطبقين في قسم معلم الصفوف في كلية التربية الأساسية في تقبل مهنة التعليم او عدم تقبلها قبل مدة التطبيق وبعدها))

ثالثاً : التطبيق عرفها كل من :

(دمعة ،١٩٨٧)

" نشاط تعليمي يمارسه الطالب المطبق داخل صف من الصفوف وذلك بتدريسه موضوعاً او اكثر من الموضوعات الدراسية في مجال تخصصه العلمي لعدد من الطلبة في صف معين لمرحلة من المراحل الدراسية .

(دمعه، ١٩٨٧ : ١١)

التعريف الإجرائي

(مدة دراسية علمية يمارس فيها طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الأساسية مهنة التعليم ممارسة عملية ميدانية في المدارس ، وتكون في الفصل الدراسي الثامن من السنة الدراسية)

الفصل الثاني

دراسات سابقة

ن الغاية من دراسات سابقة هو اطلاع الباحث على بعض المصادر التي تتعلق بدراسته ، وكيفية صياغة المشكلة ، وإعداد الأداة ، وتطبيقها ، والإفادة من المعالجات الإحصائية التي استعمالها في تلك الدراسات ، والاطلاع على النتائج ، والتوصيات ، وتقديم تفسير اكثر شمولاً لنتائج الدراسة الحالية

١- دراسة مصطفى وأحلام ١٩٨٧

هدفت الدراسة تعرف المشكلات التي تواجه طلبة قسمي الرياضيات والفيزياء في كلية التربية الجامعة المستنصرية

أجريت الدراسة في العراق جامعة المستنصرية كلية التربية

من المشكلات المهمة التي شخصت من خلال تحليل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها ما يأتي

١-قصر مدة التطبيق

٢-قصر المدة التي يؤديها المشرف

٣-الاقتصار على مشرف واحد في تقويم المطبق ٠

٤-عدم وجود الانسجام بين ما يعطي للطالب في الكلية من موضوعات وبين ما يدرس في المدارس ٠

٥-تكليف الطالب المطبق بسد الشواغر من الروس ٠

٦-ضعف تعاون إدارات المدارس(مصطفى وأحلام ، ١٩٨٧: ٢٢-٥٢)

٢- دراسة يس واخرون ١٩٧٨

هدفت الدراسة الى تحليل مشكلات التطبيقات التدريسية لطلبة كلية التربية جامعة بغداد

اجريت هذه الدراسة العراق جامعة بغداد كلية التربية

اظهرت نتائج الدراسة ان من مشكلات التطبيق المهمة التي شخصت من خلال النتائج ماياتي :

أ- قصر مدة التطبيق

ب-ضعف المستوى العلمي لطلبة المدارس

ت-قلة امكانيات المدارس

ث-وجود فجوة بين ما يدرسه الطالب في الكلية وبين مايدرسه في مدة التطبيق

(يس واخرون ،١٩٧٨، ٦٤- ١١٥)

٣- دراسة الخزرجي ٢٠١١

هدفت الدراسة تعرف (الصعوبات التي يواجهها مطبقو قسم التاريخ ومطبقاته في اثناء تطبيقهم في المدارس والتعرف على اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم)

أجريت الدراسة في العراق جامعة المستنصرية كلية التربية الأساسي

بلغت عينة البحث (١٠٠) طالب ، ومن الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحث معامل ارتباط بيرسون ،ومعادلة فيشر .

توصلت الدراسة إلى :

١- قلة تعاون الإدارة مع المطبق

٢- عدم فسح المجال إمام المطبق في حل الصعوبات التلاميذ في المدرسة

٣- قصر مدة التطبيق

٤- ضعف إشراك المطبق في الفعاليات المدرسية

٥- قلة اللقاءات بين المطبق ومعلم المادة الأصلي

(الخزرجي ، ٢٠١١ : ١-٢٠)

موازنة بين الدراسات السابقة

١- تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فبعضها يبحث عن المشكلات والبعض الأخر عن الاتجاهات نحو مهنة التدريس التعرف على مدى التغير ٠ والدراسة الحالية سوف تبحث عن المشكلات التي التواجه المطبقين والمطبقات واتجاهاتها نحو المهنة التعليم

٢- اتفقت الدراسات السابقة في إتباعها المنهج الوصفي والدراسة الحالية سوف تتبع نفس المنهج ٠

٣- أجريت الدراسات معظمها في محافظة بغداد عدا دراسة (شقير ، ١٩٧٨) التي اجريت في سوريا ، والدراسة الحالية سوف تجري في بغداد ٠

الفصل الثالث

إجراءات البحث ومنهجيته

أولا- مجتمع البحث الأصلي

يتكون المجتمع البحث الحالي من طلبة السنة الرابعة في قسم المعلم الصفوف الأولى كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)

ثانيا – عينة البحث :

تكونت عينة البحث الحالي من طلبة السنة الرابعة في قسم المعلم الصفوف الأولى كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية الذين يطبقون داخل محافظة بغداد البالغ عددهم (٦٠) طالباً

ثالثا – أداتا البحث

أ- استبانه المشكلات :

لغرض إعداد استبانه تضم عددا من المشكلات التي تواجه الطلبة المطبقين اتبع الباحث الخطوات الآتية :

١- توجيه استبانه استطلاعية تحتوي سؤالا واحدا مفتوحا إلى (٢٠) طالباً من الذين انهوا مدة التطبيق ، وكان ذلك بعد الانتهاء من التطبيق في مدارسهم مباشرة ٠ والسؤال هو :

– ما المشكلات التي واجهتك في إثناء مدة التطبيق ؟

٢- في ضوء إجابات العينة الاستطلاعية عن السؤال المفتوح واستنادا إلى الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة ، فضلاً عن خبرة الباحث المتواضعة في هذا المجال ، أعدت استبانه تكونت من (٢٥) فقرة تمثل المشكلات البارزة التي يواجهها الطلبة المطبقين في إثناء مدة التطبيق ٠

٣-عرضت هذه الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس

٤- بعد الاطلاع على أراء الخبراء أصبحت الاستبانة تتكون من (٢٠) فقرة بصيغتها النهائية بعد إن رفضوا (٥) فقرات ٠

٥- لغرض التعرف على ثبات الاستبانة طبقها الباحث على (٢٠) طالباً من الذين انهوا مدة التطبيق ٠

وباستعمال الباحث طريقة التجزئة النصفية ، ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات فكان (٠,٨٠) ومن ثم صحح بمعادلة (سبيرمان – براون) فبلغ بعد التصحيح (٠,٨٦) وهو معامل ثبات جيد ٠ واستنادا الى ما تقدم أصبحت استبانه جاهزة للتطبيق ٠

ب- مقياس الاتجاه نحو مهنة التعليم :

لغرض تعرف اتجاهات الطلبة المطبقين نحو مهنة التعليم قبل التطبيق وبعده ، اعتمد الباحث المقياس الذي أعده الباحث (طارق صالح ابراهيم) في دراسته التي استهدفت قياس اتجاهات طلبة معاهد المعلمين والمعلمات في العراق نحو مهنة التعليم ٠ (إبراهيم ، ١٩٨٧: ٢٥) وطبقه على عينة البحث قبل التحاقهم بالمدارس للتطبيق بأسبوع واحد فقط ، وأجابوا عنه في وقت واحد ٠

رابعاً – تطبيق الأداتين :

طبق الباحث استبانه المشكلات ، ومقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم على الطلبة عينة البحث في يوم واحد وساعة واحدة ، اذ اختار قاعتين دراسيتين من قاعات قسم المعلم الصفوف الأولى في كلية التربية الأساسية ، وأجابوا عن فقرات الاستبانة أولا ، ومن ثم أجابوا عن فقرت المقياس ٠

أعطيت قيم رقمية لإجابات استبانه المشكلات ، اذ أعطيت ثلاث درجات للإجابة (دائماً) ودرجتان للإجابة (أحيانا) ودرجة واحدة للإجابة (أبدا) فاصبح المتوسط الفرضي للفقرة (درجتين)٠ إما فقرات مقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم فقد أعطيت درجات على وفق ما يأتي :

١-الفقرات التي كانت الإجابة عنها بالموافقة وتدل على اتجاه موجب تعطى (ثلاث درجات) واجابة غير متاكد تعطى (درجتان) في حين تعطى اجابة لا أوافق (درجة واحدة)

٢-الفقرات التي كانت الاجابة عنها لا اوافق وتدل على اتجاه سالب تعطى (ثلاث درجات) واجابة غير متاكد تعطى (درجتان) في حين تعطى اجابة اوافق (درجة واحدة)

خامسا- الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

١- معادلة فيشر لاستخراج حدة المشكلات ٠

٢-معادلة ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات ٠

٣-معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الثبات ٠

٤-الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين اتجاهات الطلبة٠

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

أولا- عرض النتائج وتفسيرها

نتائج الهدف الأول :

كان الهدف الأول ينص على (تعرف المشكلات التي تواجه مطبقي قسم المعلم الصفوف الأولى ومطبقاته في كلية التربية الأساسية) وبعد تطبيق الاستلانة على الطلبة (عينة البحث) تسلسلت المشكلات على ما هو موجود في جدول (١)

جدول (١)

المشكلات التي واجهت الطلبة عينة البحث

ت	المشكلات	درجة الحدة	النسبة المئوية
١	مشكلات المواصلات	١,٩١	٩٥,٥ %
٢	قلة تعاون الإدارة مع المطبق	١,٩	٩٥ %
٣	قلة اللقاءات بين المطبق ومعلم المادة الاصلي	١,٨٨	٩٤ %
٤	عدم وجود الانسجام بين المطبق والتلميذ	١,٨	٩٠ %
٥	عدم فسح المجال إمام المطبق في حل المشكلات التلاميذ في المدرسة	١,٧٢	٨٦ %
٦	عدم ملائمة الجدول الدراسي مع التزامات المطبق	١,٦٥	٨٢,٥ %
٧	قصر مدة التطبيق	١,٦	٨٠ %
٨	ضعف إشراك المطبق في الفعاليات المدرسية	١,٤٥	٧٢,٥ %
٩	عدم وجود غرفة خاصة لمهمات المطبق في المدرسة	١,٢٥	٦٢,٥ %
١٠	عدم احتساب الدرجة التي يعطيها المطبق للتلميذ	١,١٥	٥٧,٥ %
١١	قلة خبرة المطبق بالمادة التي يدرسها	١,١	٥٥ %
١٢	كثرة الواجبات التي يكلف بها المطبق كسد الشواغر	١	٥٠ %
١٣	قلة خبرة المطبق في استخدم الاختبارات	٠,٩٥	٤٧,٥ %
١٤	عدم وضوح الواجبات والإعمال التي ينبغي على المطبق القيام بها	٠,٩٢	٤٦ %

ت	المشكلات	درجة الحدة	النسبة المئوية
١٥	بعد المدرسة عن سكن المطبق	٠,٩٠	٤٥ %
١٦	مشكلة إيجاد طريقة مناسبة لإيصال المادة الدراسية	٠,٨٨	٤٤ %
١٧	شعور المطبق بضعف تأهيله التربوي	٠,٧٢	٣٦ %
١٨	قلة مساهمة المطبق في السفرات المدرسية	٠,٧٠	٣٥ %
١٩	ضعف تقبل المطبق لتوجيهات المرشدين التربوي والعلمي	٠,٦٥	٣٢,٥ %
٢٠	ضعف اشراك المطبق في اعداد النشرات الجدارية المدرسية	٠,٤٠	٢٠%

ثانياً- تفسير النتائج الموضحة في جدول (١)

الفقرة الأولى – مشكلات المواصلات :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,٩١) وبنسبة مئوية (٩٥,٥ %) ونالت المرتبة الأولى وهي بهذا تعد أكثر المشكلات التي يعاني منها المطبقون في الوصول الى المدارس التي يطبقون فيها نتيجة بعد السكن عن المدرسة او لشدة الازدحام ، وبهذا تعد من المشكلات المهمة الرئيسة التي يعاني من وجودها المطبقون ٠

الفقرة الثانية – قلة تعاون الإدارة مع المطبق :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,٩) وبنسبة مئوية (٩٥ %) ونالت المرتبة الثانية ، وتعد قريبة المستوى من الصعوبة الأولى ، اذ ان تعاون الادارة مع المطبق له أهمية كبيرة ، ويسهل مهمة المطبق ، ويقلل من المشكلات التي تواجهه ، ولكن غالبية المطبقين يعانون من مشكلة تعاون الادارات المدرسية معهم ٠

الفقرة الثالثة – قلة اللقاءات بين المطبق ومعلم المادة الأصلي :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,٨٨) وبنسبة مئوية (٩٤ %) ونالت المرتبة الثالثة ، ويبدو ان السبب في ذلك إشغال المعلمين بالعمل

التعليمي الذي يستغرق معظم وقتهم في المدرسة ، فضلا عن الإشغال بالإعمال الأخرى ، وان ذلك يؤثر في معنوية المطبق لأنه يبقى بحاجة الى استشارة المعلمين والأخذ بآرائهم والاستماع إليهم ٠

الفقرة الرابعة – عدم وجود الانسجام بين المطبق والتلميذ :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,٨) وبنسبة مئوية (٩٠ %) ونالت المرتبة الرابعة ، ويبدو ان السبب في وجود هذه المشكلة قلة المدة التي خصصت للتطبيق ، وان بعض المطبقين تكون معاملتهم للتلاميذ تحتوي على القسوة ، مما يؤدي الى عدم الانسجام بين المطبق والتلميذ ٠

الفقرة الخامسة – عدم فسح المجال إمام المطبق في حل المشكلات التلاميذ في المدرسة :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,٨) وبنسبة مئوية (٩٠ %) ونالت المرتبة الخامسة ، ويبدو ان بعض المدارس لا تسمح للمطبقين في التدخل في شؤون تلاميذها مما يولد النفور لدى المطبق عن صعوبات التلاميذ وفي اثر سلبي ،اذ ان المطبق بحاجة الى معرفة الصعوبات ٠

الفقرة السادسة – عدم ملائمة الجدول الدراسي مع التزامات المطبق :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,٦٥) وبنسبة مئوية (٨٢,٥ %) ونالت المرتبة السادسة ، وهي صعوبة لدى قسم من المطبيق اذ يشعر هذا القسم بعدم ملائمة الجدول لاسيما وان بعض المدارس تضع دروس المطبق في الساعات الأخيرة من اليوم الدراسي ، او على شكل ساعات متفرقة في بداية الدوام وفي نصفه وفي نهايته وهكذا ، ويتولد الشعور بعدم ملائمة الجدول لان المطبق لديه التزامات أخرى غير التطبيق مثل بحث التخرج ٠

الفقرة السابعة – قصر مدة التطبيق :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,٦) وبنسبة مئوية (٨٠ %) ونالت المرتبة السابعة ، اذ ان مدة التطبيق في قصرها تسبب صعوبات لدى المطبق من حيث عدم التعود على الجو التعليمي الجديد ، وعلى المرتبة التي يشغلها ، وهي تحول من طالب يتلقي المعلومات الى معلم يلقي المعلومات ، وهي بهذا تحمله الكثير من المسؤوليات التي قد لايستطيع مجابهتها بحكم قلة الخبرة التي يمتلكها وعدم التكيف مع الجو الجديد ٠

الفقرة الثامنة – ضعف إشراك المطبق في الفعاليات المدرسية :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,٤٥) وبنسبة مئوية (٧٢,٥ %) نالت المرتبة الثامنة ، وهي لا تمثل مشكلة موازية بغيرها من المشكلات ، ولكن ينبغي أشراك المطبق في الأنشطة ، والفعاليات المدرسية ٠

الفقرة التاسعة – عدم وجود غرفة خاصة لمهمات المطبق في المدرسة :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,٢٥) وبنسبة مئوية (٦٢,٥ %) ونالت المرتبة التاسعة ، وهي من المشكلات التي يواجها المطبق الذي سبب وجودها قد يكون ضيق المدارس ، وقلة عدد الغرف المخصصة لمعلمين فيها ٠

الفقرة العاشرة – عدم احتساب الدرجة التي يعطيها المطبق للتلميذ:

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,١٥) وبنسبة مئوية (٥٧,٥ %) ونالت المرتبة العاشرة ، وهي مشكلة تقلل من معنوية التلميذ المطبق في تحضيره للدروس ، وإعطائها للتلاميذ ، واختباره فيها ، ومن ثم يعطيه الدرجة التي تناسب مستواه الحقيقي ، اذ ان هذه الدرجة تهمل ، وهذا بحاجة الى انتباه إدارات المدارس ، والأخ بدرجة المطبق حتى يشعر بأهمية ما يبذله من جهد ووقت ٠

الفقرة الحادية عشرة – قلة خبرة المطبق بالمادة التي يدرسها :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١,١) وبنسبة مئوية (٥٥ %) ونالت المرتبة الحادية عشرة ، ويبدو إن سبب المشكلة يرجع الى اختلاف ما يدرسه المطبقين في الكلية من مواد نظرية عما يدرسونه في المدارس ٠ فضلا عن قلة الدروس الخاصة بالعملية التربوية أي الدروس التربوية ، وهي بمعدل مادة واحدة او مادتين في كل مرحلة ٠

الفقرة الثانية عشرة – كثرة الواجبات التي يكلف بها المطبق كسد الشواغر :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (١) وبنسبة مئوية (٥٠ %) ونالت الثانية عشرة ، اذ ان المطبقين يعانون من كثرة الواجبات التي كانت تكلفهم بها الإدارة ، وبخاصة سد الشواغر ، فضلا عن استغلال وجود المطبقين وتكليفهم ، بأعمال كتابية تبعث الملل في نفوسهم ، بما يؤدي الى ضعف التعاون ، اذ ان المطبق ينبغي ان يحترم ، ويعامل كمعلم في المدرسة ٠

الفقرة الثالثة عشرة – قلة خبرة المطبق في استخدم الاختبارات :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (٠,٩٥) وبنسبة مئوية (٤٧,٥ %) ونالت المرتبة الثالثة عشرة ، ويبدو ان السبب في وجود هذه المشكلة هو قصر المدة الزمنية ، وقلة عدد الحصص المقررة لمادة التقويم والقياس في المراحل الكلية الأربعة ٠

الفقرة الرابعة عشرة– عدم وضوح الواجبات والإعمال التي ينبغي على المطبق القيام بها :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (٠,٩٢) وبنسبة مئوية (٤٦ %) ونالت المرتبة الرابعة عشرة ، ويبدو ان هذه المشكلة تبرز بشكل واضح في

بداية التطبيق ، وتبدا خفة حدتها مع استمرار عملية التطبيق ، وبخاصة عندها يختلط المطبق مع المعلمين اذ تتضح له الإعمال الذي ينبغي علية القيام بها ٠

الفقرة الخامسة عشرة – بعد المدرسة عن سكن المطبق :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (٠,٩٠) وبنسبة مئوية (٤٥ %) ونالت المرتبة الخامسة عشرة ، ويبدوان هذه المشكلة تكثر عند الطلبة من سكنة المحافظات الأخرى (أي غير بغداد) لبعد المدارس التي يطبقون فيها عن الاقسام الداخلية الذي يسكنون فيها ، لا سيما وان طلبة محافظة بغداد يحجزون مدارس قريبة من محال سكناهم ٠

الفقرة السادسة عشرة – مشكلة إيجاد طريقة مناسبة لا بصال المادة الدراسية :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (٠,٨٨) وبنسبة مئوية (٤٤ %) ونالت المرتبة السادسة عشرة ، ويبدو إن السبب في وجود هذه المشكلة قلة الخبرة التي يتزود بها المطبق في إثناء دراسة في الكلية ٠

الفقرة السابعة عشرة – شعور المطبق بضعف تاهيله التربوي :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (٠,٧٢) وبنسبة مئوية (٣٦ %) ونالت المرتبة السابعة عشرة ، ويبدو ان ذلك ناتج من قلة خبرات المطبق بعملية التعليم ، وشعورهم بعدم كفاية قدراتهم مع ما تتطلبه عملية التعليم ، وهم بذلك يعدون أنفسهم ضعيفي التأهيل ٠

الفقرة الثامنة عشرة – قلة مساهمة المطبق في السفرات المدرسية :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (٠,٧٠) وبنسبة مئوية (٣٥ %) ونالت المرتبة الثامنة عشرة ، وهي لا تمثل مشكلة موازية بغيرها من المشكلات ولكن ينبغي أشراك المطبق في الأنشطة ، والفعاليات المدرسة ٠

الفقرة التاسعة عشرة – ضعف تقبل المطبق لتوجيهات المرشدين التربوي والعلمي:

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (٠,٦٥) وبنسبة مئوية (٣٢,٥ %) ونالت المرتبة التاسعة عشرة ، وهي ليست بصعوبة كبيرة ولا تواجه الا القليل من المطبقين ٠

الفقرة العشرين – ضعف إشراك المطبق في إعداد النشرات الجدارية المدرسية :

حصلت هذه الفقرة على درجة حدة قدرها (٠,٤٠) وبنسبة مئوية (٢٠ %) ونالت المرتبة الأخيرة ، ويبدو إن قسما من المطبقين لديهم الرغبة في المشاركة في إعداد النشرات الجدارية المدرسية ، وهذا أمر جيد إذ إن النشاطات المدرسية تؤكد عليها التربية الحديثة لما لها من اثأر ايجابية ٠

نتائج الهدف الثاني :

كان الهدف الثاني ينص على (تعرف اتجاهات مطبقي قسم التاريخ ومطبقاته في كلية التربية الاساسية نحو مهنة التعليم قبل وبعده) ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس الاتجاهات على عينة البحث قبل الذهاب الى المدارس ، وممارسة مهنة التعليم في داخل الصفوف ،ومن ثم طبق مرة اخرى عليهم عند عودتهم الى مقاعد الدراسة بعد انتهاء مدة التطبيق المقررة لهم ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين أظهرت النتائج ما موضح في جدول (٢)

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي المتعلقة باتجاهات عينة البحث نحو مهنة التعليم

المجموعة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
الطلبة بنين وبنات	قبل التطبيق	٥٦,١٩	١٨،٦٧	٣٤٨،٥٧	١٩٨	٠،٠١٨	١،٩٦
	بعد التطبيق	٥٦,١٤	١٨،٩٤	٣٥٨،٩٦			
الطلاب (بنين)	قبل التطبيق	٥١،٢٨	١٧،٧٨	٣١٦،٤٨	٩٨	٠،٣٩١	١،٩٩
	بعد التطبيق	٥٢،٦٨	١٨،٠٦	٣٢٦،٤١			
الطالبات (بنات)	قبل التطبيق	٦١،١	١٨،٢٣	٣٣٢،٤٥	٩٨	٠،٤٠١	١،٩٩
	بعد التطبيق	٥٩،٦	١٩،١٧	٣٦٧،٥٦			
قبل التطبيق	بنين	٥١،٢٨	١٧،٧٨	٣١٦،٤٨	٩٨	٢،٧٢٧	١,٩٩
	بنات	٦١،١	١٨،٢٣	٣٣٢،٤٥			
بعد التطبيق	بنين	٥٢،٦٨	١٨،٠٦	٣٢٦،٤١	٩٨	١،٨١١	١،٩٩
	بنات	٥٩،٦	١٩،١٧	٣٦٧،٥٦			

ويتصح من النتائج المعروضة في جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المطبقين سواء كان ذلك قبل التطبيق او بعده مما يدل على ان مدة التطبيق لم تستطيع ان تغير من اتجاهات الطلبة نحو مهنة التعليم • علما ان الاتجاهات بين البنين والبنات قبل التطبيق كانت ذات

دلالة احصائية لمصلحة البنات ، وفي هذا دليل على ان البنات لديهن رغبة في ممارسة مهنة التعليم اكثر مما لدى البنين ٠

الاستنتاجات :

١- عدم اكتساب الطلبة المطبقين المهارات الخاصة في تخطيط الدروس، واعداد الخطط اليومية في تحضير المادة التي سيدرسونها ، واستثمار الوقت المتاح في الدرس ، ان الخطة التدريسية توفر للطالب المطبق الاستعداد النفسي ، والذهني في حالة وجودها ٠ فلو اكتسب الطالب المطبق تلك المهارات فانه يعني تخليصه من السطحية ، والارتجال ، والهدر ٠

٢-عدم وضوح أهمية التطبيق وواجباته ، ومفهومه لدى الطلبة وادارة المدرسة ، فضلا عن قلة الخبرات لديهم في هذا المجال ٠

٣- وجود رغبة لدى البنات في مزاولة مهنة التعليم اكثر منها لدى البنين ، اذ ان الاناث لديهن اهتمام بمدة التطبيق، والتزام بالدوام ، وإعداد الخطط لدروس ، ومتابعتها بدرجة أعلى من الذكور ٠

٤- ضعف الاعداد العلمي ، والمهني للطلبة المطبقين في ضوء البرنامج الحالي ، فهو برنامج تقليدي في أعداد المعلمين ، اذ ان أساليب تنفيذ هذا البرنامج يؤكد على الجانب المعرفي بشكل عام ، ويهمل الجوانب الأخرى مثل جانبي المهارات والمهنة ، وحتى الجانب المعرفي تقدم محتويات بعض مواده بصورة غير مترابطة ، فالطالب يكتسب المعلومات ، ولكنها ليست معلومات وظيفية ٠

التوصيات :

١- محاولة تطبيق كل طالب او طالبة في مدرسة قريبة من محل سكناه ، حتى لا يتعرض الى مشكلة بعد السكن عن موقع المدرسة ، ومشكلة المواصلات ٠

٢- ضرورة تقديم المساعدات الممكنة للطلبة المطبقين ، لاسيما من قبل ادارات المدارس

٣- توعية إدارات المدارس بأهمية التطبيق ٠

٤- تحديد مدة مناسبة للتطبيق بحيث لا تكون طويلة تؤدي الى الملل ولا قصيرة لا يستفيد منها الطلبة ٠

المقترحات :

١- إجراء دراسة لتعرف مشكلات الطلبة المطبقين على عينة واسعة كان تشمل أقسام أخرى في العراق

٢- إجراء دراسة مقارنة بين مشكلات الطلبة المطبقين في الكليات العلمية والكليات الإنسانية

٣- إجراء دراسة مقارنة بين اتجاهات الطلبة المطبقين في كليات التربية الأساسية في العراق

المصادر والأجنبية

١- إبراهيم ، طارق صالح (١٩٨٧) " اتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات في العراق نحو مهنة التعليم "، جامعة بغداد ، كلية التربية ٠ (رسالة ماجستير غير منشورة)

٢- أبو سرحان ، عطية عودة (٢٠٠٠) دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية ، ط١ ،دار الخليج ،عمان

٣- أبو شعيرة ، خالد وثائر احمد غباري (٢٠٠٨) : نحو مفاهيم تربوية معاصرة في الالفية الثالثة ، ط٢ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان – الأردن .

٤- الأمين ، شاكر محمود (١٩٨١) " أهداف التطبيقات التدريسية ومعوقات تحقيقها جامغة بغداد – كلية التربية " .

٦-الخزرجي ، حيدر خزعل نزال (٢٠١١) الصعوبات التي يواجهها مطبقو قسم التاريخ ومطبقاته في اثناء تطبيقهم في المدارس والتعرف على اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم ، مجلة الاستاذ كلية التربية ابن رشد العدد ٣٢

٧-الدفاعي ، ماجد حمزة واخرون (١٩٨٨) الصعوبات التي واجهت الطلبة المقبولين في كلية التربية للعام الدراسي ١٩٨٥-١٩٨٦ ،مجلة العلوم التربوية والنفسية ، بغداد .

٨- دمعه، مجيد ابراهيم ، (١٩٨٧) التطبيق العملي والتربية العملية في التدريس ، حولية كلية التربية ،العدد ٥ ، جامعة قطر .

٩- زكي ، عنايات يوسف (١٩٧٤) "اتجاهات كليات اعداد المدرسين نحو مهنة التدريس " ،الكتاب السنوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية .

١٠- زهران ،حامد عبد السلام (١٩٧٧) علم النفس الاجتماعي ، ط٤ ، عالم الكتب ، القاهرة

١١- شقير ، فيصل (١٩٧٨) " مشكلات تدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية " ،كلية التربية –جامعة دمشق (رسالة ماجستير غير منشورة)

١٢- غباري ، ثائر احمد (٢٠٠٨) : الدافعية ، النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٣-كروكر والجينا ، ليندا وجيمس ، (٢٠٠٩) مدخل الى نظرية والقياس التقليدية والمعاصرة ، ترجمة زينات يوسف دعنا ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

١٤- مراد ،عبد القادر (٢٠٠٥) معلم الصف وأصول التدريس الحديثة ، دار أسامة ،عمان

١٥-ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط٢ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان .

١٦-محمد ، وائل عبد الله وريم احمد عبد العظيم (٢٠١١) : تصميم المنهج المدرسي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .

١٧-مصطفى ،نادية وأحلام عبد علي (١٩٨٥) " المشكلات التي تواجه طلبة قسمي الرياضيات والفيزياء في كلية التربية – الجامعة المستنصرية خلال فترة التطبيق " مجلة العلوم التربوية والنفسية ،العدد١٣ .

١٨- يونس ، فتحي واخرون (٢٠٠٤) : المناهج ، الأسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير ، ط١ ، دار الفكر ، عمان – الأردن .

١٩- يس ،سعيد زكي وآخرون (١٩٨٠) "دراسة تحليلية لمشكلات التطبيقات التدريسية لكلية التربية -جامعة بغداد ، مجلة الأستاذ كلية التربية ،العدد ٣ ،المجلد ١ .

20- Chapline, l,p Dictionary of psychology 4 th Education ,New york ,Wily 1971

استبانه المشكلات

ملحق (١)

ت	المشكلات	دائما	أحيانا	أبدا
١	مشكلات المواصلات			
٢	قلة تعاون الإدارة مع المطبق			
٣	قلة اللقاءات بين المطبق ومعلم المادة الاصلي			
٤	عدم وجود الانسجام بين المطبق والتلميذ			
٥	عدم فسح المجال إمام المطبق في حل المشكلات التلاميذ في المدرسة			
٦	عدم ملائمة الجدول الدراسي مع التزامات المطبق			
٧	قصر مدة التطبيق			
٨	ضعف إشراك المطبق في الفعاليات المدرسية			
٩	عدم وجود غرفة خاصة لمهمات المطبق في المدرسة			
١٠	عدم احتساب الدرجة التي يعطيها المطبق للتلميذ			
١١	قلة خبرة المطبق بالمادة التي يدرسها			
١٢	كثرة الواجبات التي يكلف بها المطبق كسد الشواغر			
١٣	قلة خبرة المطبق في استخدم الاختبارات			
١٤	عدم وضوح الواجبات والإعمال التي ينبغي على المطبق القيام بها			
١٥	بعد المدرسة عن سكن المطبق			
١٦	مشكلة إيجاد طريقة مناسبة لإيصال المادة الدراسية			
١٧	شعور المطبق بضعف تأهيله التربوي			
١٨	قلة مساهمة المطبق في السفرات المدرسية			
١٩	ضعف تقبل المطبق لتوجيهات المرشدين التربوي والعلمي			
٢٠	ضعف اشراك المطبق في إعداد النشرات الجدارية المدرسية			

مقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم

ملحق (٢)

ت	الفقرات	موافق	غير متأكد	لا أوافق
١	احسن بالفخر عندما يعرف الاخرون انني ساصبح مدرسا			
٢	بيت الشعر : قف للمعلم وقف له تبجيلا كاد المعلم ان يكون رسولا مازال يعتقد فيه الطلبة حتى ألان			
٣	لا رجاء في النهوض بمهنة التدريس			
٤	شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما سيكتنف عملي كمدرس من مشاق وصعوبات			
٥	لو أتيحت لي فرصة ترك مهنة التدريس لمهنة اخرى لفعلت ذلك			
٦	تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي			
٧	افضل مهنة التدريس لانها تتيح لي فرصة الدروس الخصوصية			
٨	لو قدر لي اختبار مهنتي ما اخترت الا مهنة التدريس			
٩	اعتقد ان المجتمع ينظر الى مهنة التدريس نظرة احترام وتقدير			
١٠	لا اعتقد ان تدريس الطلبة يسبب لي لانزعاج			
١١	اعتقد انني من النوع الصبور الذي تتطلبه مهنة التدريس			
١٢	لا يتاثر مستقبل المدرس بمدى الجهد الذي يبذله			
١٣	ستفرض على او فرضت مهنة التدريس دون رغبتي فيها			
١٤	من يختار مهنة التدريس يعاني من الشعور بالنقص			

ت	الفقرات	موافق	غير متأكد	لا أوافق
١٥	يحاول المدرس تعويض نقصه بالسيطرة على من هم اقل عمرا منه			
١٦	اعتقد ان المجتمع لا ينظر لمهنه التدريس بالاحترام والتقدير نفسه الذي ينظر به الى مهن أخرى			
١٧	لا اعتقد ان مشاكسات بعض الطلبة تسبب لي إزعاجا			
١٨	احسن بالحرج عندما يعرف احد إنني سأصبح مدرسا			
١٩	تغمرني السعادة بمجرد ان اجد نفسي وسط طلبتي			
٢٠	مهما تواجهني من مشكلات في التدريس فاني اشعر ان لدى القدرة على التغلب عليها			
٢١	مهنة التدريس مهنة رفيعة لا تقل أهمية عن المهن الأخرى			
٢٢	ربما ترجع نظرة المجتمع على ان مهنة المدرس اقل من المهن الأخرى إلى انه في النهاية لا يتعامل الا مع مجموعة من الطلبة (اصغر منه)			
٢٣	مستقبل مهنة التدريس في رايي لا يقل شانا عن مستقبل المهن الأخرى			
٢٤	ستصبح مهنتي كمدرس مصدر سعادتي			
٢٥	مهما قيل عن مهنة التدريس يكفيني منها ما تتجه للمدرس من إجازات			
٢٦	مهنة التدريس تقصر عمر المدرس			
٢٧	مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها			
٢٨	اشعر بانني ساحب عملي كمدرس			
٢٩	لايزعجني تعرضي لسخافات بعض الطلبة ومشكلاتهم			

ت	الفقرات	موافق	غير متأكد	لا أوافق
٣٠	اذا رايت شخصا تسهل استثارته فغاليا مايكون مدرسا			
٣١	مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع الى نظرة اقل من زملائي في الهن الاخرى			
٣٢	يتعود المدرس بحكم مهنته السيطرة على افراد اسرته واصدقائه			
٣٣	لا يضايقني أن يصبح طلبتي في مراكز أفضل مني			
٣٤	لا اعتقد ان المهمات الإضافية التي أكلف بها فوق عملي كمدرس ستسبب لي ضيقا وإزعاجا			

أثر أنموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية و تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الإول المتوسط

م. رشا عبد الحسين صاحب عبد الحسن

ملخص البحث...

يهدف البحث للتعرف على أثر أنموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية و تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الإول المتوسط ، و ذلك من خلال التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:-

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسنّ على وفق الأنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسنّ على وفق الطريقة الإعتيادية في أختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسنّ على وفق الأنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسنّ على وفق الطريقة الإعتيادية في مقياس التفكير فوق المعرفي.

أستعملت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي ، و أختارت عشوائياً **(ثانوية الشيماء للبنات)** من بين المدارس الثانوية التابعة إلى مركز محافظة ميسان ، و طُبق البحث على عينة من طالبات الصف الإول المتوسط في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠١٦ / ٢٠١٧م) على مدى **(١٠أسابيع)** و في الفصول **(الثلاثة الإخيرة)** من كتاب الفيزياء المقرر ، إذ اختيرت شعبتان من بين ثلاث شعب بالطريقة العشوائية البسيطة ، و بلغ عدد طالبات العينة (٧٠) طالبةً بواقع (٣٥) طالبةً في شعبة (أ) و التي مثلت

المجموعة الضابطة و (٣٥) طالبة في شعبة (ج) و التي مثلت المجموعة التجريبية ، و قد تم تكافؤ مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات (**الذكاء / تحصيل مادة الفيزياء في نصف السنة / أختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية / مقياس التفكير فوق المعرفي**) و لغرض التحقق من هدفيّ البحث أعدت الباحثة إداتي البحث و هما أختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية و مقياس التفكير فوق المعرفي ، و بعد التحقق من صدقهما و ثباتهما تم تطبيقهما على عينة البحث بعد الإنتهاء من التجربة ، و بمعالجة البيانات أحصائياً بأستعمال البرنامج الإحصائي (**SPSS**) أظهرت النتائج ما يأتي:-

١. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسنّ على وفق الأنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسنّ على وفق الطريقة الإعتيادية و لصالح المجموعة التجريبية في أختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية.

٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسنّ على وفق الأنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسنّ على وفق الطريقة الإعتيادية و لصالح المجموعة التجريبية في مقياس التفكير فوق المعرفي.

و في ضوء ذلك أوصت الباحثة ببعض التوصيات منها أستعمال الأنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادة الفيزياء و أقتراح أجراء دراسات مماثلة لمتغيرات و مراحل و مواد دراسية أخرى.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث...

تتمحور مشكلة البحث بالسؤالين الآتيين:-

١. ما أثر الإنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الإول المتوسط؟

٢. ما أثر الإنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الإول المتوسط؟

ثانياً: أهمية البحث و الحاجة إليه...

يمر العالم في القرن الحادي و العشرين بسلسلة من التغيرات و التطورات في شتى مجالات الحياة ، و قد ألقى ذلك بظلاله على البحث العلمي ، فتغيرت النظرة إلى العملية التعليمية بجميع جوانبها ، و اتجهت الأنظار إلى النظريات التي تفسر كيفية حدوث عملية التعلم و تنمية عقول المتعلمين و أدمغتهم ، و من ثم كان دور التربية العلمية بما تهدف إليه من إكساب المتعلمين للمفاهيم العلمية و بناء المعرفة و الإهتمام بتكوينهم و نموهم معرفياً و مهارياً و وجدانياً و بتكامل شخصياتهم من مختلف الجوانب.

أن تعليم الفيزياء في الوطن العربي لا يمكن أن يبقى بمناهجه و نظمه و فلسفته بمنأى عن التغيرات العلمية و التكنولوجية التي تؤثر في نمط الحياة الإنسانية وصولاً إلى مستقبل أفضل ، و لن يتم ذلك الإ بالتعليم المتميز في عالم يموج بالمتغيرات و تتدفق فيه المعلومات و الإختراعات. (النجدي و آخرون ، ٢٠٠٧ : ٣٤)

و تشير نتائج دراسة (Meador , 2003) إلى أن طرائق و أساليب تدريس الفيزياء الإعتيادية يوجد فيها قصور ، كما أنها لا تواكب التطور العلمي و التكنولوجي ، و بالتالي فأن الضرورة باتت ملحة للانتقال بطرائق تدريس الفيزياء من الحفظ و التلقين إلى المشاركة الإيجابية و التحدي و ممارسة التفكير و الإثارة في بيئة نشطة محفزة للتعلم.

أن البيئة النشطة و المحفزة للتعلم هي البيئة الخالية من التهديد و التوتر و المفعمة بالمكافآت و الحوافز و التي تزيد من دافعية المتعلمين و التي يتاح فيها النشاط الحركي و الملصقات و الألوان و الوسائل البصرية على الجدران و الخرائط و الصور ، و تتميز بالتهوية الجيدة و الأوكسجين و إتاحة خيارات متعددة للمتعلمين لإختيار جلستهم المناسبة.

(Jensen , 2009 : 49)

أن السنوات العشر الإخيرة سميت بعقد الدماغ ، ومن ثم فقد وظف العلماء كل من التكنولوجيا الحديثة ، وصور الرنين المغناطيسي و الأشعة لمعرفة معالجة الدماغ البشري للذاكرة و المعلومات المخزنة لديه ، مما يؤثر على ما يتعلمه المتعلم و كيفية حدوث عملية التعلم.

(Weiss , 2000 : 20)

و انطلاقاً من المبادىء التي تعتمد عليها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ظهرت مجموعة من النماذج التدريسية ذات المراحل المختلفة ، و التي تناولتها العديد من الدراسات و الأبحاث منها دراسة (Ozden & Gultekin , 2008) و التي تشير إلى أن التعلم المستند إلى الدماغ يسير وفق أربعة مراحل كالآتي:-

١. الاندماج المنظم.

٢. اليقظة الهادئة.

٣. المعالجة النشطة.

٤. تقويم التعلم.

بينما يشير كل من (Zull , 2010) و (Funderstanding , 2011) إلى أن عملية التعلم الرئيسية في نظرية التعلم المستند على الدماغ تتضمن مجموعة من المراحل و هي:-

١. الإستعداد للتعلم.

٢. الاندماج المنظم.

٣. اليقظة الهادئة.

٤. المعالجة النشطة.

٥. زيادة السعة الدماغية.

و تمثل المفاهيم العلمية واحداً من أهم نواتج التعلم لدى المتعلم ، و التي يتم عن طريقها تنظيم المعارف العلمية في صورة ذات معنى مما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للمتعلم و يساعد على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لديهم.

أن اكتساب المفاهيم العلمية من أهم أهداف تعليم و تعلم الفيزياء لإنها:-

١. تعّد إكثر ثباتاً و استقراراً من الحقائق العلمية.

٢. تسهل دراسة البيئة.

٣. مهمة لتكوين المبادىء و القواعد و القوانين و النظريات العلمية.

٤. لها علاقة كبيرة بحياة المتعلمين أكثر من الحقائق العلمية.

٥. تعّد إحدى مداخل بناء المناهج الدراسية.

و لما كانت الفيزياء تلعب دوراً مهماً و فعّالاً في الحياة اليومية و المشكلات المجتمعية و مرتكزاً للنهضة العلمية و التكنولوجية المعاصرة ، فأن تعليم

المفاهيم الفيزيائية و تعلمها بطريقة صحيحة و تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ، أصبح هدفاً رئيساً من أهداف التربية العلمية و متطلباً ضرورياً. (النجدي ، ٢٠٠٢ : ٦٧ – ٧٥)

و قد زاد في الآونة الأخيرة الأهتمام بتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ، لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية حيث تؤدي إلى نمو القدرة على التعلم الذاتي و إلى الفهم و التعلم الإيجابي الفعّال و اكتساب عادات جديدة في التفكير و أيضا أكتساب مهارات عقلية تمكن المتعلمين من التعلم الذاتي المستقل. (مازن ، ٢٠١٢ : ١٨)

من هنا يمكن تحديد أهمية البحث بالنقاط الآتية:-

١. تبني الإتجاهات العالمية الحديثة في تدريس الفيزياء و التي تنادي بضرورة أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم و كيف يفكر.
٢. إلقاء الضوء على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ حيث إنها من أحدث النظريات التي تؤكد على تنمية مهارات التفكير المختلفة.
٣. الإسهام في تقديم خطة مقترحة لاستخدام الإنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادة الفيزياء للصف الإول المتوسط كنموذج يستفيد منه مدرسيّ الفيزياء أثناء تدريسهم لهذه المادة.
٤. إمكانية الإستفادة من نتائج البحث في تطوير منهج الفيزياء للصف الإول المتوسط.
٥. تصميم اختبار موضوعي للمفاهيم الفيزيائية يستفيد منه المدرسون و الباحثون.
٦. تصميم مقياس لمهارات التفكير فوق المعرفي يستفيد منه الباحثون.

٧. فتح آفاق جديدة في إعداد دراسات مماثلة لاكتساب المفاهيم و تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في مراحل و مواد دراسية مختلفة.

ثالثاً: هدفا البحث...

يهدف البحث الحالي الى معرفة:-

١. أثر أنموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الإول المتوسط.

٢. أثر أنموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الإول المتوسط.

رابعاً: فرضيتا البحث...

للتحقق من هدفا البحث ، صيغت الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:-

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسنّ على وفق أنموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسنّ على وفق الطريقة الإعتيادية في اختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسنّ على وفق أنموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسنّ على وفق الطريقة الإعتيادية في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي.

خامساً: حدود البحث...

يقتصر البحث الحالي على:-

١. طالبات الصف الإول المتوسط في مدرسة **(ثانوية الشيماء للبنات)** والتابعة إلى المديرية العامة لتربية محافظة ميسان.

٢. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي **(٢٠١٦ / ٢٠١٧م)**.

٣. الفصول الثلاثة الإخيرة من كتاب الفيزياء المقرر للصف الإول المتوسط **(ط٧ ، ٢٠١٥)** ، وزارة التربية ، جمهورية العراق.

سادساً: تحديد المصطلحات...

١. الإنموذج التدريسي Teaching Model...

عرّفه **(زيتون ، ٢٠٠٣)**..."بأنه نمط معين من التعليم متماسك و شامل و متعارف عليه ، يحوي مجموعة من المفاهيم المرتبة بحرص لتوضيح ماذا يفعل المعلم و المتعلمون داخل الصف و كيف يتفاعلون و كيف يستعملون المواد التعليمية و كيف تؤثر الإنشطة على ما يتعلمه المتعلمون". (زيتون ، ٢٠٠٣ : ٢٤١)

-أما التعريف الإجرائي فهو...

هو مجموعة من المراحل و الإجراءات المخططة و المنظمة وفق بُنية و وظائف الدماغ و التي تسهم في تعليم الطالبات و تعلمهن بشكل أفضل عن طريق تكوين و تقوية و تطوير ترابطات و تشابكات عصبية و يشمل أربع مراحل **(الاندماج المنظم ، اليقظة الهادئة ، المعالجة النشطة ، تقويم التعلم)**.

٢. التعلم المستند إلى الدماغ Brain Based Learning...

عرّفه **(Jensen , 2009)**..."هو مفهوم متكامل تتحدد في ضوئه ملامح عملية التعلم ، و يعّد بمثابة مجموعة من المبادئ التي تشكل قاعدة للمعرفة و المهارات و التي يمكننا بناء عليها أتخاذ قرارات أفضل عن عملية التعلم".
(Jensen , 2009 : 3)

- أما التعريف الإجرائي فهو...

هو ذلك التعلم الذي يتم فيه تهيئة خبرات تعليمية تتميز بالتحدي و الدافعية التي تمكّن الطالبة من الاندماج المنظم و النشاط الهادئ و المعالجة النشطة للخبرة التربوية و تقويم التعلم دون تهديد و التي يتم تهيئتها أثناء دراسة الطالبة للفصول المحددة في البحث الحالي.

٣. المفاهيم الفيزيائية Physics Concepts...

عرّفها **(النجدي ، ٢٠٠٢)**..."هي تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق و تساعد المفاهيم على تنظيم و تصنيف و ترتيب الحقائق و اختصارها". (النجدي ، ٢٠٠٢ : ٦٦)

- أما التعريف الإجرائي فهو...

هي ما يتكون لدى طالبة الصف الإول المتوسط من معنى و فهم ترتبط بمصطلح أو عبارة أو عملية معينة أثناء دراستها للفصول المحددة في البحث الحالي ، و يقدر مدى أكتساب الطالبة للمفاهيم الفيزيائية بما تحصل عليه من درجة في الإختبار المُعد لهذا الغرض.

٤. مهارات التفكير فوق المعرفي Metacognitive Skills...

عرّفها **(Pintrich , 2002)**..."بأنها عمليات معقدة تتم داخل العقل و يمكن تمثيلها في مجموعة من القدرات تكون مهمتها توجيه و إدارة أداء المتعلم و من خلالها ينظم معرفته و يقّيم قراراته و يتحكم في تفكيره".

(Pintrich , 2002 : 220)

- أما التعريف الإجرائي فهو...

هي مهارات عقلية عُليا تتكون من ثلاث مهارات رئيسة هي **(التخطيط ، المراقبة و التحكم ، و التقييم)** و يتبع كل منها عدداً من المهارات الفرعية و التي تستخدمها الطالبات إثناء دراسة الفصول المحددة في البحث الحالي ، و تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي المُعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري و الدراسات السابقة

الإطار النظري...

أولاً: التعلم المستند إلى الدماغ Brain Based Learning...

١. البُنية الإساسية للدماغ البشري و وظائفه...

تمكن علماء الأعصاب بفضل ما توفر لديهم من تقنيات تكنولوجية متعددة و متطورة ، و ذلك خلال السنوات الأخيرة من التعرف على البُنية الإساسية للدماغ و آلية عمل كل جزء منها ، و يمكن توضيح ذلك كما يلي:-

أ. أجزاء الدماغ...

أن الدماغ باعتباره عضواً شديد التعقيد و أحد أجزاء الجهاز العصبي المركزي يتكون من ثلاثة أجزاء أساسية و هي **(مؤخرة الدماغ (الدماغ الخلفي) ، وسط الدماغ (الدماغ المتوسط) ، مقدمة الدماغ (الدماغ الأمامي))**.

أن الدماغ الخلفي يقع في الجزء السفلي من الدماغ ، و هو امتداد للنخاع الشوكي و يتكون من **(النخاع المستطيل ، الكتلة العصبية الدماغية ، نظام التنشيط الشبكي السفلي ، المخيخ)** ، بينما يتكون الدماغ المتوسط من المراكز العصبية التي تعمل كمحطات لتنظيم عمل الحواس ، بالإضافة إلى التكوين الشبكي و الذي يعبر عن نظام متكامل من الخلايا العصبية التي تكون مؤهلة للتعامل مع التنبيهات الصاعدة إلى نصفي المخ ، لما به من مسارات صاعدة و هابطة من و إلى المخ ، في حين يمثل الدماغ الأمامي الجزء الإكبر من الدماغ و الإكثر تطوراً فيه ، حيث يتكون من **(الجهاز الحشوي ، المخ)** ، و بدوره الجهاز الحشوي الذي يتكون من **(الثلاموس أو السرير البصري ،**

الهيبوثلاموس أو السرير التحتي ، قرن آمون ، الأميجدالا أو اللوزة) ، حيث أن جميع أجزاء الجهاز الحشوي تكون وحدة وظيفية ترتبط معاً بطريقة فريدة بممرات من الألياف العصبية و نتيجة لذلك فإنها تسيطر على سلوكيات متعددة و منها **(التعبيرات الإنفعالية ، نشاط الذاكرة و الاستدعاء)** ، أما المخ فان النصفين الكرويين اكبر جزء في المخ **(حوالي ٨٥% من وزنه)** و يسميان الدماغ و سطحيهما ملفوفان ، هذه السلاسل من التلافيف يطلق عليها تلافيف المخ ، هذا السطح الملفوف تغطيه صفحة مصفحة من ست طبقات من الخلايا ، يطلق عليها القشرة المخية و ينقسم كل نصف من نصفيّ المخ إلى إربعة فصوص ، و أن كل من الفص القفوي و الفص الصدغي و الفص الجداري و الفص الجبهي تعمل بشكل تكاملي و تتواصل بأستثارة كهروكيميائية عبر الخلايا العصبية مكونة ما يسمى بالممرات العصبية و التي تتشكل نتيجة الخبرات الحياتية في مرحلة الطفولة و تستمر طوال الحياة.

(الجنابي ، ٢٠٠٥ : ٧٠)

ب. خلايا الدماغ...

يتكون الدماغ من خلايا مثل أجهزة الأخرى ، الإ أن خلاياه تختلف عن خلايا الجسم ، حيث توجد نوعان من الخلايا هما **(النيرونات أو الخلايا العصبية ، و الخلايا الغروية)** ، و على الرغم من إن الخلايا الغروية تمثل حوالي **(٩٠% تقريباً)** و الخلايا العصبية لا تمثل الإ حوالي **(١٠% فقط)** من خلايا الدماغ ، الإ أن الخلايا العصبية هي التي تجعل الدماغ عضو التعلم و التفكير. (علي ، ٢٠١٠ : ٩٤)

يتضح مما سبق أن فهم المدرسين لبُنية الدماغ و وظائف مكوناته ، يسهم إلى حد كبير في فهم عمل الدماغ ، و من ثم الاعتراف بالحاجة إلى تصميم مواقف و أنشطة تدريسية في ضوء أبحاث الدماغ لتحقيق التدريس الفعّال.

٢. نظرية التعلم المستند إلى الدماغ...

ترتكز نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على بُنية و وظائف الدماغ ، و هي نتاج التكامل بين مجموعة من المجالات العلمية المختلفة مثل (**علم الفسيولوجي و الأعصاب** ، **علم النفس** ، **الطب** ، **البيوكيمياء**) و التي تسعى إلى تفسير و فهم آلية عمل الدماغ و كيفية حدوث التعلم الإنساني.

أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ هي النظرية التي تتضمن تصميم مواقف التعليم و التعلم وفق القواعد و المبادئ التي يعمل بها الدماغ لتحقيق التعلم ذي المعنى ، حيث يُعد التعلم المستند إلى الدماغ مدخلاً يتمركز حول المتعلم معتمداً على وظيفة الدماغ و تركيبه ليحقق تعلماً فعّالاً و دائماً و مستمراً. (Tufekci , 2009 : 1782)

٣. مبادىء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ...

تقوم نظرية التعلم المستند على الدماغ على مجموعة من المبادئ و المسلمات التي تنبثق من بُنية و وظيفة و طبيعة الدماغ ، و يتم تطوير تلك المبادئ بأستمرار لتحكم و تضبط عملية التعلم المتوافق مع الدماغ ، مما يسهم في تبني أساليب أكثر فاعلية لعمليتي التعليم و التعلم.

ويذكر كل من (زيتون ، ٢٠٠١ : ٦ – ٤١) و (الجيش ، ٢٠٠٩ : ٩٨ – ١٠٥) و (Caine , 2012 : 43 – 47) مبادىء التعلم المستند إلى الدماغ ، كما يلي:-

أ. الدماغ جهاز حيوي...

أن الدماغ نظام مثل غيره من الإنظمة الحيوية أو البيئية يتكون من أجزاء ، و لكنه يعمل ككل و يمكنه أن يستوعب عدداً لا نهائياً من المدخلات البيئية ، كما أن الدماغ و الجسم و العقل تتفاعل مع بعضها البعض.

ب. الدماغ / العقل إجتماعي...

يؤكد فيجوتسكي أن الجزء الإكبر من خصائص الأدمغة يعتمد على طبيعة المجتمع ، و يتأثر التعليم بطبيعة العلاقات الإجتماعية التي يكونها الإفراد من خلال تفاعلهم مع الآخرين.

ج. البحث عن المعنى فطري...

أن الدماغ مصمم للسعي وراء المعنى ، و أن العوامل المرتبطة بتكوين المعنى تجعل التعلم مهماً و تصبح المعلومات ذات معنى و مغزى بالنسبة للمتعلم.

د. البحث عن المعنى يتم من خلال النمذجة...

أن عملية النمذجة تتضمن قوائم و خرائط تنظيمية ، جزء منها مكتسب و الآخر فطري ، فالدماغ يسجل الشيء المألوف أوتوماتيكياً و يستجيب للمثير الجديد و يميز النماذج و يضعها في ترميزات أبتكارية فريدة.

هـ. الإنفعالات و العواطف مهمة و ضرورية من أجل التنميط أو النمذجة...

أن الدماغ بقسميه العاطفي و المنطقي يعملان معاً في تناغم دقيق و توازن و تنسيق رائع ، فالمشاعر و العواطف ضرورية للتفكير و التفكير مهم للمشاعر و العواطف فالمتعلم لديه عقلان أحدهما يفكر و الآخر يشعر.

و. يدرك كل دماغ / عقل و يبدع الأجزاء و الكل بشكل متزامن...

أن جانبي الدماغ يوجد بينهما تفاعل و تناغم ، و الجسم الجاسيء مسؤول عن العمليات المشتركة بينهما ، حيث يساعد الجانب الأيمن على القيام بدوره في بناء الكليات و الجانب الأيسر بدوره يقوم في تفتيت الكليات إلى أجزاء.

ز. يتضمن التعلم كلاً من الأنتباه المركز و الإدراك المحيطي...

أن تصميم البناء و ألوان الجدران و الملصقات و وسائل الإعلام و المواقف العاطفية و لغة الجسد و غيرها من المؤثرات الخارجية كلها عوامل مؤثرة و تساعد على تخزين التعلم في الذاكرة البعيدة.

ح. التعلم يتضمن دائماً عمليات الوعي و اللاوعي...

أن معالجة الخبرات اللاواعية لدى المتعلمين و الممارسة و التصميم الصحيح للمحتوى و تشجيع التعاون في الأنشطة فوق المعرفية و مساعدة المتعلمين على تنظيم و ابتكار الأفكار تساعد على توضيح التعلم.

ط. لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة...

للذاكرة عدة أنظمة و هي **(الذاكرة قصيرة المدى ، الذاكرة متوسطة المدى ، الذاكرة بعيدة المدى)** ، و أن التعلم ذو المعنى يحدث من خلال توليف بين كل من نظام الذاكرة قصيرة المدى و بعيدة المدى ، مما يسمح للقدرة الميكانزمية في الدماغ بتوليفهما لزيادة السعة العقلية.

ي. التعلم عملية لها صفة النماء و التطور...

أن المتعلم بأستخدام حواسه تتكون لديه أرتباطات أو ممرات في دماغه و تصبح الإرتباطات أكثر قوة بتعدد و تكرار الخبرات التي يتعرض لها ، و هي التي يفكر بها المتعلم و يشعر و يتعلم ، و الدماغ يتخلص من الروابط التي لا يستخدمها الإ نادراً و يحتفظ فقط بالروابط المهمة.

ك. يدعم التعلم المعقد بالتحدي و يكف بالتهديد...

أن تعلم الدماغ يتم بشكل أفضل ، و يقوم بعمل ترابطات عصبية متعددة عندما تكون بيئة التعلم مفعمة بالتحدي و المخاطرة و يكف تعلم الدماغ عندما يتعرض لمواقف و إجراءات تتسم بالتهديد و عدم المرونة.

ل. كل دماغ منظم بطريقة فريدة...

أن كل دماغ / عقل خلقه الله تعالى بطريقة منظمة و بشكل فريد و مختلف عن غيره من الأدمغة ، فنحن جميعاً لدينا نفس المجموعة من الإنظمة العقلية ، و لكن في الوقت نفسه نختلف عن بعضنا البعض.

يتضح مما سبق أن الدماغ البشري هو المسئول عن تجهيز المعلومات و الخبرات ، و يتميز بالمرونة و التطور لا ينفصل عن الجسد و يتأثر بما يحصل للجسم من عواطف و أنفعالات ، كما أن الدماغ اجتماعي يبحث عن المعنى بشكل فطري من خلال التنميط ، و الدماغ يمارس وظائفه بشكل تلقائي وكل من الدماغ و التعلم يحتاج إلى الإثارة و التشويق و أن الإنفعالات و الإفكار مرتبطة معاً و العواطف مهمة لحفظ و استدعاء المعلومات ، و الذاكرة مرنة و تختلف من شخص لآخر ، كما أن دماغ المتعلم و تعلمه يتأثر بكل من **(نضج المتعلم و خبراته المكتسبة و العامل الوراثي و متغيرات البيئة و أساليب المذاكرة و التعلم و الشبكة العصبية الموصلة للدماغ ، فالدماغ البشري باحث عن المعنى و تكوين الأنماط و تشكيلها و من ثم حدوث و تقوية الترابطات)**.

٤. التعلم المستند إلى الدماغ و علاقته بالبنائية...

يتضح مما سبق أن التعلم المستند إلى الدماغ يُعد بمثابة نظرية للتعلم تستند إلى مجموعة من المبادئ و القواعد المنبثقة من بنية و وظائف الدماغ و التي تهدف إلى تهيئة مواقف و خبرات تعليمية تتميز بالتحدي و الإثارة و التشويق و

تتوافق مع دماغ المتعلم لتحقيق فهماً أفضل لعمليتي التعليم و التعلم ذو المعنى ، مما يشجع على المعالجة النشطة للخبرات و تكوين و تقوية الترابطات العصبية و بناء و تطبيق المعرفة لدى المتعلم.

أن النظرية البنائية من أكثر النظريات المشتركة مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، فكل من التعلم المستند إلى الدماغ و نماذج التعلم البنائي تنادي بالتعلم النشط في سياق أصيل و ذي معنى ، و إن كل متعلم متفرد و له حرية في بناء معانيه الخاصة بخبرته ، كذلك كلاهما يؤكد على أستخدام مشاريع موجودة حالياً و التعلم بالعمل و أشراك المتعلمين في أتخاذ القرار ، و أفتراض أن المعلمين ميسرين و بالتالي فأن التشابه كبير بين النماذج البنائية و التعلم المستند إلى الدماغ ، فالدليل متنامٍ على أن البنائية شكل تعلم يتطابق مع أنماط تعلم الدماغ الطبيعية. (السلطي ، ٢٠٠٤ : ١٣١)

٥. العوامل المؤثرة في التعلم المستند إلى الدماغ...

أن المتعلم الجديد لا يأتي إلى المدرسة بدماغ كصفحة بيضاء ، و لكنه يأتي ومعه بنك دماغي مصنع و معدل بشكل كبير ، و ذلك بفعل الخبرات التي عاشها في سنواته الإولى ، حيث تشكل دماغ المتعلم مسبقاً بواسطة تأثير مجموعة من العوامل و هي **(العامل البيولوجي ، العامل الوراثي ، العامل الإنفعالي ، العامل البيئي ، العامل الحسي – الحركي ، العامل الغذائي)** ، و يضاف إلى تلك العوامل **(نضج المتعلم و خبراته المكتسبة و أساليب المذاكرة و التعلم و الشبكة العصبية الموصلة للدماغ)**.

(الجيش ، ٢٠٠٩ : ١٠٥ – ١١١)

٦. مراحل التعلم في نظرية التعلم المستند على الدماغ...

أن تنظيم و ترتيب المراحل يتم بتسلسل يشكل معنى بالنسبة للدماغ ، و تعتبر مراحل التعلم المستند إلى الدماغ شاملة و متكاملة ، و يمكن الإضافة إليها في ضوء خصائص المتعلمين.

(Jensen , 2014 : 319)

حيث تصف (Hardiman , 2013 : 42 – 44) نموذج التدريس الموجه نحو الدماغ و الذي قدمته على أنه يتكون من ست مراحل مترابطة بصورة داخلية لعملية التعلم و التدريس و هي:-

أ. إعداد مناخ انفعالي للتعلم.

ب. تهيئة بيئة التعلم المادية.

ج. تصميم خبرة التعلم.

د. تدريس المعرفة الإجرائية و التقريرية.

هـ. التدريس من أجل التوسع و تطبيق المعرفة.

و. تقويم التعلم.

بينما البحث الحالي يلتزم بالنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ الذي أشارت إليه دراسة (Ozden & Gultekin , 2008 : 3 – 17) لتطبيقه على المجموعة التجريبية ، لإنه الأقرب إلى طبيعة المادة و الزمن المتاح للتدريس ، و يتكون من أربع مراحل و هي:-

أ. الاندماج المنظم...

و فيها يوفر المعلم للمتعلمين الفرصة للتفاعل مع موضوع التعلم المطروح عليهم بشكل مبسط و منظم وهذا يتطلب من المتعلم إدراك الترابط بين الجسم و

العقل و تركيب و بناء المعنى و تفرد المتعلم في صفاته و تكوينه و ممارسة التعلم التعاوني.

ب. اليقظة الهادئة...

وفيها يوفر المعلم للمتعلمين مواقف تعليمية حقيقية مرتبطة بالواقع تثير لديهم التحدي مع القيام ببعض المجازفات مع إزالة ما قد ينشأ لدى المتعلمين من أضطراب و ارتباك مع توفير ما يلزم من مؤثرات صوتية و ملصقات و صور.

ج. المعالجة النشطة...

و فيها يضع المعلم المتعلمين في مواقف و خبرات غنية و حقيقية حيث تثار عقولهم ، مما يجعلهم في حالة يقظة و رغبة في التعلم و استبصار لجوانب الموقف و من ثم يتحقق التعلم ذو المعنى.

د. تقويم التعلم...

أن عملية تقويم التعلم تدعم التدريس الفعّال ، و تعمل على تزويد المتعلمين بتغذية راجعة فورية و مستمرة ، مما يسمح للمعلم باتخاذ أفضل القرارات التعليمية في ضوء ما يقدم له من معلومات مستمرة تتصل بأداء المتعلم الفردي.

ثانياً: المفاهيم الفيزيائية Physics Concepts...

١. أكتساب المفاهيم الفيزيائية...

تمثل مفاهيم الفيزياء مجالاً من مجالات المفاهيم العلمية أو ما يعرف بمفاهيم العلوم ، حيث ترتبط تلك المفاهيم بعلم الفيزياء الذي يهتم بدراسة الظواهر الطبيعية و تحليلها و تفسيرها في ضوء المبادئ و القوانين و النظريات الخاصة بهذا العلم. (صبري و تاج ، ٢٠٠٠ : ٥٦)

و يهدف علم الفيزياء إلى فهم شامل للكون من جميع جوانبه ، و أصبح نظاماً موحداً من المبادئ و المفاهيم التي يسمح عمقها و أتساعها بدراسة العالم ككل و تحليل ظواهره على المستوى العالم الدقيق **(Micro Cosmic)** مثل الذرات و أنويتها و ما دون ذلك ، و على مستوى العالم الكبير **(Macro Cosmic)** مثل المجرات و الإجرام السماوية و ما يتخللها ، وهذا ما جعل المفاهيم الفيزيائية في غاية الصعوبة و التجريد و بالتالي صعوبة لدى المتعلمين في أستيعاب و فهم المفاهيم الفيزيائية.

(شهاب و الجندي ، ٢٠١٠ : ٤٨٨)

و تعتبر المفاهيم العلمية الوحدات البنائية للعلوم ، و هي مكونات لغتها و عن طريق أكتساب المفاهيم و تعلمها يتم التواصل بين المتعلمين سواء داخل المجتمعات العلمية أو خارجها ، كما أن تكوين المفاهيم العلمية هو هدف رئيسي ضمن أهداف تدريس العلوم و فروعها المختلفة في جميع المراحل التعليمية على أختلاف أنواعها و مستوياتها.

(النجدي و آخرون ، ٢٠٠٧ : ٣٤٩)

و يذكر (عبد الجبار و آخرون ، ٢٠٠٣ : ٢٤) أن تعلم المفاهيم العلمية مهم لأسباب عديدة و منها:-

أ. أنها أكثر ثباتاً و استقرارا من الحقائق العلمية.

ب. تسهل دراسة البيئة.

ج. ضرورية لتكوين المبادئ و القواعد و القوانين و النظريات العلمية.

د. تُعد أحد مداخل بناء المناهج الدراسية.

هـ. تنمي ملكة التفكير العلمي.

و. تساعد على التعلم الذاتي و التربية العلمية مدى الحياة.

ز. أسهل تذكراً من الحقائق العلمية.

و للمفاهيم العلمية خصائص عديدة أوجزها (زيتون ، ٢٠٠٢ : ٧٨ – ٧٩) فيما يلي:-

أ. يتكون المفهوم من جزأين و هما الأسم أو الرمز أو المصطلح و الدلالة اللفظية للمفهوم.

ب. يتضمن المفهوم العلمي التعميم.

ج. لكل مفهوم علمي مجموعة من الخصائص المميزة المشتركة التي تميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى ، و له خصائص أخرى متغيرة أو ثانوية و عملياً تتكون المفاهيم العلمية من خلال ثلاث عمليات و هي **(التمييز ، التنظيم (التصنيف) ، التعميم)**.

د. تكوين المفاهيم العلمية و نموها عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة من صف إلى أخر و من مرحلة إلى أحرى ، نتيجة لنمو المعرفة العلمية نفسها و نضج المتعلم بيولوجياً و عقلياً و تراكم خبراته التعليمية.

و يتأثر تعليم و تعلم المفاهيم العلمية **(المفاهيم الفيزيائية)** بمجموعة من العوامل و منها **(ما يتعلق بالمفهوم نفسه من حيث النوع و درجة التعقيد و السهولة و منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه و بيئة التعلم و طرائق و أساليب و أستراتيجيات التعليم و التعلم و عدد الإمثلة و اللأمثلة و الخبرات السابقة للمتعلم و غيرها من العوامل)**. (الطيطي ، ٢٠٠٧ : ٨٣)

و يحتاج تكوين و بناء المفاهيم العلمية و خاصة **(المفاهيم الفيزيائية)** بصورة صحيحة مع تجنب الوقوع في الإخطاء المفاهيمية و التصورات البديلة

إلى أستخدام نماذج تدريسية تحفز المتعلم و تثير دافعيته لاكتساب و تعلم المفاهيم العلمية و منها هذا الإنموذج المستخدم في البحث الحالي.

أن عملية تعلم و اكتساب المفاهيم العلمية لا يتم بصورة منعزلة عن بعضها البعض ، بل لابد من ربطها و نسجها في نسيج المحتوى للبُنية المفاهيمية ككل حتى تعطي المعاني المضبوطة و المطلوبة و بالتالي فإن المتعلم يقوم بالتخطيط عند القيام بنسج المفاهيم في متن المحتوى ، ثم يقوم بالتأكد على ما إذا كان المفهوم ينتمي إلى مجموعة من المفاهيم الأكثر شمولية في بُنيته المعرفية ، و يتجه بعد ذلك إلى مراجعة و اختبار المفهوم ، و هذا يجعل المتعلم على وعي بأفكاره و التي تسمح له بإدراك المفهوم و التأمل في مدى فهمه. (قلادة ، ٢٠١٠ : ١٣٥ – ١٣٩)

كما أنه يمكن قياس أكتساب المفاهيم العلمية بأساليب عديدة منها اختبار **(CABS)** وهو اختبار التفكير الناقد و التحصيل و حل المشكلات **(Critical Thinking , Achievement and Problem Solving)** ، و قد تم إعداد هذا الأختبار لتوفير المعلومات التي ترصد التقدم في مخرجات التعلم في مواد **(الرياضيات و الفيزياء و الكيمياء و الإحياء)** مع التركيز على مهارات التفكير الناقد و حل المشكلات. (المركز القومي للإمتحانات ، ٢٠١٠)

و قد أستخدمت الباحثة في البحث الحالي اختبار **(CABS)** لقياس مدى أكتساب الطالبات للمفاهيم الفيزيائية ، حيث أنه من الإتجاهات الحديثة لقياس مدى أكتساب المفاهيم ، كما أنه يهتم بقياس التفكير الناقد و حل المشكلات و هما من المتطلبات التي يجب أن يسعى المعلم للوصول إليها مع المتعلمين.

٢. تصنيف المفاهيم الفيزيائية...

يمكن تصنيف المفاهيم الفيزيائية من حيث طريقة أدراكها أو مستوياتها أو درجة تعقيدها أو درجة تعلمها و سوف نتناول تصنيفها من حيث طريقة إدراكها و هي كالآتي:-

أ. مفاهيم محسوسة...

و هي المفاهيم التي يمكن إدراك مدلولاتها عن طريق الملاحظة بأستخدام الحواس أو أدوات مساعدة للحواس مثل العدسة.

ب. مفاهيم مجردة...

و هي المفاهيم التي لا يمكن إدراك مدلولاتها عن طريق الملاحظة ، بل لابد لإدراكها من القيام بعمليات عقلية و تصورات ذهنية معينة و منها الشغل و الطاقة و القوة و ما شابه. (يوسف ، ٢٠٠٤ : ٣٢)

٣. صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية...

نظراً لتفاوت المفاهيم العلمية بوجه عام و المفاهيم الفيزيائية بوجه خاص في درجة تعقيدها و بساطتها و إدراكها ، فإن تعليمها و تعلمها و من ثم أكتسابها بطريقة صحيحة لدى المتعلمين يواجه بعض الصعوبات و تشير (نوبي ، ٢٠١٢ : ٦٨) إلى صعوبات تعليم و تعلم المفاهيم العلمية و منها **(طبيعة المفهوم العلمي ، و الخلط في معنى المفهوم أو في الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم العلمية ، النقص في خلفية المتعلم العلمية (الثقافية) ، صعوبة تعلم المفاهيم العلمية السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم العلمية الجديدة ، نقص الخبرة لدى المعلمين و عدم تأهيلهم لتعليم و تعلم المفاهيم العلمية و خاصةً الفيزيائية ، عدم ملائمة الطرائق التدريسية المتبعة ، المناهج الدراسية غير الملائمة من حيث الكم و فلسفة البناء و التصميم و التحديث ، تأثير البيئة المحيطة و الثقافة المحبطة للتقصي و الاستكشاف).**

ثالثاً: مهارات التفكير فوق المعرفي Metacognitive Skills...

لقد زاد الإهتمام في الآونة الأخيرة بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية ، حيث أن المعرفة بهذه المهارات و الوعي و القدرة على إدارتها و استخدامها في مواقف الحياة المختلفة تؤدي إلى نمو القدرة على التعلم الذاتي ، كما تؤدي إلى الفهم و التعلم الإيجابي الفعّال و تصحيح المفاهيم الخاطئة و أكتساب عادات جديدة في التفكير و أيضاً أكتساب مهارات عقلية تمكن المتعلمين من التعلم الذاتي المستقل.

صّنف الباحثون مهارات التفكير فوق المعرفي لأنواع عدة منها **(تصنيف ستيرنبرج)** و الذي يتضمن ثلاث مهارات و هي **(التخطيط ، المراقبة (التحكم) ، و التقويم)** و **(تصنيف مارزانو)** و الذي يتضمن ثلاث مهارات و هي **(التنظيم الذاتي ، المهارات اللازمة لأداء المهمة الأكاديمية ، و مهارات التحكم الإجرائي)** ، أما **(تصنيف Schraw & Dennison)** فقد تضمن **(المعرفة عن المعرفة ، و تنظيم المعرفة).** (لطف الله ، ٢٠٠٢ : ٦٥٧)

وباستقراء ما قام به الباحثون وجد أن معظمهم قد اتفقوا على أن مهارات التفكير فوق المعرفي تتضمن ثلاث مهارات و هي **(التخطيط ، المراقبة (التحكم) ، و التقويم)** ، و أن **(تصنيف ستيرنبرج)** هو أكثر التصنيفات وضوحاً و تحديداً من حيث صياغة المهارات بصورة سلوكية يمكن قياسها.

لقد أكد (العتوم و آخرون ، ٢٠٠٥ : ٢٣٤) أن لتعليم مهارات التفكير فوق المعرفي أهمية قصوى في مجال التعليم و التعلم ، حيث إنها تجعل المتعلم قادراً على تحقيق ثقته بقدراته و تساعده على نقل خبراته إلى مهام متعددة و تزويده بمفتاح لتحسين تكيفه و تنظيم سلوكه.

و أشارت (الأعسر ، ٢٠١٠ : ٦٥) إلى أن مهارات التفكير فوق المعرفي تُعد كأي مهارات أخرى يمكن تنميتها لدى المتعلمين و ذلك من خلال ممارستها أثناء عملية التعلم ، و هي أعلى مستويات التفكير فهي تبدأ من سن الحادية عشر ، حيث أن المتعلم في تلك المرحلة يكون قادراً على ممارسة هذا النوع من التفكير.

كما أن أكتساب المتعلمين لمهارات التفكير فوق المعرفي أثناء التدريس يساعدهم في أكتساب و أنتقال أثر التدريب على هذه المهارات إلى المواقف الحياتية و توظيفها في المواقف التي تواجههم فيما بعد.(مازن ، ٢٠٠٥ : ٤٣)

١. أهمية تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي...

أ. تعمل على تعزيز عملية التعلم و الإستمتاع بها.

ب. تهتم بقدرة المتعلم على التخطيط و المراقبة و تقويم ما تعلمه.

ج. تساعد في كيفية التعامل مع المعلومات و توظيفها بفاعلية.

د. تساعد على دافعية و نشاط المتعلمين.

هـ. الإلمام بأهمية العمل الجماعي بين المتعلمين و إثارة تفكيرهم.

و. تساعد في التقليل من صعوبات التعلم. (سعادة ، ٢٠٠٤ : ٧٨)

٢. طرق تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي...

أ. تدريس هذه المهارات في دروس منفصلة عن المنهج الدراسي و على نحو مباشر حتى يمكن تنميتها و تقييمها بشكل مناسب و هي ما تُعرف بالطريقة المباشرة في تعليم المهارات.

ب. تعليم هذه المهارات عن طريق الدمج ما بين التدريس المباشر لهذه المهارات من جهة و محتوى الدرس من جهة أخرى و بأستخدام أساليب و

طرق مختلفة كتقرير تفكير المتعلم و فهم للمحتوى ، و يفضل كثير من التربويين و الباحثين هذه الطريقة. (مازن ، ٢٠١٢ : ١٢)

٣. طرق قياس مهارات التفكير فوق المعرفي...

أ. الملاحظة المباشرة لأداء المتعلم أثناء قيامه بمجموعة من المهام.

ب. الملاحظة غير المباشرة لأداء المتعلم أثناء قيامه بمجموعة من المهام و يتم من خلال تسجيل تفاعل المتعلمين المرئية مع مهامهم.

ج. قياس مهارات التفكير فوق المعرفي من خلال مقاييس التقييم الذاتي أو الأختبارات الموضوعية ذات الإجابات المتعددة.

د. التعبير لفظياً عن مهارات التفكير فوق المعرفي و ذلك عن طريق مناقشات مع المتعلمين.

هـ. التعبير كتابة عن مهارات التفكير فوق المعرفي عن طريق توجيه بعض الإسئلة للمتعلمين خلال أدائهم لبعض المهام العلمية.

(أبو جادو و نوفل ، ٢٠٠٧ : ٣٨٤)

الدراسات السابقة...

ستقوم الباحثة بعرض بعض الدراسات السابقة وفقاً لمحورين : يضم المحور الأول دراسات سابقة تتعلق بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية ، ويضم المحور الثاني دراسات سابقة تتعلق بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.

المحور الأول :- دراسات سابقة تتعلق بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية:-

- دراسة (محمد ، ٢٠١٢)

((فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية و تنمية التفكير الإستدلالي لدى طلاب المرحلة الإساسية العُليا)).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية و تنمية التفكير الإستدلالي لدى طلاب المرحلة الإساسية العليا ، و تمثلت مواد التعليم و التعلم التي أستخدمها الباحث في دليل للمعلم و كراسة أنشطة الطالب ، بينما تمثلت أداتا البحث في اختبار موضوعي للمفاهيم الفيزيائية و مقياس التفكير الإستدلالي ، و تم اختيار مجموعتي البحث من بين طلاب المرحلة الإساسية العُليا ، و تكونت من (٦٠) طالباً ، المجموعة التجريبية التي ضمت (٣٠) طالباً و نفس العدد بالنسبة للمجموعة الضابطة ، و توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية هذا البرنامج في أكتساب المفاهيم الفيزيائية و تنمية التفكير الإستدلالي لدى طلاب المجموعة التجريبية.(محمد ، ٢٠١٢)

المحور الثاني :- دراسات سابقة تتعلق بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي:-

- دراسة (يوسف ، ٢٠٠٩)

((أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظة غزة)).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف

الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظة غزة ، و تمثلت مواد التعليم و التعلم التي أستخدمها الباحث في دليل للمعلم و كراسة أنشطة الطالبة ، بينما تمثلت أداة البحث في مقياس التفكير فوق المعرفي ، و تم اختيار مجموعتي البحث من بين طالبات الصف الحادي عشر ، و تكونت من (٦٦) طالبة مناصفةً بين المجموعتين التجريبية و الضابطة ، و توصلت نتيجة الدراسة إلى وجود أثر لهذا البرنامج في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية. (يوسف ، ٢٠٠٩) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: إختيار التصميم التجريبي...

ولما كان هذا البحث يهدف إلى التحقق في "**أثر أنموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية و تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الإول المتوسط**" ، لذا تم أختيار التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي وذي الأختبار البعدي لإختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية و مقياس التفكير فوق المعرفي لمجموعتين مستقلتين متساويتين تمثل أحداهما المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة ، و كما موضح في مخطط (١) .

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أختبار الذكاء تحصيل مادة الفيزياء في نصف السنة اختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية مقياس التفكير فوق المعرفي	الإنموذج التدريسي	اختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية مقياس التفكير فوق المعرفي
الضابطة		الطريقة الأعتيادية	

مخطط (١)

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته...

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الإول المتوسط في المدارس المتوسطة و الثانوية الحكومية في مركز محافظة ميسان للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧).

أختارت الباحثة عشوائياً من بين المدارس **(ثانوية الشيماء للبنات)** و المتضمنة ثلاث شعب للصف الإول المتوسط ، و أختارت منها بالطريقة العشوائية البسيطة* شعبة **(ج)** لتمثل المجموعة التجريبية والبالغ عددها **(٣٥)** طالبة التي تدرس مادة الفيزياء على وفق الإنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، في حين مثلت شعبة **(أ)** المجموعة الضابطة والبالغ عددها **(٣٥)** طالبة والتي تدرس المادة نفسها بالطريقة الإعتيادية ، كما موضح في جدول(١) **.

جدول (١)

عينة البحث من المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية	ج	٣٥
الضابطة	أ	٣٥
المجمـــوع		٧٠

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث...

حرصت الباحثة على ضبط كل العوامل التي قد تتداخل مع تأثير المتغير المستقل في المتغيرين التابعين وهما **(أكتساب المفاهيم الفيزيائية و مهارات**

---

* كتبت الباحثة أسماء الشعب الثلاث على ثلاث ورقات ووضعتهن في كيس ، وقد سحبت الورقة الأولى لتكون المجموعة التجريبية ، أما الورقة الثانية فكانت المجموعة الضابطة.

** عدم وجود طالبات راسبات.

التفكير فوق المعرفي) وبالتالي تؤثر في مصداقية نتائج البحث ، لذا قبل البدء في تطبيق التجربة قامت الباحثة بإجراءات تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في تلك العوامل وهي **(الذكاء / تحصيل مادة الفيزياء في نصف السنة / اختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية / مقياس التفكير فوق المعرفي)** ، إذ أتضح أن قيم **(تاء المحسوبة)** بين المجموعتين غير دالة إحصائياً.

- **ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة:-** يتأثر المتغير التابع بعوامل متعددة غير المتغير المستقل ، ولذلك لا بد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير المستقل وحده بالتأثير في المتغير التابع ، إذ يتأثر بإجراءات التجربة والظروف الخارجية وغيرها ، لذا تم ضبط المتغيرات التي تتعلق بالإجراءات التجريبية التي قد تؤثر في المتغير التابع ونتائج التجربة ، وكان الإعداد والتخطيط المسبق للتجربة والتعاون الذي قدم للباحثة من إدارة المدرسة قد قلل من تأثير هذه العوامل ، إذ لم يصاحب التجربة ظرف أو حادثة أثرت في مسيرة التجربة أو نتائجها ، وقد تم ضبط المتغيرات الدخيلة مثل:-

١. **تطبيق أداتي البحث:** قامت الباحثة بتطبيق **إختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية و مقياس التفكير فوق المعرفي** اللذان أعدتهما على إفراد المجموعتين **(التجريبية والضابطة)** في وقتٍ واحد ، كما قامت الباحثة بنفسها بتقدير درجات طالبات المجموعتين على وفق معايير التصحيح الموضوعة لكل أداة.

٢. **المدة الزمنية:** كانت المدة الزمنية للتجربة متساوية لمجموعتي البحث وهي فصل دراسي كامل ، حيث أستغرقت مدة التجربة **(١٠ أسابيع)**.

٣. **المادة الدراسية:** درست طالبات مجموعتي البحث المادة الدراسية نفسها في كتاب الفيزياء للصف **الإول المتوسط ، (ط٧ ، ٢٠١٥)** / المديرية العامة

للمناهج / وزارة التربية / جمهورية العراق، وذلك ضماناً لتساوي المجموعتين في ما يتعرضنّ له من معلومات فيزيائية.

٤. **مدرسة المادة:** قامت الباحثة بتدريس مادة الفيزياء لمجموعتي البحث بنفسها ضماناً لسلامة التجربة من تأثر الطالبات بالأختلافات الناتجة من أساليب المدرسات وخصائصهن الشخصية ، إذ تم تبليغ الطالبات أن الباحثة هي مدرسة **(مادة الفيزياء)** جديدة نُقلت إلى المدرسة بدلاً من المدرسة الأصلية ، ولها طريقة خاصة بالتدريس وذلك لتجنب شعور الطالبات أنهن تحت التجربة.

٥. **الأندثار التجريبي:** وهو الأثر الناتج من ترك عدد من الإفراد **(عينه البحث)** أو أنقطاعهم في إثناء التجربة ، حيث لم تحصل حالة أنقطاع أو ترك أو نقل أي طالبة في غضون تلك المدة.

٦. **توزيع الحصص الدراسية** : إن عدد الحصص المقررة لمادة الفيزياء للصف الإول المتوسط **(حصتان أسبوعياً)** ، لذا اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة أن تكون أوقات الدروس **(الثاني والثالث)** قدر المستطاع بطريقة تضمن تكافؤ الوقت المخصص للحصة الدراسية للمجموعتين وعلى نحوٍ **(دوري . تبادلي)** ، كما موضح في مخطط (٢).

الحصة / اليوم	الثانية	الثالثة
الأثنين	المجموعة التجريبية (ج)	المجموعة الضابطة (أ)
الثلاثاء	المجموعة الضابطة (أ)	المجموعة التجريبية (ج)

مخطط (٢)

توزيع الحصص الدراسية بين المجموعتين

٧.**الظروف الفيزيقية** : وتعني أختيار قاعة التدريس لمجموعتي البحث ، إذ تم تدريس المجموعتين في مختبر الفيزياء ، وذلك لسعته وملاءمته لتدريس مادة الفيزياء.

رابعاً: إعداد مستلزمات البحث : وتشمل:-

١. **تحديد المادة العلمية:-** تم تحديد المادة العلمية بالفصول الخمسة الأولى من كتاب الفيزياء المقرر للصف الثاني المتوسط ، ط٧ ، لسنة ٢٠١٥ وهي الفصول التي تدرس في الفصل الأول من السنة الدراسية (**٢٠١٥ / ٢٠١٦م**) وهي (**القياس ، الحركة الصوت ، الشغل و الطاقة ، قوانين نيوتن في الحركة**).

٢.**صوغ الأغراض السلوكية:-** قامت الباحثة بصوغ الأغراض السلوكية أعتماداً على محتوى المادة التعليمية التي شملتها مدة التجربة ، وبلغت (١٩٨) غرضاً سلوكياً على وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي و تم عرض قائمة الأغراض على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس و طرائق التدريس العامة ، والمتخصصين في مادة الفيزياء وطرائق تدريسها ، وذلك لبيان آرائهم بشأن دقة صوغ الأغراض السلوكية ومدى شمولها لمحتوى المادة التعليمية وتحديد المستوى الذي تقيسه كل فقرة.

وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم وبناءاً على أتفاق آراء(٨٠%) باستعمال معادلة نسبة الأتفاق لكوبر بين الآراء عدلت وبدلت وحذفت بعض الأغراض في ضوء ملاحظات الخبراء بحسب المستوى الذي تنتمي إليه ، واستقرت في صورتها النهائية على (١٩٣) غرضاً سلوكياً ، موزعة بحسب المحتوى التعليمي ومستويات بلوم في المجال المعرفي.

٣. **إعداد الخطط التدريسية اليومية:-** في ضوء المحتوى التعليمي للفصول الثلاثة الإخيرة من كتاب الفيزياء المقرر للصف الإول المتوسط والأغراض السلوكية المستنبطة تم إعداد (١٢) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية التي نظمت على وفق الإنموذج التدريسي و (١٢) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة التي نظمت على وفق الطريقة الأعتيادية في التدريس . وقامت الباحثة بعرض النماذج من الخطط التدريسية بنوعيها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس و طرائق التدريس العامة والمتخصصين في مادة الفيزياء ، وللإفادة من آرائهم ومقترحاتهم بشأن ملاءمتها لمحتوى المادة والأغراض السلوكية التي صيغت ، وبناء على أتفاق آراء (٨٠%) بأستعمال معادلة نسبة الأتفاق لكوبر بين الآراء ، تم إجراء بعض التعديلات على هذه الخطط لتأخذ صيغتها النهائيـة.

خامساً: أداتي البحث...

من متطلبات هذا البحث أعداد أداتين لقياس المتغيرين التابعين **(أكتساب المفاهيم الفيزيائية و مهارات التفكير فوق المعرفي)** وفي مايأتي توضيح لأعداد هاتين الإداتين:-

- **إعداد اختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية...**

١. تحديد هدف الإختبار...

يهدف الأختبار إلى قياس مدى أكتساب طالبات المجموعتين **(التجريبية و الضابطة)** للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة في الفصول المحددة في حدود البحث.

٢. صياغة فقرات الأختبار...

تم صياغة فقرات الإختبار كالآتي:-

أ. القسم الإول و يتضمن الأختيار من متعدد و لكل فقرة أربعة بدائل و فيها بديل واحد صحيح.

ب. القسم الثاني و يتضمن فقرات تكميل و يطلب من الطالبة الإجابة عليها في الفراغ المخصص لها في ورقة الإختبار.

ج. القسم الثالث و يتضمن مسائل فيزيائية و يطلب من الطالبة الإجابة عليها في المكان المخصص لها في ورقة الإختبار.

٣. صدق الإختبار...

عُرضت فقرات الأختبار على عدد من الخبراء و المتخصصين في الفيزياء و طرائق تدريسها وطرائق التدريس العامة لإبداء الرأي حول الدقة العلمية لفقرات الأختبار و مدى ملائمتها لطالبات الصف الإول المتوسط و كذلك المستوى المعرفي الذي تقيسه كل فقرة حسب تقسيم **(CAPS)** للمستويات المعرفية **(المعرفة بالمحتوى ، الفهم و التطبيق ، التفكير الناقد و حل المشكلات)** ، وقد تم إعادة النظر في بعض فقرات الأختبار بناءاً على ملاحظاتهم و آرائهم ولغرض حصول فقرات الأختبار على أكثر من **(٨٠%)** كنتيجة أتفاق و بحسب معادلة **(كوبر)** و بهذا أصبح الأختبار جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية.

٤. التجربة الإستطلاعية للإختبار...

للتأكد من وضوح تعليمات الأختبار و تشخيص الغموض فيها و تحديد الوقت المطلوب للأختبار طبقت الباحثة الأختبار على عينة عشوائية من خارج عينة البحث من طالبات **(ثانوية الزوراء للبنات / الصف الإول المتوسط)** ، وتبين أن التعليمات الخاصة بالإختبار واضحة للطالبات و عدم وجود أي غموض فيها.

أما بالنسبة الى المدة الزمنية للإجابة عن الأختبار فقد تم تحديد المتوسط للإجابة عن الأختبار بتسجيل زمن الأنتهاء من الإجابة عن فقرات الأختبار لأول طالبة و آخر خمسة و أستخرج المتوسط و بلغ (٤٥) دقيقة.

٥. ثبات الإختبار...

تم حساب الثبات بأستخدام طريقة إعادة الإختبار ، و حساب معامل الإرتباط البسيط لبيرسون و أستخدام معادلة سبيرمان – براون لحساب الثبات و جد أنه (0.87) ، مما يدل على تمتعه بثبات مرتفع يمكن أستخدامه كأداة صادقة و ثابتة لقياس أكتساب المفاهيم الفيزيائية لطالبات الصف الإول المتوسط.

٦. الصورة النهائية للإختبار*...

بلغ عدد فقرات الأختبار بعد إجراء التعديلات المطلوبة عليه (٢٩) فقرة ، عدد فقرات الإختيار من متعدد (٢٠) فقرة ، وقد أُعطي لكل فقرة تجيب عليها الطالبة إجابة صحيحة درجة واحدة و صفر إذا كانت خاطئة ، و عدد فقرات التكملة (٥) فقرة و تعطى الطالبة درجة واحدة إذا كانت إجابتها صحيحة و صفر إذا كانت إجابتها خاطئة ، و عدد المسائل المطلوب حلها (٤) مسائل ، تعطى للطالبة درجة واحدة للقانون و درجتان للقانون و خطوات الحل و ثلاث درجات إذا توصلت الطالبة للحل الصحيح مستخدمةً القانون و خطوات الحل و صفراً أذا لم تقم بما سبق من إجراءات و بالتالي تكون الدرجة النهائية للإختبار (٣٧) درجة ، و جدول (٢) يوضح مواصفات اختبار أكتساب المفاهيم

* ملحق (١).

الفيزيائية في الفصول المحددة في البحث الحالي و الدرجة المخصصة لكل بُعد من أبعاد الإختبار حسب تقسيم (CAPS).

جدول (٢)

مواصفات إختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية

المواضيع	المعرفة بالمحتوى	الفهم و التطبيق	التفكير الناقد و حل المشكلات	عدد الفقرات	الأوزان
الحرارة	٣,١	٦,٥,٤,٢	–	٦	٢٠.٧
تمدد المواد	٢١,١٤,٧	١٠	–	٤	١٣.٨
تطبيقات رياضية	–	–	٢٦,٢٠	٢	٦.٩
طرق أنتقال الحرارة	٢٣,٢٢,١٣,١٢ ,١١,٨	١٩	١٥	٨	٢٧.٦
المواد الموصلة و العازلة	٢٤,٩	–	–	٢	٦.٩
العزل الحراري	٢٥	–	–	١	٣.٤
تحولات المادة	١٧,١٦	–	–	٢	٦.٩
الحرارة الكامنة	–	–	٢٩,٢٨,٢٧ ,١٨	٤	١٣.٨
النسبة	٥٥.٢	٢٠.٧	٢٤.١	–	%١٠٠
الدرجة	١٦	٦	١٥	–	%١٠٠
النسبة	٤٣.٢٤	١٦.٢٢	٤٠.٥٤	–	%١٠٠

- **إعداد مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي...**

١. تحديد هدف المقياس...

يهدف المقياس إلى قياس قدرة طالبات المجموعتين **(التجريبية و الضابطة)** في مهارات التفكير فوق المعرفي.

٢. تحديد أبعاد المقياس...

تم تحديد أبعاد المقياس في مهارات **(التخطيط ، المراقبة و التحكم ، التقييم)** ، و تكون من (٢٠) فقرة موزعة على المهارات الثلاثة و هي مهارة التخطيط (٧) فقرة و مهارة المراقبة و التحكم (٧) فقرة و مهارة التقييم (٦) فقرة.

٣. صياغة فقرات المقياس...

تم صياغة فقرات المقياس في شكل مجموعة من المواقف السلوكية التي تصف سلوك الطالبة في مثل هذا الموقف ، و الفقرات من نوع الإختيار من متعدد.

٤. صدق المقياس...

عُرضت فقرات المقياس على عدد من الخبراء و المتخصصين في الفيزياء و طرائق تدريسها وطرائق التدريس العامة وتم إعادة النظر في بعض فقرات المقياس بناءاً على ملاحظاتهم و آرائهم ولغرض حصول فقرات المقياس على أكثر من (٨٠%) كنتيجة أتفاق و بحسب معادلة **(كوبر)** و بهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية.

٥. التجربة الإستطلاعية للمقياس...

للتأكد من وضوح تعليمات المقياس و تشخيص الغموض فيها و تحديد الوقت المطلوب للمقياس طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية من خارج عينة البحث من طالبات **(ثانوية الزوراء للبنات / الصف الإول المتوسط)** ، وتبين أن التعليمات الخاصة بالمقياس واضحة للطالبات و عدم وجود أي غموض فيها.

أما بالنسبة الى المدة الزمنية للإجابة عن المقياس فقد تم تحديد المتوسط للإجابة عن المقياس بتسجيل زمن الأنتهاء من الإجابة عن فقرات المقياس لأول طالبة و آخر خمسة و أستخرج المتوسط و بلغ **(٣٥)** دقيقة.

٦. ثبات المقياس...

تم حساب الثبات بأستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، و كان يساوي **(0.81)** مما يدل على أن المقياس له درجة عالية من الثبات.

٧. الصورة النهائية للمقياس*...

بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية و القابلة للتطبيق من **(٢٠)** فقرة موزعة على مهارات التفكير فوق المعرفي **(التخطيط ، المراقبة و التحكم ، التقييم)** ، و جدول **(٣)** يوضح توزيع فقرات المقياس.

* ملحق (٢).

جدول (٣)

مواصفات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

المهارة	أرقام الفقرات	المجموع	النسبة
التخطيط	٧,٦,٥,٤,٣,٢,١	٧	%٣٥
المراقبة و التحكم	١٤,١٣,١٢,١١,١٠,٩,٨	٧	%٣٥
التقييم	٢٠,١٩,١٨,١٧,١٦,١٥	٦	%٣٠
المقياس الكلي		٢٠	%١٠٠

سادساً: إجراءات تطبيق التجربة...

تمت إجراءات تطبيق التجربة بمجموعة من الخطوات هي:-

١. تم تنظيم جدول الدروس في مادة الفيزياء للمجموعتين بالإتفاق مع إدارة المدرسة إذ تم تدريس المجموعتين **(التجريبية والضابطة)** في الدرس الثاني والثالث ، لضمان تكافؤ الوقت المخصص للحصة الدراسية لكلا المجموعتين وعلى نحوٍ **(دوري – تبادلي)**.

٢. قامت الباحثة بتنظيم مختبر الفيزياء وتحضير بعض الوسائل التعليمية غير المتوافرة في المختبر قبل البدء بتطبيق التجربة.

٣. طبقت التجربة في بداية الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية **(٢٠١٦/٢٠١٧)** على عينة البحث المتكونة من المجموعتين **(التجريبية والضابطة)** و أستغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً بواقع **(١٠أسابيع)** وحصتين أسبوعياً لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤. تم تكافؤ مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات **(الذكاء / تحصيل مادة الفيزياء في نصف السنة / اختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية / مقياس التفكير فوق المعرفي)**.

٥. تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق الإنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، وبحسب الخطط التدريسية اليومية المعدة على وفق خطوات هذا الإنموذج.

٦. تم تدريس المجموعة الضابطة في المدة الزمنية نفسها وبالطريقة الأعتيادية وعلى وفق الخطط التدريسية المعدة لذلك.

٧. بعد الأنتهاء من تدريس جميع الموضوعات الدراسية ، تم تطبيق إختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية و مقياس التفكير فوق المعرفي على مجموعتي البحث **(التجريبية والضابطة)** ، و قد تم أبلاغ الطالبات بموعدهما قبل أسبوع من الموعد المحدد ، ذلك كي تتكافأ عينة البحث بالتهيؤ لهما ، وقد أُسندت عملية المراقبة إلى مدرسات في المدرسة لكي يسهل على الباحثة الأشراف على المجموعتين بالتناوب وبصورة معتدلة بينهما من أجل المحافظة على سلامة التجربة ، ثم تم تصحيح إجابات الطالبات على الأختبار و المقياس ليتم معالجة البيانات أحصائياً.

سابعاً: الوسائل الإحصائية...

أستعملت الباحثة البرنامج الإحصائي **(SPSS)** في معالجة البيانات أحصائياً.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتيجتي البحث التي تم التوصل إليهما ، وتحليلهما وتفسيرهما ثم بيان الإستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة وعدد من التوصيات والمقترحات وكما يأتي:-

أولاً: عرض النتائج...

لأجل التحقق من هدفا البحث عن طريق أختبار صحة الفرضيتين الصفريتين وعلى النحو الآتي:-

١. الفرضية الأولى:-

((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسنّ على وفق الأنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسنّ على وفق الطريقة الإعتيادية في أختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية)).

تم رصد درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية ، و أظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٣٨.٣٧) و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٨.٧٤) و لإختبار دلالة هذا الفرق أستعمل الاختبار التائي **(T – test)** لعينتين مستقلتين متساويتين ، فكانت القيمة التائية المحسوبة (٤.٦١٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) ، مما يعني أن هذا الفرق دال إحصائياً كما موضح في جدول (٤) ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسنّ على

وفق الإنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسنّ بالطريقة الإعتيادية في اختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة و الجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار أكتساب المفاهيم الفيزيائية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٣٨.٣٧	٧.٦٠	٤.٦١٣	٢.٠٠٠	دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥
الضابطة	٣٥	٢٨.٧٤	٩.٧٢			

٢. الفرضية الثانية:-

((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسنّ على وفق الأنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسنّ على وفق الطريقة الإعتيادية في مقياس التفكير فوق المعرفي)).

تم رصد درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير فوق المعرفي ، و أظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٦٣.٠٠) و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٥١.١١) و لإختبار دلالة هذا الفرق أستعمل الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين متساويتين ، فكانت القيمة التائية المحسوبة (٦.٣٥٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) ، مما يعني أن هذا الفرق دال إحصائياً كما موضح في جدول (٥) ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسنّ على وفق الإنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسنّ بالطريقة الإعتيادية في مقياس التفكير فوق المعرفي.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة و الجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في مقياس التفكير فوق المعرفي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٦٣.٠٠	٨.٣	٦.٣٥٦	٢.٠٠٠	دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥
الضابطة	٣٥	٥١.١١	٧.٣			

ثانياً: تفسير النتائج...

١. أن التعلم وفقاً للأنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ ، قد ساعد طالبات الصف الإول المتوسط على بناء المعرفة بأنفسهن من خلال قيامهن بالأنشطة العلمية و التجارب المختبرية ، مما جعل التعلم ذا معنى بالنسبة لهن ، و أسهم في إدراكهن للعلاقات بين المفاهيم الفيزيائية المختلفة ، و ربطهن بين المعارف السابقة و ما توصلن إليه من معلومات.

٢. أن تقديم المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في الفصول المحددة في البحث الحالي من خلال ما يوفره الإنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ من أنشطة عملية ، أسهم في أكتساب طالبات الصف الإول المتوسط للمفاهيم الفيزيائية بطريقة سليمة و صحيحة.

٣. أن تنفيذ الطالبات للإنشطة العملية بأنفسهن ، أتاح للطالبات الفرصة لإدراك و تكوين العلاقات بين المفاهيم الفيزيائية و الربط بينها و بين تطبيقاتها الحياتية.

٤. أن توفير بيئة آمنة مناسبة لعمل القشرة الدماغية للطالبات تتم فيها عمليتي التعليم و التعلم و ينخفض فيها القلق و التوتر ، ساعد الطالبات على أكتساب المفاهيم الفيزيائية بصورة بسيطة و سريعة.

٥. أن تنشيط عمل الدماغ لدى الطالبات و جذب انتباههن و تقليل التوتر و ذلك بتدريبهن على ممارسة نشاطات و تمارين رياضية ، ساعد على التكامل الوظيفي بين نصفي الدماغ و ترميز المعلومات و توفير مسارات متنوعة للدراسة ، مما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للطالبات.

٦. أن أستخدام أساليب مختلفة من التعزيز المادي و المعنوي و توفير التغذية الراجعة أثناء عمليتي التعليم و التعلم و تشجيع الطالبات على تقديم

مقترحاتهن و أستخدام صور مختلفة من التقويم ، أتاح فرصاً أكبر للاحتفاظ بموضوعات التعلم.

٧. أن أستخدام الإنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ ، أتاح الفرصة للطالبات للتفكير و إدراك و تكوين العلاقات بين ما يتوفر لديهن من معارف سابقة و المعارف الجديدة و التفاعل مع المواقف الحياتية و المشكلات التي يتعرضن لها و بالتالي ساعد على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.

٨. أن صياغة و تصميم المواقف التعليمية و الإنشطة العملية و الإجراءات التدريسية و طرق التقويم في ضوء بنية دماغ الطالبة و وظيفته ، أسهم في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.

٩. أن توفير الملصقات و الصور و المؤثرات الصوتية و أستخدام الألوان في الدرس و إتاحة حرية الحركة ، ساعد إلى حد كبير في تهيئة بيئة و مناخ تساعد على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.

ثالثاً: الإستنتاجات...

في ضوء نتيجتي البحث ، تستنتج الباحثة ما يأتي:-

١. أن الإنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ساعد و بشكل كبير في أكتساب طالبات الصف الإول المتوسط للمفاهيم الفيزيائية و بصورة صحيحة.

٢. أن الإنموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ساعد و بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الإول المتوسط.

٣. إمكانية أعتماد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مدارسنا الحالية في ضوء الإمكانيات المتوافرة لديها.

رابعاً: التوصيات...

في ضوء نتيجتي البحث ، توصي الباحثة بالآتي:-

١. تبني نماذج و طرائق و أستراتيجيات حديثة تتناغم مع بنية دماغ المتعلم و وظيفته ، مما يتيح للمتعلم فرصة الاستغراق في الخبرة التربوية دون خوف أو تهديد.

٢. ربط مضمون التعلم و محتواه بخبرات المتعلم و ما يتعرض له من مواقف حياتية ، مما يجعل التعلم لديه ذا معنى.

٣. صياغة فصول مادة الفيزياء للصف الإول المتوسط في ضوء مبادىء و أسس نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و نتائج أبحاث الدماغ.

٤. تدريب مدرسيّ الفيزياء و طلبة كلية التربية و التربية الإساسية على النماذج التدريسية القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ و الإستراتيجيات المتناغمة معه و التخطيط للتدريس و تنفيذه في ضوء نتائج أبحاث الدماغ.

٥. تنوع أساليب التقويم بما يتناسب مع مبادىء و أسس نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و نتائج أبحاث الدماغ.

خامساً: المقترحات...

أستكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة أجراء بحوث أخرى للتعرف على أثر النماذج و الإستراتيجيات القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ مع متغيرات و مواد دراسية و مراحل دراسية أخرى.

المصادر...

١. أبو جادو ، صالح محمد و نوفل ، محمد بكر (٢٠٠٧) : **تعليم التفكير** ، دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، الإردن.

٢. الأعسر ، صفاء يوسف (٢٠١٠) : **تعليم من أجل التفكير** ، دار قباء للطباعة و النشر ، القاهرة ، مصر.

٣. الجنابي ، إخلاص أحمد (٢٠٠٥) : **أساسيات علم النفس الفسيولوجي** ، دار جرير للنشر و التوزيع ، عمان ، الإردن.

٤. الجيش ، يوسف إبراهيم (٢٠٠٩) : **التدريس و التعلم بالدماغ ذي الجانبين** ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الإردن.

٥. زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠١) : **تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ و انعكاساتها على تدريس العلوم** ، المؤتمر العلمي الخامس ، التربية العلمية للمواطنة ، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

٦. زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢) : **تدريس العلوم للفهم** ، عالم الكتاب ، القاهرة ، مصر.

٧. زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) : **التدريس – نماذجه و مهاراته** ، عالم الكتاب ، القاهرة ، مصر.

٨. سعادة ، جودت أحمد (٢٠٠٤) : **تدريس مهارات التفكير** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الإردن.

٩. السلطي ، ناديا سميح (٢٠٠٤) : **التعلم المستند إلى الدماغ** ، دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، الإردن.

١٠. شهاب ، منى عبد الصبور و الجندي ، أمنية السيد (٢٠١٠) : **تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية بأستخدام نموذجي التعلم البنائي و الشكل (V) لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء** ، المؤتمر

العلمي الثالث مناهج العلوم للقرن الحادي و العشرون (رؤية مستقبلية) ، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

١١. صبري ، ماهر إسماعيل و تاج ، إبراهيم محمد (٢٠٠٠) : **فعالية أستراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي و خرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية** ، رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، السعودية.

١٢. الطيطي ، محمد حمد (٢٠٠٧) : **تنمية قدرات التفكير الإبداعي** ، دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، الإردن.

١٣. عبد الجبار ، محمد و آخرون (٢٠٠٣) : **تعليم العلوم بين الواقع و المأمول** ، مكتب الطالب الجامعي ، الكويت.

١٤. العتوم ، عدنان يوسف و آخرون (٢٠٠٥) : **علم النفس المعرفي** ، دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، الإردن.

١٥. قلادة ، فؤاد سليمان (٢٠١٠) : **طرائق التدريس و تحفيز المخ البشري على إنماء التفكير** ، دار بستان المعرفة ، طنطا ، مصر.

١٦. علي ، حمدان محمد (٢٠١٠) : **الموهبة العلمية و أساليب التفكير** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

١٧. لطف الله ، نادية سمعان (٢٠٠٢) : **تنمية مهارات ما وراء المعرفة و أثرها في التحصيل و أنتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم** ، المؤتمر العلمي السادس ، التربية العلمية و ثقافة المجتمع ، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

١٨. مازن ، حسام محمد (٢٠٠٥) : **التربية العلمية لتعليم مهارات التفكير المعرفية و فوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة** ، المؤتمر العلمي التاسع ، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي (التشخيص و العلاج) ، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

١٩. مازن ، حسام محمد (٢٠١٢) : **التفكير فوق المعرفي** ، دار السحاب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، مصر.

٢٠. محمد ، محمد أحمد (٢٠١٢) : **فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في أكتساب المفاهيم الفيزيائية و تنمية التفكير الإستدلالي لدى طلاب المرحلة الإساسية العُليا** ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، كلية التربية ، جامعة الطائف ، السعودية.

٢١. المركز القومي للإمتحانات و التقويم التربوي (٢٠١٠) : **طرق تدريس الرياضيات** ، متاح في (WWW.tadrismath.blogspot.com).

٢٢. النجدي ، أحمد (٢٠٠٢) : **تدريس العلوم في العالم المعاصر** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

٢٣. النجدي ، أحمد و آخرون (٢٠٠٧) : **أتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية و تنمية التفكير و النظرية البنائية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

٢٤. نوبي ، ناهد عبد الراضي (٢٠١٢) : **تعليم الفيزياء و الكيمياء (أسس نظرية و نماذج تطبيقية)** ، رابطة التربويين العرب ، سلسلة الكتاب التربوي العربي.

٢٥. يوسف ، منال السيد (٢٠٠٤) : **أتجاهات معاصرة في مناهج العلوم و التربية العلمية** ، مكتبة و مطبعة نانسي ، دمياط ، مصر.

٢٦. يوسف ، جيهان موسى إسماعيل (٢٠٠٩) : **أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظة غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

27. Caine , R. (2012) : **Reinventing school through Brain – Basedlearning** , Educational Leadership , Vol. (52) , No. (7).

28. Funderstanding , A. (2011) : **The effectiveness of Brain – Based Teaching Approach in dealing with problems form four students** , Asia Pacific Journal of Educators and Education , Vol. (26) , No. (1).

29. Hardiman , O. (2013) : **Effects of Brain – Based Learning Approach on students Motivation and Attitudes Levels in Science Class** , Mevlana International Journal of Education , Vol. (3) , No. (1).

30. Jensen , E. (2009) : **Teaching with the Brain in mind** , Alexandria , Verginia ASCD.

31. Jensen , E. (2014) : **Making Connection Teaching and Brain** , Alexandria , Verginia ASCD.

32. Meador , K. (2003) : **Thinling Creativity about Science** , Science Education , Vol. (26) , No. (3).

33. Ozden , M. & Gultekin M. (2008) : **Effects of Brain – Based Learning on Academic Achievement and Rentention of Knowledge in Science Course** , Electronic of Science Education , Vol. (12) , No. (1).

34. Tufekci , S. (2009) : **The effect of Brain – Based Learning on achievement** , Procedia Social and Behavioral Sciences , Vol. (1) , No. (6).

35. Pintrich , P. (2002) : **The Role of Metacognition Knowledge in Learning Teaching and Assessment** , Theory its Practice , Vol. (41) , No. (4).

36. Weiss , R. (2000) : **Brain – Based Learning** , Training & Development , Vol. (54) , No. (7).

37. Zull , S. (2010) : **The effectiveness of Brain – Based Teaching Approach in Enhanching Scientific understaning of Newtonian Physics aming form four Students** , International Journal of Environmental & Science Education , Vol. (7) , No. (1).

ملحق (١)

اختبار المفاهيم الفيزيائية

عزيزتي الطالبة...

يهدف الإختبار إلى قياس قدرتك على أكتساب المفاهيم الفيزيائية التي تم دراستها في فصول (**الحرارة و درجة الحرارة ، الخصائص الحرارية للمادة ، تحولات حالة المادة**) ، و يتكون الإختبار من:-

١. الإختيار من متعدد...

أ. يتكون من (٢٠) فقرة.

ب. الإجابة الصحيحة ضمن أربعة بدائل.

ج. ضعِ دائرة حول البديل الصحيح.

د. مثال:-

- **يستعمل لقياس درجة الحرارة:-**

أ. المكثاف. (ج) **ب.** الميزان الرقمي. المحرار.

د. القبان الحلزوني.

٢. التكملة...

أ. يتكون من (٥) فقرات.

ب. الإجابة في الفراغ المخصص لذلك.

٣. مسائل فيزيائية...

أ. يتكون من (٤) مسائل.

ب. الإجابة عن كل مسألة في الفراغ المخصص لها.

ملاحظة:-

- الزمن المخصص للإجابة (٤٥) دقيقة.

- أبدئي أولاً بكتابة بياناتك الآتية:-

الإسم:.....
الصف و الشعبة:.....
اليوم و التاريخ:.....

*** لا تقلبي الورقة قبل أن يُسمح لكِ***

أولاً: فقرات الإختيار من متعدد...

ت	الفقرات
١	**يسمى مقياس معدل الطاقة الحركية للجزيء الواحد من المادة بـ:-** أ. نقطة الغليان. ب. نقطة الإنجماد. ج. درجة الحرارة. د. الاتزان الحراري.
٢	**إذا كانت جزيئات المادة (A) تمتلك معدل طاقة حركية أكبر من معدل الطاقة الحركية التي تمتلكها جزيئات المادة (B) ، فأن:-** أ. درجة حرارة (A) أعلى من درجة حرارة (B). ب. درجة حرارة (B) أعلى من درجة حرارة (A). ج. درجة حرارة (B) ضعف من درجة حرارة (A).

	د. درجة حرارة كل من (A) و (B) متساويتان.
٣	**يعّرف الاتزان الحراري بأنه الحالة التي تتساوى فيها:-** أ. الكتلة. ب. الكثافة. ج. الحجم. د. درجة الحرارة.
٤	**تسمح المسافات الجزيئية الكبيرة نسبياً بتقارب جزيئات الغاز عندما تتعرض:-** أ. للحرارة. ب. للضغط. ج. للتبريد. د. للتبخير.
٥	**يستعمل لقياس درجة الحرارة:-** أ. المكثاف. ب. الميزان الرقمي. ج. المحرار. د. القبان الحلزوني.
٦	**كل مما يأتي من خصائص الزئبق عدا:-** أ. عازل جيد للحرارة. ب. لا يلتصق بجدران الأنبوب. ج. يمكن رؤيته من خلال الزجاج.

	د. منتظم التمدد و قليل التبخر.
٧	**تتمدد المواد الصلبة بارتفاع درجة حرارتها تمدداً بـ:-** أ. الطول. ب. المساحة. ج. الحجم. د. الطول و المساحة و الحجم.
٨	**لا يحصل التوصيل الحراري في الفضاء الخارجي للأرض:-** أ. لإن القمر يحجب الحرارة. ب. الشمس بعيدة جداً عن الأرض. ج. لانعدام الوسط الناقل للحرارة. د. لعدم وجود تيارات حمل.
٩	**المواد العازلة للحرارة هي:-** أ. الزجاج. ب. الألمنيوم. ج. الفضة. د. الصوف.
١٠	**إي من التغيرات الآتية تحدث تغيراً في قراءة المحرار الموضوع داخل المادة:-** أ. إبعاد الجسم. ب. المادة المكونة للجسم. ج. درجة حرارة الجسم.

	د. لون الجسم.
١١	**يسخّن هواء المنطاد لكي:-** أ. يتقلص و تزداد كثافة الهواء بداخله فيرتفع في الهواء. ب. يتمدد و تقل كثافة الهواء بداخله فيرتفع في الهواء. ج. يوفر جو دافئ لحفظ المواد داخله. د. تزداد قابلية التوصيل الحراري للهواء.
١٢	**يتم أنتقال الحرارة من المدفأة الكهربائية إلى جو الغرفة بطريقة:-** أ. الحمل. ب. الإشعاع. ج. الحمل و الإشعاع. د. التوصيل.
١٣	**نشعر ببرودة البلاط المصنوع من الرخام (المرمر) ، لإنه:-** أ. رديء التوصيل للحرارة. ب. موصل جيد للحرارة. ج. عازل جيد للحرارة. د. مشع جيد للحرارة.
١٤	**عند تسخين المادة تزداد الطاقة الحركية للجزيئات و نتيجة لذلك:-** أ. تتباعد الجزيئات. ب. تتقارب الجزيئات. ج. تزداد الجزيئات. د. تتناقص الجزيئات.

١٥	**تنفجر أحياناً أنابيب الماء المعرضة للهواء البارد شتاءاً ، بسبب:-** أ. زيادة قوة الماء داخل الأنابيب. ب. زيادة الضغط المسلط على الأنابيب. ج. تجمد الماء داخل الأنابيب و زيادة حجمه. د. تجمد الماء داخل الأنابيب و زيادة ضغطه.
١٦	**التسامي هو عملية تحول المادة من:-** أ. الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة. ب. الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة ثم إلى الحالة الغازية. ج. الحالة السائلة إلى بخار. د. الحالة الصلبة إلى الحالة الغازية مباشرةً.
١٧	**الماء يتبخر بدرجة:-** أ. درجة الصفر السيليزي. ب. أقل من درجة الصفر السيليزي. ج. أعلى من درجة الصفر السيليزي. د. في جميع درجات الحرارة.
١٨	**يمكن جعل الماء يغلي و هو بارد ، وذلك بـ:-** أ. زيادة الضغط المسلط عليه. ب. تقليل الضغط المسلط عليه. ج. زيادة كمية الماء البارد. د. رفع درجة الحرارة.
١٩	**يحدث نسيم البحر في:-**

	أ. الصيف. ب. النهار. ج. الشتاء. د. الليل.
٢٠	درجة أنجماد الماء النقي عند مستوى سطح البحر هي:- أ. 273°C -. ب. 0K. ج. 0°C. د. 373K.

ثانياً: فقرات التكملة...

ت	الفقرات
٢١	عند تسخين المادة ، فإن جزيئاتها .....
٢٢	النوافذ المصنوعة من الزجاج المزدوج تحفظ الغرفة.....
٢٣	أنظمة التدفئة المركزية في المنازل و القاعات تعمل بمبدأ.....
٢٤	المواد الأجود قابلية للتوصيل الحراري هي.....
٢٥	تفضل البلدان الحارة أن تطلى المنازل و خزانات النفط بطلاء أبيض ، و ذلك.....

ثالثاً: المسائل الفيزيائية...

ت	المسائل
٢٦	إذا كانت درجة الحرارة في أحد أيام الصيف (40°C) ، فكم تكون درجة الحرارة هذه في مقياس الكلفن؟
٢٧	ما كمية الحرارة الكامنة لتبخير الماء بدرجة (100°C)؟
٢٨	لتبخير (0.1Kg) من الماء المغلي بدرجة (100°C) ، فأننا نحتاج إلى كمية حرارة مناسبة ، ما مقدار هذه الكمية؟
٢٩	ما مقدار الحرارة الكامنة لانصهار الثلج بدرجة الصفر السيليزي؟

ملحق (٢)

مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

عزيزتي الطالبة...

١. يهدف المقياس إلى قياس قدرتك على التفكير فوق المعرفي.

٢. يتكون المقياس من (٢٠) فقرة من نوع الإختيار من متعدد ، و المطلوب منك الإجابة عليها جميعاً.

٣. ضعِ دائرة حول البديل الذي تختارينه.

٤. مثال للتوضيح:-

- عند التخطيط لعمل تجربة تمدد المواد الصلبة بالحرارة ، فإنني:-

أ. أتوقف عن النشاط لخوفي من الفشل.

ب. أقرأ نتائج التجربة في الكتاب المدرسي.

أحدد الصعوبات التي تواجهني أثناء النشاط.

د. أكلف أحدى زميلاتي بالقيام بالنشاط بدلاً عني.

ملاحظة:-

- الزمن المخصص للإجابة (٣٥) دقيقة.

- أبدئي أولاً بكتابة بياناتك الآتية:-

الإسم:.....
الصف و الشعبة:.....
اليوم و التاريخ:.....

***** لا تقلبي الورقة قبل أن يُسمح لكِ *****

فقرات مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

ت	الفقرات
١	**قبل البدء في دراسة أي فصل من فصول مادة الفيزياء ، فإنني:-** أ. أبدأ في الدراسة مباشرةً. ب. أحدد الصعوبات التي تواجهني في الفصل المحدد. ج. أتعرف على الإغراض السلوكية في الفصل المحدد. د. أحدد عدد الدروس في الفصل المحدد.
٢	**قبل البدء في تجربة تمدد الماء بالحرارة ، فإنني:-** أ. أحضر المواد و الإجهزة و أفكر في كيفية إجراء التجربة. ب. أتحدث مع زميلاتي عن صعوبة التجربة. ج. أطلب من أحدى زميلاتي القيام بالتجربة. د. أجمع بيانات و معلومات عن التجربة.
٣	**إذا طلبت مني مدرسة الفيزياء حل مسألة أمام زميلاتي على السبورة ، فإنني أولاً:-** أ. أحدد الخطوات التي سأسير عليها أثناء الحل. ب. أرفض حل المسألة أمام زميلاتي. ج. أطلب المساعدة من أحدى زميلاتي ذات المستوى العلمي المرتفع. د. أقف أمام السبورة و أقوم بقراءة المسألة أمام زميلاتي.
٤	**عند التخطيط لعمل تجربة أثبات الكحول أسرع تبخراً من الماء ، فإنني:-** أ. أتجنب القيام بالنشاط لخوفي من فشل التجربة. ب. أحدد الصعوبات التي قد أتعرض لها أثناء تأدية النشاط.

ت	الفقرات
	ج. أبتعد عن التفكير في النشاط الخاص بالتجربة. د. أراجع نتائج التجربة المدونة في ورقة النشاط.
٥	**عندما تقول مدرسة الفيزياء بأن الرسم البياني الجيد لنتائج التجارب و كتابة البيانات الصحيحة على الرسم ضرورية في دراسة الفيزياء و سيخصص له درجة ، و أنا أعلم بأنني لست متقنة لمهارة الرسم البياني ، فإنني:-** أ. لا أهتم بما قالته المدرسة. ب. أطلب من المدرسة أن لا تحاسبني على سوء الرسم. ج. أبحث عن طريقة تساعدني في تحسين مهارتي للرسم البياني. د. أطلب من المدرسة تدوين نتائج التجارب دون أن أقوم بتمثيلها بيانياً.
٦	**قبل البدء في مشاهدة فيلم عن طرق أنتقال الحرارة ، فإنني:-** أ. أقوم برسم بعض من صور طرق أنتقال الحرارة بأشكالها المختلفة. ب. أتحدث مع زميلتي عن فوائد و منافع طرق أنتقال الحرارة. ج. أتنبأ بما تقدمه لنا طرق أنتقال الحرارة. د. لا أشاهد الفيلم لعدم قناعتي بفوائد و منافع هذه الطرق في الوقت الحالي.
٧	**عند القيام بأداء الإمتحان ، فإنني:-** أ. أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومة غير متأكدة منها. ب. أقوم بأداء الإمتحان بتلقائية ، فليس مهماً التمهل و التفكير. ج. لا أحاول الربط بين ما أقرؤه و ما أعرفه سابقاً. د. أفكر بسرعة لأنهي المطلوب مني.
٨	**أهم ما يساعدني على استكمال عمل الواجب البيتي بنجاح ، أن:-** أ. أكتب الواجب البيتي بسرعة.

ت	الفقرات
	ب. أقوم بالدراسة في مجالات أخرى متعددة. ج. أركز على الهدف الذي أسعى إليه من خلال القيام بعمل الواجب البيتي. د. أحدد النقاط المهمة الموجودة في الواجب البيتي.
٩	**عندما أفشل في حل مسألة عن الحرارة الكامنة للتبخر ، فإنني:-** أ. أراجع الخطوات التي أتبعتها في حل المسألة. ب. أقوم بحل مسألة أخرى. ج. أنقل الحل من زميلتي التي تجلس بجواري. د. أغير في معطيات المسألة ، لكي أتمكن من حلها.
١٠	**توقيت قيامي بإجراء التجارب العلمية الخاصة بتأثير الضغط على نقطة غليان المواد يتطلب أن:-** أ. أحدد وقت متى يجب الإنتقال من تجربة لأخرى. ب. أعمل بمفردي أثناء إجراء التجارب. ج. أسأل نفسي عما استفادته من التجارب. د. أحدد الشكل الذي ستكتب به التجارب.
١١	**عندما أتعثر في التوصل لنتائج تجربة قياس درجة انصهار الثلج ، فإنني:-** أ. أبحث عن تجربة أخرى. ب. أستمر في خطوات التجربة حتى و إن كانت خاطئة. ج. أبحث عن الصعوبات التي واجهتني أثناء إجراء التجربة. د. أتوقف عن تكملة التجربة.
١٢	**عندما أتعثر في حل مسألة عن درجة الحرارة بالنسبة لمقياس الكلفن ، فإنني:-**

ت	الفقرات
	أ. أكتب العلاقة بين التدريج السيليزي و تدريج كلفن. ب. أحل المسألة بدون تفكير. ج. أبحث عن الصعوبات التي واجهتني أثناء الحل للتغلب عليها. د. أحدد الوقت الذي سأستغرقه في حل المسألة.
١٣	**عند مواجهة مسألة لا أتذكر قانونها ، فإنني:-** أ. أتوقف عن الحل لإصابتي بالتوتر و القلق. ب. أبحث عن المعطيات و المطلوب في المسألة و كتابة رموزها ، و أعيد ترتيب معلوماتي في هدوء. ج. أفكر في كون المدرسة أخطأت في المسألة. د. أترك الإجابة عن المسألة ، لإن الدرجة المخصصة لها ليست كبيرة.
١٤	**يعرض في الكتاب المدرسي أن المادة ثلاث حالات:-** أ. أصدق المدرسة على الإطلاق أذا ذكرت أن للمادة أكثر من ثلاث حالات. ب. أصدق المدرسة أذا ذكرت أن للمادة أكثر من ثلاث حالات و أبحث في صحة المعلومة. ج. أعترض على المدرسة و أذكرها بما كتب في الكتاب المدرسي. د. أتحدث إلى زميلتي عن قلة خبرة المدرسة بما تقوله.
١٥	**يتم الحكم على مدى نجاحي في أمتحان مادة الفيزياء عن طريق:-** أ. تحديد وقت الإمتحان و عدد أسئلته. ب. المقارنة بين الدرجة التي حصلت عليها في الإمتحان و الدرجة التي حددتها المدرسة. ج. معرفة المستويات التي تقيسها أسئلة أمتحان مادة الفيزياء.

ت	الفقرات
	د. المقارنة بين الدرجة التي حصلت عليها في أمتحان الفيزياء و الدرجة التي حصلت عليها في أمتحان الرياضيات.
١٦	**بعد انتهائي من عمل نشرة جدارية خاصة بمادة الفيزياء ، فإنني:-**
	أ. أحدد المطلوب من عمل هذه النشرة الجدارية.
	ب. أطلب من مدرسة الفيزياء الموضوعات المراد عرضها.
	ج. أقارن بين النشرة التي قمت بها و النشرات التي قامت بعملها زميلاتي.
	د. أكلف أحدى زميلاتي بعمل النشرة بدلاً عني.
١٧	**أثناء تحديد العلاقة الرياضية بين التدريج السيليزي و تدريج كلفن ، فإنني:-**
	أ. أحدد الإنشطة المختلفة للدرس.
	ب. أحدد الإغراض السلوكية للدرس.
	ج. السؤال عن مدى صحة و سلامة العلاقة الرياضية.
	د. التنبؤ بالزمن اللازم لتقديم الدرس.
١٨	**لكي أصدر حكمي على مدى نجاحي في تحقيق تجربة تحديد أنواع المواد من حيث إيصالها للحرارة عملياً ، فإنني:-**
	أ. أحدد الزمن اللازم لإجراء التجربة.
	ب. أحدد الخطوات اللازمة لتحقيق نتائج هذه التجربة.
	ج. أحدد الإدوات و المواد اللازمة لإجراء التجربة.
	د. أحدد إذا كانت طريقة مواجهتي للصعوبات التي وقعت فيها صحيحة أم لا.
١٩	**بعد انتهائي من دراسة فصل الحرارة و درجة الحرارة في مادة الفيزياء ، فإنني:-**
	أ. أقارن بيم ما كنت أتوقعه و ما تعلمته.

ت	الفقرات
	ب. أعيد دراسة الفصل مرة أخرى.
	ج. أشتري الإدوات و المواد اللازمة لدراسة الفصل.
	د. أتوقع عدد الدروس اللازمة لدراسة الفصل.
٢٠	**بعد دراستي لقوانين الحرارة:-**
	أ. أفهم كيفية تحويل الدرجة السيليزية إلى مقياس كلفن.
	ب. أحدد المعطيات و المطلوب بسرعة في أي مسألة.
	ج. أحدد الزمن اللازم لإكمال حل المسألة.
	د. أستطيع صياغة مسألة عن الحرارة.

التفكير التباعدي لمادة الفيزياء وعلاقته بالذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي

م.م. شيماء حسين أكبر علي

طرائق تدريس الفيزياء

ملخص البحث

يهدف البحث الاجابة عن السؤل الاتي:

هل هناك علاقة بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي؟

وتحقيقاً لهدف هذا البحث قامت الباحثة ببناء اختبار التفكير التباعدي واختبار الذكاء الروحي واختبار القدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي، طبقت المقاييس الثلاثة على عينة من طالبات الصف الرابع العلمي تم اختيارهم بطريقة مرحلية عشوائية بلغت (٤٨٠) طالبة، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيا باستخدام، تحليل التباين الثنائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- وجود علاقة طردية بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء عند طالبات الصف الرابع العلمي والذكاء الروحي.

٢- وجود علاقة طردية بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء عند طالبات الصف الرابع العلمي والقدرة على حل المشكلات.

The reflexive thinking of physics and its relation to spiritual intelligence and the ability to solve problems for fourth graders

Abstract

The research aims to answer the following question:

Is there a relationship between the subconscious thinking of physics and spiritual intelligence and the ability to solve problems for fourth graders?

To achieve the goal of this research, the researcher built the test of thinking and the test of spiritual intelligence and test the ability to solve problems for students in the fourth grade of science, the three measures were applied to a sample of students of the fourth grade of science were selected in random way of 480 students, and after the collection and processing of statistical information using , The analysis of binary variance, Pearson correlation coefficient, and Spearman Brown equation, the research found the following results:

1. There is a positive relationship between the thinking of the return of the material physics students in the fourth grade scientific and spiritual intelligence.
2. The existence of a positive relationship between the reflective thinking of the material physics students in the fourth grade scientific and the ability to solve problems.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

برزت مشكلة البحث من خلال تحسس الباحثة بوجود مشكلة في عوامل التفكير التباعدي عند تدريس مادة الفيزياء وعلاقتها الذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات المرحلة الاعدادية، وأيضاً من خلال اطلاعها على الأدبيات والدراسات التي تناولت مواضيع التفكير التباعدي والذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات ، وهذا مما حفز الباحثة للقيام بدراسة استطلاعية للتأكد من وجود هذه المشكلة وضرورة دراستها، فقامت الباحثة بزيارة مدرسة اعدادية نازك الملائكة وبعض المدارس الاعدادية، ووجهت إلى الطالبات بعض الاسئلة فوجدت الباحثة إن هناك مشكلة حقيقية في عوامل تنمية التفكير التباعدي و الذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات ، وإن السبب الرئيس في نظر الطالبات هو أن المدرسات لا يهتمن بهذه الناحية بقدر اهتمامهن بتعلم الطالبات المواد الدراسية، وإن الطالبات يحفظن المادة الدراسية للامتحان فقط، ولا توجد عندهم خلفية للمواد الماضية، وكذلك لاحظت الباحثة افتقار الطالبات الى مهارات القدرة على حل المشكلات حتى يكونن قادرات على استرجاعها واستخدامها في حل المشكلات، وأيضاً افتقارهم الى التركيز إذ إن هناك قسماً من الطالبات لا يميلن إلى الانتباه وذلك لأنهن يفتقرون إلى مثل تلك المهارة.

فاستنتجت الباحثة بأن هناك مشكلة حقيقية تعاني منها الطالبات، وبما إن الطالبات يتباينن فيما بينهم في كيفية تعاملهم مع المعلومة وفي كيفية توصلهم إلى حل المشكلة داخل الصف، مما دعاها إلى محاولة التعرف على طبيعة

علاقة التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي

اذ ان تعلم التفكير التباعدي هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل وتنمي استعداده كي يصبح قادر على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضرا ومستقبلا، لذا فأن تعليم الطالبة التفكير التباعدي يجعلها قادرة على توليد مجموعة من الإجابات لأية قضية تطرح أمامها، بل هي قادرة بعض الحالات على ابتكار إجابات جديدة لم يسبق لأحد أن جاء بها، فقدرتها على الاستكشاف والتوسع كبيرة.

فضلا على ان الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence) هو الذكاء الذي يمكننا من خلاله وضع أنشطتنا وحياتنا في سياق أوسع وغني بالمعاني والدلالات ويمكننا من تحديد الاتجاه أو الطريق الأمثل للحياة وهي حقيقة علمية، وهو طريقة تفكير نولد بها ونعيش عليها ونستعملها ولا يمكن أن تنتزع منا.

كما أن القدرة على حل المشكلات هي ثمرة التفكير الذي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان وفضله على سائر الكائنات وأنه يثري معارف الطلبة ومعلوماتهم، وينمي أساليب التفكير لديهم على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم العقلية وحل المشكلات يعطي الفرصة لكل طالب بشكل مستقل إذا ما تدربوا على التفكير الصحيح، ويتمتعون بمتعة الاستكشاف.

ومما يؤكد أهمية الدراسة الحالية كونها تحاول التعرف على العلاقة بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء وعلاقته بالذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات

لطالبات الصف الرابع العلمي حيث لم تجد الباحثة اي دراسة سابقة قد تناولت هذه المواضيع، على الرغم من ورود ذلك في الاطر النظرية فضلاً عن ما تقدم من أهمية التفكير التباعدي والذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات، فآن قيمة البحث تتجلى من خلال ما تضيفه هذه الدراسة الى المعرفة من الناحيتين النظرية والتطبيقية. وأنها تسهم في اعطاء تصور واضح حول مستوى التفكير التباعدي والذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي.

أهمية البحث:

يعد التفكير نشاط عقلي وشكل من اشكال العمليات المعرفية التي تستخدم الادراك والمفاهيم والرموز والتصورات وان من بعض اغراض التفكير واهدافه حل المشكلات واتخاذ القرارات وفهم الواقع الخارجي، وهو الذي يكشف صلات جديدة أو يصل الى حلول جديدة للمشكلات القديمة أو الذي ينتج أفكار أصلية بالنسبة للمفكر (Good , 1973: 570) ولقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية التي تأثرت بالتصور النظري لجيلفورد، إلى أن الأشخاص من ذوي التفكير التباعدي يتصفون بالخصائص الآتية، القدرة على تحمل الغموض (John,1980:118-123). والقدرة على إعطاء إجابات متنوعة إزاء المثيرات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية وتفضيل الأشكال الحديثة والغريبة ولديهم الثقة بأنفسهم، الاستقلالية، حب المغامرة، الحيوية، حب الاستطلاع، التأمل، الميل إلى المرح، الميل للأشياء الفنية والجمالية

.(Davis&Rimm,1985:205)

ويشير ايمونز (Emmons, 2000) إلى أن الذكاء الروحي يتكون من عدة سمات او قدرات توجد بدرجات متفاوتة من شخص لآخر، وهي خمسة قدرات (القدرة على السمو، والقدرة على الدخول في حالات روحانية عميقة من التفكير كالتأمل والخشوع، والقدرة على توظيف الموارد والإمكانيات الروحية في حل المشكلات الحياتية، والقدرة على استثمار الأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية مع الآخرين، والقدرة على المشاركة في السلوك الفاضل الملفت للانتباه ويتجلى في عرض العطاء والتسامح والتعبير عن الامتنان والتعبير عن العطف والتواضع (Emmons, 2000:15)

وتعد القدرة على حل المشكلات عبارة عن نظام يعتمد على قاعدة معرفية تحتوي على معارف ومعلومات حول المشكلة ثم تحويل هذه المعرفة إلى طرائق وأساليب ومن ثم خطة عمل لاختيار أنسبها للحل. (أبو رياش ،٢٠٠٧: ٢٩٦)، كما تعد القدرة على حل المشكلات عملية عقلية تتأكد من خلال استعمال ما تم معرفته من معلومات ومهارات سابقة ، وتتضمن خطوات عديدة تبدأ بادراك المشكلة ، فالفرد الذي يقوم بحل مشكلته لابد أن يدرك نوع المشكلة التي يتعامل معها ويحدد المبادئ الأساسية اللازمة لحلها ، كما إن الحل الفعال للمشكلة يتطلب النظر إلى ما بعد الخصائص السطحية للمواقف من أجل الوصول إلى التشابهات الكامنة بين المشكلات ، كما أن القادرين على حل المشكلات يعرفون جيداً كيف يتعاملون ، ويعملون على حل المشكلة ،فضلا عن قدرتهم على التغيير في أساليبهم المعتادة إذا تطلب حل المشكلة ذلك(كروس ، وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٢١٠) .

ويشير أبو جادو إلى أن حل المشكلات (Problem Solving) تعد عملية تفكير مركبة يستعمل الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل

القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة لموقف أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه (أبو جادو،٢٠٠٠: ٤٧٥)

وهناك اجماع بين التربويين وعلماء النفس المعرفيين على ضرورة تنمية (تفكير حل المشكلات) لدى الطلبة لأن تنمية هذا النوع من التفكير صارت غاية اساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم وهدفا رئيساً تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقه. (الحموري والوهر، ١٩٩٧ :١١٢)

أهداف البحث:

يرمي البحث الحالي التعرف على التفكير التباعدي لمادة الفيزياء وعلاقته بالذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي ولتحقق من هدف البحث وضعت الفرضيات الآتية:

١- لا توجد علاقة بين درجات طالبات الصف الرابع العلمي في مقياس التفكير التباعدي لمادة الفيزياء ودرجاتهن في الذكاء الروحي.

٢- لا توجد علاقة بين درجات طالبات الصف الرابع العلمي في مقياس التفكير التباعدي لمادة الفيزياء ودرجاتهن في القدرة على حل المشكلات.

حدود البحث:

التزمت الباحثة أثناء إجراء دراسته بالمحددات التالية:

١- عينة من طالبات المرحلة الثانوية/ الصف الرابع العلمي.

٢- المدارس الصباحية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة /للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

٣- كتاب مادة الفيزياء /الطبعة الأخيرة لسنة ٢٠١٦.

٤- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٦\ ٢٠١٧

تحديد المصطلحات:

أولاً: التفكير التباعدي :(Divergent Thinking)

- (جروان ،٢٠٠٢) بأنه عملية مركبة تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل الى أفضل الحلول للخروج من مأزق أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب " (جروان ، ٢٠٠٢ :٢٦٥)
- (Rowehl, 2005) قابلية الفرد على توليد فكرة جديدة عندما يواجه مشكلة ما(Rowel, 2005:1)
- (الشيخ، ٢٠١٠) التفكير المرن الذي يتجه في اتجاهات متعددة، ويتميز بإنتاج معلومات جديدة، وابتكار حلول متنوعة للمشكلات، ويتمثل في المواقف التي تتيح عدة إجابات صحيحة (الشيخ، ٢٠١٠:١٨١)
- وتعرف الباحثة (التفكير التباعدي) اجرائيا قدرة الطالبة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الأصيلة والمألوفة حول المشكلة التي تتعرض لها يمكن عن طريقها تحقيق القيمة والفائدة والهدف الذي وضع من أجله ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على فقرات المقياس المعد لهذا الغرضِ.

ثانياً: الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence) عرفه كل من

- زوهار ومارشال ،(Zohar & Marshall, 2000) انه الذكاء الذي يستعمله الفرد في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية وحل مشكلات المعنى والقيمة والذي من خلاله يمكن أن نضع أنشطتنا وأفعالنا وحياتنا في سياق أوسع وغني بالمعاني والدلالات، وهو الذكاء الذي يمكننا من معرفة وتحديد الاتجاه والطريق الأمثل للحياة. (Zohar & Marshall, 2000: 143)
- (Emmons, 2000) الذكاء الروحي بأنه مجموعة من القدرات (القابلية للتفوق والسمو، القابلية على الدخول في حالات روحانية، القدرة على استثمار الانشطة والاحداث، القدرة على الاستفادة من الموارد الروحية، القدرة على المشاركة في السلوك العفيف الفاضل) المرتبطة بالقيم الروحية والتي لها صله وثيقة بالذكاء كما يمثل استخدام المعلومات الروحية لتيسير حل المشكلات اليومية. (Emmons, 2000: 13)
- وتعرف الباحثة (الذكاء الروحي) اجرائيا بأنه قدرة روحية تعمل كميكانزيم يمكن الطالبة من حل المشكلات التي تحيط بها من خلال السياق الثقافي في الوجود أي انه يمثل قدرات الطالبة وإمكانياتها الروحية التي تجعلها أكثر ثقة وإحساساً بمعنى الحياة ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض.

ثالثاً: القدرة على حل المشكلات

- (الزغول والزغول ،٢٠٠٣) حالة يسعى الفرد من خلالها الوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو

صعوبة تحديد وسائل وطرائق تحديد الهدف أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون الوصول الفرد إلى ما يريد) (الزغول، والزغول ،٢٠٠٣: ٢٦٨).

- وتعرف الباحثة (القدرة على حل المشكلات) اجرائيا بانه مجموعه من العمليات المعرفية تستلزم وجود تنبيهات يتبعها عمليات عقلية في داخل الدماغ يمكن التعرف على طبيعتها عن طريق استجابات تؤديها الطالبة مستعملة المعلومات او المهارات او كليهما معا لمعالجة العقبات التي تواجهها في المواقف الحياتية عن طريق الاستدلال، وتوليد الافكار والحلول ووضع الاستراتيجيات وتتمثل باستجابات افراد عينة البحث على فقرات المقياس الذي اعد لهذا الغرض معبرا عنها بالدرجة الكلية التي ستحصل عليها المستجيبة.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: التفكير التباعدي

يمثل التفكير التباعدي (Divergent Thinking) نمطاً من التفكير يتطلب توليد العديد من الاستجابات المختلفة للسؤال الواحد أو المشكلة الواحدة ويقوم بتوليد أفكار تتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة استجابة لموقف مثير أو مشكلة وهو إنتاج العديد من الحلول أو الاستجابات المختلفة من دون تقييد تفكير المتعلم بقواعد محددة مسبقا وهو تفكير يتصف بالتوجه إلى عدة اتجاهات وأفكار متباعدة ليحتويها جميعا في جوانب متناسقة، وهذا النمط يترابط غالبا بالإبداع ذلك لأنه يتيح أفكارا جديدة وحلولا سديدة.

خصائص التفكير التباعدي(Divergent Thinking) :

١- يقوم التفكير التباعدي بالكشف عن الاحتمالات ولا يقبل بأول حل قريب أو مريح، وإنما يكون متأهبا للابتعاد في أي اتجاه من أجل الوصول إلى حل أو جواب أفضل.

٢- يرتكز التفكير التباعدي على أمر أو مشكلة ما ويتناولها من زوايا مختلفة ومنظورات متباينة، في محاولة للوصول إلى فهم أفضل أو إلى حل آخر للمشكلة قيد البحث.

٣- العمليات العقلية والادراكية للتفكير التباعدي تكون ناضجة ومضبوطة وغير تقليدية لذا فان ميل الطلبة للإنتاج حر نشط وهم يمتلكون تفكيراً

تصورياً مبدعاً ولا يواجهون صعوبة في الأعمال المدرسية وأكثر حرصاً على التعلم وأقل شكوى من الوالدين.

٤- للتفكير التباعدي القدرة على خلق بدائل مختلفة أخرى يمكن أن نختار منها حلولاً نهائية، وهو حجر الزاوية في عملية الإبداع والابتكار. (Weinstein, 1976:35)

(Hunts, 1976:2)(رزوقي ولطيف،٢٠١٦: ٢٢-٢٣)

مميزات التفكير التباعدي(Divergent Thinking)

١- هو تفكير يتميز بالتركيز على تنوع النتاجات وكيفيتها، وتضمن التفكير التباعديّ كما يراه جيلفورد (Guilford)إنتاج معلومات جديدة، وتوليد معلومات جديدة معطاة، إضافة إلى أن القيود تقل في هذا النوع من التفكير وتتسع عملية البحث، ويتم الإنتاج بغزارة.

٢- يتضمن هذا النوع من التفكير إنتاج الأفكار القديمة في علاقات جديدة فهو تفكير مرن يأخذ اتجاهات متعددة وليس اتجاهاً واحداً ويتعدى الأشياء الظاهرة الواضحة إلى البحث عن النتائج الممكنة البعيدة وغير المباشرة والاحتمالات والحلول العديدة للمشكلة الواحدة وهو يتمثل في المواقف التي تتيح عدة إجابات صحيحة.

٣- التفكير التباعديّ (Divergent Thinking) يرتبط ارتباطاً قوياً بالأسلوب الإبداعي في حل المشكلات، وأنه ليس تفكيراً عشوائياً خاضعاً للصدفة بل إنه يحتاج إلى تدريب على مهارات خاصة مثل تحديد المشكلة وعناصرها، وطرائق جمع البيانات وتنظيمها من أجل الوصول إلى أفضل الحلول.

٤- يعد التفكير التباعدي ذا أهمية في تشكيل المعارف والمعلومات لدى المتعلمين والتوصل إلى نتاجات إبداعية متميزة.

٥- التفكير التباعدي عامل مهم في الجهد الابداعي وتعدّ الاستعدادات والوظائف العقلية مظهراً اساسياً لذلك كما ان تمييز الاشخاص المبدعين ورفع ادائهم مبني على الاستعدادات والعوامل العقلية التي تقع ضمن مجموعة قدرات التفكير التباعدي وهي القدرات التي تفسر مجالات الابداع المختلفة إذ تسهم قدرات محتوى الاشكال البصرية في انتاج المخترعين والفنانين التشكيليين في حين يعتمد الافراد المتميزون في الرياضيات على قدرات المحتوى الرمزي (Weinstein, 1976:35) (Guilford, 1967:162)(رزوقي ولطيف،٢٠١٦: ٢٨-٣٠)

ثانياً: الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence)

يمثل الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence) أنه قدرات الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقة وإحساسا بمعنى الحياة وتجعله قادرا على أن يواجه المشكلات (الحياتية، الوجودية، والروحية) وإيجاد الحلول المناسبة لها على وفق تلك القدرات والإمكانيات، كما أن الذكاء الروحي يساعد الإنسان على إدراك المبادئ الصحيحة التي هي جزء من ضميره والتي هي شبيه بالبوصلة الموجهة التي توجه الفرد لفعل الخير وتجنب المعاصي والموبقات، كما يجعل الفرد يلتزم بالفضائل وعمل الخير ويساعده على بناء الشخصية.

خصائص الذكاء الروحي:

١- يمثل القدرة على تقديم الفرص للتنمية الروحية التي تتميز بالتأمل وتقويم البعد غير المادي للحياة والإشارة إلى الحقيقة الخالدة، وإن الذكاء الروحي يتمثل في إن نكتشفه داخل أنفسنا وليس خارجها كل إنسان يمتلك سلام داخلي وهذا السلام يمكن إن يمنحنا الذكاء الروحي هو أن نتعلم كيف نقتحم مشاعرنا، وإذا كان الذكاء العقلي والفكر العقلي يقودنا إلى مشاعر خارجية فإن الذكاء الروحي يقودنا إلى مشاعر داخلية.

٢- قدرة بشرية فطرية مثلها مثل أي قدرة أو موهبة تكون متكاملة في كافة الجوانب وبدرجات مختلفة لدى الطلبة.

٣- يعد الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence) تنشيط الجانب الأيمن والأيسر من المخ والتوغل في أعماق الواقع العلمي والواقع الاجتماعي معا.

٤- يعد الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence) القدرة على استعمال المنظور الحسي المتعدد لحل المشكلات والتعلم إلى استماع أصواتنا الداخلية.

٥- يمثل الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence) القدرة على ترجمة القيم والمبادئ بسلوك إنساني متوازن والقدرة على السيطرة على النفس والشعور بالسلام الداخلي وتكوين الذات ووضع (قواعد جديدة للحياة). (Seybold & Hill,2001: 21) (Levin,2000:131)

ثالثاً: القدرة على حل المشكلات

يعبر حل المشكلة عن عمليات عقلية تتم وفق تفكير منظم ومتحرر من الافتراضات الجامدة فضلا عن أن التفكير المبدع يعد نوعا متقدماً في حل المشكلات فقد كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات والطلاقة الفكرية أي توليد الافكار (الكبيسي، ١٩٨٩، :٧٥).

خصائص القدرة على حل المشكلات:

١- هو أحد صور المنهج الاستقصائي الذي ينصح باستعماله في تدريس العلوم وغيرها من المواد الدراسية الأخرى، ويتطلب التدريس بهذا الأسلوب قيام المتعلمين بالحصول على المعلومات بأنفسهم، إذ يكون المتعلم فيها محور العملية التعليمية ويكون دور المدرس مقتصراً على المراقبة والتوجيه البسيط والارشاد الموجه نحو الهدف التربوي المقصود، وتستند هذه الطريقة على مسلمة قوامها ان المتعلم عندما ينشط لحل مشكلة مشتقة من الحياة، ويتوصل الى نتائج ايجابية في حلها، فانه سيكتسب مهارة وخبرة في حل مشكلات متماثلة، خاصة اذا كانت المشكلات التعليمية واقعية وحقيقية.

٢- تعمل على استمرار نشاطه الطالب الذهني وصيانته حتى يصل الى الهدف.

٣- تمثل القدرة على حل المشكلات العملية او العمليات التي يقوم فيها المتعلم مستخدماً خلالها المعلومات التي سبق له تعلمها.

٤- قدرة الفرد على اشتقاق نتائج عن مقدمات معطاة،(العدل وعبد الوهاب،198:2003) (رزوقي واخرون،٢٠٠٥: ٢٣-٤٠)

مميزات القدرة على حل المشكلات:

١- موقف المتعلم ايجابي لأنه يحاول ان يصل الى حل مشكلة تتحدى تفكيره كما انه يسهم بطريقة ايجابية في البحث للوصول الى نتيجة.
٢- يعطي للمتعلم زمام المبادرة لاتخاذ القرارات المتعلقة بحل المشكلات، ان امتلاك المتعلم لهذه المهارة في المدرسة يسهل عليه التمكن من اتخاذ القرارات في حياته العملية.
٣- تسهم في اعداد الفرد لمواجهة مشكلات الحياة، اذ يقوم بتطبيق المعرفة في مواقع جديدة عندما تنشأ عن المشكلة الأساسية مشكلات ومسائل جديدة.
٤- تخلق عنده قدرات في النقد والتحليل والمقارنة.
٥- يتحول اهتمام المتعلم باستخدامه هذه الطريقة من الجزء المادي الى الاهتمام بالجانب العلمي في حد ذاته.
٦- عملية معرفية سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.

(Cormier& Nurius, 2003: 25)(رزوقي واخرون،٢٠٠٥: ٢٣-٤٠).

الدراسات السابقة:

١-دراسة تناولت التفكير التباعدي:

- دراسة بورك (Burke , 1985):

جرت هذه الدراسة في أمريكا، ورمت إلى معرفة " أثر برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير التباعدي لدى البالغين في أمريكا، بلغت عينة

الدراسة من (٨٠) بالغاً متطوعاً بواقع مجموعتين تجريبية، ومجموعة ضابطة بطريقة عشوائية، وتم تدريب المجموعة التجريبية على دروس الكورت في حين لم تدرب المجموعة الضابطة واستعمل الباحث اختبار تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي بوصفه اختباراً قبلياً وبعدياً للمجموعتين.

استعمل الباحث التباين المشترك، والاختبار التائي(T-Test) كوسائل إحصائية في معالجة البيانات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة منها : تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق برنامج (الكورت) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية . (Burke, 1985:380)

٢- دراسة تناولت الذكاء الروحي:

- دراسة فري مان وآخرون Freeman ,et al ,2011

رمت الدراسة معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي بأنماط الشخصية وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبة بواقع (٢٥٩) طالب و(٢٢١) طالبة، استعمل مقياس الذكاء الروحي الذي أعده الباحث وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الروحي بين الذكور والاناث ولصالح الاناث، وان طلبة الجامعة عموماً لديهم ذكاء روحي. (Freeman, et al., 2011: 254 – 265)

٣- دراسة تناولت القدرة على حل المشكلة:

- دراسة جون (John 1980)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين حل المشكلات وخصائص الشخصية للمبدعين

وغير المبدعين بمستوى الذكاء والطلاقة الفكرية. الاداة التي استعملها الباحث اختبار التقدير الذاتي واختبار تحمل الغموض. تكونت عينة البحث من (٨٠) طالباً، وكانت نتائج الدراسة تميز الطلبة المبدعين عن الطلبة غير المبدعين بمهام حل المشكلات والطلاقة الفكرية وتحمل الغموض، فضلاً عن الاتساق في الابعاد المعرفية وبالتفكير التباعدي. (John: 1980 ،٣٣-١٢)

مدى الإفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما استعرض من دراسات سابقة، يمكن بإيجاز ما أفيد منه في الآتي:

١- التعرف على الاختبارات والمقاييس المعتمدة في هذه الدراسات والإفادة منها لتصميم أدوات هذا البحث مثل اختبار التفكير التباعدي واختبار الذكاء الروحي واختبار القدرة على حل المشكلات.

٢- كشفت الدراسات السابقة عن قلة الدراسات وندرتها التي تناولت التفكير التباعدي لمادة الفيزياء وعلاقته بالذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات.

٣- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة والمعتمدة في إيجاد نتائج البحث (تحليل النتائج).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل اهم اجراءات البحث مثل تحديد مجتمع البحث واختيار العينة والادوات المستخدمة وتحليل البيانات والمعالجات الإحصائية.

أولاً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث الحالي من طالبات المرحلة الإعدادية/ الصف الرابع العلمي في مدينة بغداد/ الرصافة الاولى للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٦)، وقد بلغ عددهن (٦٦٥) طالبة، موزعين على أربع مدارس شملت اعدادية نازك الملائكة للبنات، واعدادية القناة للبنات واعدادية البلقيس للبنات وثانوية الزهراء للبنات.

ثانياً: عينة البحث:

لما كان من الصعوبة دراسة جميع افراد مجتمع البحث، لذلك لجأت الباحثة الى الاسلوب المرحلي العشوائي في اختيار العينة لغرض ضمان نشر العينة على مجتمع البحث وتمثيلها لخصائصه، لذلك اعتمدت الباحثة هذا الاسلوب في اختيارها على وفق الخطوات الاتية:

١. اختيرت (٤) مدارس من المدارس الاعدادية موزعة على المديرية العامة للتربية في بغداد/ الرصافة الأولى.
٢. اختيرت عشوائيا من كل مدرسة شعبة واحدة للتخصص العلمي لضمان تمثيلها للمجتمع الذي سحبت منه، وبلغ عدد افراد العينة (٤٨٠) طالبة من الفرع العلمي.

ثالثاً: أدوات البحث:

تحقيقا لأهداف البحث اعتمدت الباحثة ثلاث ادوات لجمع البيانات من عينة البحث بعد التحقق من صلاحيتهم. الاول اختبار لقياس التفكير التباعدي، والثاني اختبار الذكاء الروحي، والثالث اختبار القدرة على حل المشكلات، وفيما يلي عرض لكيفية اعداد ادوات البحث:

(١)اختبار التفكير التباعدي:

بعد مراجعة الباحثة الأدب التربوي من بحوث ودراسات والاختبارات والمقاييس ذات العلاقة بالتفكير التباعدي، أعدت الباحثة سبعة مجالات، وهذه المجالات هي:

مجالات التفكير التباعدي:

١. الطلاقة اللفظية
٢. الطلاقة التعبيرية
٣. الطلاقة الفكرية
٤. الطلاقة الارتباطية
٥. طلاقة الأشكال
٦. المرونة التلقائية
٧. المرونة التكيفية للمعاني

صدق الاختبار:

عمدت الباحثة إلى التحقق من صدق الاختبار وكما يلي:

أ- الصدق الظاهري (Face Validity):

من أجل التأكد من صدق الاختبار لهذا البحث، تم عرضه على عدد من الخبراء المختصين في القياس والتقويم وعلم النفس للحكم على مدى ملاءمة

فقرات الاختبار لعينة البحث وحذف وتعديل واضافة ما يرونه ضروريا وقد حصلت فقرات الاختبار على موافقة أكثر من ٩٠% من الخبراء.

ب- صدق البناء Construct Validity:

يقصد به الدرجة التي يمكن بها ان يقيس الاختبار السمة أو الخاصية التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما يستدل عليها من خلال مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها كالذكاء والقلق وغيرها من السمات، اي انه يرتبط بالسمات النفسية والعقلية.

وقد تحقق هذا النوع من الصدق وذلك بسحب (١٠٠) استمارة من خلال التحليل الاحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجد انها تتراوح بين (٥٧و٠-٧٨و٠)، وهذه المعاملات دالة إحصائيا لذا فان معاملات الارتباط دالة احصائيا.

طريقة تصحيح المقياس:

أعدت الباحثة مفتاحاً لتصحيح اجابات الطالبات، وقد تراوحت الدرجات التي تعطى لإجابة الطالبة ما بين درجة الى أربع درجات، فكلما كانت الاجابة غريبة وتتميز بالأصالة كلما ارتفعت الدرجة المعطاة بشرط ان لا تكون هذه الاجابات مكررة.

تحديد تعليمات الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طالبات المرحلة الإعدادية/ الصف الرابع العلمي/ بلغ عددهن ٤٠ طالبة.

وكانت الاجابة تتم امام الباحثة لمناقشة المستجيبين والاجابة عن استفساراتهم وكانت التعليمات جميعها مفهومه وواضحة لدى الطالبة وقد تراوح زمن تطبيق

الاختبار بين (٣٥-٤٥) دقيقة فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات **الاختبار** (٤٠) دقيقة.

التحليل الاحصائي للفقرات:Analysis test items :

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على ١٦٠ طالبة وقد تم تصحيح اجابات الطالبات على الاختبار وتعين الدرجة الكلية لكل منهم. بعد ذلك خضعت اجابات الطالبات للتحليل الاحصائي للفقرات، وحسبت الباحثة معامل الصعوبة لمجالات اختبار التفكير التباعديّ فتراوحت بين (٠.٥٧ -٠.٦٦).

- القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير التباعدي:

لغرض حساب القوة التمييزية قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي وبعد تصحيح أوراق الإجابة تم حساب الدرجات ثم تم ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً ثم تم أخذ (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا. فكان عدد الطالبات في كل مجموعة (٥٤) طالبة.

وبعد تطبيق الاختبار تم حصر درجات كل اختبار لوحده ثم تم اخذ (٢٧%) من الدرجات العليا لكل اختبار فرعي و(٢٧%) من الدرجات الدنيا وكان عدد كل من أفراد المجموعة العليا والدنيا (٥٤) طالبة.

واحتسب معامل تميز الاختبار باستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا وكانت جميع المجالات ذات قدرة على التميز بدرجة عالية وتتراوح بين (٠.٤٤ - ٠.٦٦).

ثبات الاختبار: Reliability of the test

ويقصد بالثبات (مدى اتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقاييس على نفس الافراد او الظواهر وتحت نفس الظروف) (ملحم ،٢٠٠٠: ٣٠١).

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تم حساب ثبات الاختبار بطريقة (الفاكرونباخ)، وبلغ (٠.٨٣)

وتم استخراج الثبات باستخدام طريقة اعادة الاختبار، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٣) وهي معامل ثبات جيد.

(٢) اختبار الذكاء الروحي:

صدق الاختبار:

عرضت الباحثة فقرات الاختبار، على مجموعة من المُحكمين والمُتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، وذلك لمعرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار، إذ كان الاختبار بصورته الأولية (٣٨) فقرة، وفي ضوء ذلك عدَّلت بعض فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة أتفاق (٨٠%) من الآراء، وبذلك أصبح عدد فقرات اختبار الذكاء الروحي بصورتهِ النهائية (٣٠) فقرة.

تحديد تعليمات الاختبار:

بعد التثبت من صلاحية فقرات الاختبار وصدقها، حددت الباحثة التعليمات اللازمة بالاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته ليتسنى تقديمه للعينة الاستطلاعية، فضمت تعليمات الاختبار معلومات عامة عنه، والهدف منه، وعدد فقراته، وتوزيع الدرجات لكلّ فقرة في كلّ سؤال، وثبتت درجة كلّ فقرة، فخصصت درجة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار توزعت على النحو الآتي: (درجة

واحدة) إذا كانت الإجابة صحيحة، و(صفراً) إذا كانت الإجابة مخطوءة، ومن ثم تكون الدرجة العليا لفقرات الاختبار (٣٠) درجة، والدرجة الدنيا (صفراً).

التطبيق الأولي للاختبار:

لمعرفة المدة الزمنية التي يستغرقها الاختبار، ووضوح الفقرات، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الرابع العلمي البالغ عددهن (١١٧) طالبة، أخذت الباحثة مجموعتين من درجات الطالبات بنسبة (٢٧%) للمجموعة العليا وللمجموعة الدنيا.

تحديد الزمن المناسب للاختبار:

توصلت الباحثة إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار عن طريق حساب متوسط زمن الإجابة، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كلّ طالبة عند انتهائها من الإجابة، فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الذكاء الروحي (٤٠) دقيقة.

تحليل فقرات الاختبار:

حسبت الباحثة مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل المخطوءة، وعلى النحو الآتي:

أ- صعوبة فقرات الاختبار:

حسبت الباحثة معامل صعوبة كلّ فقرة من فقرات الاختبار، واتضح أنها تتراوح بين (٠.٢٣) و (٠٥٥).

ب-- تمييز فقرات الاختبار:

حسبت الباحثة القوة التميزية لكلّ فقرة من فقرات الاختبار وجدتها تتراوح بين (٠.٣٠) و(٠.٥٣).

ثبات الاختبار:

استعملت الباحثة طريقة الفاكرونباخ لاستخراج الثبات لفقرات الاختبار، فبلغ (٠.٨٦)، وهو معامل ثبات جيد جداً.

(٣) اختبار القدرة على حل المشكلات:

لتحقيق الهدف من البحث وهو بناء مقياس القدرة على حل المشكلات أتبعت الباحثة الخطوات الآتية لإتمام عملية البناء:

- تحديد مجالات مقياس القدرة على حل المشكلات:

لغرض تحديد مجالات القدرة على حل المشكلات، قام الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم والنظريات المفسرة له، وقد اعتمدت الباحثة على نظرية معالجة المعلومات في بناء مقياس القدرة على حل المشكلات وقد وضحت هذه النظرية خمسة مجالات للقدرة على حل المشكلات هي (التوجه العام، تحديد المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، المراقبة والتقييم).

- تحديد صلاحية مجالات مقياس القدرة على حل المشكلات:

من أجل التعرف على صلاحية مجالات القدرة على حل المشكلات، لجأت الباحثة إلى عرض المجالات في استمارة استبيان مع التعريف الإجرائي لكل مجال على مجموعة من الخبراء في علم النفس التربوي والقياس والتقويم لبيان صلاحياتها وقد أجمع جميع الخبراء أن المجالات جميعها تتمتع بأهمية نسبية عالية ومتوازنة حسب وجهة نظرهم.

- إعداد الصيغة الأولية لفقرات مقياس القدرة على حل المشكلات:

من أجل تغطية مجالات مقياس القدرة على حل المشكلات أعدَّت الباحثة بصيغة أولية (٤٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات وبواقع (٨) فقرات لكل مجال، وقد صيغت جميع الفقرات بشكل يعبرعن وجود الأسلوب لدى الطالبة وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم وقد أظهرت صلاحية جميع الفقرات لتمثل المجالات التي تنتمي إليها.

- إعداد تعليمات مقياس القدرة على حل المشكلات:

أوضحت الباحثة تعليمات المقياس قبل البدء بتطبيقه على عينة البحث مع ملاحظة أن تتسم هذه التعليمات وشروط تنفيذ الاختبار بالوضوح والسهولة والموضوعية حتى يمكن الالتزام بها من دون حدوث أي اختلافات يمكن أن تؤثر على نتائج الاختبار. وتضمنت التعليمات وضوح الإجابة وأهمية التركيز في الإجابة والصدق فيها وعدم ترك أي فقرة دون إجابة. وطمأنت الباحثة بأن إجاباتهم سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- التجربة الاستطلاعية لمقياس القدرة على حل المشكلات:

وللتأكد من وضوح التعليمات والفقرات والقدرة على استخدام ورقة الأجابة ولمعرفة الزمن اللازم للأجابة طبق المقياس على عينة من الطالبات، وتبين أن تعليمات وفقرات المقياس واضحة ومفهومة، وأن الوقت الذي أستغرقه أفراد العينة في أجاباتهم على المقياس تراوح بين (٢٠- ٢٥) دقيقة.

- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس القدرة على حل المشكلات:

تم إجراء التحليل الإحصائي كالآتي:

القدرة التمييزية:

- أسلوب المجموعتان المتطرفتان: لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس القدرة على حل المشكلات رتبت الدرجات ترتيبا تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة كلية لإفراد عينة التحليل والبالغ عددها (٤٠٠) طالبة. ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) للدرجات العليا و(٢٧%) للدرجات الدنيا وقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (١٠٨) طالبة. وقد طبق الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين للتعرف على الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا. وعدت القيمة التائية مؤشراً لمدى صلاحية الفقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (١,٩٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وأتضح من خلال نتائج التحليل أن جميع الفقرات للمقياس مميزة.

- الاتساق الداخلي:

معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس: - قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس. وفي ضوء ذلك قامت الباحثة باحتساب معامل التمييز من خلال العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط (بيرسون)، على عينة التحليل (عينة البناء) والمكونة من (٤٠٠) طالبة وعليه تحذف الفقرة التي يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً بأعتبار أن الفقرة لا تقيس الظاهرة التي يقيسها الاختبار بأكمله. ولمعرفة الدلالة الاحصائية فقد تم مقارنتها مع قيمة معامل الارتباط

الجدولية عند درجة حرية (٣٩٨) وبمستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت جميع القيم الخاصة بفقرات القائمة دالة.

الخصائص القياسية (السايكومترية) للمقياس:

الصدق: ينبغي أن تتوافر في المقياس الحالي مؤشرات الصدق التالية: -

- الصدق الظاهري: وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس وبدائله على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية وعلم النفس والاختبار والقياس والأخذ بآرائهم حول مدى ملائمة الفقرات للهدف التي وضعت من أجله كما تم توضيحه في دراسة صدق الفقرات من قبل الخبراء.
- صدق المحتوى: لقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما قامت الباحثة بتعريف القدرة على حل المشكلات ومجالاتها وفقاً لنظرية معالجة المعلومات وعرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم النفسية والتربوية وعلم النفس والاختبار والقياس وكانت كل المجالات على أهمية نسبية عالية وذات أهمية متوازنة وعلى ضوء هذه الأهمية قامت الباحثة بصياغة الفقرات للمقياس وعرضها على الخبراء والمختصين أنفسهم وبعد تحليل آرائهم إحصائيا باستخدام اختبار (كاي) تم اعتماد جميع الفقرات لحصولها على النسبة المقبولة من التوافق.

الثبات: اعتمدت الباحثة الطريقة التالية.

خضعت جميع استمارات عينة البحث البالغ عددها (٤٠٠) استمارة للتحليل ثم أستخدم معامل (الفا)، وقد بلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (٠.٧١) وهذا يدل على أن الاختبار يحظى بدرجة عالية من الثبات إذ تعد الاختبارات جيدة حينما يبلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) فما فوق (النبهان، ٢٠٠٤ : ٢٤٠).

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل اليها البحث الحالي على وفق الأهداف المرسومة وتفسير هذه النتائج وبالتالي الخروج بتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج.

أولاً: عرض النتائج

١- هل هناك علاقة بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والذكاء الروحي لدى طالبات الصف الرابع العلمي ؟

استعمل معامل ارتباط بيرسون لأيجاد العلاقة واختبار الفرضية، وأظهرت النتائج بأن قيمة معامل الارتباط بين درجات التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والذكاء الروحي لدى طالبات الصف الرابع العلمي ، كان (٠.٣٨٧) واتضح بان هذه القيمة المحسوبة هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠.٠٨٨) لمعامل الارتباط، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٧٨)، أي ان معامل الارتباط دال احصائيا، مما يدل على ان هناك علاقة موجبة بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والذكاء الروحي لدى طالبات الصف الرابع العلمي، أي انه كلما زادت درجات التفكير التباعدي لمادة الفيزياء زادت درجات والذكاء الروحي لدى طالبات الصف الرابع العلمي ، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

معامل الارتباط بين درجات التفكير التباعدي لمادة الفيزياء ودرجات الذكاء الروحي لدى افراد العينة

حجم العينة	درجات الحرية	قيمة معامل الارتباط			مستوى الدلالة
		المحسوبة	الجدولية		
			٠.٠٥	٠.٠١	
٤٨٠	٤٧٨	٠.٣٨٧	٠.٠٨٨	٠.١١٥	دالة عند مستوى ٠.٠١

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تقول لا توجد علاقة بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والذكاء الروحي لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

٢- هل هناك علاقة بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات الصف الرابع العلمي ؟

استعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات التفكير التباعدي لمادة الفيزياء ودرجات القدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي لمعرفة العلاقة. اتضح وجود علاقة موجبة بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والقدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٢٦٧) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠.٠٨٨)، وجد أنها دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٧٨) وهي علاقة طردية موجبة. كما هو واضح في الجدول (٢).

الجدول (٢)

معامل الارتباط بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والقدرة على حل المشكلات

حجم العينة	درجات الحرية	قيمة معامل الارتباط			مستوى الدلالة
		المحسوبة	الجدولية		
			٠.٠٥	٠.٠١	
٤٨٠	٤٧٨	٠.٢٦٧	٠.٠٨٨	٠.١١٥	دالة عند مستوى ٠.٠١

وعليه ترفض الفرضية الصفرية التي تقول لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والقدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي.

ثانياً: تفسير النتائج:

توصل البحث الحالي إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والذكاء الروحي لدى طالبات الصف الرابع العلمي. كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التباعدي لمادة الفيزياء ودرجات القدرة على حل المشكلات لطالبات الصف الرابع العلمي، وقد يكون تفسير ذلك الى ان طبيعة هذه العلاقة من خلال ارتباط التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات والذي يتمثل بالذاكرة والاحتفاظ بالمعلومات وتشفيرها أو ترميزها وذلك من خلال وصول الفرد الى قرارات تتعلق بمحكات الرضا عن مواقف الحياة ودقة المعلومات عنها وكفايتها وملاءمتها على اعتبار أن المتعلمين من ذوي التفكير التباعدي الواسع هم أكثر قدرة من ذوي التفكير التباعدي الضيق في التذكر والاسترجاع لخبراتهم، فضلاً عن، يعد التفكير التباعدي طريقة لإنتاج أكثر عدد ممكن من الافكار عن طريق تفحص المشكلة من زوايا متعددة وبما يتناسب مع قدرات المتعلم وخبراته، كما انه مرن

ينطلق في اتجاهات متعددة خصبة، تنحو بالمتعلم نحو تغير طريقته كلما تطلبت هذه المشكلة هذا التغيير إلى معالجة جميع الاحتمالات الممكنة للمشكلة القائمة وخاصة إذا كانت للمشكلة أكثر من حل صحيح، وبأنه أسلوب يسيطر به المتعلم من أجل التحكم في بيئة أو عناصر أخرى محيطه به، وهو نشاط يؤدي في جوهره إلى توليد نتاجات أو إنجازات جديدة غير مألوفة.

ثالثاً: التوصيات:

١. يمكن للتفكير التباعدي ان يتحسن بالتدريب والممارسة والتعلم عن طريق تهيئة الفرص والمواقف المثيرة للتفكير والتي تتطلب من المتعلم تشغيل ذهنه لفهمه او لحلها وذلك من خلال بناء برامج خاصة مستقلة عن المواد الدراسية تهدف الى تعليم التفكير التباعدي ومهاراته.

٢. تركيز وزارة التربية في برامجها التدريبية على البرامج المعرفية والمواقف التي تؤدي الى زيادة وتنمية التفكير التباعدي لدى الطلبة وبلورته لديهم.

٣. تشجيع الطلبة على إيجاد الحلول المختلفة للمشكلات التي تعرض لهم وعدم التقيد بالحلول التقليدية وتعويدهم على حرية التعبير في الرأي والتعلم الذاتي.

٤. تعويد الطلبة على النشاط الجماعي وتبادل الآراء والافكار فيما بينهم وتشجيع مبادرات حلقات البحث الاختصاصية، والورش المدرسية، والتفاعل العلمي بين الطلبة، وتشجيعهم على طرح الاسئلة وحثهم على المناقشة والنقد والبناء.

٥. حث المدرسين والمدرسات على معاملة الطلبة معاملة تتسم بالمودة والتفاهم والحرية عن طريق اتباع اسلوب المناقشة وتبادل الآراء فيما بينهم وذلك

عن طريق مرشدي المدارس ووسائل الاعلام المختلفة لما للمدرسين والمدرسات من دور في تنمية التفكير التباعدي.

رابعاً: المقترحات:

١. اجراء دراسة حول علاقة التفكير التباعدي لمادة الفيزياء والذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات في المراحل الدراسية الاخرى.

٢. اجراء دراسة للتعرف على معوقات التفكير التباعدي لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة في العراق.

٣. إجراء دراسة لعلاقة التفكير التباعدي ببعض المتغيرات الأخرى مثل المستوى الثقافي والاقتصادي للطلبة والنضج ومهارات التفكير العلمي وعوامل الشخصية.

المصادر العربية والاجنبية:

١- أبو جادو، صالح محمد علي، (٢٠٠٠)، علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

٢- أبو رياش، حسين محمد، (٢٠٠٧)، التعلم المعرفي، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣- جروان، فتحي عبد الرحمن، (٢٠٠٢): الإبداع، مفهومه- معاييره- نظرياته- قياسه - تدريبه - مراحل العملية الإبداعية، دار الفكر للطباعة والنشر، ط١، عمان، الأردن.

٤- الحموري، هند، الوهر، محمود. (١٩٩٧). القدرة على التفكير الناقد وعلاقة بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، المجلد (٣٥)، العدد (١)، الجامعة الاردنية.

٥- رزوقي، رعد مهدي واخرون، (٢٠٠٥): طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم، الطبعة الأولى، مكتب الغفران للخدمات الطباعية، العراق-بغداد.

٦- الزغول، رافع والزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣)، علم النفس المعرفي، ط١، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان.

٧- الشيخ، سليمان الخضري (٢٠١٠): سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٨- العدل، عادل محمد. عبد الوهاب، صلاح شريف (٢٠٠٣): القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا، مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٧، الجزء ٣.

٩- الكبيسي، وهيب مجيد، (١٩٨٩)، الأسلوب المعرفي (التصلب والمرونة) وعلاقتها بحل المشكلات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية الأولى.

١٠- كروس، بورشيا، وأنجور، ثوماس، (٢٠٠٤) الأساليب الغير تقليدية في التقويم الصفي ترجمة حمزة محمد دودين، (٢٠٠٥) ط١، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

١١- النبهان، موسى (٢٠٠٤): اساسيات القياس والتقويم في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق، عمان.

١٢- الزغول، رافع النصير، الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، الاردن.

١٣- رزوقي، رعد مهدي ولطيف، استبرق مجيد علي (٢٠١٦): التفكير وانماطه، الجزء الثالث، دار الكتاب العلمي، بيروت، لبنان.

١٤- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

15- Burke, C.G. Enhancing Adult Divergent Thinking Ability Used Edward De Bone Method Dissertation Abstract Int, international. vol, (45), No. (12), 1985.

16- Cormier, S. and Nurius, P (2003). Interviewing and chan strategies for helpers. Brooks/Cole: Thomson Learning Academic Resource Center.

17- Davis, G.A. & Rimm, S., (1985): Education of gifted and talented, Prentice - Hill, New Jersey.

18- Ebel, R.L(1972): Essentials of Education Measurement, Englewood Cliffs, Prentic – Hall, New Jersey.

19- Emmons, R., (2000). Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern," International Journal for the Psychology of Religion, Vol.10 (3).

20- Freeman, Mark S.; Hayes, B. Grant; Kuch, Tyson H.; Taub, Gordon (2011). Relationship Intelligence Spiritual to the Personal Patterns of College Students, Counselor Education and Supervision, V.46 N.4.

21- Good, G.V., (1973): Dictionary of Education, (3ed) editlan, McGraw – hill, New York.

22- Guilford, J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill Company.

23- Hunts, Berger, developing divergent productire thinking in elementary school children, Using Research in science Teaching. Vol, 13. No, 2, 1976.

24- John, C, H (1980) problem solving and personality characteristics related to deferent levels of Intelligence and ideational fluency, Coutemporary Educational psychosocial. Vol (5). No (2).

25- Levin, S.M. (2000). Put the Shoulder to the Wheel: Anew Biomechanical Model for the Shoulder Girdle in: Ribera, C. (ED). Mechanic Transduction, Society. Biomechamique, Paris.

26- Rowehl, Mike, web logs as Divergent think http://www. bits lten. net/ blog, 2005.

27- Seybold, K.S.& Hill (2001). The Role of Religion in Mental and Physical Healh, Current Directions in Psychology Science. (10).

28- Wenstein, Teaching Divergent Thinking in the School, Resource Publication Series, vol. (11), No (3), 1976.

29- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence. London: Bloomsbury.

الشخصية النرجسية

(أسبابها، تشخيصها، أساليب العلاج، الوقاية منها)

م. هبة مؤيد محمد

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث:

تعد الأمراض النفسية والعقلية في وقتنا الحاضر الأكثر شيوعاً حيث بلغت الإحصائيات إلى أن هناك أكثر من (٥٠٠) مليون شخص يعاني من احد أنواع الاضطراب النفسي، وان حجم المشكلات النفسية يتجاوز حجم الإمكانات المتاحة لعلاجها مما يؤدي إلى أعطاء صورة غير واضحة لقلة الوعي بحجم وطبيعة هذه الاضطرابات النفسية والعقلية وعدم توافر وسائل الوقاية والعلاج أدى إلى زيادة نسب انتشار الاضطرابات النفسية والعقلية في مجتمعاتنا، لذا لابد من ضرورة القيام بدراسات من اجل زيادة معرفتنا بحجم وطبيعة هذه المشكلات(هلسة، ٢٠١٣، ص٤٥)

وهنا يؤكد كل من (Andreoli & et.al) ضرورة البحث في الشخصية وفي اضطراباتها بسبب شيوعها في المجتمع، ومن خلال البيانات التي تم الحصول عليها من دراسات

(Zimmerman & Coryell, 1990) والتي شملت (١٣٠٠) شخص من ألمانيا أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن نسب انتشار اضطرابات الشخصية كانت عالية كذلك أظهرت دراسة الجلبي على من جامعة الإسكندرية إلى أن اضطراب الشخصية يتجه نحو الزيادة (أسعد، ١٩٩٦، ص٤٣).

وأشارت نتائج دراسة (الاتروشي، ٢٠٠٤) في العراق إلى وجود اضطرابات نفسية لدى طلبة الجامعة (الاتروشي، ٢٠٠٤، ص ٦٣).

كما لاحظت الباحثة من خلال تفاعلها مع أفراد المجتمع هناك أشخاص يتملكون تضخيم الذات بشكل غير طبيعي وهذا بحد ذاته يشكل مظهراً من مظاهر النرجسية. يتبين مما تقدم أهمية البحث والحاجة إلية من أهمية النهوض بواقع مجتمعنا لان الشخصية النرجسية هي واحدة من اضطرابات الشخصية المهلكة الهدامة تؤدي ضعفا وظيفيا كبيرا في المجال المهني والاجتماعي انعكاساتها تكون على حياتنا بكل ميادينها المختلفة و هذه الانعكاسات والتأثيرات تجعل الحاجة الماسة إلى دراستها بغية تسليط الضوء على المظاهر السلبية الموجودة في المجتمع لغرض تطويره و ديمومة حركته نحو الأمام .... ولهذا كان البحث الحالي.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١-الأسباب التي تؤدي إلى الشخصية النرجسية.

٢-كيفية التشخيص.

٣-الوقاية منها.

٤-العلاج.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالأدبيات والدراسات السابقة ضمن المنظور المعرفي والتي تتناول موضوع هذا البحث.

خامساً: تحديد المصطلحات:

الشخصية:

١-الشخصية لغةً: أصل كلمة الشخصية في اللغة العربية أنها مشتقة من الفعل شخص، يشخص، تشخيصا،شخص الطبيب المرض إذ حدد أوصافه وشخص المشكلة إذ حدد أبعادها.

(مجلة الثقافة النفسية، ١٩٩١، ص٢٤).

٢-الشخصية اصطلاحا: بأنّها حصيلة قوى الفرد الداخلية والتي تتفاعل بدورها مع القوى والعوامل والمؤثرات الخارجية، وتتأثّر شخصية الفرد بشكل مستمر بجميع أشكال هذه القوى (سعفان،٢٠١١، ص٣٥)

الشخصية النرجسية:

١- تعريف مجلة الثقافة النفسية ١٩٩١ : المبالغة في تقدير الذات والاهتمام المتمركز لتحقيق نجاحات غير محدودة ورغبة استعراضية في جلب الانتباه والإعجاب(مجلة الثقافة النفسية ، ١٩٩١،ص١٥٠).

٢- تعريف العنزي ١٩٩٨:الإحساس بالعظمة وبأهمية الذات والتفرد والانشغال بأوهام النجاح غير المحدود والحاجات الاستعراضية لجلب الانتباه والإعجاب الدائم (العنزي ، ١٩٩٨،ص٢٠).

٣-تعريف فرانكن ٢٠٠٠: هو اضطرابٌ عقليٌ يشعر فيه الأشخاص بإحساسٍ مبالغٍ في بأهمّيتهم، فضلاً عن حاجةٍ عميقةٍ إلى التقدير وانعدامٍ في التعاطف مع الآخرين، بيد أنّه يكمن خلف هذا القناع من الثقة الزائدة شعور هش وضعيف بتقدير الذات يتّصف بسرعة تأثّره بأدنى قدرٍ من النّقد (Franken, 2000, p.343).

٤-تعريف هارفي٢٠٠٣: اضطراب مزمن وشامل في الشخصية وله صفاته وملامحه السلوكية وهو يصنف كواحد ضمن عشرة اضطرابات للشخصية في الدليل التشخيصي الأمريكي (Harvey,2003,p.103) .

٥-تعريف الاتروشي ٢٠٠٤: هي حب الذات أي اتجاه الطاقة العاطفية نحو الذات واتخاذها موضوعا للحب واللذة بمعنى أن الانفعالات تتركز حول الشخص نفسه بدلا من العالم الخارجي(الاتروشي ، ٢٠٠٤،ص١٣٤).

٦-بسر و هيل ٢٠١٠:هي إحدى سمات الشخصية التي ترتبط بالشعور بالعظمة والتطلع الدائم للسلطة والتعالي على الآخرين، والإحساس غير الواقعي بالصدارة، والافتقار إلى التعاطف مع الآخرين واستغلالهم لتحقيق المآرب الشخصية(Besser & Hill, 2010, p.520).

٧-كردي ٢٠١٠: حالة نفسية تتجسد لدى الفرد بعشق الذات وتضخيمها، لدرجة تجعله يشعر أن العالم كله مسخر لخدمته (كردي، ٢٠١٠، ص١١).

٨-سعفان ٢٠١١: شعور غير عادي بالعظمة وحب وأهمية الذات وأنه شخص نادر الوجود أو أنه من نوع خاص فريد لا يمكن أن يفهمه إلا خاصة الناس، ينتظر من الآخرين احترامًا من نوع خاص لشخصه وأفكاره، وهو استغلالي، ابتزازي، وصولي يستفيد من مزايا الآخرين وظروفهم في تحقيق مصالحه الشخصية، وهو غيور، متمركز حول ذاته (سعفان، ٢٠١١، ص٥٩).

٩-جودة ٢٠١٢: طراز ثابت من العظمة (في الخيال أو السلوك) والحاجة إلى التقدير والافتقار إلى القدرة على التفهم العاطفيEmpathy ، يبدأ في فترة مبكرة من البلوغ ويتظاهر في مجموعة متنوعة من السياقات.(جودة، ٢٠١٢، ١٤).

١٠-هلسة ٢٠١٣: اضطراب مزمن في الشخصية، ويصنف كواحد من ضمن عشرة اضطرابات للشخصية في الدليل التشخيصي الأمريكي، وتتمثل بتضخم شعور الفرد بأهميته، وتتولد لديه الحاجة إلى أن يكون موضع اهتمام الآخرين، وتتدنى لديه مشاعر التعاطف مع من هم حوله، وتجعل الشخص حساساً جداً لأبسط الانتقادات(هلسة، ٢٠١٣، ص ٧٨).

وتعرف الباحثة الشخصية النرجسية: تعني حب النفس أو الأنانية ، وهو اضطراب في الشخصية حيث تتميز بالغرور، والتعالي، والشعور بالأهمية ومحاولة الكسب ولو على حساب الآخرين.

الفصل الثاني
الإطار النظري

مقدمة:

يزداد في عصرنا الحالي الاهتمام بالفردية والشكل والصورة والأصل في شخصية الفرد أن تكون طبيعية إلا إذا حدث خلل ما في احد أو بعض مكوناتها فتصاب الشخصية باضطراب مرضي لينتج طيفا واسعا من الأنماط البشرية التي يصعب علينا إيجاد تفسير لبعض تصرفاتها ويعرف اضطراب الشخصية بأنه نمط من الشخصية غير المرنة وغير المتكيفة ينشأ عنها فشل اجتماعي أو وظيفي أو معاناة ذاتية ومن أنماط الشخصيات غير المتكيفة الشخصية النرجسية وصفتها الأساسية هي الأنانية فالنرجسي يهتم كثيراً بمظهره وأناقته و يدقق كثيرا في اختيار ملابسه ويعنيه كيف يبدو في عيون الآخرين و كيف يثير إعجابهم و يستفزه التجاهل و النقد و لا يعنيه إلا المديح و كلمات الإعجاب(أبو شندي، ٢٠١٢، ص٥٣).

ظهر مفهوم النرجسية في الأدب السيكولوجي عام ١٨٩٨ عندما استخدم هافلوك Havelock مصطلح النرجس ليدل على الميل إلى العواطف الجنسية كموجه لغرور الشخص كما و حظي مفهوم النرجسية باهتمام فرويد أيضا، حيث ركز في بحوثه على هذا المفهوم، وبين في عام ١٩١٤ أن النرجسية تلعب دوراً أساسيا بالنسبة للشخص في تحديد هويته، و مفهوم الذات لديه.

تم إدراج الشخصية النرجسية في المحور الثاني من الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي في عام ١٩٨٠، وهذا كان دافعاً للاهتمام بالشخصية النرجسية وخاصة في حقلي علم النفس ألسريري ومجال تشخيص الأمراض النفسية، وفي

النسخة الرابعة من الدليل ورد تعريف النرجسية على أنها نمط شامل من السلوك المتمثل بالإحساس بالعظمة، والرغبة في انتزاع الإعجاب و الافتقار إلى التمثل الوجداني تبدأ في مرحلة الرشد المبكرة و تتمثل في عدد من السياقات أهمها:

١-لديه أحساس متعاظم بأهميته (مثلاً يبالغ في حجم انجازاته ومواهبه ويتوقع من الآخرين أن يكبروا شأنه و يعترفوا بأنه الأفضل دون وجود انجازات قابلة للقياس والمضاهاة بانجازات غيره).

٢-تداعبه خيالات النجاح غير المحدودة أو النفوذ أو التألق أو الحب المثالي بشكل دائم.

٣-يعتقد انه مميز و فريد ولا يمكن فهمه أو لا يجب أن يرافق إلا العلية من الناس.

٤-يتطلب الإعجاب الزائد(يسعى إلى انتزاع الكثير من الإعجاب).

٥-لديه إحساس بالجدارة و الاستحقاق ، يتوقع معاملة خاصة.

٦-علاقته بالآخرين انتهازية استغلالية أي يستعمل الآخرين لمأربه الخاصة.

٧-يفتقر إلى التمثيل الوجداني: لا يرغب في التعرف على مشاعر الآخرين و حاجاتهم.

٨-كثيراً ما يحسد الآخرين ويعتقد أن الآخرين يحسدونه.

٩-يبدي تصرفات تتسم بالغطرسة والتعجرف (DSM4,2005, p.122-126).

و توصل فرويد من خلال دراساته التي تتعلق بالنرجسية إلى أنها تتضمن المظاهر الآتية:

١-مجموعة من اتجاهات الفرد نحو نفسه تتضمن حب الذات، الإعجاب بالذات، تفخيم الذات.

٢-عدة أنواع من المخاوف و نقاط الضعف مثل: خوف الشخص من فقدان الحب، والخوف من الفشل.

٣-توجه دفاعي عام يتضمن: جنون العظمة، الإنكار للآخرين والانفصال عنهم.

٤-الكفاح للوصول إلى الاكتفاء الذاتي والاكتمال.

٥-مجموعة الاتجاهات التي تميز علاقات الأفراد مع الآخرين.

(Brown & et.al, 2009, p.115)

سمات أصحاب الشخصية النرجسية:

١- السطحية في تناول الأمور.

٢-محاولة استغلال نقاط الضعف عند الآخرين.

٣-الحرص الدائم على تجميل صورة الذات بشتى الطرق.

٤- الشعور بأهمية الإنجازات والمواهب التي يمتلكها إلى حد الاعتقاد بأنه فريد من نوعه.

٥-الشعور بالاستحقاق، أي توقعات غير معقولة من معاملة خاصة.

٦-حب استغلال الآخرين والاستفادة منهم لتحقيق أهداف خاصة.

٧-الافتقار إلى التعاطف مع الآخرين وإنكار احتياجاتهم والغيرة من نجاحات الآخرين. (Eisenberg & Lennon, 1983, p.154)

كيفية التعامل مع الشخصية النرجسية:

الشخصية النرجسية من أكثر الشخصيات التي يصعب إرضاؤها أو التعامل معها حتى ولو من خلال الخضوع لها ولطلباتها لذا يجب تجاهلها وعدم الخضوع

لها ولمتطلباتها الزائدة عن الحد التي تثير فيها حبها لذاتها، فلِتتعلم هذه الشخصية العطاء قدر الأخذ لابد من إعطائها درس هام وهو أن كل أخذ لابد له من

قيد وشرط هو العطاء، فهذه الشخصية لا تستطيع أن تتفهم قيمة العطاء إلا إذا حُرِمت من الأخذ وتجاهل أمرها المحيطون بها، وفي هذه الحالة قد تشعر بضرورة العطاء حتى وإن كان رغماً عنها حتى تستمتع بالأخذ مرة أخرى (George, 2002, p.112)

النظريات النفسية:

أولاً:نظرية التحليل النفسي:

يعد **فرويد** أول من استخدم مصطلح النرجسية من الناحية النفسية .. وقد استعمله بمعنى محدد وهو أن لدينا جميعاً رغبات نرجسية أو حب الذات ، وهي طبيعية ومن الضروري إشباعها ، وأنها تشكل مرحلة من النمو تتطور فيما بعد إلى حب الآخر . وفي حال عدم إشباع هذه الرغبات يحدث الانكفاء على الذات والتثبت عند مرحلة حب الذات الأولى .

وقد طرح **كاوت و كيرنبيرغ** Kohut , Kernberg تفاصيل عن مفهوم النرجسية المرضية من وجهة نظر تحليلية وأنها نتيجة لعلاقة باردة غير متعاطفة وغير ثابتة مع الأبوين في مرحلة الطفولة الأولى ، وأنها تعويض مرضي على تلك المرحلة . وبين **كيرنبيرغ** أن اضطراب النرجسية الشديد أو الخبيث لا يمكن علاجه بينما يمكن علاج الحالات المتوسطة أو الخفيفة كثيرا ما نشجع وندعو لاحترام وتقدير الذات ولكن بشكل معقول ومنطقي بعيداً عن التطرف وكلما استطاع الفرد أن يقدر ويحترم ذاته بشكل منطقي كلما كانت شخصيته قوية ومتزنة ومقبولة من الآخرين ، أما إذا تطرف بتقدير واحترام ذاته ونظر إلى الآخرين نظرة دونية أو استغلالية أو أصبح متعالي على الناس فانه

قد تحول إلى نرجسي ومضطرب الشخصية وغير واقعي ومرفوض من الآخرين (Derksen,1995,p.135).

ويناقش **إريك فروم** Fromm النرجسية في كتابه "عظمة وقيود فكر فرويد" greatness and limitations of Freud thought (١٩٨٠) حيث يقدم عدداً من النقاط المهمة ويقترح أن النرجسية لها قيمة خالدة، فسنشعر بأهميتها لدرجة تجعلنا نعتني بأنفسنا ونحقق الأشياء وغيرها ويقترح أيضاً أن آراء فرويد عن النرجسية قد تشوهت بآرائه عن المرأة وطبيعة الحب، ووفقاً **لفروم** Fromm فإن فرويد لم يستطيع رؤية أن النرجسية مضادة للحب وذلك لأنه كانت لديه أفكاره الخاطئة عن الأسلوب الذي يحب به كل من الرجل والمرأة بعضهم البعض ولقد نبع هذا جزئياً من النظام الطبقي والأسلوب الذي تعلمت به نساء الطبقات الوسطى كيف يتصرفن(Bridsall, 1994,, p.13).

ويعد معظم النرجسيين من الأفراد الجذابين- ويقترح فروم (١٩٨٠) Fromm أن معظم الفنانين والكتاب المبدعين والسياسيين من ذوي الشخصيات النرجسية إلا أن هذه النرجسية لا تتداخل في فنهم بل تساعدهم فيه. ووفقاً له فإن هؤلاء النرجسيين يجسدون صورة لما يجب أن يكون عليه الإنسان العادي وهو ما ينطبق على الإنسان العادي (والذي لا يقيم القلق الذي يعاني منه المريض بالنرجسية) (Grayson & Cauley, 1989, p.145)

كما قام **فروم** Fromm أيضاً بالتفريق بين النرجسية والأنانية فالأخير يشير إلى نوع من الأثرة والطمع وهو ما يختلف عن الرؤية المشوهة للواقع الموجودة في النرجسيين والذين قد لا يكونون أنانيين ولكنهم مصابين بحب الذات وقد يكون الشخص المحب لذاته أنانياً ولكنه قد يكون واقعياً في الوقت ذاته، يوجه بعض النرجسيين طاقاتهم نحو إخفاء حبهم لأنفسهم حيث يرتدون قناع الخضوع

ويشتركون في سلوكيات غير أنانية مثل القيام بأعمال إنسانية عديدة كوسيلة لإخفاء نرجسيتهم(Ferguson & Takane, 1989, p.73)

وبشكل عام فإن كل هذا يجعل من الصعوبة اكتشاف النرجسية والتعامل معها ولا يميل النرجسيون إلى أن يرتبطوا بالمعالجين ويرفضون العلاج وهناك ميل في الفكر الاجتماعي لربط المصطلحات سوياً وتفسير الأنانية والاهتمام المتزايد بالنفس وفرط الفردية كنرجسية. وبالطبع فإن الأنانية والنرجسية عادة ما يكونان مرتبطين ببعضهما البعض.(George, 2002,p.90)

ويطرح **فروم** عام (١٩٨٠) مناقشة مهمة لما يدعو له بالنرجسية الجماعية ونوع الشيء الموجود داخل الناس والذين يؤكدون كما يفعل معظم الأمريكيين (أو اعتادوا عليها على الأقل) مع إحساس بالتقوى والأفضلية "نحن رقم واحد بالنسبة لشعوب العالم" وسنرى هذا الأمر أيضاً لدى مشجعي الفرق الرياضية. ووفقاً لفروم فإن النرجسية الجماعية ترتبط بالأنظمة الاقتصادية التي تقوم على الأنانية وتحاول تحقيق الحد الأقصى من الأرباح على حساب الآخرين. وهو ما يعني أن النرجسية الجماعية ترتبط بالانحياز الذي يجده الفرد في المجتمعات الصناعية الحديثة(Hearn, 1991, p.2215)

ويهتم المعالجون النفسيون بالنرجسية وعادة ما يرونها في الأعداد المتزايدة من المرضى، ومن الصعب أن نقول إذا ما كان يوجد الآن نرجسية مقارنة بالعصور السابقة أو إذا ما كان المعالجون أكثر براعة في التعرف عليها. ومهما كانت الحالة فإن النرجسية بأشكالها العديدة الخفية – تظل مشكلة – لها أهميتها الكبيرة لكل من الأفراد والثقافات الأمريكية والتكنولوجية الحديثة الأخرى(Millon & Millon, 1974, p.58)

وسواء ما إذا كانت أنانية أو نرجسية (أو مجموعة من كليهما) وهو ما يعتبر أمرا خاطئاً حيث إن التركيز المتزايد في الثقافة الأمريكية وفي هيئاتنا السياسية

قد كان على الفرد وحقوقه والشركات الخاصة والطموحات الشخصية لاستثناء النطاق العام وإحساساً بمسئوليتنا الجماعية والتزامنا الجماعي. وكنتيجة لذلك يرى العديد من النقاد عدم وجود أي توازن وأن علينا أن نجد أساليب جديدة للتخلص من دوافعنا النرجسية وميولنا النرجسية وتوجيه اهتماماتنا إلى الخارج.(Ferguson&Takane,1989,p.74)

ثانياً:النظرية السلوكية:

أما أصحاب التوجه السلوكي فيرون أن الجانب الأكبر من سلوك الإنسان يتكون من مجرد انعكاسات (استجابات شرطية يحدثها مثير معين يسبق حدوثها في الزمن) ودعا **سكنر** إلى بناء نوع من البيئة الاجتماعية التي تدفع الفرد إلى التصرف في صور أخلاقية وربط بين السلوك الخلقي والتعزيز في إطار التنشئة الاجتماعية ضمن مجتمع خاص منذ ولادة الطفل وحتى سن العشرين, ويتضمن البرنامج إشباع حاجات الطفل وان تقدم مشكلات الحياة الحقيقية تدريجيا للطفل لكي يتعود عليها.

ويرى اليس أن المعتقدات تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله ضمن بيئته وإننا كأفراد نتعلم ونكتسب قيمنا ومعتقداتنا واتجاهاتنا من الناس الذين هم حولنا ولاسيما الوالدين ، الأقران والمعلمين ومن تجارب الآخرين .(Ellis,1959,p. 34)

ثالثاً:نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن النرجسية المرضية لا تنمو لدى الفرد استجابة لتقليل الوالدين من قيمة طفلهما بل نتيجة لإفراطهما في وضع قيمة عالية له حيث يعامل الطفل بخصوصية ويلقى قدرا كبيرا من الاهتمام ويقوده الوالدان إلى الاعتقاد بأنه محبوب ويرقى إلى الكمال واستنادا إلى ميلن فان مثل هذا الإفراط غير الواقعي في وضع قيمة للطفل سوف يؤدي إلى تصور خاطئ

للذات (انخداع الذات) لا يمكن تعزيزه والحفاظ علية في العالم الخارجي وبشكل مختصر يتعلم الابن أن ينظر إلى نفسه بأنه يستحق الشهرة وانه كائن مميز يتوقع الحصول على الفائدة من الآخرين وان يدرك بان مجرد وجودة كاف لتقديم السعادة لهم وان كل تصرف يقوم به يستدعي الإطراء و المديح وفي الجانب الآخر يفشل في أن يتعلم كيفية التعاون والمشاركة أو التفكير برغبات واهتمامات الآخرين (Millon & Millon, 1974,p. 250) .

رابعاً:النظرية المعرفية:

ألقت النظرية المعرفية الضوء على اثر المخططات المعرفية في تفسير اضطرابات الشخصية وان المصابين بالشخصية النرجسية يستخدمون هذه المخططات في تفكيرهم وأنهم يفترضون أن البنى المعرفية لهؤلاء المرضى هي غير عقلانية أو غير واقعية وبذلك فان النظرية اهملت الجوانب الدافعية والانفعالات والاستجابة التي لها تأثيرها الكبير.

وقسم **كيرنيبرك** الشخصية النرجسية المرضية إلى فئات ثلاثة وأشار إلى فئة ذوو الأداء العالي الذين تشبع حاجاتهم من خلال علاقاتهم مع الآخرين وهؤلاء لا يحتاجون إلى علاج. وقدم ميلن وجهة نظر شمولية ولكنها وصفية بطبيعتها واقل اهتماما بوصف الآليات التي تجعل أداء الشخصية ممكنا (Millon & Millon, 1974,p.89)من خلال ذلك يرى الباحثين انه من الصعوبة الاعتماد على أي من هذه النظريات منفردة لتفسير النرجسية والإيثار وذلك لان سلوك الفرد ما هو إلا ثمرة تفاعل عوامل متعددة وضرورة الاعتماد على جميع الأطر المذكورة أعلاه (العنزي،١٩٩٨،ص٨٤).

مما ذكر سابقاً يمكن تحليل الشخصية العراقية بالاتي:

١.عقدة الخلاف مع الآخر:

أن الشخصية العراقية أكثر ميلا إلى الخلاف مع الآخر منه إلى الاتفاق ترجع أسبابه إلى أن هذه الصفة ليست من صنع حاضر قريب، إنما تعود إلى تاريخ يمتد آلاف السنين فإذا قارنا بين أسلافنا العراقيين والأسلاف المصريين نجد أن أسلافنا دنيويون أكثر فيما أسلاف المصريين آخرويون أكثر فأسلافنا عدّوا الموت نهاية بشعة وشرّا عظيما، والعالم الآخر مكانا كئيبا موحشا، فيما اتسم موقف المصريين القدماء من الموت بالسكينة والاطمئنان وانه "عطر فواح كزهرة اللوتس" وكانت لديهم قناعة راسخة بأنهم سوف يُبعثون ويعيشون إلى الأبد حياة سعيدة يمارسون فيها العمل الزراعي النبيل وهذا يعني سيكولوجيا أن الإنسان الأخروي يميل أكثر إلى الزهد بالدنيا والتسامح مع الآخر ،فيما الإنسان الدنيوي يميل إلى الخلاف مع الآخر.

٢.عقدة تضخّم الأنا.

العقدة الأخرى "تضخّم الأنا" ، فهي حالة عصابية "مرضيه" لها أسباب متعددة من قبيل تراكم الشعور بالاضطهاد والاغتراب فالعوامل المؤثرة والخفية في شخصية "الأنا المتضخمة" تجمع صفات الشخصية النرجسية فهي تأخذ منها حاجتها القسرية إلى الإعجاب..أي إنها تريد من الآخرين أن يعجبوا بها بالصورة التي هي تريدها، وأن لا يتوقفوا عن المديح والإطراء ،ويسعى صاحبها إلى أن يكون بطلا بعيون جماعته وتأخذ أيضا من خلالها التظاهر بامتلاكه قدرات فريدة و متميزة عن الآخرين.

مناقشة النظريات النفسية:

يعد **فرويد** أول من استخدم مصطلح النرجسية من الناحية النفسية .. وقد استعمله بمعنى محدد وهو أن لدينا جميعاً رغبات نرجسية أو حب الذات ، وهي

طبيعية ومن الضروري إشباعها ، وأنها تشكل مرحلة من النمو تتطور فيما بعد إلى حب الآخر . وفي حال عدم إشباع هذه الرغبات يحدث الانكفاء على الذات والتثبت عند مرحلة حب الذات الأولى ، ويناقش **إريك فروم** Frommالنرجسية بأهميتها لدرجة تجعلنا نعتني بأنفسنا ونحقق الأشياء وغيرها ويقترح أيضاً أن آراء فرويد عن النرجسية قد تشوهت بآرائه عن المرأة وطبيعة الحب، ووفقاً لفروم Fromm فإن فرويد لم يستطيع رؤية أن النرجسية مضادة للحب ، أما أصحاب التوجه السلوكي فيرون أن المعتقدات تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله ضمن بيئته وإننا كأفراد نتعلم ونكتسب قيمنا ومعتقداتنا واتجاهاتنا من الناس الذين هم حولنا ولاسيما الوالدين ، الأقران والمعلمين ومن تجارب الآخرين (Ellis,1959,p. 34)

ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن النرجسية المرضية يتعلم الابن أن ينظر إلى نفسه بأنه يستحق الشهرة وانه كائن مميز يتوقع الحصول على الفائدة من الآخرين وان يدرك بان مجرد وجوده كاف لتقديم السعادة لهم وان كل تصرف يقوم به يستدعي الإطراء و المديح وفي الجانب الآخر يفشل في أن يتعلم كيفية التعاون والمشاركة أو التفكير برغبات واهتمامات الآخرين

(Millon & Millon, 1974,p. 250)

تفترض النظرية المعرفية أن البنى المعرفية لهؤلاء المرضى هي غير عقلانية أو غير واقعية وبذلك فان النظرية اهملت الجوانب الدافعية والانفعالات والاستجابة التي لها تأثيرها الكبير.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات التي تتعلق بالشخصية النرجسية، لقياس مستواها وتفحص علاقتها ببعض المتغيرات ومن هذه الدراسات.

دراسة الاتروشي (٢٠٠٤) تحت عنوان الشخصية النرجسية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بغداد هدفت التعرف على مستوى الشخصية النرجسية ومستوى التفاعل الاجتماعي والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة بغداد، وهدفت أيضا إلى تفحص الفروق في العلاقة وفق متغيرات (النوع، الترتيب الولادي) وقد قام الباحث باعتماد الشخصية النرجسية والتفاعل الاجتماعي و تألفت عينة البحث الأساسية من (٤٠٠) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة العشوائية ومن خلال المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج أن مستوى الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة أعلى من مستوى المجتمع وكان مستوى التفاعل الاجتماعي أيضا أعلى من مستوى المجتمع في حين كانت العلاقة بين الشخصية النرجسية والتفاعل الاجتماعي ايجابية وذات دلالة إحصائية، أما الفرق في العلاقة الارتباطية بين الشخصية النرجسية والتفاعل الاجتماعي وفقا للنوع فلم تكن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية، في حين وفقا للترتيب الولادي فكانت ذات دلالة إحصائية(الاتروشي، ٢٠٠٤، ص ٨١)

وقام جورباني وآخرون(٢٠٠٤) بدراسة تفحصت النرجسية لدى طلبة الجامعة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإيران، وتكونت العينة الأمريكية من (٢٤١) طالبا وطالبة، والعينة الإيرانية من (٢٣٢) طالبا وطالبة وكشفت نتائج الدراسة أن الإيرانيين أكثر نرجسية من الأمريكيين وان الذكور أكثر نرجسية من

الإناث كما كشفت عن وجود علاقة ارتباط سلبي وداله إحصائيا بين النرجسية وكل من تحقيق الذات والميول الدينية والقيم الجمعية (سعفان، ٢٠١١، ص٦٧)

وفي دراسة قام بها كل من ميلر وكامبل (٢٠٠٨) الشخصية لدى طلبة الجامعة قوامها (٢٧١) طالبا وطالبة واستخدم في الدراسة مقياسين PDQ والثاني مقياس اضطراب الشخصية MPI لقياس النرجسية وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في النرجسية تعزى لمتغير النوع على المقياسين والفروق كانت لصالح الذكور كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين النرجسية والعصابية (De-young, 2009, p.131)

و في دراسة كوري و آخرون (٢٠٠٨) قاموا من خلال تطبيقهم مقياس راسكن و تيري (١٩٨٨) للنرجسية الشخصية و المكون من ٤٠ فقرة على عينة مكونة من ١٦٨٦ (ذكور= ٨٤٣، إناث= ٨٤٣). استخدم الباحثون التحليل ألعاملي الاستكشافي و الذي بين ان المقياس يتكون من عاملين (قيادة / السلطة، الاستثارة / الاستحقاق). و اتفقت نتائج التحليل ألعاملي ألتوكيدي مع ما توصل إليه راسكن و تيري و مع ما توصل إليه ايمونس و مع ما توصل إليه كوبريج و آخرين. و لمعرفة صدق المقياس قام الباحثون بحساب العلاقة بين نتائج أفراد الدراسة على المقياس و خمسة مقاييس ترتبط بسمات شخصية، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن النموذج ثنائي العامل للمقياس هو من أكثر العوامل قله حيث ظهر ذلك من خلال مواءمة النموذج للبيانات و الاتساق الداخلي لذلك أوصى الباحثون بإجراء أعادة تطبيق المقياس و تعديله و حذف بعض فقراته(Greason & Cashwell, 2009, p.2-19)

كما قام به فوساتي و آخرون (٢٠٠٩) دراسة كان عنوانها تتبع بعد الحساسية في مقياس النرجسية: الصدق و الثبات لمقياس النرجسية مفرطة الحساسية و

التي قدروا فيها الصدق و الثبات و البعدية للنسخة المترجمة إلى اللغة الايطالية من المقياس و حساب الارتباط بين الدرجة على مقياس (HSNS) و مقياس (NPI) لراسكن و هول(١٩٧٩) و لتحقيق هذه الأغراض طبق الباحثون المقياس على عينة مكونة من ٣٦٦ من المراجعين للعيادات النفسية، و عينة أخرى مكونة من ٣٨٥ متطوعين من غير المرضى. و على كلا العيينتين اظهر المقياس معامل اتساق داخلي ملائم (ألفا كرونباخ = ٠,٧١) و معدل الارتباط بين الفقرات و العلامة الكلية = ٠,٢ مع الأخذ بعين الاعتبار طوله المحدود. كما قام الباحثون بإعادة تطبيق المقياس بعد ثلاثة شهور، و لكم تكن الفروق بين التطبيقين دالة إحصائياً. كما اظهر التحليل ألعاملي وجود عاملين للمقياس من خلال التطبيق على عينة المرضى. كما بينت نتائج الدراسة أن الارتباط بين استجابات عينة الدراسة على مقياس HSNS و مقياس NPI كانت ضعيفة المرضى(ر=٠,١٢) و المتطوعون (ر= ٠,٢). و بشكل عام دعمت النتائج صدق و ثبات مقياس HSNS.

(Vage, 2012, p.113)

وفي دراسة قام بها كل من بيرلدز و ديجكسترا (٢٠١٠) و التي هدفت إلى تفحص البناء ألعاملي للنسخة الهولندية من مقياس الشخصية النرجسية لراسكن و هال (١٩٩٨) و ذلك من خلال تطبيقه على عينة (ن= ٥١٥) من طلبة قسم علم النفس في جامعة (Groningen)، و عينة عامة (ن= ٤٦٠) و تم تغير طريقة الاستجابة على المقياس إلى تدريج ليكيرت. أكدت نتائج التحليل ألعاملي ألتوكيدي على ما توصل إليه ايمونس (١٩٨٤) بان للمقياس أربعة أبعاد ، و تدعم ما توصل إليه راسكن و تري (١٩٨٨) للمقياس سبعة أبعاد. أما التحليل ألعاملي الاستكشافي فتوصل إلى وجود عامل طاغي (النرجسية العامة). صدق المقياس تم تفحصه من خلال تفحص علاقة استجابات أفراد

الدراسة على المقياس مع كل من: الجنس، العمر، تقدير الذات، الخجل، الرغبة الاجتماعية(Besser & Hill, 2010, p.520)

وقام جورباني وآخرون (٢٠١٠) بدراسة تناولت النرجسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة طهران وبلغت عينة الدراسة من (٤٠٦) طالبا وطالبة حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين النرجسية المرضية والضغوط الانفعالية وعلاقة ارتباط سالبة بين النرجسية المرضية وكل من تقدير الذات ومعرفة الذات، وبالرغم من نتائج الدراسة لم تكشف عن وجود فروق في النرجسية تعزى لمتغير النوع إلا انه تبين أن النرجسية تميل أن تكون أكثر توافقية لدى الذكور بالمقارنة مع الإناث (سعفان، ٢٠١١، ص٩٢)

وفي دراسة جودة (٢٠١٠) التي تهدف إلى الكشف عن مستوى النرجسية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى من غزة والتعرف على العلاقة بين النرجسية والعصابية ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في النرجسية والتي يمكن أن تعزى إلى النوع ومكان السكن وقد بلغت عينة الدراسة (٣٦٤) طالبا وطالبة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى النرجسية هو ٦٧% كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين النرجسية والعصابية ووجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في النرجسية تعزى إلى متغيري النوع ومكان السكن(جودة، ٢٠١٢، ص٥٢)

وفي دراسة عبد الكريم وسالم (٢٠١٢) بعنوان الشخصية النرجسية وعلاقتها بالسلوك الايثاري لدى الطلبة المتميزين استهدفت الدراسة تفحص العلاقة بين الشخصية النرجسية والسلوك الايثاري لدى عينة من (٣٠٧) طالبا وطالبة من الطلبة المتميزين في المرحلة الثانوية استخدم الباحثان مقياس الشخصية النرجسية الذي بني لإغراض هذه الدراسة ومقياس السلوك الايثاري

(حميد،٢٠٠٢) وتمت مقارنة نتائج الطلبة على المقياسين مع الوسط الفرضي وتبين أنها دالة إحصائيا كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في السلوك الايثاري ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في النرجسية ولصالح الذكور وعدم وجود علاقة ارتباط دالة بين النرجسية والسلوك الايثاري (أبو شندي،٢٠١٢، ص٤٩)

مناقشة الدراسات السابقة:

١-قامت بعض الدراسات بترجمة نسخة راسكن وتيري (١٩٨٨) من مقياس الشخصية النرجسية.

إلى لغات مختلفة.

٢-تفحصت بعض الدراسات البناء ألعاملي من خلال استخدام التحليل ألعاملي ألتوكيدي وأكدت ما توصل إليه راسكن وتيري أن للمقياس سبعة أبعاد، وبعض الدراسات توصلت من خلال التحليل ألعاملي الاستكشافي إلى أن المقياس أحادي البعد أو ثنائي البعد.

٣-تفحصت بعض الدراسات العلاقة بين النرجسية ومتغيرات أخرى مثل النوع ، العمر، تقدير الذات ، الخجل ، الرغبة الاجتماعية ، القلق الاجتماعي، القلق العاطفي، العصابية، التفاعل الاجتماعي والسلوك الايثاري.

٤-اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت متغيرات مشتركة مثل النوع في مستوى النرجسية ففي حين توصلت بعض الدراسات إلى ارتفاع مستوى النرجسية عند الذكور وتوصلت بعضها الأخر إلى ارتفاعها عند الإناث وبعض إلى عدم فروق في النوع.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل استعراضاً لما وضع من أهداف البحث في ضوء الأدبيات السابقة ومن ثم أعطاء عدداً من التوصيات:

الهدف الأول: أسباب الشخصية النرجسية:

تختلف الأسباب في ظهور هذه الشخصية ونموها وتطورها منها النفسية والاجتماعية والتكوينية و يمكن تلخيص الأسباب كما يأتي :

١ . **الأسباب العضوية** : تشير بعض الأبحاث إلى أن السبب هو ما يحدث من اختلال في النواقل العصبية بين خلايا المخ التي تنقل الإشارات من البيئة الخارجية بواسطة الحواس إلى مراكز الانفعالات الكائنة في المخ والرد عليها بما يناسبها إن كانت تلك النواقل سليمة و في حالة حدوث اختلال فيها فان الرد هو الآخر يكون مختلاً وهذا ما يحدث للنرجسي .

٢ . **الأسباب التربوية** : وهى الناتجة من طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في مراحل النمو المختلفة وخاصة مرحلة الطفولة فالتعزيز للتمركز على الذات الذي يمارسه الطفل يساعد في أن يستمر معه للمراحل الأخرى ويلعب دورا مهما في ذلك ، على سبيل المثال يحاول الطفل بعض الأحيان الاستحواذ على كل ما يحيط به ويترك الوالدين المجال له في ذلك فانه بالتالي يتعود على ذلك ويسير على هذا المنوال في المراحل الأخرى عندها يصبح أناني في سلوكه ، وإذا حصل على الإطراء والمديح المتطرف من الوالدين والذي يأتي في غير مكانه المناسب في كل ما يعمل فانه أيضا يتعود عليه ويترعرع لديه ويرغب المزيد والمزيد والأمثلة كثيرة على ذلك .

٣- **الأسباب النفسية** : يعاني الشخص النرجسي صراعاً نفسياً بين الغضب و السلوك العدواني والانتقام ويعتبر المحللون النفسانيون هذه الحالة على أنها وسيلة دفاعية غير مدركة وان هذا الصراع نتج من جراء تعرض الطفل إلى نوع من السيطرة والقسوة أثناء مرحلة من مراحل الطفولة التي مر بها بحيث زرعت في نفسه الضعف والإحباط والشعور بالتخاذل التي يعبر عنها بالتعالي والشعور بالعظمة كردة فعل لما أصابه من الآخرين كما أن هناك دراسات أشارت إلى أن انتقادات الوالدين والمعلمين التي يتعرض لها الأطفال التي تنبع من غرضهم ورغبتهم في رفع مستوى أبنائهم أو طلبتهم بالقوة أو تحقيق رغباتهم أحيانا في أطفالهم ودفعهم إلى الأعمال والأفعال التي تأتي فوق قدراتهم وطاقاتهم وبالتالي تكون النتائج عكسية بحيث يصاب هؤلاء بالعجز والإحباط وفقدان الثقة بالنفس(القطامي،٢٠٠١،ص٤٥).

الهدف الثاني:كيفية التشخيص:

يتم التشخيص بواسطة إجراء اختبارات نفسية أو ملاحظة سلوك الفرد الذي يؤديه عندها يطلق على أن تلك الشخصية نرجسية ، يمكن تلخيصها كما يأتي

١ . المبالغة في إظهار العظمة وسيطرة الخيال الذي يتعلق بهذه العظمة .

٢ . تبدو عليه مؤشرات الغطرسة والتعالي على الآخرين بشكل واضح .

٣ . المبالغة في وصف أعماله وإنتاجه أما أعمال الآخرين وإنتاجهم فلا أهمية لها بنظره وأكثر الأحيان يستهزأ بها .

٤ . يطرب للمدح والإطراء ويندفع للحصول عليه بشتى الأساليب والطرق .

٥ . لا يتقبل الانتقاد ويغضب ويسلك سلوكا عدوانيا مع من ينتقده .

٦ . يشعر بان الآخرين يحسدونه لاعتقاده بأنه يمتلك ما لا يمتلكونه .

٧ . كثيرا ما يصاب النرجسي بالقلق والاكتئاب والهوس و السايكوباثية والانحراف وتعاطي المخدرات .

٨ . عواطفه باردة ولا يهمه ما يحدث للآخرين .

٩ . يتمنى زوال نعم الآخرين وذلك نتيجة لحسده إليهم

(George,2002,p.36)

الهدف الثالث: العلاج:

لا يتقبل النرجسي العلاج لشخصيته المضطربة ولكن يطلبه عندما يشعر ويصاب بالاكتئاب أو القلق أو الوقوع بمشاكل زوجية أو عائلية ومن الصعب عليه حلها . يلاقي الطبيب المعالج صعوبة في علاجه لأنه لا يتقبل أن يكون هناك أعلى منه . يمكن أن تعطى له المهدئات لنوبات الغضب والعدوان الذي يعتريه والقلق الذي يسيطر عليه والعلاج الذي يساعده على السيطرة على تقلبات المزاج التي تنتابه . تعطى له المضادات للاكتئاب لغرض السيطرة على توازن السيروتونين إضافةً للعلاج النفسي الذي يتصف بالصعوبة فإذا كان المعالج النفسي مستعدا لغضب النرجسي وسلوكه العدواني ورفضه وتعاليه الذي يتميز به عندها يمكن التعامل معه وربما علاجه .

يحتاج الشخص النرجسي إلى أن يتعلم كيف يكون غير أنانياً.

طرح **جيفري يونغ** "علاج منظومة التفكير" Schema therapy والتي بدأها **آرون بيك** (العلاج المعرفي)، واعتبر أن "منظومة القصور" التي يتبناها هؤلاء الأشخاص هي الأساس لفهم العمليات العقلية لدى الشخصية النرجسية "

ويتضمن العلاج المطروح أساليب تحليلية وديناميكية ومعرفية وسلوكية .

١- نادراً ما يلجأ المرضى للعلاج لأن في ذلك إهانة لهم ، وهم يأتون للعلاج بعد حدوث أعراض اكتئابية أو مشكلات عاطفية أو مهنية أو غير ذلك ..

٢- العلاج الدوائي نادراً ما يستعمل إلا في الحالات المرافقة .

٣-العلاج الداعم والاستشارة النفسية والمساعدة على التكيف وتخفيف الأذى والضرر ضروري في عدد من الحالات من خلال تدخل الأهل وغيرهم ، لتخفيف الأذى الذي يمكن أن ينجم عن السلوك النرجسي

٤- تنمية مهارات التواصل مع الآخر وتفهمه ، تنمية الذكاء الاجتماعي والانفعالي .

٥- العلاج التحليلي طويل الأمد يمكن أن يفيد في عدد من الحالات .. ومن الضروري مواجهة نقاط الضعف عند المريض مبكراً في الجلسات العلاجية (Hund,2002,p.74).

الهدف الرابع: الوقاية منها:

الوقاية من مختلف الاضطرابات النفسية موضوع لا يزال غامضاً بسبب غموض الأسباب .. والنصائح العامة الوقائية ترتبط بما تخبرنا به النظريات السببية .. ومن المهم تعديل الأساليب التربوية وسلوك الأهل تجاه أطفالهم والتدليل الزائد يمكن أن يؤدي إلى مجموعة من الاضطرابات والصفات الشخصية المرضية ، وكذلك إهمال الطفل وإيذاؤه ، ومن المفيد الاهتمام بالقيم التي تؤكد العطاء والغيرية والمثل العليا والمسؤولية تجاه الذات وتجاه الآخرين . كما تفيد الجهود التربوية والتثقيفية التي تسعى إلى زيادة مهارات التواصل الاجتماعي والذكاء الاجتماعي والانفعالي وثقافة الحب بمختلف مكوناتها والتي تسعى إلى الامتداد إلى الآخر والتعاون معه من أجل حياة أفضل.(الهيتي وحسين،١٩٨٩،ص٩١)

الاستنتاجات:

تعد الشخصية الإنسانية مزيجاً من مجموعة من الخصائص الجسمية والنفسية سواء أكتسبها الفرد أو توارثها، بالإضافة إلى كونها أيضاً مزيجاً من الدوافع والميول والاستعدادات والقدرات والعواطف والأحاسيس والعادات والتقاليد،

والبحث الحالي للشخصية النرجسية هو حصيلة للتعرف على المؤثرات الداخلية والخارجية التي تؤثر فيها.

والنرجسية مثلها مثل أي ظاهرة تتناول بالبحث من خلال الاهتمام الكبير من علماء النفس والاجتماع وذلك لما تتصف به من تعقيد وتعدد في الأبعاد ومازالت هذه الشخصية يدور حولها الكثير من الجدل ويدور حولها الكثير من الغموض مما دفع الباحثة إلى القيام بدراسة النرجسية وخاصة بعد أحداث ٢٠٠٣ والتي تنعكس في علاقته بالآخرين وبالمجتمع والبيئة من حوله .

ووفقاً لما أورده الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع (DSM– IV) الصادر عن جمعية علم النفس (APA, 2000) فإن صاحب الشخصية النرجسية لديه إحساس متضخم بالعظمة ويعتقد أنه فريد من نوعه، لديه إحساس بالتأهيل وتوقعات بأفضلية الاستحقاق،ولديه الانشغال الدائم بخيالات النجاحات غير المحدودة والقوة والتألق والجمال لديه الميل للاستعراض والرغبة في لفت الانتباه إليه والتلذذ بالمديح، لديه غرور وتسلط، وافتقار للتعاطف مع الآخرين ،وفي أغلب الأحيان هو حاسد للآخرين وقد يشعر أن الآخرين حاسدين له.

فهي حب الذات أي اتجاه الطاقة العاطفية نحو الذات واتخاذها موضوعا للحب واللذة بمعنى أن الانفعالات تتركز حول الشخص نفسه بدلا من العالم الخارجي(الاتروشي ، ٢٠٠٤،ص١٣٤).

وفي ضوء ما ذكر فأن الباحثة تستنتج:

١– النرجسية تترادف مع الصورة السلبية وغير الواقعية للذات.

٢–تترادف النرجسية مع المشاعر السلبية مثل الاستغلال.

٣–تعبر النرجسية عن الذات بالغطرسة وعدم إيلاء الأهمية بالأخر.

٤-تتجه دوافع النرجسية لخدمة الذات فقط والعمل على استغلال الأخر من اجل تلبية الرغبات والمآرب الشخصية.

٥-تقييمها لذاتها يكون مرتبطاً بالخوف وتوقع الفشل و عزوه إلى الآخرين.

التوصيات:

١- حث الآباء في الابتعاد عن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تدفع نحو نمو الشخصية النرجسية وتنمية جوانب شخصياتهم المختلفة وان لا يركزوا كثيرا على الطفل المتفوق لان ذلك يبعث الغرور عند الطفل ويجعله عرضة لسوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

٢-لا بد للمعلم الذي يعمل مع المتفوقين أن يهتم بتأثيرات البيئة المنزلية سواء الايجابية أم السلبية لان الخلفية المنزلية تكون جزءا هاماً من منظومة الطفل المعرفية والانفعالية وتؤثر على نموه وتطلق عنان أفكاره .

٣- التأكيد على إدارات المدارس بضرورة تهيئة الظروف التي تعزز السلوك الايثاري لدى

الطلبة وتنمية روح التعاون بينهم والتأكد من تحويل المنافسة التي تتوخى مأرب ذاتية وإحالتها إلى منافسة جماعية تذوب في حناياها روح الأنانية الفردية.

٤-أن ترعى الإدارة المدرسية الصحة العقلية والنضج الانفعالي للطفل كي يكون بوسعهم أن يعيشوا حياة أكثر فائدة وذلك بتنمية جوانب شخصياتهم وتشجيع الرغبات غير العقلية لهم كي تصبح مثل هذه الرغبات رباطا يصلهم برفاقهم وتشبع في الوقت نفسه حاجاتهم الذاتية.

المصادر:

أولاً: المصادر العربية:

١-أبو شندي، يوسف عبد القادر (٢٠١٢): قياس الشخصية النرجسية لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

٢-الاتروشي،عماد إبراهيم (٢٠٠٤):الشخصية النرجسية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بغداد،كلية التربية ابن الهيثم ،رسالة ماجستير غير منشورة.

٣-أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٩٦): سيكولوجية العاطفة، المؤسسة العربية الحديثة، القاهرة.

٤-جودة، آمال عبد القادر (٢٠١٢): النرجسية وعلاقتها بالعصابية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني.

٥-سعفان ، محمد(٢٠١١): الشخصية النرجسية رؤية تحليلية في ضوء النظرية المعرفية، مجلة جامعة الزقازيق، عدد(٧٠).

٦-صالح، مأمون(٢٠٠٨): الشخصية، بناؤها وتكوينها وأنماطها واضطراباتها، بيروت، دار أسامة للنشر.

٧-العنزي، فريج (١٩٩٨):علم نفس الشخصية ، مكتبة الفلاح،الكويت.

٨-قطامي ،نايفة (٢٠٠١) : تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، ط ١، دار الفكرللطباعة ،عمان، الأردن .

٩-كردي، أحمد السيد(٢٠١٠): الشخصية النرجسية في التحليل النفسي.

١٠-مجلة الثقافة النفسية (١٩٩١):المجلد الثاني،دار النهضة العربية،بيروت.

١١-هلسة، حنان جميل(٢٠١٣): الشخصية النرجسية دراسة تحليلية في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي والنظرية السلوكية، مؤتمر جمعية التحليل النفسي، دمشق.

١٢-الهيتي ،خلف نصار وحسين،عامر عباس(١٩٨٩): الصحة النفسية لعينة من طلبة الجامعات العراقية على وفق مقياس" كولبرك "مجلة العلوم الاجتماعية ،المجلد السابع ،العدد العاشر.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

13-Aderman, D. (1992): The socialization of altruistic and empathy behavior (doctoral dissertation), Michigan State University dissertation, 37, B415.

14- Besser, A. & Hill, V. (2010). The influence of pathological narcissism on emotional and motivational responses to negative events: The roles of visibility and concern about humiliation. Journal of Research in Personality. 44. 4. 520-534.

15-Bridsall, Babbi, Ann. (1994) A study of job Satisfaction of Elementary School Counselor. Oregon State – University.

16-Brown, R., Budzek, K. & Tamborski, M. (2009). On the Meaning and Campbell, &et.al. 2010,p.(115-117).

17-Derksen, J. (1995) "Personality disorders ,clinical and social perspectives ,assessment and treatment based on DSM-IV and ICD-10" ,Chichester :John Wiley & Sons.

18-De-Young, N. (2009). A comparison of college students with narcissistic versus avoidant personality features on forgiveness and vengeance, Unpublished master's thesis, Purdue University.

19-Dobbert, D. (2007). Understanding personality disorders: introduction. An imprint of Greenwood Publishing Group, Inc.

20-DSM IV-TR(2005) Diagnostic criteria for 301.81 Narcissistic Personality Disorder.

21-Duncan, John (2006). Relationship between personality Characteristics and Current Level of Job Satisfaction among North Carolina Counselors" Auburn Alabama University.

22-Eisenberg, N, & Lennon, R (1983): Six differences in Empathy and related capacities. Psychological bulletin, vol .94.154-161.

23-Ellis ,H. (1959) "Auto-criticism :a psychological study alienist and Neurologist.
24-Evans, D. (2006). An introductory dictionary of Lacanian psychoanalysis. New York: Taylor & Francis e-Library.
25-Ferguson, G.I. and Takane, Y. (1989) "Statistical analysis in psychology and education" ,New York , McGrew –Hill.
26-Franken Berger K. D. (2000). "Adolescent egocentrism: A comparison among adolescents and adults". Journal of Adolescence. 23 (3): 343–354.
27-George ,S. (2002) "Relation of treated egotism to violence and aggression psychological review",vol.103.
28-Grayson, P. and Cauley, K. (1989). College psychotherapy. New York: The Guilford press. 145
29-Greason, p. B & Cashwell (2009): Mindfulness and Counseling Self Efficacy the Mediating Role of Attention and Empathy. Counselor Education Supervision. Vol (49).2-19.
30-Harvey, J. (2003) "Selfish motive as a determination of aggression" Journal of experimental psychology,vol.18.
31- Hearn, J.J. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as Perceived by community college and undergraduate Institution person Serving Usaraur and safe. Dissertation Abstract International. 51. (7) P. 2215.
32-Hund, J. (2002) "Altruism world wide web" New York, McGraw Hill.
33-Millon, T. and Millon, R. (1974) "Abnormal behavior and personality Philadelphia" , W.B. saunters.
34- Vage , L.(2012) empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality a Social Psychology. 44. 113-126.

مستخلص البحث

تعد الأمراض النفسية والعقلية في وقتنا الحاضر الأكثر شيوعاً حيث بلغت الإحصائيات إلى أن هناك أكثر من (٥٠٠) مليون شخص يعاني من احد أنواع الاضطراب النفسي، وان حجم المشكلات النفسية يتجاوز حجم الإمكانات المتاحة لعلاجها مما يؤدي إلى أعطاء صورة غير واضحة لقلة الوعي بحجم وطبيعة هذه الاضطرابات النفسية والعقلية وعدم توافر وسائل الوقاية والعلاج أدى إلى زيادة نسب انتشار الاضطرابات النفسية والعقلية في مجتمعاتنا، لذا لابد من ضرورة القيام بدراسات من اجل زيادة معرفتنا بحجم وطبيعة هذه المشكلات، لذا ارتأت الباحثة من ملاحظاتها إلى أن المجتمع العراقي وخاصةً بعد أحداث ٢٠٠٣ يعاني من مشكلة كيفية التعامل الصحيح حيث تتسم العلاقات في المجتمع بطابع تتفاعل فيه وهذا ما يتطلب منهم تعديلا في أساليبهم بالإضافة إلى وجود مشكلات في حياة المواطن العراقي تؤثر سلباً على تصرفاته وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين وقد تؤدي به إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي لذلك فمن الضروري أن يكون قادراً على التعرف على مشكلاته وعدم التشاؤم نحوها ومن ثم الوصول إلى تحقيق أهدافه في النجاح والتقدم.

و هدف البحث الحالي التعرف إلى: ١- الأسباب التي تؤدي إلى الشخصية النرجسية. ٢-كيفية التشخيص. ٣-الوقاية منها. ٤-العلاج.

وتحدد البحث الحالي بالأدبيات والدراسات السابقة ضمن المنظور المعرفي والتي تتناول موضوع هذا البحث.

ووضعت الباحثة عدداً من التعريفات الخاصة بالشخصية النرجسية، ومن ثم استعرضت الأطر النظرية النفسية التي فسرت الشخصية النرجسية، و عرضت عدداً من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الشخصية النرجسية

وعلاقتها ببعض المتغيرات ومن ثم مناقشة هذه الدراسات و أخيراً الفصل الرابع ويتضمن هذا الفصل استعراضاً لما وضع من أهداف البحث في ضوء الأدبيات السابقة وصولاً إلى الاستنتاجات والتوصيات.

Abstract

Psychological and mental illnesses are currently the most common. Statistics indicate that there are more than 500 million people suffering from one type of psychological disorder. The size of the psychological problems exceeds the size of the possibilities available to treat them. This leads to an unclear picture of the lack of awareness of the size and nature of these The psychological and mental disorders and the lack of means of prevention and treatment led to an increase in the prevalence of mental and mental disorders in our societies, so it is necessary to undertake studies in order to increase our knowledge of the size and nature of these problems, so the researcher concluded from her observations that the Iraqi society, After 2003 is suffering from the problem of how to deal correctly where the relations in society are interacting in it and this requires them to modify their methods in addition to the existence of problems in the life of the Iraqi citizen negatively affect his actions and social interaction with others and may lead to the poor psychological and social

consensus so it is necessary To be able to recognize the problems and lack of pessimism towards them and then reach the achievement of its goals in success and progress.

The objective of the present research is to identify: 1- The reasons that lead to narcissistic personality. 2. How to Diagnose. 3. Prevention. 4. Treatment.

The current research defines the literature and previous studies within the cognitive perspective that deals with the subject of this research.

The researcher presented a number of definitions of the narcissistic personality, and then reviewed the theoretical psychological frameworks that explained the narcissistic personality, and presented a number of previous Arab and foreign studies that dealt with narcissistic personality and its relation to some variables, and then discuss these studies and finally chapter four. From research objectives in the light of previous literature to conclusions and recommendations.

أثر إستراتيجية التع لم النشط القائم على الاستفسار في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الصف الثاني المتـــوسط

م.م. لؤي علي حسين
وزارة التربية
مديرية تربية بغداد الكرخ/٣
ثانوية الصديق للبنين

مستخلص البحث

- موضوع البحث : أثر إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط.
- مشكلة البحث:الإجابة على التساؤل:هل هناك اثر لإستراتيجية للتعلم النشط القائم على الاستفسار في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط.

❖ هدف البحث Aim of the Research

- : استهدف البحث الحالي إلى ما يأتي :

❖ التعرف على اثر إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط ولغرض التحقق من هدف البحث وضع الباحث الفرضية الآتية :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بإستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار ومتوسط درجات الطلاب الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار ألتحصيلي لمادة علم الأحياء.

- **إجراءات البحث:**

١. عينة البحث: تكونت من(٦٥) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط وزعوا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (٣٢) طالباً ومجموعة تجريبية بواقع (٣٣) طالباً.

٢. أداتا البحث :

أ. بناء اختبار تحصيلي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط الذي يتكون من (٤٠) سؤالاً من النوع الاختيار من متعدد .

ب. اعتماد إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار.

- الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث الوسائل الإحصائية التي تناسبت مع طبيعة بحثه.
- نتائج البحث:

أشارت نتائج البحث إلى وجود اثر ايجابي لإستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لصالح المجموعة التجريبية وذلك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار ألتحصيلي بعد تنفيذ إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث وضع الباحث بعض التوصيات والمقترحات التي تخص موضوع البحث الحالي.

Abstract

- Research subject : the effect of active learning-based

learning in the collection of material Biology at the second-grade students average strategy.

research the problem: to answer the question: Is there a trace of a strategy of active learning -based learning in the collection of material Biology at the second grade average students.

❖ Aim of the Research:

Current search targeted to the following:

identify the impact of active learning –based learning in the collection of material Biology at the second –grade students average a strategy for the purpose of verification of the aim of the research scholar put the following hypothesis:

1. There is no difference statistically significant at the significance level (0.05) between the average students who have studied the strategy of active learning based on the learning and the average students who have studied according to the normal way in the achievement test substance biology degrees degrees.

- procedures research:

1. The research sample , consisting of 65 students from the second grade average students and distributed randomly into two groups , a control group (32 students) and the experimental group by 33 students.

Implement Search:

a. Construction of the second grade students of average achievement test , which consists of 40 questions of multiple choice type .

B. Adoption of active learning –based learning strategy.

• Statistical methods : The researcher used statistical methods that suit the nature of his research .

•Research results:

Search results to have a positive impact for the strategy of active learning based on the inquiry in the collection of second grade average students for the experimental group and it is statistically significant at the level of significance teams (0.05) between the average scores of the experimental groups students and the control group in the test grades after the implementation of active learning strategy based on the inquiry and in favor of the experimental group .

In light of the results of research scholar put some recommendations and proposals pertaining to the subject of current research .

مشكلة البحث:

ما تزال معظم مؤسساتنا التعليمية تهتم بحفظ المعلومات واستقبالها وتراكمها بشكل سلبي من قبل المتعلم، دون الاهتمام بإعطائه فرصة تحمل مسؤولية تعلمه، من خلال جعله فعالاً ونشطاً في المناقشة، والمشاركة في التعلم، والانخراط في حل المشكلات، أي بمعنى آخر ترسيخ عملية التساؤل والاستفسار لديه، لذلك يقضي المتعلمون معظم الوقت في بيئة التعلم النمطية، كالاستماع إلى المعلم والنظر إلى ما يعرض عليهم، وقراءة الكتاب المدرسي عندما يتطلب الواجب ذلك. لذا يفرض التوسع الحاصل في المعارف والمعلومات وانتشار التعليم وتطور مؤسساته واختلاف مستوياته وتنوع أهدافه، على المهتمين بالتعليم إيجاد طرائق واستراتيجيات حديثة تساعد على تنشيط فكر المتعلم ليكون فاعلاً في العملية التربوية، ولهذا تعد التربية والتعليم في أي بلد من بلدان العالم من أكثر الميادين أهمية، لأنها تختص ببناء الإنسان وتطوره، وما تزال العملية التعليمية في العراق يقتصر فيها دور المعلم على التلقين، أما المتعلم فيعتمد على القراءة وممارسة الحفظ، وقلة الاحتفاظ بالمعلومات، وان المستهدف في العملية التعليمية، هو المتعلم، وعلى الرغم من ذلك فأن دوره سلبي فهو مجرد متلقٍ، ويعطى الدور الأساس للمعلم، لذا فإن العملية، تهدف إلى أن ينقل الدور الفعال إلى المتعلم، ويكون دور المعلم موجهاً ومرشداً، لأن ما يكتسبه المتعلم بنفسه هو أقرب، وأرسخ للثبات مما يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات بالطريقة الاعتيادية.

"إن مفهوم التدريس القائم على كونه عملية نقل للمعلومات لا يلبي متطلبات وظيفة التربية ، كونها عملية ترمي إلى إعداد المتعلم للحياة المرغوب فيها،لان هذا المفهوم يشدد على تزويد المتعلم بالمعلومات من دون التشديد

على تمكينه من استخدام هذه المعلومات في الواقع الذي نعيشه " (عطيه،٢٠٠٨: ٦٠)، لذا يعد انخفاض التحصيل لدى المتعلمون في المواد الدراسية من مشكلات التعليم الرئيسة التي تواجه أنظمتنا والتي بدورها تؤثر سلباً في المتعلم والأسرة والمدرسة والمجتمع فهي تسبب الإحباط، وتكون اتجاهات سلبية نحو دراسة المواد الدراسية. (الكبيسي وصبري،٢٠٠٤: ١٣٦) ، فكانت مشكلة البحث الحالي تتمثل بالإجابة عن السؤال الآتي: (ما أثر إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الثاني المتوسط ؟)

أهمية البحث:

تقع على التربية مسؤولية تنمية إمكانات المتعلمين المعرفية والمهاريه والوجدانية بما يمكنهم من التعامل مع الكم الهائل من المعلومات في ظل التطور العلمي المتسارع، ومن الصعب تعليمهم كل هذا الكم المتراكم من المعارف خلال سنوات الدراسة، لذا لم يعد دور المدرسة مقتصراً على تزويد المتعلمين بالمعارف من دون التطرق إلى استعمالها كممارسات، وتطبيقات حياتيه في حياتهم، فقد وجهت الجهود إلى التركيز إلى تعليم المتعلمين ، بنية العلم كالحقائق والمفاهيم والمبادئ التي تشكل الهيكل البنائي لها، ومساعدتهم على فهم عمليات التفكير، لاسيما العمليات العقلية التي يستعملها المتعلم بنفسه في التعلم، وكذلك تزود المتعلمين بالمعلومات الكافية عن استراتيجيات التعلم المختلفة، وتساعدهم على اختيار انسبها، واستعمالها في المواقف التعليمية التي يمر بها، ومن ثم يتعلم المتعلم جيداً وبالطريقة التي تلائم تفكير (Arends,1998:245)، "فعلى كل من يتخذ التدريس مهنة، أن يكون ملما بمهارات هذه المهنة وتأتي في مقدمة هذه المهارات طرائق التدريس، فلم يعد

خافيا على أحد أهمية هذه الطرائق في توجيه المعلم إلى عملية تعليم فعاله، وأكدت نتائج الدراسات التربوية، إمكانية تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين، شريطة توفير البيئة الصفية الملائمة بما فيها من بساطه ووضوح المقرر وتأهيل المدرس علميا، لاسيما تزويده بأساليب التدريس الحديثة والابتعاد عن طرائق التدريس القديمة التي تعتمد تلقين المعلومات منهاجا لها " (الهويدي،٢٠٠٥: ٢٢٥)، لذا فأن فعالية المعلم تقتضي شعوره بجميع متطلبات التعليم وحاجات المتعلمين وتشخيصها، وتحديد ما تقتضيه عملية إيصال المتعلمين إلى درجة الإتقان، واختيار الاستراتيجيات والطرائق الفعالة في التدريس، ووضع الخطط الكفيلة بتحقيق أهداف التدريس ،وأن مبدأ التدريس الفعال ينبثق من المنظور النفسي التربوي، إذ يتم الاهتمام فيه على تحديد التغير في السلوك داخل غرفة الصف (التربية هي التغير الثابت نسبياً في السلوك)، والربط بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها وأن جوهر التدريس الفعال يرتبط بقدرة المعلم على إرساء تجربه تعليمية مطلوبة، ولكي يحدث هذا ينبغي أن يكون كل متعلم مشغولا بنشاط التعليم في جميع مراحله (عطيه،٢٠٠٨: ٦٣- ٦٤)، ومن الاستراتيجيات التي تجسد هذا الدور في التدريس هي "استراتيجيات التعلم النشط القائم على الاستفسار، التي تسمح للمتعلم بأن يتحدث ويسمع ويقرأ، ويتضمن التعلم النشط تدريبات لحل المشكلات بمجموعات العمل الصغيرة، ودراسة الحالة، والممارسة العملية والتطبيقية، وغير ذلك من الانشطه المتعددة التي تتطلب أن يتأمل المتعلم كل ما يتعلمه ويطبقه" (علي،٢٠١١: ٢٣٣)، ورأى (silberman,1996) في (سعادة وآخرون،٢٠٠٦) انه عندما يكون التعلم نشطا فأن المتعلمين يقومون بمعظم العمل، ويستخدمون عقولهم بفاعليه ويدرسون الأفكار جيدا، ويعملون

على حل المشكلات من جهة، وعلى تطبيق ما تعلموه من جهة أخرى، مما يؤدي إلى سرعة الفهم لديهم والاستمتاع فيما يقومون به من أنشطة، وحتى يتعلم المتعلمون بشكل أفضل، فإن عليهم الإصغاء الايجابي لما يدور حولهم من فعاليات والتفكير فيها بعمق وطرح الأسئلة ذات العلاقة، ومناقشة القضايا والموضوعات ذات الصلة، واكتشاف الأمور المتعددة والعمل على تمحيصها وطرح الأمثلة حولها، وتطبيق المهارات المطلوبة، والقيام بالواجبات أو المسؤوليات التي تعتمد على المعرفة التي لديهم أو التي يجب عليهم اكتسابها، وأشار كل من (مايرز وجونز ١٩٩٣) في(سعادة وآخرون،٢٠٠٦) انه عندما نشجع المتعلمين على المشاركة فإن الأنشطة التي تؤدي بهم إلى المنافسة وطرح الاسئله والتوضيحات الخاصة بمحتوى المساق فإننا لا نعمل فقط على الاحتفاظ الأفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية بل وتساعد أيضا على تنمية قدرات التفكير لديهم، (سعادة وآخرون،٢٠٠٦: ٢٩- ٣٩)، ومن العوامل التي تقف وراء أهمية التعلم النشط، هو إن المشاركة تقوم التعلم بصرف النظر عن البيئة الموجود فيها (Harasin et . al,1997:41)، وأكد (زيتون،٢٠٠٥) ما جاء به (بلوم Bloom) إلى أن ما يقرب من ٥٠% من التباين في التحصيل يمكن أن يرجع إلى تباين خصائص القدرات العقلية للطلبة، وان ٢٥% من التباين في التحصيل يرجع إلى العوامل الوجدانية للطلبة المتضمنة اتجاهاتهم وميولهم نحو العلم ومفهوم الذات وبنية التعلم، والبقية ٢٥% من التباين في التحصيل العلمي يمكن أن يعُزى إلى نوعية طرائق التدريس وفاعليتها وأساليبها التي يعتمدها مدرسو العلوم (زيتون،٢٠٠٥:١٢٣).

❖ هدف البحث Aim of the Research

• : استهدف البحث الحالي إلى ما يأتي :

التعرف على اثر إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار في تحصيل مادة علم الأحياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط.

❖ فرضية البحث : لغرض التحقق من أهداف البحث وضع الباحث الفرضية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا على وفق إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار ومتوسط درجات الطلاب الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار ألتحصيلي لمادة علم الأحياء.

❖ حدود البحث: Limitation of the Research

يقتصر حدود البحث الحالي على:

١. طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة الرحمن للبنين التابعة لمديرية بغداد/الكرخ الثالثة.

٢. الكورس الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

٣. الفصول الست الأولى(الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس) من كتاب مادة علم الأحياء المقرر للصف الثاني المتوسط (ط٥، ٢٠١٣) وزارة التربية / جمهورية العراق.

تحديد المصطلحات:

• الأثر : Effect عرفه كلاً من :

• (الحفني، ١٩٩١) بأنهُ : "مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل" (الحفني،١٩٩١: ٢٥٣).

- (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣) بأنهُ : "محصلة تغيير مرغوب، أو مرغوب فيه، يحدث في المتعلم

نتيجة لعملية التعليم " (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣ : ٢٢).

- (السعدون، ٢٠١٢) بأنهُ : "كمية التغير المقصود المحدثة في المتغير التابع بفعل تأثير المتغير المستقل عليه" (السعدون، ٢٠١٢ : ٢٢).
- (السقاف،٢٠٠٧) "بأنه: ما يراه من معالم أو بصمات أو آثار في الشيء المؤثر فيه، فهناك مُؤثِّر ومَؤثَر فيه بمعنى متغير مستقل ومتغير تابع" (السقاف ،٢٠٠٧: ١٩).

التعلم النشط (Active learning) عرفة كلاً من :

- (Mckeachie ،1998) بأنه : "مشاركة المتعلمين بنحو مباشر، ومؤثر في عملية التعلم من خلال تشجيعهم على العمل، وكتابة الملاحظات، والقراءة والكتابة، والتأمل بنحو منفرد أو بنحو مجموعات"(Mckeachie ,1998:2).
- (Breslow،1999) بأنه: "مشاركة المتعلمين بشكل أساسي في بعض الأنشطة الموجهة في الصف بحيث يعمل المتعلمين شيئا إلى جانب الجلوس والاستماع إلى المعلم والذي يقوَم المعلومات او يعمل على حل المشكلات" (Breslow, 1999:1).
- (سعادة وآخرون،٢٠٠٦) بأنه: "طريقه لتعليم المتعلمين بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الصف بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو ابعد من دور المتعلم السلبي الذي يقوم بتدوين الملاحظات بالدرجة الأساس إلى المتعلم الذي يأخذ زمام المبادرة التي تتم مع زملاءه خلال العملية التعليمية التعلميه داخل الصف" (سعادة وآخرون،٢٠٠٦: ٢٩).

التعريف النظري للتعلم النشط:

تبنى الباحث تعريف (سعادة وآخرون،٢٠٠٦)

التعريف الإجرائي للتعلم النشط:

المشاركة الإيجابية للمتعلم في الموضوعات التي يدرسها، والتي يتمتع بها بدرجة عاليه من الحرية والخصوصية وذلك من خلال الاسئله التي يطرحها والحصول على الاجوبه من المجموعات الأخرى تحت إشراف المعلم.

- التحصيل : Achievement: عرفة كلاً من :

(اللقاني والجمل،١٩٩٩) بأنه : "مدى استيعاب الطلبة لما حصلوا عليه من خبرات معينه خلال مفردات دراسية ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة من الاختبارات التحصيلية المُعده لهذا الغرض"(اللقاني والجمل ،١٩٩٩: ٥٨)

- (الحيلة،٢٠٠٢) بأنه" الأداء الذي يقدمه الطالب في موضوع دراسي نوعا ما وفي غضون مدة معينة". (الحيلة ،٢٠٠٢: ٣٩) (أبو جادو،٢٠٠٣) بأنه: " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مدة زمنيه ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح ألاستراتيجيه التي يضع خططها المدرس لتحقيق أهدافه وما يحصل عليه الطالب تترجم إلى درجات "(أبو جادو،٢٠٠٣: ٤٢٥)
- (علام،٢٠٠٦) بأنه: "الاشاره إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسي عام أو متخصص" (علام،٢٠٠٦، ١٢٢).

التعريف النظري للتحصيل:

تبنى الباحث تعريف (أبو جادو،٢٠٠٣).

التعريف الإجرائي للتحصيل :

مجموعة من الخبرات المعرفية التي اكتسبها طلاب مجموعتي البحث في مادة علم الأحياء للصف الثاني المتوسط وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار ألتحصيلي الذي أعده الباحث للمادة.

❖ خلفية نظرية ودراسات سابقة :

"أكدت النظرية البنائية للتعلم على ضرورة إعادة بناء المتعلمين للمعاني الخاصة بأفكارهم والمتعلقة بكيفية عمل العالم، وأن هذا البناء يتضمن في بعض الأحيان تمييزاً لأنظمة أو إعلانات جديدة في الأحداث أو ألأشياء واختراع مفاهيم جديدة أو توسيع مفاهيم قديمة، وإعادة صياغة، الأطر المفاهيمية لإيجاد علاقات جديدة ذات مستوى أعلى"، وتركز هذه النظرية أيضا على ضرورة ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق للمتعلمين وان العنصر ألمفتاحي للنظرية البنائية، يتمثل بأن الناس يتعلمون عن طريق البناء الفعال لمعرفتهم، وبمقارنة معلوماتهم الجديدة مع فهمهم القديم والعمل عن طريق كل هذه الأشياء للوصول إلى فهم جديد (العفون،٢٠١١: ١٥١)، وتعد النظرية البنائية من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجاً واسعاً، واهتماماً متزايدا في الفكر التربوي المعاصر، وإنها نظرية متجددة، في التدريس والتعلم قائمة على فكرة التدريس من أجل الفهم، واعتماد المتعلم مركزاً للعملية التعليمية، أي إن التدريس البنائي مبني على مبدأ، إن المتعلم متعلم نشط وإيجابي وان المعلم هو مدرب وقائد لعمليات التعلم (العطواني ،٢٠١٢)، لذا تقوم النظرية البنائية على مبدأين أساسيين، الأول: إن المعرفة لا تستقبل بجمود ، ولكنها تبنى بفعالية إدراك الموضوع، أي إن الأفكار لا توضع بين يدي الطلبة و لكن عليهم بناء خبراتهم التعليمية، أما الثاني: فيقول أن فعل المعرفة تكيفي من خلال تنظيم العالم التجريبي، وأننا لا

نجد الحقيقة ، ولكننا نبني التفسيرات لخبراتنا وليس لدينا عين خارقة لتبين لنا الحقيقة، عن العالم المحيط ولكن يمكن معرفة هذا العالم من خلال الخبرات (خطايبة،٢٠٠٨: ١١٤)، ويعد بياجيه من منظري النظرية البنائية المحدثين، وانه واضع اللبنات الأولى لها حديثاً، ويعده البنائيون مؤسس البنائية في العصر الحديث، وان نشاط المتعلم ركيزة مهمة في التعلم، وان التعلم عملية نشطة والمعيار الذي يحكم به عن استراتيجيات التدريس النشطة ليس ما يقوم به المتعلم من سلوكيات ظاهره فقط، إنما هي التي تتميز بإتاحة الفرصة للمتعلم كي يبني معرفته بنشاط (زيتون،٢٠٠٠: ٢٨٣).

مفهوم التعلم النشط:

تعددت التعريفات التي قدمها الباحثون والمؤسسات، للتعلم النشط، فلقد عرفه (Paulson&Faust,1998) على انه شيء يعمله الطلبة داخل الصف غير الإصغاء السلبي لما يقوله المدرس خلال المحاضرة، بحيث يشمل بدلا من ذلك الإصغاء الايجابي الذي يساعدهم على فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرحه من أقوال أو آراء أو شرح والتعقيب عليه، والتعاون أثناء تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيه تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة (Paulson&Faust,1998:3)، ويعرفه (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦) بأنه طريقة تعليم وتعلم في أن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشروعات بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الايجابي والحوار البناء، والمناقشة الثرية والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق، لكل ما يتم قراءته، أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور أو قضايا أو آراء، بين بعضهم بعضاً، مع وجود مدرس يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه الدقيق (سعادة وآخرون

، ٢٠٠٦: ٣٣)، وطرحت(الإدارة المركزية للتدريب، ٢٠٠٦) تعريفاً للتعلم النشط: بأنه طريقه تدريس يشترك فيها المتعلمين في عمل أشياء تدفعهم على التفكير فيما يتعلمونه (الإدارة المركزية للتدريب، ٢٠٠٦: ٢)، ويرى(Silberman,1996) بأنه عندما يكون التعلم نشطا فإن الطلبة يقومون بمعظم العمل ويستخدمون عقولهم بفاعلية ويدرسون الأفكار جيدا ويعملون على حل المشكلات من جهة وعلى تطبيق ما تعلموه من جهة أخرى مما يؤدي إلى سرعة الفهم لديهم والاستمتاع فيما يقومون به من أنشطة(Silberman,1996:25)، ويعرفه (عبدالله ،٢٠٠٧) بأنه التعلم الذي يجعل الطالب مشاركا بفاعلية في الموقف التعليمي من خلال ما يقوم به من بحث وقرارات وكتابة تقارير في الموضوعات تحت إشراف المدرس وتوجيهه(عبدالله، ٢٠٠٧: ٦٦)، ومن بين أهم التعريفات الدقيقة لمفهوم التعلم النشط ما طرحه (Lorenzen,2001) الذي يرى فيه انه طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى أبعد من دور الشخص المستمع السلبي الذي يقوم بتدوين الملاحظات إلى الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية داخل غرفة الصف،على أن يتمثل دور المعلم هنا في أن يحاضر بدرجة أقل وإن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهج المدرسي(Lorenzen,2001:19-24)، عرف مايرز وجونز (Myers&Jones,1993) التعلم النشط على "أنه البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من الطلبة أن يقوموا بتطبيقها في عالم الواقع " (Myers&Jones,1993:336-354) وترى ماثيوز

(Mathews,2006)إن التعلم النشط عبارة عن طريقة ينهمك الطالب من خلالها في الأنشطة الصفية المختلفة بدلا من أن يكون فردا سلبيا يتلقى المعلومات من غيره حيث يشجع التعلم النشط على مشاركة الطلبة من خلال العمل ضمن المجموعات (Mathews,2006:2) وأشار (مركز البحوث للتعليم والتعلم،2007) في ولاية مشجن على أن التعلم النشط هو اشتراك الطلاب بشكل مباشر وفعال في عملية التعلم نفسها ، وهذا يعني انه بدلا من مجرد تلقي المعلومات شفهيا وبصريا، اشتراك الطلاب في القيام بشيء إلى جانب الاستماع إلى المحاضرة

(center for research on learning and teachin,2007:2) ، ورأى (كامل،٢٠٠٧) على انه ذلك التعلم الذي يتطلب من الطلاب، كتابة موضوعات التعبير في ضوء ما قام به من أنشطة مثل القراءة والبحث والاطلاع والمشاركة في الأنشطة الصفية و اللاصفية ذات الصلة بموضوع التعبير ويكون المدرس موجها ومرشدا لعملية التعلم (كامل،٢٠٠٧: ١١٧)، والتعلم النشط يعني التعلم بعمق حيث يمارس الطالب النشاط ويشارك من خلال خيارات مختلفة واتخاذ القرارات وربط المعلومات، أن غاية التعلم النشط هي مساعدة المتعلم على اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، وتطوير مجموعة من إستراتيجيات التعلم التي تمكنه من حل مشكلاته الحياتية وتحمل مسؤولية تعلمه ،والتعلم باستقلالية مدى الحياة .(stella cottrel,2003:22)

إستراتيجية التعلم القائم على الاستفسار:

يعرف الاستفسار بأنه السعي لمعرفة الحقيقة أو المعلومات، أي السعي للحصول على المعلومات من خلال الاستجواب، والاستفسار الفعال هو أكثر من مجرد طرح للأسئلة، وتكمن العملية المعقدة عندما يحاول الأفراد تحويل المعلومات والبيانات إلى معرفة مفيدة، ويعتمد التوظيف المفيد للتعلم

الاستفساري (الاستقصائي) على عدة عوامل، منها سياقات طرح الأسئلة، إطار الاسئله، والتركيز على طرح الأسئلة، ومستويات مختلفة من الأسئلة، والتصميم الجيد للتعلم الاستفساري يؤدي إلى تشكيل المعرفة التي يمكن أن تطبق أو توظف على نطاق واسع (بدوي،٢٠١٠: ٢٦٥).

أهمية عملية الاستفسار:

من خلال عملية الاستفسار، يبني المتعلمون الكثير من فهمهم للعالم الطبيعي، وينطوي الاستفسار على مسلمة، الحاجة للمعرفة، والاستفسار لا يسعى كثيرا للجواب الصحيح، لأنه غالبا ما لا يوجد جواب، وإنما يسعى إلى القرارات المناسبة للأسئلة و القضايا للمدرسين، فهذا يعني إن الاستفسار يهدف إلى تنمية العديد من المهارات (بدوي،٢٠١٠: ٢٦٦).

تصنيف المهارات في التعلم الاستفساري:

١- المهارات المعرفية.

وتعني الاداءات الذهنية، أو التي يغلب عليها الطابع الذهني التي يبديها المتعلم عند مواجهة موقف أو مشكل به حاجه إلى حل، فان ما يجري في ذهن المتعلم من عمليات ذهنية من أجل حل المشكل، يطلق عليه المهارات المعرفية ومن أمثالها، تلك المهارات التي يجريها المتعلم ذهنيا في الإجابة عن الاسئله ذات الطبيعة الفكرية.

٢- المهارات النفسية حركيه.

وتشمل الاداءات التي يغلب عليها الطابع الحركي فيما يبذله الفرد،مثل تمثيل الأدوار، أو الكتابة، أو ممارسة عملية أو أداء عمل معين يمتزج فيه النشاط النفسي والحركي.

٣- المهارات الاجتماعية ذات الطبيعة الوجدانية.

وتندرج ضمن هذا النوع من المهارات إبداء الآراء ووجهات النظر، وطريقة التحدث، وطريقة الإنصات، ومهارات التعامل مع الآخرين وغيرها مما تستلزمه الحياة من ممارسات في إطار العلاقات الاجتماعية (عطية،٢٠٠٨: ١٣٥).

أهمية التعلم النشط القائم على الاستفسار:

يرى(جبران ،٢٠٠٢) و(الشوبكي،٢٠٠٧) إن أهمية التعلم النشط تظهر من خلال النتائج الايجابية التي يحدثها عند المتعلمين من اكتساب المعرفة و تنمية المهارات والاتجاهات، وهذه النتائج أكدتها ودعمتها الأبحاث حول هذا النوع من التعلم ومن هذه النتائج التي تدل على أهمية التعلم النشط ما يأتي :

١- زيادة نسبة استبقاء المعرفة لدى المتعلمين.

٢- زيادة التفاعل داخل الصف.

٣- تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو المادة التعليمية ونحو أنفسهم وأقرانهم ومدرسيهم .

٤- تنمية مهارات التفكير المختلفة .

٥-زيادة تحصيل المتعلمين.

٦- تدعيم الثقة بين المدرس والطالب .

٧- يتعلم المتعلمون أكثر من المحتوى المعرفي .

(جبران ،٢٠٠٢: ٢٠) و(الشوبكي،٢٠٠٧: ٢٣)

خطوات أسلوب طرح الاسئله:

إن من أهم خطوات أسلوب طرح الأسئلة (الاستفسار)هي:

١. تحديد المجال أو الموضوع المرشح للتقصي أو التساؤل عنه، والغاية من تناوله.

٢. حداثة نوعية المعارف والمعلومات والبيانات ذات الصلة بالمجال أو الموضوع

المطروح .

٣. صياغة الاسئله وطرحها ولاسيما طرح الاسئله التشعبيه والتأملية.

٤. عمل قائمه بأسئلة اضافيه عن المجالات غير ألمعروفه للطلاب والتي تظهر من وقت لآخر.

٥. تقويم ما تم الوصول إليه من مستوى معرفي.

ففي فصول التعلم الاستفساري، يسأل المدرس أسئلة مفتوحة وتأملية في طبيعتها وهي أساليب الاستجواب المناسبة المهمة في الفصول الدراسية القائمة على التعلم الاستفساري لاسيما في الصفوف الدنيا، إذ تصبح استجوابات مبدوءة ذاتيا، ويشير (دني بالمر وولف) في كتابة فن الاستجواب إلى إن هناك أربعة أنواع رئيسة من الأسئلة وهي كالآتي:

١- أسئلة الاستدلال.

هذه الأسئلة تتطلب من الطلاب تجاوز المعلومات المتوفرة مباشرة ، ومن خلال الاستجواب والمناقشة المتأنية، يدرك الطلاب إن هناك تلميحات دلت على شبكة كاملة من المعلومات وعلى المدرس أن يطلب من الطلاب مناقشة تبريراتهم واستنتاجاتهم.

٢- أسئلة التفسير .

يفترض هذا النوع من الأسئلة أن الطلاب يفهمون نتائج المعلومات والأفكار عن طريق توضيح العلاقة بين الأشياء أو العلاقة بين الأفكار، أي تتطلب هذه الأسئلة التعمق في الجواب.

٣- أسئلة النقل أو التحويل .

وهنا يقوم الطلاب بنقل معرفتهم إلى أوضاع ومواقف جديدة، أي هو عملية تطبيق لما درسوه، في مواقف جديدة مختلفة، ويعني هذا إثارة التفكير عند الطلاب.

٤- أسئلة التنبؤ.

هي نوع من أنواع التفكير التنبؤي وهذا مهم في جميع المجالات وليس في مجال تدريس العلوم فقط، ومن خلال الأسئلة يتم جمع الادله والمعلومات ومحاولة التوقع لما يحدث بعد ذلك ، وهنا يتقصى المدرسون ذوي المهارات كطريقة لجعل الطلاب مدركين بشكل نشط لتوقعاتهم (بدوي ، ٢٠١٠: ٢٧٦).

❖ دراسات سابقة

دراسات تناولت التعلم النشط

- دراسات محلية وعربية

١- دراسة (الزايدي،٢٠٠٩):

أجريت الدراسة في السعودية، وهدفت إلى معرفة أثر التعلم النشط في تنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط .

تكونت العينة من (٥٦) طالبة على شكل مجموعتين تجريبية وضابطة متساويتين بالعدد، والمنهج المستخدم هو المنهج التجريبي ،أما أدوات الدراسة فكانت اختبار تحصيلي واختبار للتفكير ألابتكاري والوسائل الإحصائية المستخدمة هي اختبار التباين والاختبار التائي.

وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق ألبعدي لمقياس التفكير ألابتكاري والاختبار ألتحصيلي في مادة العلوم ولصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير ألابتكاري والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط (الزايدي ،٢٠٠٩).

٢- دراسة (الجديّ ،٢٠١٢):

أُنجزت هذه الدراسة في فلسطين - قطاع غزة، واستهدفت التعرف على أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم وعلى تنمية المهارات الحياتية عند طالبات الصف الرابع الثانوي في غزة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبةً، بواقع (٣٦) طالبةً في المجموعة التجريبية، و(٣٦) طالبةً في المجموعة الضابطة.

حللت الباحثة محتوى المادة الدراسية؛ لتحديد المهارات المتضمنة فيها، وأعدت دليلاً لتدريس الموضوعات بإستراتيجيات التعلم النشط، وبَنت اختباراً للمهارات الحياتية.

دَرَّسَتْ الباحثة نفسها مجموعتي الدراسة في التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً، ثم طبقت الاختبار الذي يتصف بالصدق على مجموعات الدراسة بعد انتهاء التجربة، أما الوسائل الإحصائية المستخدمة فتمثلت باختبار تائي ومعادلة K-R-20، وأظهرت نتيجة الدراسة تفوق طالبات المجموعة

التجريبية التي دُرِّسَت على وفق بعض استراتيجيات التعلم النشط على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. (الجدي،٢٠١٢)

٣ – دراسة(العطواني،٢٠١٢):

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجيتين من التعلم النشط في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم العلمية واتجاهاتهن نحوها، تكونت عينة البحث من (٨٣) تلميذة، بواقع (٢٧) تلميذة في المجموعة التجريبية الأولى و(٢٨) تلميذة في المجموعة التجريبية الثانية، و(٢٨) تلميذة في المجموعة الضابطة.

المنهج المستخدم في البحث هو المنهج التجريبي ذو الضبط الجزئي،أما أدوات الدراسة فكانت الاختبار ألتحصيلي، ومقياس لقياس اتجاه التلميذات نحو العلوم، والوسائل الإحصائية المستخدمة فهي تحليل التباين الأحادي، وطريقة TUKEY، معادلةK-R-20، وقد أظهرت النتائج ، تفوق تلميذات المجموعة التجريبية الأولى على تلميذات المجموعة التجريبية الثانية، وتلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار ألتحصيلي للمفاهيم العلمية، و تفوق تلميذات المجموعة التجريبية الأولى على تلميذات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو المادة، وتفوق تلميذات المجموعة التجريبية الثانية على تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبار ألتحصيلي للمفاهيم العلمية ومقياس الاتجاه نحو المادة، ولم يظهر فرق بين تلميذات المجموعة التجريبية الأولى وتلميذات المجموعة التجريبية الثانية في مقياس الاتجاه نحو المادة (العطواني ،٢٠١٢).

- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

يمكن للباحث أن يستعرض مدى الإفادة من هذه الدراسات السابقة وتحديدها بالنقاط الآتية :

ت	التكافؤ	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
2	العمر	لتجريبية	33	151	8.6	1.394	2	غير دالة
		الضابطة	32	153.8	7.6			
3	اختبار المعلومات السابقة في مادة علم الأحياء	التجريبية	33	73.5	12.2	1.498	2	غير دالة
		الضابطة	32	78.5	14.4			

- **مستلزمات البحث**

١. تحديد المادة العلمية :

تم تحديد المادة العلمية المشمولة بالبحث التي سيتم تدريسها لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من الكتاب المقرر لطلاب الصف الثاني المتوسط (شهاب وآخرون، الطبعة الخامسة،٢٠١٣) للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) التي شملت الفصول الست الأولى (الأول- الثاني – الثالث – الرابع – الخامس – السادس).

٢. صياغة الأغراض السلوكية

يُعد صوغ الأغراض السلوكية خطوة مهمة في اختيار النشاطات التعليمية وتحديد أساليب التدريس، والتقويم، وإنجاح العملية التعليمية – التعلميه (زيتون،

٢٠٠٥ : ٥٠). ويُعرف الغرض السلوكي بأنهُ (التغيير المرغوب المتوقع حدوثهُ في سلوك المتعلم، الذي يمكن تقويمهُ بعد مرور المُتعلم بخبرة تعليمية معينة) (ألجلبي ، ٢٠٠٥ :٣٩)، لذا قام الباحث بصياغة (142) غرضاً سلوكياً معتمداً على تصنيف Bloom في المجال المعرفي للمستويات الأربعة التذكر (المعرفة Knowledge) والفهم (الاستيعاب Comprension) و(التطبيقApplication) و(مستوى التحليلAnalysis) وقد تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال طرائق تدريس علوم الأحياء لبيان آرائهم بشأن دقة صياغة الأغراض السلوكية ومدى شمولها لمحتوى التعليمي للمادة وتحديد المستوى الذي تقيسه كل فقرة، وفي ضوء أرائهم ومقترحاتهم وبناء على اتفاق آراء (80%) فأكثر بين الآراء إذ عدلت بعض الأغراض في ضوء ملاحظات المحكمين تعديلاً طفيفاً بحسب المستوى الذي ينتمي إليه كل غرض سلوكي، واستقرت الأغراض السلوكية بصورتها النهائية على (140) غرضاً سلوكياً.

- **الاختبار ألتحصيلي :**

صممت اختبارات التحصيل لتقدير ما حصل عليه الطالب من المعلومات التي تعلمها أو المهارات التي تدرب عليها، وتعد اختبارات التحصيل من أهم الأدوات لجمع المعلومات المطلوبة لعملية التقويم التربوي وبشكل خاص التقويم الصفي سواء كانت هذه الاختبارات مقننة (رسمية) أم غير مقننة (غير رسمية)، أي من إعداد المدرس (المعلم، ٢٠٠٠ : ٨١).

وقد أعد الباحث اختباراً لقياس تحصيل الطلاب للموضوعات المشمولة بالبحث، وذلك بعد الانتهاء من دراسة الفصول الست (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس)، وبعد اخذ أراء أساتذة القياس والتقويم تكون الاختبار من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وفق الخطوات الآتية:

أ- **إعداد الخارطة ألاختباريه :**

إن الهدف الرئيس للخارطة الأختبارية، هو ضمان قياس جميع النواتج المقصودة، وان الاختبار يشتمل على العدد المُناسب من العناصر في كل منتج يُقاس ولهذا فأن خارطة ألاختبار التي تحدد محتوى الاختبار (جابر،١٩٨٣ :٣٢٣)، إذ يمكن أن توفر الخارطة الأختبارية (جَدول المواصفات) درجة مقبولة من صدق محتوى الاختبار، أو صدق تمثيل عينة الفقرات للأغراض، إذ قُسِمت الموضوعات وأوزانها والمستويات وأوزانها على أسس منطقية (عودة، ١٩٩٨ : ١٥٣)، لذلك فقد اعد الباحث خريطة اختباريه لمحتوى الفصول الست الأولى من كتاب مادة الأحياء للصف الثاني المتوسط وللمستويات الأربعة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)،(تذكر، استيعاب، تطبيق، تحليل)، وقام الباحث بتحديد أوزان المحتوى الدراسي في ضوء عدد الحصص الدراسية لكل فصل من فصول الكتاب.

ب- **صياغة فقرات الاختبار :**

في ضوء الخارطة ألإختبارية تم إعداد فقرات الاختيار من نوع (الاختيار من متعدد)، كل فقرة تحتوي على أربعة بدائل تمثل أحداهما الإجابة الصحيحة وقد حُدِدت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة و(صفراً) لكل إجابة غير

صحيحة، وعوملت الإجابة المتروكة معاملة الإجابة غير الصحيحة، وبلغ عدد فقرات الاختبار (٤٠) فقرة موضوعية مثلت صيغة أولية، وأن هذا النوع من الفقرات ألاختباريه يتصف بالشمول، وتصحيحها سهل لا يتأثر بالحكم الذاتي للمصحح، ولأنها تتكون من عدة بدائل، فنسبة التخمين تكون قليلة وثباتها عالٍ(عطية ،٢٠٠٨: ٣١٢).

ت- صدق الاختبار :Test Validity

صدق الاختبار يعد من أحد الشروط الأساسية التي يجب توافرها في أداة البحث ولكي تؤدي الأداة دورها على النحو الأمثل، لابد أن تقيس فعلاً ما وضِعت لقياسهُ أو الذي يقيس ما أريد له أن يقيسهُ وليس شيئاً أخر (الزيود وهشام، ١٩٩٨: ١٨٠).

وللتأكد من صِدق الاختبار تم اعتماد الأتي :

- **الصدق الظاهري : Face Validity**

تكون الأداة صادقة إذا كان مظهرها يُشير إلى ذلك من حيث الشِكل، وَمن حيث ارتباط فقراتها بالسلوك المقاس، فإذا كانت مستويات الأداة وفقراتها مطابقة للسمة التي يقيسها فأنها تكون أكثر صدقاً (نوفل وفريال،٢٠١١: ٤٢٨)، لذلك تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال طرائق تدريس الأحياء، للتأكد من قدرة الاختبار على قياس ما وضع لأجله.

- **صدق المحتوى : Content Validity**

صدق المحتوى يعد مؤشراً لمدى ارتباط فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية والأهداف التدريسية التي يراد الاختبار بها (دوران، ١٩٨٥: ١٧١)، ولِصدق المحتوى أهمية في مقياس التحصيل وعلى الرغم من إن الخارطة

ألإختبارية تعد مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى للاختبار (عودة، ١٩٩٨: ٢٧٣)، إلا إن الباحث أخذ بالحسبان وخلال تحقيق الصدق الظاهري، تم التحقق من صدق المحتوى أيضاً، وذلك بعرض الخارطة ألإختبارية ومحتوى الفصول على المُحكمين والمختصين الذين تم اعتمادهم في إيجاد الصدق الظاهري، إذ حصلت الفقرات جميعها على نسبة أتفاق لا تقل عن (٨٠%) فما فوق وبذلك تحقق الصدق الظاهري للاختبار.

ث- تعليمات الاختبار ألتحصيلي :

وضعت التعليمات الخاصة بالاختبار وشملت مايلـــي :

- **تعليمات الإجابة :**

أعُطيت التعليمات الخاصة بالاختبار ألتحصيلي، وطلب من الطلاب قراءة كل فقرة بعناية ثم اختيار الحرف الذي يمثل الجواب الصحيح ووضعها أمام كل فقرة في الورقة المخصصة للإجابة.

- **تعليمات التصحيح :**

تم إعداد مفتاح لتصحيح فقرات الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد، وتم إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفراً لكل إجابة خاطئة (غير صحيحة) أو متروكة،

وبذلك تكون درجة الطالب الكلية بعدد فقرات الاختبار (٤٠) درجة.

ج- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية :

- **<u>التجربة الاستطلاعية الأولية</u> :**

لغرض تحديد الوقت الذي يحتاج إليه الطلاب للإجابة عن الاختبار وللتأكد من وضوح فقراتهِ وتعليماتهِ، طبق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثاني المتوسط مؤلفة من (٢٥) طالباً من (ثانوية ذو النورين

للبنين) التابعة إلى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/٣، وكان ذلك في يوم (الأحد) المصادف (٢٠١٥/١٢/٢٠)، وفي إثناء إشراف الباحث على التطبيق بنفسه وجد إن فقرات الاختبار كانت مفهومه وتعليمات الإجابة واضحة، وتم حساب الزمن المخصص للإجابة وذلك بقسمة مجموع أوقات إجابة جميع الطلبة على عددهم وبذلك كان (٥٠) دقيقة.

- **التجربة الاستطلاعية الثانية :**

بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار، وتحديد الزمن المطلوب للاختبار، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٢٤) طالباً، من طلاب الصف الثاني المتوسط في يوم (الاثنين) المصادف (٢٠١٥/١٢/٢٨)، وقد تم احتساب درجات العينة الاستطلاعية الثانية.

ح- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

يستهدف التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار ألتحصيلي إلى معرفة صعوبتها وتمييزها وفعالية بدائلها(الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٧)، وبعد تصحيح إجابات الطلاب للعينة الاستطلاعية الثانية، تم ترتيب الدرجات تنازلياً وحددت الفئة العليا منهم والفئة الدنيا، بأخذ (٢٧%) من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات (مجموعة عليا)، و(٢٧%) من الأوراق الحاصلة على اقل الدرجات (مجموعة دنيا)، بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات إحصائياً، وهذه النسبة يؤيدها معظم المتخصصين بالقياس والتقويم (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١ : ٧٤).

وأجريت عمليات حساب كل مما يأتي :

- **معامل الصعوبة للفقرات :**

يقصد بمعامل الصعوبة نسبة المجيبين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة في عينة ما (جابر، ١٩٨٣: ٤٠٣)، وكلما زاد معامل صعوبة الفقرة دل على صعوبتها، وكلما نقص معامل الصعوبة دل على سهولتها(سماره، ١٩٨٩ :١٠٥-١٠٦)، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات الموضوعية للاختبار باستخدام (معامل الصعوبة)، وجد أنه يتراوح بين (٠,٢٤- ٠,٧١)، ويشير بلوم إلى إن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ -٠,٨٠)(Bloom, 1971: 60)، لذلك تعد جميع فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسباً.

- **قوة تمييز الفقرات :**

يقصد بقوة تمييز الفقرات بأنهُ (مدى قدرة كل فقرة من الفقرات الاختبار على التمييز بين الطلاب ذوو المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار)(عودة، ١٩٩٨ :٢٩٣)، وقد تم احتساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار للأسئلة الموضوعية ووجد إنها تتراوح بين (٠,٢١ – ٠,٧٥)، وتعد الفقرات ذات تمييز جيد إذا كان معامل تمييزها لا يقل عن (٠,٢٠) فأكثر (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١١٣).

- **فعالية البدائل الخاطئة :**

في اختبارات الاختيار من متعدد تكون مهمة البدائل تَمويه الطالِب الضعيف الذي لا يتمكن من الإجابة عن الفقرة،إجابةٌ صحيحة (إبراهيم وآخرون، ١٩٨٩: ٧٨)، ولا فائدة من بديل غير صحيح يتعرف عليه جميع الطلبة، ويجب أن تكون الاختيارات غير الصحيحة في المجموعة الدنيا أكثر

مِنهُ في المجموعة العليا (شعراوي، ١٩٩٢: ٢١)، لذا تم ترتيب إجابات الطلاب للاختبار ألتحصيلي بأكمله،علما انه من نوع الاختيار من متعدد، وقسمت على مجموعتين عليا ودنيا، وحسبت فعالية كل بديل خاطئ، ولكل فقرة اختباريه باستعمال معادلة فعالية البدائل، فظهر إن جميع القيم سالبة، وهذا يعني إن البدائل الخاطئة قد جذبت عدداً من الطلاب في المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا، وهذا يدل على فعاليتها (عودة والخليلي، ١٩٩٨ :٢٩٠)، ولذلك فهي مناسبة.

خ- ثبات الاختبار :

هو (مؤشر لمدى الاتساق أو الثبات الذي يقيس به الاختبار ما هو مصمم من اجل قياسهُ) (دوران ،١٩٨٥ : ١٣١)، وقد أختار الباحث معادلة (كيودر- ريتشارد سون ٢٠)، لِحساب ثبات فقرات الاختبار الموضوعي، وكان (٠,٩٣)، وهذا يعد معامل ثبات مقبول للاختبارات المدرسية.

وتشير الأدبيات إلى إن الاختبارات تعد جيدة إذا كان معامل ثباتها أكثر من (٠,٦٠) (Gronlund, 1976 :125)، وهذا يدل على إن الاختبار يتميز بمعامل ثبات عالٍ.

- **إجراءات تطبيق التجربة:**

من أجل تطبيق إجراءات البحث بنحوٍ صحيح قام الباحث بالخطوات الآتية :

١. طبقت التجربة في بداية الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية ٢٠١٥ – ٢٠١٦ وتحديداً يوم الأحد (٢٠١٥/١٠/١١) على عينة البحث المتكونة من المجموعتين (التجريبية والضابطة) وانتهى تطبيق التجربة في يوم

الأحد (٢٠١٦/١/١٠) أي استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً بواقع(٩) أسابيع، وحصتين أسبوعيا لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢. تم تدريس المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار وحسب الخطط التدريسية اليومية المعدة وفق هذه الإستراتيجية.

٣. تم تدريس المجموعة الضابطة في المدة الزمنية نفسها وبالطريقة الاعتيادية وعلى وفق الخطط التدريسية المعدة لذلك.

٤. تم تطبيق الاختبار ألتحصيلي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الاثنين (١٢/ ١ / ٢٠١٦). وقد تم إبلاغ المتعلمين بموعده قبل أسبوع من الموعد المحدد، إذ قام الباحث بنفسه بتطبيق الاختبار وطلب من المتعلمين قراءة التعليمات بدقة قبل الإجابة عن فقرات الاختبار ألتحصيلي. ثم تم تصحيح إجابات المتعلمين عن فقرات الاختبار وفقاً للإجابات المعدة بصورة نموذجية.

❖ الوسائل الإحصائية :

تم في هذا البحث اعتماد الوسائل الإحصائية الآتية :

١- معادلة كوبر :

استخدمت لاستخراج نسبة اتفاق أراء المحكمين والمعادلة هي:

(Cooper , 1974 :27)

- مربع كاي : (ألبياتي و زكريا،١٩٧٧: ٢٩٤)
- معامل الصعوبة :

معادلة معامل التمييز : (الدليمي وعدنان،٢٠٠٥ : ٨٤-٨٩)

- معادلة معامل فعالية البدائل : (عودة،٢٠٠٢ : ٢٩١)
- معادلة كيودر- ريتشاردسون -٢٠ ، kuder – Richard son equation -20

(العزاوي ،٢٠٠٨: ١٠٠)

- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وذلك للتعرف على : التباين : (البياتي، ٢٠٠٨ :٢٠٠- ٢٠٣)
- معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط :(الدليمي وعدنان،٢٠٠٥ : ١٣٢)
- مقياس مربع إيتا " η^2" لتحديد حجم التأثير (Kiess, 1989: p 446)
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

التعرف على اثر إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط عن طريق اختبار الفرضية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا على وفق إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار ومتوسط درجات الطلاب الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار ألتحصيلي لمادة علم الأحياء.

ومن اجل اختبار صحة هذه الفرضية والتحقق منها، فقد تبين أن متوسط الدرجات للمجموعة التجريبية التي درست مادة علم الأحياء على وفق إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار بلغ (39.03) وانحراف معياري (9.05)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست مادة علم الأحياء بالطريقة الاعتيادية (29) وانحراف معياري (8.53) ولمعرفة دلالـة هذا الفرق استعمل الباحث الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين، فكانت القيمة التائية المحسوبة (4. 594) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (63) هي أكبر من القيمة ألجدوليه البالغة (2) هذا يعني أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار

على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار ألتحصيلي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

❖ الاستنتاجات Conclusion

في ضوء نتائج البحث الحالي توصل الباحث إلى:

١. التدريس على وفق التعلم النشط القائم على الاستفسار أسهم في رفع مستوى تحصيل متعلمي الصف الثاني متوسط في مادة علم الأحياء.

١. إن وجود اثر ايجابي لإستراتيجية للتعلم النشط القائم على الاستفسار في تدريس مادة علم الأحياء للصف الثاني قد يمكن المدرسين من اعتمادها بفاعلية في تدريس موضوعات مادة علم الأحياء بشكل معرفي يعتمد على التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق وربطها وإيجاد العلاقات فيما بينها واكتساب خبرات ومعارف جديدة تضاف إلى خبرات الطلاب السابقة .

٢. يمكن أن يتم تعلمها في المرحلة المتوسطة عن طريق اعتماد إستراتيجية التعلم النشط القائم على الاستفسار بوصفها طريقة تدريسية تساعد الطلاب على زيادة تحصيلهم الدراسي.

❖ التوصيات Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي:

١. التعلم النشط من الاستراتيجيات التي تعطي نتائج جيدة في التدريس، ينبغي أن تأخذ مداها لتثبت فعاليتها الايجابية في مجال التحصيل.

٢. الابتعاد قدر الإمكان عن الطرائق التقليدية التي أصبحت لصيقة بالمعلم، وعبئا ثقيلا على المتعلم، هذه الطرائق التي بدء المتعلمون بالنفور منها وأصبحت واقع مفروض عليهم .

خامساً: المقترحات Suggestions

استكمالا لهذا البحث ، وتطويراً له يقترح الباحث ما يأتي :

١. أجراء دراسات لهذه ألاستراتيجيه على مراحل دراسية أخرىز

٢. مقارنة ألاستراتيجيه مع استراتيجيات أخرى لمعرفة مدى تأثيرها .

- **المصادر**

المصادر العربية:

١. إبراهيم، عاهد وآخرون (١٩٨٩): مبادي القياس والتقويم في التربية، دار عمان، عمان .

٢. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة، عمان.

٣. الإدارة المركزية للتدريب(٢٠٠٦): "التعلم النشط http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/ Departments/ cdist"

٤. بدوي، رمضان مسعد(٢٠١٠): " التعلم النشط "، ط١، دار الفكر، عمان.

٥. البياتي، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨): الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، ط١، مكتبة إثراء، عمان.

٦. جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٣) :التقويم التربوي والقياس النفسي، ط١، دار النهضة العربية، عمان.

٧. جبران، وحيد (٢٠٠٢) :التعلم النشط كمركز تعلم حقيقي، منشورات مركز الأعلام والتنسيق، رام الله، فلسطين.

٨. الجدي، مروة عدنان (٢٠١٢): أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، كلية التربية.

٩. الجلبي، سوسن (٢٠٠٥): أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١، مؤسسة علاء الدين، دمشق.

١٠. الحفني، عبد المنعم (١٩٩١) : موسوعة التحليل النفسي، مجلد١، مكتبة مدبولي، القاهرة.

١١. خطايبة، عبدالله محمد (٢٠٠٨): تعليم العلوم للجميع، ط٢، دار المسيرة ،عمان.

١٢. الدليمي، إحسان عليوي وعدنان المهداوي (٢٠٠٥): القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط٢، مكتب احمد الدباغ للطباعة، بغداد.

١٣. دوران، رودني (١٩٨٥): أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرون، جامعة اليرموك، اربد.

١٤. الزايدي، فاطمة بنت خلف الله عمير (٢٠٠٩): أثر التعلم النشط في تنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية ، القاهرة.

١٥. الزوبعي ،عبد الجليل إبراهيم وآخرون (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب ، جامعة الموصل .

١٦. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٥):أساليب تدريس العلوم، ط١، الإصدار الخامس، دار الشروق، عمان.

١٧. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٠): تدريس العلوم من منظور البنائية، ط١، المكتب العلمي للكومبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

١٨. زيتون،عايش محمود (٢٠٠٥): أساليب تدريس العلوم، ط ٥، دار الشروق، عمان .

١٩. الزيود، نادر فهمي وهشام عامر عليان (١٩٩٨): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٢، دار الفكر، عمان.

٢٠. سعادة، جودت احمد، وآخرون (٢٠٠٦): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الشروق، عمان .

٢١. السعدون، زينة عبد المحسن (٢٠١٢): اثر برنامج لتعليم التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن الهيثم .

٢٢. السقاف، منى علوي حسن:٢٠٠٧، أثر الأساليب التدريبية على التحصيل في مادة الرياضيات واتجاهاتهم في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عدن، اليمن.

٢٣.سماره، عزيز وآخرون (١٩٨٩) : مبادئ القياس والتقويم، دار الفكر، عمان .

٢٤. شحاتة، حسن وزينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط١، الدار العربية اللبنانية، القاهرة .

٢٥. شعراوي ، إحسان مصطفى (١٩٩٢): مقدمة في البحث التربوي، دار الثقافة، القاهرة .

٢٦. الشوبكي،هبه جلال السيد محمود (٢٠٠٧):اثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاهات التعاونية لدى طلاب المرحلة الاعتيادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

٢٧.الظاهر، زكريا محمد، جاكلين تمرجيان وجودت عبد الهادي (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، مكتبة دار الثقافة، عمان .

٢٨. عبدالله، عبد الهادي احمد علي (٢٠٠٧) : فاعلية تنوع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل والاتجاه نحو

دراسة الاقتصاد لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يناير، العدد(١٢٠)٠

٢٩. العطواني، رنا سعد سالم (٢٠١٢): فاعلية استراتيجيتين من التعلم النشط في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم العلمية واتجاهاتهن نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية٠

٣٠. عطية، محسن (٢٠٠٨):الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، دار صفاء، عمان.

٣١. العفون، ناديه حسين يونس وفاطمة عبدالامبر الفتلاوي (٢٠١١): مناهج وطرائق تدريس العلوم، مكتبة التربية الأساسية، بغداد٠

٣٢. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان٠

٣٣. علي، محمد السيد (٢٠١١): اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس، ط١، دار المسيرة، عمان٠

٣٤. عودة ، احمد سليمان وخليل يوسف الخليلي (١٩٩٨) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط١، دار الفكر، عمان.

٣٥. عودة، احمد سليمان (١٩٩٨) :القياس والتقويم في العملية التربوية، ط٢ ، دار الأمل، عمان.

٣٦. عودة، احمد سليمان (٢٠٠٢): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن.

٣٧. كامل، عبد الرحمن(٢٠٠٧): أثربعض استراتيجيات التعلم النشط والتكوين الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف

الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس ،كلية التربية، ،اكتوبر ،عدد (١٢٩).

٣٨. الكبيسي، عبد الواحد حميد وصبري بردان الحياني(٢٠٠٤): تشخيص بعض الظواهر النفسية والسلوكية وعلاقتها بطلبة الإعدادية في الرياضيات، مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية،العدد(٥) ، جامعة الانبار.

٣٩. الكندري، عبد الله عبد الرحمن ومحمد عبد الدايم (١٩٩٩): مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط٢، مطبعة الفلاح للنشر، الكويت.

٤٠. اللقاني، احمد حسين، علي احمد خليل الجمل(١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس،ط٢،عالم الكتب ،القاهرة.

٤١. محجوب، وجيه (٢٠٠٢): البحث العلمي ومناهجه، ط١، دار الكتب، بغداد.

٤٢. المعلم، قيس محمد علي (٢٠٠٠) : قياس التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل.

٤٣. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة، عمان.

٤٤. ملحم، سامي محمد (٢٠١٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٦، دار المسيرة، عمان.

٤٥. نوفل، محمد بكر وفريال محمد أبو عواد (٢٠١١): علم النفس التربوي، ط١، دار المسيرة، عمان.

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

• المصادر الاجنبية

47. Arends Richard . (1998) : Learning to Teach 4th edition4

48. Breslow, L. (1999): New Research points to the Importance ofusing Active Learning in the classroom. Teach Talk Articles In theFaculty New Letter VXIII. N .

49. Center For Research On Learning And Teaching (2007) : " Active Learning " / University of Michigan / Available at WWW. CRLT. COM last visit DEC.

50. D. R. Paulson; J. L. Faust,(1998) : "Active Learning in the College Classroom, Journal on Excellence in College Teaching 3-24.

51. Gronlund, Norman E. (1976) : Measurement and Evaluation in Teaching , New York.

نقلاً عن رشيد، وجدان نعمان (٢٠٠٥): فاعلية الأنموذج التكاملي في تغيير المفاهيم في جغرافية اوراسيا لدى طلبة قسم الجغرافية / كلية التربية – جامعة ديالى ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى.

52. Harasin,I.et.al.(1997):Learning Networks, A field Guide to Teaching and Learning online .M.A, Massachusetts, institute of Technology Cambridge.

53. Kiess. H.O (1989): statically concepts for the Behavioral Science, Canada Sydney Toronto Allyn & Bacon.

54. Lorenzo(2001): " active learning and library– Illinois libraries, 19–24p.

55. Mathews . lisakey (2006) : Elements of active learning " Available at : http :www2. una.edu / geography /active / el ements. Htm.

56. Mckeachie ، W. 1998 : Active learning at : http : hydro 4 . sci Fau .Available Edu– /. rjordan / active learning. Htm

57. Meyers, C. & Jones, T. B. (1993): Promoting active learning: Strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey–Bass. Australasian, Journal of Educational Technology, p 336–354.

58. Silberman mel (1996) :" active learning 101 Startigies to teach any subject" . boston : Allyn and bacon.

59. Stella Cottrel l (2003) :"The Study Skills Handbook " / Palgrave Macmillan / Available at /www. Palgrave.com/ Last Visit Augest2007.