

مجلة

العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٨

العدد ١٣٧

الأستاذ الدكتورة : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية

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

كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٣٧) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على المحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر ، وتهض بالمسيرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبها لروح التقدم التقني والعلمي .

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

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

لكي نربح العراق

بيتاً للجميع

أ. د. ناهدة عبد الكريم حافظ

جامعة بغداد / كلية الآداب

لكي نريح العراق بيتاً للجميع

أ . د . ناهدة عبد الكريم حافظ

المقدمة :

تمر المجتمعات الإنسانية بمراحل تفتقد فيها البوصلة التي تحدد طريق المستقبل وخارطة الطريق التي توصل للأهداف الاستراتيجية التي تتوخاها الجماعة. والعراق اليوم يقف في اللحظة التاريخية الحالية عند منعطف طريق بل في تقاطع طرق عديدة يحتار إزاءها ويكاد يفتقر الى الهمة التي تمكنه من الاختيار العقلاني لسبب بسيط هو أن المجتمع العراقي لا يمتلك اليوم تلك الوحدة الرصينة القوية بين الجماعات والفئات المكونة له. ولذلك فإن عليه لأجل أن يبذل جهوداً مضاعفة تقوم على وعي حضاري عميقة جوهره القيم الروحية، والخبرات المشتركة وعدالة توزيع المصالح والمنافع واليقين الثابت بأن الصراع الدموي والفوضى وتجنب الآخر لن تنتج غير الخسارة للجميع، ففي مثل هذه الصراعات لا يريح أحد. في الصفحات التالية نتاولنا :

- بعض مصادر التعصب والصراع.
- بعض مصادر التسامح والحوار والتواصل.

المجتمع المغلق والمجتمع المفتوح :

من الذين اهتموا بدراسة المجتمع الحديث من حيث علاقته بالوطنية (أرنست جيلنر الذي قارن بين المجتمع التقليدي أو البدائي أو الذي يتميز ببناء ترانتي وبين المجتمع الحديث ففي الأول لا يوجد عداء بين الثقافة والبنية بل تدعم أحدهما الأخرى. أما في المجتمعات الحديثة فإن الثقافة لا تحكم البنية بهذا القدر بل هي تحل محلها والمجتمعات الحديثة تمتلك منظومة تربية (تعليمية) بالغة التجانس تقدم لجميع السكان تدريباً عاماً شاملاً بشكل أساسي ... تقوم على أساسه منظومة أخرى من الوظائف والمهن أكثر تخصصاً. ونتيجة لهذا - يضيف جلنر - تصبح التربية شرطاً عاماً للمواطنة. ولذلك فإن المجتمع الحديث أكثر تجانساً ولكن مع هذا أكثر تنوعاً. والمجتمع الصناعي يتطلب حراكاً بين الأجيال أو فيما بينها. والكفاح من أجل المشاركة هو أحد الشروط العامة للحياة الاقتصادية والسياسية^(١).

في المجتمع الحديث لا يمكن لعوائق مثل المكانة الاجتماعية أو الطائفة أو الطبقة أن تحجز بين الجماعات لأن ذلك سيعوق الحراك الاجتماعي ويؤدي الى توترات لا يمكن التساهل إزاءها. أن المحرك الرئيسي لكل هذا هو التربية (التعليم) أن المجتمع الحديث ينظم نفسه الى حد كبير. وعلى رأي جيلنر فإن في مركزه الأستاذ وليس الجلال، وأن حامل الدكتوراه وليس المقصلة هو رمز سلطة الدولة وشعارها^(٢).

بالطبع لا يمكن إغفال حقيقة أن التعليم في المجتمعات الحديثة يعاني أيضاً من مشكلات معينة تصادر قيمته. وقد عبّر (ألان تورين) عن ذلك بالقول أن العقلانية ينبغي أن تكون متضمنة في كل وجوه التجربة الإنسانية لذا

لا يجوز للمدرسة أن تضع الولد في خدمة الجميع ولا أن تكون أيضاً مجرد مكان للتعليم بل أن تكون مكاناً لتنشئة فاعلين اجتماعيين بل أعمق من ذلك لذوات فاعلة ولا يصح أن تقصي المدرسة النوع والدين والتقاليد الثقافية والالتزامات السياسية الى ميدان الحياة الخاصة على أنها في الوقت نفسه يجب أن تفرض احترام سيادة المواطنة على الطائفيات والاثنيات^(٣).

في المجتمعات التقليدية ذات العلاقات الميكانيكية تعيد الثقافة إنتاج نفسها، وتعزز مركزية الذات إزاء الآخر من خلال تنشئة تضعهما في موقفين متقابلين وكأن عداهما هو الذي يخلق تمايزهما وليس انجازتهما. أن هذا النمط من التنشئة ذات المضمون التعصي، ينتقل ويتواصل في المدرسة ذاتها وخصوصاً حين تصبح مجرد مؤسسة للتلقين والحفظ وليس مؤسسة تربية منفتحة على التجارب العالمية. أن الإنسان لا يولد متعصباً بل يتعلم التعصب بين محيطه. أن كلمات مثل: أسود وأبيض لا تكتسب معانيها الواقعية إلا من خلال تفسيرات الآخرين لها ثم ارتباط تلك المعاني - فيما بعد - بالتجارب الذاتية. وبهذه المعاني فإن الجهل لا يعني مجرد الأمية الأبجدية أو عدم الحصول على المعارف المدرسية، بل الجهل هو انغلاق العقل والنظر الى الأشياء والناس من زاوية واحدة وبعين واحدة.

أن نتيجة التلكؤ في نشر التعليم وغياب التنشئة السياسية والمدنية عن التكوينات الاثنية فإن إطاراتها المرجعية تظل ممعنة في ضيقها ومحليتها وولاءاتها التقليدية^(٤).

المجتمع المدني والمشاركة السياسية :

لعل أول سؤال نطرحه على أنفسنا في هذا الصدد هو : ما الذي تعنيه وثيقة المدينة التي طرحها رسول الله (6) غداة وصوله يثرب ؟. في الواقع تشكل هذه الوثيقة العقد الاجتماعي الأول في تاريخ البشرية والذي يعتبر أهم المرتكزات للمواطنة في دولة المدينة والتي حمت السلم الأهلي^(٥). أن الدولة الإسلامية التي أنشأها الرسول محمد (6) في المدينة وفق أسلوب حضاري راق لا تتعامل مع سلبيات الماضي ورواسبه وفي طليعة ذلك العصبية القبلية والنزعة الطائفية والثارات الجاهلية لأن دستور تلك الدولة يتلخص في ((يثرب حرام جوفها لأهل هذه الصحيفة وإن بين جميع المتعاقدين النصح والنصيحة والبر دون الأثم))^(٦).

اليوم يتكلم الناس عن مجتمع مدني، وعن دولة مدنية، وعن عقد اجتماعي، بعد (١٤٠٠) سنة من الرسالة الألهية لرسوله (6) . يرتبط مفهوم المجتمع المدني بمفاهيم عديدة أخرى ذات صلة ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر. ويتراوح تأثير المجتمع المدني على الدولة من حالة لأخرى ففي حده الأقصى يصل تأثيره الى عملية صياغة شكل الدولة نفسها واختيار النظام السياسي وانتخاب الحكومة ومحاسبتها وتغييرها بشكل دوري مقنن وفي حده الأدنى يكون تأثير المجتمع المدني شبه معدوم ويقتصر على السخط الصامت وعدم التعاون غير المنظم. أن المجتمع المدني مع كونه ليس كياناً واحداً ومتجانساً بالضرورة، فإنه يفسح المجال لمشاركة سياسية أوسع أي يفسح المجال لقدرة المواطنين على التعبير والتأثير العلني الحر في اتخاذ القرارات سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، أن المشاركة السياسية هي مؤشر تفاعلي لصحة العلاقة بين المجتمع والدولة ويقدر ما تكون الدولة تعبيراً أميناً عن مجتمعها

بقدر ما تزداد المشاركة السياسية السلمية المنظمة لأفراد المجتمع في الشؤون العامة سواء بصفتهم الفردية أم الجماعية (من خلال مؤسساتهم الطوعية) ^(٧).

المجتمع المدني بمؤسساته أو منظماته الطوعية المختلفة من حيث آليات العمل والأهداف يهيئ للناس فرص التلاقي والحوار والتعارف وتشخيص مشكلاتهم المشتركة خارج حدود الجماعات الفرعية والأقلية التي ينتمون إليها ويشعرون بالولاء لها يقول هابرماس أن العديد من مشكلات الحياة العامة المعاصرة بدءاً من الحقوق المدنية والتلوث والتمييز الجنسي وحقوق الإنسان والأسلحة النووية وما إلى ذلك أثّرت من طرف روابط المجتمع المدني أكثر مما أثّرت من طرف أجهزة سلطة الدولة المتحجرة وهذه المسائل تشق طريقها إلى الصحف والروابط والأندية والتنظيمات المهنية والأكاديمية والجامعات المعنية.

لقد أراد هابرماس التأكيد على الشرعية والاندماج من خلال التواصل (الاتصال) لا من خلال الهيمنة ^(٨). أن مؤسسات المجتمع المدني كالمدارس وأماكن العمل والمعابد والنقابات والحركات الاجتماعية هي المواقع الجديدة للنشاط الديمقراطي في عالم ما بعد الحداثة المكتظ بالعديد من الولاءات والهويات والذوات ^(٩). أن الدولة في البلدان العربية والإسلامية غالباً ما تغطي على المجتمع. فهي قوية بقوة مركزيتها وآليات العنف التي تضيف عليها الشرعية الحقيقية أو الملققة وهو ضعيف لأن بنيته الثقافية والديمقراطية مشتتة إلى جماعات لا تمتلك لغة مشتركة للحوار والتسامح بل هي تتعصب لذاتها. وكلما أزدادات تعصباً ضعف المجتمع وفسح المجال لمركزية الدولة وهيمنتها يقول إدريس هاني :

((إذا كان لابد للعراق أن يضطلع بدور ويتزعم مشروعاً جديداً فليكن ذلك المشروع هو مشروع واحة للتسامح والديمقراطية))^(١٠). والواقع أن العراق اليوم يقف على مفترق طرق خطير فالإرهاب يدفع باتجاه عسكرة المجتمع، وباتجاه مركزية شديدة للدولة بالرغم من أن الدستور فسح المجال لإنشاء أقاليم، ومنظمات مجتمع مدني وسوق حرة ونظام انتخابي، مع تأكيد على حقوق الإنسان إلا أن الدستور ركز أيضاً على التنظيمات الأهلية التقليدية كالعشائر أكثر مما ركز على منظمات المجتمع المدني التي تمارس الرقابة على الدولة. أن المجتمع المدني ضرورة من ضرورات الحداثة ومؤشر مهم من مؤشرات التنوير. ويبدو أن أحد مصادر تعصب الناس أو الجماعات ضد بعضها البعض هو طول وبعد المسافات الاجتماعية فيما بينهم الى حد أن بعضهم يجهل بعضهم مما يحول دون خلق لغة مشتركة تقوم على أساسها مبادئ التفاهيم والتسامح.

أن كثيراً من الناس يعتقد بأن الدين لا يتلاءم مع الديمقراطية على الأقل بمعناها الغربي. والواقع - وطبقاً لمفاهيم علم الاجتماع الإسلامي. المستند الى الحضارة الإسلامية فإن مضمون المجتمع المدني أمر ليس جديداً على الحضارة الإسلامية فالدولة والمجتمع والحكومة وفقاً للنص الإسلامي ووفقاً للممارسات الحضارية الإسلامية هي دولة مدنية ومجتمع مدني وحكومي مدنية^(١١). أن نموذج المدينة الذي أقامه الرسول (6) هو مجتمع مدني وكانت وكانت وثيقة الرسول (6) دستوراً مدنياً أعطى حق المواطنة للمقيمين في المدينة من مهاجرين وأنصار ويهود بصرف النظر عن الديانة^(١٢). أن تقصي أبعاد التجربة الإسلامية يقتضي الاستفادة منها في بناء مجتمعاتنا اليوم. ولعل أهم أبعادها أنها نقلت الجماعات ذات التاريخ الثأري والتجارب الصراعية

الدموية الى مجتمع تعايش فيه المسلمون مع الفئات الدينية الأخرى. انطلاقاً من مفهوم التعارف أو التثاقف الإسلامي: «وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا» وتأسيساً على معيار التقوى والعمل الصالح.

المجتمع المدني بمنظوماته المختلفة بيئة مؤاتية للتواصل والمشاركة. أما العزلة أو الانعزال فهي بؤرة التعصب، أن محدودية التواصل بين الحضارات المنعزلة عن بعضها نسبياً يؤدي الى أن تصبح الثقافة الفرعية معبرة عن كل أوجه الحياة: اللغة والمؤسسات الاجتماعية والأفكار المنضوية في الدين والقيم الأخلاقية^(١٣). أما حين يلتقي الناس في المدرسة والحزب والسوق، وفي المنظمات الطوعية فإن مجالاً واسعاً للتفهم والحوار يفتح أمامهم ويصبح التعايش أمراً مسلماً به ما دام الكل يعترف بحقوق الكل.

الاستبعاد والتهميش : مبررات الحسد والصراع

يذهب انتوني غدنز إلى أن الاستبعاد يعني أن هناك عامل أو عوامل ومؤثرات خارجية عن سيطرة الفرد ترغمه أو ترغم الجماعة على الانقطاع عن الأنشطة الاعتيادية للمجتمع. أن ظاهرة الاستبعاد تتعلق بطبيعة التفاعل بين الفعل والمسؤولية البشرية من جهة وبين دور القوى الاجتماعية في تشكيل ظروف الناس وأوضاعهم من جهة أخرى. وتشير أدبيات الاتحاد الأوربي الى أن للاستبعاد الاجتماعي ثلاثة وجوه :

- الاقتصادي : (العاطلون - المحرومون من حق الوصول الى تسهيلات الائتمان أو الملكية ...).
- الاجتماعي : فقدان الأفراد لصلاتهم بالتيار الرئيسي للمجتمع .

- **السياسي:** ويشمل إصناف من السكان مثل: النساء والجماعات الأثنية والأقليات الدينية - المهاجرون - المحرومون من كل أو جزء من حقوقهم الإنسانية والسياسية.

الاستبعاد إذن هو ليس الحرمان المادي فقط بل هو أيضاً وعلى نحو واسع مع غياب فرص المشاركة من الحياة الاجتماعية والمدنية^(١٤). المفهوم أذن يوفر إطاراً لتحليل العلاقات بين المعيشة والرفاهية والحقوق ويعرض طريقاً في كيفية تغير مؤسسة المواطنة الاجتماعية^(١٥). كيف تنظر الجماعة المستبعدة (الدينية مثلاً كالأيزيديين، أو العرقية كالشبك ... الخ) في مجتمع لا يوفر اعترافاً تاماً بكل حقوقها - على الأقل - من جانب الجماعة أو الجماعات الكبيرة في المجتمع ذات العقيدة المختلفة. ومرة أخرى نشير الى سوء الفهم الناجم عن الناجم عن الجهل بثقافة الآخر وعقيدته. فالصابئة مثلاً يعدون (كفرة) من وجهة نظر بعض الناس بينما يعدهم آخرون كتابيون. أن المواقف السلبية من هذه الجماعات وتهميشها واستبعادها عن تيار الحياة الاجتماعية والمشاركة السياسية يعني أنها ستنمى في داخلها حسداً وحقدًا وخصوصاً على الجماعات المهيمنة في المجتمع. أن هذه الجماعات المستبعدة غالباً ما تنتج قيادات محلية وأصناماً تشجعها وقد أشار الدكتور عبد الجليل الطاهر الى (أصنام المجتمع) ويقصد بها شيوع الأوهام والأساطير والمفاهيم المغلوطة ... التي يتعصب لها الإنسان وتتحيز لها فتؤثر في كل وجوه حياته الفكرية وتقيد عقله وتحدده وتقرر علائقه وصلاته مع الناس الآخرين. وتظهر هذه الأوهام - الأضام - في المجتمع البسيط حيث يسود الأفراد شعور بالتضامن وتكون الروابط الدموية هي أساس كل تقسيم عمل اجتماعي كما تظهر في المجتمع الديكتاتوري - الارستقراطي الإقطاعي عندما لا يكون للفرد شأن يذكر فتبتلعه السلطة^(١٦). ويذهب الدكتور الطاهر الى أن هذه الأوهام - الأصنام - ترتبط

بما أسماه السلوك القوقعي أو الانعزالي الذي يظهر في الانتماء الى الأسرة أو المحلة الطائفة أو العشيرة^(١٧).

أن استبعاد جماعة ما يؤدي الى شعورها بالضعف والإهانة فتزداد تمركزاً في نظرتها الى ثقافتها وعقيدتها كما تزداد تعصباً وحقداً عن الجماعات الأخرى وقد تتدفع لممارسة أشكال من العنف العلني والخفي ضدها أو ضد ممتلكات الدولة، أو قد تزداد عزلة وتفضل الانكماش أو عدم الإفصاح عن هويتها في سوق العمل أو المدرسة. أن بعض هذه الفئات أو الجماعات المستبعدة (كالعجر مثلاً) ترى أنها ليست مستبعدة فقط بل هي مظلومة وتفتقر الى فرص العمل والدراسة والمشاركة السياسية. ومن المعلوم أن الفقر الحضري لا ينفصل عن مثل هذه الفئات وقد ارجع لومينتز الفقر الى الوضع غير المناسب للفقراء الى مستوى سوق العمل سواء من حيث فرص التعليم والتدريب المهني السيء أو الوضع الاجتماعي المتدني^(١٨). أن بعض أشكال الاستبعاد تبدو واضحة حين تسيطر فئة أو جماعة ما على سوق العمل ومصادر الرزق وتستخدم معايير غير موضوعية في توفير فرص العمل كالمعايير العرقية والدينية والمذهبية ... الخ بدلاً من الكفاءة والتخصص. لقد سجلت في علم الإجرام ملاحظات متكررة عن أثر العامل الأثني وعامل الفقر في الجريمة بمختلف أشكالها. ويمكن القول أن بعض هذه الجرائم - وخصوصاً الملكية - هي أوضح تعبير عن الحسد الكامن في صدور الفقراء والمهمشين والمستبعدين. أن كثيراً من النزاعات الداخلية مصدرها التوزيع غير العادل للسلطة والمكانة والثروة والتي تدفع باتجاه استخدام آليات العنف والتمرد.

مصادر التعايش والتسامح والحوار :

كيف نجحت بعض المجتمعات في خلق بيئة للتسامح والحوار والتواصل؟ ولماذا فشلت مجتمعات أخرى. أن من الصعب جداً الإجابة على هذه الأسئلة. إذ ستختلف الإجابات طبقاً لمتغيرات عديدة أهمها :

١ - موقع المجتمع وعلاقته بجيرانه (المجتمعات الأخرى) ولعل موقع العراق الحالي وعلاقاته بالدول الإقليمية توضح أهمية هذا المتغير.

٢ - عدد الوحدات أو الجماعات الأثنية والدينية والمذهبية - وحتى العشائرية - التي يتألف منها المجتمع. ومع ذلك فقد ثبت أن المجتمعات (الصافية) أثنيّاً مثل الصومال وبورندي لا تخلو من صعوبات تصل حد الحرب الأهلية(*).

٣ - نوع أو نمط النظام السياسي إذ يمكن القول أن النظم الديمقراطية المنفتحة التي توفر للجميع فرص المشاركة السياسية والاقتصادية، وتحترم خصوصيات الجماعات في إطار المجتمع الواحد، هذه النظم هي الأكثر قدرة على خلق بيئة مناسبة للتعايش والتسامح.

٤ - الوعي الاجتماعي السائد الذي يجعل الناس حريصين على وحدة مجتمعهم وعلى أن يعيشوا مع بعضهم على أساس مبدأ التوزيع العادل للثروة والسلطة.

أن كل العوامل المشار إليها قد تتضمن لأثارة الكراهية والصراعات الدموية من مجتمع معين، غير أن من الممكن القول أن لكل عامل منها تأثيره النسبي، أن لكل تعصب جذوره الموقلة في الجهل بأشكاله المتعددة. الجهل

بالدين، والجهل بثقافة الآخر وعقيدته، والجهل العلمي والتعليمي، كما أن كل تعصب يجعل الفرد يعيش حالة تركز أثني أو ثقافي ترى الآخر عدواً أو لا قيمة له. بل وأحياناً لا يستحق الحياة. أن أوضح صورة لتأثير الجهل في إثارة حقد يصل حد القتل هو ما نجده اليوم من نايجيريا حيث تحرم جماعة (بوكو حرام) الإرهابية التعليم الغربي فتقوم بين آونة وأخرى بالهجوم على الأقسام الداخلية لطلبة الجامعة وتقتلهم بدم بارد. الصورة الأخرى للجهل العقائدي موقف البوذيين من المسلمين في بورما حيث يتعرض هؤلاء لعمليات تطهير عقائدي خصوصاً وأن البوذيين هم المسيطرين على المجتمع البورمي. أن حالات التعصب هذه تمنع قيام مجتمع آمن وقد تدفع بعض الجماعات الى العزلة أو الهجرة. ففي العراق أدت عمليات العنف ضد المسيحيين الى هجرة كثير منهم الى خارج العراق أو الى سهل نينوى كذلك الحال بالنسبة للشبك والأيزيديين.

ومع ذلك فهناك عوامل مهمة تشجع على قيام مجتمع متضامن يسوده السلم والأهلي والمشاركة والتقسيم العادل للمصالح والسلطات وأهمها :

أ - الدين :

في بواكير الدعوة المحمدية المقدسة جاء الإسلام لكي يرسم طريقاً واحداً للناس، فلا غني يحتج على الفقير بغناه ولا أمير يحتج على المأمورين بصولجانه. فالناس سواسية كأسنان المشط وهم جميعاً عبيد الله وعباده. لقد اختصر الإسلام كل التنوعات الأثنية بهوية إسلامية وفي الوقت ذاته لم يعمد الى قمع أصحاب الديانات الأخرى. وقد أشرنا الى وثيقة المدينة كما يمكن الإشارة الى مسيحيي نجران حيث استند حوار الرسول (ص) معهم الى قاعدة

الدليل الذي لا يقبل الشك «قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ». في العراق : الإسلام هو دين الأغلبية وهو مظلة العقيدة التي يطمئن في ظلها الجميع ألم يتعاش المسلمون مع أصحاب الديانات الأخرى لسنين طويلة ؟

غير أن ما يجعل الدين يفقد قوة تأثيره كعامل توحيد وتضامن هو الجهل بالدين. أو سوء تفسير مبادئه عن قصد أو بدون قصد. ويتحول الدين الى مجرد طقوس وممارسات شكلية حين تدخل في صلبه مبادئ وممارسات تلبس لبوسه وهي ليست منه. ففي سبيل المثال أفسدت الصهيونية الديانة اليهودية وأفسد الاستعمار وعمليات النهب التي قام بها الغرب للشعوب صورة المسيحية. بل أن أصحاب ديانة واحدة. قد يتحولون الى أعداء حين يتحول الدين الى طوائف أو حين تغلب القومية على الدين وقد عمل الفونسيون على أحداث شرخ عميق ديني أو طائفي في المجتمع الجزائري من خلال الحديث عن وجود قومي مستقل أسمه البرابرة. بل أن بعض الباحثين الفرنسيين حاولوا أرجاع البربر الى أصول أوربية بدوافع استعمارية واضحة بينما يذهب آخرون الى أن للبربر أصلهم العربي^(١٩). وحين يفسر الدين تفسيرات خاطئة فإنه يعمق حالة العداء مع الديانات الأخرى الى حد يبرر استئصالهم والاستحواذ على أملاكهم أن بعض الجماعات الإرهابية التي نقرأ أخبارها اليوم (في مصر وأماكن أخرى وخصوصاً في مواقفها من المسيحيين الأقباط هو خير نموذج. أن الدين الشعبي لا يتطابق دائماً مع الدين الإلهي الأصيل).

ب - اللغة :

قد تكون اللغة أداة للفصل والعزل أو قد تكون أداة للوصل. وقد أشار علماء مثل غيرتر الى حالات تكون فيها اللغة عائقاً مهماً. فبعض الجماعات

في الهند لا تستخدم الباصات التي كتبت عليها التعليمات بلغة معينة. وقد تبذل الجماعة المتغلبة عدداً جهداً من أجل فرض لغتها على الجماعات الصغيرة أو الأقل عدداً كما يحدث في تركيا حيث يسمى الأكراد أترك الجبل. ومن أثيوبيا تحاول الجماعة الأمهرية أن تسيطر على كل مناحي الحياة^(٢٠). غير أن اللغة يمكن أن تكون أداة تفاهم وتفهم وخصوصاً وخصوصاً إذا تحقق شرطان أساسيان :

- أولهما نشر لغة الأغلبية بالإقناع دون مصادرة حق الأقليات في أن يستخدموا لغاتهم الخاصة.
- أن تصمم البرامج التعليمية من أجل التعايش وحل المنازعات ويتراوح ذلك بين التدريب على مهارات التفاوض وبناء السلام وتنمية مهارات الطلاب في تجنب العنف ويرى الخبراء أن تعليم الطلاب على التفاوض وتبادل الأفكار والتوسط في النزاعات يمكن أن يعزز قدرتهم على التعارف وممارسة ضبط النفس مقللاً بذلك من حوادث الاعتداء في المدارس ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقدم (١٥ - ٢٥%) من المدارس الحكومية لتلاميذها أرشادات حل النزاعات كجزء من مادة الاجتماعيات كما تعلمهم التوسط بين الأقران^(٢١).

في حالات أخرى، تعتمد المجتمعات الى تكوين وإشاعة لغة تستخدمها الجماعات دون حساسيات أثنية. ففي تنزانيا مثلاً ومع وجود لغات متعددة فإن الجميع يتكلم اللغة السواحلية وفي اسكتلندا وأيرلندا حاول الوطنيون خلق لغة (الغال) Galic وفي النرويج غير المواطنين لغتهم الدانماركية النرويجية الى لغة مشتركة^(٢٢). في العراق تغلب العربية على الجميع مع تعدد اللغات : الكردية والتركمانية والآشورية وغيرها. غير أن ما يحدث بالنسبة للأكراد مثلاً -

هو التخلي كلياً تقريباً عن اللغة العربية وبالتالي تنخفض قيمة اللغة كإداة للتواصل صحيح أن من حق كل جماعة أثنية في العراق أن تستخدم لغتها إلا أن ذلك يجب أن يصاحبه ما يكفي من الحرص على اللغة المشتركة بين الجميع.

ج - الذاكرة الجمعية المشتركة :

الذاكرة الجمعية التي تضم المشتركات وتجارب التعايش يمكن أن تؤسس لوحدة المجتمع وتحصن تضامنه وعلاقات الحوار التفاهم فيه. أن أفضل نموذج لهذه الذاكرة الجمعية التوحيدية في العراق هي ثورة العشرين (١٩٢٠) عشية قيام الدولة العراقية. كذلك يمكن استذكار مواقف العراقيين من القضايا الكبرى والمصيرية مثل : الموقف من استقلال العراق أو الحاقه بالهند أو فصل البصرة عنه. أو الموقف من الانتداب. كما يمكن استذكار مواقف العراقيين من بعض القضايا العربية والدولية. بل أن الذاكرة تمدنا بخبرات وتجارب ومواقف فردية لكنها مهمة. منها: موقف الشرطي من الطائفة كذا الذي ضحى بنفسه من أجل حماية أفراد من الطائفة الأخرى والعكس بالعكس. واليوم نستذكر موقف العشائر الشيعية من تهجير السنة آل السعدون. أن على صناع الفن والمسرح والأدب أن يبذلوا جهداً من أجل أن تكون تلك الذاكرة حية في العقول والضمائر.

إن ما يحفظ هذه الذاكرة الجمعية المشتركة ويعززها هو النسيج الاجتماعي بمكوناته المعروفة كعلاقات الجيرة والتزاوج والاشتراك في المصالح التجارية والاقتصادية وغيرها. ولذلك نستطيع اعتبار التهجير القسري عملية تدمير مقصودة للعوامل الداعمة والمعززة للذاكرة الجمعية المشتركة. ومن هذه

الزاوية يمكن النظر الى العمليات الإرهابية ضد هذه الطائفة أو ضد تلك وحيث يتهم بعض رموز هذه الطائفة أفراد الطائفة الأخرى بها بأنها عملية مقصودة لخلق ذاكرة أنقسامية لا مكان فيها للدين أو للوطن ذاكرة لا تخترق إلا تجارب العداء المكتوبة بالدم والدموع تغلق أبواب الحوار وتنمي التعصب وتجعل الكلام عن الوحدة والمصالحة مجرد ريح في شبك أو صرخة في واد.

د - النظام السياسي المنفتح والحكم الرشيد :

وقد أشرنا الى هذا الموضوع من صفحات سابقة. إلى أن من المهم أن النظام السياسي المنفتح يعني أن يهيئ فرصاً للجميع من أجل المشاركة في بناء المجتمع ورسم ملامح مستقبله. والحكم الرشيد يعني أنه المعبر عن أرادة الناس جميعاً بدون استثناء أو تهميش. ولذلك يعد الحكم الرشيد أحد العناصر أو الشروط للتنمية البشرية المستدامة التي تقوم على مبادئ الأنصاف والإنتاجية والتمكين والاستدامة. وهذه كلها لا يؤمنها إلا الحكم الرشيد. والواقع أن أي حل ناجح للصراعات الأثنية في مجتمع معين لابد أن يكون صادراً عن الدولة ممثلة بنظامها السياسي أو على الأقل يحظى بمباركتها. يقول برهان غليون أن الوحدة لا تبنى إلا بمشروع سياسي يستوعب كل الهويات والكيانات^(٢٣).

خاتمة :

في هذه الورقة البحثية الموجزة حاولنا أن ننظر الى جانبي القضية الممثلة بجدل بين التعصب والصراع والكراهية من جهة وبين التسامح والحوار والمشاركة من جهة أخرى. أن إدارة المجتمعات التعددية ليست سهلة. خصوصياً حين تتناقض أرادات تلك الجماعات ما بين رغبة حقيقية في التعايش وقبول الآخر وما بين رغبة في الانقطاع والانفصال، وهي رغبة قد لا تتحقق بسلام. أن الصراع بين البشر أزلي بل هو أحد قوانين الحياة الاجتماعية لكنه صراع يجب أن يتوقف عند حد معين وأن لا يتحول الى استئصال للآخر وسعياً للقضاء عليه. ان هذا المخاض ما بين الانفصال والتواصل تفرضه نوعان من العوامل أحدهما تؤكد المشتركات وتدعو الى قيم الحوار والتسامح وتشدّد على أخلاقيات الفعل الاجتماعي الذي لا ينكر ولا يتنكر للآخر. أما ثانيهما فتدعو الى التهميش والاستبعاد والعداء.

أن على العراقيين أن يغلبوا هذه على تلك. إذ أن وطناً ممزقاً لن يخدم أحد. كما أن حرباً بين الأخوة لن تكون ألا هدية على طبق من ذهب للعدو. في هذه الورقة تناولنا :

- العوامل الإيجابية والسلبية ممثلة في :
 - المجتمع المفتوح والمغلق.
 - المجتمع المدني والمشاركة السياسية.
 - الاندماج مقابل التهميش والاستبعاد: مبررات الحسد والصراع.
- مصادر التعايش والتسامح والحوار وأهمها :

- الدين .
- اللغة .
- الذاكرة الجمعية .
- النظام السياسي المنفتح والحكم الرشيد.

المصادر:

١. ديفيد ماك كرون، علم اجتماع القومية، ترجمة: سامي خشبة، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ٢٠٠٧.
٢. الآن تورين، براديجما جديدة لفهم عالم اليوم، ترجمة: جورج سليمان، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ٢٠١١.
٣. سعيد الدين إبراهيم وآخرون، المجتمع والدولة في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة، ٢٠٠٥.
٤. جون : أهرنبورغ - المجتمع المدني : التاريخ النقدي للفكر، ترجمة : د. علي حاكم صالح، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٨.
٥. أدريس هاني، تعدد الثقافات وآفاق الحوار الحضاري، بغداد، مركز دراسات فلسفة الدين، ٢٠٠٥.
٦. عبد الغفار شكر ود. محمد مورد، المجتمع الأهلي ودوره في بناء الديمقراطية، بيروت، دار الفكر المعاصر، ٢٠٠٣.
٧. ناهدة عبد الكريم حافظ، أمية الشباب : مخاطر الاستبعاد والبطالة، مجلة العلوم الاجتماعية، جمعية علم الاجتماع، العدد (١)، ٢٠١٢.
٨. معن خليل عمر، رواد علم الاجتماع في العراق، بغداد، دار الشؤون الثقافية، ١٩٩٠.

٩. ثناء فؤاد عبد الله، الدولة والقوى الاجتماعية في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة، ٢٠٠١.
١٠. عبد السلام إبراهيم بغدادي، الوحدة الوطنية ومشكلة الأقليات في أفريقيا، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠.
١١. أنطونيا تشايز ومارثا ميناو، تخيل التعايش معاً، ترجمة : فؤاد السروجي، عمان، الأهلية، ٢٠٠٦.
١٢. كريم حمزة، الاستبعاد الاجتماعي: مراجعة استطلاعية للمفاهيم، مجلة العلوم الاجتماعية، بغداد، جمعية علم الاجتماع، العدد (٤)، السنة ٢٠١٢.

13. Goldthrop J. E, The Sociology of the third World – London, Cambridge Univ. Press, 1975, P.181.

الهوامش :

- (١) ديفيد ماك كرون، علم اجتماع القومية، ترجمة: سامي خشبة، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ٢٠٠٧، ص ١٥٦ وما بعدها.
- (٢) نفس المصدر، ص ١٦٦ – ١٦٧.
- (٣) الآن تورين، براديجما جديدة لفهم عالم اليوم، ترجمة : جورج سليمان، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ٢٠١١، ص ٢٢٧.
- (٤) د. سعد الدين إبراهيم وآخرون، المجتمع والدولة في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة، ٢٠٠٥، ص ٣٣٤.
- (٥) أحمد قائد الشعيبي، وثيقة المدنية : المضمون والدلالة، كتاب الأمة، العدد (١١٠)، قطر، ١٤٢٦هـ، ص ٢٩.
- (٦) نفس المصدر، ص ٣٧ وأنظر نص الوثيقة (الصحيفة) من نفس المصدر، ص ٤١، وما بعدها.

- (٧) د. سعد الدين إبراهيم، ص ١٨٥ - ١٨٦.
- (٨) جون : أهرنبورغ - المجتمع المدني : التاريخ النقدي للفكر، ترجمة : د. علي حاكم صالح، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٨، ص ٤١٨ - ٤١٩.
- (٩) نفس المصدر، ص ٤٢٤.
- (١٠) أدريس هاني، تعدد الثقافات وآفاق الحوار الحضاري، بغداد، مركز دراسات فلسفة الدين، ٢٠٠٥، ص ١١.
- (١١) د. عبد الغفار شكر ود. محمد مورد، المجتمع الأهلي ودوره في بناء الديمقراطية، بيروت، دار الفكر المعاصر، ٢٠٠٣، ص ١٠٥.
- (١٢) نفس المصدر، ص ١٢٨.
- (١٣) أنظر تفاصيل في :
- Goldthorp J. E, The Sociology of the third World – London, Cambridge Univ. Press, 1975, P.181.
- (١٤) د. كريم حمزة، الاستبعاد الاجتماعي: مراجعة استطلاعية للمفاهيم، مجلة العلوم الاجتماعية، بغداد، جمعية علم الاجتماع، العدد (٤)، السنة ٢٠١٢، ص ٦٤ وما بعدها.
- (١٥) د. ناهدة عبد الكريم حافظ، أمية الشباب : مخاطر الاستبعاد والبطالة، مجلة العلوم الاجتماعية، جمعية علم الاجتماع، العدد (١)، ٢٠١٢، ص ٧.
- (١٦) د. معن خليل عمر، رواد علم الاجتماع في العراق، بغداد، دار الشؤون الثقافية، ١٩٩٠، ص ١٠٩.
- (١٧) تراجع تفاصيل، نفس المصدر، ص ٩٥ - ٩٧.
- (١٨) ينظر حول هذا الموضوع : د. ثناء فؤاد عبد الله، الدولة والقوى الاجتماعية في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة، ٢٠٠١، ص ١٥٦.
- (*) تعد بورندي من الدول الصغيرة إذ لا يتجاوز مساحتها ٢٧.٨ كم^٢ ولا يزيد عدد سكانها على (٣.٥ - ٥) ملايين نسمة وهي واحدة من أفقر عشرة دول في

العالم وأكثرها أمية. ولا تتجاوز نسبة السكان الحضر فيها ٢٠% وهي لا تعاني من مشكلة عرقية أو لغوية أو دينية. وهناك قبيلتان فيها هما الهونو والتوتسي المتجانستان لغوية وعرقية. غير أن النظام الاجتماعي يجعل العلاقة بين القبيلتين مثل علاقة السيد والعبد مما يؤدي الى صدامات دموية (أنظر للاستزادة: د. عبد السلام إبراهيم بغدادي، الوحدة الوطنية ومشكلة الأقليات في أفريقيا، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠، ص ٢١٢ وما بعدها) وبالمقابل هناك مجتمعات ذات جماعات وتكوينات أثنية كثيرة ومع ذلك يسودها الوئام.

(١٩) د. بغدادي، مصدر سابق، ص ١٢٥ وما بعدها

(٢٠) د. كريم محمد حمزة، الطيف الأثني، مصدر سابق، ص ٨ - ٩.

(٢١) أنطونيا تشايز ومارثا ميناو، تخيل التعايش معاً، ترجمة: فؤاد السروجي، عمان، الأهلية، ٢٠٠٦، ص ٢٨٢ - ٢٨٣.

(٢٢) د. كريم محمد حمزة، نفس المصدر، ص ٨ - ٩.

(٢٣) البغدادي، مصدر سابق، ص ٢٤٩.

**الشباب العربي ودوره في التنمية المستدامة
وتحديات الواقع المعاصر**

أ.م.د. ايمان محمد الطائي

جامعة بغداد/ مركز البحوث التربوية والنفسية

الشباب العربي ودوره في التنمية المستدامة وتحديات الواقع المعاصر

أ.م.د. إيمان محمد الطائي

ملخص البحث

أهمية البحث والحاجة إليه :

الشباب هم طليعة المجتمع وعموده الفقري وقوته النشطة والفاعلة والقادرة على قهر التحديات وتذليل الصعوبات وتجاوز العقبات لذا لا تنهض أمة من الأمم غالبا إلا بمشاركةهم في البناء المجتمعي. وتتعاظم أهمية تنمية هذا المورد والطاقة البشرية واستثمارها في مجالات النهوض والتنمية المستدامة في ظل التحديات الراهنة سواء على الصعيد الدولي أو الإقليمي .

ولذلك احتلت تنمية الشباب وتطوير مقدراتهم وإشراكهم في المجتمع باعتبارهم وسيلة وهدف للتنمية المستدامة في آن معا.
أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

١. التنمية والتنمية الشاملة والتنمية المستدامة .
٢. ابعاد التنمية المستدامة .

٣. مبادئ التنمية المستدامة .
٤. العوامل التي يفرزها النظام العالمي والقضايا الإقليمية .
٥. المشكلات الاجتماعية التي تؤثر في المجتمع .
٦. الآثار الاجتماعية والأخلاقية والنفسية للبطالة .
٧. العنف وأثاره على الشباب .
٨. الوضع الراهن للشباب .
٩. حاجات الشباب ودورهم في التنمية المستدامة .

حدود البحث :

تتحدد الدراسة الحالية بالأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التنمية المستدامة ودور الشباب فيها .

تحديد المصطلحات ... سيتم تحديد المصطلحات التي وردت في البحث.

الفصل الثاني ... سيتضمن هذا الفصل الخلفية النظرية للبحث وشرح وتوضيح لكل ما ذكر في أهداف البحث .

الفصل الثالث ... الاستنتاجات والتوصيات .

Search Summary

The importance of research and the need for it
Young people are the vanguard of society and spine and strength of active and active and capable of conquering the challenges and overcome the difficulties and to overcome obstacles so Atnhi nation often, but their participation in community building. The growing importance of the development of this resource and manpower and investment in the areas of promoting sustainable development in the light of the current challenges, whether at the international or regional level.

Research goals The present study aimed to identify:

1. Development, comprehensive development and sustainable development.
2. Dimensions of sustainable development.
3. Principles of sustainable development.
4. Factors produced by the global system and regional issues.
5. Social problems affecting the community.
6. The social, moral and psychological effects of unemployment.
7. Violence and its effects on young people.
8. The current situation of youth.
9. Youth needs and their role in sustainable development.

Search limits:

The present study determined manners and previous studies on sustainable development and the role of young people in it.

: Determine the terminology .. you will be determined by the terms set out in the research.

Chapter II ... This chapter will include the theoretical background of research and explain and clarify the goals of each tower will in the search. Chapter III ...
CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS Sources

الفصل الاول

اهمية البحث والحاجة اليه

الشباب هم طليعة المجتمع وعموده الفقري وقوته النشطة والفاعلة والقادرة على قهر التحديات وتذليل الصعوبات وتجاوز العقبات لذا لا تنهض امة من الامم غالبا الا بمشاركتهم في البناء المجتمعي . وتتعاظم اهمية تنمية هذا المورد والطاقة البشرية واستثمارها في مجالات النهوض والتنمية المستدامة في ظل التحديات الراهنة سواء على الصعيد الدولي او الاقليمي .

ان منافذ اللهو ومعاقل الفساد وأوكار الشر ومواطن الكسل ومكامن الخمول التي تستهوي الشباب وتقضي على دورهم الإيجابي في المجتمع كثيرة ومتعددة، وليس هناك أكثر من سبل الشيطان ومغاويه في الحياة، وليس أسهل من الوقوع في شركها حينما تنقاد النفس مع شراع الشهوات والملذات المستهوية.

(كريم ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤)

وبناء على ذلك، فليس غريبا أن نجد فئات واسعة من الشباب في عمر الزهور يقتلون وقتهم فيما لا طائل من ورائه؛ جلوسا في مقاهي المدينة طيلة اليوم كالعجزة راصدين كل غاد وراح، أو رابضين أمام أبواب الإعدايات والثانويات يتصيدون تلميذات المدارس للتحرش بهن ومضايقتهن، وفي أحسن الأحوال يمكنون في بيوتهم نائمين إلى ساعات متأخرة جدا من النهار أو جالسين إلى القنوات الفضائية يشاهدون تلك البرامج التي تساهم في انحلالهم الأخلاقي و فساد تفكيرهم وتعنيت عقولهم ووعيمهم .

(الشربيني ، ٢٠٠٥ ، ص ١٥)

او يقضون الساعات باستخدام الانترنت بجانبه السلبي وكما قال انيشتاين (ان التقنيات الحديثة ستخلق جيل احمق) أو في أعمال أخرى تافهة يملأون بها فراغهم، ضاربين بقيمة الوقت في هذا الزمان عرض الحائط .

إن الشباب هي أعلى فترة في حياة الإنسان ، وهم أعلى ثروة وقيمة في حياة المجتمع و لهم المكانة الكبرى في حياة الأمة.إن أهمية الشباب في الحاضر والمستقبل نابعة من أهميته على الدوام لما له من أثر في حياة الإنسان فهو القوة والحيوية والحماسة، ولذلك أحتلت تنمية الشباب وتطوير مقدراتهم في المجتمع بأعتبارهم وسيلة وهدف للتنمية المستدامة في آن معا.

اهداف البحث

تستهدف الدراسة الحالية التعرف على :

١_ التنمية والتنمية الشاملة والتنمية المستدامة .

٢_ ابعاد التنمية المستدامة .

٣_ مبادئ التنمية المستدامة .

٤_ العوامل التي يفرزها النظام العالمي والقضايا الاقليمية .

٥_ المشكلات الاجتماعية التي تؤثر في المجتمع .

٦_ الاثار الاجتماعية والاخلاقية والنفسية للبطالة .

٧_ العنف واثاره على الشباب .

٨_ الوضع الراهن للشباب .

٩ _ حاجات الشباب ودورهم في التنمية المستدامة .

حدود البحث :

تحدد الدراسة الحالية بالادبيات والدراسات السابقة التي تناولت التنمية المستدامة ودور الشباب فيها .

تحديد المصطلحات

١ - التنمية المستدامة (Sustainable Development)

(وهي الجهود والبرامج الموجهة للمشكلات التي تعاني منها البشرية والكرة الأرضية والمتعلقة باستنزاف الموارد الطبيعية وسوء استخدام الإنسان لها). (الغامدي، ٢٠٠٦، ص٦)

تعريف الطائي والفلاحي ، ٢٠٠٥

(وهي تشير الى الامتداد والروابط بين الاجيال أي ان الجيل الحالي يجب ان يترك للاجيال القادمة مخزوناً كافياً من الموارد الطبيعية نظاماً بيئياً سليماً وغير مصاب بالتلوث ومستوى كافي من القدرة على امتلاك العلوم والتكنولوجيا لتمكن هذه الاجيال من الاستمرار في التنمية والاستفادة من فوائدها ونتائجها)

(الطائي والفلاحي ، ٢٠٠٥، ص٣٥)

الفصل الثاني

اولا : التنمية والتنمية الشاملة والتنمية المستدامة

التنمية اصطلاحاً تختلف عن النمو لكون الاخير يدل على التغيير التلقائي في الشكل والمظهر او في الكم والعدد وهو ما يعد من خصائص الكائنات الحية.

أما التنمية فهي عملية مخططة وهادفة قد توجه عملية النمو وتسرعها او تحسن من نوعيتها او تغيير في اتجاهها وهذا لا يتحقق الا بتوظيف الخبرة والمعرفة وبذل الجهود واعتماد المناهج العلمية وتوظيف الدراسات والفرضيات والنظريات.

وقد شاع مصطلح التنمية خلال النصف الثاني من القرن العشرين فظهر اولاً في الادبيات الاقتصادية ثم الاجتماعية ومع عقد الستينيات استخدم في الادبيات السياسية والإدارية حتى تبنته هيئة الأمم المتحدة حين نعتت عقد السبعينيات يعقد التنمية الشاملة لتنضوي تحته كل السياسات والخطط والبرامج والموازنات الموجهة لاحداث التغيير والاصلاح في مختلف الأوضاع والمجالات على صعيد الدولة والمجتمع.

أن التنمية الشاملة تستجيب لاحتياجات الجيل الحالي دون التضحية أو المساومة على حساب احتياجات الاجيال القادمة او على حساب قدراتهم لتوفير سبل العيش الكريم.

أما مصطلح التنمية المستدامة الذي يرمز له اختصاراً S.D فقد طرحه لأول مرة وزير البيئة الدانماركي الأسبق (برونتلان عام ١٩٨٧) عند ما قدم

تقريره كرئيس للجنة البيئة والتنمية التي أنشئتها المنظمة الدولية منذ عام ١٩٨٤ لمتابعة وتنفيذ ما جاء في إعلان استكهولم الصادر عن المؤتمر الدولي المعني بالتنمية البشرية عام ١٩٧١م ومنذ ذلك الحين أصبحت التنمية المستدامة شعاراً ومصطلحاً مسلماً به من قبل المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية الحكومية منها والأهلية وقد غلب استخدامه على مصطلح التنمية الشاملة الذي حق يريقه وتراجع استخدامه.

فالتنمية المستدامة هي نمط من التقدم والرفي يتم بموجبه تلبية حاجات الحاضر دون ان يكون ذلك على حساب الأجيال القادمة او يضعف قدراتها عن تلبية احتياجاتها الأساسية.

(الغامدي ، ٢٠٠٦ ، ص ٥-٨)

ثانيا : أبعاد التنمية المستدامة

*_ البعد الاقتصادي : ويراد منه تحسين مستوى الرفاهية للإنسان من خلال زيادة نصيبه في السلع والخدمات الضرورية غير ان هذا يتعذر تحقيقه في ظل محدودية الموارد المتاحة للعديد من الأقطار .

• البعد البيئي : يركز على حماية وسلامة النظم الايكولوجية وحسن التعامل مع الموارد الطبيعية وتوظيفها لصالح الإنسان دون أحداث الخلل في مكونات البيئة المتضمنة للأرض والماء والهواء وما يكمن فيها من مصادر طبيعية تسهم في بقاء الحياة البشرية والحيوانية والنباتية وادامتها وتقدمها وتحول دون استنزافها او تلوثها.

• البعد الاجتماعي والمؤسس : ويشمل المكونات والإنساق البشرية والعلاقات الفردية والجماعية والمؤسسة وما تسهم به من جهود تعاونية او تسببه من

إشكاليات أو تطرحه من احتياجات ومطالب وضغوط على النظام الاقتصادية والسياسية والأمنية.

(قرم ، ١٩٩٧ ، ص ١١)

ثالثا : مبادئ التنمية المستدامة

● مبدأ العدالة :- يشير مبدأ العدالة إلى إمكانية حصول الناس على حقوق متوازنة في المجتمع من حيث المكانة والثروة والتمتع بحصة متوازنة والمشاركة المنصفة.

وقد أكد ذلك العالم (جون رولس) بنظرية المعروفة حول العدالة فهو لا يؤمن بمبدأ البحث عن الفائدة الشخصية كمبدأ لتنظيم المجتمع لأنه يؤمن بمبدأ توازن ملائم بين طلبات المنافسة على ثروات البلاد.

● مبدأ التمكين : أن مفهوم التمكين يعد من المفاهيم الرئيسية في تأكيد مقومات التنمية المستدامة وتعني كلمة التمكين أن الناس يجب أن يكونوا في وضع يتيح لهم المشاركة الكاملة في القرارات والليات التي توجه حياتهم ومصيرهم وهذه يجب أن لا تصاغ في غيابهم ودون أن يتمكنوا من التعبير عن حاجاتهم ومشاكلهم الفعلية وطموحاتهم.

● ومن هنا ظهرت الحاجة إلى ضرورة المشاركة في الحياة السياسية وتقوية الهيئات المهنية والمدنية لكي يكون للجميع صوت في مناقشة القضايا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ومحاولة التأثير في اتخاذ القرارات.

● مبدأ التقارب الاجتماعي

أن تطبيق هذا المبدأ يركز على تنمية الموارد البشرية والقضاء على البطالة وعدم تهيش فئات واسعة من المجتمعات وفي هذا الجانب تمنح للتنمية أولوية في تأمين (الرأس المال البشري) وتؤكد لنا تجارب الغرب في مجال التنمية

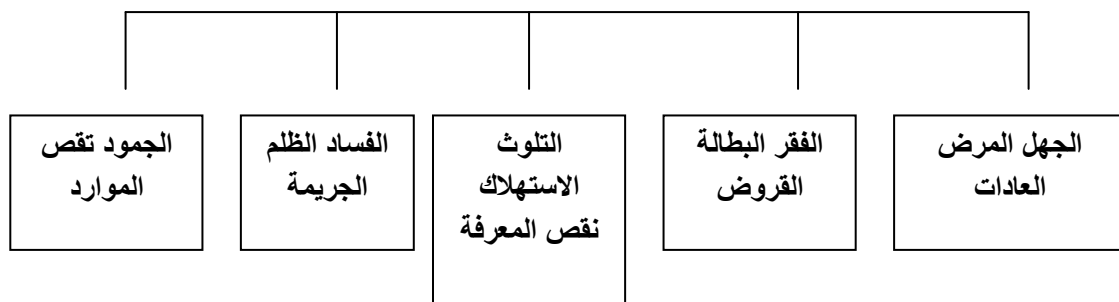
الشباب العربي ودوره في التنمية المستدامة وتحديات الواقع المعاصر.....

أن كافة الجهود البشرية المتوجهة نحو تنظيم الإنتاج والعلاقات الاجتماعية ونحو الابتكار العلمي والتطبيقي جميعها تعد من العناصر التي تعجل في تصاعد معدلات الدخل الوطني.

(الطائي والفلاحي، ٢٠٥، ص ٣٥-٣٦)

- أهم مهددات التنمية المستدامة

الشكل (١)



مهددات	مهددات	مهددات	مهددات اجتماعية
تربوية	امنية	مهددات بيئية	اقتصادية

أن التمييز بين هذه الانواع من المهددات لا يعني انها منفصلة عن بعضها البعض وان التصدي لكل منها يتم بمعزل عن الآخر وانما يراد منه بلورة الرؤية التكاملية والشمولية عند وضع السياسات والبرامج ولكون النموذج ابرز البعد الامني كمتغير هام للتنمية المستدامة إلى جانب الابعاد الاخرى فان

أي تصور في معالجة تلك الابعاد وسيؤثر بالسلب على تحقيق الامن والسلم الاجتماعي وهذا بدوره سينعكس على تلك الابعاد بالسلب ايضاً.

(الغامدي ، ٢٠٠٦ ،

ص ٢٦-٢٧)

رابعا: العوامل التي يُفرزها النظام العالمي والقضايا الإقليمية:

ومن ذلك اعتماد ثقافة القوة والقهر لحسم الصراعات على المستوى العالمي، وأيضاً العنف الإعلامي والثقافي، مثل تهميش الثقافات، والإساءة إلى المقدسات أو على مستوى الأزمات الإقليمية ؛ مما يؤدي إلى ظهور ردود أفعال ذات طابع عنيف، وإن مال هذا الملف إلى الجانب السياسي العوامل النابعة من المستوى ذات الصبغة المحلية: وهذه العوامل تتعلق بالأساس بثقافة الانغلاق والردة الاجتماعية للثقافات المحلية على نفسها؛ مما أفسد الثقافة العامة للمجتمع وأدّى إلى نقص مساحة تأثيرها، كذلك تنامي الفقر واتساع الهوة بين الطبقات والعشوائيات؛ حيث تسود ثقافة العنف وتهميش القانون والأخلاق، ويضاف إلى ذلك عوامل نابعة من النظام السياسي الحاكم، مثل القهر السياسي والاستبداد والعنف غير المبرر وانتهاكات حقوق الإنسان والفساد. حالة الإحباط والاغتراب، وكذلك التهميش الاجتماعي التي تواجه الكثير من شرائح المجتمع، مثل الشباب العاطل، والمهمشين، وأسراب الهجرة الداخلية من الريف إلى الحضر، ممن يعيشون على هامش المجتمعات الحضرية في المدن. عدم الثقة بين أفراد المجتمع والنظر إلى الآخر على أنه "عنصر تهديد"؛ بسبب حالة العوز والفقر القائمة داخل المجتمع. غياب ثقافة احترام القانون في سياق أشمل، وهو غياب القيم وتباين الضوابط والأخلاقيات الاجتماعية إن هذه

العوامل التي تؤدي إلى زيادة انتشار العنف في المجتمع، فضلاً عن ما يُسببه الفقر، والبطالة، في خلق بيئة خصبة لتزايد العنف، وانتشار الجريمة، بين صفوف الشباب.

(العنبي، ٢٠٠٩، ص ١٠)

خامساً : المشكلات الاجتماعية التي تؤثر في المجتمع

١- الحروب الأهلية التي تسبب في تقييد المجتمع وتجعله غير قادراً على أداء دوره في تربية وتنشئة جيل المستقبل، الذي يُعد طاقة المجتمع في تنميته، وتطوره. إلا أن الحروب الأهلية تُفقد المجتمع في طريقها عدد هائل من أبنائه الشباب، وتتسبب في إعاقة الكثير منهم بإعاقات مُختلفة تحبسهم عن أدى دورهم في النهوض ببلدهم.

٢- ظهور انحرافات كبيرة على مستوى سلوك الأفراد وأخلاقهم، ففي الأثر كاد الفقر أن يكون كفراً، وبالتالي تظهر سلوكيات جديدة تخالف العادات والتقاليد، والدين، حيث أن الفقير غير المتعفف، يجيز لنفسه كل الأمور التي تمكنه من الحصول على لقمة العيش

٣- عدم تمكين الأطفال من التعلم، فارتفاع عبء الإعاقة الذي هو من أسباب الفقر يؤدي بالآباء إلى التخلي عن مسؤولياتهم في تعليم أطفالهم، وتوفير الظروف الملائمة لذلك، مما يؤدي إلى انتشار الأمية بين الأطفال

٤- بروز ظاهرة عمالة الأطفال، وآثارها السلبية على المجتمع والاقتصاد

٥- تدهور الوضع الصحي، خاصة بالنسبة للأطفال (ارتفاع الوفيات)، وقلة العناية بهم، وتطبيق كذلك على الكبار، وبالتالي التعرض بدرجة عالية للأمراض، وللعُدوى المزمنة

٦- ظهور الفساد وانتشاره بشكل يؤدي إلى تعطيل المصالح الاقتصادية للبلاد فالموظف الذي لا تمكنه وظيفته من تلبية حاجياته وحاجيات أسرته (وفي ظروف معينة)، يصبح موظفا فاسدا، وبالتالي يؤثر على مؤسسته وعلى الاقتصاد ككل .

٧- تدهور المستوى المعاشي للأفراد .

٨- ظهور الآثار الاجتماعية، يؤدي إلى قلة مردودية الأفراد، وضعف مستوى نشاطهم الاقتصادي، الشيء الذي يؤدي إلى انخفاض دخل الدول .

٩- مشكلة البطالة تعد من أكثر المشكلات تعقيداً في المجتمع، بل أنها أحد الأسباب الرئيسية في اتساع رقعة الفقر، وإحدى النتائج الخطيرة عنه، وهي أيضاً مُسبب رئيسي للجريمة، والعنف بين أوساط الشباب، والمجتمع.

إن هذه الآثار وخطورتها، إذا ما تجاهلها المجتمع بمؤسساته المختلفة، يُصبح مصير الكثير من الشباب، العطالة، ومن ثم يُمكن أن يكونوا مجالاً خصباً للجريمة والعنف الذي يُهدد بالتأكيد حياة المجتمع .

(عتيق، ٢٠١٠، ص٧)

سادسا : الآثار الاجتماعية والأخلاقية والنفسية للبطالة إن البطالة ليست مشكلة شخصية، وإنما هي مشكلة اجتماعية عامة، وقد تحولت إلى مشكلة عالمية حيث بدأت الهجرة من الدول الفقيرة التي لا تملك فرص عمل، نحو الدول الغنية التي تعدُّ بالكثير في مجال العمل حسب قناعة المهاجرين.

ويُعتبر العاطل عن العمل خارج إطار الإنسانية بصفة كلية، حيث يقول الراغب: من تعطل وتبطل انسلخ من الإنسانية بل من الحيوانية، وصار من جنس الموتى ... وأن من تعود الكسل ومال إلى الراحة فقد الراحة"، إن فقدان الراحة يتمثل فيما يمارسه العاطل عن العمل من انحرافات على مختلف المستويات، فيتعاطى المخدرات، ويمارس السرقة والاحتيال، ويساهم انتشار شبكة المتاجرة في الجنس، والاعتداء على الآخرين، وغير ذلك كثير. وفي هذا الإطار تنقسم البطالة في الوطن العربي إلى قسمين: الأول يتعلق بالفئة غير المؤهلة

والتي تعمل أعمالا بسيطة، والثاني يتعلق بالفئة المتعلمة والتي لم تستوعبها سوق العمل، فمؤسسات التعليم العربي مولدة للبطالة والدخول المنخفضة، وحاملوا المؤهلات الدراسية لا يمتلكون أي ميزة فضلاً عن أن ضعف التربية الأسرية وتهميش دور الشباب وعدم استغلال وقت الفراغ يُشكل أحد أهم الأسباب المؤدية للانحراف إضافة إلى ضعف الوازع الديني وأن أكثر أنواع الانحراف انتشاراً الانحرافات الجنسية بنسبة ٥٠% والانحرافات الدينية بنسبة ٤٩٧% والانحرافات السلوكية ٤٩١% والانحرافات الأخلاقية بنسبة ٤٥٩% والانحرافات الفكرية بنسبة ٤٢٩% والإدمان بأنواعه بنسبة ٩١١% وعقوق الوالدين ٥٩% وتقشي المشكلات والأمراض الجنسية المختلفة بنسبة ٧٥% والعنف الأسري بنسبة ٥١% .

كما تظهر البيانات الإحصائية العلمية أنَّ للبطالة آثارها السيئة على الصحة النفسية ، كما لها آثارها على الصحة الجسدية ، فإنَّ نسبة كبيرة من العاطلين عن العمل يفتقدون إلى تقدير الذات، ويشعرون بالفشل، وأنهم أقلُّ من غيرهم مكانةً في المجتمع.

كما وُجد أنَّ نسبة منهم يسيطر عليهم الملل ، وأنَّ يقظتهم العقلية والجسمية منخفضة ، كما أنَّ البطالة تُعيق عملية النمو النفسي بالنسبة للشباب الذين ما زالوا في هذه المرحلة.

ولوحظ أنَّ القلق والكآبة وعدم الاستقرار يزداد بين العاطلين ، بل ويمتد هذا التأثير النفسي على حالة الزوجات ، وأنَّ هذه الحالات النفسية تنعكس سلبياً على العلاقة بالزوجة والأبناء ، وتزايد المشاكل العائلية.

وعند الأشخاص الذين يفتقدون الوازع الديني يُقدّمون بنسبة، ٦٩% على الانتحار ، هم من العاطلين عن العمل ، ونتيجة للتوتر النفسي تزداد نسبة الجريمة ، كالقتل والاعتداء بين هؤلاء العاطلين. والسبب الأساس في هذه المشاكل بين العاطلين عن العمل هو الافتقار إلى المال ، وعدم توقُّره

لِسَدِّ الحاجة ، إنَّ تعطيل الطاقة الجسدية بسبب الفراغ ، لاسيما بين الشباب الممتلئ طاقة وحيوية، ولا يجد المجال لتصرف تلك الطاقة، يؤدي إلى أنَّ ترتدَّ عليه تلك الطاقة لتهدمه نفسياً، مسببة له مشاكل كثيرة، وتتحول البطالة في كثير من بلدان العالم إلى مشاكل أساسية معقّدة، ربما أطاحت ببعض الحكومات ، فحالات التظاهر والعنف والانتقام توجّه ضد الحكّام وأصحاب رؤوس المال ، فهم المسؤولون في نظر العاطلين عن مشكلة البطالة

نخلص من هذا الأمر إلى أن البطالة، والفقر، يُشكلان أخطر الأسباب في تعقيد الحياة بالنسبة للشباب، فيُصابوا بالإحباط، الأمر الذي قد يدفع هذه الفئة إلى ممارسة العنف والجريمة، ما يؤدي إلى فقدان المجتمع لأفضل مقومات البناء، والتنمية للوطن .

(المغازي ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٣)

سابعا : العنف وآثاره على الشباب

مبدئيًا يُعرّف العنف على أنه "فعلٌ يأتيه فاعلٌ لتحقيق هدفٍ أو مجموعةٍ من الأهداف المتشابهة أو المتباينة في طبيعتها، باستخدام القوة المادية أو المعنوية، وللنف في هذا الإطار مستوياتٌ (فردية أو جماعية فإن العنف- أو الجريمة كونها صورة من صور العنف- إنما هو بالأساس ظاهرة ذات أصل اجتماعي وفعل أو شكل سلوكي

إن مسألة العنف ليست مُقتصرةً على شعوب من دون أخرى بالجنس أو الجنسية أو العرق أو الدين، بل هو سلوك إنساني لازم الإنسان على مر العصور، باعتباره واحدا من المكونات النفسية للبشر. ويرى بعض علماء النفس وخصوصا من مدرسة التحليل النفسي إن العنف هو نوعا من ردة الفعل الطبيعية، ومتصلبالغرائز الدنيا للإنسان، لذا نرى بعض مؤشراتته لدى

الأطفال قبل بلوغهم السنة الأولى من أعمارهم. فيما يعتبره بعض علماء الاجتماع بأنه ظاهرة اجتماعية تظهر على شكل ردود أفعال تنتج عن انفعالات معينة تؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين لتحقيق مصالح معنوية أو مادية. ومع أن للعنف جوانب ايجابية كما يقول بعض علماء الاجتماع ويشاركهم في ذلك بعض علماء النفس في حالة الدفاع عن النفس بدافع

الاضطرار والإجبار، أو العنف الذي يدفع البعض إلى المنافسة في ميادين الحياة، وإلى تجاوز ضعفه، إلا أن الشائع في تعريف العنف يؤكد أنه سلوك سلبي بدائي وحشي ترفضه القيم الإنسانية المعاصرة خصوصاً عندما يتحول إلى ظاهرة مرضية ويصبح هو الأسلوب السائد في سلوكيات البشر. ويرى خبراء علم النفس والاجتماع أن نمو السلوك العنف البدني أو الجنسي أو النفسي " عند الفرد مرتبط أشد الارتباط بالمنظومة القانونية والفكرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية في المجتمع. ومن أفدح مخاطره أنه يعرقل عملية التنمية والبناء الحضاري للمجتمعات. وتتعدد مظاهر العنف من الأشكال القمعية اللفظية إلى العنف الجسدي والبدني والجنسي، والغلو والتطرف باستخدام القوة لإلغاء الغير وتدميره، وفي أعلى حالاته وأخطرها يتحول إلى إرهاب مدمر

ونلاحظ أنه كلما زاد الفقر في الأسرة وتحديداً نتيجة حرمان الرجل من فرص العمل نجد أن العنف يزداد طردياً بحق الزوجة والأبناء بصورة عامة في إطار سياسة تهدف إلى تصدير القهر الذاتي والاجتماعي على الآخر.

(عتيق ، ٢٠١٠ ، ١٠ ص)

ثامنا :الوضع الراهن للشباب

إذا ما تفحصنا الوضع الراهن اقتصادياً، اجتماعياً لفئة الشباب، فإنه من الملاحظ أنها تعاني من مشكلات الفقر، والبطالة، والعنف بصوره المتعددة. وذلك لاتساع، وتزايد نمو هذه الفئة. إذ أصبحت تُشكل غالبية السكان في الوطن العربي، الذي يبلغ سكانه حالياً ٢٨٥ مليون

نسمة. من بينهم سبعين مليون نسمة من الأميين معظمهم من النساء والفتيات. وعلاوة على ذلك هناك ٧.٤ مليون طفل في عمر الدراسة غير ملتحقين بالمدارس. ونظرا لارتفاع معدلات الخصوبة في العالم العربي فإن الأطفال يمثلون نسبة عالية من الهيكل السكاني. وتبلغ نسبة من تقل أعمارهم عن ١٥ سنة ٣٨% من مجموع السكان. وتتفاوت هذه النسبة بين الدول العربية حيث تبلغ ٢٦% في الإمارات العربية المتحدة و ٥٠% في اليمن. ويشير البنك الدولي في تقديره لمستوى الفقر في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا إلى أن مواطنا من بين كل خمسة مواطنين يعيش على أقل من دولارين أمريكيين في اليوم. ويزيد من المخاطر التي تواجه الفقراء ما يتعرضون له من انخفاض في الرعاية الصحية، وضالة فرص التعليم أو سوء مستواه، وضعف شبكات الأمان العاجزة عن الحد من وطأة الفقر ومسبباته

وطبقا لتقديرات منظمة العمل الدولية في عام ٢٠٠٠ فإنه يوجد بالعالم العربي ١٣.٥ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ٥-١٤ سنة نشطون اقتصاديا. وتعمل نسبة كبيرة منهم في أعمال خطيرة على حياتهم وتطورهم وصحتهم ومعنوياتهم. وهناك أطفال آخرون يشبون في حالة من الحرمان، وهم ليسوا مسجلين ويعيشون في الشوارع. وقد أصبحوا أحداثا منحرفين يعيشون بدون رعاية .

وبحسب الإسقاطات السكانية لعام ٢٠٠٣م ومسح صحة الأسرة لنفس العام فإن الأطفال ما بين الولادة والثامنة عشرة من العمر يمثلون ٥٥% من السكان إلا أن هذا الحجم الكبير والهام من السكان الممثل لأكثر من نصف الحاضر وكل المستقبل ما زال يتحمل الكثير من سلبيات السياسات التنموية الضعيفة وإشكاليات الفقر المتزايد مما يعكس نفسه وبقوة على هذه الشريحة

الهامة فنتيجة للوضع الاقتصادي السيئ تنتشر وتتزايد اليوم عمالة الأطفال في المهن المختلفة والجزء الأسوأ منها (التسول) بالنظر إلى المعلومات، والإحصاءات عن فئة الأطفال، والشباب، يظهر أنها تقع تحت مُشكلات

خطيرة ومُتعددة، مثل الجريمة، والتسول، والفقر، والبطالة، ومن ثم لابد أن تتصرف الجهود الرسمية، والشعبية، إلى العمل على تقديم الحلول التي من شأنها الحفاظ على هذه القاعدة العريضة من المجتمع حياةً وجعلها العنصر الفاعل في عمليات التنمية. وحتى تكون الطروحات كافةً موجهةً إلى الاهتمام بحياة المجتمع، لاسيما الغالبية العظمى منه وهم الشباب، الذين يُمثلون الرافد الحقيقي لأي تنمية، وتطور ينشده المجتمع. ولذلك لابد من العمل على تلبية حاجاتهم المختلفة، وتنمية قدراتهم، ومهاراتهم، وتشجيع طموحاتهم، وإفساح المجال أمام تطلعاتهم وذلك لا يُمكن حدوثه إلا بإشباع حاجاتهم المُتعددة.

ومن المعروف أن أبسط مطالب الشباب أن يحيا حياة كريمة وآمنة، بحيث يجد سبل العيش الكريم وأن يجد المناخ الآمن لإقامة حياة أُسرية مستقرة لبناء المجتمع من أجل تحقيق الذات والمكانة الاجتماعية المرموقة .

(عتيق ، ٢٠٠٥ ، ص٢)

تاسعاً : حاجات الشباب .ودورهم في التنمية المستدامة

١- الحاجة إلى الشعور بالأمان

٢- الحاجة للتعبير الابتكار

٣- الحاجة إلي الانتماء

٤- الحاجة إلي المنافسة

٥- الحاجة إلى خدمة الآخرين

٦- الحاجة إلى الحرية والنشاط

٧- الحاجة إلى الشعور بالأهمية.

٨- الحاجة إلى ممارسة خبرات جديدة والشعور بالمخاطرة ، وهذا الأمر، لا يتأتى إلا بجعل الشباب يُشاركون في عمليات التنمية المُختلفة.

(عتيق ، ٢٠١٠ ، ص٣)

حيث يظهر هذا الدور من خلال ما يلي:

١- إطلاق الإبداعات الشبابية ودعمها من توسيع ورش العمل المتكاملة والشاملة والمستمرة تأخذ بعداً استراتيجياً، يتم من خلاله تعزيز أدور الشباب في بناء المجتمع.

٢- إنشاء برامج خاصة يتم فيها إشراك الشباب في عملية الحوار وصنع القرار، ودفعهم نحو وضع النقاط على أهم المشاكل التي تواجه المجتمع ومن ثم الحلول المقترحة.

٣- العمل على دعم الأنشطة والتي يبرز فيها الشباب كفاعل وذو دور رئيسي في العملية التنموية والبناء الإجتماعي الصحيح، وهذه العملية الوظيفية يبرز فيها أهمية ودور وسائل الإعلام في تحقيق ذلك.

٤- تعزيز دور الشباب في تحقيق التنمية السياسية والاقتصادية، من خلال إعادة بناء النظام التعليمي وفق منظور حديث وواعي يتناول أهمية المشاركة السياسية والتنشئة في تعزيز الثقافة السياسية، والعمل على

إعادة النظر في مخرجات التعليم وفق ما يعزز متطلبات السوق،
والبعد عن الإتكالية، وبحث قضايا الفقر والأمية ومحاولة معالجتها
بشكل سليم.

٥- الإسهام في ترسيخ الحضارة والتراث الشعبي والوطني

٦- توصيل ونقل خبرات وعلوم ومعارف وثقافات الشعوب الأخرى وانتقاء
الأفضل والصالح لخدمة المجتمع

٧- المشاركة في حماية أمن وسيادة الوطن .

(حميد ، ٢٠٠٥ ، ص ٢١)

الفصل الثالث

الاستنتاجات والتوصيات

من خلال ما تم عرضه في الفصول السابقة من الخلفية النظرية التي
تخص الشباب والتنمية المستدامة يمكننا أن نستنتج عدد من الملاحظات
والمؤشرات والتوصيات التي تحدد التحديات والمعوقات التي تواجه الشباب
وكما يأتي :

أولاً : الاستنتاجات

١- يعد الشباب الرائد الأول في جميع عمليات التنمية المستدامة وهو
المحرك الأساس الذي يستطيع تحريك عوامل التطوير وعوامل الإنتاج
. وهذا يتفق تماماً مع دوره في البناء وهذا يعني أننا إذا أردنا تنمية

مستدامة فاعلة وجدية علينا أن نبدأ بالشباب قبل كل شيء ثم تسهل علينا بعد ذلك العمليات الأخرى

٢- التنمية تحتاج الى مستلزمات فعالة لكي تستمر كالخطط والبرامج والدراسات لكي تبدأ بالمهم والأساسي ثم تتوسع لتشمل جميع مرافق الحياة وهذا يعني ضرورة الاهتمام بمراكز البحوث لأنها الوحيدة التي توجه أصحاب القرارات نحو الاتجاهات الصحيحة وتختصر الزمن والجهد والمال وتوصلنا الى أهدافنا بأسرع وقت ممكن .

٣- ضرورة الاعتماد على الموارد الوطنية المتاحة وتطويرها وتهيئة كافة المستلزمات لأنجاح عملها لأن فيها قدرات فائقة، ولكنها كامنة وتحتاج الى عمليات تفعيل، وأستثارة وأن تقاد وتوجه بشكل دقيق وعلمي، وأن توظف كافة إمكاناتها في التنمية المستدامة

٤- لنقادي كل الأدوار السلبية التي يقوم بها الشباب في المجتمع، لازم أن تسعى كل العناصر المسؤولة في هذا الوطن والجهات النافذة ذات السلطة ، إلى خلق أساليب وآليات

تؤدي إلى استثمار طاقة الشباب وقوتهم فيما يرجى نفعه وفائدته من فرص للعمل والشغل لامتنعاص أكبر قدر من البطالة التي باتت تتخر العمود الفقري للمجتمع وتهدد أكثر أفراد حيوية بالضياح والفقر والتشرد، وخلق أنشطة رياضية وتعليمية وثقافية وفنية واجتماعية..إلخ؛ للنهوض بهذه الفئة الشابة والرفع من مستواها ومعنوياتها بدل إهمالها والتخلي عنها في عتمة زوايا الضياح.

٥- ان اهم التحديات والمعوقات التي تعرقل عملية التنمية المستدامة في الوطن العربي خلال السنوات الأخيرة هي عدم الاستقرار في المنطقة الناتج عن غياب السلام والامن وعدم تمكن المجتمع العربي والدولي من معالجة هذه القضايا على اساس من العدالة وفي اطار القرارات الدولية ذات العلاقات فضلاً عن الحصار الاقتصادي المفروض على بعض الانظمة العربية وما ينتج عنه من ضعف امكانيات المؤسسات الصحية والتعليمية والاقتصادية والتجارية والانتاجية وتاخرها عن مواكبة مسيرة التقدم العلمي والتقني في العالم وكذلك نقص الكفاءات الوطنية القادرة على التعامل مع التقنيات المعرفية والمعلوماتية.

٦- أن انعدام او ندرة الاخطار المهددة للشباب بالاضافة إلى اشباع الحاجات الاساسية وتوفير العدل والمساواة في المعاملة والشعور بالكرامة والرفاهية الاجتماعية والاقتصادية وحسن تنظيم المجتمع ووضوح الحقوق والواجبات وتوفير الضمانات الاقتصادية والاجتماعية

تؤدي إلى شعور الشباب بالامن والطمأنينة والى ثقته بنفسه وهذه الثقة تخرج به من حياة الفراغ واللامبالاة إلى حياة العمل والجد وتكون حافزاً لبذل اقصى الجهد لاستثمار قدراته وامكانياته كي يتحقق النجاح له وللمجتمع.

٧- يعد الشباب الرائد الأول في جميع عمليات التنمية المستدامة وهو المحرك الأساس الذي يستطيع تحريك عوامل الإنتاج وعوامل التطوير وهذا يعني أننا إذا أردنا تنمية مستدامة فاعلة وجدية. علينا أن نبدأ باستقرارهم الأمني وانقاذهم من الفقر والعنف والبطالة قبل كل شيء ثم تسهل علينا بعد ذلك العمليات الأخرى.

٨- وللتخلص من الفقر والعنف والبطالة علينا اتباع الخطوات التالية :

*_تطبيق الديمقراطية الحقيقية بالمجتمع .

*_نشر الوعي بأهمية احترام القانون .

* _قيام مؤسسات الدولة المختلفة، مع منظمات المجتمع المدني على تهيئة البيئة الاجتماعية عامة، والتعليمية خاصة، من أجل تنشئة الشباب على احترام الذات، والمجتمع، وحُب العمل. بذلك يُمكن أن يتجنب المجتمع مُشكلات العنف، والفقر، والبطالة، والجريمة التي تَأرق المجتمع بكل شرائحه و فئاته المختلفة . وذلك لا يُمكن حدوثه إلا بوضع برامج تعليمية تستطيع إخراج الشباب من دائرة الفراغ، والإحباط بتأهيلهم وفقاً لِمُتطلبات العصر الحديث، الذي ما عاد يستوعب غير الشباب ذو المهارات التقنية الحديثة.

* _ الشباب بحاجة إلى ثقافة مدنية توفر لهم الحصانة و تمكنهم من تحدي الثقافات الدخيلة " ثقافة العولمة" و الاستقواء على الفقر .

* _ الشباب بحاجة إلى تعزيز قيم المواطنة الصالحة و الديمقراطية و تصون كرامة الإنسان وتحميه من مخالب الفقر بمختلف أنواعه و مستوياته، أيضاً وتحميه من مخاطر البطالة، والعنف .*_ الابتعاد عن جلب العمالة الاجنبية والاعتماد على الايادي العاملة الوطنية .

كل هذه المؤشرات تدلل على أهمية وحيوية أن تمارس هذه الفئة دوراً أساسياً في صنع القرار في المجتمع، وضرورة تمكينها بالعلم والثقافة والمعرفة لتكون مصدراً للتغيير الذي يفتح آفاق التنمية أمام مجتمعنا .

. بعد أن تعرفنا على الوضع الراهن لفئة الشباب، ورأينا كيف حياتهم مليئة بالتعقيدات الناجمة عن تداخل مجموعة من المشكلات التي تكبل وتمنع الشباب عن أداء دورهم في النهوض بمجتمعهم وتخليصه من معضلات الفقر، والبطالة.

لا يمكن معالجة مسألة عمل الشباب بشكل معمق إذا لم يتم ربطها بالتنمية المجتمع وتعزيز مستويات المعيشة والتخفيف من حدة الفقر. إذ أنه لا يمكن مواجهة التحدي الذي

يتمثل بتحقيق مجتمعات أكثر إنصافاً في العالم العربي إلا من خلال بذل جهود عازمة لمعالجة مشاكل الفقر. فإن رداءة أو عدم توفر العناية الصحية أو فرص الحصول على تعليم جيد فضلاً عن ضالة أو غياب شبكات الأمان الاجتماعية ستحدّد مستقبلهم وستزيد العبء الحالي عليهم وعلى مجتمعاتهم .

ان اعتزاز أي أمة بنفسها هو اعتزازها بالشباب أولاً؛ الدعائم القوية والمتينة التي تستطيع أن تبني بها صروح أمجادها حاضراً ومستقبلاً كي تبقى صامدة أمام رياح الزمان التي لا تبقى ولا تذر، وكي يبقى عزها ورقة خالدة بين طيات كتب التاريخ، تُذكر الأمم الأخرى بما وصلت إليه بفضل قلبها النابض الذي هو أولاً وأخيراً الشباب.. لذا حريّ بها أن تولي أهمية قصوى لهذا القلب قبل أن يخفت نبضه أو يُفقد.

أن ترجمة هذه المفاهيم الأمنية والحياتية الضرورية للتنمية المستدامة ستظل حلمًا أن لم تقتنع به القيادات وسيظل شعاراً أن لم تركز له الجهود الجماعية وتقتنع بها وقد يظل موضوعاً يجتمع لمناقشته عدد من المفكرين

والأكاديميين ممن ليس لهم حول ولا قوة الا كتابة مثل هذه الاوراق وتقديمها .
ولكن الأمل يظل في نفوس الحالمين ليطمئنهم بان كل تغيير يبدأ بفكرة.

ليجعل حلم الشعور بدور الشباب في التنمية المستدامة حقيقة يعيشها
ويلمسها المجتمع العربي

التوصيات

١- العمل على توطيد العلاقات الاجتماعية بين البلدان العربية، وزيادة
الصلات الاجتماعية وتبادل الزيارات بين المواطنين، وعمل مشاريع
مشتركة بين الناس، وتبادل الخبرات.

٢- السعي من أجل أذابة الطبقات الاجتماعية في المجتمع الواحد ، وأزالة
الفوارق بين تلك الطبقات ومكافحة الفقر والأستغلال .

٣- العمل على زيادة التعاون بين المؤسسات الثقافية العربية، وتبادل
الخبرات العلمية والبحثية بين الجامعات في مختلف الاختصاصات،
وتبادل الزيارات بين اعضاء الهيئات التدريسية، وتبادل المطبوعات
والبحوث والاشتراك في الاشراف على رسائل الدراسات العليا والاشتراك
في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية، وورش العمل التي تقام في
معظم الجامعات العربية بين حين وآخر . مع وضع برامج لتبادل
وقبول الطلبة بين الجامعات العربية .

٤- الأستفادة من اليد العاملة الوفيرة في الوطن العربي وتوظيفها في
المجالات والأنشطة الحيوية من أجل القضاء على البطالة المنتشرة في
معظم الدول العربية .

- ٥- فتح الأسواق العربية أمام البضائع والسلع العربية، بدون عراقيل والسعي نحو فتح سوق عربية مشتركة على غرار السوق الأوروبية المشتركة، على أن تأخذ بنظر الاعتبار حرية التجارة بين الدول العربية .
- ٦- الاستفادة من خبرات الدول الأكثر تطوراً في مجال التنمية المستدامة، والانفتاح على الدول الصناعية، وأستيراد مشاريع التصنيع لتوظيفها وأستثمارها في مشاريع عملاقة تحتاجها البلدان العربية .
- ٧- أن الشباب العربي هم أكثر الفئات الاجتماعية استهدافاً من أجل تحريف أفكارهم وتغيير قيمهم لذا يتوجب على المجتمع تحصين شبابه وحمايتهم من الانزلاق في أنماط سلوكية مضادة للمجتمع. .

المصادر:

- ١- المغازي ، محمد ، ٢٠٠٥ ، البطالة ودور الوقف والزكاة في مواجهتها، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الاسكندرية .
- ٢- عتيق ، احمد ، ٢٠١٠ ، التنمية البشرية المستدامة وسيلة لتمكين الشباب من العنف والفقر والبطالة ، بحث مقدم الى مؤتمر جامعة محمد بو ضياف ، اليمن.
- ٣- الطائي والفلاحي ، ايمان محمد ، حسن حمود، ٢٠٠٥ ، التكوين الاجتماعي والثقافي ودورهما في التنمية المستدامة في الوطن العربي ، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.

- ٤- لغامدي ، عبد العزيز ، ٢٠٠٦ ، تنمية الموارد البشرية ومتطلبات التنمية المستدامة ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.
- ٥- قرم ، جور ، ١٩٩٧ ، التنمية البشرية المستدامة والاقتصاد الكلي ، سلسلة دراسات التنمية البشرية رقم (٦) الامم المتحدة نيويورك.
- ٦- الشربيني ، زكريا ، ٢٠٠٥ ، الشباب بين صراع الاجيال المعاصر والهدى الاسلامي ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- ٧- كريم ، كريمة ، ٢٠٠٥ ، دراسات في الفقر والعولمة ، المجلس الاعلى للثقافة ، مصر.
- ٨- العتبي ، محمد ، ٢٠٠٩ ، دور التربية والشباب في التنمية البشرية الاستراتيجية ، الحوار المتمدن ، العدد ٢٦٣٣ .
- ٩- حميد ، هالة ، ٢٠٠٥ ، التنمية البشرية المستدامة في الوطن العربي ، بحث منشور في مؤتمر المائدة المستديرة ، ليبيا .

تربية الفتاة المسلمة بين الأصالة والمعاصرة

الفتاة العراقية انموذجاً

أ.م.د. حسين رحيم عزيز الهماش

جامعة واسط / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

تربية الفتاة المسلمة بين الاصاله والمعاصرة
الفتاة العراقية نموذجاً

أ.م.د. حسين رحيم عزيز الهماش

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي الى مفهوم تربية الفتاة المسلمة بين الاصاله والمعاصرة ، وقد احتوى البحث على ثلاثة فصول ومباحث تتناول الفصل الاول مشكلة و اهمية وهدف وحدود ومنهج البحث ، اما الفصل الثاني فقد تناول ضمن المباحث القيم الغربية السلبية الوافدة على تربية الفتاة المسلمة والعولمة وتأثيراتها على الفتاة المسلمة والتكنولوجيا و وسائل اعلام الغرب ، اما الفصل الثالث فقد تناول الاسس التربوية لاعداد الفتاة في الاسرة في ضوء القرآن الكريم والاسس التربوية في ضوء السنة النبوية واحاديث الصحابة وال البيت (عليهم السلام) واستنتاجات البحث وتوصياته ومقترحاته .

Research Summary

The present research aims at the concept of education Islamic girl between originality and modernism , having three chapter and parts , chapter one deals with the problem , significance and aim of study , chapter two includes parts having western negative principles coming , technology , west media and globalism and its effect on Islamic girl .chapter three contains educational bases to grew the girl at a family on the light of holly Quran and according the prophecy history (sina) al-sahaba`s sayings and ahl-al-bait (peace be upon them) as well as conclusions ,

الفصل الاول

اولا : مشكلة البحث :

ان تربية الفتيات امر صعب غلا لمن يسره الله والهमे الرشد والسداد وسلك
هدى خير المرسلين (صلى الله عليه وسلم) والتزم تعليماته وتوجيهاته ، من
حكمة الله وقاعدة الحياة اقتضت ان تنشأ الحياة من زوجين ذكر وانثى ،
فالأنثى اصيلة في نظام الحياة اصالة الذكر ، بل ربما كانت اشد اصالة لأنها
المستقر .

كم ان الاهتمام بالبنت وتربيتها تربية اسلامية ضروري جدا في نظر الشريعة
الاسلامية التي هي كبرى الرسالات وخاتمتها ، وهي ترى ان دور الفتاة بنتا
وزوجة فعال في نشوء الاسرة واستقامتها من ثم المجتمع الصالح السليم .

ولهذا حرص الاسلام على تبني الفتاة منذ ولادتها ومعاملتها معاملة خاصة
حتى تحافظ على تربية اولادها تربية اسلامية صحيحة ومن هنا تتحد مشكلة
البحث بالسؤال الآتي : كيف تتم تربية البنت تربية اسلامية صحيحة ؟

ثانيا : اهمية البحث :

ان قول الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) على اهمية متابعة
تربية البنت ، فقد ينظر الى الاولاد على انهم ودائع الخالق عزه وجل بأيدي
الآباء ويجب على الجميع ان يقوموا بوظائف في متابعة شؤونهم والدفاع عنهم
وارشادهم . (الألويسي ، ١٩٨٥ ، ص ١٨٦) .

ومن هنا اكد الاسلام على الاباء ضرورة الاهتمام بالبنات والوقوف الى جانبها وقد جاء عن رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) ((خير اولادكم الفتيات)) ، البنون نعم والفتيات حسنات ، وان الانسان محاسب على النعم ومثاب على الحسنات . (شارول ، ١٩٩٩ ، ص ١٠) .

ان البنات بحاجة ماسة الى الاب ويجب على الاب ان يكون عطوفا يتسم بسلوك لائق ، كما يستطيع الاب ان يزرع الثقة من خلال تمجيده لسلوكها وآدابها وخلقها لتكون قادرة على مواصلة الحياة ، ومن وظائف الاب ازاء بنته هدايتها وتربيتها تربية سليمة حيث يقوم ببناء افكارها وعقائدها ، كما يجب على الاب ان يكون ديمقراطيا وليس دكتاتوريا ويكون حسنا وليس عدوانيا وقاسيا . (منس ، ١٩٨٩ ، ص ١٠) .

وتتلخص اهمية البحث كالآتي :

- يعالج البحث قضية تربية البنات المسلمة ، باعتبارها قضية عامة ، تهتم جميع افراد المجتمع ، وتؤثر عليهم بصورة مباشرة وغير مباشرة .
- يتناول البحث التراث الاسلامي ، باعتباره قاعدة الانطلاق في تربية البنات ، وباعتباره نموذج التطبيق لأساليب تربية الفتاة في عصور الامة الزاهرة .
- يكشف البحث عن منهج السلف في طرف تلقي التربية وآدابها بين النساء .

ثالثا : هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على كيفية تربية الفتاة في الاسلام والحضارات القديمة الاخرى .

رابعاً : حدود البحث :

يقتصر تحديد معايير تربية الفتاة العراقية المسلمة وفق الاصاله والمعاصرة .

خامساً : منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الفصل الثاني

المبحث الاول

القيم الغربية السلبية الوافدة على تربية الفتاة العربية المسلمة

لابد لنا من الاشارة الى شيء مهم في حياة المجتمع المسلم، وهو لماذا نسمع دوماً بان انباء الاكتشافات والتطور العلمي من الغرب والمتمثلة (بأمريكا واروبا) وليس للعرب والمسلمين مثل ذلك ، فهل التقدم العلمي والصناعي محرم على المسلمين ؟ ام انهم خلقوا بعقول وافكار تختلف عن عقول المسلمين ؟ فاين يمكن السر ؟ ولماذا المسلمون في هذا الوقت لا يبدعون كما ابدع الرعيل الاول ؟ ولماذا اخذ المسلمون اليوم يقلدون الغرب في الاخلاق الانحلال الخلقي الخ ؟

لذا كانت الحضارة الغربية تقدم للإنسان من وسائل الرفاهية ما يرضى حواسه المادية وشهواته ونزواته ، فأنها تتجاهل روحه واشواقه ، ومشاعره واخلاقه ، لذا اقتصرنا في هذا المطلب على اثر الغرب في الشاب المسلم ، لان مرحلة الشباب من اهم المراحل العمرية التي يمر بها الانسان ، اذا يكون الانسان في

ذروة قواه . قال تعالى . { اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ } (٨٧)

فمن هنا ندرك اهمية وخطورة مسار حركة هذه الفئة (تأثيروا وتأثرا) على الحياة الاجتماعية ، فمن المعلوم ان مسار حركة هذه الشريحة اذا لم يكن في اتجاه التكامل ، وفي حدود الاطار العام لمنظومة القيم والاخلاق التي توفرها العقيدة الدينية بشريعتها المتكاملة والمستوعبة لجميع مجالات الحياة ،

فالذين تقفوا ثقافة الغرب وتأثروا بهم اخذوا يفترون على الاسلام بأمور عدة مع التشكيلات في الدين الاسلامي فمن هذه الافتراءات :-

- ١ - ان الدين علاقة له بين الانسان وربه ، ولأصله له بالحكم ولا بدولة فيقولون لا نجد في ذلك الدين نظاما يحكم لنا حركة الحياة لجهلهم بالشريعة الاسلامية ، وقياسهم الاسلام على المسيحية ، وتقليدهم للغرب الذي يفصل بين الكنيسة والدولة (٨٨) .
- ب - الادعاء بان الشريعة لا تصلح للعصر الحاضر ، فنحن في عصر العلم لا في عصر الدين ، فقد ادى الدين في رايهم دوره ولم يعد له في الحياة الحديثة مكانا بحجة ان الحضارة لا قيام لها الا بالعلم ، والدين يعادى العلم ، والغرب الحديث لم يبلغ ما بلغ من الرقي الا حينما رفض منطق الدين ، وامن بمنطقة بقينا في نطاق التخلف والانحطاط (٨٩) .
- ج - ادعائهم ان الشريعة الاسلامية شريعة جامدة لا تقبل التطور ، وان احكامها لا تليّن لتغير الزمان ، وتبدل المكان ، وتقلب الانسان وان الحياة التي تبنى عليها الحكومة ، محكومة عليها بالتوقف والجمود

، والسير في موضعها ، فعد هؤلاء الدين ينحصر في اقصاص الصدور
فلا يتجاوز العلاقات بين المرء وربه ، ولا يتعدى حدود المسجد الذي
توجهه الدولة ولا يوجهها وبهذا يسوغون التشريعات الوضعية

• د - قالوا عن الدين انه انه يكبت النشاط الحيوي للإنسان ، وينطد
عليه حياته ، نتيجة الشعور بالاثم ، ذلك الشعور الذي يستولى على
المتدينين خاصة فيخيل لهم ان كل ما يصنعونه خطايا لا يطهرها الا
الامتناع عن ملذات الحياة ، فلذلك ظلت اوربا غارقة في الظلام طيلة
تمسكها بالدين ، فلماذا نبذت قيود الدين ،

اثر الغرب على المرأة المسلمة

الغرب يحاول جاهدا وبكل طريقة الكيد من المسلمين ، وتفريق كلمتهم
بتأجيج الخلافات المذهبية وانشاء المدارس والنظريات ، لتغرقهم في بحر من
الفتن ، ولتذهب ربحهم بخلق الاضطرابات والدسائس ، واصطناع العملاء ،
واختلاف الدعوات والضالة والافكار المنحرفة والعادات التي تختلف مع الاسلام
جوهرها وعرضا ، من سفور المرأة وتبرجها واختلاط الجنسين في مقاعد التعليم ،
في سن المراهقة وغيرها . ناهيك من تشويه الحضارة الاسلامية بالافكار
الضالة ، ورميها بالعجز والقصور عن مواكبة ركبة الحياة .

فقد دخلت الافكار الغربية الى مناطق المسلمين ، متخذة قناع الثقافة
والعلم ، تحجج به ، وليس هناك من يكره العلم والثقافة ، فبدات في التغلغل من
المدارس الاجنبية باولا ، ثم المطبوعات المنشورات مثل الصحف والمجلات ثم
تكوين الاحزاب والجمعيات المختلفة التي تتبنى فكرها والدعوة لها والاشارة
بإنجازاتها ، واخلاقياتها وحبها لحرية الشعوب والمدافعة عنها ضد استبداد
الحكام من ابناء البلاد وفي الوقت نفسه تعمل على هدم الذات واعتبار كل

تراث الامة من قيم وعادات وتقاليده وطريقة حياة ، وكل ما يكون ثقافة الامة ويحدد شخصيتها هو التخلف الذي لابد من طرحه جانباً واقتباس كل ذلك من الغرب وثقافته (الزركاني ، ٢٠١٧ ، ص ٨٩)

أ- اثر الحضارات الغربية على الانسان المسلمة

اثر السيطره الاستعمارية في بناء المجتمع العربي وزادت من اخضاع المرأة للاستغلال . وحطت من دورها ومركزها الاجتماعي ، وانعكس اثر ذلك في التعليم وفي المؤسسات الاقتصادية وبقية المؤسسات الاجتماعية الاخرى ، نظرا الارتباط تلك المؤسسات بالبنى الاجتماعية وتأثرها بها ، فتغيرت اساليب التنشئة الاجتماعية وغيرت صورة العلاقة بين المرأة والرجل (١١٥)

وقد لعبت تلك الايدي الخبيثة في بلاد الاسلاميه فعصفت بأبنائهم وبناتها هنا وهناك ، في تلك المؤسسات التعليمية التربوية الموجهة ضمن خطط اعداء الاسلام ، التي استطاعت اقناع الفتيات المسلمات اللاتي تعلمن فيها . بان التقليد والعادات والاخلاق المنافية لتعاليم الاسلام والمستوردة من بلاد الغزاة امور حسنة ، ينبغي الاخذ بها ، وهان على المرأة المسلمة ان تنتظر الى جميع الاخلاق والآداب والتعاليم الاسلاميه نظرة مجافاة في التطبيق ، او ازدراء في النفس ، ثم تطور الامر حتى بدأت تنتظر الى اسس العقيدة الاسلاميه مثل هذه النظرة.

ومن هذه الافكار التي اشاعت بين صفوف كثير من المسلمين :

أ - مطالبة المرأة بالحرية والمساواة التامة مع الرجل

اي مساواة في الشهادة والميراث وفي حق الطلاق ، وفي ولاية الزواج اي رفع ولاية الرجل عنها في عقد الزواج . وذلك خلاف لأمر الله تعالى اذا قال عز وجل :

وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَ بِالْمَعْرُوفِ ۚ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَ دَرَجَةٌ ۗ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ {البقرة} .

وفي سورة اخرى قال تعالى :

((وَلَا تَتَمَنَّوْا مَا فَضَّلَ اللَّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ ۚ لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا ۚ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ ۚ وَاسْأَلُوا اللَّهَ مِنْ فَضْلِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا))

اثر الفساد وانهيار الاخلاق بين النساء

بالتحايل والكذب والخداع انتزعوا من المرأة حقوقها ومكانتها الشرعية واغرقوها في بحر من توافه الامور ، فشغلوها بالموضة، والزينة والموسيقى والاغاني وحدث الافلام واسماء الممثلين والممثلات ، فأصبحت ترى ان كل ما يأتي به الغرب فهو جديد وجميل ومقدس حتى وان كان يتعارض مع الدين وقيمه واخلاقه.

وزيادة في الاغراء والاعواء والوصول الى الغايات المستهدفة فتحت لهن بيوت الزينة وصالوناتها بإدارة (رجال لا نساء) وانشئت المعاهد لدراسة الموسيقى والغناء والرقص

وبذلك انتشرت الخلاعة والتحلل والاباحية بين النساء ، وبهذه الاحوال وغيرها انهارت الاخلاق والقيم في مجتمعاتنا الاسلاميه وعمت في ارجائها المفساد والفتن ، بعد سيطرت المفاهيم الغربيه القائمه على التحلل والاباحية فصاعت بعض النساء وسط تلك المفاهيم الباطلة وفقدت الشعور بمسؤوليتها ...

الحركات الفكرية الوافدة من الغرب واثرها في المجتمع المسلم

يخطئ من يظن ان الحرب بين الاسلام واعدائه قد وضعت اوزارها ، ويخطئ من يتصور ان اعداء الاسلام قد سكنوا عنه بعد ان تحالفوا ضد اهله فغلبوهم وجعلوا منهم امما بعد ان كانوا امة ، وفرقا بعد ان كانوا واحدة . فأعداء الاسلام يدبرون لحرية كل يوم وسيلة ، ويحشدون للوقوف في وجهه كل يوم قوة ، وليس خطر الكلمة والفكرة باقل من خطر السلاح في المعركة التي يشنها اعداء الاسلام على الاسلام واهله ، فسكتوا عن الحرب الاسلحة ، ليشنوا حرب التشويه والتخريب للإسلام وتراثه وقرانه ، وابتكروا احدث الوسائل ، واخبت الاساليب فغزوا المسلمين في قلوبهم وافكارهم واخلاقهم ..

لذا يتقدم الباحث ببعض الافكار واثرها في الفتاة المسلمة

أ- العلمانية:-

١- مفهوم العلمانية تعد هذه الكلمة من الكلمات الدخيلة على معاجمنا العربية ، وقبل البدء في ذكر مجموعة من التعريفات هذه الكلمة ، اود التنبيه على ان هناك خطأ شائعاً في نطقها وهو بكسر العين وسكون اللام (علماني) والنطق بها هكذا انطباعاً وايحاء بان الكلمة مشتقة من (العلم)

ويعرفها انور الجندي بقوله : (العلمانية : مصطلح غربي يحمل في طياته (اللا دينية) في الانجليزية (seen larism) و في الفرنسية (lalgue) ، ومترجم هذا المصطلح الغربي يعني الادينية ، انما اراد ان يقدم ترجمة مضللة خادعة اذا يمكن ان تنسب الى (العلم والعالم) ولكن معناها في المفهوم الغربي العزل الدين.

٢- اثر العلمانية في الاسرة المسلمة

واذا ما طبقت العلمانية الغربية في المجتمعات الاسلامية يعني عزل الانسان المسلم عن هويته الاسلامية ، وانفلاته عن حاكمية شريعة الاله ، وتحويل منهج الامة عن تراثها التشريعي والفقهية ، اذا يصبح منهجها القوانين الوضعية الغربية ، وفلسفتها التشريعية النفعية الدنيوية وكانت العلمانية الغربية من اولى كتائب الاختراق الاستعماري للعالم الاسلامي ، وثقافة المسلمين . فشعارات العلمانية تنادي بعزل السماء عن الارض ، واحلال العقل الانساني محل الشرع الالهي ، وانتزاع الانسان لحاكمية الله تعالى ، فضلا عن انها في العالم الاسلامي هي رمز استلام الامة الاسلامية.

المبحث الثاني

العولمة وتأثيراتها على الفتاة المسلمة

أ- مفهوم العولمة

اختلفت اتجاهات الباحثين في تعريف مصطلح العولمة باختلاف مذاهبهم الفكرية لكونه مصطلحا ضهر حديثا ، اذ يصعب ايجاد تعريف شامل ودقيق يصفه لدخوله في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية فلفظ العولمة ليس له وجود في المعاجم العربية .

انما هو مصطلح اجنبي ، له دلالات ومفاهيم متعددة الابعاد ، ويحمل عدة تفسيرات ، سواء كان بصيغته اللغوية الانكليزية ام الفرنسية ام بترجمة العربية ، فلم يكن له وجود في المعاجم .

ب- مساوئ العولمة على الفتاة المسلمة

سواء اختلف الباحثون في وصف العولمة باعتبارها موضة او خرافة او شعارا او ظاهرة . فقد اصبحت واقعا لا يمكن تجاهل اثاره ، ونحن في هذا المطلب نحاول ايضاح مدى تأثير العولمة على الاسرة المسلمة في بيان الاركان الاساسية التي تقوم عليها العولمة :-

١- انتاج رأسمالي قوي عالمي يرى العالم سوقا واحدا مشتركا يتعامل افراده وفق اخلاق السوق ويسعى الى انفتاح كل دولة وتحقيق التكامل بين الاسواق ، ويهدف السوق الرأسمالي الى استبدال افكار وقيم ونظام وعلاقات وادوار ومكانات جديدة بالأفكار والقيم والعلاقات القديمة . وتلبي الرأسمالي وتشبع الحاجات المادية وتعمل على خلق حاجات زائفة عند الفرد .

٢- انتاج تكنولوجي متقدم يعتمد على ثورات علمية متلاحقة واكتشافات متتابعة في مجالات الحياة المختلفة كافة ابتداء من التعليم والاقتصاد والزراعة والفنون والترفيه .. الخ وهذه الاكتشافات بداية من الانترنت ونهاية بالأقمار الصناعية وتتخطى الحدود بين دول العالم ، فهي السلاح الاكثر سطوة وفاعلية ،

٣- نظام جديد للاتصالات والمعلومات ، يزيل حدود المسافات ولايعترف بالزمان ، وتسهل ادوات الاتصال انتشار الثقافة وتغييرها . وتتجاوز الاتصالات الحديثة الحدود الجغرافية ، وتطمس الهوية الذاتية ، وتهدد الاخلاق التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالدين ، في بث الافلام الجنسية

ويهيمن على وسائل الاتصالات الحديثة مبدأ الكسب الاقتصادي والمنفعة .

ج- الحرية:-

١- مفهوم الحرية

لم يرد في معاجم اللغة العربية تعريف لفظ الحرية ، باعتباره وصفاً وإنما اقتصر على لفظ الحر باعتباره موصوفاً ، فقبل الحر بالضم نقيض العبر ، والجمر احراز و حرار ، والحر نقيض الامة ، والجمع حرائر ، وحرره : اعتقه والمحزر : الذي جعل من العبيد حراً فاعتقه ، والحر من الناس : اخيارهم وافضلهم ، وحرية العرب : اشرافهم ويقال هو من حرية قومة اي من خالصهم .

وتحرير الكتاب وغيره تقويمه وتحرير الرقة عتقها ، وتحرير الولد ان تفرده لطاعة الله وخدمة المسجد .

٢- تأثير فكرة الحرية على الفتاة المسلمة

قبل البدئ في بيان مبدأ الحرية لابد من الاشارة لمفهوم الحرية التي جاء بها الاسلام ليتبين ان الاسلام جاء بدين يفك القيود عن استعباد الناس واذلالهم ، وفق قوانين ودساتير الهية على ان لا يتجاوزها العبد في مساره وعيشه في هذه الدنيا ليتضح للقارئ الكريم الفرق الشاسع بين التفسير والتطبيق للحرية من وجهة نظر المسلمين والغرب .

٣- مفهوم الحرية في الاسلام :

جعل الاسلام الحرية حقاً من الحقوق الطبيعية للانسان ، فلا قيمة لحياة الانسان بدون الحرية ، وحين يفقد المرء حريته يموت داخلياً ، وان كان في الظاهر يعيش ويأكل ويشرب ، ولما كان جوهر رسالة الاسلام هو

احياء الانسان وتحرير ملكاته وطاقاته من استعباد الطواغيت بان يجعل هذه الملكات والطاقات خالصة لله تعالى .

ولخص القرآن الكريم الحرية بقوله تعالى : ((الذين يتبعون الرسول النبي الأمي الي يجدونه مكتوبها عندهم في التوراة والانجيل يامرهم بالمعروف وينهاهم عن المنكر ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبئث ويضع عنهم اصرهم والاغلال التي كانت عليهم فالذين ثامنوا به وعزروه ونصروه واتبعوا النور الذي انزل معه اولئك هم المفلحون))

المبحث الثالث

التكنولوجيا و وسائل اعلام الغرب وتأثيرها على الاسرة المسلمة

أ- التطور التكنولوجي لوسائل الاعلام واثرها على الاسرة

لعب دخول التكنولوجيا والتحولت المادية والثقافية التي شهدها المجتمع في السنوات الاخيرة دورا في التغيرات التي تحدثت في بناء الاسرة ، وفي وظائفها اضافة الى حدوث تغيرات في مفاهيم الزواج ونظم القرابة والانجاب وتنظيم الاسرة ، وفي العلاقة الاجتماعية الاسرية ونمط السلطة، ويمكن الاشارة هنا الى ان التغير التكنولوجي عملية تؤثر في نسيج المجتمع وبيئته وتحدث فيه تغيرات كبيرة . ولما كانت النظم الاجتماعية مرتبطة بعضها ببعض ارتباطا وثيقا ، فان اي تغير يحدث في واحد منها يترك بالضرورة اثاره الواضحة على النظم الاخرى بمستويات مختلفة وارادات متفاوتة ، فالتطور الحاصل في المجتمع شمل مجالات الحياة كافة ، وما يخصنا هنا هو (وسائل الاعلام) ، المتمثلة بالتلفاز ، والفضائيات (الستلايت) والفيديو والهاتف النقال .. وغيرها من وسائل نقل المعلومات التي اصبحت في العصر الراهن وسائل الاعلام من مؤسسات التربية .

ب- الصحف والمجلات

الاعلام موجود بوجود الانسان ، فهو ليس لمرا حديثا ، ولكن وسائله هي التي تطورت ، باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات . فالإسلام انتشر بالأعلام ، والنبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) عندما عرض نفسه على عشيرته الاقربين في بدء الدعوة ، انما كان ذلك بوسيلة اعلامية ، هي الخطاب المباشر ، واستعماله (صلى الله عليه واله وسلم) وللمنبر هي وسيلة اعلامية، وفي عصرنا الحاضر نمت وسائل الاعلام وكثرت ، فأصبحت بين مسموعة ومقروءة ومرئية ، وكل هذه المنتجات من نعم العلم على الانسان مما افاء الله به على الانسانية .

فلوسائل الاعلام في يومنا هذا قوة لها ابعادها الاجتماعية بمقدار مالها من قوة سياسية واقتصادية وثقافية في نقل المعلومات والآراء والافكار ، وتعد الصحافة اخطر وسائل التوجيه والتنقيف ، فهي الزاد اليومي الذي يصل الى ايدي الناس جميعا ، فأبوابها المختلفة قادرة على تقديم مناهج تقع القراء وتحملهم على تقبلها ، عن طريق الصورة والخبر والكاريكاتير والتعليق وغيرها وعمد الغرب الى شراء بعض الاقلام لنشر مبادئها وافكارهم ، ولاسيما في البلاد الاسلامية ،وعلى سبيل المثال (طه حسين) الذي اصبح رئيسا لتحرير مجلة (الكاتب المصري) التي انشأها جماعة من اليهود . طبع كتباً في الشعر الجاهلي .

ومما لاشك فيه ان ممثل هذه المسالك لها اسوا المردود على الاسرة المسلمة . فبعض الجرائد والمجلات مولعة بنشر قضايا الفضائح ، والاخلاق الهابطة لتحرز رقما في مبيعاتها ، وليحرز الصحفي الناشر تمكينا في وظيفته وليس مهما بعد ذلك ان تضيع كرامات الناس ، وان تنتشر مثل هذه الامور في المجتمع او تتلوث الاخلاق

ويرى اغلب الباحثين ان الصحف والمجلات لها دورا سلبي يؤدي الى زيادة معدلات الجريمة ، فهذا الكم الهائل من الاخبار المتعلقة بالجريمة والمجرمين لا يتسم بالصحة والصدق في الكثير من الاحيان بل يتناول اوصافا ووقائع الغرض من عرضها جذب القارئ وتوزيع اكبر عدد من الصحيفة ، لآكن الآثار التي تترتب عليها مدمرة للغاية اذ يتلقى الافراد اخبار الجريمة بكثير من الاهتمام تدفعهم غالبا الى التعاطف مع مرتكب الجريمة بل وتشجعه ، لما قد يمثل ذلك من تنفيس للرغبات الاجرامية المكبوتة لديهم ، كما قد يترتب على نشر اخبار الجريمة وكيفية تنفيذها والهروب من الشرطة وتشجيع اصحاب الاستعداد الاجرامي على الاقدام على الجريمة خاصة منهم من يحب الشهرة بنشر صورته و اسمه في الصحف .

فلا يخفى على العاقل التغير الذي طرا على المجلات العامة التي تنشرها في اماكن كثيرة حول العالم . وقد اصبح همها الاول عرض النساء في صورة فائتة ، ويركز في اثائها على فتاة سافرة كاشفة مفاتها وزينتها بطريقة تثير الغرائز .

فالسيل العام من المؤلفات والمجلات والصحف الاجنبية المعربة تحاصر اطفالنا وتقدم اليهم في اوعية خلاية براقة تخطف ابصارهم وتستولى على عقولهم ، فيقبلون عليها في شوق شديد ، في غياب البديل عن الساحة الذي يحميهم من خطر الثقافة الغربية على حسهم وفطرتهم وذوقهم وبمرور الوقت تعمل تلك القافة عملها فتحيلهم الى مسخ مشوه في الافكار والعادات والتقاليد .

فأصبحت من نتائج ذلك اننا عندما نقوم بزيارة المكتبات التجارية كثيرا ما نجد هذه المجلات بين ايدي الشباب وليس النساء ، ولأسف اصبحت هذه الصورة تعرض اليوم حتى في الصحف المتخصصة بالأخبار اليومية التي يفترض ان يكون هدفها ورسالتها اسمى واجل من ذلك . فلا تخلو هي الاخرى

(مجلات الاطفال) من عرض صور الانساء المتبرجات او العاريات ، فمجلات المغامرات المخصصة للأطفال كمجلة سوبر مان والرجل العنكبوت ورجل الطواط وغيرها الكثير كلها تصور النساء والرجال في احوال لا يمكن وصفها (اي بما يسيء للأدب) (٢٤٧).

ان لدى اعداء الاسلام رصيذا وافر من الوسائل والسبل التي يستعملونها لا يقاع ابناء الامة ابناء الامة في المصيدة التي نصبوها لهم ، فاذا لم تفلح وسيلة الغزو والاحتلال لجؤوا الى وسيلة اغراق الدولة المسلمة بالمسكرات والمخدرات ليصبح الشباب تائهين ، معطلة قوائهم عن اي فكر او انتاج لصالح امتهم ، واذا خابت تلك كما يعد التلفزيون المسؤول الاول عن نقل الاخلاق وعادات ومشاكل بيئات الممثلين والممثلات المنحرفة والشاذة الى بيئات المشاهدين فيحاول بعض هؤلاء تطبيق هذه الاساليب ، فنشاهد بعض الشباب والشابات يقلد من احب سواء كان من المطربين ام الفنانين ، وحتى احد اللاعبين ممن قد يعجبه اداؤه ، فيقلده في حركاته وسكناته وفي لبسه او مشيه او حتى طريقة كلامه (٢٦٩)

وكثيرة هي مخاطر لتلفزيون والقنوات الفضائية التي لاتعد ولا تحصى ، وقد لمسنا ذلك من الواقع الذي نعيشه ، من خلال ما نشاهده من تعمد كثير من الفضائيات على عرض الافلام الفاضحة والمسلسلات الهابطة والبرامج اللاأخلاقية في شهر رمضان ،

ج- الانترنت

يعد الانترنت احد وسائل التطورات التكنولوجية الحديثة التي منحتها اياها المخترعات والتقنيات ، وساعدت بشكل كبير في تقديم وتسهيل الخدمات كافة . ومع تطور الحياة ازداد استعمال الانسان للانترنت كوسيلة مهمة من وسائل

الحصول على المعلومات ، اذا يعدها كثيرا من الناس مصدرا اساسيا للحصول على معلومات ، يحاولون كثيرا الاجابة عن التساؤلات في اذهانهم بالجلود امام شاشة الحاسوب ، مهما كان موضوع التساؤل ومجاله سواء كان في العلوم ام الادب ام الجغرافية ام الطب وغيرها ،

لا انه في الوقت نفسه قد يكون مصدرا كبيرا للشر لمن اصر على سوء استعماله ، فقد يساهم مساهمة كبيرة في تحطيم المناعة الاخلاقية لدى مستعمليه ، وبصف عامة فان شبكة الانترنت خصائص اساسية تميزها عن بقية الوسائل الاعلام ، ومنها نتجت كل ايجابيات الانترنت وسلبياته ، وهذه الخصائص هي :-

اولا : صعوبة السيطرة على محتوياته ، فمع وجود منظمات لها بعض التأثيرات على الانترنت الا ان شبكة الانترنت غير خاضعة لأي جهة رسمية ولا توجد منظمة او هيئة معينه تديرها ، وليس هنالك اي جهة تملكها ، مما يتيح هذا الامر مساحة واسعه من الحرية . سواء في طرح المواضيع او البحث عنها ،

وقد تعاني بعض الاسرة من سوء تصرفات ابنائها اذ تشعر بالتذمر لان ابناءهم لم يعودوا كما كانوا عليه قبل تعودهم على استعمال الانترنت . يجلسون معهم ويتبادلون اطراف الحديث في شؤون الاسرة ، والقضايا العامة ، وهذا بدوره يؤدي الى ضعف الترابط الاسري نظرا لاستحواذ هذه الوسيلة (الانترنت) على الكثير من الاوقات بما فيها الوقت الخاص للقاءات العائلية وزيارات الاجتماعية وصلة الارحام ، وقد ادى ذلك الى انشغال افراد الاسرة عن بعضهم فمع هذه الاستقلالية للشخص وانعزاله عن اسرته منشغلا بما يملئ عليه جهاز الكمبيوتر اما خدمة انترنت ، يشعر بعد الحاجه الى الاخرين من

اقربائه وذوي ، ومن ثم الانغلاق عنهم وعدم التفاعل معهم ، اي ان ينفصل الفرد بأفكاره وآرائه الجديدة .

د- الهاتف :

دخل الهاتف بأنواعه الى حياتنا كغيره من وسائل التقنية الحديثة ، فتركت وسائل الاتصال الحديثة اثرا لم تتركه الوسائل القديمة وكان هذا الاثر ظاهرا وواضحا في مجالات الحياة كافة و (الهاتف المحمول) او ما يسمى بالهاتف النقال او الهاتف الخليوي او الهاتف الجوال كغيره من وسائل الاتصال ، فقد فرض وجوده على الاسرة ، اذا اصبح معظم افرادها يحملونه ، ونشأت عنه مفاهيم وعادات جديدة في المجتمع ، فكان الهاتف المحمول بالغ الاثر على المجتمع سواء كان بالسلب ام الايجاب . اذ اصبح يقرب المسافات ويزود الآخرين بالأخبار .

الاثار الاخلاقية للهاتف:

بما ان الموبايل لم يعد جهاز اتصال فحسب بل تعداه الى الكثير من المهمات والخدمات ، فالجهاز يستعمل لا رسال الرسائل (sms) وتصفح الانترنت .

كما يستعمل للألعاب الإلكترونية وهو مزود ايضا بتقنية البلوتوث وذاكرة واسعة الحجم لتحميل ملفات الفيديو والصوت ،مع امكانية التقاط الصور وتسجيل الفيديو ، ويحتوي كذلك على جهاز راديو ، فبذلك يحمل يحمل مخاطر وسائل الاعلام السابقة . ويمكن القول ان كل من شاهد الافلام والصور التي يحويها جهاز الموبايل يستطيع ان يلاحظ الاثار العميقة التي

تتركها هذه المشاهدة ، فالنظر الحرام سبب لا عظم الفتن ، فكم انتكس بسببه
من الشباب ؟

الفصل الثالث

المبحث الاول

الاسس التربوية لاعداد الفتاة في الاسرة في ضوء القرآن الكريم

أ- تربية الفتاة في الاسلام

قد لا يدرك بعض الآباء قدر المهمة العظيمة التي يقومون بها عند تربية بناتهم وقدر الرسالة السامية التي يحفظون بها القيم والاخلاق في المجتمع السليم ان احسنوا تلك التربية فضلاعن الاجر والثواب المرجوين لأنها قربى الى الله سبحانه ، قال النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) ((من عامل جاريتين انا وهو كهاتين وضم اصابعه)) وقال النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) ((ما من رجل تدرك له ابنتان فيحسن اليهما ما صحبتاه او صحبتها إلا دخلناه الجنة)) . (ابا بطين ، ١٩٩٠ ، ص ١٠) .

ولعظم هذا الامر تستحق تربية الفتيات ان يولياه الآباء عناية كبيرة خاصة اذا تيقناه بالعافية السيئة على الفرد والمجتمع ان اهمل في تلك التربية ، وبعض الناس قد يستسهل امر التربية عموماً للبنين والفتيات على حد سواء ، ويقلل من شأنها ، بل يعتبر ان تربية الفتيات يسيره ولا تستحق ان يجهد لها فيعتقد ان لا بديل في معاملة الفتيات الشد والحزم والضغط الذي يصل احيانا الى الضرب والحرمان والايذاء النفسي . (الايدش ، ١٩٩٥ ، ص ٢٠) .

ان تربية الفتيات شرف كبير للمسلم لأنه حينذاك يتأسى بالرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) اذ كان لأربع بنات فرياهن وادبهن واحسن تربيتهن حتى اثمرت تلك التربية النبوية بنتا مثل السيدة فاطمة الزهراء (عليها السلام) . (مؤسسة البلاغ ، ٢٠١٥ ، ص ٢٥) .

يضمن بعض الآباء ان دورهم التربوي ينحصر في توفير الملبس والمأكل والمال وفي وضع المحاذير ومعاقبة البنت ان خالفت ويلقي بتبعة البنت على عاتق الام وحدها ويظن انه ادى كل ما عليه وتحت لا تنكر قيمة الام التربوي في حياة ابنائها وبناتها لاننا نتحدث عن مرحلة تحتاج فيها البنت الى ابائها ليقوم بدوره التربوي فترية الفتيات عملية مشتركة بين الاب والام لا يغني احدهما عن الآخر . (الاتحاد العام لنساء العراق ، ١٩٨١ ، ص ٣٠) .

في فترة المراهقة تحدث تغيرات جسمانية ونفسية معلومة للكثير في حياة البنت المراهقة فبعض الآباء يهتم في تلك الفترة بالبحث عن وسيلة لتعليم ابنته الحياة الفقهية وربما يلقي بالمهمة عن الام لتعلم ابنتها ، فالمرهق يشعر بنوع من الانجذاب الانفعالي للجنس الآخر ويرغب في تواجد الآخر الى جانبه بشكل دائم والتحدث والاستماع اليه ، فإذا استطاع الاب ان يقدم لابنته ذلك الشعور بعطفه وحنانه الابوي اقام عنها خطأ للدفاع قويا لا يجعلها هشة ان سمعت كلاما او نظرة اعجاب ، فرسول الله (صلى الله عليه وسلم) كان اب يقرب ابنته ويجلسها في مجلسه وهي تبادلها رفقا برفق ورحمة في قمة سامية من الخلق الرفيع والتربية الكاملة . (محمود ، ١٩٩٧ ، ص ١٤) .

ان تربية الفتيات شرف كبير للمسلم لأنه حينذاك يتأسى بالرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) اذ كان لأربع بنات فرياهن وادبهن واحسن تربيتهن

حتى اثمرت تلك التربية النبوية بنتا مثل السيدة فاطمة الزهراء (عليها السلام) . (مؤسسة البلاغ ، ٢٠١٥ ، ص ٣٥) .

ب-تربية الفتاة في القرآن الكريم :

لقد شمل القرآن الكريم تربية البنات بصورة مباشرة او غير مباشرة بعدة آيات قرآنية منها :

- قوله تعالى : { أَصْطَفَى الْبَنَاتِ عَلَى الْبَنِينَ } من سورة الصافات الآية : ١٥٣
- قوله تعالى : { أَمْ اتَّخَذَ مِمَّا يَخْلُقُ بَنَاتٍ وَأَصْفَاكُم بِالْبَنِينَ } من سورة الزخرف الآية : ١٦٠ .
- قوله تعالى : { وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ * بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ } من سورة التكويد الآية : ٨ - ٩ .
- قوله تعالى : { وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنْثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ * يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ ۖ أَيُمْسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ ۗ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ } من سورة النحل : الآية : ٥٨ - ٥٩ .
- قوله تعالى : { وَلَا تَقْنُتُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ ۖ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ ۚ } من سورة الانعام الآية : ١٥
- قوله تعالى : { الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا } من سورة الكهف الآية : ٤٦
- قوله تعالى : { لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا فِيهِنَّ ۚ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ } من سورة الشورى الآية : ٤٩

المبحث الثاني

الاسس التربوية لاعداد الفتاة المسلمة في ضوء الحديث النبوي الشريف

- قال النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) ((من كان له ثلاث بنات فصبر على لأوائهن وضرائهن ادخله الله الجنة برحمته اياهن فقال الرجل : وان بنتان يا رسول الله ؟ قال : وان بنتان ، قال الرجل : وان واحدة يا رسول الله ؟ قال : وواحدة)) .
- قال النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) ((الاولاد نعمة والبنات رحمة لا يسأل عن الرحمة بل يسأل عن النعمة)) .
- قال النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) ((لا تكرهوا البنات فأنهن المؤنسات الغاليات)) .
- قال النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) ((لا يكونوا لاحدكم ثلاث بنات او ثلاث اخوات فيحسن اليهن إلا دخل الجنة)) .

استنتاجات البحث :

- من خلال ماتقدم يمكن تحديد معايير القيم وفق مبادئ وقيم الاسلام
- كانت الفتاة في الجاهلية مثار قلق وازعاج للأبوين وكانت الام تظلم متهمة بانها السبب في انجاب الفتيات .
- اغلب الحضارات القديمة التي ظهرت عبر التاريخ كانت تستخدم العنف والاهانة ضد الفتيات .
- للمرأة دور تاريخي في حياة المجتمعات فقد تنتج ولدا مصلحا للمجتمع يقود الامة الى الخير والقوة .

توصيات البحث :

- تدريب الفتاة على طاعة الله ورسوله منذ الصغر .
- حظر بعض وسائل الاعلام المرئية والمسموعة والمقروءة فخطرها في كثير من البلدان عظيم وضررها جسيم لعرضها بعض المناظر المحرمة وهذه لها اثر سلبي على تربية الاولاد .
- التربية الاسلامية ان تأمر الفتاة بارتداء الحجاب اذا بلغت سن الرشد .
- يجب تربية الفتاة وفق منهج اسلامي تربوي متكامل بحكمة الانسان بين حاجاته الروحية والنفسية والجسدية .
- الرؤية لما تكون عليه الفتاة المسلمة في ظل المتغيرات الاجتماعية
• عقد ندوات ومؤتمرات للاهتمام في تربية الفتاة العربية المسلمة بصورة عامة والفتاة العراقية المسلمة بصورة خاصة .

مقترحات :

- ١- اجراء دراسات بحثية مشابهة.
- ٢- اجراء دراسة مقارنة في تربية الفتاة المسلمة.
- ٣- اجراء دراسات تهدف الى بناء معايير تساعد في بناء وتربية الفتاة المسلمة .

المصادر

• القرآن الكريم

- (١) ابا بطين ، المرأة المسلمة المعاصرة اعدادها ومسؤوليتها في الدعوة ، الرياض ، دار عالم الكتب ، ١٩٩٠ م .
- (٢) الابرش ، مها عبد الله ، الامومة ومكانتها في الاسلام في ضوء الكتاب والسنة ، معهد البحوث العلمية واحياء التراث الاسلامي ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة ، ١٩٩٥ م .
- (٣) الاتحاد العام لنساء العراق ، آفاق تطوير المرأة العراقية بعد تحريرها من الامية في اطار التعليم المستمر ، بغداد ، ١٩٨١ م .
- (٤) الالوسي ، السيد محمود ، روح المعاني في تفسير القرآن ، دار احياء التراث العربي للطباعة ، ط ٤ ، بيروت ، ١٩٨٥ م .
- (٥) القليصي ، احكام الاسرة في الشريعة الاسلامية ، الجزء الاول ، مكتبة الجيل الجديد ، ١٩٩٧ م .
- (٦) الزركاني محمد كاظم عبدالله ، الاسرة المسلمة واثر المتغيرات الحضارية فيها ، مطابع دار الشؤون انسانية العامة ، ط ١ ، ٢٠١٧ .
- (٧) الهادي ، عباس ، المرأة والاسرة في حضارات الشعوب وانظمتها ، دار طلاس للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ م .
- (٨) بوادقجي ، عبد الرحيم والحريري ، محمد خالد ، عالم السكان ، منشورات جامعة دمشق ، ٢٠٠٤ م .
- (٩) بيهم ، محمد جميل ، المرأة في الاسلام والحضارات الغربية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ط ١ ، ١٩٢١ م .

- ١٠) جبري ، عبد المنعم ، المرأة عبر التاريخ البشري ، الاوائل للطباعة والنشر ، دمشق ، ٢٠٠٦ م .
- ١١) زكريا ، خضر ، الوضع الاجتماعي للمرأة العربية ، الاهالي للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق ، ١٩٩٤ م .
- ١٢) شارول ، ملحم ، المرأة والشأن العام في ضوء الاستطلاعات والابحاث ، بيروت ، ١٩٩٩ م .
- ١٣) شعبان ، بثينة ، المرأة العربية في القرن العشرين ، دار المدى للثقافة والنشر ، دمشق ٢٠٠٠ م .
- ١٤) عباس ، عبد الهادي ، المرأة والاسرة في حضارات الشعوب وانظمتها ، دار طلاس للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ م .
- ١٥) محمود ، رفيقة سليم ، المرأة مشكلات الحاضر وتحديات المستقبل ، دار الامين للطباعة والنشر ، مصر ، ١٩٩٧ م .
- ١٦) منس ، جوليت ، المرأة في العالم العربي ، ترجمة الياس مرقص ، دار الحقيقة للطباعة ، ط ٢ ، ١٩٨٩ م .
- ١٧) مؤسسة البلاغ ، تربية الطفل في الاسلام وفق المراحل العمرية المختلفة ، العتبة العلوية المقدسة ، ط ١ ، ٢٠١٥ م .

**الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في
مدارس مركز محافظة البصرة**

أ.م.د. محمود شاكر عبد الله

جامعة البصرة /كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في
مدارس مركز محافظة البصرة

أ.م.د.محمود شاكر عبد الله

ملخص البحث

اجري هذه البحث للتعرف على الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة ، فكانت عينة البحث مكونة من (٥٠) مرشد و(٣٠) مرشدة تربوية يعملون في مدارس تربية محافظة البصرة للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي للوصول الى النتائج وتحليلها وتفسيرها ولهذا بنى مقياس الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي اداة لبحثه ووسيلة للوصول الى هدفه ،اما الوسائل الاحصائية فهي التكرارات والوسط المرجح ومعامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية ،وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها افتقار مكتب المرشد التربوي للاختبارات النفسية المقننة، وقلة الدورات التطويرية للمرشدين في أثناء الخدمة) ، ازدحام الطلبة في الصفوف الدراسية ضعف متابعة الأهل لمشكلات أبنائهم ، خوف الطلبة من عرض مشكلاتهم على المرشد قد تبدو ان هذه الصعوبات لا تعوق عمل المرشد التربوي ولكن في حقيقة الامر ان ما يلمسه الباحث انها صعوبات لها واقعها المؤثر في سير عمل المرشد التربوي .

Abstract

The study was conducted to identify the difficulties facing the work of the educational council in the schools of the Basra Governorate. The sample consisted of (50) Male and (30) Females instructors working in Basra governorate schools for the academic year 2017-2018.

In order to achieve the objective of the study, the researcher adopted a descriptive research approach to arrive at the results, analysis and interpretation. Therefore, the measure of the difficulties facing the work of the educational council was constructed as a tool for its research and a means to reach its goal. The statistical means are the frequencies and the weighted mean, Pearson correlation coefficient and percentage. And the lack of development courses for mentors during the service), overcrowding of students in classrooms, poor parents 'follow-up of their children's problems, and students' fear of presenting their problems to the instructor. Hinder the work of the educational council, but in fact that what the researcher touches difficulties it has an impact on the functioning of the educational council.

مشكلة البحث

يعد الإرشاد التربوي ميداناً مهماً من ميادين العملية التربوية والتعليمية لأنه يدخل في كل مجالاتها بدءاً بشخصية المدرس وجميع العاملين في العملية التربوية في المدرسة لتحقيق التوافق النفسي والأكاديمي والاجتماعي ، وتكون العلاقة بين الإرشاد والتربية علاقة تكامل فعملية الإرشاد لا يمكن أن تتجزأ من العملية التربوية ، فالصعوبات التي تواجه المرشد التربوي هي نفسها تواجه العملية التربوية .

إن تقدم الحياة الإنسانية وتعقدها تجعل وجود عدد غير قليل من المرشدين يعانون من الصعوبات في تعديل سلوك الطلبة ،نتيجة للتغيرات والتقلبات الاسرية والاجتماعية والاقتصادية المصاحبة لذلك التغيير ،وازداد

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

القلق والتوتر المرتبط بكل ذلك وقد انعكست آثار تلك التغيرات على الافراد وبخاصة طلبة المدارس.

ولابد من التطرق إلى موضوع الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي ، مما جعل الباحث يسلط الضوء على هذه الصعوبات من اجل النهوض الى واقع تربوي وعلمي سليم ، لدراسة هذه المشكلة التي يمكن صياغتها من خلال التساؤل الآتي:

هل هناك صعوبات تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مديرية تربية محافظة البصرة؟

والبحث الحالي سيجيب عن التساؤل أعلاه .

أهمية البحث:

تهدف وزارة التربية الى توفير البيئة التي تساعد المرشد التربوي والمربي التربوي على بناء شخصية الفرد بناءً صحيحاً إذ يمكنه من اكتساب الصفات الاجتماعية والتربوية الحسنة من خلال النمو المتوازن جسمياً وعقلياً ونفسياً.

فالتعليم يعنى بمساعدة الفرد على التكيف والتفاعل مع ما حوله من متغيرات وهذا التكيف يحتاج الى وعي متمثل بالإحاطة بجانب من العلوم والمعارف والتفكير السليم لاستيعاب مفردات البيئة (كلاس، ١٩٨٤، ص٣٣) .

لهذا فإن المدرسة هي من يحقق غاية التعليم، فهي تسعى الى تذليل الصعاب والتغلب على المشكلات التي تعترض الطلبة في أثناء دراستهم بما يحقق الاندماج الدراسي والاجتماعي بين الطلبة ، فتقوم بتوجيه الطلبة بطرق الإرشاد الاجتماعي والاكاديمي وتوعيتهم وتنمية شخصياتهم من خلال البرامج والفعاليات التي توفر احتياجاتهم من خدمات ارشادية خاصة (ابو حويج، ٢٠٠١، ص٨٥) .

لهذا عُدَّ الإرشاد التربوي مساعدة الطالب على اكتشاف قدراته وامكانياته الدراسية فهو يرسم له خطة دراسية واضحة بالإضافة الى مساعدته على اختيار التخصص المناسب وكذلك على التكيف مع بيئته الدراسية والاجتماعية والعلمية عن طريق امداده بالمعلومات الكافية والمناسبة بهدف الوصول الى الخط السلوكي الامثل الذي يمكنه من النجاح في تحقيق اهدافه في الحياة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. (داود، ١٩٩٠، ص ٤٥)

وتتحقق مهمة الإرشاد عن طريق أفراد متخصصين في هذا المجال لمساعدة الطالب على التوافق النفسي والاتزان الانفعالي لتجاوز كل ما من شأنه يعيق مسيرة الطالب العلمية والعملية. (زهران، ١٩٨٢، ص ١٣).

ويرى إليس (Ellis) أن الأفراد يفكرون ويشعرون ويتصرفون في آن واحد ولم يعتقد بأن الأفراد خبرون أو شريريون ، بل أنهم بكل بساطة مخلوقات بشرية لا أكثر ولا أقل ، ولدوا ولديهم نزعات للصراع الداخلي ، وأنهم يتأثرون بالعائلة والثقافة وأن لديهم استعداداً فطرياً وميلاً مكتسباً لأن يكونوا غير عقلانيين ، وينظر إلى البيئة وإلى مرحلة الطفولة على أنهما يساعدان ذلك الميل الفطري لتكوين الأفكار غير العقلانية ونموها (الخطيب، ٢٠١٣، ص ٣٨٧).

وعلى هذا الاساس فالمرشد التربوي هو الشخص المؤهل علمياً وعملياً من خلال طبيعة دراسته في كلية التربية للعلوم الإنسانية ، ومن ثم يتم الاعداد تربوياً عن طريق دورات تأهيلية تعد لهذا الغرض.

فالتربية والتعليم والإرشاد التربوي والنفسي عمليات متكاملة بعضها يكمل بعضاً ولها أهداف موحدة ونلاحظ أن وظيفة المدرسة تغيرت وتطوّرت عمّا كانت عليه سابقاً إذ أصبحت المدرسة هي التي تُعد وتُتمّي التلميذ من الناحية الصحية والنفسية والعقلية والاجتماعية والروحية ثم أخذت تهتم بالمشكلات الفردية والجماعية التي تواجه التلميذ، وبذلك يكون المرشد التربوي متابعاً

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

لشخصية التلميذ راصداً لسلوكياته قادراً على توجيه النصائح والإرشادات المناسبة له والمؤثرة في نفسيته بوصفه الأب الروحي للتلميذ. تتضح أهمية البحث في كونه يبحث في موضوع حيوي ومهم في العملية التربوية وهو تحديد الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس وتكمن أهمية البحث في ما يأتي:

- التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس.
- يُعد هذا البحث إسهاماً في مجال العملية التربوية لوضع آليه للتخلص من الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي.
- يساعد المسؤولين في وزارة التربية معرفة أهم الصعوبات التي يعاني منها المرشد التربوي في المدارس .
- قد يساعد هذا البحث في فتح المجال أمام المزيد من الدراسات حول المرشد التربوي ودوره في العملية التربوية .

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدرسة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي على :

المرشدين التربويين في مدارس تربية محافظة البصرة المركز للعام الدراسي

٢٠١٧-٢٠١٨

تحديد المصطلحات:

الصعوبات لغةً: الصعوبة مشتقة من (صعب) بمعنى العسر (المعجم الوجيز، ٢٠١١، ص٣٦٤).

الصعوبات اصطلاحاً: عرفها كل من :

(أحمد ،١٩٩٨): "كل عائق يحول دون توصل أفراد العينة إلى الحل السليم"(أحمد،١٩٩٨،ص١٩) .

(Staulters,2006) : "إي ظرف بيئي أو ذاتي أو تعليمي يعيق أو يقيد تعلم الفرد"(Staulters,2006,p:17).

التعريف النظري للصعوبات: هي المعوقات التي لا يستطيع المرشد التربوي للوصول إلى حلها أو التخلص منها.

التعريف الإجرائي للصعوبات: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات استبانة الصعوبات المُعدة في هذا البحث.

تعريف المرشد التربوي: عرفه كل من:

سجرام ومندل(Schram& mandel,1986) : "هو كل العاملين في مجال مهن المساعدة الإنسانية يعملون على مساعدة مسترشدتهم للتعبير عن مشاعرهم المرتبطة بموقف أو مشكلة معينة وتوضيحها لهم والبحث عن الموارد الضرورية لمقابلة مسترشدتهم واستعمالها وتحسينها"(Schram& mandel,1986,p:34).

ابو عبادة ونيازي(٢٠٠٠): "هو الشخص المؤهل علمياً لتقديم المساعدة المتخصصة للأفراد والجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات النفسية والاجتماعية"(أبو عبادة ونيازي،٢٠٠٠،ص٣٥).

إطار نظري ودراسات سابقة:

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي

هناك بعض الصعوبات التي تقف حجر عثرة في أي طريق عمل والتي لا بد من إيجاد حلول لها حتى يستطيع الإنسان مواصلة عمله بتميز.

هناك بعض المرشدين التربويين لديهم الكثير من المشاكل الخاصة بهم، والتي تحول دون تأديتهم لعملهم كأن يكون لا يرغب في المدرسة التي وضع فيها لأنها بعيدة عن محل سكنهم أو أن تكون شخصيته ضعيفة أو أن يكون لديه بعض العقد النفسية التي تمنعه من التواصل مع الطلاب، لذا لا بد قبل تعيين هؤلاء المرشدين من دراسة شخصياتهم ومعرفة مدى قدرتهم على العطاء في المدارس.

ويعد (Moser) من الذين أكدوا على شخصية المرشد التربوي كمتغير فعال في نجاحه، إذ يقول: إن شخصية المرشد هي أكثر المتغيرات أهمية لمساعدة الآخرين ، فنجاحه يعتمد على درجة كبيرة على سماته الشخصية بغض النظر عن مستوى تدريبه ، ولم ينكر أحد أهمية التدريب والفهم العلمي ، إذ أن من الصعب أن يقال بأن التدريب دائماً يأتي من حيث الأهمية في الدرجة الثانية بعد شخصية المرشد التربوي ، ولكن من المنطقي أن يقال بأن الواحد منهما لا فائدة منه دون الآخر ، وأن كل واحد ما هو إلا دالة الآخر (Moser,1963,p:197) .

إن الصعوبة التي يواجهها المرشد التربوي في بداية عمله هو توقع الآخرين أن لديه العصا السحرية التي يمكن عن طريقها حل جميع المشكلات وهذا قطعاً غير منطقي كما أن الإعلام التربوي لا يعطي مساحات للحديث عن عمله وأهميته التربوية في المدرسة والمجتمع.

وتمثل المدرسة نقطة الالتقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتشابكة المعقدة والتي يتخذ التفاعل الاجتماعي والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي أرضاً خصبة لعملية الإرشاد النفسي والتربوي ، فالمدرسة كونها وحدة اجتماعية مستقلة تتميز بما يلي:

- إنّ المدرسة تضم أفراداً معينين هم التلاميذ والمدرسون.
- إنّ المدرسة لها تكوينها وتنظيمها الواضح المحدد .
- إنها تمثل مركزاً للنشاط الاجتماعي .
- يسودها شعور بالانتماء والعمل الجمعي.
- لها ثقافتها الخاصة بها(ملحم، ٢٠١٠، ص ٣٥٠).

وهناك بعض المشكلات التي تنجم له عند خروجه للزيارات الميدانية فقد يواجهه عدم تفهم أولياء الأمور لأهمية هذه الزيارات فيمتنعون عن استقباله وهذا يعتمد على تفهم المجتمع ودرجة وعيه ولكن من الممكن أن يتجنب العديد من المشكلات جراء متابعة مشكلات الطالب خارج أسوار المدرسة إذا عرف الجهات التي يلجأ لها إذا ما تشعبت المشكلة واحتاجت لحل جذري سريع.

إن وجوده في المدرسة رغم عدد الطلاب الكبير في بعض المدارس يجعله غير قادر على الاهتمام بكل الفئات الطلابية التي تحتاج رعايته ، وكذلك من الصعوبات التي يواجهها الفترة الطويلة التي يحتاجها الطالب حتى يبدأ الثقة فيه وتقبله وقد يرجع السبب في ذلك عدم تقبل الطالب له لأنه يقترب في ذهنه في بعض الأحيان أنه يتبع إدارة المدرسة التي تعود على أنها أداة للعقاب، وكذلك عدم توفر التقنيات والاختبارات التي تساعد المرشد على حل المشكلات التربوية والنفسية .

للمرشد أثر كبير في العملية التربوية، وهو عامل أساس في تحديد مخرجاتها، ويمكن تعريفه بأنه : اكاديمي متخصص بعلم النفس الارشادي له مؤهلات شخصية ومهنية تساعده على تقديم خدماته وفق مبادئ دراسة السلوك الانساني خلال مراحل نموه تساعده على تأكيد الجانب الايجابي لدى المسترشد لتحقيق التوافق لديه.

وللعملية الإرشادية مراحل متتابعة التي يقدم من خلالها المرشد التربوي خدمات الإرشاد بدون أن يواجه صعوبة ويمكن وضع تصور لهذه المراحل كالآتي:

- ١- تحديد المشكلة من خلال المسترشد نفسه ، أو تلقي شكوى من أفراد الأسرة أو شخص مسؤول ... الخ.
- ٢- التعرف على المشكلة من خلال الأسباب والأعراض الدالة عليها.
- ٣- تحديد الموقف أو البيئة التي حدثت فيها المشكلة.

- ٤- تحديد خصائص المسترشد الإيجابية والسلبية.
- ٥- تحديد امكانية مشاركة القائمين على تربية الطفل في تنفيذ إجراءات الإرشاد.
- ٦- وضع الأهداف الخاصة المرتبطة بالمشكلة والممكن تحقيقها.
- ٧- وضع إطار للعلاقة الإرشادية سواء بين المرشد والمسترشد أو بين المرشد والقائمين على تربية الطفل.
- ٨- تحديد البيئة التي حدثت فيها المشكلة ،والتأكيد من جدوى تنفيذ إجراءات الإرشاد في البيئة نفسها.
- ٩- اختيار أسلوب الإرشاد المناسب (فردي، جماعي، مباشر، غير مباشر) (سعفان، ٢٠١٠، ص ١١-١٢)

النظريات المفسرة للصعوبات

نظرية الفريد ادلر:

يرى ادلر أن الإنسان له القدرة عموماً على أن يكون مبدعاً متحكماً في ظروفه البيئية وتخطي العقبات الصعبة التي تصادفه مهما بلغت درجة خطورتها، لأنه مبدع ونشط وصانع لقراراته ويستطيع أن يختار نمط حياته بنفسه (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩، ص ٣٠).

وقد أشار ادلر إلى أن كل الأفراد يبدأون الحياة بمشاعر النقص إذ نكون جميعاً معتمدين على الكبار لتستمر حياتنا ، وبذلك فإن الأطفال والمراهقون يشعرون بعجزهم التام بالمقارنة مع الكبار الأقوياء

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

الذين يعتمدون عليهم ، وهذا الشعور بالضعف والعجز يستثير في الطفل رغبة مكثفة في البحث عن القوة ومن ثم التغلب على مشاعر النقص (الشناوي ، ١٩٩٦ ، ص ٤٠٥).

وتطرق ادلر من خلال المصطلحات العديدة التي طرحت عن الكفاح من اجل التفوق الذي اعد الهدف النهائي الذي يسعى إليه كل الناس. وكذلك يرى أن الافتقار والقصور في قوة الإرادة وأسلوب الحياة والشعور بالنقص، أو في البعض منها يؤدي إلى شعور الفرد بالعجز النفسي ، ويعتقد أن الإنسان تحركه توقعاته أكثر مما تحركه خبراته الماضية ، فان الأهداف والتطلعات التي يصنعها الفرد لنفسه ولغيره هي التي توجه مشاعره وانفعالاته وسلوكياته الراهنة (مكي وحسن، ٢٠١١، ص ٣٦١).

نظرية التحليل التبادلي (إيريك بيرن) Eric Leonard Berne

تعد هذه النظرية الإنسان إيجابياً ، وأنه غير مقيد في سلوكه ، وقادر أن يتغلب على التحديات والظروف التي تعيقه ، وترى أن الناس الذين لديهم مشكلات انفعالية هم بشر أذكىء وقادرون على تحمل الصعوبات التي تواجههم ويمكن مساعدتهم في التخلص منها بشكل كامل، ويعتقد (بيرن) أن الجوع النفسي هو الذي يدفع الناس إلى أنماط السلوك ، فالناس يولدون أمراء وأميرات ثم بتأثير الوالدين يتحولون إلى ضفادع ، ويسعى المرشد التربوي إلى إعادة تنظيم حالات الأنا واستقرارها للوصول إلى الإحساس ب(أنا خير - وأنت

بخير)، كما يسعى إلى إزالة الاضطرابات عن طريق توضيح أسبابه ، وأعاده تنظيم انفعالاته ، والتعبير عنها (الخطيب، ٢٠١٣، ص ٣٥٥-٣٦٤).

النظرية الوجودية

ترى النظرية الوجودية أن لدى الناس الحرية في الاختيار من البدائل ولهم دور كبير في تشكيل أقدارهم ولكن لا خيار لهم في وجودهم في هذا العالم ، فالطريقة التي يعيش فيها الفرد بما سيكون عليه هو نتيجة اختياره، وبما أن الحرية واقع أساسي في حياتنا فيجب علينا أن نقبل بتحمل مسؤولية توجيه حياتنا ، ولا يجوز تجنب هذه الحقيقة بإعطاء مبررات حينما نتحدث عن قدرنا السيء أو حظنا العاثر ، وأننا مسؤولون عن حياتنا وأعمالنا وعن فشلنا في القيام بالأعمال وأننا يجب أن نلتزم بالاختيار لأنفسنا.

ويعد الكفاح من أجل الإحساس بأهمية الحياة وغايتها من الصفات البارزة للإنسان وكثير من الصراعات الكامنة التي تدفع الناس إلى الإرشاد تتركز حول أسئلة وجودية ، وأن العالم الذي يعيش فيه بلا معنى فإنه يكون في حيرة ويتساءل هل يستحق مثل هذا العالم الكفاح فيه والعمل ، أو حتى مجرد الحياة فيه ويمتاز الإرشاد الوجودي عن معظم الطرق الإرشادية في كونه غير متمركز نحو الأسلوب، وبأنه لا توجد لديه أساليب إرشادية محددة ، ولكن هناك مجموعة من الافتراضات والاتجاهات توجه التعامل مع المسترشد ، وأن وجودية المرشد هي أهم قوة فاعله في العملية الإرشادية (الخطيب، ٢٠١٣، ص ٤٣٣).

نظرية هولاند: (Holland Gun)

أن جوهر نظرية هولاند تعتمد على ثلاثة محاور أساسية الأول يتعلق بالبيئة، والثاني يتعلق بالفرد، أما الثالث يتعلق بتفاعل الفرد مع البيئة وينطلق فهم هولاند للبيئة في مسارين :

الأول: البيئات المهنية وهي مجموعة من البدائل المهنية التي يتحدد بموجبها شدة الضغوط الموجهة نحو الفرد عند الاختيار. الثاني : البيئة الاجتماعية، وهي مجموعة المؤشرات التي يتحدد بموجبها شدة الضغوط الموجهة نحو الفرد عند الاختيار. وتوجد العديد من الافتراضات التي وضعها هولاند في هذه النظرية ومنها :

- أ- اختيار أي مهنة هو سلوك تعبيرى أي أن الفرد يعكس من خلال اختياره لمهنة معينة دوافعه ومعرفته وشخصيته وقدرته.
- ب- يستقبل الأفراد أسماء المهن المختلفة بشكل مقولب أي بشكل مكرر ثابت مستقل عن خبراتهم المهنية .
- ت- هناك علاقة بين اختيار الفرد لمهنة معينة وشخصيته، ويعتمد الرضا والثبات والتطور المهني على مدى التطابق بين أنماط شخصية الفرد المهنية والبيئة المهنية التي يعمل بها.
- ث- أنماط الشخصية تكونها الوراثة من جهة والبيئة من جهة أخرى . وتشير نظرية هولاند إلى إمكانية تصنيف الأشخاص إلى عدة أنماط (بيئات) وأن التداخل بين السمات الشخصية والأنماط البيئية التي تماثلها يؤدي إلى

الاستقرار المهني والنفسي. ومن هنا اقترح هولاند ست سمات شخصية تقابلها ستة بيئات مهنية يتكيف فيها الفرد ويميل إليها وقد أعطيت البيئات المهنية الست نفس أسماء الأنماط الشخصية وهذه الأنماط والبيئات هي :

- البيئة الواقعية: (motoric Realistic) ويقابلها البيئة المهنية الميكانيكية أو الآلية ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بالعدوانية والميل نحو النشاطات التي تتطلب تناسقاً حركياً وقوة، ويتجنبون المواقف التي تتطلب مهارات لفظية، ويتميزون بأنهم عمليون في تعاملهم مع مشاكل الحياة، ويفضلون الأعمال اليدوية البارة، وقيمهم أشياء ملموسة مثل المال والقوة.

- البيئة العقلية: (Investigative) ويقابلها أصحاب التوجه العقلي ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بالميل إلى التنظيم والفهم أكثر من السلطة، ويستمتعون بمطالب ونشاطات العمل الغامض، ويهتمون بالبحث عن علل الأشياء وعلاقاتها، ويمتلكون قيماً واتجاهات غير تقليدية، ويتجنبون التفاعل الاجتماعي .

- البيئة الاجتماعية: (Social) ويمثلها أصحاب التوجه الاجتماعي ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بأن قيمهم الأساسية إنسانية ودينية، كما يمتلكون مهارات لفظية ومهارات تتعلق بالعلاقات الاجتماعية لتحقيق أهدافهم المهنية، ويتجنبون المواقف التي تتطلب حل مشاكل بطريقة عقلية أو تتطلب مهارات جديدة.

-البيئة التقليدية: (Conventional) ويقابلها البيئة الملتزمة، ويتصف الأشخاص في هذه البيئة بالالتزام بالقوانين والقواعد والأنظمة، والرغبة في العمل مع أصحاب السلطة والنفوذ، ويتجنبون المواقف التي تحتاج إلى علاقات شخصية ومهارات جسدية

-البيئة المغامرة: (Enterprising) ويقابلها البيئة الاقتصادية ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بالقدرة العالية على استخدام المهارات الاجتماعية واللفظية للقيادة والسيطرة والبحث عن المكانة، ويتصف هذا النمط بالطموح وحب الاستطلاع، ويتجنب الأعمال التي تتطلب مجهوداً عقلياً.

-البيئة الفنية: (Artistic) ويقابلها أصحاب التوجه الفني ويتصف هؤلاء بالقدرة على الفهم والتعبير عن المشاعر والأحاسيس الشخصية، وتتفعل بسرعة وحساسية، ولدى صاحبها القدرة على التعبير العاطفي وقوة في التعبير عن الذات، كما يتجنب المشاكل التي تتطلب التفاعل مع الآخرين. ومن الأفكار الرئيسة في نظرية هولاند أن الأفراد ينجذبون للمهن التي تلبي حاجاتهم الشخصية وتزودهم بالشعور بالرضا وتسمح لهم بممارسة مهاراتهم والتعبير عن اتجاهاتهم (الشيدية، ٢٠١٠، ص ١٩-٢٠)

دراسات سابقة

دراسة الجبوري (١٩٨٦):

عنوان الدراسة: الصعوبات التي يواجهها الإرشاد التربوي من وجهة نظر المرشدين التربويين والمدرسين.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي وما الحلول المناسبة لهذه الصعوبات.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من ٨٠ مرشداً ومرشدة تربوية اختيرت عشوائياً من مركز مدينة بابل واقتضيتها ونواحيها المشمولة بالإرشاد التربوي ،

أداة الدراسة: أعتمد الباحث على الاستبانة المكونة من ستة مجالات.

الوسائل الإحصائية: أجرى الباحث الوسائل الاحصائية المتمثلة بالوزن المنوي ومعامل ارتباط بيرسون لمعالجة البيانات التي توصل اليه.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى وجود صعوبات رئيسية تواجه المرشدين التربويين وتحد من عملهم واقتصرهم على الجانب النظري في عملهم الإرشادي.

دراسة (رضوان ١٩٩٨): المشكلات والصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية .

هدف الدراسة: التعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الحكومية.

عينة الدراسة: ٢٠٠ مرشدٍ ومرشدة موزعون على جميع مديرية الضفة الغربية.

أداة الدراسة: بناء مقياس درجة صعوبة المشكلات عند المرشدين التربويين .

الوسائل الإحصائية: الوسط المرجح والوزن المنوي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى عدم الإمكانية المادية والمعنوية التي تساعد المرشد التربوي على القيام بالأنشطة الإرشادية وتحسين ظروف عمل المرشد، وعدم توفر مكان مخصص لممارسة عمله الإرشادي ، وعدم توضيح مفهوم الإرشاد لأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

دراسة (جاسم، ٢٠١٠):

عنوان الدراسة: المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل

هدف الدراسة: التعرف على اثر الإرشاد التربوي عن طريق كشف النقاب عن المشاكل التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس.

عينة الدراسة: عينة الدراسة مكونة من (٢٠) مرشداً و (٢٠) مرشدة تربوية يعملون في المدارس المتوسطة للسنة ٢٠٠٩ - ٢٠١٠.

أداة الدراسة : أعدت الباحثة استبانة تتكون من (١٠) فقرات تم تحديدها في ضوء مهمات عمل المرشد التربوي والتي وردت في دليل عمل المرشد التربوي.

الوسائل الإحصائية: التكرارات والوسط المرجح ومعامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها هو عدم وجود وعي عن دور الإرشاد التربوي ومدى تأثير على المجتمع بشكل عام وعلى المدرسة بشكل خاص و ان هناك ضعف في العلاقة بين المرشد التربوي واولياء امور الطلبة وايضاً عدم تخصيص غرفة للمرشد التربوي يحول بينه وبين اداء عمله المكلف به، بالإضافة الى عدم التفاعل بين المرشد التربوي والهيئة التدريسية.

الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تتوعدت اهداف الدراسات السابقة حسب الموضوعات التي تناولتها وأدوات قياسها فمنها دراسة (الجبوري، ١٩٨٦) التعرف الصعوبات التي يواجهها الإرشاد التربوي من وجهة نظر المرشدين التربويين والمدرسين في محافظة بابل فكانت حجم عينتها (٨٠) مرشداً ومرشدة وقد بنى أداة لبحثه ، توصل البحث الى وجود صعوبات رئيسية تواجه المرشدين التربويين وتحد من عملهم واقتصرهم على الجانب النظري في عملهم الإرشادي. بينما استهدفت دراسة (رضوان ١٩٩٨) التعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية ، عينة الدراسة (٢٠٠) مرشد ومرشدة موزعين على جميع مديرية الضفة الغربية.

وبناء مقياس درجة صعوبة المشكلات عند المرشدين التربويين . توصلت الدراسة الى عدم الإمكانية المادية والمعنوية التي تساعد المرشد التربوي على القيام بالأنشطة الإرشادية وتحسين ظروف عمل المرشد، وعدم توفر مكان مخصص لممارسة عمله الإرشادي ، وعدم توضيح مفهوم الإرشاد لأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

أما دراسة (جاسم، ٢٠١٠) المشكلات التي تواجه عمل المرشدين التربويين في المدارس المتوسطة ، وكانت العينة حجمها (٢٠) مرشداً و (٢٠) مرشدة ، توصلت الدراسة الى عدة نتائج اهمها هو عدم وجود وعي عن دور الإرشاد التربوي ومدى تأثيرها في المجتمع بشكل عام وعلى المدرسة بشكل خاص و ان هناك ضعف في العلاقة بين المرشد التربوي وأولياء امور الطلبة وايضاً عدم تخصيص غرفة للمرشد التربوي يحول بينه وبين اداء عمله المكلف به،

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

بالإضافة الى عدم التفاعل بين المرشد التربوي والهيئة التدريسية. أما الدراسة الحالية حجم العينة (٨٠) مرشداً ومرشدةً من مركز محافظة البصرة. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الجبوري (١٩٨٦) ودراسة (رضوان ١٩٩٨) ودراسة (جاسم ٢٠١٠) بأنها وجود صعوبات رئيسية تواجهه عمل المرشدين التربويين وافتقارهم على الجانب النظري في عملهم الإرشادي، وعدم تخصص غرفة للمرشد التربوي في اغلب الاحيان .

إما الإجراءات الأساسية المتبعة لتحديد مجتمع البحث وعينته لتحقيق أهداف البحث الحالي والوسائل الإحصائية المتبعة.

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من المرشدين التربويين من الذكور والإناث في مدارس مركز محافظة البصرة والبالغ عددهم (١٧٢) مرشداً ومرشدةً منهم (٩٥) مرشداً و(٧٧) مرشدةً

عينة البحث

اقترح ننلي (Nunnally, 1978) أن يكون حجم عينة التحليل الإحصائي بما لا يقل عن خمسة أشخاص لكل فقرة من مجموع فقرات المقياس (الكبيسي ، ٢٠١٠، ص ٤٥).

وبما أن فقرات المقياس المعد لقياس أهداف البحث الحالي عددها (١٦) فقرة فعليه تكون عينة البحث الحالي (٨٠) مرشداً ومرشدةً ، موزعه (٥٠) مرشداً (٣٠) مرشدةً وكما موضح في جدول (١).

جدول (١)

عينة البحث

المجموع	عدد المرشدين	
	الذكور	الإناث
٨٠	٥٠	٣٠

أداة البحث

بعد الاطلاع والمراجعة التي أجراها الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة عموماً وكما مبين أدناه .

- مقياس (الجبري، ١٩٨٦) المطبق على المطبق على المرشدين في محافظة بغداد.

- مقياس (جاسم، ٢٠١٠) المطبق على المرشدين التربويين في محافظة بابل. وبعد اخذ آراء الأساتذة المختصين في الإرشاد النفسي والعلوم التربوية والنفسية تم بناء فقرات استبيان في صورته الأولية ملحق (١) ، وعرضها عليهم لمعرفة صلاحيتها وملاءمتها لعينة أهداف البحث الحالي ، إذ انه يقيس الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي، وملحق (٢) يوضح أسماء الخبراء.

خطوات بناء المقياس

صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري): (Face validity)

يدل الصدق الظاهري أن الاختبار يبدو صادقاً للآخرين ينبغي أن يكون عنوانه متناسباً مع محتواه (عبد الهادي ٢٠٠١، ص ٣٦٠).

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات التي تقيس الظاهرة النفسية المدروسة التي تتجسد في مشكلة البحث الحالي للحصول على الصدق الظاهري

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

للمقياس، فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاصات التربوية والنفسية مع تعريف المتغير على ضوء أهداف البحث الحالي التي التزم بها الباحث عند تحديد المصطلحات وذلك لإصدار حكم الخبراء عليها وبيان مدى صلاحيتها وسلامة صياغتها و ملائمتها وقد بلغ عدد الخبراء (٥) خبراء، وملحق(٢) يوضح ذلك.

وعلى ضوء آرائهم ومناقشاتهم وتوجيهاتهم تم الإبقاء على جميع الفقرات التي كانت نسبتها المئوية (٨٠%) فأكثر، إذ لم يتم حذف أو استبعاد أية فقرة من فقرات المقياس الأمر الذي يدل على صدق وصلاحيته وقدرته على قياس الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة عند المقارنة بين عدد الخبراء الموافقين وعدد الخبراء غير الموافقين ، وكما في جدول (٢).

جدول(٢)

الخبراء الموافقون والغير موافقون على صلاحية فقرات استبانة الصعوبات .

الفقرات	عدد الفقرات	الخبراء		النسبة المئوية
		موافقون	غير موافقين	
١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	١٦	٥	-	١٠٠%

ثبات المقياس

طريقة التجزئة النصفية

أجرى الباحث حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ، وذلك عن طريق حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية والزوجية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون (Spearman Brown) ،وبلغت قيمة

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

معامل التجزئة النصفية للمقياس (٠,٩١)، لذا فإن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع ومقبول.

وقد تم التأكد من تجانس نصفي المقياس وتمت معالجة الفرق في عدد الفقرات الزوجية والفردية كالتالي: اختيرت عينة عشوائية بلغت (٥٠) استمارة من استمارات المقياس لتحليل الفقرة. إذ قسمت فقرات المقياس الى فردية وزوجية وللتحقق من تجانس النصفين وجدت النسبة (الفائية) ، إذ كانت قيمة النسبة الفائية المحسوبة هي (٠.٧٨) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية تبين انها غير داله معنوياً وبذلك تحقق شرط التجانس بين النصفين ثم تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصفين فبلغ (٨٨%) وباستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٩١%) .

وبعد تحقيق الصدق والثبات للمقياس اصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية ملحق(٣).

مبررات مقياس الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي.

- يمكن الاعتماد عليه لقياس السمة المراد قياسها.
- توفرت فيه شروط الدقة والبناء .
- يتمتع بخصائص ؛ سايكومترية جيدة .
- أيدته نسبة (١٠٠ %) من الخبراء ، لذا تعتبر جميع فقرات المقياس صالحة، وحسب ما موضح في جدول (٢).

وهذا ما يتفق مع الدراسة المتمثلة بنفس المجتمع والخصائص التي يتم إجراء البحث الحالي عليه.

تصحيح المقياس

من أجل الحصول على تساوي أوزان المقياس أعطيت الاوزان (٤، ٣، ٢، ١) لمقياس رباعي الدرجات (دائماً، أحياناً ، نادراً، أبداً) . ولما كان عدد فقرات

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

مقياس الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي يتكون من (١٦) فقرة فالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (١٦-٦٤) درجة. والوسط الفرضي للمقياس يبلغ (٤٠) درجة.

العينة الاستطلاعية

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (١٠) مرشد ومرشدة (غير العينة الإحصائية) للوقوف على السليبيات التي يمكن أن تواجه الباحث أثناء تطبيق المقياس بصورته النهائية وكذلك لمعرفة الوقت المستغرق في الاستجابة، إذ كان وقت الاستجابة يتراوح بين (٨-١٢) دقيقة .

التطبيق النهائي للمقياس :

بعد الانتهاء من التأكد من صلاحية المقياس وإجراء التجربة الاستطلاعية تم توزيع المقياس في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) على أفراد عينة البحث وبعد جمع إجابات العينة أجرى الباحث تفريغ البيانات اعتماداً على مفتاح حل أسئلة المقياس للحصول على الدرجات الخام، وبعد ذلك عمل الباحث على إيجاد الوسائل الإحصائية.

الوسائل الإحصائية:

١. النسب المئوية لإيجاد الصدق الظاهري.
 ٢. معامل الارتباط البسيط بيرسون لإيجاد الثبات.
 ٣. الوسط المرجح والوزن المئوي .
- وسيتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وفقاً لهدفه وتفسير ومناقشة النتائج.

الهدف الأول: التعرف على الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي . قد توصل البحث الحالي إلى النتائج المبينة في جدول (٣).

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

جدول (٣)

الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة

الوزن المئوي	الوسط المرجح	البدائل				ت الفقرة	المرتبة
		أبداً	نادرًا	أحياناً	دائماً		
٩٥.٦٣	٣.٨٣	٢	٣	٢	٧٣	١١	١
٩٥.٠٠	٣.٨٠	—	٥	٦	٦٩	١٣	٢
٩٣.٢٥	٣.٧٣	١	٥	٩	٦٥	١٤	٣
٩٠.٩٤	٣.٦٤	١	٧	١٢	٦٠	١٠	٤
٨٦.٨٨	٣.٤٨	٦	٦	١٢	٥٦	٧	٥
٨٦.٥٠	٣.٤٦	٣	٨	١٨	٥١	١٦	٦
٨٥.٠٠	٣.٤٠	٢	١١	٢٠	٤٧	٨	٧
٨٤.٦٩	٣.٣٩	٤	٦	٢٥	٤٥	٣	٨
٧٢.٥٠	٢.٩٠	٨	٢٠	٢٤	٢٨	١٢	٩
٦٨.٢٥	٢.٧٣	١١	٢٥	١٩	٢٥	١٥	١٠
٦٧.٢٥	٢.٦٩	٥	٣٥	٢٠	٢٠	٩	١١
٦٣.٢٥	٢.٥٣	١٠	٣٣	٢٢	١٥	٤	١٢
٥٩.٣٨	٢.٣٨	٩	٣٢	٢١	١٨	٦	١٣
٥٧.٧٥	٢.٣١	٢٥	٢٠	٢٠	١٥	٥	١٤
٥٣.٢٥	٢.١٣	٣٠	٢٠	٢٠	١٠	٢	١٥
٥١.٥٠	٢.٠٦	٣٤	٢٠	١٣	١٣	١	١٦

يوضح الجدول السابق أنَّ الصعوبات الثمان الأكثر أهمية والتي تؤدي إلى عرقلة عمل المرشد التربوي تبعاً لتقديرات المرشدين والمرشدات كانت على الترتيب التنازلي الآتي: الفقرة (١١) (افتقار مكتب المرشد التربوي للاختبارات النفسية المقننة)، فقرة (١٣) (قلة الدورات التطويرية للمرشدين في أثناء الخدمة) ، الفقرة (١٤) (ازدحام الطلبة في الصفوف الدراسية) ، والفقرة (١٠) (ضعف متابعة

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

الأهل لمشكلات أبنائهم) ، والفقرة (٧) (خوف الطلبة من عرض مشكلاتهم على المرشد) ، والفقرة (١٦) (يخشى أولياء الأمور من المرشد بكشف اسرار الأسرة) ، والفقرة (٨) (قلة معرفة أولياء الأمور بأهمية عمل المرشد التربوي) ، والفقرة (٣) (ليس للمرشد غرفة خاصة في المدرسة) ، فقد تراوح الوسط المرجح ما بين (٣.٨٣-٣.٣٩) والوزن المنوي ما بين (٩٥.٦٣-٨٤.٦٩) .

بينما بينت النتائج أن الصعوبات الثمان الأدنى أهمية من تلك الصعوبات أعلاه ، والتي تؤدي إلى عرقلة عمل المرشد التربوي في المدارس تبعاً لتقديرات المرشدين والمرشدات كانت على الترتيب التنازلي كالآتي: الفقرة (١٢) (انفراد إدارة المدرسة باتخاذ القرار) ، والفقرة (١٥) (ضعف قدرة الطلبة بقدرة المرشد على حل مشكلاتهم) ، والفقرة (٩) (الضعف في الإعداد العلمي والمهني) ، والفقرة (٤) (انخفاض قناعة المدير والمدرسين بالإرشاد) ، والفقرة (٦) (افتقاد التعاون بين إدارة المدرسة والمرشد) ، والفقرة (٥) (تكليف المرشد التربوي في أعمال إدارية في المدرسة) ، والفقرة (٢) (نقص الخبرة العلمية في مجال الإرشاد) ، والفقرة (١) (ضعف الرغبة في العمل الإرشادي) ، فقد تراوح الوسط المرجح ما بين (٢,٩٠ - ٢,٠٦) والوزن المنوي ما بين (٧٢,٥٠ - ٥١,٥٠) .

وعند مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع جميع الدراسات بوجود افتقار مكتب المرشد التربوي للاختبارات النفسية المقننة ، قلة الدورات التطويرية للمرشدين في أثناء الخدمة، ازدحام الطلبة في الصفوف الدراسية، ضعف متابعة الأهل لمشكلات أبنائهم، خوف الطلبة من عرض مشكلاتهم على المرشد ، يخشى أولياء الأمور من المرشد بكشف اسرار الأسرة، قلة معرفة أولياء الأمور بأهمية عمل المرشد التربوي، ليس للمرشد غرفة خاصة في المدرسة.

ويرى (ادلر) إلى أن كل البشر يبدؤون الحياة بمشاعر النقص ومعتمدين

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

على الكبار لتستمر الحياة ، أما بـيرن أنّ المرشد يسعى إلى إعادة تنظيم حالات الأنا واستقرارها إلى الإحساس. والوجوديون يرون الكفاح من أجل الإحساس بأهمية الحياة وغايتها من الصفات البارزة للإنسان وكثير من الصراعات الكامنة التي تدفع الناس إلى الإرشاد.

فعلى المرشد التربوي أن يتحمل الصعوبات ويكافح ويثابر في عمله لأجل أنجاح العملية التربوية.

الاستنتاج

إنّ الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة هي :

- ١- عدم وجود غرفه مخصصه للمرشد التربوي في أغلب المدارس.
- ٢- معوقات خاصة بالأسرة والمجتمع وقلة تفهمهم.
- ٣- معوقات مرتبطة بالإمكانات المادية والبشرية .
- ٤- معوقات مرتبطة بإعداد وعدم دخولهم في دورات تطويرية .
- ٥- معوقات خاصة بإدارة المدرسة وازدحام الطلبة في الصفوف الدراسية .
- ٦- معوقات خاصة بالتدريب والإشراف .
- ٧- معوقات مرتبطة بشخصية المرشد التربوي .
- ٨- معوقات مرتبطة بمدى تجاوب الطلاب مع المرشد التربوي وضعف قدرته على حل المشكلات.

التوصيات

- توفير الإمكانيات المادية والمعنوية للمرشد التربوي.
- توفير الاختبارات النفسية المقننة للمرشد التربوي.
- توضيح مفهوم الإرشاد التربوي لأولياء الأمور عن طريق وسائل الإعلام والخطباء .

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

- توفير غرفة مخصصة لممارسة عمل المرشد التربوي .
- تطوير مهارات المرشد التربوي من خلال مشاركتهم في دورات تدريبية وتطويرية.
- عقد ندوات ومحاضرات إرشادية للمرشدين ذات الأهداف الوقائية والنمائية بشكل دوري.

المقترحات

- إجراء دراسة لمعرفة الصعوبات والمعوقات لعينه أخرى وعلاقتها بالإرشاد التربوي.
- إجراء دراسة مسحية لمعرفة ماهي الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي ومقارنتها بين المحافظات العراقية.
- توفير مكتبة إرشادية خاصة للمرشدين التربويين تتوفر فيها المراجع الإرشادية الحديثة.
- أهمية توفير الإمكانيات البشرية والمادية التي تسهم في نجاحه لممارسة أدواره المهنية والتربوية

المصادر العربية :

- أبو حويج ، مروان ، البحث التربوي المعاصر ، ط ١ ، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠١ .
- أحمد ، محمد عبد القادر (١٩٩٨) : طرق تعليم اللغة العربية ، الطبعة السادسة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية
- جاسم ، زينب كاظم (٢٠١٠) : المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل ، مجلة جامعة بابل ، العلوم الإنسانية ، المجلد ١٩ ، العدد (٢) : ٢٠١١ .

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

- الجبوري، عباس رمضان (١٩٨٦): رمح ، الصعوبات التي تواجه الإرشاد التربوي من وجهة نظر المرشدين التربويين والمدرسين ، جامعة بغداد ، (رسالة ماجستير غير مشورة).
- الخطيب، صالح أحمد (٢٠١٣): الإرشاد النفسي في المدرسة ، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- داود، عزيز حسن، وآخرون ، مناهج البحث التربوي ،وزارة التعليم العالي ،جامعة بغداد، ١٩٩٠.
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٢): التوجيه والإرشاد التربوي، القاهرة، طرق تعلم اللغة العربية، الطبعة السادسة.
- سغان، محمد أحمد إبراهيم (٢٠١٠): الإرشاد النفسي للأطفال ، ج١، دار الكتاب الحديث، القاهرة ،مصر.
- الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٦): نظريات الارشاد والعلاج النفسي ،دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- الشيدية، هاجر بنت محمد عبدالله (٢٠١٠): الصعوبات التي تواجه أخصائي التوجيه المهني في مدارس ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- العزة ، سعيد حسني، وعبد الهادي ، جودت عزت (١٩٩٩): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، الطبعة الأولى ،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.
- كلاس ، جورج، الالسنه ولغة الطفل العربي ط٢، بيروت، المنشورات الجامعية ١٩٨٤.
- المعجم الوسيط (٢٠١١): مجمع اللغة العربية، ط٥، القاهرة

- مكي ، لطيف غازي ، وحسن ، براء محمد (٢٠١١): الصلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التدريسيين في الجامعة ،جامعة بغداد ، مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، مجلة البحوث التربوية والنفسية ،العدد(٣١)، ص٣٥٣-٤٠ .
- ملحم، سامي محمد(٢٠١٠): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية ، دار المسيرة للتوزيع والنشر، عمان، الاردن.

المصادر الإنكليزية

- Staulters, M., L. (2006).A Universal Design for Learning mathematics: Reducing barriers to solving word problems. Ph.D. dissertation, State University of New York at Albany, United States, New York. Retrieved November 5, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3233292). 26.
- Moser , Lisle E(1963): counseling and guidance, Engle wood cliffs ,N , J, printice Hall.

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

ملحق (١)

الاستبانة في صورتها الأولية

ت	مضمون الفقرة	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
١	ضعف الرغبة في العمل الإرشادي			
٢	نقص الخبرة العلمية في مجال الإرشاد			
٣	ليس للمرشد غرفه خاصة في المدرسة			
٤	انخفاض قناعة المدير والمدرسين بالإرشاد			
٥	تكليف المرشد التربوي في أعمال إدارية في المدرسة			
٦	افتقاد التعاون بين إدارة المدرسة والمرشد			
٧	خوف الطلبة من عرض مشكلاتهم على المرشد			
٨	قلة معرفة أولياء الأمور بأهمية عمل المرشد التربوي			
٩	الضعف في الإعداد العلمي والمهني			
١٠	ضعف متابعة الأهل لمشكلات أبنائهم			
١١	افتقار مكتب المرشد التربوي للاختبارات النفسية المقننة			

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

١٢	انفراد ادارة المدرسة بحل المشكلات واتخاذ القرار		
١٣	قلة الدورات التطويرية للمرشدين في أثناء الخدمة		
١٤	ازدحام الطلبة في الصفوف الدراسية		
١٥	ضعف ثقة الطلبة بقدرة المرشد على حل مشكلاتهم		
١٦	يخشى أولياء الأمور من المرشد بكشف أسرار الأسرة		

ملحق(٢)

اسما الخبراء

ت	اللقب العلمي	الأسماء	الاختصاص	مكان العمل
	أ.د.	عياد إسماعيل صالح	الإرشاد النفسي	جامعة البصرة ،كلية التربية للعلوم الإنسانية
	أ.م. د	عبد الكريم غالي محسن	الإرشاد النفسي	جامعة البصرة ،كلية التربية للعلوم الإنسانية
	أ.م. د	نبيل كاظم نهير	طرائق تدريس	جامعة البصرة ،كلية التربية للعلوم الإنسانية
	م. د	طالب سرحان شفيق	الإرشاد النفسي	مديرية تربية البصرة ، الكلية التربوية المفتوحة

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

م. د	عبد الكريم خلف ساجت	الإرشاد النفسي	مديرية تربية البصرة ، الكلية التربوية المفتوحة

ملحق (٣)

مقياس الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي بصورته النهائية

ت	مضمون الفقرة	دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	ضعف الرغبة في العمل الإرشادي				
٢	نقص الخبرة العلمية في مجال الإرشاد				
٣	ليس للمرشد غرفه خاصة في المدرسة				
٤	انخفاض قناعة المدير والمدرسين بالإرشاد				
٥	تكليف المرشد التربوي في أعمال إدارية في المدرسة				
٦	افتقاد التعاون بين إدارة المدرسة والمرشد				
٧	خوف الطلبة من عرض مشكلاتهم على المرشد				

الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة

٨	قلة معرفة اولياء الامور بأهمية عمل المرشد التربوي			
٩	الضعف في الإعداد العلمي والمهني			
١٠	ضعف متابعة الأهل لمشكلات أبنائهم			
١١	افتقار مكتب المرشد التربوي للاختبارات النفسية المقننة			
١٢	انفراد ادارة المدرسة بحل المشكلات واتخاذ القرار			
١٣	قلة الدورات التطويرية للمرشدين في أثناء الخدمة			
١٤	ازدحام الطلبة في الصفوف الدراسية			
١٥	ضعف ثقة الطلبة بقدرة المرشد على حل مشكلاتهم			
١٦	يخشى أولياء الأمور من المرشد بكشف أسرار الأسرة			

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي

”إجراء لساني مستحدث“

أ.م.د. معمر منير العاني

الجامعة العراقية/ كلية الآداب (أستاذ علوم اللغة)

د. ذر منير العاني

جامعة الأنبار / كلية التربية للبنات (أستاذ علم النفس)

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي
" إجراء لساني مستحدث "

أ.م.د. معمر منير العاني

د. ذر منير العاني

الملخص باللغة العربية

حرص المسعى على استظهار القضايا الجامعة بين علوم العربية والأبعاد النفسية، منطلقاً مما استقر عند اللغة من ألفاظ وتراكيب وأساليب لها امتدادها النفسي في السلوك البشري.

وأقام المسعى جسوراً معرفية مؤداها: (امتلاك التأمل في تلقي اللغة)، فأفصحت ضروب من المتن اللغوي عن تأمل نشأة اللغة الإنسانية، وكشفت عن أطوار نفسية بأنماط من التفكير التأملي والتجاوزي و الاسترجاعي ، مع استرفاد صور للبنى التصريفية بمقاربة لأنماط من التأمل الإدراكي، وإدراك القرائن اللغوية بالاستبصار الذي يصل إلى الفهم بعد إدراك عناصر الموقف تحت مراعاة السياق الحالي والمقامي.

ومضى في التوظيف الآخر (تلازم التعزيز النفسي و اللغة) إلى رصد ما تحمله اللغة من تعاليم وأحكام وألوان من السلوك تجسد بتثائيات : المثير والاستجابة، و التعزيز الفردي والتعزيز الجماعي، وقدم شواهد من قريح الشعر؛ ليستشرف بعض القضايا من زاوية نظر جديدة لها مزيد تعلق بالسلوك اليومي

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث....."

للناس ، وهي قائمة الدعائم بالعلاقات الاجتماعية ، وقواعد السلوك ، والأدوار ،
والقيم ، والعواطف .

الكلمات المفتاحية (اللغوية ، النفسي ، اللفظ ، التأمل ، التعزيز)

Abstract

The search keen on development issues that like between Arabic science and mortality dimension . Which settled upon the language on structures styles that join with psychological behavior .

The search makes knowledge was possession of reflection in receiving the language . types of tenderloin language checked on the reflection inception about the language humanity . it discovered about psychological aspects of the language trade condolence , retrieval , reflection thinking . with the structure design of the background by comparing the patterns in reflection cognitive impairment , and statutes of the linguistic foresight to understand after realigning the elements of the situation taking into account the current context .

The rate employment (notice of the reinforcement of psychological language) . to monitor what you download the language of the teaching of the provision of patterns in power embody the binaries :- the stimulus and response , reinforcement , individual collective that evidence from Arab people feeling of the issues from new part , no move sweating away your daily look it is on important of social relations , norms , behavior values emotions .

تقديم

يقتضي التقرير المباشر عن الرؤية المنهجية التي تصدر عنها . هنا . أن
نكشف عن العوارف المنتظمة ، والفواصل المتتابعة للغة من الوجهة النفسية ،
منطلقين مما استقر عند اللغة من ألفاظ وتراكيب وأساليب ، متوخين بودائع
الظن وجوه العربية وامتدادها النفسي ، متوقفين إلى ما تقتضيه هذه المزية من
مراجعة تتحرى الأصلح ، وتتخذ للتواصل مع المجتمع سبيلاً أمثل ؛ فكان تماماً
على الذي تقدم وتفصيلاً له أن يصحب هذا المسعى التقابلي وما أشاعه من
مقتضيات العربية في السلوك النفسي توظيفان :

الأول مؤداه: (امتلاك التأمل في تلقي اللغة)، وقد توسل بأقوال اللغويين
التي ارتسخت بقيم المجتمع، واحتفينا في الإفادة اللغوية المفصحة عن خاطر
المجتمع بضروب من المتن اللغوي مثله ابن جني والجرجاني في تأمل نشأة
اللغة الإنسانية، وتوخينا شيئاً من أطواره النفسية بأنماط من التفكير التأملي و
الاسترجاعي والابداعي ، مع استرفاد صور للبنى التصريفية وإدراك القرائن
اللغوية، ليعقبه تنوير المبتغى بمقاربة لأنماط من التأمل الإدراكي.

ومضينا في التوظيف الآخر (تلازم التعزيز النفسي و اللغة) إلى غايتنا
من غير نكوص فرصدنا ما تحمله اللغة من تعاليم وأحكام وألوان من السلوك
تجسد بثنائيات : المثير والاستجابة، و التعزيز الفردي والتعزيز الجماعي،
وحرصنا في مأنس التقارب أن نقدم شواهد من قريح الشعر العربي تقرب من
دلالة المنجز النفسي المؤدى ؛ لنستشرف بعض القضايا التي تناولوها من زاوية
نظر جديدة لها مزيد تعلق بالسلوك اليومي للناس ، وذلك من إجراءات
نستخلصها من مصفاة اللغة لغايات نفسية قائمة الدعائم بالعلاقات الاجتماعية

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث....."

، وقواعد السلوك ، والأدوار ، والقيم ، والعواطف . واستوى البحث في خواتيمه
بجملة واعية من النتائج تكمل عقد هذا المسعى بتشخيص التوظيف النفسي
للغة في المقام الرئيس.

التوظيف الأول : امتلاك التأمل في تلقي اللغة

تجلى في مرآة النظر المعجمي أن التأمل : "النتبث وتأملت الشيء أن
نظرت إليه مستتباً، وتأمل الرجل تثبت في الأمر والنظر (ابن منظور ،
١٩٩٧ ، ص ٢٠) ويتصل بالإفصاح عن معنى "تأمل الشيء: إذا حدق
نحوه ، وقيل: تدبره وأعاد النظر فيه مرة بعد أخرى ليحققه (الزبيدي ، ١٩٩٠ ،
ص ٣٥٢) .

ومن وضوح الدلالة وصواب الإشادة في المعجمات الحديثة أن : "تأمل
الأمر ، وتأمل في الأمر : تروى في النظر فيه، وتبصر فيه ملياً ؛ليتحقق
ويستيقن فيه بإمعان . وتأمل مفرد جمعه تأملان لغير المصدر (وهبة
وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص ١٢٠) . ويملي العسكري في فروقه بأن النظر
المؤمل به معرفته ما يطلب ولا يكون إلا في طول مدة ، فكل تأمل نظر وليس
كل نظر تأمل (العسكري ، ٢٠٠٢ ، ص ٥٣٤) .

ولا نمسك عن فضل المعرفة الاصطلاحية في تمام الفائدة، فهو "
استغراق ذهني، أو حالة يستسلم فيها الإنسان لما يمر في خاطره من معان
وأفكار ...، أو حالة ذهنية واعية يكون فيها الفكر مستسلماً لذكريات وصور
مبهمة ، وهو أيضاً" الملاحظة الداخلية للحالات الشعورية أو الانفعالية التي
يحس بها الفرد (عمر، ٢٠٠٢ ، ص ٦٨) . فما بثه من عوائد قد ألفت في
معانيها بذوراً من الأثر النفسي لا ينقطع استحقاقه عن الواقع اللفظي، " وفيه

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث....."

يفرق المرء حول موضوع يأخذ بمجامع فكره، تحصل لأصحاب الفكر كي يستجوعوا أفكارهم ويغيثوا بتصورها وترتيبها لعلمهم الفكري (التنوخي ، ١٩٩٩ ، ص ١٢) .

وكأن المتأمل يجتمع في أدوار الحياة ، فتألفه النفوس ، ويضحي كالصنيع المرغوب المفضي إلى اللفظ المأنوس ، إذ يذهب المتأمل إلى نقطة أبعد في الاستكشاف المعرفي ، واسترشاد أنماط للفظ ، ثم اختيار الأولى بالمقصد ، أو إدراك المتعدد من التفسيرات ، و يسمى تقنية " التأمل خارج نطاق الواقع، أو حركة التأمل التجاوزي(Transcendental Meditation) ، والتقنية والحركة ظهرت في الهند على يد مهاريشي ماهش يوجي أواسط خمسينات القرن العشرين. وهي تقنية سهلة بسيطة وطبيعية تأخذ العقل الواعي إلى مستويات عميقة في داخلنا، وتجعله يتجاوز الأفكار ويختبر حالة الوعي الصافي، التي هي حالة لا محدودة من الوعي (مجموعة من الأطباء ، ١٩٨٤ ، ص ٢٣١) .

هذه صنوف يزيناها لطف التأمل ، ويبسطها حظ التمرين، بآية أن متلقي النص قبل أن ينسرب في تأمله بأوضاعه الإبلاغية فإن " عملية التلقي يلزمها من قبل المرسل أن يختار بشكل مسبق نمطاً معيناً من النصوص أو الخطاب حسب غرضه من الإخبار و الأثر المراد إحداثه في أعقاب عملية التواصل ، ثم وفقاً لهذه المقصدية يختار المعجم المناسب، ومن طرف المتلقي يلزمه أن يتعرف على نمط النص حتى يستطيع التواصل معه بفهمه وإدراك مقصدياته (التجديني ، ٢٠٠٧ ، ٢٠٠٧ ، ٧٩) .

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لسانی مستحدث....."

وسنخرج على ما ورد في المعارف النفسية من التأمل المتقابل مع المتن اللغوي المختار:

التأمل التركيزي (concentrative) أو التأمل المفتوح

نتقارب بالود من كنه هذا المعلم بمحجة البرهان مثالها : " أنك تنظر إلى جدار رُسمت عليه مئات النقاط ، وفي التركيز تنظر إلى نقطة واحدة فقط ، ويكون إمعانك النظر فيها من الشدة ، حتى أنك لا ترى النقاط الأخرى ، وهذا يمني قدراتك على التركيز (Wilber، 1996 ، p.22) .ومن مقارنة النوع النفسي بضروب المتن اللغوي :

أ- تأمل الحجة : ومنه ما جاء في باب القول على أصل اللغة أللهام أم اصطلاح ، قال ابن جني " هذا موضع محوج إلى فضل تأمل غير أن أكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح لا وحي وتوقيف.. (ابن جني ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٠) .

فمقولة ابن جني . بحسب اجتهادنا . هي أوثق عرى بانزياح الفكر لتقبل رأي واحد من المتعدد " إلى حد كبير في محتوى الفكر الإنساني، إذ تتحدد مشاركة الفرد في ثقافة مجتمعه، بالقياس إلى مجموعة الكلمات التي يستخدمها، فهو يتحدث بلغة ثقافة جماعة، ويفكر مثلما تفكر جماعته ويتبع ذلك أن سبل السلوك السياسي والإطار الثقافي والعمليات الاجتماعية التي تمارسها الجماعة تنعكس على لغتها المستخدمة " (اولمتن ، ١٩٨٨ ، ص ٨٨) .

إن تواتر الآراء يقضي بأن القول باللهام يعني أن أصل اللغة توقيف من الله . تعالى . واللهام وتعليم منه سبحانه، و يستند على أدلة نقلية مقتسبة من

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث....."

الكتب المقدسة، لليهود والنصارى، في حين استدل المسلمون بقوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾ (البقرة: ٣١)، على أن الله سبحانه وضع لآدم القدرة اللغوية، أي القدرة على استحداث لغة ما، وأن الله لم يعلمه لغة ما بشكل مباشر (عبد التواب ، ١٩٨٢ ، ص ١١٠).

وإن أدري لعل هذا الاستدلال بصوابية الإلهام يأتي متناغماً مع التفكير التأملي "(reflective thinking) وهو النظر إلى المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة ومتأملة ، أو شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضية داعمة له ونتائج متوقعة" (العياصرة ، ٢٠١٥ ، ص ١١) . وفيه يحظى باكتساب الغايات المطلوبة متخذاً ميادين الحياة تجارب لنيل ما يروم مع تأمل الموقف وتوجيهه بهدف الوصول إلى النتائج ، فالأمر نشاط ذهني واع يلتبس الاعتقادات وخبرات الفرد .

وينتظم عقد تأمل الحجة باختيار المواضعة والاصطلاح، ومرده إلى عدّ " منشأ اللغة عملية تواطئية؛ لأن الاسم الواحد ذاته كثيراً ما يقبل عدّة مسميات، ولأنّ الشيء الواحد كثيراً ما يقبل عدّة أسماء أو قد يتبدّل اسمه ولا يتبدّل هو، وتوسعاً بهذا المبدأ انتهى ديمقريطس إلى القول بأن الأسماء تُعطى للأشياء من لدن الإنسان لا من لدن قوّة إلهيّة (الأنطكي ، ب ت ، ص ٦٢) .

وتنتبه الخواطر الراقدة إلى أن الاصطلاح قد يكون له مزيد تعلق بنمط من أنماط التفكير يدعى " التأمل الاسترجاعي للأحداث الماضية أو التطلع إلى الوراء للتأمل فيما حدث أثناء الخبرة السابقة (العياصرة ، ٢٠١٥ ص ١٢) . وبهذا تبرز اللطائف الكامنة في تقرب ضرب من ضروب علم اللغة متمثلاً بنظريات نشأة اللغة مع مقاصد راسخة في علم النفس المعرفي.

ب- تأمل الصنعة:

ونلني خير مثال على المبتغى حديث الجرجاني عن شواهد الجمع بين المتباعدات في مواقع التمثيل وتأثيره قال: " ثم كرّر النظر وتأمّل كيف حصل الائتلاف، وكيف جاء من جمع أحدهما إلى الآخر، ما يأنس إليه العقل ويحمده الطبع؟ حتى إنك لربما وجدت لهذا المثل إذا ورد عليك في أثناء الفصول، وحين تبين الفاضل في البيان من المفضول قبولاً، ولا ما تجد عند فوّح المسك ونشر الغالية، وقد وقع ذكر الحرّ والتطبيق منك موقع ما ينفي الحزازات عن القلب، ويُزيل أطباق الوحشة عن النفس (الجرجاني ، ١٩٩١ ، ص ١٣٤) .

فكأنني بالجرجاني يسارع إلى استجلاء المقصد المتعين من مصطلح التأمل النفسي المفتوح ، فجعل مراجعة الفكر بالمتعدد ، واختيار صعيد واحد للمتباعدات سبيلاً لسكينة النفس ، وهذا ما أكدّه في سياق لاحق بقوله " ثم راجع فكرتك واشدّ بصيرتك ، وأحسن التأمل (الجرجاني ، ١٩٩١ ، ص ١٣٦) . فهو يجنح إلى التفكير الجديد في نص أو فكرة ليتناولها بعد ذلك من حيث علاقة أجزائها بعضها ببعض ، ثم علاقتها بالذات نفسها .

ولذلك ترانا لا نعدم وجهاً من التقريب بين ذلك التأمل وما نلمحه من التفكير الإبداعي (creative thinking) الذي عرفه (جلفور) (guiford) بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الانتاج فيه بخاصية مزيدة ، وهي تنوع الاجابات المنتجة التي تحددها المعلومات المعطيات (السميري ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٦) . فنبلغ بمكوناته "النظر إلى المألوف بطريقة، أو من زاوية الإبداع غير مألوفاً ، ثم تطوير هذا النظر ليتحول إلى فكرة، ثم إلى تصميم ، ثم إلى إبداع قابل

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لسانی مستحدث....."

للتطبيق والاستعمال ... وتؤدي إلى تحقق انتاج جديد أصيل ذي قيمة من جانب الفرد أو الجماعة (العياصرة ، ٢٠١٥ ، ص ١٤).

التأمل الإدراكي (Reflection cognitive)

يرسل الناهضون بالوقائع النفسية تسمية البصيرة (insight) أو في الواقع التأمل المغلق ، ووسعهم أن يتقنوا مثاله بأنك "تتنظر إلى جدار رسمت عليه مئات النقاط ، وتحاول أن يحيط إدراكك بالنقاط كلها بقدر ما تستطيع ، وهذا يزيد من إحساسك وإدراكك وحكمتك بهذا المعنى (wiber 1977. p.57)

وجرى في ظننا أن أقربهم سبباً ، من التأمل الإدراكي الأنماط اللغوية الآتية :

أ- إدراك البنى التصريفية : ذكر ابن هشام في باب المقصور والمدود تعقيداً سماعياً بأن " الاسم المعتل بالألف ثلاثة أقسام الثالث : أن يكون لا نظير له ؛ فهذا إنما يُدْرِكُ قصره ومدّه بالسماع ، فمن المقصور سماعاً : الفتى واحد الفتیان ، والسنا الضوء ، والثرى التراب والحجّاء العقل ، ومن الممدود سماعاً : الفتّاء لحادثة السن ، والسّناء للشرف والثّراء لكثرة المال ، والحِذاء للنعل " (الأنصاري ، ١٩٧٩ ، ص ٣٩٥).

إن الإمعان في هذا التوجيه مع ربطه بالنظائر سينبهننا إلى أن إدراك المسموع لا ينأى عن كونه أولى صنوف الاستدلال على بناء القواعد وتقرير الاستعمال اللغوي الصحيح للمفردات والتراكيب ؛ كون القواعد غير منبّئة الصلة عن " فرضيات تختص للتحقق الذهني الذي يخدم أساس الأداء اللغوي ... تتحقق بها الإبداعية اللغوية ((linguistic creativity) على نحو غير محدود ، وأن النقص في المعرفة اللغوية وعدم الكفاية بالإحاطة بها ، سوف

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لسانی مستحدث.....".

يؤدي إلى قصور في القدرة على التواصل" (p.161. ١٩٨٤. A, M., Amayreh)

ويكاد سائر المذكور من رضي المسموع في توزيع المقصور والممدود . بحسب ظننا . يجمعه جامع ظاهر مع ما أقره أرباب المعارف النفسية من العملية تصنيفية (categorical) الإدراكية التي أوفت بـ "إمكانية تصنيف وتبويب المدخلات الحسية في النظام المعرفي ، حيث يبين من خلالها تجميع الإحساسات المتعلقة بالمشيرات المختلفة بناءً على وجود الخصائص المشتركة بينها" (الريماوي ، ٢٠١٢ ، ص ٣٦٨).

وبذا عظمت صنائع المسموع للراغبين، فلا يترتب على الإجراء اللفظي . أنف الذكر . أن يتعامل معه على أنه جهد مصنوع فحسب ، بله منطلق يكتسي حلة الوسيلة الواعية المستعملة لقصد الإبلاغ عن توجيه لغوي في كنف آليات معرفية وإدراكية تحيط الموقف الكلامي بين البيئة اللغوية كإحاطة " الشيء بكماله، وهو حصول الصورة عند النفس الناطقة ، وتمثيل حقيقة الشيء وحده " (الجرجاني ، ٢٠٠٦ ، ص ٢١). بالاستناد إلى إطار خبرات الأفراد السابقة ... فالإدراك هو بمثابة عملية معرفية ... تضيف للخبرات الحسية معان جديدة مختلفة وتقوم على الاختيار والتنظيم والتفسير (الريماوي ، ٢٠١٢ ، ص ٣٦٩).

وخليق بالتقيد أني انتهينا إلى أن ثلاثية التأمل الإدراكي : الاختيار والتنظيم والتفسير لم تغب وعي السابقين، فهي موافقه لما أوقعوه من أبنية المقصور والممدود في دائرة التعبيرات السماعية ، وقد أحسنوا بتوزيعهما صنعاً على ثلاثة؛ ليفضي هذا الإمضاء إلى أن إدراك البنى التصريفية يضارع الوعي

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث.....".

بالخصائص اللفظية و تفسيرها وإعطائها المعاني الخاصة بها في ضوء الخبرات السابقة .

ب- إدراك تصافر القرائن : إن استبانة المقصد المدّخر في العرف النحوي يظهر بأن إعراب الفعل لا يتوقف على فهم المعنى " بل المعنى يدرك بالقرائن المحقق به، والإشكال يحصل فيه بالحركة التي لا يقتضيها المعنى، لا بعدم الحركة، ألا ترى أن قوله: أريد أن أزورك فيمنعني البواب لو سكنت العين لفهم المعنى ، وإنما يشكل إذا نصبت ، وإنما جاء الإشكال من جهة العطف لا بالنظر إلى نفس الفعل إذ لا فرق بين قولك : يضرب زيد في الضم والفتح والكسر والسكون ، فإنه في كل حال يدل على الحدث والزمان " (العكبري ، ٢٠٠٤ ، ص ٨٨) .

اتسق المعنى الوظيفي للفعل بثنائية : الحدث والزمن، فما زالنا نتلقى ظلالهما عن تمام الصلة بالقرينة التي تكشف المدلول ، وتصرفه إلى المراد، فهي دافعة للبس الحاصل في نسق التركيب الفعلي ومعناه ، وهي الفيصل في توجيه التعدد المتواتر في أزمنة الأفعال وأحداثها ، فلا شية في تسميتها " القيم الخلفية" (حسان ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠٠) . المرسل للفرق بين شطرين : أحدهما بين المبنى والمبنى بالقرينة اللفظية ، والآخر : بين المعنى والمعنى بالقرينة المعنوية، وهي لموزعة في التراكيب بين السابق واللاحق .

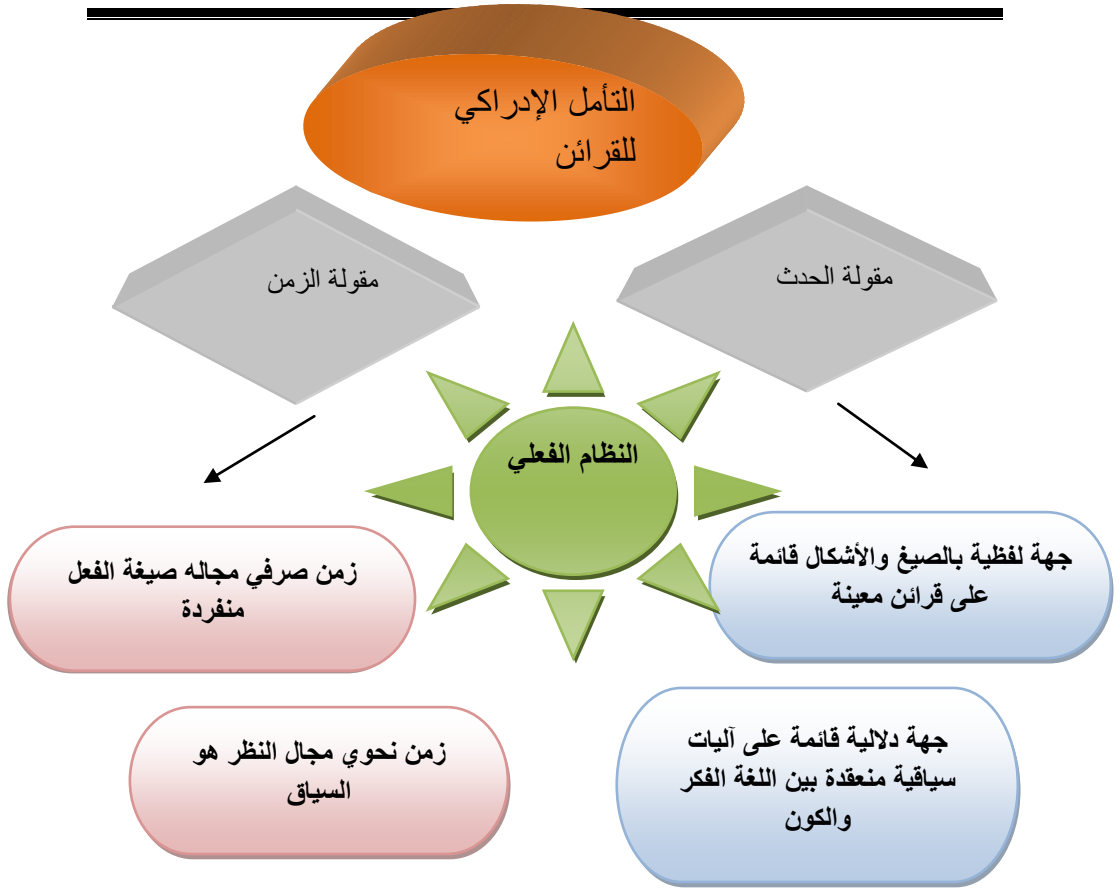
ونأتي بملحظ غير بعيد بين توجيه القرائن وإدراكها واصطلاح عرفه النفسيون بـ (الاستبصار) (insight) ويتضمن " معنى الوصول إلى الحل فجأة بعد إدراك عناصر الموقف معاً في علاقة أو صيغة (form) ، وقد توصل إلى هذا المفهوم الألماني ليفين ، وفيه كل ما يحدث في مجال أو بيئة ، ويفسر

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث....."

الأحداث ببناء خاص بعد ذلك وصولاً للهدف " (القطامي ، ٢٠٠٩ ، ص ٢١٤). وفي التنظير المعجمي أنه " وصول إلى علاقة ذات معنى بين مختلف أجزاء الموقف ويعني ذلك التوصل بتلقائية إلى فكرة جديدة . (مجمع اللغة العربية ، ٢٠٠٤ ، ١٢٢).

بيد أننا واجدون أن أيسر مراجعة لمستشرف شواهد الاستبصار إدراك الموقف والوصول إلى مختلف معانيه ، فالأفعال " أمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء" (سيبويه ، ١٩٨٨ ، ص ١١-١٢). لتدل على " حدث جرى في أحد الأزمنة الثلاثة ؛ وذلك لأن الأزمنة حركات الفلك، منها حركة مضت، ومنها حركة لم تأت بعد، ومنها حركة تفصل بين الماضية والآتية (ابن يعيش ، ٢٠٠٢ ، ص ٣ - ٧) إلا أن ما يتسور إلى الإدراك ، " أن العربي لم يكتف بالصيغ التي أوردتها النحاة للدلالة على الأزمنة المختلفة ، فالزمن ليس قاصراً على الصيغ الثلاث : الماضي ، والمضارع ، والأمر ، بل إن الماضي قد يدل على التجدد والاستقبال " (البديري ، ١٤٠٤ ، ص ١٢). ذلك أن الصيغ الفعلية تؤدي مع اللواحق والخوالف ممثلة بالأدوات والأبنية التصريفية إلى دلالات لغوية أخرى ، وهذا التصور للصيغ الفعلية يلحق بالوعي النفسي لمفاهيم الاستبصار بحسب نظرية الجشطالت، فما " يتم تعلمه من خلال هذه العملية ليس مجرد استجابة نوعية خاصة ، ولكنه علاقة معرفية تنظيمية بين وسائل وغايات " (زغلول ، ٢٠١٢ ، ص ٣٣).

ونستجلب تصوراً . بعد التبصر بمظان القدماء والمحدثين . لمفاهيم البنى اللغوية تسهم في تجلية بعضاً مما نتناوله على نحو الترسيم الآتي:



التوظيف الثاني : تلازم التعزيز النفسي واللغة

نعتد بما بلغنا من المختصين في علم النفس الاجتماعي من أن التعزيز :

- عملية يتم بموجبها اكتساب" المستجيب قوة تزيد من احتمالية تكرار السلوك الذي يليه، وإذا كان المثير مرغوباً فالتعزيز يدعى إيجابياً ، وبعبارة أخرى إذا كان المثير غير مرغوب فالتعزيز سلبي".

- ويصلح عند آخرين بتصنيفين أحدهما: التعزيز المستمر، والآخر: التعزيز المتقطع (الريماوي وآخرون ، ٢٠١٤ ، ص ٢٣٩) .
- واصطلحت عليه مناهل نفسية أخرى ب(التدعيم) (reinforcement) وعرفته بأنه " عملية ذات أثر في زيادة احتمالات حدوث استجابات معينة لمثيرات معينة (أبو حطب ، ١٩٧٧ ، ص ٥٢) . فالمثير والاستجابة هما قطبا الرحي لأحكم عرى التعزيز ، وأؤكد علائق التدعيم .

لذا فإننا ننال بتضاعف المزيد من الوجهة اللفظية المصرح فيها بين المثير والاستجابة بتخلق الترتيب في انطلاق فعل المتكلم من جهة النفس قبل أن تؤول إلى ألفاظ التبليغ فيهدى بسماعها إلى مقصدها، ويضطلع بتمام " محصل معنى الكلام النفسي لديهم أن من يريد أن يأمر ، أو يخبر ، أو يستخير، أو ينادي، يجد نفسه قبل التلفظ معناها ، ثم يعبر عنه بلفظ ، أو كتابة ، أو إشارة ، وذلك المعنى هو الكلام النفسي ، وما يعبر به هو الكلام اللفظي ، ومن يجيل اللب ويعزم الاغتنام يصل إلى أن ثنائية الكلام النفسي ومن بعدها الكلام اللفظي لا تنجز إلا بعد حضور المثير ؛ لأنها تعد استجابة لما قيل، وليس ذلك أمراً مستغرباً على السابقين ممن تناولوا محاسن الألفاظ، ومنهم الجرجاني الذي عرفت منه الصنعة حين ما ز بين " معنى الكلام النفسي والمعاني النحوية الحاصلة في ذهن المتكلم بحصول كفاية (competence) فتصير الكلام اللفظي إنجازاً (performance) لتلك الكفاية (حمامة ، ٢٠١٢ ، ص ٨٠ - ٨١) .

وقد لا يؤاخذنا مؤاخذ إذا قدمنا في أواخي ثابتة من التعزيز فأجربنا الأمر على نوعين من أنواعه هما :

أ-التعزيز الفردي : ونحتفي من الموروث بقول الشاعر:

وإن أدع في الجلي أكن من حماتها وإن يأتك الأعداء بالجهد أجهد (طرفة، ١٩٩٥، ص، ٤٤)

ولتصغى إليه أفئدة الذين لا يؤمنون بترابط اللفظ و النفس وليرضوه بآية أنه سكن في مأربين

- أحدهما : مؤدى بأسلوب الشرط ممثلاً بالأداة (إن) ولنا أن نعرض أنماطاً من القيم الموائمة مع المنحى الشرطي في الأداة (إن) قوامها بحسب:

- بعد المحتوى هي قيمة اجتماعية . _ المقصد هي نهائية اتفقت عليها الجماعة لأفرادها.

- لزومها هي تفضيلية يشجع الأفراد على الالتزام بها . _ شيوعها هي خاصة يقوم بها عدد من الأفراد في المجتمع .

- وضوحها هي صريحة في الألفاظ والسلوك . _ ديمومتها هي دائمة في خواطر الأفراد (أبو جادو ، ١٩٩٨ ، ص ١٦٩).

أما عن مفهوم الترابط بين تجليات التركيب الشرطي للأداة (إن) والقيم النفسية المشار إليها . آنفاً . فنجتهد في تبين صورتها التي ارتضيناها بالقادم من التصنيف:

- اجتماعية : جعلها أبو حيان في مواضع لمعنى تحريك النفوس وهزها ، وهي معقودة في تفسيره لقوله تعالى ((واشكروا لله إن كنتم إياه تعبدون)) (البقرة ١٧٢) قال: " ولا يرد بالشرط هنا إلا التثبت والهز

للنفوس ليكون أدعى للطاعة وأهز لها" (أبو حيان ، ٢٠٠١ ، ص ٤٨٥).

- نهائية : قرر عدد من العلماء وقوعها للأمر المتحقق بمعنى (إذا) ، وأظهروا عللاً وأغراضاً لهذا المعنى (الفراء ، ١٩٨١ ، ص ٤٧٩).
- تفضيلية : تردنا من قول سيبويه : زعم الخليل أن (إن) هي أم حروف الجزاء ، فسألته ، لم قلت ذلك؟ قال: من قبل أني أرى حروف الجزاء قد يتصرفن فيكن استفهاماً ، ومنها ما يفارقه (ما) فلا يكون فيه الجزاء، وهذه على حال واحدة أبداً لا تفارق المجازة (سيبويه ، ١٩٨٨ ، ص ٩٣) . ثم دنا المبرد منها على أننا " قلنا إن (إن) أصل الجزاء ؛ لأنك تجازي بها كل ضرب منه، تقول: إن تأتني آتاك ، وإن تركب حماراً أركبه ، ثم تصرفها منه في كل شيء ، وليس هكذا سائرهما (المبرد ، ١٩٩٦ ، ص ٤٩).
- خاصة : منع عدد من العلماء أن تكون للتكرار والعموم ، قال الرازي " فأما كونها مستعقبةً لذلك الجزاء في جميع الأوقات فهذا غير لازم بدليل أنه إذا قال لامرأته : إن دخلت الدار فأنت طالق ، فدخلت مرة وقع الطلاق ، وإذا دخلت الدار ثانياً لا يقع . وهذا يدل على أن كلمة (إن) لا تفيد العموم البتة" (الرازي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢١).
- صريحة : أمدّها أنها تستعمل ظاهرة، ومضمرة، ومقدرة بعد الأمر والنهي والاستفهام والعرض والتمني ، ويحذف بعدها الشرط ، ويقوم غيره مقامه وتليها الأسماء على الإضمار (ابن يعيش ، ٢٠٠٢ ، ص ٤١) .

- دأئمة : نص النأاة على أن معنى الشرط في (إن) هو المستقبل ، قال الزجاج " يقع الشيء فيها لوقوع غيره في المستقبل ، تقول : إن تأتني أكرمك ، فالإكرام يقع بوقوع الإتيان " .
والآخر: توظيف سلوكي : فمثير الدعوة والاستنفار أفضى إلى استجابة النفير ، فإذا كانت "الاستجابة (response) التي يصدرها الكائن الحي أزاء مثير (stimulus) معين ينتج عنها اشباع لبعض الحاجات أو الرغبات فإنها تعزز (reinforced) ، ويصبح تكرارها أكثر احتمالاً كاستجابة إذا ما تعرض للمثير نفسه في مرة تالية ، أما إذا لم تتعزز الاستجابة فإنها تصبح بصورة تدريجية منطفئة (extinctioned) (التوني ، ١٩٨٨ ، ص ١٥) .

ويصادفنا التكرار المشار إليه في البيت الذي تلاه ليحقق

وإن يَقْذِفُوا بِالْقَذَعِ عِرْضَكَ أَسْقِهِمْ ... بِشَرْبِ حِيَاضِ الْمَوْتِ قَبْلَ التَّهْدُودِ

وباستتباع ذلكم المدون يلوح في أفق القريح ما يشفع أن يوضح ازدواج المثير للقيام باستجابة فعلية ، ويؤول إلى أثر جلي في مسار التعزيز الفردي قوامه الاقتران التكراري المساوق لأسلوب الشرط: (وإن أدع للجلي أكن من حماتها) ، (وإن يقذفوا بالقذع عرضك أسقهم) ، ومن بعد "شكلت هذه الأساليب الشرطية مقابلة شكلية ودلالية وتوازناً إيقاعياً، فقد استخدم الشاعر أسلوب الشرط للفخر بذاته، بما يحمله الشرط من معاني التأكيد، وبما يحمله من معنى التلازم والتواتر، فجواب الشرط واقع ما وقع الشرط، فمتى طلب قوم الشاعر الرشد منه رفدهم، ومتى استنفروه أجابهم، وعليه فقد استطاع الشاعر من خلال الشرط أن يثبت مجموعة من الصفات، ويجعلها ملازمة لذاته، ففي قوله: لا يتوقف شاعرنا عند أسلوب لغوي يعنيه، بل يحاول حشد أكبر عدد منها لإيصال

فلسفته وفكرته، إن الشاعر صاحب قضية وخطاب لذلك ترى أثر ذلك جلياً في لغته وصياغته، وهي تقود "صاحبها إلى أنماط من السلوك الذي لا يخلو من جرأة ومجازفة واستقلالية (رزق، ٢٠٠٩، ص ٢٨٩ - ٢٩٠).

ومن جدوى الاختيار أن استجابة البدوي للعواطف الإنسانية لم تكن استجابة ضعيفة بحيث لم تؤثر فيه كما أثرت حياة الغلظة والقساوة التي فرضتها عليه باديته بل كانت استجابة ايجابية قوية تتفق حتى مع ما يظهر أنه مناقض لها في بيئته الخشنة القاسية (مفقودة، ٢٠٠١، ص ١٨٧). وهذا دافع يشاكل المنصوص عليه في أدبيات النفسيين بأنه مفهوم " يتبناه الفرد ؛ لاعتقاده بصحته عقلياً ووجدانياً، وربما إيمانياً ، فهي حالة عقلية ونفسية ووجدانية " (الغامدي، ٢٠٠٩، ص ٤٨).

ب-التعزيز الجماعي : يعرفها المختصون في علم النفس : وجود فردين أو أكثر يشتركون فيما بينهم في قيم معينة اتجاه أشياء محددة ، فضلاً عن تشابه الأدوار الاجتماعية التي يقومون بها إزاء البيئة التي تجمعهم (مصباح ، ٢٠١١، ص ٤٠).

ويبدو أنه ينسرب في منطق النفسيين القاضي بأنهم : " مجموعة من الأفراد تضمهم هوية ذاتية مشتركة يسودها بعض الشعور من الاتفاق والانسجام ولها أهداف مشتركة كما تسود بينهم أنماط مشتركة من السلوك فتتصف الجماعة بوجود علاقات اتصال مباشرة أو غير مباشرة بين أفرادها ، كما تسود بينهم أنماط معينة من معايير التفاعل التي تعتمد على سلسلة الأدوار المتداخلة ودرجة معينة من الاعتماد المتبادل بين أفرادها (مصباح ، ٢٠١١، ص

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث....."

(٤١). آخذين بالحسبان أن تلكم الدور قد تكون مفروضة بآلية الضبط الاجتماعي المتسلح بالمعتقدات التي غرست نفسياً بين أبناء المجتمع .

ومن التشكيل اللفظي الموحى بتعزيز الأدوار الاجتماعية ما جاء في قول الكمي

إذا اتضعونا كارهين لبيعة أناخوا لأخرى والأزمة تجذبُ (الضامن ، ب ت ، ص ٥٤) .

البعد المعنوي في لغة الكمي ظاهر، فهو يلوح إلى سجية الامتثال بالإكراه ، والاختضاع للسلطة ، غير متناس تكرار الفعل ، فإذا تم الخضوع لسلطتهم وأكروهوا الناس على البيعة أولاً فسيكروهونهم على بيعة أخرى. ويمكن أن نتلمس جانباً من التقارب بين التركيب الشرطي والتكوين النفسي بالتتابع القادم :

أ- تحقق الوقوع وحصول الامتثال : فالنحاة جعلوا (إذا) مختصة بالشرط المقطوع بوقوعه (سيبويه، ١٩٨٨، ص ٦٣)؛ لذا ارتبطت بالفعل الماضي أكثر من ارتباطها بالفعل المضارع ؛ لأن دلالة الماضي على التحقق أكثر من المضارع، وقد جاء في الاتقان : تختص (إذا) بدخولها على المتعين ، والمظنون ، والكثير الوقوع (السيوطي ، ١٩٩٦ ، ص ٥٥).

إن الإمعان في هذا القول سينبها إلى أن التوجيه الشرطي يتماهى مع مصطلح (الامتثالية Conformity)، و يعني الإذعان لفكرة أو شخص ما، وكذلك الخضوع لسلطة ما، فهو فعل لا إرادي يدفع الشخص إلى القيام به، و

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث....."

يكون مكرهاً على القيام به من طرف محيطه الاجتماعي الداخلي (Wilson , 61 p , 2005).

ويمكن إجمال نفاذ ذلك الامتثال بعد رسوخ التكرار إلى سببين :

سبب إعلامي: المعلومة التي تأتي من الآخرين تُعد بالنسبة للممتثل كأثماً محكاً لتمحيص الحقيقة التي يملكها. وإنّ عملية التأثير هي في الحقيقة لدرجة الكفاءة أو المصادقية التي يتمتع بها المصدر،

سبب تعديلي: يمتثل في أن عدد من الأشخاص يتخلّى عن رأيه ويلتزم المصدر ؛ لنيل الرضا ، ولتجنّب للعواقب المترتبة عن عدم الامتثال الذي يفقد العلاقة مع الجماعة أو مع المحيط.

وأرى أنه هذا البوح متلازم مع نظرة علماء النفس إلى مثل هذا السلوك من بعدين :

أحدهما: أنهم لا يعدون " سلوك الطاعة على أنه خير ولا شر، بل هو عبارة عن آلية محيرة، حيث أن سماتها الأخلاقية والتكيفية تعتمد على البيئة الظروف التي تحدث فيها. فالفشل في الالتزام بالقوانين من أجل إرضاء الرغبات الشخصية الأنانية هو السمة المميزة للنزعة الإجرامية، إلا أنّ الإفراط في السلوك الخضوعي قد ينجم عنه الكثير من المشكلات الأخلاقية المتفاقمة" (مصباح، ٢٠١١ ، ص ٤٨).

الآخر: أنهم يعدون هذا الإجراء " تغيير في الاعتقاد أو السلوك استجابة لضغط الجماعة الواقعي أو المتخيل في الوقت الذي لا يطلب فيه من الأفراد

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث.....".

الاذعان للجماعة ، ولا يكون هناك أي سبب يسوغ التغير السلوكي الملاحظ لديه (كوثر، ٢٠١٣، ص، ٧٠).

ب-تكرار الجزاء وإعادة العرض :أجاز الفراء أن تكون (إذا) لمعنى التكرار ، وقرنها ب(كلما) قال: وإنما جعلته كالدأب فجرى الماضي والمستقبل ، ومن ذلك أن يقول الرجل للرجل: كنت صابراً إذا ضربتك ؛ لأن المعنى : كنت كلما ضربت تصبر (الفراء ، ١٩٨١ ، ص ٢٤٤) .
وبدا هذا التكرار الموضح بالمثل مناسباً من طرف خفي لمصطلح (إعادة العرض)(repeated exposure) ضمن نظرية الاتصال الاجتماعي، فالتكرار يؤدي دوراً في زيادة احتمال نجاح عملية الاتصال الإقناعي ؛ والسبب في ذلك بسيط . كما يؤيد العديد من الباحثين في مجال الاتصال والتأثير . ، وهو أن تكرار المضمون الاتصالي يخلق ألفة لدى الجمهور له، والناس عادة أميل إلى قبول الرسائل الاتصالية المألوفة ، فالتكرار هو أداة ناجعة في تغيير الاتجاهات أو تعديلها أو بنائها من جديد"(مصباح، ٢٠١١ ، ص ٢٢٤).

- منحى العموم و ونظرية التعميم: يرى بعضهم أن من معنى (إذا) العموم، وهي تأتي في وقت معلوم " ألا ترى أنك لو أنك قلت : آتيك إذا احمر البسر كان حسناً، ولو قلت : آتيك إن احمر البسر كان قبيحاً (المبرد ، ١٩٩٦ ، ص ٥٤).

جلي واضح أن الدارسين قد أسهبوا في مداورة أسلوب الشرط بطرائقه التعبيرية، وأبعاده الأسلوبية، وعلاقات عناصره في العمق والسطح، وصولاً إلى المعاني المتوخاة، ومن جانبي فقد أوصلته بنظرية التعميم ، وهي من المبادئ المهمة في الشرط الإجرائي ، ويتم " إصدار الاستجابة نفسها للمواقف ، أو المثبرات المتشابهة ، فلا نستطيع إصدار استجابة جديدة لكل موقف نواجهه ؛

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث....."

لذا يزودنا التعميم باستجابات جاهزة لمواقف متعددة ، وبذلك نوفر على أنفسنا الوقت والجهد (غزال ، ٢٠٠٦ ، ص ١١٦).

ولنا أن نستجمع من البيت منظومة نفسية قوامها ما أتى به بافلوف (bafiof) من ملامح تؤكد أنه " كلما كانت المواقف التدريبية ، والمواقف الاختيارية أكثر تشابهاً ، أو تماثلاً كلما كان احتمال ظهور الاستجابات نفسها أكبر، ويمكن أن ندرج هذا القانون تحت نظرية العناصر المتماثلة في انتقال أثر التدريب (الزيان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٨٦).

ولا نكون في أمر مريح إذا استجمعنا روافد اجتهادية لشواهد من نظم الكلام، تقضي بالتقاء الأساليب الفصيحة مع النظريات النفسية ، وتدارك ذلك بمنحى نفسي تربوي مؤداه التربية بالمكافأة ، ويشاكل نظرية التعزيز (Reinforcement) الذي يفهم عادة على أنه يعني المكافأة إلا أن هذا المصطلح له معنى معين في علم النفس ؛ فالمعزّز (rein-forcer) هو أي عاقبة تقوي السلوك الذي يتبع هذا المعزّز ، ومن أنواعه ما يطلق عليه التعزيز الإيجابي (positive reinforcement) ويحدث عندما يُنتج السلوك مثيراً جديداً (وولف ، ٢٠١٥ ، ص ٤٩٠ - ٤٩١). ويمكن أن نقارب من المدونة اللغوية بقول عامر بن الطفيل

إِذَا سَنَةً عَزَّتْ وَطَالَ طَوَالُهَا وَأَقْحَطَ عَنْهَا الْقَطْرُ وَاصْفَرَّ عَوْدُهَا

وُجِدْنَا كِرَاماً لَا يُحَوَّلُ ضَيْفُنَا إِذَا جَفَّ فَوْقَ الْمَنْزَلَاتِ جَلِيدُهَا (الطفيل ، ١٩٩٧ ، ص ٧١)

تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث....."

يرتبط النشاط اللغوي بالسياق ارتباطاً وثيقاً ، فهما يحددان ويقيدان النشاط الكلامي الذي يساهم في تأويل الوضعية ويحددان في الوقت نفسه السياق أو الإطار الذي تكون فيه بعض الأشياء ممكنة وتكون فيه أخرى غير ممكنة (الميساوي ، ٢٠١٣ ، ص ١٥١). وقد مضى مثل التعزيز في البيت بالماثر الصادرة عن القبيلة ، وتخلقت في نظام متحرك يؤدي دوره توجيه العلاقات الاجتماعية ، وأضحت العصبية في سيرورة الشعور الجاهلي وعياً نفسياً، تمثل في مضامين أخلاقية ، وارتبط نفسية شعورياً أو غير شعوري بمشروع الشاعر الإنساني وذاتيته عبر التعزيز الجماعي ، ليمتد من خلال القبيلة والشعر إلى محاكاة آفاق العالم.

من أجل ذلك كان لازماً أن تستدري حصيلة كامنة وراء تخوم حقيقة هذا التنظير مداخلها: أن هذه الأدوات أصبحت كالزاد المحتتم بإسباغ معانٍ معينة تعين على إيقاع الأثر في النفوس عبر أسلوب تعبيري خاص يتشكل بإدارة الأفراد تلقاء:

-العلاقات الاجتماعية : بوجود روابط اجتماعية تربط مجموعة من الأفراد .

-الأدوار : كل عضو في الجماعة له دوره الخاص به .

-القيم تكون بمثابة الوجه لحركة سلوك الجماعة الاجتماعي .

-العواطف : وهي ضرورية لعمل الجماعة واستمرارها ، كالحب والبغض والغضب (محمد ، ١٩٧٥ ، ص ٤٦).

على أننا لا نسهو عن أن تمييز ذلكم الاتساق الفانت بين الموجه النفسي والتحليل الأدبي ينظم شذراته دلائل للكلم التي أوردها الطفيل من صميم أعراف المجتمع وهي قائمة الدعائم في :

- تفاعل في الأدوار مستدل عليه بضمير الجمع (نا) في وجدنا ، ضيفنا .
- الكرم في أخرج الأوقات أنبأت به ألفاظ (عزت ، طال ، أقحط ، اصفر).
- طبع متأصل وثابت في سجايهم بآية نفي التحول عن الضيافة في قوله (لا يحول) .
- خصال مكتسبة ومعلومة من الناس بقرينة البناء للمجهول (وُجدنا كراماً).

المنتهى

ثم كان عاقبة هذا المسعى أن نورد ما انتهينا إليه من صفوة للقول :

- شكل التأمل النفسي استغراقاً ذهنياً يكون فيه الفكر مستسلماً لذكريات الحياة وصورها، وذلك قائم في الواقع اللفظي بما بثه الشعراء في قريحهم من صور شعرية تؤثر في النفوس ، وبما جاد به اللغويون من توجيهات تحاكي التأمل النفسي في المسائل اللغوية.
- يذهب التأمل التجاوزي إلى الاستكشاف المعرفي، واستظهار أنماط الألفاظ، ثم اختيار الأولى بالمقصد ، أو إدراك المتعدد من التفسيرات ، وذلك ألفناه في حيز تفسير الظاهرة اللغوية ، والأنماط الماثلة في الصورة الذهنية.
- مثل اختيار عدد من اللغويين للغة الإنسانية بأنها توقيفية بالاتكاء على الأدلة النقلية نوعاً من التفكير التأملي؛ بالنظر إلى المعتقدات بطريقة

فعالة وثابتة ومتأملة ، وما ذلك إلا نشاط ذهني يلتبس الاعتقادات وخبرات الأفراد .

- ارتبط التأمل الاسترجاعي من خلال النظرة للأحداث الماضية ، أو التطلع إلى الوراء للتأمل فيما حدث أثناء الخبرة السابقة بتأمل الحجة في اختيار أن تكون نشأة اللغة الإنسانية اصطلاحية متأتية من تواضع الناس على ألفاظها.

- أنبأنا إدراك اللغويين لمتعدد السماع والقياس في الأبنية التصريفية وتقعيدها في مصنفاتهم عن كونه أولى المعالم على بناء القواعد، وتقدير الاستعمال اللغوي الفصيح ، وذلك غير مقطوع عن التأمل الإدراكي (البصيرة) ، بآليات تختص بالتحقق الذهني؛ لنيل الإبداعية اللغوية.

- يصل الاستبصار النفسي إلى الحل بعد إدراك عناصر الموقف في المجال أو البيئة ، ويفسر الأحداث ببناء خاص بعد ذلك وذلك مقرون في الاستقراء اللغوي بإدراك القرائن اللفظية والمعنوية المنضوية تحت مراعاة السياق الحالي والمقامي.

- تحقق الاستجابة التي يصدرها الكائن الحي إزاء مثير معين إشباعاً لبعض الحاجات أو الرغبات ، ثم رسوخها في ضوء مبدأ التعزيز النفسي، وهذا ما صدر عن توظيف أسلوب الشرط والجزاء، واستجابة الشاعر لمثير الاستنفار القبلي .

المناهل المعرفية

القران الكريم

١. ابو جادوا ، صالح محمد ، ١٩٩٨ ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، ط١ ، دار المسيرة، عمان.
٢. أبو حطب ، فؤاد ، ١٩٧٧ ، السلوكية في علم النفس ، عالم الفكر.
٣. ابو حيان ، بن يوسف الشهير ، ٢٠٠٢ ، البحر المحيط ، محمد ، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، زكريا عبد المجيد النوقي، أحمد الجمل، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت .
٤. ابو غزال ، معاوية محمد ، ٢٠٠٧ ، نظريات التطور الإنساني وتطبيقاته التربوية، ط٢، دار المسيرة ، عمان .
٥. أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري ، ٢٠٠٢ ، الفروق في اللغة ، تحقيق: جمال عبد الغني مدغمش، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت .
٦. ابن جني ، أبو الفتح عثمان ، ٢٠٠٣ ، الخصائص ، تحقيق: عبد الحميد هنداي، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت.
٧. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، ١٩٩٧ ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط١ .
٨. ابن الطفيل ، عامر ، ١٩٩٧ ، ديوان عامر بن الطفيل، تحقيق: المستشرق التايوانية هدى جنهويتشي، ط١، دار البشير، عمان .
٩. ابن الطفيل ، عامر ، ١٩٩٧ ، ديوان عامر بن الطفيل، تحقيق: المستشرق التايوانية هدى جنهويتشي، ط١، دار البشير، عمان .

١٠. ابن يعيش ، موفق الدين أبو البقاء ، ٢٠٠٢ ، شرح المفصل للزمخشري ، تحقيق: أميل بديع يعقوب، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت .
١١. الانصاري ، أبو محمد جمال الدين بن يوسف بن هشام ، ١٩٧٩ ، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت .
١٢. الانطاكي ، محمد ، الوجيز في فقه اللغة ، ط ٢، مكتبة دار الشرق ، بيروت .
١٣. اولمتن ، ستيفن ، ١٩٨٨ ، دور الكلمة في اللغة ، ترجمة كمال محمد بشر ، ط٣، القاهرة .
١٤. البديري ، كمال إبراهيم ، ١٩٨٣ ، الزمن في النحو العربي ، ، ط١، دار أمية، الرياض..
١٥. بروون ، روبرت ، ٢٠١٥ ، علم النفس الاجتماعي ، ترجمة محمد بن عبد واخرون ، ط١، دار الفكر ، عمان .
١٦. التجديتي ، نزار ، ٢٠٠٧ ، مفهوم التلقي التواصلي من خلال الأنموذج التواصلي لزيغفريد شميث ، مجلة علم الفكر ، المجلد ٣٥.
١٧. التويحي ، محمد ، ١٩٩٩ ، المعجم المفصل في الأدب ، ط٢، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان .
١٨. التويني ، مصطفى زكي، ١٩٨٨ ، المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة ، حوليات كلية الآداب ، جامعة الكويت .
١٩. الجرجاني ،عبد القاهر ، ١٩٩١ ، أسرار البلاغة ، تحقيق : محمود شاكر، ط١، مكتبة الخانجي، القاهرة

٢٠. الجرجاني ، علي بن محمد ، ٢٠٠٦ ، التعريفات، الشريف ، تحقيق: مصطفى أبو يعقوب، ط١، دار الحسن، الدار البيضاء، المغرب.
٢١. حسان ، تمام ، ٢٠٠٦ ، اللغة العربية مبناها ومعناها ، ط٥، عالم الكتب، القاهرة.
٢٢. الرازي ، فخر الدين محمد بن عمر التميمي ، ٢٠٠٠ ، التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب ، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت.
٢٣. رزق ، صلاح ، ٢٠٠٩ ، المعلقة العشر: دراسة في التشكيل والتأويل ، دار غريب، القاهرة .
٢٤. الريماوي ، محمد عودة وآخرون ، ٢٠١٤ ، علم النفس العام ، ط٥، دار المسيرة ، عمان .
٢٥. الزبيدي ، أبو الفيض محمد بن محمد المرتضى ، ١٩٩١ ، تاج العروس من جواهر القاموس ، تحقيق: عبد الكريم العزباوي، عبد الستار أحمد ، مصطفى حجازي، وزارة الإعلام، الكويت .
٢٦. زغلول ، عماد عبد الرحيم ، ٢٠١٢ ، مبادئ علم النفس التربوي ، ط٢، دار الكتاب الجامعي، الإمارات .
٢٧. الزيان ، فتحي ، ٢٠٠٤ ، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، دار النشر للجامعات ، مصر .
٢٨. سيبويه ، أبو بشر عمرو بن قنبر ، ١٩٨٨ ، الكتاب ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط٣، مكتبة الخانجي، القاهرة .
٢٩. السيميري ، عبد ربه هاشم ، ٢٠٠٦ ، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية الفكر الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث في غزة ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية في غزة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس .

٣٠. السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن ، ١٩٩٦ ، الإلتقان في علوم القرآن، تحقيق: سعيد المندوب، ط١، دار الفكر، لبنان .
٣١. العصيلي ، عبد العزيز بن إبراهيم ، ٢٠٠٦ ، علم اللغة النفسي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، السعودية .
٣٢. العياصرة، وليد رفيق، ٢٠١٥ ، استراتيجيات تعلم التفكير ومهارته ، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان .
٣٣. عبد التواب ، رمضان عبد ، ١٩٨٢ ، المدخل إلى علم اللغة ، ط١، دار الرفاعي، الرياض .
٣٤. العكبري ، ٢٠٠٤ ، مسائل خلافية في النحو ، تحقيق: عبد الفتاح سليم، ط٢، مكتبة الآداب، القاهرة .
٣٥. عمر ، أحمد مختار ، ٢٠٠٢ ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، ط١، عالم الكتب، القاهرة .
٣٦. الغامدي ،حاجة بن جعفر ، الإعلام والقيم ، مؤسسة خلوq للنشر ، الرياض.
٣٧. الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد ، ١٩٨١ ، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: محمد علي النجار، بيروت .
٣٨. قطامي ، يوسف محمود ، ٢٠٠٩ ، مبادئ علم النفس ، ط١، دار الفكر، عمان.
٣٩. الكميت ، ديوان الكميت بن معروف الأسدي، صنعة: حاتم صالح الضامن، دار صادر، بيروت.
٤٠. كوثر ، إبراهيمي ، ٢٠١٣ ، أثر ضغوط جماعة الأفراد على مستوى امتثال الفعل دراسة تجريبية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر .

٤١. المبرد ، أبو العباس محمد بن يزيد ، ١٩٩٦ ، المقتضب ، تحقيق :

محمد عبد الخالق عضيمة، ط١، عالم الكتب، بيروت.

٤٢. مجموعة من الأطباء ، ١٩٨٤ ، المعجم الطبي الموحد (انكليزي .

عربي . فرنسي) ، ط١، دار طلاس للنشر، سوريا .

٤٣. مصباح ، عامر ، ٢٠١١ ، علم النفس الاجتماعي ، دار الكتاب

الحديث ، مصر.

٤٤. مصباح ، عامر ، ٢٠١١ ، علم النفس الاجتماعي في السياسة

والإعلام ، ط١، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .

٤٥. محمد ، عبد الوهاب علي، ب ت ، إدارة الأفراد ، ط١، مكتبة عين

شمس ، القاهرة .

٤٦. الميساوي ، خليفة ، ٢٠١٣ ، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم ،

ط١، منشورات الاختلاف ، الجزائر .

٤٧. وولف ، انت ، ٢٠١٥ ، علم النفس التربوي ، ترجمة صلاح الدين

محمود ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان .

٤٨. وهبة ، مجدي ، ١٩٨٤ ، معجم المصطلحات العربية في اللغة

والأدب ، ط٢، مكتبة لبنان ، بيروت.

49 - Aronson, E., Wilson, T.D., & Akert, A.M. 2005. **Social Psychology** . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

50 - Amayreh,M.,A 1984 . **Text book Meterials and Methoolology**,(p.h.D dissertation unpublished Indiana universi

الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الإرهاب

أ.م.د. عبد الحليم رحيم علي/كلية الاداب/جامعة بغداد

م.م. رنا فليح عبيس/كلية التربية للعلوم الانسانية/جامعة

بابل

الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الإرهاب

أ.م.د. عبد الحليم رحيم علي

م.م. رنا فليح عبيس

مستخلص البحث :

لشخصية الإنسان جوانب (مادية) تتمثل في تركيبه العضوي، و(روحية) تتمثل بنشاطه الفكري، والعقلي، والعلاقة وثيقة بين هذين الجانبين إذ يؤثر أحدهما في الآخر، ولا بد من التوازن بينهما بحسب ما أكدتها لدراسات المتخصصة، ولهذين الجانبين حاجات مادية، وروحية، والاختيرة فطرية تعبر عن حاجة الفرد للسلام، والأمان، وإعطاء معنى للحياة، وتمثلت أهداف البحث الحالي:

١- قياس الحاجات الروحية

٢- معرفة الفروق في الحاجات الروحية على وفق متغير الجنس والعمر ونسبة الاعاقة.

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الحاجات الروحية، وعولجت البيانات احصائياً باستخدام (الاختبار التائي لعينة واحدة)، و(معامل ارتباط بيرسون)، و(تحليل التباين والثلاثي)، و(تحليل الانحدار المتعدد) من خلال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم التحقق من مؤشرات الصدق، والثبات، وظهرت النتائج كما يأتي:

١- ارتفاع مستوى إشباع الحاجات الروحية لدى عينة البحث الحالي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (45.5)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الروحية لصالح العمر، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (4.63)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (3.84)، أما في التفاعل بين متغير الجنس، ونسبة الإعاقة فلم تكن ذات دلالة إحصائية بعد استخدام أسلوب المقارنات المتعددة.

وخلص البحث إلى جملة من التوصيات منها تفعيل دور الإرشاد النفسي في مراكز التأهيل المسؤولة عن تقديم الرعاية الى المعاقين ، ومساعدتهم على إشباع حاجاتهم الروحية. وتوصية وزارات الدولة المتخصصة ، ودوائرها التي تتعامل مع شريحة المعاقين بالتعاون مع مرشدين نفسيين يعملون على رفع معنوياتهم ، واسنادهم اجتماعيا ليتقبلوا التغيرات التي حدثت بعد الإعاقة

Abstract

Every human being has physical aspects, like his organic structure, and spiritual ones, like thinking activities, and the relation between them is so extensive and each one affects the other. There should be a balance between physical and spiritual needs, as approved by experimental research, and the latter can include the individual's needs for peace and secured life the study aims at:

1- Identifying spiritual need

2- It identifies the spiritual needs and hope in relation to the variables of gender, age and disability level.

1- The researcher has designed an instrument of spiritual needs and hope, and the data are analyzed through the use of t-test, Pearson correlation coefficient, ANOVA, and linear regression of the SPSS package. Validity and reliability are investigated and approved. Results reveal that:

1. An increase in fulfilling the spiritual needs of the research sample. It is calculated as (45.5) which is higher than the tabulated value amounted to (1.96).

2- There are significant statistical differences in favor of spiritual needs in relation to age. The calculated f-value is (4.63) which is higher than the tabulated value amounted to (3.84). Concerning the variable of gender and the disability average, there is no significant statistical difference. Also.

الفصل الاول

الاطار العام للبحث

مشكلة البحث:

تتزايد مشكلة الاعاقة بشكل كبير، وأكثر مما هو معروف، إذ تشير الاحصائيات الى وجود شخص واحد من كل عشرة اشخاص من سكان اي بلد مصاب بنوع معين من انواع الاعاقة ، وأكثر الاعاقات شيوعا هي الاعاقات البدنية، ويعيش اكثر المعاقين في البلدان النامية مما يشكل مشكلة اجتماعية، واقتصادية، وهي حالة تحد من قدرة الفرد على القيام بادواره الاجتماعية والاقتصادية (الطائي، ٢٠٠٢، ص: ١). وتعد الحروب، والازمات من اكثر اسباب تزايد اعداد المعاقين في مختلف المجتمعات، واحد هذه المجتمعات هو المجتمع العراقي الذي يمر بتحديات كبيرة نتيجة الحروب والعمليات الارهابية، والتي تقوم بها جماعات متطرفة يطلق عليها (الجماعات الارهابية) (السلطان، ٢٠٠٣، ص: ٣٢) اذ اصبحت اليوم شريحة المعاقين كبيرة ومهمة في المجتمع بحسب الاحصائيات التي تم الحصول عليها من لجان تعويض ضحايا الارهاب في محافظة بغداد (١٠٣٣٦) وبابل (٥٠٠٠) وكربلاء (٥٢٠) معاقا" ومعاقه وهذه أعداد لا يستهان بها فضلاً عن أحصائيات المحافظات الاخرى والتي تعذر على الباحثة الحصول عليها، وفي دراسة اجرتها مؤسسة (ORB) للاستطلاع البريطاني إذ وجد ان (١-٢) مليون عراقي اصابوا بسبب احداث العنف والارهاب منذ عام ٢٠٠٣ وهو اعلى رقم ضحايا سقطوا في احداث مرتبطة بالحرب (المركز العراقي للدراسات الاستراتيجية، ٢٠٠٧، ص:

١٦٠). وتكمن مشكلة البحث الحالي بالتأثيرات السلبية التي تنتج عن تعرض اشخاص اصحاء لإعاقات مفاجئة تعمل عملها السيئ في صحتهم النفسية اذ ترافقهم مشاعر القلق والتوتر والانفعالات السلبية وتترك الاحداث الارهابية التي اصبحنا نعاني من تأثيراتها في مناحي الحياة كافة وهنا قد يحدث نوع من فقدان التكامل في جوانب شخصية الانسان المادية والروحية والاهتمامبتمتية جانب على حساب الاخر، فكل نقص في تنمية احد هذه الجوانب يؤدي الى تعثر في نمو الشخصية ونضجها، وتنمية الجانب المادي على حساب الروحي في الانسان يؤدي الى ان يسير الانسان في عالم الماديات فقط ، ففي دراسة(2009مولزاهينMolzahn وشيلدرSheilds)وجد ان هناك عدة صعوبات في تلبية الحاجات الروحية كتردد الممرضات في مخاطبة مرضاهم حول حاجاتهم الروحية لضعف امتلاكهن الكلمات الصحيحة، وضعف تعليمهن، والنظر الى الرعاية الروحية على انها مسؤولية شخص اخر ومن ثَقَّالامراض المزمنة والاعاقات لها تأثير مهم في حياتهم ورفاهيتهم الجسدية والوظيفية والانفعالية والاجتماعية والروحية (Bussing, 2010, p: 24).

أهمية البحث:

شهد العالم منذ اواخر العقد الماضي تزايدا "كبيراً" في اعمال العنف التي اخذت تعرف بالاعمال الارهابية، وانتشر الارهاب واصبح ظاهرة عالمية لاسباب مختلفة ودوافع متباينة، وعقائد شتى، ومع هذا التباين في الاسباب والدوافع والعقائد، فهناك اهتمام بالاحداث الارهابية،(عبد المعطي، ٢٠٠٩، ص: ٤٧٩) واصبحت اليوم شريحة المعاقين نتيجة العمليات الارهابية

شريحة كبيرة لا يستهان بها في المجتمع العراقي وما زالت تتزايد نتيجة العمليات الارهابية العدائية بطبيعتها ضد الانسانية اذ اصبح اليوم من الضروري على المؤسسات الحكومية الالتفات الى هذه الشريحة التي تعاني من مشكلات كبيرة على أصعدة الحياة كافة لذلك اقر قانون تعويض المتضررين جراء العمليات الحربية والأخطاء العسكرية والعمليات الارهابية رقم (٢٠) لسنة ٢٠٠٩ وللتأثيرات الكبيرة التي تعانيها هذه الشريحة مما يترك تأثيرات في حياتهم وحياة من يحيطون بهم، لذلك اصبح من الضروري الاهتمام بهم، ومحاولة ايجاد حلول لمشكلاتهم ولاسيما النفسية لمساعدتهم في التوافق السليم مع اعاقاتهم من خلال مراعاة عدة جوانب نفسية في داخلهم ليس فقط العمل على اشباع حاجاتهم المادية، وبما ان الحاجات الروحية ضرورية، والاهتمام بها ومحاولة فهمها واستيعابها من القائمين على رعايتهم ضروري ايضا ابتداء من الحاجات البايولوجية وصولا الى القمة للسعي على اشباع حاجاتهم النفسية ثم الروحية، إذ اكد ماسلو (١٩٧٠) ان درجة ارضاء الحاجات الاساسية مرتبط ايجابيا مع درجة الصحة النفسية، وارضاء الحاجات العليا ينتج عنه نتائج ايجابية من جانب الفرد مثل السعادة العميقة، والصفاء والطمأنينة، وغنى الحياة الداخلية (Hermann, 2006, p: 9). فالجانب الروحي حاجة من الحاجات التي ينبغي ان ينميها الانسان، اي حاجة الانسان الى تنمية قوة داخلية ذاتية، والحاجة الى التعبير عن هذه القوة (شرف، وآخرون، ١٩٧٢، ص: ١٤٠). ويوازي اشباع الحاجات الروحية دورا مهماً في تحسين الرفاهية النفسية وفي

التأقلم الفاعل مع الضغوط، والعيش بالمعنى، والاحساس بالقدرة والثقة
(Bussing, 2010, p: 25).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١. الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الارهاب .
٢. الفروق في الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الارهاب على وفق متغيرات (الجنس، والعمر، ونسبة الاعاقة).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمعاقين من ضحايا الارهاب في المجتمع العراقي لكلا الجنسين من (الذكور والاناث) ممن تتراوح اعمارهم ما بين (١٨-٨٠) سنة والذين تتراوح نسبة اعاقاتهم ما بين (٦٠%-١٠٠%) ولل سنوات من (٢٠٠٣-٢٠١٦).

تحديد المصطلحات:

الحاجات الروحية SPIRITUAL NEEDS (بوسنك Bussing) ٢٠١٠ :
متطلبات اساسية وتوقعات واهداف مرتبطة مع الروح غير الملموسة والمقدسة غير المادية والتي تسهم في الوصول الى رفاهية مثالية وتشير الى اربعة ابعاد

رئيسة هي (الاتصال، والسلام، والمعنى، والتسامي) (Bussing, 2010, p: 19). حيث عرف بوسنك كل بعد كما يأتي:

١-الاتصال: انه مقياس لكيفية تظافر الناس وتفاعلهم مع بعضهم البعض وعلى المستوى الفردي ويتضمن نوعية وعدد العلاقات التي تربط الفرد بالآخرين .

٢-السلام: حالة من السلام في التكوين العقلي والروحي مع ما يكفي من المعرفة والفهم للحفاظ على قوة النفس في مواجهة الخلاف والتوتر اي ان يكون الانسان متوازنا".

٣-المعنى: انه قدرة الفرد على ان يكتشف وبشكل مسؤول المعاني الحياتية المتأصلة في سلوكه او مواقفه.

٤-التسامي: انه القدرة على تجاوز الحدود او محددات التجربة الطبيعية للشخص ،فهي تتضمن التأمل او التفكير بالقضايا الوجودية مثل الخير والشر والحياة مابعدالموت.وقد تبنت الباحثة التعريف النظري لبوسنك ٢٠١٠

التعريف الاجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المعاق من خلال اجابته على مقياس الحاجات الروحية المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الاطار النظري

نظرية بوسنك ٢٠١٠ (Arndt Bussing):

يعد بوسنك منظرا "واستادا" لجودة الحياة والروحانيات في (جامعة فينن) في المانيا إذ تركزت اهتماماته البحثية في التدخلات غير الدوائية وتحديد دعم الموارد الفردية للتعامل مع الامراض المزمنة ،ومنذ عام ٢٠١٠ أصبح رئيس تحرير وعضو مجلة هيئة تحرير البراهين والاديان والطب التكميلي والعناية الروحية وأصبح رئيسا "مع عدد من زملائه في مشروع بحث(فرياس)لدعم الاحتياجات والموارد النفسية والاجتماعية والروحية في الطب لصالح المرضى واقاربهم ومقدمي الرعاية الطبية الخاصة. (Bussing 2010,p:1)

إذ بيّن لنا بوسنك مفهوم الحاجات الروحية على أنها تلك المتطلبات الاساسية والتوقعات ، الاهداف المرتبطة مع الروح غير الملموسة المقدسة او اللامادية والتي تسهم في الوصول الى رفاهية مثالية إذ مثلها في اربعة ابعاد رئيسة وهي:

١. الاتصال (Connection)

٢. السلام (Peace)

٣. المعنى/الغرض (Meaning/Purpose)

٤-التسامي (Transcendence) (Bussing,2010,P:21)

ففي احدى الدراسات والتي قام من خلالها كاليك (Galek,2010) بتحليل الادبيات والتي اجراها على المرضى المصابين بأمراض مزمنة ومؤلمة ،وقد استخدم التحليل العاملي وسيلة " احصائية"، إذ ميزت نتائج التحليل العاملي اربعة ابعاد اساسيه متضمنة المشاركه بالشعائر الدينية ،و الصلاة، وقراءة كتب دينية وروحية ، الحاجه الى السلام الداخلي السكن في اماكن هادئه ، وجمال الطبيعه ، والتكلم مع آخرين حول المخاوف والاشياء المقلقه ، والاخلاص للآخرين و الشعور بالانتماء والحب، وتقدير الجمال كل هذه لخصها التحليل العاملي في اربعة ابعاد رئيسه للحاجات الروحية (Bussing,2010,p:20).وقد سبق بوسنك المنظر (ماسلو ١٩٧٠) وهو أحد أهم المنظرين في المدرسة الانسانيه بحقبة زمنية طويلة عند تصنيفه المشهور للحاجات الانسانيه إذ لاحظ ماسلو القصور في دراسة علماء النفس المحدثين للحاجات فعمل على اقتراح تصنيف جديد للحاجات فصنفها الى حاجات اساسية ،وحاجات روحية، إذ تتمثل الحاجات الاساسية لدى الانسان بالجوع والعطش والجنس والامن والانجاز وغير ذلك ، اما الحاجات الروحيه فتشمل كل الحاجات المرتبطة بالجانب الروحي في الانسان مثل العدل ، والخير، والجمال والمعنى و يرى ماسلو ان حاجات الانسان الروحية هي حاجات فطرية يتوقف على اشباعها تكامل شخصية الفرد ونموه ونضجه إذ ينبعث منها قيم انسانية سامية ونبيلة فهي في

حقيقة الامر ارقى الحاجات الانسانية وهي اهم ما يميز الانسان عن بقية الكائنات الحية الاخرى(نجاتي ،٢٠١١،ص ٢١-٢٢)وكذلك تعد (فكتوريا هندرسون 2012,Handrson)من اهم المنظرين الذين تناولوا مفهوم الحاجات الروحية أذ تعد هندرسون ناشطة في هذا المجال ضمن عملها في مجال التمريض فقد وضعت تصنيفا" للحاجات يقترب بشكل كبير من تصنيف ماسلو للحاجات لو وضعنا مقارنة في مابينهما إذ صنفـت هندرسون الحاجات الى اربعة عشر مكونا" مصنفة في ثلاث مجاميع رئيسة وهي :

أ- الحاجات الفسيولوجية.

ب- الحاجات الروحية.

ج- الحاجات النفسية.(Handrson,2012,pp:1-2).

اما نيومان (Neuman,2012) الأستاذ في الصحة النفسية أكد على انه عندما تشبع حاجات الانسان والتي صنفها نيومان الى خمس مجاميع رئيسة وهي:

١. الفسيولوجية

٢. النفسية

٣. الاجتماعية

٤. التطورية

٥. الروحية

فأن الانسان يصل الى حالة الاستقرار إذ تتواجد العافية والصحة المثالية وعندما لا تشبع يتواجد المرض إذ تكون الطاقة المطلوبة لدعم الحياة غير متوفرة إذ يؤكد اهمية مساعدة المرضى بصورة خاصة والناس بصورة عامة عن طريق تعريفهم بحاجاتهم الروحية والسعي الى اشباعها من اجل الوصول الى مستوى مثالي من الصحة والاستقرار من خلال التأقلم مع الضغوط والرضا عن الحياة (Neuman,2012,pp:1-2)

كذلك أكد بوسنك في تفسيره لمفهوم الحاجات الروحية فكرة مهمة مفادها ان الحاجات الروحية ليست بالضرورة تكون دينية ولا وجودية وانما تستخدم وسيلة " مهمة للتعامل مع المرضى وان الدعم الروحي الناتج عن تلبية الحاجات الروحية والعمل على اشباعها يرتبط أيضا " بنوعية أفضل للحياة إذ ان حاجة الانسان للسلام والامان الروحي والدعم الاجتماعي هي حاجات روحية عامة وذات اهمية خاصة بالنسبة للمرضى وخصوصا "الذين يعانون من أمراض مزمنة وأعاقات طويلة الامد و هنا من المهم ان نميز بين الحاجات النفسية والروحية والتي تكون مرتبطة داخليا " بالنسبة للشخص ولكنه تختلف من شخص لآخر بما يتناسب مع أعتقاداته وثقافته (Bussing,2013,p:2).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي (الارتباطي)، لدراسة للمتغيرات و العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات من أجل الوصف والتحليل للظاهرة المدروسة

اولاً:مجتمع البحث :

يتمثل مجتمع البحث الحالي بالاشخاص المعاقين نتيجة العمليات الارهابية في المجتمع العراقي من كلا الجنسين (ذكور، أناث) وضمن الفئة العمرية التي تتراوح بين (١٨-٨٠) سنة وبنسب اعاقات تتراوح بين (٦٠%-١٠٠%) وللاعوام من (٢٠٠٣-٢٠١٦) ، إذ لم يستطع الباحثان من الحصول على احصائية دقيقة وكلية تتضمن عددهم الكلي في جميع محافظات العراق بعد مراجعتها المتكررة للوزارات المعنية بهذه الشريحة وهي (وزارة الصحة،وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ،وزارة التخطيط)، فقط تم الحصول على احصائيات من بعض المحافظات عن طريق لجان مشكلة في ديوان المحافظة معنية بمهام تطبيق قانون رقم (٢٠) لعام ٢٠٠٩ الخاص بتعويض ضحايا الارهاب كما هي موضحة في جدول (١) تم الحصول عليها بموجب كتب تسهيل المهمة الصادرة من كلية الاداب وتم تزويد الباحثان بالاحصائيات بكتب رسمية صادرة من لجان تعويض ضحايا الارهاب في المحافظات المذكورة في جدول (١)

ادناه مع تعذر الحصول على احصائيات جميع المحافظات لصعوبة وصول الباحثان لها:

جدول رقم (١)

الاحصائيات التي تم الحصول عليها للمعاقين من ضحايا الارهاب من ثلاث محافظات عراقية

ت	اسم المحافظة	الاحصائية
١	بغداد	١٠٣٣٦
٢	بابل	٥٠٠٠
٣	كربلاء	٥٢٠

ثانياً: عينة البحث :

استعمل الباحثان الطريقة الطبقية العشوائية في اختيار عينة البحث الاساسية للمعاقين وبواقع (١٦٥) معاقاً (١٠٤) معاقة من المجتمع الأصلي من المحافظات المذكورة في جدول (٢) والجدول رقم (٢) يبين اعداد العينة على وفق متغيرات الجنس والعمر ونسبة الاعاقة.

جدول رقم (٢)

يبين اعداد العينة على ووفق مغيرات الجنس والعمر والنسبة الاعاقة

المجموع	العمر			نسبة الإعاقة		
	80-60سنة	59-39سنة	38-18سنة			
139	18	61	60	ذكر	الجنس	80%-60%
91	20	40	31	انثى		
230	38	101	91	المجموع		
26	7	5	14	ذكر	الجنس	100%-81%
13	2	2	9	انثى		
39	9	7	23	المجموع		
165	25	66	74	ذكر	الجنس	المجموع
104	22	42	40	انثى		
269	47	108	114	المجموع		

رابعاً: أداة البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى قياس الحاجات الروحية ونظراً لعدم توفر المقياس بالشكل الذي يتناسب مع عينة البحث فقد تطلب من الباحثان القيام ببناء مقياس لقياس الحاجات الروحية حيث قام الباحثان بمراجعة الأدبيات السابقة من نظريات ودراسات سابقة واعتمدها في بناء المقياس و جدول رقم (٣) يوضح مصادر فقرات المقياس.

جدول رقم (٣)

يوضح مصدر كل فقرة التي اعتمدها الباحثة في صياغة الفقرات

ت	ارقام الفقرات	عددها	مصدرها
١	(١-٢-٣-٢١-٢٤-٣٨-٤٠)	٧	Parsian,2009 p;9
٢	(٤-٥-٤١-٥٦-٦٠-٦١)	٦	,p:10.Hermann,2006
٣	(٦-٢٢-٢٣-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٤٢-٤٣-٤٤-٣٦-٦٤-٦٥)	١٣	Büssing ,. 2010 p;22 مقياس
٤	(٨-٩-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٦٨-٦٩-٧٠)	٩	Flannelly,2005
٥	(٧-٤٥-٤٦-٦٦-٦٧)	٥	الابيض ،٢٠١٠، ص٢٠
٦	(١٠-١١-١٢-١٣-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦)	٨	Bussing&Beata,2013,p:51
٧	(١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٥٣-٥٤-٥٥-٧١-٧٢-٧٣-٧٤-٧٥)	١٤	حافظ، ٢٠٠٦، ص١٣٨ و١٣٩
٨	(١٤-١٥-٣٧-٣٩-٤٧-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٧-٥٨-٦٣-٦٦)	١٣	أستنتاجات الباحثة بناءً على الاطار النظري

عرض الأداة على المحكمين :

اشار ايبيل (Eble) الى ان للتأكد من صلاحية فقرات مقياس ما يقوم عدد من المحكمين بتقرير مدى صلاحيتها في قياس الصفة المراد قياسها (Eble,1972,p,555).

الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الإرهاب.....

إذ قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس وكما موضح في ادناه*، وقد اعتمد الباحثان نسبة الاتفاق (85%) كمعيار لقبول الفقرة وصلاحيته وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

يوضح ارقام الفقرات والنسبة المئوية ونسبة موافقة الاساتذة المحكمين

ت	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات	عدد المحكمون الموافقين	عدد المحكمون الراضون	النسبة المئوية للموافقة	مدى صلاحية الفقرات
١	١-٣-٤-٧-١٥-١٨-٢٥-٢٦-٣٠-٣٢-٣٥-٣٨-٤٢-٤٥-٤٧-٤٩-٥٠-٦٦	١٨	١٤	-	١٠٠%	صالحة
٢	٢-٦-٧-٨-٩-١٣-١٤-١٧-١٩-٢٤-٤٠-٤٣-٤٤-٤٦-٥١-٥٦-٧٢-٥٧	١٨	١٣	١	٩٢%	صالحة
٣	١-٢-٢١-٢٢-٢٨-٣١-٣٦-٣٩-٤٨-٥٤-٦٠-٦٢-٦٤-٧٥-٧٤-٦٥-٦٤	١٤	١٢	٢	٨٥%	صالحة
٤	١١-١٦-٢٠-٢٣-٥٩-٦١-٧٣-٧١-٦١	٨	١٠	٤	٧١%	غير صالحة
٥	٢٩-٣٣-٣٤-٤١-٥٢-٥٨-٦٣-٦٧-٦٨-٦٩	١٠	٩	٥	٦٤%	غير صالحة
٦	٥-١٢-٢٧-٣٧-٥٣-٥٥-٧٠	٧	٨	٦	٥٧%	غير صالحة

وفي ضوء آراء المحكمين تمت الموافقة على تعليمات المقياس وتصحيحها وتم رفض (٢٥)فقرة اعتبرت غير صالحة باتفاق ثلاثة خبراء وأكثر

مع اجراء تعديلات على بعض الفقرات وقبول باقي الفقرات بنسبة موافقة (85%) حيث اصبح عددها النهائي (٥٠) فقرة

عينة التطبيق الاستطلاعي :

للتأكد من وضوح فقرات فقرات المقياس وتعليماته وتحديد الوقت اللازم الذي يستغرقه المستجيب للأجابة قام الباحثان بتطبيق مقياس الحاجات الروحية على عينة مؤلفة طبقت على (٢٥) معاقا ومعاقة أختيروا من مركز تأهيل المعاقين في محافظة بابل.

وقد تبين ان تعليمات المقياس كانت واضحة وفقراته مفهومة وان الوقت المستغرق للأجابة على فقرات المقياس يتراوح بين (٢٠-٣٠) دقيقة لمقياس الحاجات الروحية.

تحليل الفقرات :

ان تحليل الفقرات هو عبارة عن عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من الفقرات إذ تتضمن هذه العملية الكشف عن تميز فقرات المقياس.

اذ تعد طريقة المجموعتين المتطرفتين (الموازنة الطرفية) وطريقة الإتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات (نجم وآخرون، ب، ت، ص ١٠٧)

• طريقة المجموعتين المتطرفتين.

ويقصد بالقوة التمييزية قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الذين حصلوا على اعلى الدرجات في الأداة وبين الذين حصلوا على ادنى الدرجات في الأداة نفسها (Stang,wrightsmn,1981,p,53).

لذلك قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة التحليل البالغ عددها (٢٦٩) معاقا "ومعاقوة"بلغ حجم كل مجموعة (٧٣) يمثلون ٢٧% من حجم العينة. وبعد استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من فقرات المجموعتين العليا والدنيا قام الباحثان بتطبيق اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين اوساط المجموعتين وذلك لان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموع (مايرز، ١٩٩٠، ص ٣٥).

وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا " لتمييز كل فقرة عن طريق مقايستها بالقيمة الجدولية والبالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (144) في ضوء هذا الاجراء كانت جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0,05) ماعدا الفقرتين (٢ و ١٣) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الحاجات الروحية بطريقة المجموعتين

المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١.	2.97	.164	2.78	.507	3.075	دال
٢.	2.88	.439	2.71	.589	1.912	دال * غير
٣.	2.97	.164	2.67	.502	4.879	دال
٤.	2.97	.164	2.56	.601	5.639	دال
٥.	3.00	.000	2.48	.729	6.104	دال
٦.	2.92	.277	2.36	.734	6.121	دال
٧.	2.90	.340	2.27	.651	7.329	دال
٨.	2.96	.200	2.63	.565	4.684	دال
٩.	2.77	.457	2.32	.664	4.791	دال
١٠.	2.55	.765	2.01	.874	3.931	دال
١١.	2.55	.746	1.74	.817	6.241	دال
١٢.	2.95	.229	2.48	.669	5.628	دال
١٣.	2.45	.765	2.21	.833	1.864	دال * غير
١٤.	2.74	.553	2.33	.746	3.779	دال
١٥.	2.70	.594	1.96	.772	6.492	دال
١٦.	2.71	.612	2.08	.682	5.875	دال
١٧.	2.67	.647	2.26	.578	4.048	دال
١٨.	2.96	.200	2.29	.634	8.625	دال
١٩.	2.79	.470	2.03	.799	7.071	دال
٢٠.	2.93	.304	2.37	.656	6.634	دال

الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الإرهاب.....

٢١.	2.95	.229	2.32	.643	7.889	دال
٢٢.	2.97	.164	2.19	.776	8.414	دال
٢٣.	2.85	.397	2.15	.681	7.577	دال
٢٤.	2.93	.304	2.34	.711	6.505	دال
٢٥.	3.00	.000	2.40	.571	9.018	دال
٢٦.	2.97	.164	2.55	.668	5.278	دال
٢٧.	2.90	.340	2.38	.700	5.716	دال
٢٨.	2,89	.427	2.45	.688	4.625	دال
٢٩.	2.70	.545	2.33	.579	3.976	دال
٣٠.	2.77	.566	2.29	.736	4.414	دال
٣١.	2.82	.481	2.32	.664	5.280	دال
٣٢.	2.90	.296	2.08	.741	8.801	دال
٣٣.	2.95	.229	2.10	.710	9.722	دال
٣٤.	2.93	.254	2.36	.609	7.444	دال
٣٥.	2.82	.420	2.19	.616	7.223	دال
٣٦.	2,82	.420	1,85	.794	9.256	دال
٣٧.	2.89	.356	2.23	.613	7.927	دال
٣٨.	2.96	.200	2.34	.711	7.128	دال
٣٩.	2.96	.260	2.23	.677	8.548	دال
٤٠.	2.84	.373	2.16	.817	6.387	دال
٤١.	2.88	.406	2.04	.735	8.502	دال
٤٢.	2.85	.462	2.29	.656	5.984	دال
٤٣.	2.96	.260	2.62	.615	4.380	دال
٤٤.	2.99	.117	2.77	.514	3.551	دال
٤٥.	2.97	.234	2.63	.565	4.782	دال
٤٦.	2.99	.117	2.51	.556	7.211	دال
٤٧.	2.97	.164	2.51	.580	6.598	دال
٤٨.	2.95	.283	2.66	.628	3.565	دال

الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الإرهاب.....

٤٩.	2.95	.229	2,68	.643	3.258	دال
٥٠.	2.97	.234	2.71	.612	3.394	دال

• طريقة الإتساق الداخلي

أشار ألين (Allen,1979) الى ان استعمال طريقة الإتساق الداخلي أو ما يسمى بعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي (Allen,yen,1979,p,125) وبعد استبعاد فقرة (١٣ و ٢) غير المميزتين إذ عُدت المعاملات دالة احصائياً عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (267) مقارنة بالجدولية (1,96). (اقل معامل ارتباط (0,2) تقابله قيمة تائية 2,865) كما موضحة في الجدول (٦)

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الحاجات الروحية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	0,200	١٥	0,375	٢٧	0,366	٣٩	0,455
٣	0,362	١٦	0,322	٢٨	0,317	٤٠	0,424
٤	0,454	١٧	0,227	٢٩	0,334	٤١	0,444
٥	0,339	١٨	0,416	٣٠	0,290	٤٢	0,419
٦	0,384	١٩	0,452	٣١	0,345	٤٣	0,369
٧	0,394	٢٠	0,425	٣٢	0,560	٤٤	0,353
٨	0,299	٢١	0,497	٣٣	0,522	٤٥	0,310
٩	0,329	٢٢	0,543	٣٤	0,445	٤٦	0,411
١٠	0,208	٢٣	0,491	٣٥	0,474	٤٧	0,403
١١	0,345	٢٤	0,490	٣٦	0,519	٤٨	0,296
١٢	0,360	٢٥	0,455	٣٧	0,441	٤٩	0,241
١٤	0,218	٢٦	0,366	٣٨	0,437	٥٠	0,226

- مؤشرات الصدق:

يشير كرونباخ (Cronbach, 1964) إلى أن المقصود من مؤشرات صدق المقياس هو تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها ، أو في ضوء مفهوم نفسي معين (عيسوي ، ١٩٨٥ : ٣٧)

وقد تم التحقق من صدق المقياس الحالي بنوعين من الصدق هما :

أ- الصدق الظاهري:

ان افضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري هو قيام عدد من الخبراء والمحكمين في علم النفس لتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للخاصية المراد قياسها (Eble,1972,p:79).

ب. صدق البناء:

يوصف بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق ، الذي يسمى أحياناً صدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ويشير إلى مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين (لهمن ، ٢٠٠٣ : ٢١٨).

وتحقق الباحثان من صدق البناء من خلال استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون

الثبات:

ويعد الثبات خاصية سايكومترية يجب التحقق منها لبيان صلاحية استعمال المقياس فضلاً عن الصدق مما يجعله أكثر قوة ومثانة (Moss, 1994: 215). إذ يعطي الثبات مؤشراً عن دقة المقياس وتجانسه، فالمقياس يعطي النتائج نفسها تقريباً ، إذا قاس الخاصية نفسها المراد قياسها مرات متتالية (Eble&Frisbie, 2009,p :261).

وقد قام الباحثان بحساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ لصعوبة اعادة الاختبار بعد مده من الزمن على العينة لعدم تواجدهم بالوقت نفسه وبمكان ثابت.

• معامل الفا - كرونباخ: (الاتساق الداخلي):

معامل الفا يزودنا بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف، إذ أشار (ثورندايك وهيجن) الى ان استخراج الثبات بهذه الطريقة يتوقف على الاتساق في اجابات الفرد عن كل فقرة من فقرات المقياس ،وهو يعتمد الانحراف المعياري الكلي للمقياس والانحراف المعياري لكل فقرة في المقياس (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٦، ص٧٩).

وقد بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (0,872) ويمكن مقارنته مع معاملات ثبات دراسات اخرى مثل دراسة (Parsian,et.al,2009) حيث كانت قيمة الفا كرونباخ (0,89)(Parsian,et.al,2009,p:9). ودراسة (Hermann,2006) إذ كانت قيمة الفا كرونباخ (0,81) (Hermann,2006,p:2).

المؤشرات الاحصائية لمقياس الحاجات الروحية :

تم الحصول على المؤشرات الاحصائية لمقياس الحاجات الروحية عن طريق الحقيبة الاحصائية جدول رقم (٧) المؤشرات الاحصائية لمقياس الحاجات الروحية

جدول (٧) المؤشرات الاحصائية لمقياس الحاجات الروحية

المؤشرات الاحصائية	مقياس الحاجات الروحية
العدد	269
المتوسط	125.75
الوسيط	126.00
الانحراف المعياري	10.724
التباين	114.994
الالتواء	- .479-
التفرطح	.033
المدى	56
الحد الأدنى	88
الحد الأعلى	144
الارباعيات	118.00
	126.00
	134.00
25	
50	
75	

التطبيق النهائي :

لغرض تحقيق اهداف البحث ،وبعد التأكد من الصدق لأداتي البحث اصبح مقياس الحاجات الروحية مكون من ٤٨ فقرة ملحق(١) قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث بعد صدور كتب تسهيل المهمة وزعت أداة البحث على المعاقين وطلب منهم تدوين البيانات في الأماكن المخصصة لها، وبعد ذلك تم شرح كيفية الإجابة عن فقرات المقياس وإعطاؤهم مثالا توضيحيا" على ذلك، وأن إجاباتهم سوف تكون سرية ولن يطلع عليها احد سوى

الباحثان، وقد بدأ التطبيق من (٢٠١٦/٣/٢٩) ولغاية (٢٠١٦/٧/٢٠) وبعد ذلك جمعت الاستثمارات ، ورُتبت الاستثمارات حسب الجنس ، ليتسنى للباحثين سهولة تصحيح الإجابات وتحويلها إلى درجات خام ومعالجتها إحصائياً باستعمال الحقيبة الاحصائية لاستخراج النتائج.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول: (قياس الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الارهاب) :
لقد أظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الحاجات الروحية على عينة التطبيق البالغة (269) معاق ومعاقة (ذكور - إناث) وبمتوسط حسابي (125,75) وانحراف معياري (10,724) إذ بلغ الوسط الفرضي (96) باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، ظهرت القيمة التائية المحسوبة (45,503) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وهي ذات دلالة احصائية عند درجة حرية (268) هذا يشير إلى أن عينة البحث لديهم أشباع عالي للحاجات روحية و ذلك لأن المتوسط الحسابي أعلى من الوسط الفرضي وجدول (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق في الحاجات الروحية لدى

المعاقين

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
269	125,75	10,724	96	45,503	1,96	268	دال احصائيا

اذ تفسر هذه النتيجة على وفق نظرية بوسنك 2010، بأن الحاجات الروحية متطلبات اساسية وفطرية موجودة عند كل بني البشر على مختلف دياناتهم وأفكارهم ومعتقداتهم فهي تعبر عن الاحتياج المستمر للسلام، والامان، التواصل مع الآخرين، ومحاولة ايجاد معاني للحياة والحاجة الى التسامي وتجاوز الحدود الطبيعية وانها اصلا" موجودة عند كل انسان وهي ما تميزه عن بقية الكائنات الحية ويكون الانسان مشبعا" لحاجاته الروحية في حال توافر الظروف الملائمة لإشباعها وان لم تتوفر الظروف يعمل على ايجاد طرائق بديلة لإشباعها وأعتقد ان العينة التي طبق عليها مقياس الحاجات الروحية تقع ضمن مجتمع يغلب عليه الطابع الديني ويعطي اولوية كبيرة للجوانب الروحية في الحياة ، اذ تتفق هذه النتيجة مع دراسة هوراني واخرين (2012) ودراسة وانسك (2013) ودراسة هايفيلد (1992) التي اكدت نتائجها ان المرضى اشبعوا

حاجاتهم الروحية وبمستويات عالية إذ ارتبط هذا الاشباع إيجابياً مع تحسن صحتهم الجسدية والنفسية (Hermann,2006,p:7).

الهدف الثاني: معرفة الفروق في الحاجات الروحية لدى عينة البحث على وفق المتغيرات الاتية:

أ- الجنس (ذكر، انثى)

ب- العمر (١٨-٣٨)، (٣٩-٥٩)، (٦٠-٨٠)

ج- نسبة الاعاقة (٦٠%-٨٠%)، (٨١%-١٠٠%)

استعمل الباحثان تحليل التباين (الثلاثي) لايجاد الفروق بين المعاقين في الحاجات الروحية على وفق متغير الجنس (ذكور واثان) و متغير العمر ونسبة الاعاقة إذ طبق الباحثان مقياس الحاجات الروحية على العينة والبالغ عددها (٢٦٩) معاق ومعاقة وعند تفريغ البيانات ومعالجتها احصائيا ظهرت النتائج على ان العمر دال احصائيا" إذ بلغت القيمة الفائية (4,634) والتفاعل بين الجنس ونسبة الاعاقة كذلك دال إذ بلغت القيمة الفائية (4,124) مقارنة بالجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1 257) وبلغت الجدولية (3,00) عند درجة حرية (2,257) اما متغير الجنس ونسبة الاعاقة غير دالة كما مبينة في جدول رقم (٩) الاتي:

جدول رقم (٩)

تحليل التباين الثلاثي لدرجات الحاجات الروحية تبعاً لمتغير الجنس والعمر ونسبة الإعاقة

مصدر التباين Source of V.	مجموع المربعات SS	درجة الحرية Df	متوسط المربعات Ms.	قيمة الفائية المحسوبة F.	مستوى الدلالة Sig
الجنس	235.609	1	235.609	2.103	غير دال
العمر	1038.157	2	519.078	4.634	دال
النسبة الإعاقة	29.377	1	29.377	.262	غير دال
العمر * الجنس	115.212	2	57.606	.514	غير دال
الإعاقة * الجنس	461.953	1	461.953	4.124	دال
الإعاقة * العمر	100.441	2	50.220	.448	غير دال
* العمر * الجنس الإعاقة	81.071	2	40.535	.362	غير دال
الخطأ	28789.892	257	112.023		
الكلي	30818.312	268			

ولغرض معرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير العمر تم استعمال المقارنات المتعددة (شفية) وأظهرت أن عمر (١٨-٣٨) دال مقارنة بعمر (٦٠-٨٠) وعمر (٣٩-٥٩) دال مقارنة (٦٠-٨٠) وجدول رقم (١٠) و رقم (١١) يوضحان ذلك.

جدول رقم (١٠)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الحاجات الروحية على وفق العمر

العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
18-38 سنة	127.34	9.937	114
39-59 سنة	126.07	11.346	108
60-80 سنة	121.15	9.989	47

جدول رقم (١١)

نتائج المقارنات المتعددة (شفيه) الدلالة ل ١٨-٣٨ مقارنة مع ٦٠-٨٠

ولصالح ١٨-٣٨ و ٣٩-٥٩ مقارنة مع ٦٠-٨٠ ولصالح ٣٩-٥٩

العمر (I)	العمر (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري للفروق	الدلالة الاحصائية
18-38 سنة	39-59 سنة	1.27	1.421	غير دال
18-38 سنة	60-80 سنة	6.19	1.835	دال
39-59 سنة	60-80 سنة	4.93	1.850	دال

ولمعرفة الفروق بين افراد عينة البحث على وفق المتغيرات الديمغرافية اذ أشارت النتائج ان ليس هناك فروق بين المعاقين على وفق متغير الجنس (ذكر، أنثى) في مدى اشباع الحاجات الروحية لأن القيمة الفائية المحسوبة ادنى من الجدولية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بوسنك (2010) اذ طبق مقياس الحاجات الروحية على عينة المرضى المصابين بأمراض مزمنة أذ لم تشر النتائج الى فروق في الذكور والاناث دالة إحصائيا .

وفيما يخص الفروق على وفق متغير العمر اظهرت النتائج ان القيمة الفائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية وهذا يدل على ان هناك فروقا دالة بين عينة البحث بحسب متغير العمر وبعد استعمال المقارنات المتعددة (شيفيه) تبين ان الدلالة لصالح الفئة العمرية (١٨-٣٨) مقارنة مع الفئة العمرية (٦٠-٨٠) وأيضاً لصالح الفئة العمرية (٣٩-٥٩) مقارنة مع الفئة العمرية (٦٠-٨٠) اي ان المعاقين بمرحلة الرشد المبكر والمتوسط اكثر أشباعاً لحاجاتهم الروحية من مرحلة الرشد المتأخر اذ اختلفت هذه النتيجة مع دراسة ارديلت وكوينك 2006 التي تؤكد نتائجها أن هناك تزايداً في إشباع الحاجات الروحية مع تزايد التقدم في العمر اذ طبقت اكثر الدراسات السابقة في المجتمعات الغربية إذ إنّ افراد هذه المجتمعات ينشغلون في بداية حياتهم بأشباع حاجاتهم ومسايعهم المادية بشكل اكثر بكثير من اهتمامهم بغاياتهم وحاجاتهم الروحية وفي نهاية حياتهم او في مرضهم وعندما يكونون غير قادرين على تحقيق مطامح مادية لضعفهم او لتقدم السن يتجهون الى الجانب الروحي في حياتهم ،اما في مجتمعنا والذي يتسم بطابعه الروحي والديني كما أشرنا سابقاً فيتميز افرادهم منذ طفولتهم بالتنشئة على قيم ومعتقدات دينية وروحية تكبر وتتزايد اهميتها بالنسبة لهم وتأخذ مهمة إشباع حاجاتهم الروحية حيزاً مهماً من حياتهم ويعطون لها أولوية مثلها مثل الحاجات المادية او أكثر احياناً وهذا مانشاهده اليوم في مجتمعاتنا العربية إذ ثورات الربيع العربي والتي كان اكثر القائمين بها هم من فئة الشباب فلو نظرنا الى دوافعها الحقيقية ليست مادية وانما لها مردودات معنوية ومن ثمّ روحية مثل إيجاد معنى لحياتهم والحصول على دور اجتماعي مميز في مجتمعاتهم وتحقيق غايات اسمى واعلى من الحدود الدنيوية (كنيل الشهادة) وتحقيق اهداف متعلقة بالسلام والامن

لمجتمعاتهم من دون التفكير بالجوانب المادية لتلك الاهداف وانما تكون الغاية الحفاظ على معتقد او اعلاء مبدأ معين هم مؤمنون به .

واما مايخص الفروق على وفق متغير نسبة الاعاقة فكانت القيمة الفائية المحسوبة ادنى من الجدولية ومن ثَمَّلا توجد فروق دالة بين افراد العينة بحسب نسبة الاعاقة (٦٠%-٨٠%) و (٨١%-١٠٠%) اي نسبة العجز الكلي والجزئي ولكن اظهر تحليل التباين فروق دالة بحسب التفاعل بين الجنس ونسبة الاعاقة وبعد أستعمال الوسيلة الاحصائية (شيفيه) للتأكد من النتيجة، تبين ان التفاعل بينهما غير دال احصائيا" وان كانت هناك فروق فهي بسيطة جدا" لكون ان الاعاقة الكلية تترك تقريبا" الاثر نفسه في الرجل مما عليه في المرأة لان الاعاقة هي بالتالي تعيق كل منهما على القيام بدوره بشكل كامل كما كان بالسابق قبل الاعاقة لكنهما يسعيان من اجل ايجاد وضع تكيفي بما يتلاءم مع طبيعة اعاقتهما

التوصيات:

- ١- يعد إشباع الحاجات الروحية استراتيجية صحيحة لتجاوز المشكلات النفسية والتي تؤثر ايجابياً على صحة الفرد النفسية والجسدية ولهذا ينبغي التوعية من خلال وسائل الاعلام المرئية والمسموعة والمقروءة تبين فوائدها وطرائق أشباعها لتوعية كل شرائح المجتمع لمساعدتهم في تجاوز مشكلاتهم وتوليد الشعور بالأمل والتفاؤل بالحياة لديهم ومنع التوترات النفسية ومخاوف الانتكاسات .
- ٢- تفعيل العمل بجدية بقانون تعويض ضحايا الارهاب رقم (٢٠) لسنة ٢٠٠٩ من خلال تقديم الدعم المادي الذي يتناسب وحجم المعاناة التي يعاني منها المعاقون من ضحايا الارهاب .

المقترحات

- ٢- إجراء دراسة مماثلة على شرائح مختلفة في المجتمع العراقي مثل الاشخاص العاديين الاصحاء ، والمرضى المصابين بأمراض سرطانية .
- ٣- إجراء دراسة تتناول متغير الحاجات الروحية مع متغيرات أخرى في مجال الصحة النفسية وعلم النفس الايجابي مثل الرضا عن الحياة ، والمرونة النفسية، والتفكير الايجابي، والتفاؤل ، والسعادة.

المصادر العربية:

- الابيض ،محمد حسن ،(٢٠١٠) مقياس معنى الحياة لدى الشباب ،مجلة كلية التربية ،العدد الرابع والثلاثون ،الجزء الثالث،جامعة عين شمس ،كلية التربية،قسم الصحة النفسية
- ثورنرايك، روبرت وهيجن، اليزابيث (١٩٨٦)، القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ت: عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الاردني، عمان.
- حافظ ،سلام هاشم،(٢٠٠٦) معنى الحياة وعلاقته بالقلق الوجودي والحاجة للتجاوز، اطروحة دكتوراه غير منشوره ،كلية الاداب ،قسم علم النفس
- السلطان، عبد الله بن عبد المحسن، (٢٠٠٣) عن الإرهاب. ط١. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الطائي، منى شاكر (٢٠٠٢) دراسة تقويمية لتجربة التأهيل المهني المجتمعي للمعوقين في نينوى دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الاداب، قسم علم الاجتماع ،جامعة الموصل.

- عبد المعطي، حسن مصطفى، (٢٠٠٩) المقاييس النفسية المقتنة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق
 - عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، (١٩٨٥) القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار المعارف الجامعية ، مصر
 - لهمن ، وليم، (٢٠٠٣) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ترجمة ماهر ابو هالة بيروت : دار الكتاب الجامعي.
 - مايرز ، أن ، (١٩٩٠) علم النفس التجريبي ، ترجمة د. خليل ابراهيم البياتي ، جامعة بغداد ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر.
 - المركز العراقي للدراسات الإستراتيجية، (٢٠٠٧) الإرهاب والسلوك الإرهابي. العدد (٧): بغداد.
 - نجاتي، محمد عثمان، (٢٠١١) القرآن و علم النفس، دار الشروق.
 - نجم ، سعدون سلمان واخرون (ب . ت) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، مكتبة الأمير للطباعة والاستنساخ : كلية التربية / ابن رشد ،جامعة أم درمان الإسلامية .
- المصادر الاجنبية:

•Bussing Arndt, ErichsenBeata,(2013)**Spiritual Needs ofElderly living in Residenrial/ Nursing Home**, hull university, Witten, Herdecke

- Bussing, Koenig old,(2010), spiritual needs of patients with cronic Diseases **Journal Religons**.
- Ebel, R. L. (1972): **Essential of Education Measurement**. New York, U.S.A.
- Ebel, R., L. &Frisbile, David, A. (2009): "**Essential ofEducational Measurement**". (5th ed), PHI

- Learning Private Limited, New Delhi.education, Vol.24, (3): PP. 243- 255
- Flannelly,Kevin,kathleeh,Adam,Rose,(2005)**Assessin apatients spiritual needs** ,new york
 - Handrso'n , Virginia, (2012), **Nursing Theories Need , Theory**
 - Herman of carld, phd, Rn,(2006), **Development testing ofInespiritual needs Inventory for patients near The End oflife**
 - Moss, P. A. (1994): **Can there be Validity without Reliability**. Education Researcher, U.S.A
 - Neuma ,(2012), **the neuman systems modle**
 - Parsian,Nesrin.Dunning,(2009)Developing and validating aquestionn to measure spirituality:a psychometric process,**journal of health science** vol.1,no.1.
 - Stang , D., &Wrightsmann , L., (1981). **Mictionary of socialbehavior and social research methods**, Monterey : brooks / cole publishing company

ملحق رقم (١)

مقياس الحاجات الروحية بصيغته النهائية

جامعة بغداد

كلية الاداب - قسم علم النفس

الدراسات العليا - الماجستير

عزيزي - عزيزتي

تحية طيبة :

تجد في هذه الاستمارة مجموعة من الفقرات تعبر عن خبرات تعيشها يوميا وتشعر بها او تميل للقيام بها وامام كل فقرة ثلاث بدائل (وافق - متردد - لاوافق) ضع علامة (/) تحت البديل الذي تعتقد انه ينطبق عليك لا تترك عبارة دون اجابة لطفا"، علما انه لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة وتأكد ان اجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثة وسوف لن تستعمل الا لغرض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم ، مع الرجاء ملء المعلومات التالية قبل الاجابة على الفقرات.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

النوع

☐

انثى

☐

ذكر

☐

العمر

☐

نسبة الاعاقة

مثال لأجابة مفترضة

الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الإرهاب.....

الفقرة	وافق	متردد	لاوافق
احافظ على علاقاتي وادعمها باستمرار		/	

الباحثة

رنا فليح عبيس

ت	الفقرات	وافق	متردد	لا وافق
١	احافظ على علاقاتي وادعمها باستمرار			
٢	تسعدني رؤية ابتسامه الآخرين			
٣	احتاج الى ان اكون دائما مع العائلة والأصدقاء			
٤	اهتم بتقديم المواساة والتعزية للآخرين			
٥	اتمتع بحياة اجتماعية جيدة			
٦	اشعر دائما بارتباطي بالعالم			
٧	اسعى الى مساعدة نفسي والآخرين قدر الامكان			
٨	ارغب في نقل تجربتي الايجابية في الحياة الى الآخرين			
٩	اشعر بالعزلة وفقدان الاسناد الاجتماعي			
١٠	ارى من الافضل للإنسان ان لا يثق بأحد			
١١	أؤمن ان الود والتعاطف بين الناس هو مفتاح لعلاج معظم مشكلاتهم			
١٢	يسهل علي اقامة صداقة مع من يختلف معي في معتقداتي			
١٣	ارى من المهم قبول الآخرين على ما هم عليه من			

الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الإرهاب.....

			إيجابيات وسلبيات	
١٤			اعتقد ان حياتي في حالة تطور	
١٥			احتاج الاصغاء الى موسيقى تشعرني بالصفاء الذهني	
١٦			ابحث عن الجوانب المشرقة في حياتي	
١٧			احتاج الى التكلم مع الاخرين حول مخاوفي وقلقي	
١٨			احتاج ان اسكن في مكان يعم فيه الصفاء والهدوء والامان	
١٩			اسعى للحفاظ على نظرة ايجابية لنفسي وللآخرين	
٢٠			اسعى دائما لفهم مشكلاتي الصحية	
٢١			اشعر بالحاجة الى كشف الاشياء المخفية في نفسي لتذليلها	
٢٢			اشعر بالحاجة الى السلام الداخلي	
٢٣			ارغب في الانغماس في جمال الطبيعة	
٢٤			ارغب في الحصول على رعاية كاملة لحاجاتي الجسدية	
٢٥			احتاج الى ايجاد اجوبة للاشياء الغامضة في حياتي	
٢٦			اشعر بحاجتي الى ايجاد معنى لحياتي	
٢٧			ارغب في التكلم عن امور الحياة اليومية ومفارقاتها	
٢٨			احاول ان اجد معنى لحياتي في المرض او المعاناة	
٢٩			أأمل في حياتي السابقة كثيرا" لأستكشف معانيها	
٣٠			تجعلني المعاناة في حياتي احقق الكثير من الانجازات	
٣١			من المهم لي تكريس حياتي لهدف ما	
٣٢			تخلق الانجازات التي احققها معنى لحياتي	
٣٣			يفجر الحب عندي العديد من المعاني التي اعيش من اجلها	
٣٤			اشعر بالشغف وبنتابني الفضول لمعرفة ما يحمله لي كل يوم جديد في حياتي	

الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الإرهاب.....

٣٥	اخطط من اجل ان اكون انسانا "متميزا" في المستقبل		
٣٦	اعرف كيف أتأقلم مع ظروف حياتي		
٣٧	ارى ان حياتي مليئة بالمعاني الجديرة بالاحترام		
٣٨	عندما اواجه العقبات لا اتردد في تكرار المحاولة اكثر من مرة		
٣٩	عندما انقطع عن عالمي الواقعي اعيش في عالم خيالي اجمل وانقى		
٤٠	تقدم لي تجربتي الروحية رؤية واسعة عن البعد الروحي للحياة		
٤١	اشعر بحاجتي المستمرة لقراءة نصوص دينية		
٤٢	احتاج الى ان اصلي		
٤٣	اسعى للمشاركة في الشعائر الدينية		
٤٤	أطلع الى المثل العليا في حياتي		
٤٥	ابحث عن تحقيق غايات وقيم سامية تتجاوز اهتماماتي الشخصية		
٤٦	اعتقد ان الممارسات الدينية تجعل حياتي اكثر انسانية		
٤٧	اهتم بمتابعة البرامج الدينية		
٤٨	أمر بخبرات شخصية اشعر بها اني على اتصال بالله		

الهوامش:

* اسماء السادة المحكمين:

- ١- أ.د. انور محمد ربيع (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ٢- أ.د. انعام لفته الهنداوي (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ٣- أ.د. بثينة منصور الحلو (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ٤- أ.د. حسين ربيع حمادي (جامعة بابل /كلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية)

- ٥- أ.د. خليل إبراهيم رسول (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ٦- أ.د. سناء عيسى الداغستاني (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ٧- أ.د. سناء مجول فيصل (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ٨- أ.د. عبد الغفار عبد الجبار (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ٩- أ.د. كامل علوان الزبيدي (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ١٠- أ.د. كاظم عبد نور (جامعة بابل /كلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية)
- ١١- أ.د. علي محمود كاظم الجبوري (جامعة بابل /كلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية)
- ١٢- أ.م.د. إبراهيم مرتضى الاعرجي (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ١٣- أ.م.د. احمد لطيف (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)
- ١٤- أ.م.د. علي تركي نافل القريشي (جامعة بغداد /كلية الاداب /قسم علم النفس)

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية

التربية للعلوم الانسانية

أ.م.د. هناء عبد النبي كبن العبادي

كلية التربية للبنات / قسم العلوم التربوية والنفسية

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة
كلية التربية للعلوم الانسانية

أ.م.د. هناء عبد النبي كبن العبادي

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي على قياس مستوى فاعلية الذات ، ومستوى الثقة بالنفس والعلاقة بينهما لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية ، فضلاً عن التعرف على الفروق في هذين والمستويين تبعاً لمتغير الجنس .. شملت العينة (٨٠) طالباً وطلبة من المرحلتين الأولى والرابعة بكلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة البصرة للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) .

لقياس فاعلية الذات استخدمت الباحثة مقياس الإمارة (٢٠١٤) ، ومقياس الثقة بالنفس ((شروجر ، ١٩٩٠)) المترجم من محمد (٢٠٠٠) بعد التحقق من صدقها الطاهر وثبتها .

أما الوسائل الإحصائية التي لم بوساطتها تحليل البيانات فقد كان أبرزها معامل ارتباط بيرسون والاختيار الثاني لعينة واحدة وعينتين مستقلتين . وكانت ابرز نتائج البحث ارتفاع مستوى فاعلية الذات وانخفاض مستوى الثقة بالنفس لدى المستجيبين ، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين الثقة بالنفس وفاعلية الذات .

وتعمل فاعلية الذات على تعزيز الثقة بالنفس إذا عاقتها ، فالأشخاص من فاعلية الذات العالية يختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحدياً بالنسبة إليهم وهم يضعون لأنفسهم الأهداف العليا ويتشبثون بها لتحقيقها إذا أنهم يستثمرون

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

المزيد من جهودهم ويتواصلون ويثابرون لفترة زمنية أطول من ذوي فاعلية الذات الواطئة وعند حدوث نكسات فأنهم سرعان ما يشفون منها ويتعافون ويحافظون على التزامهم بالأهداف .

(Bandura ، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٧)

وتعد الثقة بالنفس هي أحسن اعتداد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدرته حسب الطرف الذي هو فيه دون إفراط من عناد وكبر ودون تفريط من الذلة وخضوع غير محمود ، وتعد أيضا لدى أفراد المجتمع من أهم المؤشرات الدالة على تقدم هذا المجتمع ، وهذا ينعكس على رضا الفرد وإحساسه بالسعادة والرغبة في الحياة . الثقة تكتسب وتتطور ولم تولد الثقة مع الإنسان حين ولد فهو لاء الأشخاص الذين نعرف أنهم مشحونون بالثقة ويسيطرون على قلوبهم ، ولا يجدون صعوبات في التعامل والتأقلم في أي زمان أو مكان هم أناس اكتسبوا ثقتهم بالتوكل على الله سبحانه وتعالى ثم بتطوير أنفسهم والارتقاء بها .

(صلاح ، ٢٠٠٤ ، ص ١٢)

واستناداً إلى ما ذكر يتبادر إلى الأذهان السؤال التالي هل الشخص الذي يتمتع بفاعلية ذات عالية يمتلك القدرة على الثقة بالنفس ، مع بداية القرن الحادي والعشرين وفي ظل التطورات الذي يشهدها العالم المعاصر وما تفرضه تغيرات متلاحقة في شتى ميادين المعرفة برزت الحاجة إلى رعاية التربيين وقادة الفكر القادرين على حل المشكلات فالمستقبل يعتمد على قدرات الإنسان ومواهبه بصورة أكبر من اعتماده عن الموارد الطبيعية فقد رنا أننا نعيش في عصر تفجر فيه العلوم والمعارف بسرعة مذهلة فما أن تظهر فكرة حتى يهر على التكنولوجيا إلى استغلالها بابتكار جيد ، وتتلخص مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال التالي :-

هل توجد علاقة ارتباطيه بين فاعلية الذات والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة ؟

(مذكور ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٠)

أن مصطلح فاعلية الذات يختلف عن مصطلح مفهوم الذات ، فبينما يتحدد مفهوم الذات بالسؤال عن الكينونه (من أنا) وتحدد فاعلية الذات بالسؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار ؟) كما أن مفهوم الذات ثابت نسبياً لكن فاعلية الذات ليست تكويناً ثابتاً بل يختلف من موقف إلى آخر ويتوقف اختلافها على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة ، أن النظر إلى القيم على هذا الأساس من تحديد لمصادرها وطبيعتها وعلاقتها بالفاعلية الإنسانية يجعل منها مبحثاً واسعاً غير محصور بالون من الوان النشاط الإنسانية أو صفة من صفات الوجود فحيث تتجلى الفاعلية الإنسانية تكون القيم ، لذلك لم يعد العلم وجوده ميداناً لبحث القيم وإنما الفلسفة والدين والفن أيضاً .

(علاء الدين ، ١٩٧٨ ، ص ١١)

لذلك أصبح موضوع القيم ذا أهمية بالنسبة للفرد والمجتمع ، فالفرد يحتاج في تفاعله اليومي إلى نظام من القيم يعمل بمثابة مواجهات السلوكية ، فالقيم تشكل مكونا مهما من مكونات الذات ومحددا رئيساً للسلوك ولكل فرد نظام قيمى يحكم سلوكه ويعكس بشكل أو بآخر اهتماماته وحاجاته والنظام الاجتماعى والثقافى الذى يعيش فيه .

(علاء الدين ، ١٩٧٨ ، ص ١٢)

ولكى يستطيع الفرد إن تكون حياه إفراده إن تكون حياه إفراده مستقرة ومنضبطة وفق خصوصية القيم والعادات التي يتميز بها لابد وان تحكمه مجموعة من القواعد والأنظمة والقوانين التي تسير أمورهم وتكون بمثابة معايير تعمل على تنظيم حياتهم بصورة عامة، وتوجه سلوكياتهم وتصرفاتهم وتقوم وتعديل انحرافات بصفة خاصة فالإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن الجماعة ويؤثر فيها ويتأثر بها وتتحدد ثقته على مدى تفاعله معها على أساس السلوك الاجتماعى .

(سهيل ، ٢٠٠٧ ، ص ٦)

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

إن الفاعلية الذاتية لدى الفرد تعد أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعيته ، ومستوى صحته النفسية وقدرته على الثقة بالنفس ، فمستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات والمهام التي يختار الفرد تأديتها وعلى مقدار الثقة التي يبذلها الإنسان لانجاز مهمة أو نشاط ما ، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقة والعكس صحيح وتتولد الفاعلية الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص تتخذهم قدوة لنا وهي شي يبني على مدى سنوات من القيام بردود أفعال تجاه تحديات الحياة والتدريب على التعامل معها بمرونة ومثابرة . (المخزومي ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٧)

ونظر باندور (Bandura) إلى فاعلية الذات بأنها تتمثل بالفكرة الشخصية المعبرة عن امتلاك الشخص لقابليات تؤهله لتكوين السلوك المطلوب ، وعن كيفية تأثير فاعلية الذات في السلوك تتضمن متعة النشاطات ، حيث يختار الأفراد عادة نشاطات التي يشعرون أنها ستكون ناجحة عند قيامهم بها بالجهد والإصرار فيميل الأفراد إلى بذل جهد كبير في النشاطات والسلوكيات التي يعتقدون أنهم سيكونون ناجحين فيها أو قادرين على تحقيقها ، فمن خلال التعلم والعمل والانجاز يميل الطلاب ذوي الكفاءة العالية إلى أن يكونوا طلاباً جيدين يحققون المزيد من النجاح . (المخزومي ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٧)

وبتميز باندور (Bandura) ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات وهي كالآتي :

- ١- مقدار الفاعلية : ويختلف تبعاً لطبيعة الموقف وصعوبته ويتضح مقدار الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة .
- ٢- العمومية : تشير إلى انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة .

٣- القوة : وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للمواقف من الأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهداً أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة .

ويدرك الناس فاعليتهم على أساس تطويرها بأربعة مصادر رئيسيه ، وان أهم طريقة مؤثره لخلق الشعور القوي للفاعلية هو من خلال السيطرة على التجارب ومتغيرات الحياة وهذه المصادر هي :

- ١- التجارب والاتجاهات . ٣- الإقناع اللفظي .
 - ٢- التجارب البديلة المأخوذة من النماذج . ٤- الاستفساره الفسيولوجية .
- وهناك عوامل مؤثره في الفاعلية الذاتية وهي :

- ١- العمليات الإدراكية .
- ٢- العمليات الدافعية .
- ٣- الفعاليات المختارة .

(جاسم ، ٢٠٠١ ، ص ، ٢٠)

وتعد الثقة بالنفس لدى أفراد المجتمع من أهم المؤشرات ألداله على تقدم هذا المجتمع ، وهذا ينعكس على رضا الفرد وإحساسه بالسعادة والرغبة في الحياة . (صلاح ، ٢٠٠٤ ، ص ، ١٥)

أن الثقة بالنفس هي أحساس الشخص بقيمة نفسه بين من حوله فترجع هذه الثقة إلى كل حركه من حركاته وسكناته ويتصرف الإنسان بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة فتصرفاته هو بحكمها وليس غيره هي نابعة ذاته لا شان لها بالأشخاص المحبطين به وبعكس ذلك هي انعدام الثقة التي تجعل الشخص يتصرف وكأنه مراقب ممن حوله فتصبح تحركاته وتصرفاته بل وراءه في بعض الأحيان مخالفة لطبيعته ويصبح القلق حليفه الأول في كل اجتماع واتخاذ القرار . (العادلي ، ٢٠٠٥ ، ص ، ٢١)

وتعد أيضا من المقومات الرئيسية للنجاح في الحياة وهي تظهر من خلال إحساس الشخص بكفاءته الجسمية ،والنفسية ،والاجتماعية وبقدرته على عمل ما يريد ، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به ويهتم الشخص الائق بنفسه بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي ، وقبول الواقع ،ويجد في نفسه ألقدره على مواجهه الأزمات بتعقل وتفكير .

وتهتم الصحة النفسية بحياة الفرد ، لارتباطها بديمومته وحياته ، وترتبط ارتباط وثيقا بالثقة بالنفس ، اريكسوس (erikson) إن إحساس الطفل الرضيع بالثقة بمن حوله يشكل أساس الشخصية الصحيحة ، والتي بدورها تزوده بالشعور بالكفاية والقدرة على الانجاز ، والتغلب على مشكلات الحياة مستقبلاً . (السقاف ، ٢٠٠٩ ، ص٢-٥)

وتعد تنمية الثقة بالنفس إحدى أهداف التربية في المجتمعات فضلاً عن ذلك يعد من المفاهيم المألوفة للعالمين في مجال التربية في مختلف مجالات النمو في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، وهذا من شأنه إن يسهل التعاون بين الأطراف المعنية من طلبة ومرشدين وإباء ومربين في تنمية هذه الصفة والعمل على تصحيح ما يعثرها من قصور . (أبو علام ، ١٩٨٧ ، ص٥٠) ويشير الجسماني إلى إن للثقة بالنفس قيمة تربوية وأخلاقية وعملية واجتماعية وهي جوهر نجاح الطالب ليس في حياته المدرسية فحسب بل في عموم الحياة ،وان ثقة الطالب بقدراته على النجاح شي أساس عند اكتساب أية مهارة . (الجسماني ، ١٩٨٤ ، ص١٠٦)

كما توصلت دراسة (PURKEY ، ١٩٧٠) إلى إن هناك علاقة مابين التحصيل الدراسي والثقة بالنفس ، إذ وجدت إن الطلبة الذين يقع مستوى تحصيلهم دون مستوى قدراتهم كانوا يصنفون أنفسهم اقل تفاؤلاً وطموحا عن أقرانهم ، كما إن الثقة بالنفس هي إحدى مصادر النفسية ، وتدل على

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

توافق الفرد وتمتع به بصحة نفسية جيدة ، كما أنها أفضل وسيلة للتغلب على المخاوف في مرحلة المراهقة . (البدراني ، ١٩٧٦ ، ص ١٠)

رغم أن الوراثة ركن أساسي في تكوين الشخصية لكن العوامل التي يرثها الإنسان لا تظل ثابتة بل تتفاعل مع البيئة منذ اللحظة الأولى لتكوين الجنين داخلاً لوهم وبذلك تبقى الفرصة متاحة لنا لتعديل سلوكنا وتصحيح ما اعوج من شخصياتنا عندما نكون وهو ما يسمى بالتربية التصحيحية الذاتية .

(سندس ، مارو ، ١٢ . ٢ ، ص ١٥)

ويرى القوصي (١٩٧٥) إن ضعف الثقة بالنفس يظهر من خلال الجبن والانكماش والتردد وتوقع الشر وعدم الاهتمام بالعمل والخوف منه واتهام الظروف عند الإخفاق ، والتشدد والمبالغة ، والخوف من نقد الآخرين وأحلام اليقظة وسوء السلوك وغيرها .

وان ابرز ما يميز الإنسان عن كثير من المخلوقات انه كائن اجتماعي لا غنى له عن العيش مع الجماعة ، وعن الجهد المشترك لتسهيل أمور حياته ، وتحقيق أهدافه بشكل ايسر ، وفي وقت اقصر ، من هنا تظهر أهميه الثقة بالنفس للرجل الإداري في محاولته قياده تابعيه وتحقيق أهدافهم .

(الشريده ، ١٩٩٩ ، ص ٤)

هناك عوامل مؤثره في مستوى الثقة بالنفس تؤثر بالطفل ذاته ومظاهر النمو الجسمي والعقلي والمعرفي والانفعالي الاجتماعي لديه ، وكذلك فان بعض العوامل تتعلق بالا سره والمناخ الأسري وطرق التربية والعلاقات مع الإقران ، والمقارنات مع الزملاء والجيران والتقبل الاجتماعي بكل مظاهره . و أوضح تايلور (Taylor ، ٢٠٠٧) إن الثقة بالنفس تعتمد على بعض العوامل منها:

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

- مجموعة الخبرات المتراكمة التي يستخدمها الفرد لبناء مجموعة من المهارات .
- التعامل مع مجموعة من الأفراد يتمتعون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس .
- الاتجاهات الايجابية من الآخرين (ذو الأهمية) نحو الفرد وتعليقاتهم بشأنه .
- مواجهة المواقف الصعبة التي يستطيع الفرد التغلب عليها ويشعر بعدها بالراحة .
- اعتداليه مستوى القلق بعيدا عن القلق المرتفع أو القلق المنخفض .
- الوضع الاجتماعي للفرد والاستمتاع بالحياة الاجتماعية .
- الاعتقاد النابع من الذات باتجاه الفرد نحو أفكاره ووجهات نظره الخاصة.
- قيمة الاحترام التي يتمتع بها من جانب الآخرين .
- التمتع بقدرة من النجاح في الحياة العملية .
- القدرة على مضاعفة الشعور بالثقة بالنفس عند الحاجة .

(حسيب ، ٢٠٠٦ ، ص ٩٢٩)

وركز بيتر (peter ، ٢٠٠٦) على العوامل التي تتعلق بالجوانب المعرفية وكذلك على أهمية الاستعداد العاطفي كأحد العوامل التي تؤثر في الثقة بالنفس بل أعظمها ، فالثقة بالنفس مجموعة من المعتقدات والأفكار التي تمكن الفرد من توجيه طاقاته لتحقيق أهدافه والمضي قدماً في الحياة ، فالمواقف الحرجة قد تؤثر في الثقة بالنفس ويمكن التغلب عليها تدريجياً حتى يصبح الفرد في حاله الطبيعية . (حسيب ، ٢٠٠٦ ، ص ٩٢٩)

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

وتركز أهمية البحث الحالي في محاولة لكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والثقة بالنفس ، كونها من موجهات السلوك الأساسية ، التي تسهم في تغيير حياة الفرد وتطوير لمجتمع .

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :-

- ١- قياس مستوى فاعلية الذات لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية .
- ٢- قياس مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية للعلوم الإنسانية .
- ٣- التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والثقة بالنفس لدى أفراد العينة .
- ٤- معرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات بين أفراد العينة حسب متغير الجنس (ذكور - وإناث) .
- ٥- معرفة الفروق في مستوى الثقة بالنفس بين أفراد العينة حسب متغير الجنس (ذكور - وإناث) .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة البصرة (كلية التربية للعلوم الإنسانية) في الرحلتين الأولى والرابعة (ذكوراً و إناثاً) للعام الدراسي (٢٠١٣- ٢٠١٤م) .

تحديد المصطلحات :-

أولاً : فاعلية الذات. Self – Efficacy

عرفها كل من :

- ١- باندور (١٩٧٧ ، Bandera) (أحكام الفرد أو توقعاته عن أداءه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتتعكس هذه التوقعات على اختيار

- الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول والمواجهة الصعوبات وانجاز السلوك) . (Bandera ، p ١٩١ ، ١٩٧٧)
- ٢- (Maddux ، ١٩٩٨) { اعتقاد الفرد بقابليته العامة على عمل الأشياء التي ستصله إلى ما يريده في الحياة } . (Maddux ، p ٢٠٣ ، ١٩٩٨)
- ٣- ريكارد (Regehr ، ٢٠٠٠) { تشير إلى عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد من بموجبها من حل مشكلات ومواجهة التحديات الجديدة } . (Regehr p ٣٣٤ ، ٢٠٠٠)
- ٤- العدل (٢٠٠١) (ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة ، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة ، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاوت) . (العدل ، ٢٠٠١ ، ص ١٣١)
- ٥- الألوسي (٢٠٠١) (أحكام الفرد بخصوص قدراته الذاتية والنتيجة المحصلة الكلية الخبرات النجاح والفشل في حياته بشأن مبادرته لقيان بسلوك معين وبالجهد الذي يبذله في ذلك السلوك وبمثارته عليه غرم المعوقات في مواقف الحياة) . (الألوسي ، ٢٠٠١ ، ص ٢٥)
- ٦- الناشئ (٢٠٠٥) : (توقعات الفرد حول قدراته في حل مشكلات ومواجهة التحديات الجديدة التي تؤثر في درجة التفاؤل والنظرة الإيجابية الأمر الذي يحفز في أداء المهام) . (الناشئ ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤)
- ٧- سعيد (٢٠٠٥) - (اعتقاد الفرد بخصوص قابليته على أداء سلوكيات معينة والتي تؤدي إلى نتائج متوقعة والنتيجة عن مبادرة الفرد ومثارته والجهد الذي يبذله للوصول إلى تلك النتائج) . (سعيد ، ٢٠٠٥ ، ص ١٥)

ثانياً : الثقة بالنفس .. Self _ Cconfidence

عرفت تعريفات كثيرة منها ما يلي :

- ١- أبو علام (١٩٧٨) (هي عامل عام ، يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية ، فأما أن يميل الفرد إلى الإقدام على هذه البيئة أو التراجع عنها ، ومن مظاهرها ، الشعور بالكفاية وتقبل الآخرين والإيمان بالنفس ، والالتزان الاجتماعي) . (أبو علام ، ١٩٧٨ ، ص ٣)
- ٢- (شورجر ، ١٩٩٠) (إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة) . (رجب علي ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٥)
- ٣- باسفير (Pasveer ، ١٩٩٧) (تشير إلى القبول غير الخاضع للجدل غير لمشروطة لقيمة الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية ، وغرائزه وانفعالاته باعتبارها مؤشرات حقيقية وصادقة للخبرة الذاتية للفرد ، كما أوضح إن الثقة بالنفس تعبر عن الإحساس الصادق بما أنت عليه بالفعل وإن تشعر بما أنت عليه فعلاً) . (حسيب ، ٢٠٠٦ ، ص ٩٢٨)
- ٤- مصطفى عبد السميع (٢٠٠٠) (بأنها إدراك الفرد لقدراته واستعداداته ومهارته وخبراته وكفاءته في التعامل مع المواقف والإحداث بفاعلية واهتمام) . (صالح ، السميري ، ٢٠٠٨ ، ص ٨)
- ٥- الخواجا (٢٠٠٠) (بإنهاء إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته ، وقدراته على ان يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة) . (صالح ، السميري ، ٢٠٠٨ ، ص ٨)
- ٦- (الدفاعي ، ٢٠٠٤) (إيمان الفرد بقدراته في تسيير أموره دون خوف وبلوغ أهدافه وتقبله لذاته كما هي واعتقاده بأنه جدير بتقدير الآخرين) . (الدفاعي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٩)

الإطار النظري

أولاً : فاعلية الذات

نشأت مفهوم الذات

يقول (Holl & Lindzey) هول ولندزي (١٩٧١) إن لكلمة

الذات في علم النفس معنيان :

المعنى الأول : الذات كموضوع حيث انه يعين اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقسيمه لنفسه كموضوع وبهذا المعنى تكون الذات هي الفكرة الشخص عن نفسه .

المعنى الثاني : الذات كعملية إي الذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كال تفكير والتذكير والإدراك . ويذكر (حامد زهران ، ١٩٧٧) إن الذات هي الشعور والوعي بكونه الفرد ، وهي تنمو وتتفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي ، وتتكون بنيتها نتيجة للتفاعل مع البيئة.

ويعرف (كمال دسوقي ، ١٩٧٩) الذات بأنها هي الشخص على النحو الذي يحس ويدرك ويفكر بنفسه .

ويذكر (هاماشيك ، ١٩٨٧) و (الشناوي ، ١٩٩٥٠) إن مصطلح الذات يمثل جزءاً من شخصية الفرد الكلية فالذات هي ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوى الشعوري ، وبالتالي يختلف كل شخص عن غيره من حيث الوعي بالذات والأفكار المرتبطة بها . (الحربي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٨)

وتمثل الذات عند (أدلر ADLER ، ١٩٣٥) تنظيماً يحدد للفرد شخصية ورؤيته ، وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن الحي ويعطيها معناها وتسعى الذات لاكتساب الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة ، وإذا لم توجد تلك الخبرات فأنها تعمل على خلقها .

(العبيدي ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٤)

يستخدم مصطلح الذات أو فاعلية الذات ليدل على معنى وهو إن فاعلية الذات هي مركز الاهتمام في مجمل النظريات الشخصية ، وأن الاهتمام بدراسة له تاريخ طويل ، وقد تطور معنى الذات عبر رحلة طويلة تعود جذورها إلى فلسفة اليونانية أي قبل انفصال علم النفس عنها ، وكانت الذات في بعض الأحيان يشار إليها بمعنى الروح (SOUL) وأحيانا أخرى بمعنى الذات (SELF) وأحيانا ثالثة ، بمعنى الأنا (Ego) وكذلك تحول مفهوم الذات من مفهوم ديني إلى فلسفي وإلى مفهوم نفسي في الوقت الحاضر .

(ربيع ، ٢٠١٠ ، ص ١٨)

من المحتمل أن يشارك أكثر الناس في سلوكيات معينة عندما يعتقدون أنهم قادرون على أداء تلك السلوكيات بنجاح مما يعني أنهم يتمتعون بكفاءته ذاتية عالية ، ويمكن أن ينظر إلى انه الفاعلية الذاتية على أنها الثقة بالنفس تدفع إلى التعلم ، أو أنها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح .

(موسى ، ١٩٩٣ ، ص ٣٠)

وينظر باندورا (Bandura) الى فاعلية الذاتية بأنها تتمثل بالفكرة الشخصية المعبرة عن امتلاك الشخص لقابليات تؤهله لتكوين السلوك المطلوب ، وقد لاحظ أيضا إن الأفراد يعيشون في بيئات نفسية هي أصلا من صنعهم الخاص .

(القاضي ، ١٩٨١ ، ص ٢٢)

العوامل المؤثرة في فاعلية الذات :

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاث مجموعات

هي :

١- المجموعة الأولى : التأثيرات الشخصية : لقد أشار زيمرمان (Zimmerman) ١٩٨٩ ، أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في

المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية :

- أ - المعرفة المكتسبة : وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم .
- ب - عمليات ما وراء المعرفة : هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.
- ج - الأهداف : إذ أن الطلاب الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدوا على إدراك فاعلية الذات لديهم وعى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا . (Zimmerman ٢٥ - ١ pp) . ١٩٨٩
- د - المؤثرات الذاتية : وتشمل قلق الفرد ودفاعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية .

٢- المجموعة الثانية : التأثيرات السلوكية وتشمل ثلاث مراحل (١٩٧٧ ، Bandura) .

- أ - ملاحظة الذات : إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو انجاز احد الأهداف .
- ب - الحكم على الذات : وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوبة تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف .

ج - رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي :

١- (ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية) .

٢- (ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم) .

٣- المجموعة الثالثة : التأثيرات البيئية :

٣- لقد أكد (Bandura ، ١٩٧٧) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكداً على الوسائل المرئية .

(سالم ، ٢٠٠٨ ، ص ١٣٨)

وتؤثر توقيعات الفاعلية الذاتية على ثلاث مستويات من السلوك هي اختبار الموقف و الجهد الذي يبذله الفرد ثم المثابرة في السعي للتغلب على الموقف ، ففي المستوى الأول يمكن للمواقف التي يمر بها الفرد أن تكون مواقف اختيارية، أو غير اختيارية ، فإذا ما كان الموقف واقعاً ضمن إمكانات حرية الفرد في الاختيار فأن اختياره للموقف يتعلق بدرجة فاعلية الذاتية ، إي انه سيختار المواقف التي يستطيع فيها السيطرة على مشكلاتها ومتطلباتها ويتجنب المواقف التي تحمل له الصعوبات في طياتها ، وهذا ما يسميه (شفارتز ، ١٩٩٢) بالدافعية التي تقوم على أساس اختيار المواقف وتفاصيل نشاطات معينة وتشكيل نية سلوك أو اختيار أسلوب السلوك .

(سهيل ، ٢٠٠٧ ، ص ٥١)

ثانيا : الثقة بالنفس في اللغة العربية والقرآن الكريم والتراث العربي الإسلامي هي مصدر قولك وثق به ، يثق ، وثاقة وثقة ، أي ائتمنه . والوثيقة بالأمر إحكام والأخذ بالثقة ، وكذلك الميثاق . والمواثقة هي المعاهدة ، وفي حديث كعب بن مالك : ولقد شهدت مع رسول الله صلى الله عليه وواله وسلم ليلة العقبة حتى تواثقنا على الإسلام (البخاري ، ٧٣٨ ، ١٩٩٨) أي ، تحلفنا وتعاهدنا . والوثيق هو الشيء المحكم وهو العهد ، في الأصل هو حبل أو قيد يشهد به الأسير أو الدابة . (رجب ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٥)

الثقة بالنفس مفهوم سيكولوجي عند الفرد يتكون نتيجة الخبرة والممارسة والإدراك ، ويراد به التكيف الفعال (الإمام ، ١٩٨٤ ، ص ١٦٣) ، وتلعب البيئة دورا مهما في نمو الثقة بالنفس إذ تنمو باستمرار تبعا للظروف والخبرات الشخصية التي يمر بها الفرد وأن حصيلة كل موقف من المواقف يضيف إلى إدراك الفرد صورة عن نفسه تتجسد بصفة أو سمة تكون باتجاه معين ، فأما أن تكون سلبية أو ايجابية ويحاول الفرد التصرف في ضوءها ، وبين كلا المحورين متدرج متعدد الأوجه في الحدة دون أن تكون هناك حالات مطلقة .

(زغير ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٠)

تعد الثقة بالنفس مظهرا للشخصية السوية وعنصرا مهما في التكيف الفعلي في حين ترتبط مشاعر عدم الكفاية والنقص بسوء التكيف ، فالصحة النفسية من المؤشرات على ثقة الفرد بنفسه .

(زهران ، ١٩٨٠ ، ص ٢١)

تشكل الثقة بالنفس سببا رئيسيا في الإبداع والنجاح ، وهي عبارة عن نسيج مركب من ثلاث صفات عاطفية وروحية متمثلة في : إدراك الذات ، وقبول الذات ، والاعتماد على الذات ، والفرد عندما يكون واثقا بنفسه يستطيع أن يعبر عما يشعر به وبشكل أفضل ، خاصة في المواقف الانفعالية الصعبة والتي قد يشعر فيها بالضياع ، أو الحزن ، أو الغضب ، أو الخوف .

(السقاف ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٢)

وفي العصر الراهن قد يعاني البعض من انخفاض في مستوى الثقة بالنفس نظرا لما يمتاز به عصرنا من سرعة التغيرات المتلاحقة ، وعجز الفرد من بلوغ أهدافه وطموحاته بالرغم من إمكاناته المتاحة ، مما قد يولد لديه الشعور بالنقص و الدونية ، ولذا فإن للثقة بالنفس أهمية من الناحية النفسية ، والاجتماعية ، والانفعالية كونها سبب في الاعتدال والتوازن النفسي . وأن

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

شعور الفرد بالاطمئنان ينمي عنده القدرة على الاعتماد على نفسه ، ويساعده في ذلك نموه العضلي والحركي الذي يؤهله لممارسة بعض الخبرات الاستقلالية، ومن هنا يبدأ في ممارسة الشعور بالنجاح أو الفشل ، وما يتبع ذلك من انفعالات سارة أو غير سارة ، وبقدر التوازن بين خبرات النجاح والفشل، تنمو ثقته بنفسه ، ويزداد تقديره لذاته ، ويتوقف ذلك كله على نوع المعاملة التي يلقاها في بيئته الاجتماعية ، ونوع الخبرات التي يتعرض لها ودرجة نضجه الانفعالي . (انتصار يونس ، ١٩٨٨ ، ص ١٧٤)

يمكن التعبير عن الثقة بالنفس على أنها أثبات داخلي من صلب شخصية الإنسان تعبير عن شعوره نحو كفايته النفسية والاجتماعية ، وحل مشكلاته ، وتحقيق أهدافه ، ومواجهة متطلبات الحياة ، وقد أشار لذلك أسعد (١٩٧٧) حيث يرى أن سلوك الإنسان في الحياة ليس مجرد انعكاس لمؤثرات خارجية تصل إليه عن طريق حواسه كما قد يظن البعض إنما هو سلوك من الداخل ، قبل أن يكون من الخارج وهي تثمر تدريجيا مراحل نهائية طبيعية نابعة من معرفة حقيقة للنفس . والثقة بالنفس تستلزم من الشخص الواثق من نفسه أن يكون متواضعا ، عارفا قدر نفسه وينشأ تنشأ تواضعه عن واقعية في تقدير نفسه ، وهو يعرف ويحس بأن النجاح الذي حصل عليه لم يأتي له بالوهم الذي ارتسم في خياله ، وأحلام يقضتة إنما تأتي له بالمتابعة ، وبذل الجهد ، والمواظبة على العمل من غير توقف. (الشريده ، ١٩٩٩ ، ص ١٤)

الثقة بالنفس والصحة النفسية

الثقة بالنفس مظهرا للشخصية السوية وعنصرهما في التكيف الفعلي في حين ترتبط مشاعر عدم الكفاية والنقص بسوء التكيف ، فالصحة النفسية من المؤشرات على ثقة الفرد بنفسه . (زهران ، ١٩٨٠ ، ص ٢١)

أن الصحة النفسية بدأت في مواقف أو في مجموعة مواقف وخبرات أساسها الشعور بالنقص وعدم القدرة على الانجاز ومواجهة مشكلات الحياة المختلفة والأمر الذي يؤدي إلى أن يرسم الفرد صورة عجز وضعف عن نفسه غير مؤهل للثقة ولا سبيل ألا الاتكال على الآخرين . (الأمام ، ١٩٨٤ ، ص ١٧٩)

أن الاعتماد الزائد على الآخرين ترفضها الصحة النفسية كما أن عجز الشخص في تصريف أموره بنفسه وتخويل الآخرين حق اتخاذ القرار نيابة عنه والشعور بعدم الكفاءة والخوف من تحمل المسؤولية مبدأ ترفضه مبادئ الصحة النفسية انطلاقاً من أن ذلك يشعر الفرد بالدونية ويسوء توافقه مع نفسه (٤١٤ . Beller، ١٩٥٩، p) ومن خلال ذلك تبين انه اذا كانت الصحة النفسية تمثل البناء الأشمل للشخصية السليمة فإن الثقة بالنفس تكون إحدى شروط التمتع بها . (زغير ، ٢٠٠٧ ، ص ٣١)

الثقة بالتراث الإسلامي الثقة في القرآن الكريم :

لم ترد كلمة الثقة في القرآن الكريم بلفظها هذا وإنما وردت كلمات مشتقة من أصلها ، وثق ، أو بما هو قريب منا مثل قوله تعالى ((وأذكر نعمة الله عليكم وميثاقه ألي واتقكم به إذ قلتم سمعنا واطعنا وأتقوا الله أن الله عليم بذات الصدور)) المائدة : ٧ ، القريبة التي وردت لفظ الصدق والأمانة والأمن والأمان والإيمان ، " وهذا الألفاظ كلها في معناها اللغوي تدخل في دائرة مغلقة مع الثقة ، فهي سبب لها ونتيجة عنها ، فصدق المرء وأمانته تكسبه ثقة بنفسه أولاً وثقة الآخرين به ، وكلا الحالتين تلزمان الشخص الذي يتمتع بالصدق والأمانة لئلا يخيب ظن الآخرين به ، ثم إن إيمان الشخص بشيء ما يتطلب منه الثقة التامة بما يؤمن به ، ويجعله يشعر بالأمن والأمان تجاهه .

(محمود ، ١٩٩٩ ، ص ٣٩)

ويرى أبين القيم الجوزية ، أن الثقة هي سكون يستند إلى أدلة وأمارات يسكن القلب إليها ، فكلما قويت تلك الأمارات قويت الثقة وأستحكمت ، ولاسيما كثرة التجارب وصدق الفراسة ، واللفظة كأنها من الوثاق وهو الرباط ، فالقلب قد ارتبط بمن وثق به توكلأ عليه وحسن ظن به ، فصار في وثاق محبته ومعاملته والاستناد إليه والاعتماد عليه ، فهو في وثاقه بقلبه وروحه وبدنه .

(الجوزية ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٤٨)

أن الثقة بالله هي التوكل بعينه (والتوكل يعني الثقة ويعني التفويض ويعني التسليم ، وتظهر الثقة بالله جلية وواضحة في مواقف كثيرة في القرآن الكريم والسنة الشريفة) ومن هذه المواقف :

قصة سيدنا موسى عليه السلام عندما أمر الله تعالى أمه أن تلقيه في اليم ، ((وأوحينا إلى أم موسى إن أرضعيه فإذا خفت عليه فالقيه في اليم ولا تخافي ولا تحزني أن رادوه إليك وجاعلوه من المرسلين)) . (القصص : ٧) ثم بعد ذلك في القصة نفسها عندما هرب موسى عليه السلام ومن أمن معه ، عندما هربوا من فرعون ، ((فلما ترى الجمعان قال أصحاب موسى أنا لمدركون)) (الشعراء : ٦١) فكان رده عليهم تلقائياً سريعاً ودون أي تفكير أو تخوف . (رجب علي ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٢)

❖ النظريات التي تناولت مفهوم فاعلية الذات :

١- نظرية العزو السببي (Causal Attributions)

يقضي الأفراد الكثير من الوقت وينفقون الكثير من الجهد وهم يحاولون فهم عدم حصول بعض الأشياء وحصول غيرها ومن ذلك الأشياء المرغوب فيها وغير المرغوب فيها ، والمتخصصون بعلم النفس يشيرون إلى التفسيرات التي نقدمها لأنفسنا لمثل هذه الأحداث باسم العزو السببي أو العزو فقط ونظرية العزو سميت كذلك لأنها عنيت بالطرق والأساليب التي عن طريقها

نعزو السلوك إلى الأسباب ولعل من أهم الأعمال في هذا المجال هي أعمال (هايدر) إذ أكد عل ظاهرة السببية إلى الأسباب التي تعزى إلى الأعمال الملاحظة وكيفية إعطاء الناس أسباباً للأحداث ، ويعتقد المتخصصون بعلم النفس أن العزو والاعتماد بفاعلية الذات كلاهما يسهم ويعني بإدراك السيطرة على إحداث مستقبلية ممكنة الوقوع لذا يكون العزو وفاعلية الذات متغيرين مرتبطين أحدهما بالآخر بسبب أن فاعلية الذات تتأثر بالنجاح الماضي أو الفشل الماضي فإن طريقة تفسيرها لهذه التوقعات ربما يؤثر في فاعلية الذات وبدورها فإن فاعلية الذات قد تؤثر في أسلوب العزو فالشخص الذي يكون ذا فاعلية ذاتية واطئة في إحدى النواحي كالدراسة أو الرياضة فإنه قد يعزو الفشل في هذه الناحية أو تلك إلى ضعف القابلية لديه وهذا سيعزز شعور أوطأ بفاعلية الذات (ربيع ، ٢٠١٠ ، ص ٢٤)

٢- نظرية باندورا (Bandura ١٩٧٧)

يؤكد باندورا أن فاعلية الذات تكون محددة بموقف معين ولا تعكس سمة شمولية للشخصية (p. ٢٤١ ; ١٩٨٢ ، Devins ، entl) (حمدي و داود ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٥) .

وتحدد الفاعلية المدركة مقدار الجهد الذي سي بذله الأفراد ، وطول المدة الزمنية التي سيتبارون بها في مواجهة العقبات ، فكلما قويت فاعلية الذات المدركة لدى الفرد ازدادت في مواجهة موقف معين (p . ٥ ، ١٩٨٣ ، Bandura) .

وتتبع توقعات فاعلية الذات حسب تحليل نظرية التعلم الاجتماعي من أربعة مصادر رئيسية للمعلومات هي:

١- انجاز الأداء Performance Acomplishments .

٢- الخبرة البديلة Vicarious Experience .

٣- الإقناع اللفظي Verbal Persuasion .

٤- الاستثارة الانفعالية Emotinai Arousal .

وتعد هذه مصادر المعلومات التي يستند إليها الفرد في إصدار أحكام فاعلية المتعلقة بالأقدام نحو مهمة معينة أو تجنبها .

أن النظرية باندورا (Bandura) هي الأقرب إلينا في هذا البحث حيث اعتمدنا من خلالها على مفهوم فاعلية الذات والتأثير فيما بينه لدى الشخصية للفرد وخاصة الشخص المهني ومقدرته على لمثابة لمواجهة موقف أو هدف معين والنجاح فيه ومدى ارتباط العلاقة فيما بينها وما يحيط بالموضوع من المعاني والعوامل الداخلية في الموضوع . وما يهم البحث الحالي هو أبعاد هذه النظرية وتفسيرها لمفهوم فاعلية الذات المرتبط بالأداء والتعرض للأحداث المؤثرة في الحياة وتحدد فاعلية الذات بالتساؤلات الآتية : كيف يشعر الناس وكيف يفكرون ؟ وكيف يندفعون ؟ وكيف يتصرفون ؟ وتتبع هذه الاعتمادات الإيمان الراسخ وان باستطاعة الفرد تنفيذ السلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرغوبة . (ربيع ، ٢٠١٠ ، ص ٢٥)

٣- نظرية سالوفي ماير (Salovey & Mayer ، ١٩٩٠) .

يرى أصحاب هذه النظرية أن سمة ما وراء المزاج لها علاقة بمفهوم فاعلية الذات (Shien ، ١٩٩٤) ، (Folkerts ، ١٩٩٩) فيرى ن الحالة الانفعالية للفرد تؤثر في تحديد أهدافه ، ويستثار الفرد انفعاليا حينما تحدد الأهداف الرفيعة المستوى ، في حين عندما يكون الفرد مكتئبا يحدد الأهداف المتدنية المستوى ، وبذلك فإن فاعلية الذات تتأثر بالمزاج بصورة واضحة (١٩٩٩ ، Hultt) . ونرى أن الأفراد الذين يتوقون لتحقيق فاعلية الذات عالية للحفاظ على أدائهم فإن الذكاء الانفعالي بنسبة لهم يكون مصدر ذا قيمة لارتباطه بها (Folkerts ، ١٩٩٩) .

نستنتج من هذه النظرية لمفهوم فاعلية الذات أن هناك حدة تأثيرية في اتخاذ القرارات والجهد الذي يبديه المرء على قدر المزاج الذي يتمتع به فإذا كان هذا المزاج متفائل دائماً تحلو له الأوقات ومن ثم فهو يحاول صنع أعمال وقرارات أجدى نفعا من الإنسان الذي لا يتحلى بمزاج متفائل ، بل هو إنسان متشائم ، على سبيل المثال فهذا عادة ما نجده ذا نظرة ضيقة في الحياة وقرارات ضبابية في إحرازها للنتائج بالتالي فهو إنسان معرض للمعاناة والفشل وممل بنظر الآخرين . (الناشى ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٠)

٤- نظرية كولمان (Goleman ، ١٩٩٥) .

يعطي كولمان أهمية كبيرة لمفهوم فاعلية الذات Self Efficacy . ويرى أنها الاعتقاد بقدرة الفرد على السيطرة على مجريات حياته ومواجهة ما يقابله من تحديات . ويرى أنها مصدر للنظرة الإيجابية والمزاج الإيجابي ، ومن خلالها يكمن تعلم التفاوض والأمل الذي يدفع الفرد إلى تحفيز انفعالاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه وتطوير مهاراته ، فالقدرة على تحفيز الانفعالات مهارة يمتلكها من لديه فاعلية ذات عالية (كولمان ١٩٩٥ ، ١٣٢ - ١٣٣) . فالأفراد الذين يتميزون بالقدرة على تنظيم انفعالاتهم ، من السهل عليهم تطوير كفاءاتهم في تحصيل والمبادرة التي تؤدي إلى الفاعلية في إدارة المواقف الاجتماعية والانفعالية . (المخزومي ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٧)

❖ النظريات التي تناولت مفهوم الثقة بالنفس :

١- نظرية التحليل النفسي (Psychological Analysis theory)

لم يركز فرويد على البعد الاجتماعي وأثره في الشخصية ، وتتكون الشخصية عند فرويد من ثلاث أنظمة أساسية هما الأنا الأعلى (Super- Ego) ، (Ego) ، والهو (Id) وأن التفاعل الدينامي بين هذه النظم هو الذي يحدد السلوك (شلتر ، ١٩٨٣ ، ص ٤٠) .

فالتوازن بين هذه النظم الثلاث يحقق الصحة النفسية أما انعدام التوازن أو اختلاله يؤدي إلى اضطراب السلوك وتعرثر نمو الثقة بالنفس بصورة سليمة وذلك نتيجة فشل الأنا (Ego) في القيام بدورها التنفيذي بدلا عن القيام بوظيفتها التكاملية كما ينبغي (القاضي ، ١٩٨١ ، ١٦٠) ، كما أنها تسمح للفرد باستعمال الآليات الدفاعية النفسية ولاسيما الكبت لمواجهة المواقف النفسية المثيرة للقلق مرغماً أياها على اللجوء إلى اللاشعور وتظهر مرة أخرى في مراحل متأخرة من النمو لتثير مزيداً من المتاعب ، فلو كانت الأنا (Ego) قادرة على معالجة مصادر القلق عندما نشأت لزادت إمكانية نمو الشخصية نمواً سليماً وأظهر سلوك متوازن وثقة عالية بالنفس . (المعموري ، ١٩٩٥ ، ص ١٧)

أما بالنسبة بالتحليليين الجدد ومنهم (فروم) يرى أن رغبة الفرد في الحصول على كل ما يريد من الحب والحماية والمعرفة والأشياء المادية بطريقة سلبية ومن صور خارجية فهذه تنمو في طبع الطفل استجابة لخبراته مع الآخرين فإذا ما حدث إن صعب شعور الطفل بالقوة نتيجة مخاوفه وإذا ما شلت ثقته بنفسه وإذا نمت عدائية وكبت في الوقت نفسه وقدم له الولدان المحبة والرعاية تحت شرط الخضوع إليهما ، فإن هذه الظروف تقود إلى أن تولد لدى الطفل اتجاهها تكون نسبة السيطرة الايجابية فيه ضعيفة وتتحول طاقاته كلها إلى مصدر خارجي للإشباع (داود ، ١٩٩٠ ، ص ١٧٩) ، وأن الشخصية في هذا المنهج تعمل على وفق منظور زمني (زمان ومكان في تفاعليهما) فمواقف الصراع التي تواجه الفرد لا يمكن أن تفهم إلا بفهم تاريخ حياة الفرد ، فالشخص أسير ماضيه (المصدر السابق ، ١٩٩٠ ، ص ٩٠) .

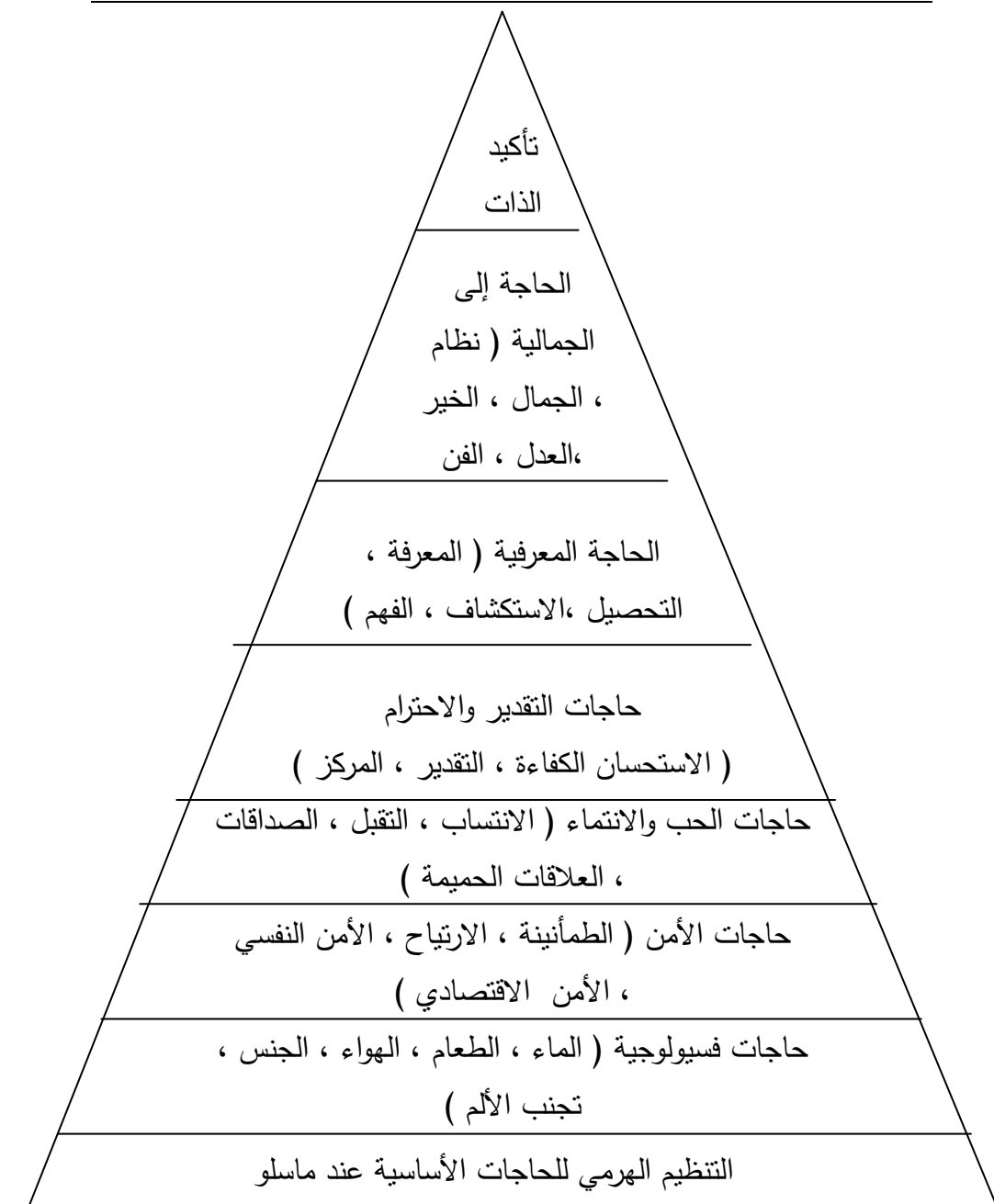
٢- النظرية الإنسانية (Humanitic Theory)

من العلماء الإنسانيين المشهورين في علم النفس (ابرهام ماسلو ١٩٨٠ - ١٩٧٠) (Abraham Maslow) الذي فسر السلوك الإنساني من وجهة نظر متفائلة إذ يرى أن الإنسان مخلوق طيب وجيد يسعى أساساً إلى تحقيق ذاته (الخطيب والحديدي ١٩٩٢ ، ص ٣٤) .

ويذكر ماسلو أن الحاجات التي يسعى إليها الفرد شائعة لدى الجميع وأنها مرتبطة بصورة متسلسلة بشكل هرمي ، أي أنه متى ما تم إشباع الحاجات الدنيا فأن الفرد ينتقل إلى مستوى آخر من الهرم من الحاجات ويحاول إشباعها وهكذا يستمر في محاولة إشباع الحاجات حتى يصل إلى المستوى الأعلى من الهرم (ص ٣٢ ، ١٩٧٠ ، Maslow) ، واعتقد ماسلو بأن الثقة بالنفس والمكانة الاجتماعية المرموقة للفرد في المجتمع تأتي من خلال إشباع أهم حاجة هي الحاجة إلى تحقيق الذات التي تحل قمة الهرم التدرجي للحاجات له كما أشار أنه على الرغم من أهمية الحاجات الأساسية التي تقع في قاعدة الهرم من حيث درجة الحاجة إلى الإشباع قبل غيرها قد تطغى حاجات أعلى الهرم على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفسيولوجية (Maslow ، ١٩٧٣ ، P: ١٦٢) .

فالثقة بالنفس تكمن في تحقيق الذات ، إذ أن الأفراد الذين يعملون بحرية هم ذاتيون ومستقلون ومتكيفون بذواتهم فهم أحرار في مقاومتهم الضغوط الاجتماعية والثقافية ولا يميلون إلى التفكير في السلوك المرسوم لهم (شلتز ، ١٩٨٣ ، ص ٣٠٢) ، كما يرى ماسلو أن الشخص المتوافق هو الذي يحقق ذاته ، وتحقيق الذات يعني تحقيق القوى الكامنة الفكرية عنده ويذهب ماسلو إلى أن أصحاب الشخصية المتوافقة يتميزون بخصائص معينة منها :

- ١- إدراك الواقع بفعالية أكثر وتكون علاقات ودية معه .
 - ٢- تقبله للذات والآخرين والطبيعة .
 - ٣- استقلال الذات عن الثقافة والبيئة .
 - ٤- الشعور القوي بالانتماء والتوحد مع بني الإنسان .
 - ٥- أحساس جيد بالدعابة .
 - ٦- القدرة على إلى الحياة من وجهة نظر موضوعية .
- (زغير ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٢)



٣- نظرية السمات (Features Theory)

تعد السمات الوحدات الأساسية لبناء الشخصية في هذا الاتجاه وكان أول من أطلق مصطلح (السمة) على مكونات الشخصية (جوردن البورت) ثم جاء بعد ذلك كل من (كاتل ، وجلفورد ، وايزنك) ليمثلوا هذا الاتجاه (عبد الخالق ١٩٨٣ ، ص ٩٣) . تهدف هذه النظرية إلى وصف الشخصية ، وبيان الخصائص الأساسية للفرد ، والتي توجه سلوكه ، وتمكننا من التنبؤ به أكثر من اهتمامها ببيان تطورها ، ويفترض أصحابها أن الأفراد يختلفون في عدد من الخصال أو الصفات أو السمات ، إذ يمثل كل منها سمة ومن أمثلة سمات الشخصية ، الاستقرار الانفعالي ، والاندفاع ، والسيطرة وغيرها (عبد الخالق ١٩٩٠ ، ٥٧٢)

ويشير أيزنك (Eysenck) إلى دراسة جيب (Gibb) التي حلل فيها جيب (Gibb) على أربع عوامل في نقص الثقة بالنفس ، والميل للعزلة والطلاقة ، التركيز (١٨١ : P ، ١٩٨٠ ، Eysenck) .

كما ظهر عامل الثقة بالنفس بوصفه احد سمات المصادر الأولية في أبحاث كاتل (Cattell) العاملية في وسطين اختياريين هما التقديرات المبنية على الملاحظة والتقارير الذاتية ، ويتضح أن الثقة بالنفس هي إحدى سمات الشخصية الأساسية وأن هذه السمة لا تقتصر على مجال محدد من مجالات التكيف وإنما ترتبط بالتكيف العام ، وقد توصل (جيلفورد) إلى النتيجة ، ففي تصنيفه أبعاد الشخصية عد الثقة بالنفس عاملاً عاماً لا يقتصر على مجال السلوك الانفعالي أو الاجتماعي وإنما يرتبط بالسلوك بشكل عام ، كما أفترض (جيلفورد) أن الثقة بالنفس تنتمي إلى مجموعة العوامل التي تمثل اتجاهات الفرد السلبية أو الايجابية نحو الأشياء ونحو نفسه ونحو البيئة الاجتماعية . (أبو علام ، ١٩٧٨ ، ص ٢٣)

٤- نظرية النمو النفسي الاجتماعي ((اريكسون))

يرى اريكسون أن هناك ثلاث خصال للشخصية السليمة هي :
السيطرة الفعالة والايجابية على البيئة وإظهار قدر من وحدة الشخصية والقدرة
على إدراك الذات والعالم إدراكاً صحيحاً . (ملحم ، ٢٠٠٤ ، ص ١٢٦)
يرى اريكسون أن النمو عملية مستمرة ، كل مرحلة منها جزء متساو
من الاستمرارية ، ذلك أن كل مرحلة تجد سوابقها في المراحل التالية لها ،
وبناء على ذلك فإن إريكسون يصف نمو الفرد في ثمان مراحل متتالية ، تقع
الأولى منها في دور الطفولة ، وتشمل مراحل المهد والطفولة المبكرة والمتوسط
والمتأخرة ، وتقع المراحل الأربعة التالية في دور البلوغ وتشمل المراهقة والرشد
ومنتصف العمر والشيخوخة . والمراحل الخمسة الأولى هي :
حاسة الثقة الأساسية .

حاسة الاستقلال الذاتي .

حاسة المبادرة

حاسة الاجتهاد

حاسة الهوية

أما مراحل ما بعد البلوغ فهي :

١- حاسة الألفة . ٢- حاسة الإنتاج ٣- حاسة التكامل

(رجب علي ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٥)

: دراسات سابقة

❖ الدراسات التي تناولت فاعلية الذات

■ دراسات عربية

١- (دراسة صالح) ١٩٩٤ م

هدفت إلى التعرف على التنشئة الوالدية وعلاقتها بفاعلية الذات ، وتكونت العينة من (٢١٨) من المراهقين من الجنسين ، بواقع (١٠٥) من الذكور ، (١٣٣) من الإناث تتراوح أعمارهم بين (١٦ - ١٨) عاماً ، بمتوسط عمري قدره (١٦,٦٥٦) عاماً ، وانحراف معياري قدرة (٠,٥٤٠) طبقة عليهم مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد عبد الرحمن والمغربي (١٩٨٩ م) ، ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من التسامح والتعاطف والتوجيه من قبل الأم والأب والفاعلية الذاتية للمراهقين ، بينما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة للأم المتمثلة الرفض والإذلال والإشعار بالذنب وفاعلية الذات ، كما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة للأب المتمثلة في الحماية الزائدة والأشعار بالذنب وفاعلية الذات . (العتيبي ، ٢٠٠٨ ، ص ٦٤)

٢- دراسة الزيات ١٩٩٦ .

هدفت إلى الكشف عن البنية العامة الأكاديمية المحددة لأداء الطلاب في المجالات الأكاديمية ، والتحقق من اختلاف فاعلية الذات الأكاديمية للفرد والمستوى الدراسي والجنس وتكونت عينة الدراسة من (٦١٢) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا والدبلوم العام والخاص وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدراسي

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية والتخصص الأكاديمي لدى الجنسين وعدم وجود أثر للجنس في تباين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية . (سالم ، ٢٠٠٨ ، ص ١٤٥)

٣- دراسة (حمدي و داود ، ٢٠٠٠)

هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات المدركة بتغيرات الجنس ، ودرجة الاكتئاب والتوتر ، تكونت عينة الدراسة من (٤١٤) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية منهم (٣١٢) من الإناث (٩٣) من الذكور ، وأشارت النتائج الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية ، وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توتراً والأكثر توتراً على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توتراً . (سالم ، ٢٠٠٨ ، ص ١٤٦)

٤- دراسة عبد القادر (٢٠٠٣) .

(فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين) أجريت في مصر استهدفت للتعرف على طبيعة العلاقة ما بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من كلا الجنسين ، وتكونت العينة من (١٦٠) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم من (١٣-١٩) سنة وقد تم استعمال أدوات البحث التي أعدت جميعها من قبل الباحث وتطبيقها لغرض الوصول إلى أهداف بحثه :

- مقياس فاعلية الذات لدى المراهقين .
- مقياس أساليب التفكير المستعملة في صنع القرار لدى المراهق .

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

- مقياس سلوك اتخاذ المخاطرة لدى المراهقين .
- وبعد تحليل البيانات إحصائية أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :
- أ . وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين فاعلية الذات واتخاذ القرار للمخاطرة المحسوبة لدى أفراد عينة الدراسة .
- ب . وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين فاعلية الذات وأساليب التفكير .
- ج . وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات واتخاذ القرار بالمخاطرة وأساليب التفكير وكانت لصالح الذكور .
- (سهيل ، ٢٠٠٧ ، ص ٦٠)
- ٥- دراسة عبيد (٢٠٠٦) .
- (فاعلية الذات وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى المرشدين التربويين)
- أجرت في العراق واستهدفت للتعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والاستقرار النفسي لدى المرشدين التربويين ، وتكونت العينة من (٢٠٠) مرشد ومرشدة في محافظة بغداد ، ومن أجل الوصول إلى أهداف البحث فقد تم تطبيق أداتي فاعلية الذات والاستقرار النفسي والذي تم إعدادها من قبل الباحث ، ومن خلال تحليل البيانات إحصائية أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :
- أ . أن فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث بلغت القيمة المحسوبة (٢٧,٢٣) وهي أعلى من قيمة الجدولية البالغة (٢,٢٣) .
- ب . أظهرت نتائج الدراسة على إن الاستقرار النفسي عالٍ ودال إحصائية لدى المرشدين والتربويين عند مستوى دلالة (٠,٠١) .
- ج . وجود علاقة ضعيفة وغير دالة إحصائية بين متغيري فاعلية الذات والاستقرار النفسي .
- (سهيل ، ٢٠٠٧ ، ص ٦١)

٦- دراسة الحربي (٢٠٠٦ م)

حاولت إيجاد علاقة للتحصيل الدراسي بكل من فاعلية الذات العامة والأكاديمية واتجاه الضبط لدى عينة من (٤٩٧) من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (العمر ، الجنس) والأكاديمية (التخصص ، المستوى الأكاديمي) ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق كل من : فاعلية الذات العامة لشن وآخرين (Lood&Lock) (١٩٨٧) ومقياس فاعلية الذات والأكاديمية لود ولوك • Chen et al (٢٠٠١) (وترجمة أبو ناهي Rotter) (١٩٦٦) ومقياس الضبط من أعداد روتر (١٩٨٦ م) (بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي ممثلة في المعادلات التراكمية للطلاب والطالبات ، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية :
أ - وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات العامة والأكاديمية .

ب - وجود علاقة سالبة ذات إحصائية بين اتجاه الضبط الخارجي وكل من فاعلية الذات والأكاديمية .

ج - وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من فاعلية الذات والعامة والأكاديمية .

د - وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي واتجاه الضبط الخارجي .

هـ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في فاعلية الذات العامة والأكاديمية لصالح الطلاب .

و - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في وجهة الضبط الخارجية لصالح الطالبات .

(العتيبي ، ٢٠٠٨ ، ص ٦٥)

٧- دراسة المخلافي (٢٠١٢) .

(فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة)
استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف ، الثبات الانفعالي ، الدهاء " الحنكة ") لدى عينة من طلبة الجامعة والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغيري (التخصص والنوع) ، كما استهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعض سمات الشخصية (التآلف ، الثبات الانفعالي ، الدهاء " الحنكة ") وفقاً لمتغيري (التخصص والنوع) ، إذ تم تطبيق مقياس فاعلية الذات الأكاديمية الذي أعدته " ريم سليمون " ومقياس التحليل الاكلينيكي الذي أعده " كاتل " وقننه على البيئة العربية " محمد السيد عبد الرحمن ، وصالح عبادة " تكونت العينة من (١١٠) طالباً وطالبة من جامعة صنعاء ، بواقع (٥٥) طالباً و(٥٥) طالبة ، موزعين إلى (٤٠) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية و(٧٠) طالباً وطالبة من التخصصات الإنسانية . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية ، وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح الإناث كما أشارت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس بعض سمات الشخصية (التآلف ، الثبات الانفعالي ، الدهاء " الحنكة ") وفقاً لمتغير التخصص ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس بعض سمات الشخصية (التآلف ، الثبات ، الانفعالي) وفقاً لمتغير النوع ، بينما

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس سمه (الدهاء " الحنكة ") وفقاً لمتغير النوع لصالح الإناث . (طاهر ، ٢٠١٢ ، ص ٩٤)

■ الدراسات الأجنبية .

١- دراسة ميريام (Miriam ، ٢٠٠٣) .

هدفت إلى فحص تصميم دراسي في التحصيل وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب ، والكشف عن الممارسات الدراسية التي تتبناها المدارس في تطوير وتنمية اعتقادات فاعلية الذات ، وشملت عينة الدراسة (٥٢) من الطلبة المعرضين لخطر التسرب من المرحلة الثانوية قسموا إلى مجموعتين : مقاييس توصل نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في فاعلية الذات والدافعية . (سالم ، ٢٠٠٨ ، ص ١٥٠)

٢- دراسة كروكيت وآخرين (Crocken et al ، ٢٠٠٦)

(العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من الأوضاع النفسية والتوافق لدى المراهقين والعلاج المتمركز حول الذات) .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من الأوضاع النفسية للمراهقين وأشكال التوافق النفسي لديهم . وتألفت العينة من (٦٠٦) مراهقاً ، وتم أخذ بياناتهم عن طريق المسح الشامل من بداية الطفولة وحتى الشباب ، وتم استخدام تحليل مزدوج لتحديد مجموعات مميزة من الشباب قائمة على أساس " تنظيم الذات الأكاديمية ، وفاعلية الذات المدركة " وقد تم تحديد (٥) أزواج تتبادل مع متوسط والمخاطرة السلوكية والتنظيم الذاتي ومجموعة المخاطرة الشعورية وهذه الأزواج كانت مرتبطة بالإشكال المميزة للتوافق النفسي لمدى أربعة سنوات ، وفي الأعمار التي تتراوح بين (١٦-١٧) عام وكشفت النتائج الدراسة أن الشباب في المجموعة " المثالية " ال Optimal أظهروا أداء أكاديمياً أفضل ومشكلات سلوكية أقل وأيضاً أعراض

اكتئاب أقل من الشباب في المجموعة المتوسطة Average ، كما اختلفت المجموعات الثلاثة في أعراض السلوك المضطرب ، كما أتضح أن هناك بعض الاختلافات في ما بين المجموعات الخمس تأكدت عندما تم التحكم في المتغيرات الديموجرافية والتكوينية ، وهذه النتائج قد دعمت وجود المجموعات المختلفة للشباب الذين الأسلوب المتقدم وربما يقومون باختبار الأشكال المختلفة للتوافق الشخصي والاجتماعي .

٣- دراسة بار (Baar ، ٢٠٠٨) .

استهدفت هذه الدراسة تعرف فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالحالة النفسية الجيدة لدى المدرسين في ولاية أوهايو ، بلغت عينة الدراسة (١٠٠) مدرساً ومدرسة ، أعد الباحث مقياساً لفاعلية الذات الأكاديمية ومقياساً للحالة النفسية الجيدة والتي اشتملت الأبعاد (القلق، اضطراب الوظائف الاجتماعية والاكتئاب الحاد) وكشفت النتائج أن فاعلية الذات الأكاديمية العالية تؤثر ايجابيا على الصحة النفسية الجيدة لدى المدرسين ، ولم تظهر فروقاً لمتغير النوع .

❖ الدراسات التي تناولت الثقة بالنفس

■ دراسات عربية .

١- دراسة الركابي (٢٠٠٠)

" مستوى الطموح وعلاقته بالنفس لدى طلبة كلية التربية بالجامعة المستنصرية "

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى الثقة بالنفس وعلاقتها بالطموح وهل هنالك فروق تبعا لمتغيرات (الجنس ، التخصص ، السنة الدراسية) تكونت العينة من (٢٧٧) من طلاب كلية التربية وتم أعداد أداة لقياس الثقة

بالنفس عولجت البيانات باستخدام الاختبار التائي وتحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون أظهرت النتائج أن متوسط الثقة بالنفس لدى عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي وأن هناك فروقاً لصالح الذكور ولم تظهر فروق تبعاً لمتغير (التخصص ، السنة الدراسية) (الطائي ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٠٠)

٢- دراسة العزو و جنان (٢٠٠١)

" التفكير الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات وعلاقته بالثقة بالنفس "

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى التفكير الرياضي ومستوى الشعور بالثقة بالنفس لدى الطلبة المرحلة الثالثة في قسم الرياضيات شملت عينة البحث (٤٩) طالباً وطالبة واعتمدت الباحثان على مقياس الثقة بالنفس الذي أعده " قواسمة وعدنان " (١٩٩٦) ثم التحقق من الصدق الظاهري أما الثبات بإعادة الاختبار عولجت البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون والانحراف المعياري أظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى فوق المتوسط من الثقة بالنفس وأن هناك علاقة دالة بين التفكير الرياضي والثقة بالنفس لدى الطلبة . (العزو و جنان ، ٢٠٠١ ، ص ٩٣)

٣- الدراسة العنزي (٢٠٠١)

" المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل دراسة ارتباطية عاملية "

حاول الباحث الكشف عن المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل ، تألفت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالباً وطالبة من كلية التربية الأساسية بواقع (١٧٥) من الذكور و (١٦٧) من الإناث واستخدام مقياس الثقة بالنفس وتم معالجة البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفرت النتائج عن وجود أربعة عوامل فرعية مكونة للنفس والاعتماد على النفس ، التردد في اتخاذ القرار التعميم والإدارة ، الثقة بالنفس من المواقف الاجتماعية (وعدم وجود فروق دالة

في الثقة بالنفس بين الجنسين ووجود علاقات موجبة بين المتغيرات الثقة بالنفس بعضها ببعض المتغيرات الاجتماعية في قياس الخجل .

(العنزي ، ٢٠٠١ ، ص ٣٠١)

٤- دراسة فرج (٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الكمبيوتر ، وقلق السمة وقلق الحالة معرفة مدى تأثير كل من (الثقة بالنفس - تحمل الغموض - الخبرة في استخدام الكمبيوتر) وأظهرت نتائج عدم وجود علاقة بين الكمبيوتر ، وبين قلق الحالة ، وقلق السمة ، وأظهرت النتائج وجود تفاعل بين (الثقة بالنفس وتحمل الغموض) على مقياس قلق الكمبيوتر كما كشفت نتائج الدراسة وجود تفاعل بين (الثقة بالنفس ، ومستوى الخبرة في استخدام الكمبيوتر) على مقياس قلق الكمبيوتر ، كما بينت النتائج الدراسة وجود تفاعل بين (تحمل الغموض ، عدد سنوات الخبرة في استخدام الكمبيوتر على مقياس قلق الكمبيوتر) . (صالح ، ٢٠٠٩ ، ص ١١)

٥- دراسة الرديني (٢٠٠٤)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المجموعات الأربع (ذكور وإناث القسم الأدبي ، ذكور وإناث القسم العلمي) على مقياس البحث الثلاثة وهي الثقة بالنفس ومركز الضبط (داخلي - خارجي) والتوافق النفسي الاجتماعي ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين درجات أفراد العينة وفق متغيري الجنس والتخصص على مقاييس البحث الثلاثة : مقياس الثقة بالنفس ، ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي) والتوافق النفسي والاجتماعي ، وشملت عينة الدراسة (٣٠٠) طالب وطالبة ، وكشفت نتائج الدراسة أن الإناث يشعرون بضعف ثقتهم بأنفسهم ويعانين من سوء التوافق النفسي

والاجتماعي أكثر من الذكور واتضح أيضاً أنه كلما حدد الأبناء أهدافهم زادت ثقتهم بأنفسهم واتسموا بالضبط الداخلي وأصبحوا متوافقين نفسياً واجتماعياً ولديهم قدرة على السيطرة على الأحداث والأفعال الخاصة .

(السميري ، ٢٠٠٩ ، ص ١١)

٦- دراسة العنزي و الكندري (٢٠٠٤)

هدفت إلى معرفة علاقة التحصيل الدراسي بالثقة بالنفس وفقاً للنظام التعليمي المتبع في دولة الكويت ، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (١٤١٠) طالب وطالبة في الصف الثالث الثانوي من نظام الفصلين ونظام المقررات ، وأسفرت الدراسة عن النتائج عدة أهمها أن الطلبة أعلى في مستوى الثقة بالنفس من الطالبات في كل من النظامين التعليميين ، كما أظهرت الدراسة ارتباطاً موجب بين التحصيل الدراسي والثقة بالنفس في نظام الفصلين عند الطلاب والطالبات ، في حين أنه ظهر ارتباط دال بين المتغيرين في نظام المقررات لدى الذكور فقط ، كما توصلت الدراسة إلى أن الطرق التدريس الحديثة تؤدي إلى رفع الثقة بالنفس بينما الطرق التقليدية تترك أثر سلبى في بناء الثقة بالنفس لدى الطلبة .

(العنزي ، ٢٠٠٤ ، ص ٤٢)

٧- دراسة جودة (٢٠٠٧)

تحددت أهدافها بالكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة الأقصى والتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس ومعرفة الفروقات بين متوسطات أفراد العينة والذكاء والسعادة والثقة بالنفس ، والتي يمكن أن تعزى إلى النوع (ذكر ، أنثى) وقد بلغت عينة الدراسة (٢٣١) طالباً وطالبة منهم (٨٥) طالباً و (١٤٦) طالبة وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن مقياس الذكاء الانفعالي من أعداد

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

عبد عوتمان (٢٠٠٢) ، ومقياس السعادة أرجايل ومارتون (١٩٩٥) تعريب عبد الخالق ، ومقياس الثقة بالنفس (شروجر) تعريب محمد (٢٠٠٠) ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي هو (٦٧,٧٠ %) ، ومستوى السعادة هو (١٦,٦٣ %) ، ومستوى الثقة بالنفس كان (٣٤,٦٢ %) ، إضافة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة تعزى لمتغير النوع . (رجب علي ، ٢٠٠٩ ، ص ٨٤)

■ الدراسات الأجنبية

١- الدراسة جريس Gursen (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة إلى التعرف عما إذا كان التعليم يكسب الطالب المعلم مهارة القدرة على حل المشاكل والثقة بالنفس . داخل الإطار المذكور وشملت عينة الدراسة (١٦٢) طالباً من جامعة مرمره ، كلية التربية أتاتورك . واستخدام الباحث قائمة حل المشكلة وضعتها Heppner وبيترسون (١٩٨٢) ومقياس الثقة بالنفس إعداد الباحثة وفقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عدم القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب ترتبط ارتباط سالب بالثقة بالنفس .

(السميدي ، ٢٠٠٩ ، ص ١٣)

٢- دراسة ماريا Maria (٢٠٠٩)

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة بين تطور مفهوم الذات الأكاديمية والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة لاتينا ، وشملت عينة الدراسة (٥٠) طالب وطالبة ، واستخدمت الباحثة مقياسي مفهوم الذات الأكاديمية ، الثقة بالنفس من أعدادها ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية الايجابية والثقة بالنفس ، ووجود علاقة سالبة بين انخفاض مفهوم

الذات الأكاديمية والثقة بالنفس ، كما بينت الدراسة ووجود فروق في مفهومي الذات الأكاديمية والثقة بالنفس لصالح الطالبات .

(السميوي ، ٢٠٠٩ ، ص ١٥)

■ مناقشة الدراسات السابقة الخاصة بفاعلية الذات

أن بعض هذه الدراسات تناولت متغيرات شخصية منها فاعلية الذات وأخرى تناولت هذه القدرات مع متغيرات منها الحالة النفسية ، الأوضاع النفسية ، وإشكال التوافق ، وسمات شخصية ، التحصيل الاستقرار النفسي البنية العاملة الأكاديمية ، الاكتئاب والتوتر ، واتخاذ القرار إذ تعد هذه المتغيرات من المكونات الشخصية الهامة التي تدخل ضمن مجالات فاعلية الذات .

تناولت الدراسات السابقة فئات عمرية مختلفة وعلى مراحل متباينة من المرحلة المتوسطة والإعدادية والجامعية ولكن الاهتمام انصب على المرحلة الإعدادية في هذه الدراسة ، وتباينت حجوم تلك العينات .

أما بالنسبة إلى أدوات القياس فقد كانت تعتمد على المقاييس كأدوات لدراساتها ، ومن جانب الوسائل ومن جانب الوسائل الإحصائية يمكن حصر بعض الوسائل لتلك الدراسات بالاختبار التائي ومعامل الارتباط بيرسون وتحليل الانحدار ومعادله الفاكرونباخ .

أما نتائج الدراسات السابقة فستتم مقارنتها بنتائج الدراسة الحالية عن عرض نتائج العرض الحالي ومناقشتها

■ مناقشة الدراسات السابقة الخاصة بالثقة بالنفس

من حيث الهدف ، تشترك هذه الفئة من الدراسات في جزء من هدفها وهي كونها تدرس الثقة بالنفس في طرف من أطرافها ، وتختلف في كيفية

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

دراستها ، فمن الدراسات تناولت المتغيرات مستوى الطموح ، الخجل دراسة ارتباط ، الإنجاز المهارات الاجتماعية ، الذكاء الانفعالي ، السعادة ، الاحتراق الوظيفي ، إذ تعد هذه المتغيرات من مكونات الشخصية الهامة التي تدخل ضمن مجالات الثقة بالنفس .

من حيث العينة ، اختلفت عينات هذا الحقل من الدراسات السابقة فمنها ما كانت عينة طلبة جامعيين مثل (الركابي ، ٢٠٠٠) والعنزي ، (٢٠٠١) و(الرديني ، ٢٠٠٤) و (جوده ، ٢٠٠٧) و (جريس ، ٢٠٠٨) و (ماريا ، ٢٠٠٩) ودراسة (العزو وجنان ، ٢٠٠٠) التعرف على التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الثالثة لقسم الرياضيات ، وهذا قد كانت عينة (عبد العال ، ٢٠٠٦) و(بيرك ، ٢٠٠٨) ، من قطاع المعلمين في حين كان (سلفر ستون ، ٢٠٠٣) قد طبق دراسة على المرضى النفسيين ودراسة (فرج ، ٢٠٠٣) على استخدام الكمبيوتر، ودراسة (الدفاعي ، ٢٠٠٤) على لاعبي الساحة والميدان ، ودراسة (العنزي و الكندري ، ٢٠٠٤) على طلبة الثالث متوسط ، أما عينة البحث الحالي على طلبة جامعة البصرة .

من حيث الأدوات كل دراسات هذا المجال استخدمت مقياساً للثقة بالنفس بغض النظر عن صاحبه ، إضافة إلى مقياس آخر ، حسب الهدف من الدراسة أما البحث الحالي استخدام الباحث مقياس الثقة بالنفس الذي أعد من قبل شروجر (١٩٩٠) وترجمة (٢٠٠٠) .

وستتم مقارنة نتائج هذه الدراسات بنتائج الدراسة الحالية في عرض النتائج ومناقشتها .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً : مجتمع البحث الأصلي

يتكون مجتمع البحث الأصلي من جميع طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة ، يبلغ عدد طلبتها (٣٠٢٦) طالباً وطالبة بمجموع (٩٦٣) طالباً من الذكور و(٢٠٦٣) طالبة من الإناث جدول رقم (١) يوضح ذلك .

جدول رقم (١)

يوضح أعداد الطلبة في كلية التربية للعلوم الإنسانية للعام الدراسي ٢٠١٣/

٢٠١٤

ت	القسم	عدد أفراد المجتمع		المجموع
		ذكور	إناث	
١-	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	١٧٨	١٧٠	٣٥٧
٢-	العلوم النفسية والتربوية	١٠١	١٥٨	٢٥٩
٣-	اللغة العربية	١٤٧	٥٥١	٦٩٨
٤-	اللغة الانكليزية	١١٢	٤٢٣	٥٣٥
٥-	التاريخ	١٤٠	٣١٣	٤٥٣
٦-	الجغرافية	١٧٠	٣٤٨	٥١٨
٧-	علوم القران	١٠٦	١٠٠	٢٠٦
	المجموع	٩٦٣	٢٠٦٣	٣٠٢٦

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

ثانياً: عينة البحث (Sample of Research)

تم اختيار عينة الأقسام بالطريقة العشوائية Sample Sampling Research وقد تضمنت العينة (٤) أقسام ، وبلغت عينة البحث (٨٠) طالباً وطالبة ، جدول رقم (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

يوضح أعداد عينة البحث موزعين حسب الجنس والقسم الدراسي
إحصائية من وحدة التسجيل في كلية التربية للعلوم الإنسانية للعام الدراسي

٢٠١٣ / ٢٠١٤

ت	القسم	عدد أفراد المجتمع		المجموع
		ذكور	إناث	
١-	اللغة العربية	١٠	١٠	٢٠
٢-	اللغة الانكليزية	١٠	١٠	٢٠
٣-	العلوم النفسية والتربوية	١٠	١٠	٢٠
٤-	التاريخ	١٠	١٠	٢٠
المجموع		٤٠	٤٠	٨٠

ثالثاً : أداتا البحث (Research tools)

لغرض تحقيق أهداف البحث بتبني مقياسين لقياس متغيرات البحث
كالآتي :

أولاً - مقياس فاعلية الذات أعداد الإمارة (٢٠١٣) .

ثانياً - مقياس الثقة أعداد شروجر (١٩٩٠) ترجمة محمد عادل (١٩٩٧) .

❖ مقياس فاعلية الذات

لتحقيق أهداف البحث تم تبني مقياس (فاعلية الذات) بصورته العراقية
المعد من قبل (الإمارة ٢٠١٣) المكونة من (٤٠) فقرة .

الصدق (Validity)

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية الأساسية للقياس والاختبارات التربوية والنفسية ، ويقصد به أيضاً مدى تمثيل الاختبار للمحتوى المواد قياسها هو درجة التي يقيس فيها مقياس ما صمم لآجل قياسه في محتوى موضوع معين ، ويمكن تحديد الصدق بوصفه الاتفاق بين المعدل الإحصائي للاختبار وخاصة التي يقيسها ، وأن الصدق مفهوم واحد ، وأن ما اصطلح عليه بأنواع الصدق هي ، مؤشرات للصدق وطرائق لجمع الأدلة عنه

الصدق الظاهري (Face Validity)

هو احد مؤشرات الصدق المحتوى وغالباً ما يقال بأن للاختبار صدقاً ظاهرياً إذا ارتبطت الفقرات على نحو عقلائي بالغرض الذي أعد للاختبار . وقد أشار ((إيبيل)) إلى أنه في حاله استخدام الصدق الظاهري فإن الوسيلة المناسبة هي قيام عدد من الخبراء والمتخصصين بتقدير مدى تمثل الفقرات للصفة المراد قياسه وأن حكم ورأي المحكمين جدير بالاهتمام ، وبذلك عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعه من الخبراء والمختصين في علم النفس والإرشاد النفسي ملحق (١) لبيان رأيهم بمدى ملائمة وصلاحيه كل فقرة من وضوحها في قياس الخاصية التي وضع المقياس من اجلها ، نسبة (٨٠ %) فأكثر بوصفها نسبة موافقة على الفقرات ، بعدها جمع آراء المحكمين وتحليلها باستعمال النسبة المئوية ، لكل فقرة ، ملحق (٢) ، جدول رقم (٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (٣)

أراء المحكمين في صلاحية فقرات أداء قياس فاعلية الذات

ت	أرقام الفقرات	الموافقون		المعارضون	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
١ —	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠	١٠٠%	٨	—	—
٢ —	١٧، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣١	٩٠%	٧	١	١٠%
٣ —	١٢، ٢٤	٨٠%	٦	٢	٢٠%

ومن خلال الجدول رقم (٣) يتبين إن جميع الفقرات صالحة ومقبولة ، لذا
بقي عدد الفقرات (٤٠) فقرة ، مع تعديل فقرتين فقط تحمل التسلسلين (٧) ،
(٨)، ينظر ملحق رقم (٣) .

تصحيح المقياس :

والمقصود به وضع درجة الاستجابة لكل مستجيب على كل فقرة
من الفقرات المقياس ، واستخراج الدرجة الكلية عن طريق جمع درجات
الاستجابات على فقرات المقياس ، بوضع ثلاثة بدائل هي (غالباً ، أحياناً ،
أبداً) تبدأ بالرقم (٣) في القيمة العليا وتنتهي بالرقم (١) في قيمة الدنيا .

❖ مقياس الثقة بالنفس

أعد هذا المقياس شروجر Shrauger ، وذلك لقياس ثقة الفرد بنفسه
وتقييمه لها ، من (٥٤) فقرة ، قام محمد (٢٠٠٠) بتعريب المقياس وأجراء

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

بعض التعديل عليه ليصبح بذلك عدد الفقرات التي يتألف منها المقياس (٤٨) فقرة ، ثم التحقق من صدقه الظاهرة وثباته قبل تطبيقه على أفراد العينة :

١- الصدق الظاهري (Face Validity)

تعد أفضل وسيلة لقياس الصدق الظاهري هي قيام عدد من خبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها ، على الرغم من أنه أقل أنواع الصدق أهمية (سهيل ، ٢٠٠٧ ، ص ٨٨) لذلك فقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس ملحق (٥) لبيان رأيهم بمدى ملائمة وصلاحيه كل فقرة ، واعتماد نسبة (٨٠%) فأكثر بوصفها نسبة موافقة على الفقرات ، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك .

جدول رقم (٥)

أراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الثقة بالنفس

ت	أرقام الفقرات	الموافقون		المعارضون	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
١	١، ٦، ١٠، ١١، ١٣، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٤، ٣٧	١٠٠%	٨	-	-
٢	٢، ٣، ٥، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٧، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٤١	٩٠%	٧	١٠%	١
٣	٧، ٨، ٩، ٢٨، ٣٠، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٤	٨٠%	٦	٢٠%	٢
٤-	٤، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣٢، ٤٠، ٤٦، ٤٧، ٤٨	٥٠%	٤	٥٠%	٤

ومن خلال ملاحظتنا للجدول (٥) تبين كانت نسبة الموافقة عليها دون لمحك (٨٠%) ان هناك (١٠) فقرات لذا تم حذفها ، وأصبح بذلك عدد فقرات المقياس (٣٧) فقرة ، عدلت منها (١٣) فقرة ذات التسلسلات (١ ، ٥ ، ٨ ، ، ٤١ ، ٤٤) ملحق (٧) .

الثبات

تم استخراج الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٧٨) وهذا يشير إلى إمكانية الاعتماد على المقياس في قياس ما وضع من اجله . (ملحق رقم ٨)

تصحيح المقياس

والمقصود به وضع درجة الاستجابة لكل مستجيب على فقرة من الفقرات المقياس ، واستخراج الدرجة الكلية عن طرق جمع درجات الاستجابات على الفقرات المقياس ، بوضع خمسة بدائل هي (تنطبق تماماً ، تنطبق بدرجة كثير ، تنطبق إلى حد ما ، لا تنطبق كثيراً ، لا تنطبق إطلاقاً) ، تبدأ بالرقم (٥) في قيمة العليا وتنتهي بالرقم (١) في القيمة الدنيا .

رابعاً : الوسائل الإحصائية

- من أجل تحليل بيانات البحث ستم استخدام الوسائل الإحصائية التالية :
- الأساليب الإحصائية الوصفية (النسبة المئوية - المتوسطات - الانحراف المعياري) لبيان خصائص العينة .
 - معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لإيجاد العلاقة بين فاعلية الذات والثقة بالنفس . (داود وآخرون ، ١٩٩٠ ص ١٤٩)

$$\frac{n\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{(\sum x)(\sum y)}$$

$$\sqrt{\frac{R}{(nx - (\sum x)(ny - (\sum y))}}$$

- معادلة الفا كرونباخ (Alpha – Cronbach) (الجلي ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤٢)

$$\text{معامل ألفا} = \left\{ \frac{\text{م ع د}}{\text{ع هـ}} \right\} \left\{ \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \right\}$$

- الاختبار التائي (T – test) لعينة واحدة (البياتي وأثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ص ٢٥٧) وقد أستعمل لقياس متغيري فاعلية الذات والثقة بالنفس .

$$t = \frac{m_1 - m_2}{\text{_____}}$$

$$\sqrt{\frac{\frac{2}{\text{ع} + 1} + \frac{2}{\text{ع} + 1}}{1 - t}}$$

- الاختبار التائي (T – test) لعينتين مستقلتين (البياتي وأثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ص ٢٥٩) ، وقد استخدم لإيجاد الفروق في متغيري فاعلية الذات والثقة بالنفس على وفق متغير الجنس (الذكور – الإناث) .

$$T = \frac{X_1 - x_2}{\sqrt{\frac{S_1(n-1) + S_2(n-1)}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

عرض النتائج وتفسيرها

فيما يلي عرضة للنتائج التي تم التوصل إليها ، والتي تمثل إجابات لأهداف الدراسة ومناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري ومن أهم التوصيات والمقترحات .

أولاً : عرضه النتائج

التعرف على فاعلية الذات لدى الطلبة كلية التربية

لغرض التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى عينة البحث أظهرت النتائج أن متوسط مستوى فاعلية الذات (٩٠,٣٢٥) درجة ، وبانحراف معياري (٨,٨٠) درجة ، وعند مقارنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي (*) للمقياس والبالغة قيمته (٨٠) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة كانت (١٠,٥٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حريه (٧٩) ، وتشير هذه النتيجة إلى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة يتميزون بمستوى عالي من فاعلية الذات . جدول رقم (٧) يوضح ذلك .

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

جدول رقم (٧)

نتائج الاختبار الثاني لعينة واحدة لقياس مستوى فاعلية لذات لدى أفراد العينة

البيان	القيمة التائية		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	عدد أفراد العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دلال عند مستوى (٠,٠٥)	١,٩٨٠	١٠,٥٣	٨٠	٨,٨٠	٩٠,٣٢٥	٨٠

الهدف الثاني :

التعرف على الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية

لغرض قياس مستوى الثقة بالنفس لدى عينة البحث أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي (١١٣,٧٥) درجة ، وانحراف معياري قدره (١٨,٣٨) درجة ، بمقارنة هذا المتوسط الحسابي مع التوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (١١١) درجة ، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، تبين أن القيمة التائية المحسوبة كانت (١,٣٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدوليه عند مستوى دلالة .

مجموع أوزان البدائل

$$(*) \text{المتوسط الفرضي} = \frac{\text{عدد الفقرات} \times \text{عدد البدائل}}{\text{عدد البدائل}}$$

(٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٩) وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة كلية التربية في جامعة البصرة مقارب للوسط الفرضي لقياس جدول رقم (٨) يوضح ذلك .

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

جدول رقم (٨)

نتائج الاختبار الثاني لعينة واحدة لقياس مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد العينة

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
٨٠	١١٣,٧٥	١٨,٣٨	١١١	١,٣٤	١,٩٨٠	دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

الهدف الثالث :

"" أيجاد العلاقة بين فاعلية الذات والثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية ""

لمعرفة نوع العلاقة ومستوى دلالتها بين متغيره فاعلية الذات والثقة بالنفس لدى عينة الدراسة ، استخدام باختبار معامل الارتباط لبيرسون إذ بلغت قيمة (r) المحسوبة (٠,٨٢٠) ، وبمقارنة هذه القيمة الجدولية عند درجة حرية (٧٨) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) والبالغة (٠,٢٢٠) ، نلاحظ قيمة معامل الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود ارتباط موجب وداله إحصائية بين متغير فاعلية الذات ومتغير الثقة بالنفس لدى عينة البحث . بمعنى أن أي زيادة بفاعلية الذات لدى العينة يرافقها ارتفاع مستوى الثقة بالنفس والعكس صحيح . والجدول رقم (٩) يوضح ذلك .

جدول رقم (٩)

نتائج معامل ارتباط بيرسن لإيجاد العلاقة بين فاعلية الذات والثقة بالنفس

العينة البحث	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى (٠,٠٥)	مستوى دلالة الارتباط
٨٠	٠,٨٢٠	٧٨	٠,٢٢٠	الارتباط موجب وداله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

الهدف الرابع :

التعرف على فروق على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) في فاعلية الذات لدى الطلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية ولتحقيق هذا الهدف استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي للذكور (٩٠,٨) درجة وبانحراف معياري قدره (٧,٧٦) بينما بلغت درجة المتوسط الحسابي للإناث (٨٩,٧٥٥) درجة وبانحراف معياري قدره (٩,٧٠) وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة المحسوبة هي (٠,٣٤) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكور .الجدول رقم(١٠) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في فاعلية الذات

تبعا للنوع

ت	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
١-	الذكور	٩٠,٨	٧,٧٦	٧٨	٠,٣٤٨	١,٩٨٠	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
٢-	الإناث	٨٩,٧٥٥	٩,٧٠				

الهدف الخامس :

التعرف على الفروق حسب متغير الجنس (ذكور - إناث) في الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية ولتحقيق هذا الهدف استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي للذكور على قياس الثقة بالنفس تبلغ (١١٥,٩) درجة وبانحراف معياري قدره (١٦,١٤) ، بينما بلغت درجة المتوسط الحسابي للإناث (١١١,٦) درجة وبانحراف معياري قدره (٢٠,١٥) ، وبعد

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة المحسوبة هي (١٠٠٠٩٦) وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى (٠,٠٥) وتشير النتيجة إلى أن الذكور تتقايون في مستوى ثقتهم بأنفسهم . والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في الثقة بالنفس

ت	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
١-	الذكور	١١٥,٩	١٦,١٤	٧٨	٠,٠٠٨٦	١,٩٨٠	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
٢-	الإناث	١١١,٦	٢٠,١٥				

ثانياً : تفسير النتائج ومناقشتها

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تبين ما يأتي :

يشير الهدف الأول إلى النتائج في الجدول (٧) دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لطلبة الجامعة (العينة الكلية) على مقياس فاعلية الذات . إن عينة البحث تتمتع بمستوى أعلى من المتوسط الفرضي من فاعلية الذات .

ولا يمكن تفسير ذلك بأن الطالب الجامعي الذي يمتلك قدراً عالياً من فاعلية الذات يميل إلى الهدوء ولديه مبادرات وتصرفات ومحاولات تجلب له القبول من الآخرين كما تتميز علاقاته بالآخرين بالاجابية ويرمي إلى تحقيق أهداف مستقبلية ، فضلاً عن أنه شخص يمتلك الثقة بنفسه والقدرة أو الصلابة بالموقف أمام الفشل عندما يصادفه في الحياة ، وكذلك قدرته على صنع واتخاذ القرار قبل الآخرين .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية باندورا (Bandura) كونها تعتمد على مفهوم فاعلية الذات والتأثير الذي يظهره في شخصية الفرد وخاصة الشخص المهني ومقدرته على المثابرة لمواجهة تحقيق هدف لموقف معين في أداء عمله والنجاح فيه ، والعلاقة المرتبطة فيها بينهما وما يحيط بها من معان وعوامل داخلية في هذا الموضوع ، وكذلك ما يظهره أبعاد هذه النظرية لمفهوم فاعلية الذات التي في الأداء للإحداث المؤثرة في الحياة وتحدد فاعلية الذات كيف يشعر الناس وكيف يفكرون ؟ وكيف يندفعون ؟ وكيف يتصرفون ؟ وكل ذلك ينبع من الأيمان الراسخ باستطاعة الفرد تنفيذ السلوك المطلوب بنجاح لتحقيق النتائج المرغوبة . (ربيع ، ٢٠١٠ ، ص ١٠)

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة (صالح ، ١٩٩٤) ، ودراسة (بيلي ، ١٩٩٩) ودراسة (ميريام ، ٢٠٠٣) ، واختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة (الزيات ، ١٩٩٦) ودراسة (حمدي و داود ، ٢٠٠٠) .

في حين أشارت نتائج الهدف الثاني إلى أن الفرق غير دال إحصائية بسبب أن القيمة الجدولية أكبر من القيمة المحسوبة وهذه النتيجة تدل على أنهم في حالة متوسطه من الثقة بالنفس بسبب الوضع الحالي في الجامعة وكثرة الضغوط النفسية والتفكير في المستقبل ، والقلق من الغد ، فضلاً عن الظروف السياسية المتغيرة في البلاد .

وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة قد مرت عليهم ظروف اجتماعية واقتصادية وعانوا من سوء الأوضاع وويلات الحروب والمحن فأضعفت هذه الظروف قوة ثقتهم بأنفسهم وضرورة الاعتماد على الذات .

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة (العزو وجنان ، ٢٠٠٠) ودراسة (الرفاعي ، ٢٠٠٤) ودراسة (بيرك ، ٢٠٠٨) ، واختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة (الرديني ، ٢٠٠٤) ودراسة (عبد العال ، ٢٠٠٦) .

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

ويشير الهدف الثالث إلى أن الثقة بالنفس من المقومات الأساسية لفاعلية الذات وفي الشخصية بصورة عامة ، فالفرد الواثق من نفسه قد رسم أهدافه وحدد طرق الوصول إليها مما أسهم في رفع واقعيته لإنجازها بأقل وقت وبذلك تظهر العلاقة المترابطة بين الثقة بالنفس وفاعلية الذات .

ويشير الهدف الرابع إلى الطلاب والطالبات في مجتمعنا يعيشون ظروف حياتية مقارنة سواء من الناحية الاجتماعية أو الاقتصادية ، أو الأسرية أو غيرها المجالات ، وأن إشباعهم لحاجاتهم النفسية مقارب نظراً لذلك حيث يسعى جميع الأفراد من الذكور والإناث إلى تحقيق فاعلية ، وأثبت وجودهم في الجامعة بشكل خاص ، والحياة بشكل عام .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (بدوي ، ٢٠٠١) و (عبيد ، ٢٠٠٦) و (هانوفر ، ٢٠٠٠) ودراسة (بار ، ٢٠٠٨) في حين اختلفت النتائج الحالية مع والنتيجة دراسة (عبد القادر ، ٢٠٠٣) ودراسة (جنان حربي ، ٢٠٠٦) ودراسة (المخلافي ، ٢٠١٢) .

ربما تعود نتيجة الهدف الخامس إلى التشابه في أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في تربية الأبناء مقارنة وان نظرة الوالدين مقارنة لأولادهم من الذكور والإناث أدى إلى أن تكون متوسطات الثقة بالنفس لديهم متساوية ، كما أوضح عبد المتجلي (١٩٩٢) أن الحنان والمديح أساسان في جلب الثقة بالنفس ، أما سلمان (٢٠٠٥) فيشير إلى تنمية الثقة بالنفس في نفوس الأبناء تعتمد على توفير بيئة اجتماعية سليمة تعمل على تشجيع تعليم البنات أسوة بالبنين ، نتجنب التفرقة بينهم في المواقف التي تمكنهم من أن يعملوا بها على حداً سواء ، نشاركهم اتخاذ القرارات الخاصة بهم في مرحلتين الطفولة والمراهقة . (ص ٤٧) .

ثالثاً : التوصيات ((The Recommendaions))

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ، تكمن التوصية بما يلي :

- ١- أن تحرص الجامعات على إنشاء مراكز للإرشاد النفسي وتفعيل دورها للاهتمام بالطلبة والعمل على تنمية قدرتهم وتطوير أدائهم ، ورفع مستويات ثقتهم بأنفسهم .
- ٢- مساهمة المؤسسات الإعلامية في توجيه الإباء والأمهات إلى دعم مشاعر الفاعلية الذاتية وتنمية ثقته بأنفسهم وبشكل مستمر من الطفولة إلى الرشد ومساعدتهم على الاستقلالية وإبداء الرأي واحترام وجهات النظر المختلفة .
- ٣- ضرورة قيام المسؤولين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتوفير الاستقرار والأمن النفسي والاجتماعي للطلبة لان ذلك يحقق لهم فاعلية ذات عالية ويسهم في تطوير طاقاتهم وقدراتهم في خدمة المسيرة التعليمية.
- ٤- وضع برامج بهدف رفع مستوى الثقة لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة (الإعدادية والمتوسطة) وصولاً إلى المرحلة الجامعية .
- ٥- ضرورة قيام الإباء والأمهات بمد جسور الثقة بينهم وبين الأبناء لتحصيل التقارب المطلوب لان فيه تخفيف من حدة المعاناة من احباطات الحياة اليومية لان تقبل الأبوين واستماعهم للمشكلات التي يطرحها أبنائهم تخلق عند الأبناء شعوراً بالرضا عن النفس وتساعدهم في تغيير السلوك نحو الأفضل .

المقترحات ((The Suggestion))

تقترح الباحثة أجراء دراسات لاحقة منها الآتي :

- ١- أجراء بحث مماثل على عينة أكبر تشمل جامعات عراقية أخرى .
- ٢- أجراء دراسة علمية للتعرف على فاعلية الذات بتغيرات أخرى مثل (الصحة النفسية والرضا الوظيفي) .
- ٣- بناء برنامج إرشادي لمعرفة تأثير فاعلية الذات على تعديل الثقة بالنفس .
- ٤- أجراء دراسة عن العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض المتغيرات مثل (الذكاء و التحمل النفسي) .

المصادر والمراجع ::

- القرآن الكريم
- أبو علام ، العادل محمد (١٩٧٨) قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة ، الثانوية والجامعية . علي الصباح للطباعة والنشر ، الكويت .
- أسعد يوسف ميخائيل (١٩٧٧) الثقة بالنفس ، دار النهضة والنشر ، مصر في زغير ، داود سلمان (٢٠٠٧) ، أثر برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى المعاقين حركياً ، رسالة ماجستير غير منشور ، كلية التربية الأساسية جامعة المستنصرية .
- الإمارة ، غفران ثورة (٢٠١٣) ، قياس فاعلية الذات وعلاقتها بأساليب التربية الأسرية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، جامعة البصرة .

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

- الآلوسي ، أحمد إسماعيل (٢٠٠١) فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- البدراني ، جمال سالم : (١٩٨٦) بناء مقياس الثقة بالنفس لدى الطلاب المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا أثناسيوس (١٩٧٧) الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .
- جبريل ، موسى (١٩٩٣) ، تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية ، المجلد (٢) العدد (٢) ، نقلا من شبكة المعلومات (Teach net ، ٢٠٠٤) .
- جاسم ، عماد (٢٠٠١) ، فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة) ، مجلة كلية التربية / جامعة المستنصرية .
- الجسماني ، عبد علي ، علي محمد (١٩٨٨م) ، العلاقة بين الثقة بالذات والتحصيل ، الدراسي عند طلاب وطالبات المستوى الثالث بكلية التربية . مجلة كلية الآداب ، جامعة بغداد (٣٥) ، ص ١٣٩ .
- الجلبي ، سوسن شاكر ، (٢٠٠٥) ، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، ط ١ .
- الجوزي ، أين القيم (٢٠٠٢) موسوعة الأعمال الكاملة ، جامع الآداب ، الجزء الثاني والرابع ، الطبعة الأولى ، دار الوفاء ، المنصورة . في رجب علي ، سمية مصطفى (٢٠٠٩) ، فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة .

• الحربي ، عراض بن محمد عويض (٢٠٠٣) ، العلاقة بين مفهوم الذات العدوانية لدى الطلاب الصم ، رسالة ماجستير منشورة في الرعاية والصحة .

• حسيب ، محمد حسيب (٢٠٠٦) ، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطرابات اللجاجة والكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير منشورة adam@annabaa.org

• حلمي ، د . منيرة أحمد (١٩٧٢) علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكئاب والتوتر ، مجلة كلية الآداب والتربية / الكويت ، العدد ١ .

• داود ، عزيز حنا و أنور حسين عبد الرحيم وآخرون (١٩٩٠) ، منهاج البحث التربوي ، جامعة بغداد .

• الدفاعي ، سيماء (٢٠٠٤) قضية مدرسة وبيت ومجتمع (التحصيل الدراسي) نقلاً من شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) adam@annabaa.org

• صلاح ، نيقين عبد الله (٢٠٠٤) قراءة في كتاب الثقة بالنفس ، مجلة أسلام ، نت [http://](http://www.islmomnline.net/Tarbia/Arab)

• www.islmomnline.net/Tarbia/Arab

• رجب علي ، سميرة مصطفى (٢٠٠٩) ، فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة .

- ربيع ، عبد المجيد محمد (٢٠١٠) فاعلية الذات والضغوط المهنية لدى تدريسي جامعة الأنبار ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية جامعة الأنبار .
- زغير ، داود سلمان (٢٠٠٧) ، أثر برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى المعاقين حركياً ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية الأساسية جامعة المستنصرية .
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٠) ، علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، القاهرة ، في طاهر ، ميسون حامد (٢٠١٢) ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها ببعض السمات الشخصية والقيادة التحويلية عند طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية للبنات / جامعة بغداد .
- سالم ، رفقة خليف (٢٠٠٨) ، علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد الثالث والعشرون .
www.pdfactory.com
- سعيد ، سعاد (٢٠٠٥) ، سيكولوجية التنشئة الأسرية للفتيات ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، الأردن .
- السقاف ، منال بنت محمد (٢٠٠٩) ، الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب والطلبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة .
www.pdfactory.com (١) دار الإسرائ ، عمان ، الأردن .
Elemara-32@hotmail.com

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

- السميري ، نجاح عواد عابدة شعبان (٢٠٠٨) ، قلق الانفصال وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى الأطفال المحرومين من الأب بمحافظة غزة ، . رسالة ماجستير غير منشورة . www.pdfactory.com
- سهيل ، حسن أحمد (٢٠٠٧) ، أثر الفاعلية الذاتية في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .
- الشريده ، شوكت سلمان (١٩٩٩) ، الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين ، رسالة ماجستير غير منشورة . www.pdfactory.com
- شروجر ، سيدني (١٩٩٠) ، مقياس الثقة بالنفس ، ترجمة وتعريب : عادل محمد (٢٠٠٠) ، في جودة ، آمال (٢٠٠٧) الذكاء الانفعالي وعلاقتها بالسعادة والثقة بالنفس لدى الطلبة جامعة الأقصى ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية ، المجلد ٢١ . amaljudeh@yahoo.com
- الطائي ، أنوار غانم (٢٠٠٦) ، الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل ، مجلة التربية والعلوم ، المجلد (١٤) ، العدد (١) لسنة ٢٠٠٧ .
- طاهر ، ميسون حامد (٢٠١٢) ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها ببعض السمات الشخصية والقيادة التحولية عند طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراة غير منشورة كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد .
- العبيدي ، خمائل خليل (٢٠٠٥) ، التعصب واتساق الذات وعلاقتها ببعض أليات الدفاع ، أطروحة دكتوراة غير منشورة كلية الآداب / جامعة بغداد . المكتبة المركزية .

- العدل ، عادل (٢٠٠١) ، تحليل المسار بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطر . مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، الجزء الأول (العدد ٢٥ ، ص ١٧٨) .
- Elemara-32@hotmail.com .
- العبادي ، حياوي ، هناء عبد النبي ، زينب (٢٠١١) أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بدافعية الانجاز وفاعلية الذات لدى المرأة العاملة في بعض دوائر الدولة في مركز محافظة البصرة ، مجلة أبحاث البصرة ، العدد ٢ .
- العادلي ، محمود (٢٠٠٥) ، الثقة بالنفس دليلك إلى تطوير شخصيتك ، مجلة الشمس ، (الانترنت) Elemara-32@hotmail.com .
- علاء الدين ، (١٩٨٧) ، قراءة في كتاب فاعلية الذات ، مجلة الشمس ، العدد ٧٧٥ انترنت [http:// www.orabicl.org/search](http://www.orabicl.org/search)
- عبد المتجلي ، محمد رجاء (١٩٩٢) الثقة بالنفس أساس بناء الشخصية ، مجلة الرابطة الإسلامية (٣٣٣) ص ٤٦ ، في السقاف ، منال بنت محمد (٢٠٠٩) ، الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة الطلاب والطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة .
- العتيبي ، أدم (١٩٩١) الرضا الوظيفي بين موظفي القطاعين الحكومي والخاص في دولة الكويت . مجلة الإدارة العامة الرياض ، العدد (٦٩) ص ٣١ ، في الشهري ، عبد الله بن علي (١٤٢٠) ، مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى المرشدين المرحلة الابتدائية المختصين وغير المختصين ،رسالة ماجستير غير منشورة .

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

- العزو ، إيناس يونس و جنان سعيد الرحو (٢٠٠١) التفكير الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات وعلاقته بالثقة بأنفسهم ، المؤتمر القطري التربوي الأول المنعقد في ٢٨-٢٩ / ٣ / ٢٠٠١ في الجامعة المستنصرية ، العراق .
- العنزي ، فريح (٢٠٠١) المكنونات الفرعية للثقة بالنفس والخل ، دراسة ارتباطية عالمية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، ع ٣ ، مجلد (٢٩) .
- العنزي ، فريح والكندري ، عبد الله (٢٠٠٤) الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، مجلة العلوم الاجتماعية ، شبكة النبا المعلوماتية ١٠ / ٨ / الثلاثاء ٢٠٠٤ . <http://annabbaa.org/nbanewshtm>
- القاضي يوسف ، لطفي فطيم (١٩٨١) ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، (Jhargis ، ٢٠٠٤) .
- محمود ، علي (١٩٩٩) ركن الثقة ، دار التوزيع والنشر الإسلامية ، مصر . مكتبة الإسكندرية .
- المخزوني ، أمل (٢٠٠٦) ، فاعلية الذات والسلوك العدواني ، مجلة الحصن النفسي ، العدد / ١٣ سبتمبر www.pdfactory.com .
- مروة عبد الجبار ، راضي (٢٠١٢) ، أساسيات التربية الخاصة ، عمان منشورات كلية الأميرة ثروت ، المشاعر . Available on : <http://haatnafsi.com/.al3elag-alnafsi/al3elag-alnqfsi.htm>
- مذكور ، أحمد اسماعيل (٢٠٠٠) ، التعلم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل ، دار الفكر العربي ، القاهرة . www.pdfactory.com

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

• الناشي ، وجدان عبد الأمير (٢٠٠٥) ، الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية ، أطروحة دكتوراة غير منشورة .

• يونس ، انتصار (١٩٨٨) ، سيكولوجية النمو والشخصية ، القاهرة ، دار المعارف للنشر ، في السقاف ، منال بنت محمد (٢٠٠٩) ، الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من الطلاب والطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى في مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة .

Bandura ,A. (1977): Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change , Journal of Psychological Review , Vol . 84 ,No ,2 , pp.191-215 .

، في الناشي ، وجدان عبد الأمير (٢٠٠٥) الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية ، أطروحة (دكتوراة غير منشورة) .

Regehr ,C .; Hill , J . & Glancy , G . (2000) : Individual Predictors of Traumatic Reactions in Firefighters , Journal of Nervous and Mental Disease Vol .188 ,NO. 6 , PP .333-339 ,U.S.A , Williams & Wilkins .

العبيدي ، خمائل خليل (٢٠٠٥) ، التعصب واتساق الذات وعلاقتها ببعض آليات الدفاع ، أطروحة (دكتوراة غير منشورة) كلية الآداب / جامعة بغداد .

Maddux (1998) . Personal Efficacy . Chapter (8) in Derelaa . B – Winstead & W . Jones (eds) (1998) (Personality) : Conntemporary theory and research . Chicago : Nelson – Hall , p . (362) .

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

في سهيل ، حسن أحمد (٢٠٠٧) ، أثر الفاعلية الذاتية في خفض
مستوى السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، (رسالة
ماجستير غير منشورة) كلية الآداب ، جامعة المستنصرية .

ملحق (٨)

مقياس الثقة بالنفس بصيغة النهائية

جامعة البصرة

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة ..

أمامك مجموعة من الفقرات تخص حياتك العامة والخاصة ومواقف
حياتيه تمر بها إنشاء تعاملك مع زملائك في الجامعة أو مع أسرتك ، الرجاء
التأشير عليها حسب الميزان المرفق مع الفقرات

لا داعي لذكر الاسم

شاكرين تعاونكم معا

تكتب المعلومات التالية :

أنثى

الجنس / ذكر

المرحلة / الأولى الرابعة

القسم /

الباحثة

مقياس الثقة بالنفس

ت	الفقرات	تتطبق تماما	تتطبق بدرجة كثيرة	تتطبق إلى حداً ما	لا تتطبق كثيراً	لا تتطبق أطلاقاً
١-	أحب الاختلاط بالآخرين					
٢-	شعرت بالضيق من نفسي كثيراً في المرة الماضية					
٣-	يؤرقني أنني لست جميل المنظر					
٤-	إننا أكثر سعادة الآن قياساً بما كنت عليه منذ عدة أسابيع					
٥-	أشعر بالرضا عن مظهري					
٦-	أشعر بالخجل كثيراً عند التحدث أمام مجموعة من الناس					
٧-	أعتذر من مقابلة أصدقائي لضيق وقتي					
٨-	أبراز القدرات والكفاءات أمام الآخرين يزودني بثقتي					

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

					بنفسي	
٩-					أبدو أفضل في مذهري من أي شخص عادي	
١٠-					يفزعني أن أفكر في الوقوف أمام جمع من الناس أتحدث إليهم	
١١-					أشعر بالتردد حتى في المواقف التي حققت فيها انجازاً	
١٢-					تقل ثقتي في قدرتي العقلية على تحقيق أهدافي الأكاديمية والمهنية وانجازها بنجاح	
١٣-					أشعر معظم الوقت أنني لست في كفاءة ومقدرة غالبية الناس	
١٤-					حينما يكون لزاماً علي أن أتحدث أمام مجموعة من الناس فإنني عادةً مشاعر أن بإمكاني أن أعبر عن نفسي بفاعلية ووضوح	
١٥-					أشعر بتقبل ذاتي بسبب وسامتي	
١٦-					أفتقر إلى القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة	

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

١٧-	أشعر بانني أقل قدرة وفاعلية من زملائي في التحصيل				
١٨-	مقابلة ناس جدد تعتبر بالنسبة لي خبرة ممتعة أتطلع دوماً أليها				
١٩-	أنتقد نفسي على معظم تصرفاتي				
٢٠-	أشعر دائماً بالراحة والسعادة في الحفلات أو أي جماعات اجتماعية				
٢١-	شكوكي حول قدرتي الأكاديمية نقل عن شكوك معظم زملائي حول قدراتهم				
٢٢-	استطيع التعرف بنجاح تجاه أموري الحياتية				
٢٣-	إننا أكثر من الآخرين قلقاً وانشغالا بقدراتي على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الغير				
٢٤-	تزداد ثقتي في نفسي عن كثيرين اعرفهم				
٢٥-	يرى الكثيرون إن مظهري الجسمي غير جذاب				
٢٦-	عندما ادرس مقررأ جديداً أكون متأكداً من أنني سوف اجتازه بتفوق حيث سأكون				

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

					ضمن أفضل الطلاب فيه	
٢٧-					أشعر بالارتباك في المناسبات الاجتماعية	
٢٨-					أتجنب أحياناً القيام ببعض الأشياء لأنها تتطلب تواجدي في وسط مجموعة	
٢٩-					استطيع أنجح عندما أكلف بواجب أو أداء امتحان	
٣٠-					عند مقابلة ناس جدد أتحدث إليهم بشكل أفضل من كثيرين غيري وذلك بدرجة كبيرة	
١٣-					أشعر ألان باني أكثر حزماً وحسماً للأمور قياساً بأي وقت آخر	
٣٢-					أتمنى لو أستطعت أن أغير في مظهري الجسمي	
٣٣-					أشعر بتفاعل أمام أمور حياتي المختلفة	
٣٤-					لأتعد مسألة أجتاذب شخص مناسب من الجنس الآخر لإقامة علاقة عاطفية معه مشكلة بالنسبة لي	
٣٥-					لو إنني كنت أكثر ثقة بنفسي حينما أتحدث إلى غير أو أناقشهم الأمور	

فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

					المختلفة لكأنت حياتي أفضل مما هي عليه	
					أستطيع انجاز الانشطة الأكاديمية بتميز	٣٦-
					بأماكني الحصول على العديد من المواعيد الغرامية دون أي صعوبة أو مشكلة	٣٧-

**اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في
العراق (دراسة تحليلية مقارنة)**

د. ضياء صالح مهدي العطار

مدرس في مديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في
العراق (دراسة تحليلية مقارنة)

د. ضياء صالح مهدي العطار

الملخص:

ينبع اهمية هذا البحث من خلال وجود الحاجة الى تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية في العراق، ومن ثم ظهرت حلول شتى و مداخل مختلفة للوصول الى النتائج المرجوة من العملية التعليمية، وعلى خطى الخبرات الدولية تعتبر اللامركزية و تطبيقها على مرحلة التعليم العام احد هذه المداخل المتبناة من قبل الحكومة العراقية، للتعرف على ايجابياتها و سلبياتها، ومعرفة ما اذا كان تطبيقها هو الحل لتطوير التعليم في العراق.

وقد انتهى البحث بضرورة اعطاء الادارات المحلية بعض الصلاحيات بصورة اولية وتدرجها للمستويات الاخرى، بالإضافة الى تجاوز التحديات التي تعوق تطبيق اللامركزية من قبل وزارة التربية، واوصى البحث بضرورة نشر الديمقراطية وحق الاختيار عند المواطنين، وأشراك العاملين في قطاع التعليم بالدورات التدريبية المختلفة للتعرف على افكار المشاركة بالعمل والمسؤولية المجتمعية، لجعل عملية تطبيق اللامركزية بالتعليم العام في العراق اكثر سلاسة .

Abstract :

Comes the importance of this research through the presence of the need to improve the quality of the educational process outputs in Iraq, and then various and different entrances to get to the desired results of the educational process solutions emerged, and in the footsteps of international expertise is considered decentralized and applied to general education stage one of these approaches adopted by the Iraqi government, to identify the positives and the negatives, and see if their application is the solution to the development of education in Iraq

The search ended with the need to give local administrations of some powers preliminary and include them for other levels, as well as significant challenges hinder decentralization must be overcome by the Ministry of Education, and recommended research need to spread democracy and the right of choice when the citizens, and the involvement of workers in the education sector, the various educational courses to learn work on the ideas of participation and community responsibility, to make general education decentralization process in Iraq more smoothly

أصبح من المتفق عليه اليوم بأن نشر التعليم وأتاحته بصورة متكافئة للجميع يمثل واحداً من أهم المؤشرات الدالة على تقدم المجتمعات الانسانية وتحضرها، وعلى ذلك فقد صار التنافس بين الدول شديد الضراوة في مجال نشر التعليم وتحسين فرص تقديمه وتوسيع نطاق خدماته والأرتقاء بجودته، بأعتبار التعليم هو الأكثر ضماناً لزيادة قدرة أبناء المجتمع على المساهمة الفاعلة في تقدم الأمم وتحقيق التنمية الاقتصادية، بالإضافة الى تعظيم مساهماتهم في مسيرة الحضارة الانسانية.(وزارة التربية والتعليم المصرية: ٢٠٠٠، ص ٢٢)

أذ يعد التعليم الركيزة الاساسية التي يبني عليها اي اصلاح للمجتمع، وفي أي جانب من جوانبه المختلفة، حيث تتوقف قدرة التعليم في أداء رسالته على أدارته التعليمية، فالتعليم هو حق من حقوق الانسان، كما أنه يعتبر شرط أساسي للحد من الفقر والسلم والتسامح وتعزيز قيم الديمقراطية والتنمية. ويمر عالمنا المعاصر بعد دخوله للألفية الثالثة بمرحلة مهمة من مراحل التقدم الانساني، وذلك بما تشهده الفترة الاخيرة من ثورة تكنومعلوماتية سريعة ومعقدة، وشاملة لجميع مجالات الحياة في المجتمعات المعاصرة، حيث اصبح التغيير المتسارع هو السمة الغالبة لعالم اليوم والغد، وقد أطلقت على هذه الفترة مسميات عديدة منها عصر العولمة، مجتمع المعرفة، الثورة الصناعية الرابعة، الثورة التكنومعلوماتية...الخ.(الشخبي : ٢٠٠٤ ، ص ٢٦٣)

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

وبما ان التعليم هو الركيزة الاساسية للتنمية، فأن تطوير التعليم في وقتنا الحاضر يواجه الكثير من التحديات والمتطلبات، ومن أهمها وجود ادارة علمية حديثة لا يكون فيها هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع، وحصر الطلبة والعمل على آتقانهم لأمر الحياة وليس للمواد الدراسية فقط، لأن محور العمل في هذه الادارة أصبح يدور حول الطالب و مدى توفير الظروف والأماكن التي تساعد على توجيه نموه العقلي و البدني والروحي، والتي تعمل بدورها على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح ايضا يدور حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع. (احمد: ١٩٩٧، ص ٨)

وهذا الأمر يتطلب من جميع العاملين بالقطاع التربوي وكذلك الادارة المدرسية من التعاون والعمل بروح الفريق الواحد للنجاح بمهمتهم التعليمية، والتي تعتبر الركيزة الاساسية لعملهم، فهي التي تحدد المعالم وترسم الطريق وتبين السبيل امام العاملين، ومن هنا كان وضوح الطريقة التي تدار بها وتحديد أبعادها وأساليب العمل فيها يمثل العمود الفقري لنجاح المدرسة في اداء رسالتها المشهودة.

مما لا شك فيه ان التعليم يحتل مكانة عالية ومرموقة في حياة الشعوب، وهو الأساس الذي تستند عليه الدول للرفي والتقدم في بناءها لأوطانها من خلال تقديمها لهذه الخدمة لابناء البلد، الأمر الذي جعل المفكرين من جميع البلدان وفي شتى العصور البحث عن كيفية تقديم الخدمة والعمل على تطويرها بشكل مستمر من خلال تقديم الافكار والصور والتجارب للرفع من شأنها وعلوها، وتمثل لامركزية الادارة اسلوباً مستحدثاً يأخذ طريقه للشيوع في السنوات الاخيرة، وقد استقطب هذا الأسلوب العديد من الأنظمة التعليمية

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

التي قطعت اشواطاً متفاوتة في تطبيقه بحسب ظروفها، وهناك ثمة حقيقة هامة وهي ان الاختيار بين المركزية واللامركزية يرتبط عادة بظروف وقيود معينة، والفرق بين الأسلوبين، أن اللامركزية تعني تفويض سلطة اتخاذ القرارات للمستويات الدنيا في المؤسسة، بينما المركزية تعني الاحتفاظ بهذه السلطة في المستوى الاعلى. (شريف وسلطان: ١٩٩٨، ص ٢٧٨)

وأشار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع بأن العديد من الدول قد شرعت بتنفيذ إدارة السياسة اللامركزية في الامور المالية والسياسية والادارية في مدارسها، وقد يتم تطبيقها بأعداد متزايدة من الدول، فمن خلال تبنيها يتم نقل سلطات صنع القرار للمستويات الادنى للحكومة اوالمجتمعات المحلية والمدارس، وحينما تنتقل سلطة صنع القرار قريبا الى المجتمعات المحلية فأن ذلك يؤدي الى جعل النظام التعليمي اكثر استجابة للاحتياجات المحلية. (اليونسكو: ٢٠٠٨، ص ١٩٢)

ويتمثل جوهر لامركزية التعليم بتمكين المدارس وتعزيز استقلاليتها ومنحها المزيد من الادوار، من اجل الأبداع في إدارة وتصريف شؤونها، وابرار الخصائص المميزة لكل مدرسة، وتطبيق الاصلاحات المطلوبة، بحيث تصبح المدرسة في ظل اللامركزية حرة في صنع واتخاذ المزيد من القرارات بنفسها. وفي هذا الإطار يمكن للعراق وأدارته التعليمية من التوجه نحو تفعيل اللامركزية في مفاصل العمل التربوي، باعتبار أن هناك عدة خطوات قد تم تحقيقها عن طريق عقد المؤتمرات وورشات العمل والندوات وخصوصا بعد أن اتخذت الدولة شكل النظام الاتحادي، وهو ما يتيح للأدارات المحلية للمحافظات سلطة اتخاذ القرارات المناسبة ومعالجة المشكلات التي تعترض مسيرة العملية التعليمية خصوصا في مناطقها، الا أن هذه الجهود للتخفيف من الإدارة

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

المركزية والاتجاه صوب اللامركزية غالباً ما تصطدم من قبل المسؤولين المتمركزين بوزارة التربية في العراق، بسبب اعتمادهم على سلسلة من القرارات السابقة المنظمة لعملهم والتي يشكل الطابع المركزي المحور الاساسي فيها، وبدوره يعمل على أعاقه هذه الجهود لأصلاح الواقع التعليمي، الامر الذي يتطلب بذل الجهود المضاعفة لتفعيل وممارسة اللامركزية على ارض الواقع، من خلال تنسيق الجهود و بكافة المستويات للتغلب على المعوقات التي تحول دون التحول الى نظام الادارة اللامركزية في التعليم .

مشكلة البحث وأسئلته:

ما زال النظام التعليمي في العراق يتسم بالمركزية الشديدة التي تحول دون تحقيق التحسن المنشود في منظومة التعليم العام، نظراً لسيطرة المستوى المركزي على سلطة صنع واتخاذ القرار، ولم يترك للمستويات الادارية دون ذلك الا القليل من الصلاحيات، وبالأخص على مستوى المدرسة، وبالرغم من وجود العديد من الدراسات التي توصلت الى ان تحقيق اللامركزية في التعليم له العديد من الايجابيات على مستوى النظم التعليمية، ولها القدرة على المساهمة في حل بعض المشكلات التعليمية بصورة سريعة، والارتقاء بمستوى تقديم الخدمات التعليمية، وتحسين جودة التعليم، والارتقاء بمستوى القرارات التربوية لأنها تتخذ بالقرب من مواقع تنفيذها.

وبالرغم من المبادرات والجهود الرامية لتفعيل اللامركزية في التعليم العراقي من قبل مجالس المحافظات والحكومة المركزية، الا أن تلك الجهود لم تسفر لحد الآن عن تحقيق النجاح المنتظر، وذلك بسبب وجود العديد من اللوائح والقوانين القديمة التي تنظم عمل الدولة، وعدم وجود سلطة حقيقية قادرة على عملية صنع واتخاذ القرار من قبل الحكومات المحلية للمحافظات، بل أن

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

معظم القرارات لا تزال مركزية، وتصدر بصورة مباشرة من قبل وزارة التربية وبأدق التفاصيل المتعلقة بالعملية التعليمية وفي كل أنحاء العراق.

ومن هنا فإن الجميع يمثل لتوجيهات الادارة المركزية، والنتيجة من ذلك تعرض النظام التعليمي لمجموعة من المشكلات بصفة عامة ، والأدارة المدرسية بصفة خاصة ومن أهمها:

- آفتقار الادارة المدرسية للقدرة على تحقيق أهداف المدرسة في تربية أبناء المجتمع.

- آعاقلة الادارة ذاتها للعاملين في المدرسة عن القيام بأدوارهم وأداء وظيفتهم، من خلال تكرار المسؤوليات والواجبات الملقاة على عاتقهم، مما يؤدي لعدم فاعلية مسيرة العمل بالمدرسة

- تذبذب أدارة المدرسة في تحقيق الأهداف نتيجة لعدم تكافؤ السلطة الفعلية لها وتحديد مسؤوليتها.

- عدم اعطاء مدير المدرسة الفرصة لممارسة وظيفته ومسؤوليته الادارية بالعمل، حيث أنه مقيد باللوائح والقوانين المنظمة لعمله. (عجمي ٢٠٠٠، ص ٣٠)

وبالرغم الدعوات لتفعيل النظام اللامركزي بالتعليم العام في العراق خاصة اذا ما علمنا بأن الدستور العراقي النافذ ينص على تطبيق اللامركزية الادارية للمحافظات والتوجه لها، ولكن هذه الجهود لم تسفر - لحد الان - عن تحقيق النجاح المنتظر او النتائج المرجوة منها لأنها تحتاج الى عملية لأقناع القيادات السياسية و تفعيل الكوادر والقيادات المؤهلة والقادرة على أدارة اللامركزية على كافة المستويات، وفي هذا الصدد يجب التأكيد على أن اللامركزية لا تمثل خيراً خالصاً او عصباً سحرياً يمكن من خلالها حل جميع المشكلات التي تواجه

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

النظام التعليمي، أو أنها الاختيار الأفضل لتحسين جودة التعليم بين عشية وضحاها، فكما أن للنظام المركزي عيوب فللنظام اللامركزي بعض العيوب وكذلك الأيجابيات، كما أن لكل تجربة تفردا وظروفها الخاصة.

ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالي يسعى لرصد أهم المبررات لتنفيذ وتطبيق النظام اللامركزي للتعليم العام في العراق من خلال التعرف على الخبرات العالمية في هذا المجال، وأهم التحديات التي تواجه تطبيقه، ونقاط القوة التي يمكن البناء عليها، وما اذا كان بمقدور اللامركزية ان تسهم بالفعل في تطوير التعليم العام.

اسئلة البحث :

ومن خلال ما تقدم يمكن صياغة التساؤل الرئيسي للبحث وهو:
ما الدور الذي يمكن للنظام اللامركزي الإداري أن يسهم به في تطوير التعليم العام في العراق؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي عدد من الاسئلة الفرعية التالية:

- ١- ماالمقصود بالنظام اللامركزي في التعليم ؟
- ٢- ما خبرات الدول الاجنبية في مجال تطبيق اللامركزية في التعليم ؟
- ٣- ما شكل النظام الاداري القائم للتعليم العام في العراق ؟
- ٤- ما التحديات التي تعوق تطبيق النظام اللامركزي في التعليم العام بالعراق ؟
- ٥- ما هي التوصيات لتطبيق النظام اللامركزي في التعليم العام بالعراق ؟

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

أهمية البحث :

يكتسب البحث الحالي اهميته فيما يلي:

يعتبر البحث - على حد علم الباحث - من اوائل البحوث العراقية عن النظام اللامركزي وكيفية تطبيقه على التعليم العام بالعراق، وبالتالي سيفتح الباب امام المزيد من البحوث والدراسات الاخرى.

ويتزامن البحث مع جملة من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والتي تستوجب مراجعة النمط المركزي السائد في إدارة التعليم، كما أنها تلبي التوجهات نحو نشر الديمقراطية في المجتمع العراقي من جهة، وكذلك اشراك مجالس المحافظات والقطاع الخاص من جهة أخرى في القضايا التربوية، وتزايد الاهتمام باللامركزية لتطبيقها بالعديد من دول العالم وأرتباطها بالفاعلية المدرسية ودورها المهم في تحقيقها، كما أنها تساهم بمساعدة المسؤولين العاملين بالمجال التربوي وبجميع المستويات الادارية لتكوين فهم أفضل لهذه الاتجاه الجديد للإدارة، وكيفية الاستفادة من خلال رفع كفاءة العملية التعليمية في المدارس.

أهداف البحث :

يهدف البحث للتوصل الى المتطلبات الاساسية التي تسهم في تفعيل اللامركزية في الإدارة التربوية بالعراق.

ويتطلب تحقيق هذا الهدف تحقيق الاهداف الفرعية التالية:

- ١- التعرف على اللامركزية الادارية، والأيجابيات والسلبيات، وعوامل الآخذ بها في القطاع التربوي.
- ٢- التعرف على خبرات بعض الدول في مجال تطبيق لامركزية الادارة بالتعليم فيها.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

٣- أستخلاص المتطلبات الأساسية اللازمة لتفعيل اللامركزية في الادارة التربوية بالعراق، وتقديم الإجراءات اللازمة لتحقيقها.

منهج البحث:

يتبنى البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبة هذا المنهج في الحصول على الحقائق في ظل الظروف القائمة، وأستنباط العلاقات الهامة ما بين الظواهر المراد دراستها وأسبابها، وفي البحث الحالي يساهم هذا المنهج في التعرف على النظام اللامركزي، ومبررات الأخذ به في التعليم، ورصد الجهود والخبرات الدولية التي بذلت في مجال تبني اللامركزية في التعليم، مع العرض لواقع التعليم العراقي وأهم التحديات التي تواجهه في سبيل تفعيل نظام اللامركزية في التعليم .

وفي الدراسة الوصفية لايقدم الباحث مجرد بيانات مستمدة من ملاحظات عرضية لكنه يفحص الموقف بشكل جيد، لأنه يسعى الى اكثر من مجرد الوصف للحالة، فهو يجمع الأدلة بناء على أساس فرض او نظرية ما، ثم يحللها في محاولة لأستخلاص تعميمات تؤدي الى تقدم المعرفة. (دالين: ٢٠٠٧، ص٣٢٥)

مصطلحات الدراسة :

اللامركزية الادارية : عملية نقل سلطة او مسؤولية او مهام صنع القرار من المستويات الادارية الأعلى الى المستويات الادارية الأدنى او بين المنظمات(الياسري:٢٠٠٦،ص٧) كما تعرف على أنها نظام للإدارة تترك فيها السلطات المركزية للوحدات المحلية فرصة توجيه البرامج والأنشطة بما يتفق وظروفها ويحقق متطلباتها. (شحاتة،والنجار:٢٠٠٣، ص٣٢)

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

التعليم العام : هي مرحلة التعليم الاولي الذي يسبق التعليم الجامعي، ويبدأ من مرحلة التعليم الابتدائي وينتهي بأنتهاء المرحلة الثانوية بمختلف فروعها (سليمان: ٢٠٠١، ص١٦٧)، ويطلق على التعليم العام ايضاً التعليم قبل الجامعي، ويشمل مراحل التعليم المختلفة التي تسبق التعليم الجامعي، كمراحل رياض الاطفال والابتدائية والمتوسطة والثانوية بكل فروعها، وتقوم وزارة التربية بأدارته والاشراف عليه. (التربية: ٢٠١١، ص٧) و مما سبق يمكن تعريف اللامركزية في التعليم العام أجرائيا على أنها :

تلك العملية التي يتم بموجبها نقل سلطة صنع القرار من وزارة التربية الى المديريات العامة التابعة للمحافظات، والتي بدورها تمنحها بصورة تدريجية الى المدرسة بمفردها، بحيث يتم من خلالها تشكيل مجالس الأمناء من الفريق الاداري للمدرسة والمعلمين والطلاب وأولياء الامور والمعنيين بالتعليم في المجتمع، وهذه المجالس تملك صلاحيات صنع القرار ذات الصلة بنواح متعددة في العملية التعليمية كالميزانية والتوظيف وأختيار البرامج والانشطة، وتتمكن من التقويم الذاتي بما يتناسب والموارد المتاحة وبما يحقق اهداف التعليم على مستوى المدرسة والمحافظة والدولة.

الدراسات السابقة :

مما لاشك فيه بأن محاولة أستكشاف والتعرف على الدراسات السابقة -العربية والاجنبية- ذات الصلة بموضوع البحث يساهم في آثراء البحث الحالي من خلال الأفادة من الاطر النظرية والتعرف على التحديات المنهجية التي واجهت الباحثين في أجرائها، والأفادة من المراجع والمصادر والوثائق التي

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

مرت عليها تلك الدراسات، وتم عرض الدراسات السابقة العربية أولاً ، و من ثم الدراسات الأجنبية وفقاً للترتيب الزمني.

وفيما يلي أستعرض لأهم الدراسات التي تناولت تطبيق اللامركزية في التعليم على الصعيد العربي :

١- دراسة منصور ٢٠٠٤: بعنوان المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة في فلسطين.

هدفت الدراسة التعرف على وجهة نظر عدد من مديري ومديرات المدارس الحكومية حول نمطي النظام المركزي واللامركزي ومدى إمكانية تطبيقهما بالإدارة التربوية في فلسطين، وذلك من خلال معرفة المستويات المرغوبة فيها لاتخاذ القرارات المتعلقة بما يخص العملية التربوية، وتحديد أثر بعض المتغيرات المستقلة لاتخاذ القرارات كالمتغيرات الديمغرافية ومستوى المدرسة والمديرية، وأعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الإحصائي والأستبانة لقياس آراءهم، وقد تبين من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة بأن توجه معظم المديرين والمديرات للمدارس الحكومية هو نحو تطبيق النظام اللامركزي في التعليم لصالح كل من مستوى المدارس ومديريات التربية، لأنها الاعرف بالمشكلات التعليمية ولتحسين مستوى العملية التعليمية.

٢- دراسة نشوان ٢٠٠٥: بعنوان التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين.

هدفت الدراسة الى معرفة واقع الإدارة التربوية في الوطن العربي، وأتبع الباحث في دراسته اسلوب تحليل المضمون للأدبيات التربوية التي تناولت الإدارة في الوطن العربي، ومن أهم النتائج التي توصل اليها الباحث:المركزية

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

الشديدة في اتخاذ القرارات وتنفيذها، وانتشار البيروقراطية بين أجهزة التربية المختلفة، وضعف الدافعية للأنجاز لدى الأغلبية من العاملين بالمؤسسات التربوية، وسيادة الروتين والجمود وعدم الرغبة بالتغيير وانتشار النمط البيروقراطي داخل أروقة هذه المؤسسات.

٣- دراسة الخالدي ٢٠٠٥: بعنوان اتجاهات مديري المدارس نحو المركزية واللامركزية وعلاقتها بالرضا المهني في دولة الكويت.

استهدفت الدراسة الكشف عن علاقة المركزية واللامركزية بالرضا المهني لمديري المدارس الابتدائية والمشكلات الناتجة عن النظام الإداري التعليمي بالكويت، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي والمقابلات الشخصية والاستبانة للتعرف على مدى تأثير النظام الإداري الانسب للإدارة المدرسية ومدى تحقق الرضا المهني، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أهمية تطبيق النظام اللامركزي في الإدارة المدرسية، وإعطاء المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس لانهم الأقرب للطالب والأكثر سرعة لتنفيذ القرار المناسب، وتشخيص المشكلات الناجمة عن الروتين الممل في الحصول على الاحتياجات للمدرسة في ظل النظام المركزي الحالي، ومعالجة الفجوة واضحة ما بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية.

٤- دراسة محمد ٢٠٠٨: بعنوان متطلبات تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي بمصرفي ضوء بعض الخبرات المعاصرة.

استهدفت الدراسة التعرف على متطلبات تطبيق اللامركزية في إدارة نظام التعليم قبل الجامعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليل المقارن والاستبانة بدراسه، وانتهت الدراسة الى ان هناك متطلبات تشريعية وتنظيمية ومادية وبشرية ومجتمعية لا بد منها لتطبيق اللامركزية، كما شملت عدد من

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

التوصيات كأصدار قانون جديد للتعليم، وقانون جديد لتنظيم الحكم المحلي، والتدرج في نقل الصلاحيات من خلال خطة زمنية مناسبة لشرح اهداف اللامركزية وآسس تطبيقها.

وهناك العديد من الدراسات الاجنبية التي تناولت تطبيق اللامركزية في التعليم ومن اهمها:

١- دراسة وينكلر وجرشبيرغ ٢٠٠٠: بعنوان لامركزية التعليم في امريكا اللاتينية وتأثيراتها على جودة المدارس .

أكدت هذه الدراسة على الدور الايجابي للنظام اللامركزي وتأثيره على تحسين النظام التعليمي، وقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى تأثير تطبيق اللامركزية على جودة التعليم في بعض مدارس دول امريكا اللاتينية، وذلك من خلال القيام بمراجعة تطبيق اللامركزية في التعليم بعدد من هذه الدول والتعرف على انماطها المختلفة، ودراسة اثر ذلك على جودة التعليم بالمدارس، وقد اشارت النتائج المتحققة من هذه الدراسة الى ان تفويض بعض الصلاحيات لسلطات الحكومات المحلية يؤدي الى تحقيق الكثير من المكاسب والأيجابيات في العملية التعليمية، بحيث يعطي تطبيق اللامركزية مساحة اكبر من المرونة والتفكير الخلاق فيما يتعلق بتوزيع الموارد، بالإضافة الى تحسين أداء المدارس.

٢- دراسة ليونغ ٢٠٠١ : بعنوان سياسة اللامركزية دراسة حالة للإصلاح الاداري بالمدارس في هونغ كونغ.

وقد تناولت الدراسة لامركزية التعليم في هونغ كونغ، وكيف تم تبنيها لتحسين التعليم، حيث يعتبر التعليم أحد الدعائم المهمة للدولة والتي من خلالها يتم الابقاء على التقدم التكنولوجي والنمو الاقتصادي للبلاد، حيث أشارت الى

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

ان إصلاح التعليم يمثل أولوية بالنسبة لحكومات دول العالم، والآخذ بنظام اللامركزية يعد أهم الاصلاحات الإدارية التي تتبناها النظم التعليمية بهدف نقل السلطة من الوحدات الادارية العليا الى الوحدات الادنى، ووضحت الدراسة ان هونغ كونغ قد بدأت سلسلة الاصلاحات لأستهداف تحقيق اللامركزية في ادارة المدارس (الادارة القائمة على المدرسة)، ولم يكن الدافع من نقلها تخفيض النفقات بل كان الغرض منها سيطرة الحكومة على قطاع المدارس المعانة، وقد شارك المعلمون والآباء وممثلوا المجتمع المحلي في متابعة تنفيذها، وقد اشارت الدراسة الى أن التوجه نحو تحقيق جودة التعليم قد اصبح ظاهرة عالمية الامر الذي يتطلب تبني جميع الاليات المتاحة لتحسين التعليم في هونغ كونغ.

٣- دراسة دي غراو وآخرون ٢٠٠٥ : بعنوان هل تؤدي اللامركزية الى تطور المدرسة.

هدفت الدراسة الى معرفة رأي القادة الإداريين ومدراء المدارس باللامركزية بأدارات المدارس في المناطق التعليمية الواقعة بدول غرب افريقيا (غينيا، مالي، السنغال)، وقد استخدم الباحثون أستبانة موجهة لعينة البحث في هذه الدول لمعرفة آرائهم بدور اللامركزية في تطوير التعليم، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج اهمها: أن هناك قصور في عملية تنفيذ اللامركزية وتطبيقها في هذه الدول نتيجة ضعف المشاركة المجتمعية بعملية صنع القرار وعملية التمويل، كما ان لتداخل الصلاحيات ما بين المديريات التربوية وأدارات المدارس ما قد يضعف عملية التحول من المركزية الى اللامركزية، وهناك ضعف واضح في عملية الترابط ما بين الأهداف للادارة التربوية وحاجة سوق العمل بتلك البلدان .

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

٤- دراسة اليونسكو ٢٠٠٥: بعنوان اللامركزية في التربية تجارب وسياسات دولية.

هدفت الدراسة الى تحليل التقارير عن السياسات والتجارب التي تم عرضها في المؤتمر المنعقد بالارجنتين عام ٢٠٠٣ حول "اللامركزية في التربية"، وقد شاركت عدة دول من امريكا الجنوبية و بعض الدول الافريقية، وكانت من أهم النتائج التي توصلت اليها المنظمة العالمية بعد تحليل التقارير الواردة من هذه الدول هي: أن التوجه نحو اللامركزية كان من أهم خطوات التجارب الدولية نحو الإصلاح التربوي، لكن طرق اختيار نمط اللامركزية المناسبة لكل دولة كانت من اهم الصعوبات التي واجهت تلك التجارب، وكذلك ايجاد مصادر التمويل الكافية، والقيام بتدريب الكوادر الإدارية وتقويمها، كما أن للسياسات التنظيمية لعملية تطبيق اللامركزية كانت من التحديات الكبيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

لقد حاولت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع اللامركزية في التعليم بعدد من دول العالم بمحاولة التركيز على المبررات والدوافع المختلفة التي دفعتها للآخذ بهذا النظام في إدارة أنظمتها التعليمية، وما لها من تأثير لهذا التحول على تلك النظم وجودة التعليم فيها، وكذلك تحسين محصلات التعليم في إطار المحافظة والاقليم التي تقع فيها تلك المدارس، او التي منحت المزيد من الاستقلالية في إدارة شؤونها تحت عدة مسميات منها كالأدارة القائمة على المدرسة اوالتحسين القائم على المدرسة او ...الخ، الامر الذي يمكن المدرسة من صنع وأتخاذ القرار الخاص بها لتنفيذ المخططات التي تستهدف التحسين الذاتي والتطوير المستمر.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

اما فيما يتعلق بالدراسات السابقة فقد ربطت بمعظمها ما بين تطبيق النظام اللامركزي في التعليم و تحسين مستوى جودة التعليم ومحصلات ذلك على المتعلمين، حيث أكدت بمعظمها على التأثير الايجابي لتفعيل اللامركزية، وانها تساهم بشكل كبير على عملية الارتقاء بجودة التعليم.

وقد استفاد الباحث من الدراسات العربية والاجنبية في صياغة وأراء أسس البحث الحالي، بالإضافة من الاستفادة من بعض النتائج للدراسات السابقة وخاصة تلك النتائج التي كانت متسقة مع البحث الحالي مع اختلاف السياق الذي اجرى به.

ويعتبر البحث الحالي من البحوث التي تناولت اللامركزية في التعليم العام بالعراق بكونه احد البحوث القليلة -على حد علم الباحث- التي كتبت عن اللامركزية في العراق، كما انه يأتي بالوقت الذي تشهد فيه قضية اللامركزية اهتماماً متزايداً من قبل المنظمات الدولية والجهات المانحة والقيادة السياسية في العراق، فقد بات جلياً بأن التعليم لم يعد مسؤولية الدولة لوحدها حتى في الدول الاكثر تقدماً والاقوى اقتصاداً، بحيث يجب النظر للتعليم على انه مسؤولية تشاركية تتضافر فيها جهود الجميع للعمل على تحسين مستوى تقديم الخدمة التعليمية والارتقاء بجودتها.

ويحاول البحث التوصل لوضع بعض المقترحات لتطبيق النظام اللامركزي في التعليم العام بالعراق معتمدا بصورة أساسية على مراجعة الوضع الراهن، وكذلك الخبرات الدولية والدروس المستفادة منها في هذا المجال، مع الاخذ بالحسبان العوامل والتحديات التي تؤثر في التوجه العام نحو اللامركزية في التعليم العام بالعراق.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

الآطار النظري:

شهد العالم في اواخر القرن الماضي العديد من التطورات الهامة في مجال الفكر الاداري المعاصر للتحوّل من نظام الادارة المركزية الى انماط متعددة من اللامركزية، وخاصة بالمنظمات الصناعية والتجارية من اجل التحسين والتطوير، وقد شهد القطاع التربوي ميلاً من قبل دول العالم للآخذ به، وذلك لحل عدة أزمات تعليمية كالتمويل وسياسات النقشف الحكومية، فضلاً عن الانتقادات الموجهة للاداء المدرسي، فقل من جراء ذلك الاعتماد على السلطة التعليمية المركزية واعطيت صلاحيات واسعة للمدارس بما يسمح بتطوير وظائفها وتحسين مخرجاتها التعليمية، في مقابل مسائلتها عما تحقق من منجزات تعليمية في ظل معايير مفصلة للآداء.(مدبولي: ٢٠٠١، ص٤٣)

ويتناول الاطار النظري للبحث محورين رئيسيين:الاول عن اللامركزية من حيث مفهوم اللامركزية في التعليم، والفرق ما بينها وبين المركزية في التعليم، ومبررات الآخذ بها في التعليم، أما المحور الثاني فتم آخذ النظر عن بعض التجارب الدولية التي تتخذ من اللامركزية كنوع من الإدارة في التعليم، وتم التعرف على طبيعة النظام الاداري للتعليم في العراق، والقوانين الحاكمة للتوجه نحو اللامركزية، والأطلاع على بعض التحديات التي تواجه تطبيق اللامركزية في العراق.

المحور الاول : النظام اللامركزي في التعليم العام :

ساد العالم نظامان في مجال ادارة التعليم؛ هما النظام المركزي والنظام اللامركزي، والنمط الاول يسمى بالمركزية ويعني سيطرة الدولة وتوجيهها لنظام التعليم، وهو ما يسود الانظمة الشمولية؛ والتي غالبا ما يصنف ضمن دول العالم الثالث اي النامية، ولها ايجابياتها كتوفير فرص التعليم لمواطنيها بصورة

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

كبيرة، ومن سلبياتها انخفاض كفاءة النظام التعليمي لعدم توافر الامكانيات اللازمة لتطوير العمل التربوي، لكثرة التعقيدات وتعدد المراجع لكي يتم معالجة اي مشكلة دراسية، اما النمط الاخر فهو اللامركزية، وهو مايسود في أغلب الدول المتقدمة، وتعني تخلي الدولة عن مسؤولياتها تجاه التعليم بشكل كلي او جزئي، وتفوض المسؤوليات للولايات او المحافظات او المدارس في التخطيط و التنفيذ، ويتركز دور الدولة على الاشراف والتوجيه وسن التشريعات والقوانين. (لويزني، واستانس، وهتماشر: ٢٠٠٤، ص ٢٢٠)

ومما لاشك فيه ان للتطور الحاصل في العديد من مجالات الحياة كالاقتصاديات الحديثة وتزايد الحاجة للديمقراطية، وحاجة المناطق المختلفة لأيجاد الحلول للمشاكل التربوية في مناطقها المحلية لتحقيق المزيد من المشاركة المجتمعية، الامر الذي يستدعي ضرورة التفكير في ايجاد اطار جديد لمفهوم اللامركزية باعتبارها وسيلة تنمية لأحداث نتائج ايجابية للمخرجات التعليمية.

اولاً: مفهوم اللامركزية في التعليم :

تعتبر لامركزية التعليم من اكثر السياسات التي كانت محل نقاش وجدل في السنوات الاخيرة من القرن العشرين، حيث يتم من خلالها نقل الصلاحيات من مراكز القرار بالمؤسسات التربوية للمستويات الادنى منها، مما تؤدي الى تغييرات كبيرة في الطريقة التي يتم بها تنظيم النظام المدرسي، من تخطيط السياسات وتطوير المناهج وتوفير التمويل للتخلص من النظام البيروقراطي للتعليم المركزي. (حسين : ٢٠٠٦، ص ٢٢)

ومن أبرز مداخل اللامركزية في التعليم هي :

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

- التفويض: نقل مصدر صنع القرار الى مستوى أقل، او نقلها لأحد الكيانات الادارية الاخرى، وذلك في ظل عدم تخطي حدود السياسات والتوجيهات الادارية العليا، وبالنسبة للمدرسة فأن المدير الناجح هو من يقوم بتنظيم العمل بالتعاون مع المعلمين والطلبة، حيث يؤدي التفويض الى سرعة حل المشكلات والابتكار والابداع، وهي فرصة لتنمية مهارة المرؤسين وتعميق خبراتهم، وتحسين لمبدأ مشاركة العاملين، وتفرغ رئيس الدائرة المعنية للمهام الاكثر استراتيجية بمجال تطوير التعليم. (عمار، ويوسف،: ٢٠٠٦، ص ٤٩)

- نقل الصلاحيات: يعني نقل السلطة من السلطة المركزية الى وحدات تابعة لها، واعتبار الوحدة مسؤولة بالكامل عن تخطيط وتنفيذ المسؤوليات في ظل رؤية عامة واهداف متفق عليها، وهذا المفهوم يشمل نقل السلطة الى مشاركين من المجتمع المدني، كما يجب ان يواكب اللامركزية جهد لتدعيم الشفافية والمسؤولية والمحاسبية، حتى لا يستغل البعض السلطات المخولة. (عمار، ويوسف،: ٢٠٠٦، ص ٥٠)

ثانياً: التعليم بين المركزية واللامركزية:

يقصد بالمركزية تجميع صلاحيات اتخاذ القرارات في إدارة شخص واحد او عدد محدود من المديرين، اما اللامركزية فهي انتشار صلاحية اتخاذ القرارات في اكثر من جهة او ادارة او شخص، ويقصد بصلاحيات اتخاذ القرارات ممارسة الوظائف الرئيسية من تخطيط وتنفيذ وقيادة ورقابة، فتزيد المركزية اذا كانت صلاحية التصرف بيد شخص واحد، بينما اذا كانت هناك تفويض للسلطات للمستويات الادارية المختلفة فأن هذا يعني زيادة اللامركزية. (سايمون: ٢٠٠٣، ص ٤٨٥)

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

والمركزية واللامركزية أسلوبين من أساليب النظام الإداري، فلا يمكن الأخذ بأحدهما بشكل مطلق، بمعنى أن المركزية الكاملة واللامركزية الكاملة لا يمكن أن يتحققا في الواقع العملي، فالمشكلة ليست الاختيار بينهما ولكن في جمعهما، فاللامركزية تعني نقل السلطات مابين الحكومة المركزية والسلطات المحلية، وبالتالي فإن مقياسنا هو قياس القرارات التي تتخذ في المحليات والقرارات التي تتخذ في الأجهزة المركزية، وكلما كانت القرارات التي تتخذ بالمحليات أقوى فإننا متجهين نحو اللامركزية، وإذا أمكننا تنظيم الوحدات المركزية أمكن تنفيذ اللامركزية تنفيذاً سليماً وفعالاً. (شريف: ١٩٩٩، ص ٣٥٠)

ويمكن رصد العديد من مظاهر النظامين المركزي واللامركزي داخل نفس النظام التعليمي، فكثيراً ما يتم الجمع بينهما ولكنها تتفاوت بنسب مختلفة ما بين نظام تعليمي وآخر، في ظل توجهات الدولة و الايديولوجية السائدة والسياق العام والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهكذا يمثل وضوح توزيع الادوار و المسؤوليات و الصلاحيات أحد مؤشرات نجاح تنفيذ اللامركزية.

ثالثاً: مبررات الأخذ باللامركزية في التعليم:

لقد أدت الخطوات المتسارعة لبروز النظام العالمي الجديد والعناية العالمية بجودة التعليم، بتحول الصراع التقليدي بين الدول الى المنافسة على الاداء المبدع وافكار المبتكرة، وصولاً الى التميز، والتأكيد على ان الثروات البشرية لن تصل للمكانة المتميزة اذا انفصلت رسالة التعليم عن التغيرات العالمية المعاصرة، وقد كان للمطالب المتزايدة من الحكومات المحلية للمشاركة في صنع القرار واعادة صوغ دور الحكومات المركزية الاثر الاكبر في تبني

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

المطالب الملحة باللامركزية في صنع القرارات التعليمية، مما يشكل تحولا ذا دلالة في علاقة السلطة بالمجتمعات المحلية، فكلما كانت الدولة قريبة من الشعب كانت أكثر استجابة لمطالبه واهتماماته. (زاهر: ١٩٩٥، ص ١١)

لقد اوصت الدوائر المهمة بواقع التعليم في العالم بضرورة التحول من المركزية الى اللامركزية كضرورة حتمية في ظل التغيرات العالمية الجديدة، حيث اوصى مؤتمر التعليم للجميع بضرورة بث روح اللامركزية في المجتمع بأكمله و محاولة تفعيله ومواجهة تحدياتها خطوة بخطوة. (للثقافة: ٢٠٠٦، ص ٦)

ومن الدوافع ذات الاهمية التي تحفز على الآخذ بنظام اللامركزية التعليم هو تمويل العملية التعليمية، حيث تهدف لنقل بعض الاعباء المالية من الادارات المركزية للمجالس المدرسية او للمؤسسات الخاصة الراعية للتعليم، كما تزيد اللامركزية من كفاءة وفعالية الموارد التعليمية من خلال تقليل الاجراءات البيروقراطية، وتعمل اللامركزية ايضا على إعادة توزيع القوى السياسية وأعطاء الافراد أحقية القيام بدور اداري وقيادي مؤثر، فاللامركزية في التعليم تكسب المدارس المزيد من المراعاة لمطالب المجتمع المدني وللمطالب الالباء من العملية التعليمية بما يزيد من رفع مستوى الكفاءة الادارية للمدرسة، وتساهم اللامركزية في عملية تطوير جودة عمليتي التدريس والتعليم من خلال تقريب عملية صنع القرارات للاماكن التي تطبق فيها تلك القرارات.

(Beharmal 2002,p.45)

كما تساعد اللامركزية في تحسين انتاجية وفعالية المدرسة، حيث تعد الهياكل اللامركزية أكثر مرونة واعلى كفاءة في اداء العمل مقارنة بالهياكل المركزية، بالإضافة الى تحسين كفايات المعلم على المستوى المحلي، كما انها

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

اي اللامركزية تشجع على المشاركة في عملية صنع القرار، حيث يحق لاولياء الامور ان يعرفوا ويقرروا نوعية التعليم الذي يتلقاه ابناءؤهم عن طريق مشاركتهم في اتخاذ القرار وتنفيذ المشاريع والاصلاحات.

المحور الثاني : أهم التجارب الاجنبية التي تطبق اللامركزية كنوع من الادارة في التعليم:

تواجه المجتمعات اليوم جملة من التحديات افرزتها التغيرات السريعة والمتلاحقة التي حدثت على كافة الاصعدة؛ الامر الذي يحتم مواجهتها بايجاد البدائل المناسبة والتي يمكن من خلالها التفاعل والتغلب على هذه التحديات، وصار من الضروري لهذه المجتمعات أن تواجه تلك التحديات من قبل مؤسساتها المجتمعية؛ وفي طليعتها التعليم؛ ومن هنا كان توجه معظم دول العالم الى تطبيق اللامركزية في التعليم، مع بعض الاختلافات في كيفية تطبيقها من دولة الى اخرى، وسوف يتناول الباحث تجارب بعض الدول التي عملت على تطبيق اللامركزية في التعليم العام .

أ- الولايات المتحدة الأمريكية:

في الولايات المتحدة الامريكية؛ تعد ادارة التعليم مثالا واضحا للادارة اللامركزية في التعليم؛ حيث تعد مسؤولية التعليم من اختصاص كل ولاية من خلال المجالس التربوية، ولكل منطقة مدرسية مجلس خاص له مطلق الحرية بإدارة شؤون المدرسة التابعة له، وتمتد صلاحيات المجالس إلى فرض ضرائب محلية، للإنفاق على المدارس، وفقاً لاحتياجاتها المالية، وقد صار من جراء ذلك صنع القرار تشاركياً بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ بتمكين المعلمين والاباء وافراد المجتمع المحلي من صنع القرارات المدرسية.

(سلمان: ١٩٩٨، ص ٢٨٩)

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

وتتنوع اشكال فرق العمل في ادارة المدارس التي تتولى امورها، حيث تتركز برامج عمل اللجان على تحديد الاهداف ورسم السياسات العامة للمدرسة وصنع القرارات الجماعية، وتحدد مجالس إدارة ذاتية (مجالس الامناء) لوضع السياسات الكفيلة بتحسين الاداء المدرسي، ومن اهم اعمال مجالس الامناء دورها كوسيط ما بين المدارس وعامة الشعب، لتلبية احتياجات المجتمع المحلي كانشاء المدارس او زيادة الفصول الدراسية. (عبد الكريم: ١٩٩٧، ص ١٣٨)

اما بالنسبة للتمويل فالمدارس العامة تحصل على دخلها من المصادر المحلية، وبصورة كبيرة من اموال الضرائب، اذ تتمتع المناطق التعليمية بالسلطة الكبيرة لزيادة تمويلها عن طريق الضرائب لتسيير امورها، كما تحدد المدرسة اوجه الانفاق في المدرسة بحسب الطريقة التي تراها مناسبة، كما يمكنها البحث عن مصادر خارجية للتمويل، حيث تعد التخصيصات المالية احد العناصر المهمة لاحداث التغيير والتطوير. (عبد الكريم: ١٩٩٧، ص ١٣٧)

ومن طرق العمل في ادارة المدارس؛ تشكيل فريق قيادة المدرسة وفريق المناهج وفريق التقويم المدرسي وفريق مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب، كما ان هناك فريق ادارة الازمات، ولكل من هذه الفرق الدور المنوط بها، كما ان المدرسة تقدم برنامج للتنمية المهنية وتشمل مجموعة من الكفايات المهنية المطلوبة للمشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات وزيادة الآفاق العلمية، كما تعتمد المدارس الامريكية الناجحة في تطبيق اللامركزية على العديد من وسائل الاتصال الرسمية والغير رسمية لادارة المعلومات المتدفقة داخل المدرسة والى المجتمع المحلي خارجها، وهناك دور كبير للتقويم الذاتي بالعملية

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

التعليمية بحيث يتم من خلالها تطبيق نظام المسائلة بحق العاملين، والتي لا بد من وجود معايير محددة للمدارس لتحديد التحسين المستمر لهذا التقويم، ومواطن الضعف للتصحيح. (كمال: ٢٠٠١، ص ٣٠)

ومما سبق نجد ان نموذج الخبرة الامريكية في تطبيق اللامركزية يشير الى ان برنامج الاصلاح المدرسي يؤكد وجود علاقة قوية تنتم بالفاعلية والشمول ما بين المدرسة والمجتمع المحلي لتعليم الابناء، كما تبنت كل ولاية من الولايات الامريكية استراتيجية مختلفة لمنح السلطات للمدارس عن الولاية الاخرى، وتمكين المجتمع المحلي من المشاركة بالقرارات المتعلقة والمرتبطة بالمدارس من أجل تعليم افضل لأولادهم ، والشعور بالمسؤولية .

ب- انجلترا :

مما لاشك فيه أن خبرة انجلترا في مجال اللامركزية قد تدرج الى أن صارت المدرسة وحدة تنظيمية قائمة بذاتها، حيث كان لقانون التعليم عام ١٩٨٠ الدور الفعال في انشاء مجالس لتسيير امور المدارس، وفيه يتم صنع القرارات وتقديم الاراء واعطاء الحلول للمشكلات القائمة، ثم تبعه قانون الاصلاح التعليمي عام ١٩٨٨ والذي من خلاله منحت المدارس المزيد من الحرية والمرونة والاستقلالية في اختيار مقرراتها بما يتلائم وسياستها التعليمية الخاصة، بينما يقتصر دور السلطات المحلية على التوجيه دون التدخل في سياسة المدرسة. (حجي: ٢٠٠٥، ص ٣٥٣)

وفي عام ١٩٩٣ صدر قانون التعليم ليحدد اطاراً عاماً للمدارس، لعملية تسهيل انتقالها للمزيد من اللامركزية من خلال نظام الادارة المحلية للمدارس، وقد حد كثيراً من الصلاحيات التي كانت موجودة لدى السلطات التعليمية المحلية، وبخلال هذا القانون يكون لمجلس ادارة المدرسة السلطة

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

الكاملة على صنع السياسة التعليمية بما يتلائم واحتياجات المجتمع، كما يتولى مسؤولية الاشراف على تطبيق المنهج القومي على مستوى المدرسة، والموافقة على ميزانيتها، وتوظيف المعلمين، وتوجيه المدرسة نحو أعلى مستويات الاداء التعليمي. (قدي: ٢٠٠٢، ص ١٤٤)

اما بالنسبة للتمويل فأدارة التعليم في انجلترا تأخذ بفكرة التفويض المالي، بمعنى التوزيع العادل للموارد المالية على المدارس، والحرية والاستقلال التام الذي تتمتع فيه المدارس في استخدام هذه الموارد، حيث تقوم سياسة التعليم في انجلترا على اساس المشاركة ما بين السلطة المركزية (وزارة التعليم والمهارات) وبين السلطات التعليمية المحلية، بحيث تقدم السلطة المركزية منحا مالية لتشكّل جزءا كبيرا من ميزانية السلطة التعليمية المحلية، وعلى السلطات التعليمية المحلية استكمال موازنتها من الضرائب المحلية على العقارات والخدمات التجارية و... الخ، كما أن الاهالي يساهمون بتمويل التعليم الامر الذي ساعد في زيادة نفوذهم وجعلهم في موضع المراقبة على المدارس في كيفية استخدام الموارد وتوظيفها؛ ونتيجة لذلك بدأت مسؤوليات السلطات التعليمية المحلية تظهر في تحديد مستويات الجودة المطلوبة في المدارس، وفاعلية مخرجاتها التعليمية. (بيومي: ٢٠٠٧، ص ١٧٣)

ويعتمد مديرو المدارس في انجلترا على فرق عمل لقيادة مدارسهم بالكثير من مجالات العمل المدرسي بما يسهم باجراء عملية التغيير المطلوبة، كما تتضمن خطط التطوير التوجه نحو الاخذ بنظام التدريب داخل المدرسة لتحقيق الكفاءة في التعليم، كما تسعى الادارة المحلية التعليمية الى دعم الاتصال بين افراد المجتمع المدرسي والاباء من خلال عدة قنوات كالرابطة القومية لجمعيات الاباء و المعلمين، وكذلك المجلس العام للتدريس .. الخ،

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

ومهمتها إعطاء المعلومات الضرورية للاباء ودعم الانشطة الطلابية، اما التقويم الذاتي ومساءلة المدرسة فقد تم وضعها تحت اطار القانون الصادر عام ١٩٩٢ والذي من خلاله وضعت العملية التعليمية تحت مجهر المراقبة الاهلية والحكومية لضمان الحصول على مخرجات عالية الجودة. (بيومي: ٢٠٠٧، ص ١٧٥)

ويتضح ان الدافع وراء هذه الاصلاحات التعليمية في انجلترا هو الحاجة الى زيادة الانتاج الاقتصادي للتعليم، ومن هنا كان التفويض للمدارس احد الاستراتيجيات المهمة للسياسة التعليمية، فكانت الادارة المحلية للمدرسة تعمل على تحويل المدرسة الى صانعة القرار بالانفاق واختيار العاملين والاستقلال ببرامجها الدراسية، وكذلك مشاركة المجتمع المحلي من خلال المراقبة من الاباء واصحاب الاعمال على اعمال المدرسة .

ج-البرازيل:

تتكون البرازيل من ٢٦ ولاية فدرالية تتمتع جميعها بالاستقلالية في ظل الدستور الفيدرالي عام ١٩٨٨، وبعد تحقيق العدالة الاجتماعية بين الاقاليم وجودة التعليم للجميع من أهم الاهداف الرئيسية للجهود الاصلاحية فيها، وتلعب وزارة التعليم دوراً جوهرياً في اعادة توزيع المسؤوليات ودعم السياسات المحلية، ويقوم المجلس الوطني للتعليم بتصميم المناهج الدراسية الاساسية التي يجب على القطاع الحكومي والخاص تطبيقها، مع الاحتفاظ بالحرية في تقرير طرق التدريس المناسبة، وقد خضع الدستور البرازيلي للتعديل عام ١٩٩٦، كما تم تعديل قانون التعليم حيث تم صياغة المسؤوليات للمهام التعليمية ما بين وزارة التعليم والولايات والمحليات من خلال تبني واتباع توزيع اكثر واقعية للموارد بين المستويات الثلاثة. (Education: 2010,p15)

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

والحكومة هي المسؤولة عن تطوير التعليم بكافة مستوياته، وتقدم الدعم الفني والمالي للولايات، كما ان لكل من المستويات المحلية مسؤولياته وصلاحياته، فالمحليات تتحمل مسؤولية التعليم قبل المدرسي، بينما تتحمل الولايات مسؤولية التعليم الابتدائي والثانوي، بينما يتحمل المستوى الفيدرالي التعليم الجامعي.

وفيما يتعلق بالتمويل فالحكومة تعتمد على ما يجمع من الضرائب لتمويل المدارس، وتتفاوت المبالغ ما بين هذه الولايات فتقوم الحكومة الفيدرالية ببعض التحويلات الى حكومة الولايات والمحليات، بينما يقوم القطاع الخاص بأدارة المؤسسات الخاصة به من خلال أعماده على المصروفات الدراسية التي يتم تحصيلها من قبل اولياء الامور، كما تمنح الدولة مؤسسات التعليم الخاصة اعفاء كبير من الضرائب.(Levacic, and Downe: 2004, P42)

وقد كانت للإصلاحات التي تبنتها الحكومة البرازيلية في التعليم العديد من الايجابيات فقد تقلصت التفاوتات ما بين الولايات فيما يتعلق بحصولها على الموارد من الدولة، وازدادت معدلات القيد بالمدارس، وهناك استقلالية كبيرة في التعليم أخذة بالتزايد، وقد ساهم هذا التوجه في تحقيق اعلى شفافية في عملية صنع اتخاذ القرار، وبالتالي انعكس بشكل ملحوظ على كفاءة المدارس، كما مهدت الطريق لتحقيق الادارة المدرسية الفاعلة من خلال تعيين بعض الكفاءات كمدراء للمدارس. (Levacic, and Downe: 2004, P44)

وبوجه عام كانت النتائج الاولى لتقييم تطبيق اللامركزية في القطاع التعليمي بالبرازيل مشجعة خصوصا على أداء الطلاب، كما أن الحكومة أستثمرت بشكل هائل بمهنة التدريس، وأقرت سياسة قومية واضحة للنهوض

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

بالتعليم من خلال إعطاء الصلاحيات الواسعة للولايات والمحليات لتطبيق رؤاها لجودة التعليم.

د-هونغ كونغ:

بدأ التعليم الإلزامي بالتطبيق في هونغ كونغ في عام ١٩٧٠، وقد بذلت الحكومة جهود كبيرة لتوفير الأماكن الكافية لكل طفل في سن الإلزام، ويتكون النظام المدرسي من ثلاث قطاعات تتمثل بالمدارس الحكومية والمدارس المعانة والمدارس الخاصة، وقد ظلت المدارس حتى عام ١٩٩٠ تخضع لسيطرة الدولة المركزية بشكل مباشر، ولكن الحكومة بعد ذلك شعرت بأنه لا بد من تطبيق اللامركزية من أجل تحسين جودة التعليم بالمدارس، فعملت خطة تتكون من ثلاث مراحل لتطبيق اللامركزية هي: مبادرة الإدارة المدرسية لتحديد إطار الجودة في عام ١٩٩١، ثم مرحلة التنفيذ في تطبيق الإدارة الذاتية بالمدارس عام ١٩٩٩، ومن ثم مرحلة المؤسساتية بالتطبيق الإلزامي للإدارة الذاتية في جميع المدارس عام ٢٠٠٠، ومن هنا نرى أن الحكومة في هونغ كونغ هي صاحبة التغيير والتوجه نحو اللامركزية وتحسين جودة التعليم.(سلامة:٢٠٠٠، ص١٠٢)

وقد سلك الإصلاح المدرسي على طريق الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال إعطاء السلطة والاستقلالية الذاتية للمدارس في مجال الإدارة والتمويل، وفيها أصبحت المدرسة وحدة تنظيمية قائمة بذاتها، ومن ناحية عملية صنع القرار فكل الأمور المتعلقة بالموارد المالية تكون قراراتها من قبل المدرسة بما يتناسب واحتياجاتها، أما الأمور الخاصة بالعملية التربوية فتكون القرارات بمشاركة الآباء والمجتمع المحلي بهدف الاستفادة من دعمهم لتوفير الخبرات التعليمية لاحتياجات الطلبة.(التربوية والتنمية:٢٠٠٤، ص ١٨٠)

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

وبالنسبة للتمويل فالمدارس ذاتية التمويل اي تقوم بدفع نفسها بنفسها، لانها تعتمد حرية الحصول على الاموال وكذلك اوجه الانفاق، وتجدر الملاحظة بأن الحكومة قدمت يد المساعدة للمدارس في بادى الامر من خلال تعزيز قدرتها على تعيين المعلمين الجدد، كما قدمت التسهيلات المختلفة لكي تساعد المدارس على تدبير شؤونها، ومن الجدير بالذكر ان تطبيق الادارة الذاتية بمدارس هونغ كونغ يعتمد بشكل كبير على فكرة التفويض المالي و زيادة التمويل الدراسي. (سلامة: ٢٠٠٠، ص ٩٩)

ومن أهم النتائج المتحققة لتطبيق اللامركزية في هونغ كونغ قيام الادارات التعليمية بتحديد المعلومات اللازمة للبرامج التعليمية وتطوير نظم المعلومات الادارية لاتخاذ القرارات الصحيحة، كما ان ادوار مديري المدارس توسعت من خلال رسم سياسة المدرسة وقرار الخطة السنوية وتوفير منهج شامل وتوفير الظروف الصحية والامنية، كما ان مدير المدرسة مسؤول امام الوزارة والهيئة المانحة والاباء والمجتمع في أنشطة المدرسة وتعليم الابناء، اما في مجال محاسبة المدارس وخضوعها للتقييم فيتم في ضوء الخطة التي تقدمها المدرسة عن أهدافها وأنشطتها، وبذلك تشمل عملية المحاسبة المدرسة وجميع العاملين. (سلامة: ٢٠٠٠، ص ١٠٩)

هـ- جنوب افريقيا:

تتميز دولة جنوب افريقيا بتركيبة سكانية خاصة، لأنها تعد خليطاً من عناصر اصحاب البشرة البيضاء واصحاب البشرة السوداء، الامر الذي أدى الى وجود عنصرية شديدة تسيطر على المشهد التعليمي، وأستمر المشهد على حاله حتى وصول مانديلا للحكم عام ١٩٩٤ حيث شهدت العملية التعليمية تغيير واسع، بحيث اصبح نظام التعليم موحد ما بين البيض والسود على حد

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

سواء من خلال ما يعرف بحركة المدارس الجنوب افريقية، والتي رسمت خطة جديدة لحوكمة المدارس بالاستناد على مشاركة المواطنين وذلك في عام ١٩٩٦. (السنباوي: ٢٠١١، ص ٣٧)

وأستطاعت حكومة جنوب افريقيا ان تغير من عدة قيادات تحكم سلطات المقاطعات التربوية لتكون الكفاءة هي العامل الأساسي في قيادة العمل التربوي وليس العامل العنصري، وقد تم انشاء إدارة قومية واحدة للتعليم لكي تتحمل مسؤولية السياسة الحكومية للتعليم والتدريب، بينما تكون حوكمة التعليم وتنفيذ سياساته وأدارته من مهمات حكومات المقاطعات التسع، وتعتمد المدارس في قراراتها على الادارات المدرسية التي تتكون من اولياء الامور والمتعلمين والعاملين بالمدرسة وكذلك المدير، وتشجع الحكومة ادارات المدارس بالافصاح عن مشاكلها والتوصل الى قرارات لمحاولة حلها. (Naido:2005,p13)

وانطلاقاً مما سبق فإن عملية صنع القرار تحول بصورة كبيرة من المركزية الشديدة الى قدر اكبر من اللامركزية والاستقلالية، كما اصبحت المدارس اكثر مسؤولية عن عمليات تطوير المناهج وتعيين المعلمين وتوفير البرامج التدريبية لتطوير المعلمين، اما تمويل العملية التعليمية فيتم عن طريق المنح المركزية مع بعض المشاركات للعوائد الاقليمية، وعملية اصلاح التمويل يهدف لتحقيق العدالة المالية ما بين المدارس من حيث الانفاق على البنية التحتية، كما ان توزيع الموازنة للعملية التعليمية غالبا ما تكون متأثرة بالتوزيع المركزي، وكانت الاداة لتحسين الرواتب هو عملية ترشيد المعلمين، وكثيرا ما يخضع بناء المدارس للنظام المركزي وكذلك بعض مصادر التمويل من المجتمع. (السنباوي: ٢٠١١، ص ٣٩)

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

و-الدروس المستفادة من الخبرات الدولية في لامركزية التعليم:

من خلال مراجعة تجارب كل من الولايات المتحدة الامريكية وانجلترا والبرازيل وهونغ كونغ وجنوب افريقيا في تطبيق اللامركزية في التعليم يمكن تحديد بعض الدروس المستفادة، ومن أهمها:

- عملية الانتقال من المركزية الى اللامركزية ينبغي ان تكون برغبة من الحكومة المركزية على اعتبار انها الوحدة الاساسية لأي تطوير او اصلاح تعليمي، ونرى ان الحكومتين الامريكية والانجليزية قطعت شوطاً كبيراً في تطبيق اللامركزية، ومن ثم فقد تبعتها الدول الاخرى.

- المحاولات لتطبيق اللامركزية اتبعت الخطوات التدريجية، فهي تبدأ بالمدارس الخاصة ومن ثم المدارس الحكومية، وقد تحققت اللامركزية من خلال التعديلات التشريعية التي تسمح للمدارس بالحرية والسلطة واتخاذ القرار بما يخص التمويل والانفاق وتعيين المعلمين وتدريبهم ووضع المناهج ومعايير قبول الطلاب.

- أهمية التعاون والتناسق بين المستويات الحكومية المختلفة في تحمل مسؤولية التعليم والارتقاء بخدماته، ويتم ذلك من خلال وجود مدارس فعالة لها كافة الصلاحيات في ادارة العملية التعليمية.

- تعتبر لامركزية الادارة أحد المحركات الاساسية للأصلاح في غالبية الدول، حيث تتسم الادارة بأنها كفوءة وذات مسؤولية بتوفير جودة مستوى الخدمات التربوية ولديها القدرة على المحاسبة للاداء المدرسي.

- تتطلب عملية الانتقال من المركزية الى اللامركزية اعادة هيكلة وزارة التعليم تنظيمياً ادارياً، لان الفشل في اعادة هيكلة الوزارة يعتبر عائقاً وعقبة كبيرة في وجه تحقيق منافع اللامركزية.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

- التخطيط المسبق والتجهيز لعملية الانتقال للنظام اللامركزي في التعليم، حيث يكون هناك توزيع واضح للدور والمسؤوليات، وخلق توازن ما بين المركزية واللامركزية، و وضع خطة لتوفير الدعم على كافة الواجه والمستويات تماشياً مع الاهداف القومية للتعليم.

ثانياً: النظام الاداري القائم للتعليم العام في العراق:

يعتبر العراق مهذاً لأولى الحضارات التي عرفها الانسان على مر التاريخ، ففيه نشأت الحضارات السومرية والاكديّة والبابليّة... الخ، كما كان للعراق شأن كبير بعد الفتوحات الاسلاميّة حيث ازدهرت في ربوعه الحضارة العربيّة الاسلاميّة لتنتش للعالم بأكمله، والبدايات الاساسيّة للتعليم في العراق بشكله الحالي قد انتشرت في اواخر سيطرة الخلافة العثمانية بعد أن اقتبسته من اوربا ، وقد كان هناك توسع في أعداد المدارس والمتعلمين في العهد الملكي ولكن بصورة تدريجية، وما لبث ان يكون بصورة متسارعة وكبيرة في العهد الجمهوري بسبب التوسع الكبير في بناء المدارس و زيادة التخصيصات المالية و الاقبال من قبل كافة شرائح المجتمع على التزود بالتعليم. (اليونيسيف: ٢٠٠٤، ص١)

لقد أصبح العراق و نظامه التعليمي رائداً بين الدول العربيّة والمنطقة، وقد سعى العراق للقضاء على الامية وكانت لديه عدة جوائز في هذا الشأن، وقد طورت الدولة بشكل كبير البنية التحتية والنظام التعليمي و الصحي، ولكن هذا التقدم ما لبث أن تدهور بشكل سريع بسبب سلسلة من النزاعات و الحروب التي أدت الى العجز عن تقديم الخدمات الاجتماعية الاساسية والنقص الكبير بالبنية التحتية، ولم يتعدى هذا الامر فقط بل كانت هناك خسائر هائلة بالارواح والديون من جراء هذه الحروب، والشلل بنواحي الحياة بعد فرض

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

العقوبات الاقتصادية، وقد ازدادت المآسي بسبب أعمال العنف التي سادت العراق بعد عام ٢٠٠٣ فأثرت على التماسك المجتمعي والتعايش بين طوائف المجتمع، وبالرغم من كل ما يحدث الى أن هناك بوادر أمل للنهوض بواقع التعليم.(اليونسكو:٢٠١٠، ص ١٠)

ووزارة التربية هي المسؤولة عن إدارة وتنظيم شؤون التعليم العام (قبل الجامعي) في العراق بكل مراحله الدراسية الابتدائية والمتوسطة والاعدادية بأنواعها، بينما وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هي المسؤولة عن تنظيم وأدارة التعليم الجامعي والعالي، وهنا تبرز أهمية التعليم العام لما يضمه من أعداد كبيرة يتألف منها هذا القطاع من الموظفين والطلبة، حيث يبلغ عدد العاملين في الوزارة اكثر من ٤٥٠ ألف موظف بشتى العناوين الوظيفية كالاداريين والمدرسين والمعلمين، بينما يبلغ عدد الملتحقين بالمراحل الدراسية أكثر من ٦.٦ مليون طالب ولكلا الجنسين من الذكور والأناث.(جودة: ٢٠١٠، ص ٢٢٤)

والادارة التعليمية في العراق تسير وفق النظام المركزي منذ تأسيسها، حيث أخذت بالاتجاه نحو هذا النظام عند تاسيس المدارس الابتدائية بالصورة الحديثة في اواخر سيطرة العهد العثماني على العراق، واستمر الحال عند تشكيل ادارة المعارف في عهد الاحتلال البريطاني، وكذلك بتشكيل وزارة المعارف في العهد الملكي، وبالرغم من تغيير اسم الوزارة من المعارف الى التربية في العهد الجمهوري الا ان تسيير أمور الوزارة كانت تتم بصورة مركزية شديدة، وما كان على المديريات العامة في المحافظات سوى تنفيذ الاوامر بدون أبداء أي رأي حتى لو كان الامر يتعلق بمديريتها او بأحد منتسبيها.(القيسي:٢٠١٤، ص ٩)

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

وبعد التغيير الذي حدث في عام ٢٠٠٣ ازدادت المطالبات بأعطاء بعض الصلاحيات للمحافظات لتسيير شؤونها بنفسها، ولكن الواقع يشير بأن الأمور لا زالت تسير وفق نفس المنهج الذي سارت عليه معظم الوزارات التعليمية السابقة، وبالرغم من أن قانون وزارة التربية (ذي الرقم ٢٢) الذي أقر من قبل مجلس النواب عام ٢٠١١، تم فيه تحديد دور وزارة التربية ضمن هذا القانون من خلال المسؤولية المشتركة عن وضع السياسات التربوية مع مجالس المحافظات، وكذلك بأعداد الخطط التربوية وبرامج أعداد المعلمين وتدريبهم، وفتح دور رياض الاطفال والمدارس بأختلاف انواعها ومراحلها، والعناية بالتعليم الاهلي والاجنبي، وأعداد المناهج الدراسية لكافة المراحل الدراسية، ووضع النظم الخاصة بأساليب التقويم والامتحانات، الا أن ما يعاب على هذا القانون بأنه وضع جميع الصلاحيات الخاصة باتخاذ القرار وفي جميع الأمور الادارية والمالية والفنية بيد الوزير، كما أن لديه حق التحويل لأي من وكلائه او المديرين العامين لبعض من صلاحياته كما نصت عليه الفقرة الثانية من ضمن هذا القانون. (التربية: ٢٠١١، ص ١-٣)

وتتناقض الفقرة الخاصة بصلاحيات الوزير مع ما نصت عليه القوانين والوامر الصادرة في فترة ما بعد ٢٠٠٣ على مبدأ اللامركزية وتفويض السلطة للمحافظات، حيث نص امر سلطة الائتلاف المؤقت المرقم (٧١ لعام ٢٠٠٤) على أن نظام الحكم جمهوري اتحادي يقوم على أساس مبدأ اللامركزية للمحافظات وتفويض السلطة لها، كما سار بنفس المنهج قانون إدارة الدولة للمرحلة الانتقالية لعام ٢٠٠٤ ولكنه لم يحدد نوع اللامركزية، سواء أكانت سياسية او ادارية ام أنهما معاً، لكنه ذكر في هذا القانون بأنه سوف يتم

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

تفويض السلطات للحكومة المحلية والبلدية.(الشكراوي وآخرون: ٢٠١٢، ص ٢٢٤)

وقد أقر الدستور العراقي الدائم لعام ٢٠٠٥ على مبدأ الحق لكافة العراقيين بالحصول على التعليم، واعتبر التعليم الاساسي الزامي، وضمن التعليم باللغة الام سواء بالمدارس الحكومية او الخاصة، اما فيما يخص اقتسام السلطة وتفويض الصلاحيات فقد أعطى الحق للمحافظات التي لم تنتظم باقليم صلاحيات ادارية و مالية واسعة ، لتمكينها من ادارة شؤونها بنفسها على وفق مبدأ اللامركزية الادارية، وقد أحال هذا الامر الى تنظيمه بقانون، كما نص الدستور على ان السياسة التعليمية والتدريسية العامة يجب ان تصاغ بشكل مشترك من قبل السلطات الاتحادية(وزارة التربية في بغداد) والاقليمية(او سلطات المحافظات في حال تم أنشاء اقليم رسمي كما محدد في الدستور).(الدستور: ٢٠٠٥، ص ٧)

وقد كان ما اراد الدستور فقد شرع مجلس النواب قانون المحافظات الغير منتظمة باقليم (المرقم ٢١ لعام ٢٠٠٨ المعدل) وفيه تم منح الحق للمحافظة بتنظيم عمل الوزارات الخدمية ونقل معظم صلاحياتها للمحافظات بغية التحول للنظام اللامركزي الاداري، ومن ضمن فقرات هذا القانون أعداد موازنة المحافظة والمصادقة عليها وسن التشريعات الخاصة بكل محافظة بما يتلائم والدستور.(الشكراوي وآخرون: ٢٠١٢، ص ٢٢٥)

ومن خلال ما تطرقنا اليه فأننا امام حقيقة واضحة تتضح لنا جلياً من خلالها بأن المشرع العراقي قد أعطى الارضية المناسبة للانطلاق نحو تطبيق اللامركزية الادارية بميدان العمل التربوي من خلال ما تم تضمينه بالدستور وقانون مجالس المحافظات، ولكن بالرغم من وجود هذه القوانين التي تم

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

تشريعها الا أن وزارة التربية وبعض المسؤولين فيها لا زالوا يتمسكون بكافة الصلاحيات الادارية والفنية والمالية مستندين بذلك على بعض القوانين والانظمة والتعليمات الاخرى التي لم تتغير منذ زمن النظام السابق، والسبب كما يراه الباحث يعود لشيوع الثقافة الشمولية التسلطية التي لا زالت تهيمن على القرار التربوي وبجميع مفاصل العمل التربوي.

ثالثاً: أهم التحديات التي تحول دون تطبيق النظام اللامركزي في التعليم العام بالعراق:

بلا شك أن التعليم العام بالعراق بحجمه الكبير وأهميته يواجه تحديات كبيرة لا سيما في الوقت الحاضر، الامر الذي يؤثر بشكل كبير على جودة العملية التعليمية بأسرها، كما يمكننا القول بأن التحديات التي يواجهها العراق تضع التعليم العام على وجه الخصوص أمام مهمة عسيرة للغاية للنهوض بهذا القطاع المهم، وتفرض عليه واقعاً صعباً لدرجة أنها أصبحت تبحث عن البوصلة التي تمكنها من الإبحار نحو الاتجاهات الصحيحة لتحقيق الأهداف المرسومة لتطوير العملية التعليمية وما يترتب عليها من مهمات. (شكر ٢٠١٤، ص ١٢٨)

والكثير من دول العالم قد سبقتنا وبمجالات كثيرة بعملية تطوير و اصلاح قطاع التعليم في دولها، ولكن التعليم العام في العراق لا زال يعاني في ظل وجود العديد من التحديات التي تواجه عملية التطوير سواء ما يتصل بالنظام المؤسسي للدولة بشكل عام ومنها ما يتصل بعمل وزارة التربية والقائمين عليها، وتبرز مشكلة نقل وتوزيع وتنظيم السلطات ما بين المركز والمحافظات وتطبيق اللامركزية كأحد اهم العقبات للدولة العراقية، وسنعرض فيما يلي ابرز التحديات والمشاكل التي تواجه تطبيق اللامركزية من قبل الحكومات العراقية

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

المتعاقبة، ومن ثم سنعرض اهم التحديات التي تواجه تطبيق اللامركزية في التعليم العام بالعراق.

أ- اهم التحديات التي تواجه تطبيق اللامركزية في العراق:

هناك العديد من التحديات والمشاكل التي تعيق تقدم وتطور الدولة العراقية ومنها ما هو مزمن ومنها ما مستحدث، ولم تستطيع الحكومات المتعاقبة أن تستفيد بشكل صحيح من الموارد المالية الهائلة المتأتية للدولة لتسخيرها في خدمة المجتمع والمواطن، ومن ابرز هذه التحديات:

١- التقلبات الاقتصادية: بالرغم من امكانات الدولة الغنية لتحقيق الازدهار الاقتصادي، الا أن الاقتصاد العراقي عانى من تقلبات كثيرة في السنوات الثلاثين الاخيرة، ويرجع السبب في ذلك للحروب المتعاقبة والنظام الاقتصادي المتخلف الذي أدى لأعاقة النمو الاقتصادي وازعاج البنية التحتية الاساسية وعدم وجود رؤية واضحة لمعالم الاقتصاد العراقي سواء أكان رأسمالي او اشتراكي او مختلط.(مرزا: ٢٠٠٣، ص ٢٢)

٢- ازدياد نسبة الفقر: بالرغم من الخيرات الكثيرة التي يتمتع بها العراق الا ان نسبة الفقر تقدر بحوالي ٣٤% من العراقيين يعيشون في حرمان، حيث لا يزال الفقر والجوع ونقص فرص الحصول على المياه الصالحة للشرب و الكهرباء من بين الالوية الاقتصادية والاجتماعية الاكثر تهديداً.(اليونسكو: ٢٠١٠، ص ١٩)

٣- ارتفاع معدلات البطالة: تعد البطالة من اهم القضايا الاساسية التي تشغل بال الاقتصاديين في العراق لأرتفاع معدلاتها في المجتمع نسبة لدول العالم، حيث تبلغ النسبة الحالية أكثر من ٣٨%، بالاضافة لمن

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

- سوف يلتحق بهم من نازحي الداخل، ومعظمهم لا يمتلكون مهارات عالية و يصعب توظيفهم.(اليونسكو:٢٠١٠، ص ١٩)
- ٤- الاقتصاد الريعي: يعتمد العراق بشكل كبير على الارباح المتأتية من بيع النفط الذي يمثل ٩٣% من صادرات العراق، وبالنظر لانخفاض اسعاره فقد تأثرت بشكل كبير الموازنة العامة للدولة، وتوقفت من جراء ذلك العديد من المشاريع الاستراتيجية.(محمد:٢٠١١، ص ١٠)
- ٥- الوضع الامني المتردي: أدت اعمال العنف المستمرة الى توجه الدولة بشكل كبير نحو التوجه للأنفاق على المجهود الحربي، والذي يتطلب ميزانية خاصة ومضاعفة الامر الذي يحمل الحكومة أعباء إضافية على الموازنة العامة المتعبة اصلاً من جراء الأنخفاض المستمر لأسعار النفط، مما جعل الحكومة تركز فقط على دعم زخم المعركة لتحرير المناطق وعودة النازحين.(صالح:٢٠١٤ ص ٤٠)
- ٦- الفساد الاداري و المحاصصة: لقد أدى الفساد الاداري و تغلغله بين اوساط الكادر الاداري الى ان يكون العراق في اسفل القوائم الدولية لمدرجات الفساد في العالم، وقد كانت للمحاصصة الحزبية و تقسيم الوزارات ما بين الاحزاب الى تفشي هذه الظاهرة بشكل كبير، وقد كشفت الجهات الرقابية العديد من قضايا الفساد المالي والاداري بحق الوزراء المنتمين للاحزاب، ويتخذ الفساد انماطاً مختلفة مثل استغلال الوظيفة لتحقيق أغراض شخصية، والرشوة والاختلاس والوساطة والابتزاز..الخ. (راهي:٢٠٠٩، ص ٢٠٣)
- ٧- تعدد الجهات الرقابية: هناك العديد من الجهات الرقابية التي تمتلئ بها الوزارات، واغلب هذه الجهات والاجهزة يتقاطع عملها مع بعضها

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

الآخر، ولا يكون عمل الوحدة مكماً للآخرى، مما يشتت عملها، وبرز هذه الهيئات دائرة المفتش العام في كل وزارة، وهيئة النزاهة، والرقابة التشريعية المتمثلة بالبرلمان، والرقابة القضائية، وديوان الرقابة المالية. (عبد الحسين: د.ت، ص ١٥-٧٠)

وهناك العديد من المعوقات والتحديات التي لا زالت تتأثر وتؤثر بشكل كبير على الدولة والحكومة العراقية، وهذا بالتالي بدوره ينعكس على الواقع المجتمعي، والقطاع التربوي لم يسلم من هذه التأثيرات والتحديات بالإضافة لما يعانيه اصلاً في سبيل التطور والاصلاح.

ب- التحديات التي تعوق تطبيق اللامركزية بالتعليم العام في العراق:

أن التحديات التي تواجه القطاع التعليمي في العراق وخصوصاً في مجال تطبيق اللامركزية الادارية وتعميمها في مفاصل العمل التربوي لا تختلف كثيراً عما تعانيه القطاعات الاخرى، من خلال عدم أعطاء الصلاحيات، والتحجج بالاوضاع الامنية والاقتصادية للحيلولة دون نقلها، كما أن التعليم العام يعاني بدوره من عدة تحديات تخص الطبيعة المؤسسية لتكوينه، وتحول دون تفعيل اللامركزية الادارية بالرغم من اقرارها دستورياً وقانونياً، ومن أهم هذه التحديات:

١- تضخم الجهاز الاداري: يمثل الجهاز الاداري والوظيفي بوزارة التربية من مشكلة كبيرة لانه يستنفذ أغلب التخصيصات المالية المخصصة للوزارة من قبل الميزانية العامة للدولة، حيث يغلب فيها الجانب التشغيلي المخصص للرواتب على الجانب الاستثماري، اذ تبلغ نسبة ٩٤.٤ % ما يصرف من رواتب للموظفين والمعلمين والمدرسين من الموازنة الحالية المخصصة لوزارة التربية، وبالتالي تبقى النسبة ضئيلة

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

لغاية لما يتم صرفه على بناء المدارس وتطوير المؤسسات الادارية وغيرها من الامور التي تحتاج الى موازنات خاصة للنهوض بالعمل التربوي.(اليونسكو: ٢٠١٠، ص ٣١)

٢- صلاحية المسؤولين: في الوقت الذي تتعالى فيه أغلب الأصوات للادارات المحلية بتطبيق التعديلات التي طرأت على قانون مجالس المحافظات، من خلال تطبيق اللامركزية ونقل الصلاحيات لمجالس المحافظات والمدراء العاميين لمديريات التربية بالمحافظات، نجد بأن كبار المسؤولين في وزارة التربية لا زالت لديهم الرغبة في التمسك بالنظام المركزي لوزارة التربية والصلاحيات الممنوحة لهم من خلالها في إطار المحافظة على السلطة وتعزيز الامتيازات المالية والادبية التي يحصلون عليها.(اليونسكو: ٢٠١٠، ص ٣٤)

٣- ضعف الثقافة الديمقراطية بواقع التعليم: و يتمثل هذا الامر بعدم وجود وعي جماهيري بالمخاطر التي تحيط بالواقع التربوي، وعدم وجود مشاركة مجتمعية فعالة للأحاطة بهذه المخاطر، وبالرغم من وجود بعض المنظمات الغير حكومية الا أن دورها غير فعال في التعريف بالمشاكل التي تواجه الواقع التربوي والتعليمي، كما أن الدور المجتمعي لا يزال يعيش في ظل الاعتماد على الدولة بشكل تام دون ان تكون له مساهمة فاعلة في دعم واسناد العملية التعليمية، كما أن دور منظمات المجتمع المدني غائب عن التعريف باللامركزية الادارية واهميتها في تطوير العمل التربوي.(شكر: ٢٠١٤، ص ١٢٩)

٤- العوائق القانونية: تعتبر القوانين والانظمة والتعليمات من أهم التحديات التي تواجه عدم تنفيذ وتطبيق اللامركزية الادارية في العراق، حيث أن

هناك العديد من العقبات الشديدة التي لا تمكن الادارات المحلية من عملية اتخاذ القرار المرتبطة بجمع الموارد المالية وأستخدامها، ويرجع السبب في ذلك لوجود قوانين وتعليمات سابقة لا زالت نافذة ولم تستطيع المؤسسة التشريعية من الغائها بسبب غياب الارادة الحقيقية او بسبب المصالح و الامتيازات المرتبطة ب كبار المسؤولين بوزارة التربية.(الشكراوي واخرون: ٢٠١٢، ص ٢٢٧)

٥- ارتفاع نسبة الامية: ارتفعت وبصورة كبيرة الامية بين طبقات المجتمع المختلفة ، وقد يشمل اولياء الامور او الكثير منهم سواء بالمناطق الحضرية او بالمناطق الريفية، وقد يشكل هذا الامر عبئاً اضافياً على عملية نقل الصلاحيات الادارية اللامركزية للمحافظات، لما يعنيه دور اولياء الامور في عملية الاشتراك بأخذ القرارات وصنع السياسات الخاصة بالعملية التعليمية في المجتمع المحلي.(اليونسكو: ٢٠١٠، ص ٢١)

٦- الضغوط الخارجية: هناك ضغوط دولية من قبل الجهات المانحة الدولية لتوجه العراق نحو تبني اللامركزية في ادارة التعليم، أي ان التوجه نحو تحقيق اللامركزية قد يكون نتيجة لهذه الضغوط الخارجية وليست للرغبة الصادقة من قبل وزارة التربية، حيث أن هناك حراك وعلى كافة المستويات الدولية كدول الاتحاد الاوروبي والولايات المتحدة الامريكية وبعض المنظمات خصوصاً اليونسكو والبنك الدولي والوكالة الامريكية للتنمية الدولية والوكالة الالمانية للتعاون التقني ومجموعة الامم المتحدة الانمائية وبمشاركة الوزارات العراقية للدفع بهذا الاتجاه، ولكن التغيير المستمر للوزراء والمسؤولين أدى لتغيير خطط العمل، حيث يتأخر

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

المسؤولين الجدد في تنفيذ المهام الموكلة اليهم والتي تعتبر من جانب الوكالات الدولية مسبقة من أجل تنفيذ المشاريع، كما أن لصعوبة الرصد داخل العراق بسبب أعمال العنف وإساءة استخدام المداخلات الموردة كالتجهيزات والمعدات لأنها لم يتم تسليمها بالوقت المناسب، وهناك صعوبات أخرى كالظرف الأمني الذي يتمثل بعدم تمكن المشاركين الدوليين من حضور الاجتماعات والندوات، علاوة على ذلك فإن عدم قدرة العراق حتى الآن على تفعيل لامركزية التعليم يمكن تفسيره بغياب الإرادة الحقيقية في تنفيذ هذا التحول، وإن توجه العراق نحو تفعيل اللامركزية في التعليم قد لا يتعدى كونه توجهًا ظاهريًا. (اليونسكو: ٢٠١٠، ص ٧٩)

٧- افتقاد التنسيق الإداري : البناء الحقيقي للإدارة الكفوءة يتطلب جهود حكومية متميزة في الاتصالات، بحيث هناك فجوة حقيقية في أعداد و رفع التقارير ما بين وزارة التربية والمديريات العامة بالمحافظات، كما تبرز الحاجة الماسة إلى عملية التقنيات والازدواجية للعديد من الكيانات وهو ما يظهر بوضوح في بعض المجالات كالخطيط، والتقويم والمتابعة والبحوث، ونظم المعلومات، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة التكلفة ونقص الكفاءة وفقدان الموارد والتضارب في تفسيرات القرارات الوزارية وغياب المحاسبية، وبالتالي يؤدي إلى زيادة عدد الشكاوى المقدمة من مستويات مختلفة، ويثقل كاهل القيادة بأمر غير ضرورية إضافة إلى خلق حالة من عدم الانضباط الإداري والمالي، وتزيد من صعوبة التطوير و الإصلاح الإداري. (اليونسكو: ٢٠١٠، ص ٣٥)

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

٨- النقص المتواصل للبنية التحتية للمدارس: يشكل الانخفاض المستمر لاسعار النفط والحرب المستمرة ضغطاً كبيراً على الموازنة العامة للدولة، وبالتالي فقد انخفضت بشكل كبير التخصيصات المالية الممنوحة لبناء المدارس في انحاء العراق، وهذا الامر يشكل قضية خطيرة بسبب عدم استيعاب المدارس الحالية، حيث تعمل أغلب المدارس بالنظام المزدوج والثلاثي، كما أن هذه المدارس تفتقد للمياه الصحية ومرافق الصرف الصحي، الامر الذي ادى لخلق بيئة تعليمية غير سليمة للعديد من الطلبة والمعلمين. (اليونسكو: ٢٠١٠، ص ٣٢)

٩- ضعف المناهج الدراسية: تعتبر المناهج الدراسية من الاسباب التي تعوق تقدم التعليم في العراق، ولا سيما في مراحل التعليم قبل الجامعي وذلك لان أغلب المناهج التدريسية وكذلك طرائق التدريس تعتبر قديمة ولا تواكب التطورات الحاصلة في العالم، كما أن العديد من اللجان التي تعمل على تطوير المناهج الدراسية تكون في غير تخصصاتها وقدرتها على التطوير محدودة. (اليونسكو: ٢٠١٠، ص ٣٣)

١٠- غياب المسائلة والشفافية: بالنظر لارتباط بعض المسؤولين الكبار بوزارة التربية بالاحزاب الحاكمة وتوزعهم فيما بينها في مفاصل العمل التربوي فإن المسائلة والشفافية تغيب عن الواقع التربوي لارتباطها بالمصالح سواء أكانت في الحكومات المركزية والمحلية على حد سواء، وكذلك عدم توافر المعلومات اللازمة والكافية التي تمكن طبقات المواطنين المختلفة من اتخاذ القرارات السليمة فيما يخص التعليم. (سلمان ٢٠١٥، ص ١٠٢)

رابعاً: الاستنتاجات :

في ضوء ما تم عرضه وما أنتهى اليه دراستنا التحليلية لتفعيل اللامركزية في التعليم العام بالعراق بالارتكاز على رصيد كبير من خبرات الدول الاجنبية التي تبنت هذا الخيار في أنظمتها التعليمية، فقد توصل الباحث الى عدة استنتاجات مهمة وهي كالآتي:

١- التحول التدريجي بين الدول الاجنبية في عملية الانتقال من المركزية الى اللامركزية في التعليم، حرصاً من هذه الدول على التحرك بسلاسة نحو التطبيق السليم للامركزية، ونفاذاً لاجراء اي تغييرات فجائية او ارتباك في اداء الوحدات الادارية.

٢- العوائق التشريعية أحد اهم التحديات التي تعوق الانتقال من المركزية الى اللامركزية.

٣- انتشار الفساد الاداري والمالي وغياب المسائلة والشفافية بالحكومات المحلية والمركزية، وعدم توفر المعلومات اللازمة والكافية التي تمكن المواطن من اتخاذ القرار السليم بما يخص العملية التعليمية.

٤- نسب الامية العالية التي قد تمتد لتشمل بعض اولياء الامور او الكثير منهم، في الوقت الذي يطالب فيه اولياء الامور بالاشتراك في عملية اتخاذ القرار وصنع السياسة التعليمية.

٥- ضعف الثقافة الديمقراطية وعدم وجود وعي ومشاركة مجتمعية فعالة، وضعف كبير من منظمات المجتمع المدني للتعريف بفوائد ومميزات لامركزية التعليم .

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

٦- ضعف التنسيق ما بين وزارة التربية والمديريات العامة في المحافظات، فهناك العديد من القرارات تتخذها الادارة المركزية دون الرجوع او علم المديريات العامة.

٧- اللامركزية تعمل على الافادة من كافة الموارد المتاحة والقدرات والطاقات للعمل بكفاءة، وتحقيق العدالة في توزيع الموارد العامة، والمساعدة على تحقيق الاستقرار السياسي، وتوفير البيئة التدريبية الملائمة لتمكين العاملين بالمديريات العامة في صياغة السياسة التعليمية بالمحافظات التابعة لها.

٨- اكثر الدول ميلاً للتحويل للامركزية الادارية هي الدول المتنوعة بتركيبة السكان من حيث الثقافة والدين.

٩- تفعيل اللامركزية يعد من الملامح الضرورية للتحديث والتطوير المستمرين للقطاع الحكومي، وهذا التحول في التعليم العام يتيح حرية صنع وأخذ القرار امام العاملين واولياء الامور سعياً لحل المشكلات، والبحث عن كيفية توفير الموارد وتحسين مستوى التعليم.

١٠- وفقاً للتجارب الدولية فإن اللامركزية تعمل على تعزيز الكفاءة والشفافية والمسائلة في تقديم الخدمات التعليمية، وتشجيع استقلالية المدارس ومنحها المزيد من السلطات.

١١- بالرغم من كل الجهود التي بذلت وتبذل لتفعيل اللامركزية في العراق، فانه لا يمكن وصف نظام التعليم العام فيه الا بأنه شديد المركزية.

١٢- الميزانيات المخصصة لموازنة وزارة التربية غير كافية ولا تفي بالطلب، والاخذ باللامركزية سيتغلب على سوء تخصيص الموارد.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

- ١٣- تفعيل اللامركزية يعاني من تحديات كبيرة كغياب المناخ الديمقراطي، وتعدد الاجهزة الرقابية، وعدم فعالية ادوار المحاسبية والمسائلة وتفشي الفساد المالي و الاداري، وضعف المشاركة السياسية.
- ١٤- غياب الارادة الحقيقية من جانب القيادات الادارية العليا في وزارة التربية في عملية التحول نحو اللامركزية، وقد يكون التوجه ظاهري فقط كاستجابة للضغوط الخارجية و المنظمات الدولية.

خامساً: التوصيات:

- ١- ضرورة نشر الديمقراطية وحق الاختيار عند المواطنين: بالاضافة لأشراك العاملين في قطاع التعليم بالدورات التدريبية المختلفة للتعرف على افكار المشاركة بالعمل والمسؤولية المجتمعية لدى العاملين، وذلك لجعل عملية تطبيق اللامركزية بالتعليم العام في العراق اكثر سلاسة، ورفع معدلات نجاح التطبيق، ورفع جودة التعليم العام في العراق من خلال تطبيق اللامركزية.
- ٢- المجال التشريعي: حيث يراعى في هذا المجال توفير المواد التعليمية بالمؤسسة التي تعمل بالنظام اللامركزي، كطباعة الدستور وتفسيراته، والتشريعات الصادرة من مجلس النواب الخاصة بمجالس المحافظات وتفسيراته، وتحديد التشريعات الخاصة بالحكومة المركزية وصلاحياتها، وكذلك تحديد التشريعات الخاصة بالحكومة المحلية ومعرفة مدى قوة سلطاتها ونظام المحاسبية فيها.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

٣- القواعد المتعلقة بالمؤسسة التعليمية: وفيها ينبغي القيام بالحصص الشامل لكل القواعد المرتبطة بالحكومة والتعليم، ووضع القوانين والانظمة و التعليمات تحت تصرف المؤسسة التعليمية، وتحليل هذه القواعد لمعرفة مدى قدرتها في دعم اللامركزية في نظام التعليم.

٤- توفير الكوادر المهنية للتعامل مع النظام اللامركزي: حيث يجب ضرورة توفير الكوادر العاملة التي نحن بحاجة لها للتعامل مع النظام اللامركزي من خلال وجود نظام فعال يسمح للأفراد بالتعبير عن ارائهم وافكارهم في اداء النظام اللامركزي، وكذلك وجود نظام المحاسبية العامة، وحاجة نظام التقييم للمعرفة و المهارات و الاستعدادات والخبرات التي تدعم اللامركزية، ووضع توصيفات دقيقة للموارد البشرية الحالية بوزارة التربية والمديريات العامة للمحافظات بمجال الادارة و التطوير والتقييم.

٥- توفير المهارات الادارية الاساسية داخل المجتمع: ويتم ذلك من خلال القضاء على الامية بانواعها كالامية الهجائية والامية المعرفية، والتسامح المتعلق بحقوق الاخرين في المعتقدات للتعامل مع افكارهم التي تنعكس في قبول الافراد للفوارق الثقافية والبشرية الموجودة بينهم، والقبول بمبدأ المحاسبية و تطبيقاتها بمنظمات المجتمع المدني والجمعيات المدنية.

٦- التدرج في نقل الصلاحيات: يجب التدرج بنقل الصلاحيات من المركز للمحافظات، ومن ثم نقلها للمدارس، وخلال فترات زمنية محددة سلفاً، وأبداء التقويمات المستمرة لمنهاج العمل، واعطاء تقييمات عن كل مرحلة من نقل السلطات.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

٧- توحيد أجهزة المسائلة والمحاسبية: في حالة نقل الصلاحيات الادارية لا بد من توحيد الاجهزة الرقابية، وان تكون ذات هدف واحد ومحدد، وان يكون العمل بينهما مكمل للآخر، وان تتضارب القوانين الحاكمة لها مع الجهاز الرقابي الاخر.

٨- التمويل المجتمعي للعملية التعليمية: يعتبر التمويل العصب الاساسي للعملية التعليمية، وذلك لان العديد من الدول التي تبنت اللامركزية واجهت هذه المشكلة، ولذلك يجب البحث عن قنوات التمويل التي تضمن نجاح استمرار اللامركزية والارتقاء بمستوى الكفاءة و الجودة بالعملية التعليمية.

٩- اصلاح المناهج: تسهم عملية اصلاح المناهج بصورة كبيرة في تزويد المدارس بقدر كبير من المرونة للتكيف مع متطلبات البرامج التعليمية للمدارس، وذلك لتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة، و الهدف منها رفع مستوى الجودة وتكافؤ الفرص للطلبة ومدى حاجة المجتمع للعملية التعليمية.

١٠- حوكمة المدارس: وتعني نظام الحكم في المدرسة والذي ينبغي إعادة هيكلته على اساس يضمن الالتزام بالثوابت الوطنية والسياسات المركزية للدولة، ويسمح بذات الوقت للمحافظات بالمشاركة في صنع القرارات التي تتصل بنوع الخدمات التعليمية المقدمة لهم بالدرجة التي تتناسب مع طبيعة علاقتهم واهتمامهم بها.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية
مقارنة).....

المصادر العربية والاجنبية:

- ١- احمد، ابراهيم احمد: نحو تطوير الادارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية، الاسكندرية، ١٩٩٧.
- ٢- التربية، وزارة: قانون وزارة التربية رقم ٢٢ لعام ٢٠١١، جريدة الوقائع العراقية، بغداد، ٢٠١١.
- ٣- التربوية والتنمية، المركز القومي للبحوث: الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية في مصر من خلال الادارة الذاتية دراسة في ضوء بعض الخبرات، المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية، القاهرة، ٢٠٠٤.
- ٤- التربية والتعليم المصرية، وزارة: مبارك والتعليم النقلة النوعية في المشروع القومي للتعليم (تطبيق مبادئ الجودة الشاملة)، القاهرة وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢.
- ٥- الخالدي، سعد عوض: اتجاهات مديري المدارس نحو المراكز واللامركزية وعلاقتها بالرضا المهني في دولة الكويت ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، ٢٠٠٥.
- ٦- الدستور جمهورية العراق لعام ٢٠٠٥، جريدة الوقائع العراقية، بغداد، ٢٠٠٥.
- ٧- السنباوي، مها عبد الحميد: لامركزية التعليم كمدخل لتطوير التعليم الاساسي مع دراسة الحالة المصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠١١.
- ٨- الشخبي، علي السيد: المشاركة المجتمعية في التعليم الطموح والتحديات، مؤتمر آفاق الاصلاح التربوي في مصر، المنصورة، ٢-٣ اكتوبر ٢٠٠٤.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

- ٩- الشكراوي وآخرون، علي هادي: التنظيم القانوني للامركزية المالية في الدولة الفيدرالية دراسة مقارنة مع القانون العراقي، مجلة المحقق الحلبي للعلوم القانونية والسياسية، بابل، ٢٠١٢.
- ١٠- القيسي، عامر ياس: التربية والتعليم في العراق الواقع والاتجاهات، مؤسسة فريدريش ايبرت، مكتب الاردن والعراق، بغداد، ٢٠١٤.
- ١١- الياسري، اكرم: اللامركزية (مفهومها، مزاياها، عيوبها والعوامل المؤثرة في تطبيقها)، مركز أولفات للتنمية و الدراسات الاستراتيجية، بغداد، ٢٠٠٦.
- ١٢- اليونسكو، منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة: استراتيجية اليونسكو لدعم التعليم الوطني جمهورية العراق (٢٠١٠-٢٠١٤)، مكتب يونسكو العراق، عمان، ٢٠١٠.
- ١٣- _____: التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥ هل سنحقق هذا الهدف، اليونسكو للنشر، باريس، ٢٠٠٨.
- ١٤- اليونيسيف، وزارة التربية بالتعاون مع منظمة: التقرير التحليلي الاحصائي، مطبعة وزارة التربية، ٢٠٠٤.
- ١٥- بيومي، محمد غازي: لامركزية الادارة التعليمية في كل من انجلترا واليابان وامكانية الافادة منها في اصلاح ادارة التعليم في مملكة البحرين، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد ٧١، ٢٠٠٧.
- ١٦- جودة، أحمد: تاريخ التربية والتعليم في العراق وأثره في الجانب السياسي، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، القاهرة، ٢٠١٠.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية
مقارنة).....

- ١٧- حجي، احمد اسماعيل :الادارة التعليمية والمدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٥ .
- ١٨ - حسين،سلامة عبد العظيم :الادارة الذاتية و لامركزية التعليم، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، ٢٠٠٦.
- ١٩ - دالين، ديو بولد فان(ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون):مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،القاهرة،مكتبة الانجلو المصرية،٢٠٠٧.
- ٢٠-راهي،محمد غالي : الفساد المالي و الاداري في العراق و سبل معالجته،مجلة الكوفة للدراسات القانونية،العدد ٢،النجف الاشرف،٢٠٠٩
- ٢١ - زاهر،ضياء الدين :الوظائف الحديثة للادارة المدرسية من منظور عالمي، مستقبل التربية العربية، مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية، القاهرة، ١٩٩٥.
- ٢٢ - سايمون،هيربرت اي (ترجمة:عبد الرحمن بن احمد هيجان و عبد الله هنية):السلوك الاداري دراسة لعمليات اتخاذ القرار في المنظمات الادارية، معهد الادارة العامة ، الرياض،٢٠٠٣.
- ٢٣-سلمان،تغريد داؤد:الفساد الاداري والمالي في العراق واثره الاقتصادي والاجتماعي(أسبابه،أنواعه،مظاهره،وسبل معالجته)،مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والادارية،النجف الاشرف،العدد ٢٠١٥،٣٣.
- ٢٤ - سلمان،نجدة ابراهيم :الاتجاهات الجديدة في الادارة التعليمية المحلية في بعض الدول المتقدمة، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٩٨ .
- ٢٥ - سليمان،عرفات عبد العزيز:استراتيجية الادارة في التعليم ملامح من الواقع المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠١ .

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية
مقارنة).....

- ٢٦ - شحاتة، محسن و زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية،
الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣ .
- ٢٧ - شريف، علي: إدارة المنظمات الحكومية، الدار الجامعية، الاسكندرية،
١٩٩٩.
- ٢٨ - شريف، علي وسلطان، محمد: المدخل المعاصر في مبادئ الإدارة،
الاسكندرية، الدار الجامعية، ١٩٩٨ .
- ٢٩- شكر، نغم نذير : دور الثقافة و التعليم في بناء الدولة الحديثة(العراق
انموذجاً)، مجلة الدراسات الدولية ، العدد ٥٧، جامعة بغداد،
بغداد، ٢٠١٤.
- ٣٠- صالح، شيماء تركات :الامن الوطني العراقي و مكافحة الارهاب (دراسة
في اشكالية الادارة) ، مجلة دراسات دولية ، العدد، ٦١، جامعة بغداد،
بغداد، ٢٠١٤.
- ٣١- عبد الحسين، احسان علي: دور الاجهزة الرقابية في مكافحة الفساد، بحث
مقدم لهيئة النزاهة/ دائرة الشؤون القانونية/ قسم البحوث والدراسات، بغداد،
د.ت.
- ٣٢ - عبد الكريم، نهى حامد: عملية صناعة السياسة التعليمية في الولايات
المتحدة الامريكية، مجلة العلوم التربوية، معهد البحوث والدراسات
التربوية، جامعة القاهرة، العدد ٤، ١٩٩٧.
- ٣٣ - عجمي، محمد حسنين : الادارة المدرسية، دار الفكر العربي،
القاهرة، ٢٠٠٠ .
- ٣٤ - عمار، حامد ويوسف، محسن: اصلاح التعليم في مصر، مكتبة
الاسكندرية، الاسكندرية، ٢٠٠٦.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة).....

٣٥- قدري، خالد : الادارة الذاتية والمحاسبية كمدخل لرفع انتاجية المدرسة الثانوية دراسة مستقبلية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٢ .

٣٦- كمال، نادية يوسف : اتجاهات حديثة في صنع السياسة التعليمية، مجلة مستقبل التربية العربية، مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية، القاهرة، ٢٠٠١.

٣٧ - للثقافة، المجلس الاعلى: مؤتمر التعليم للجميع في مجتمع المعرفة، القاهرة، ٢٠٠٦.

٣٨- لويزني، بيبير واستانس، ديفيد وهتماشر، والو (ترجمة محمد كمال لطفي): حوار السياسة والتعليم-التعليم المدرسي من اجل المستقبل- ماهو مستقبل مدارسنا، مستقبلات، مكتب التربية الدولي جنيف، ٢٠٠٤.

٣٩- محمد، سحر قاسم :الاليات الواجب توفرها لانتقال العرق من الاقتصاد المخطط الى اقتصاد السوق، بحث منشور بالبنك المركزي العراقي، بغداد، ٢٠١١.

٤٠- محمد، عاصم احمد: متطلبات تطبيق اللامركزية في ادارة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٠٠٨.

٤١- مدبولي، محمد عبد الخالق: التخطيط المدرسي الاستراتيجي، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠١.

٤٢- مرزا، علي :العراق (الواقع والآفاق الاقتصادية)، بحث منشور مقدم لمؤتمر شبكة الاقتصاديين العراقيين، بيروت، ٢٠٠٣.

اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية
مقارنة).....

٤٣ - منصور، رشيد خالد : المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة في فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، ٢٠٠٤ .

٤٤ - نشوان، يعقوب : التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥ .

45-Beharman, J: Conceptual Issues in the Role of Education Decentralization in Promoting Effective Schooling Asian Developing Countries, Working Paper No.22, Asian Development Bank, Manila, Philippines, 2002

46-Donald R, Winkler and Ales Ian Gershberg, Education Decentralization in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling, (The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office, 2000.

47-De Grauwe, A , Lugaz, C., D., Diakhate ,C., Doungnan, D&Odushina, D: Dase Decntralization Laed to School Improvement, Finding and Lesson From West Africa? Journal of Educations For International Development, 1>http www.Equip123.net //

48-UNESCO, Decentralization in Education: National Policies and Practicas, International Seminar on Decentralization Policies and Strategies in Education ,organized by UNSCO in Buenos Aires, Argentina , From 30 June to 3 July 2003, in collaboration with

-
- the Universidad Nacional de tress de
ferro(UNTREF).
- 49- **Education, Brazilian Ministry, Country Paper:**
Status and Major Challenges of Litercy in Brazil,
**Eight E-9 Ministeral Review Meeting on Education
for All, Literacy for Development , Abuja, Nigeria
,21-24 June 2010,(Paris:UNESCO,2010. 50-Joan
Leung, The Politics of Decentralization: A Case
Study of School Management Reform in Hong
Kong,Vol,19Issue3,2001**
- 50- **Levacic, Rosalinda and Downes, Peter: Formula
Funding of Schools, Decentralization and
Correupcion: A Comparative Analysis, Paris ,IIEP,
2004.**
- 51- **Naido ,Jordan p:Educational decentralization and
school governance in South Africa: from Policy to
practice ,Paris ,International institute for
Educational planning,UNESCO,2005**

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم

عند طالبات الصف الثاني المتوسط

في مادة التربية الإسلامية

أ.م. انتصار زين العابدين شهباز

مركز البحوث التربوية والنفسية

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

أ.م.انتصار زين العابدين شهباز

الملخص

هدف البحث

يرمي البحث الحالي إلى تعرف أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية .

إجراءات البحث

وقد استعملت الباحثة انموذج اوزبورن الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية على المجموعة الضابطة.

كافات الباحثة بينهما في اختبار الذكاء، والعمر الزمني، ودرجات التربية الاسلامية للعام السابق، والتحصيل الدراسي للاب والام، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتحليل البيانات، واستعملت اداة موحدة لقياس الاداء اعتمادا على معايير تصحيح اعدتها الباحثة.

نتيجة البحث

اسفرت نتيجة البحث تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، وقد اوصت الباحثة بضرورة اعتماد انموذج اوزبورن في درس التربية الاسلامية، واقرحت

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية اخرى من الدراسة المتوسطة.

Abstract

Search goal

The current research aims at identifying the effect of the Osborne model on the acquisition of concepts by second grade students in Islamic education.

Search procedures

The researcher used the Osborne model, which was applied to the experimental group, and the traditional method of control group.

Cavat interrogated them in the IQ test, And the age of time, and degrees of Islamic education for the previous year, and the achievement of Dasi father and mother, The researcher used the TEST test for two independent samples to analyze the data, and used a standard tool to measure the performance based on the correction criteria prepared by the researcher.

search result

The result of the search exceeded the experimental group on the control, The researcher recommended the adoption of the Osborne model in the lesson of Islamic education, She

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني
المتوسط في مادة التربية الإسلامية.....

proposed a similar study for the current study at other stages
of the middle school.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث (problem of the Research)

رغم أهمية مادة التربية الإسلامية التي تعد من إحدى المواد الدراسية التي تسهم في تكوين شخصية الطلبة وتطوير تجاربهم وخبراتهم، إلا أن الطالب مازال يشعر بصعوبتها، والواقع أنَّ معظم ما يشعر به من صعوبات في أثناء دراستها لا يرجع إلى طبيعة المادة ذاتها بل يرجع إلى الأسلوب التقليدي في اختيار محتواها، وأسلوب تنظيمها، وطرائق تدريسها، إذ ابتعد البعض عن استعمال الطرائق والاستراتيجيات والنماذج الحديثة في التدريس تلك الطرائق التقليدية المتبعة التي تعتمد على التلقين واعطاء افكار جاهزة، قد تكون سبب الضعف في التدريس الذي ينتج عنه ضعف التحصيل الدراسي للطلبة، فطرائق التدريس لها أثر في تذليل صعوبات توصيل المواد الدراسية ومنها المادقذا يجب العمل على استثارة اذهان الطلبة وتعليمهم طرائق التفكير السليم وكيفية توظيف عملياتهم العقلية .

إن السبب الذي يدفعنا إلى الخوض في طرائق التدريس الحديثة هو تعرف أكبر قدر من الطرائق التربوية الفعالة في تقديم المعرفة ولاسيما تلك التي تفعل دور المتعلم وتجعله نشطاً وليس فقط متلق للمعرفة.

ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة استعمال نماذج واستراتيجيات التدريس الحديثة التي من شأنها أن تسهم بتحسين تدريس مادة التربية الإسلامية لا سيما في المرحلة المتوسطة، ومساعدة الطالبات على أن يكنَّ عنصراً فاعلاً في الموقف الصفّي لإكسابهنَّ أنواع المعرفة، كالحقائق والمفاهيم والمبادئ .

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

وعليه فإنّ الباحثة قد حددت مشكلة هذا البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

هل لأنموذج أوزبورن أثر في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية مقارنة بالطريقة التقليدية؟.

أهمية البحث:

تعد التربية الإسلامية ضرورة ملحة من الناحية الاجتماعية والنفسية، إذ أنّ الإسلام فطرة الله، أي الشعور الديني الصحيح المغروس في النفس الإنسانية من دون شوائب، أو انحرافات فهو شعور يفيض من القلب والعقل فيوجه النفس نحو موجود يتعالى كنهه وذاته عن دوائر الأفهام والعقول، فتمثلي منه حباً وخوفاً يسوقانها في الحياة نحو الهدف الأمثل الذي ينبغي أن ينتظم سيرها فيه (وزارة التربية، ١٩٩٣: ٣).

والتربية الإسلامية تؤهل الإنسان ليحيا عصره أخذاً وعطاءً وفهماً (السامرائي، ٢٠٠٣: ١١٦) فالله سبحانه وتعالى يقول: ((وَابْتَغِ فِيما آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا)) (القصص: ٧٧) والرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) قال بهذا الشأن: (ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة ولا من ترك الآخرة للدنيا، ولكن خيركم من آخذ من هذه وهذه) (مسلم، ب.ت: ٢٢١)، فالتربية النشاط الفردي، والاجتماعي الهادف، والمقبول لتنشئة الإنسان فكرياً، وعقدياً، واجتماعياً بتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه نمواً سليماً طبقاً لأهداف الإسلام المرجوة (النقيب، ١٩٩٧: ١٨٣).

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

إن أبرز مظاهر العناية بالمدرس في الوقت الحاضر اهتمام القيادات والانظمة التربوية في غالبية بلدان العالم بتطوير برامج إعدادة وجعله مواكبا للمتطلبات العلمية والثقافية والاقتصادية والسياسية لمجتمعاتها وفلسفتها وأهدافها.

ويبرز دور المدرس في العملية التعليمية التعلمية بأنه العنصر الأساسي الذي يؤدي عملية التقريب بين المفاهيم الواردة في الكتب المقررة والمراجع والمصادر الأخرى وبين عقول ومفاهيم الطلبة الذي يتولى مسؤولية تعليمهم وتربيتهم (الزبود، ١٩٩٩ : ١٢)

ولأهمية التربية الإسلامية التفت التربويون العرب إلى العناية بالتربية الإسلامية وتدريسها ، فوضعت توصيات للارتقاء بمستوى تدريس التربية الإسلامية ، ومن الجوانب التي نالت اهتماما متزايدا في هذه التوصيات ، طرائق التدريس لما لها من أهمية بارزة في نجاح العملية التربوية .

وقد زاد الاهتمام بطرائق التدريس وفي تطويرها بما يناسب والنظريات التربوية الحديثة ، ولقد كانت أهمية طرائق التدريس جنبا إلى جنب مع النظريات العلمية التربوية لأنهما عنصران أساسيان في نجاح الموقف التعليمي، ولابد لمدرس التربية الإسلامية إن يضع أمام طلبته صورة للفضائل والمثل العليا الجديرة بالافتداء (إبراهيم ، ١٩٦٨ : ٣٣) .

وتعد طرائق تدريس التربية الإسلامية من الموضوعات التي اهتم بها المربون قديماً وحديثاً فأخذوا يلتصقون الطرائق الناجحة والفضلى ، وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة أهمية التعلم الذاتي الذي ينقل أثر العملية التربوية من المادة الدراسية الى الطالب نفسه، ويسلط عليه الأضواء من قبل ميوله،

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

واستعداداته، وقدراته، ومهاراته الذاتية بهدف التخطيط لتنميتها وتوجيهها (سلامة، ٢٠٠٠: ٣٣٧).

وترى الباحثة أنَّ لطرائق التدريس أهمية كبيرة في عملية التعلم والتعليم، ومن غيرها لا يمكن إيصال المادة إلى المتعلم بنحوٍ عام والمفاهيم بنحوٍ خاص، وتكوين مفاهيم صحيحة ومنظمة، وتكمن أهميتها في كيفية توصيل محتوى المنهج، وإبراز المفاهيم إلى الطلبة على النحو الذي يتم فيه مراعاة الفروق الفردية بينهم .

ولتحقق العملية التدريسية هدفها المتمثل باكتساب المفاهيم؛ لتنمية شخصية الطلبة تنمية متكاملة، تتوافق وحاجات المجتمع وتطلعاته، لا بدَّ من البحث عن نماذج تدريسية حديثة ملائمة لتحقيق هذا الهدف، فنماذج التدريس معتمدة في أصولها على نظريات، كالنظرية المعرفية والبنائية، فالأنموذج خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المدرس ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدرسية، والمهام التدريسية والتعليمية تتضمن توافر الظروف البيئية التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة، كالمحتوى، والمهارات، والأدوار التعليمية، والعلاقات الاجتماعية، واللوان النشاط، والإجراءات، والتسهيلات المادية والبيئية التي تتفاعل فيما بينها لتحدد سلوك الطلبة والمدرسين (زابر وآخرون، ٢٠١٤: ٤٥) .

وفي الوقت الذي يقر فيه الجميع بأهمية تطوير التعليم وتحسين نماذج التدريس عن طريق الخطة التي يقدمها المصمم حول المنهج التعليمي، وما يقوم به المدرس فعلا من تربية وتعليم وتقويم وإرشاد وبحث متواصل يؤدي إلى تطوير نتائج التعليم، وبالنتيجة يقع على عاتق المصمم مسؤولية كبيرة في الإلمام بكل ما هو حديث من نظريات، وأفكار وحقائق ونماذج تدريس وأساليب

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

تقويم ووسائل وتكنولوجيا تعليم وطرائق وأساليب ومهارات جديدة في عالم التربية والتعليم (قطامي وآخرون، ٢٠٠٨: ١٠٠)، من هذا المنطلق أخذت الباحثة على عاتقها اختيار أنموذج تدريسي يوصل إلى الهدف المراد تحقيقه في عمليات التصميم، تعتمد على مدى مناسبتها لخصائص المتعلمين وحاجاتهم وطبيعة محتوهم الدراسي وأهدافهم التعليمية والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في التصاميم التعليمية.

ويعد أنموذج أوزبورن لحل المشكلات الإبداعية من بين مجموعة كبيرة من الطرائق والإستراتيجيات والأساليب والنماذج التي ينظر إليها بنظرة العصر الحديث أو المعاصر في تنظيم استخدام الذهن، أمام المتعلمين لفتح آفاق كبيرة تتقلهم نقلات واسعة بين الواقع والمأمول ، تعمل كمحرك للتحليل أو التصور المرن وترفع درجة التطور أو التعديل المتوقعة في العناصر التركيبية للمشكلة بدءاً بالصياغة الأولى للمشكلة حتى القبول النهائي للحل. (الصامدي والصامدي، ٢٠٠٩: ٣)

إن أنموذج أوزبورن لحل المشكلات الإبداعية إذا ما تم استخدامه في اطر عملية تعليمية منصبة حول فاعلية أنشطة مرتبطة بالكامل في عملية التعليم، فإن هذه الأطر تساعد على تبادل الأدوار والتفاعل وإنتاج المعرفة وانفجار الأفكار وتطبيق وتطوير وتقويم حلول المشكلة (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٩: ١٣٥).

وتتجلى أهمية التدريس على وفق أنموذج أوزبورن لحل المشكلات الإبداعية من مداخل جديدة لفهم ووصف العملية الإبداعية، وإتاحة تصور للمدرسين لصياغة مشكلات إبداعية على نحو إجرائي تمكنهم من وضع إجراءات عملية واضحة لتنشيط القدرات الإبداعية واستثارتها، وفي هذا الصدد نجد العاملين في

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

مجال تنمية الإبداع لا يهتم إذا كان تصورهم عن مراحل حل المشكلة يتطابق مع ما يحدث فعلياً لدى المبدعين، ولكن الأهم لديهم مقدار ما يفيدهم به هذا الفهم في تصميم البرامج ، لتساعد على تحفيز قدرات الأفراد في حل المشكلات على نحو خلاق. (عامر، ٢٠٠٢: ١٨)

وبناء على ما تقدم يتبين أن اختيار أنموذج أوزبورن لحل المشكلات الإبداعي ودوره الفاعل في تصميم المشكلة، يؤثر في اتباع خطة تساعد المتعلمين على تسلق سلم المعرفة ،والحصول على لائحة طويلة من الحلول الممكنة ،وحرية تبادل الأفكار وتوليدها ،توصل إلى التخطيط والنقد ومراقبة مدى التقدم للوصول للحل هذه المهارات العقلية تكون فاعلة وفي أقصى درجة من التفاعل للمتعلمين مع بعضهم البعض ،إذ يعمل هذا التفاعل على تنمية التفكير مع المجموعة تارة وعلى مستوى الفرد ذاته تارة أخرى ،وهذا ما يؤدي إلى إعداد أفراد ليس فقط بمقدورهم امتلاك معرفة بل امتلاك ما فوق المعرفة، وليس فقط بمقدورهم التفكير بل التفكير في التفكير، إذ أن التفكير فوق المعرفي يعمل على تنمية التفكير بل يتعداه إلى التفكير في التفكير (الزعبي، ٢٠٠٧: ١٤٨) .

ويرى (اوزبورن) ان انموذج الحل الابداعي للمشكلات صمم في الاساس لمساعدة الافراد في المراكز القيادية العاملين في مجالات الصناعة والاعمال والتجارة والاعلام على تطوير منتجات ابداعية ، ثم انتقل هذا الاهتمام الى مجال التربية ، وبداء يلقي اهتماما متزايدا في المؤسسات التعليمية، وكان (اوزبورن) صاحب الفضل الاكبر في وضع اسس هذا الانموذج على اساس الاستخدام الامثل للتخيل في معالجة المشكلة ، كما اكد ،ضرورة تاجيل اصدار اية احكام او انتقادات للافكار المطروحة اثناء جلسة العصف الذهني ، حتى

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

يشجع الفرد الذي يسعى لحل المشكلة على طرح كل ما لديه من افكار (جروان، ٢٠٠٢: ٤٢) .

وانطلاقاً من الاهتمام بواقع الطلبة ولاسيما طلبة المرحلة المتوسطة، وهي إحدى المراحل الدراسية التي تعمل على بلورة أفكار المتعلم وشخصيته، إذ تصاحب هذه المدة تغيرات جسمية وعقلية لدى الطلبة، تجعلهم مختلفين بنحو واضح عن طلبة أية مرحلة أخرى (الشبلي، ٢٠٠٠: ٢٣) .

وتعدُّ المرحلة المتوسطة من المراحل الدراسية المهمة لأنها حلقة وصل في العملية التربوية بين التعليم الابتدائي الذي يسبقها والتعليم الإعدادي الذي يليها، وتمكن الطلبة الذين أكملوا الدراسة الابتدائية، والتحقوا بالتعليم الثانوي من مواصلة تطوير شخصياتهم من جوانبها الجسمية والفكرية والخلقية كافة، باكتشاف قدراتهم، وميولهم، وتوجيههم بنحو يتلاءم وخصائص النمو في المراهقة (الجمهورية العراقية، ١٩٧٧: ٣-٤)، ويؤكد (بياجيه) أنَّ المرحلة المتوسطة مرحلة التفكير التجريدي التي تبدأ من سن الثانية عشر فما فوق، وهي مرحلة العمليات والإدراك الحسي والممارسة العملية والتفكير المنطقي، أي فيها تتحول عمليات التفكير إلى عمليات عقلية نشطة خاصة بالفرد (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥: ١١٤)

وبناءً على ما تقدم ذكره يمكن إجمال أهمية هذا البحث في الجوانب الآتية:

- ١- أهمية التربية بصفاتها الركيزة الأساسية والمهمة في كلِّ مجتمع، التي يمكن من طريقها تحقيق الآمال والطموحات المجتمعية المختلفة.

- ٢- لم تجر دراسة سابقة بحسب علم الباحثة، حاولت الكشف عن أنموذج أوزبورن في تحصيل مادة التربية الإسلامية عند طالبات الصف الثاني المتوسط في العراق.

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

٣- أهمية المناهج بوصفها أحد الوسائل التي تستعملها التربية في جميع الدول، لتحقيق أهدافها، و إعداد الأجيال إعداداً مناسباً .

٤- ضرورة استعمال النماذج التدريسية الحديثة، منها أنموذج أوزبورن، الذي يؤكد أنَّ الطالب هو محور العملية التعليمية، ويزيد لديه النشاط وحب الاستطلاع، ويثير دافعيته نحو اكتساب المفاهيم بمساعدة وتوجيه من المعلم .

٥- أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها مرحلة إعداد جيدة في حياة الطالب، ونقطة يركز عليها المتعلم في تثبيت الحقائق والمعارف .

هدف البحث :

يرمي هذا البحث ألتعرّف على:

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية ،

ولتحقيق من ذلك وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن على وفق أنموذج أوزبورن، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة التقليدية.

حدود البحث :

١. عيّنة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ .

٢. موضوعات كتاب التربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط .

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

تحديد المصطلحات :

أولاً: الأنموذج

عرفه كل من:

- أبو جادو بأنه:

عدد من الافتراضات المستمدة من المعرفة النظرية المتعلقة بطبيعة المعرفة والخصائص النفسية للمتعلم، والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن الآراء والتأملات والخبرات التجريبية (أبو جادو، ٢٠٠٣: ٧٥) .

الشبلي بانه

" دليل عمل منظم، يعطي تصوراً تفصيلياً لكيفية وضع أو تطبيق منهج أو برنامج تعليمي مبيناً فلسفته وأهدافه ومدخلاته البشرية والمادية " (الشبلي، ٢٠٠٠: ١٢) .

ثانياً: أنموذج أوزبورن :

عرفه كل من:

زاير وآخرون بأنه:

"الطريق الأمثل للتوصل إلى أفضل الحلول وأنجعها، هي: توليد أكبر عدد ممكن من البدائل المحتملة أولاً، ومن ثمّ تقييمها واحدة تلو الأخرى في المرحلة التالية" (زاير، وآخرون، ٢٠١٤ : ٤٠٥) .

عرفته الباحثة إجرائياً :

مجموعة إجراءات تدرس بصيغة متسلسلة يزود بها طالبات الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) ويخطط لها بتصميم تعليمي تعليمي على وفق مراحل

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

إيجاد المأزق، إيجاد المعلومات، إيجاد المشكلة، إيجاد الأفكار، إيجاد الحل، إيجاد القبول.

ثالثاً: الاكتساب

عرفه كل من

العمر بأنه: " مدى معرفة الطالب بما يمثل المفهوم، أو لا يمثل في أثناء انتباهه على فعاليات وأنشطة المدرس، ومن ثم يقوم بمعالجة المعلومات بطريقته الخاصة، ليكون لها معنى من طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل أن يقوم بحفظها في مخزن ذاكرته "(العمر، ١٩٩٠ : ٢٠٢) .

عرفته الباحثة إجرائياً:

تمكن طالبات الصف الثاني المتوسط على تعريف المفاهيم الواردة في بعض الموضوعات من كتاب التربية الإسلامية وتمييزها، وتطبيقها، ويقاس بمقدار الدرجات التي يحصلن عليها الطالبات في اختبار المفاهيم الذي أعدته الباحثة، ويتم تطبيقه بعد نهاية تجربة البحث .

رابعاً: المفاهيم:

عرّفه كل من :

عطية بأنه: "مجموعة الأشياء، أو الرموز، أو الموضوعات، أو العناصر، أو الأحداث الخاصة التي يتم تجميعها على أساس ما بينها من الخصائص المشتركة التي تتضمن فئة محددة بموجب معيار محدد" (عطية، ٢٠١٣ : ٦٨) عرفته الباحثة إجرائياً :

فهي صورة عقلية للمعلومات ذات الخصائص المشتركة التي تتضمنها مادة التاريخ العربي الإسلامي، والتي تحصل عليها الطالبات (عينة البحث) بعد دراستهن لمفردات المادة .

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

خامساً: التربية الإسلامية:

عرفته الباحثة إجرائياً :

الموضوعات الدراسية التي ستدرسها الباحثة في التجربة الحالية وهي عدد من موضوعات كتاب التربية الإسلامية المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط.

سادساً: الصف الثاني المتوسط :

عرفته الباحثة إجرائياً :

بانه الصف الذي تطبق فيه الباحثة تجربتها ضمن احدى المدارس المتوسطة او الثانوية النهارية الرسمية في مركز محافظة بغداد .

الفصل الثاني

دراسات سابقة

المحور الأول: دراسات تناولت (أنموذج اوزبورن):

١.دراسة الطائي(٢٠١٤)

اجريت الدراسة في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، وهدفت الى معرفة أثر أنموذج أوزبورن في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الخامس الأدبي، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في اجراءات بحثه وتحليل النتائج : (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t -test، ومربع (كا)^٢)، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة (ألfa - كرونباخ)، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار.

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

واستكمالاً للبحث الآتي اقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة، وهي:

١- دراسة مماثلة لهذه الدراسة في متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الناقد أو الاتجاه نحو المادة

٢- دراسة مماثلة لهذه الدراسة في تصحيح المفاهيم ذات الفهم المخطوء لطلاب الصف الخامس الأدبي (الطائي، ٢٠١٤: ط-ك).

٢. دراسة (الصامدي، ٢٠١٠)

أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت التعرف على أثر تدريب طلبة الصف العاشر على إستراتيجية أوزبورن- بارنس الحل الإبداعي للمشكلات في قدرتهم على حل المسائل الهندسية. تألفت عينة الدراسة من (١٦٨) طالب وطالبة في مدرستين من مدارس محافظة عجلون واختار الباحث مدرستين واحدة للذكور وأخرى للإناث بواقع شعبتين في كل مدرسة أحدهما ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وأخرى تجريبية تدرس على وفق أنموذج أوزبورن- بارنس.

اعد الباحث اختباراً تألف من (٨) مسائل رياضية أربعة منها عامة لا ترتبط بمحتوى المادة ولكن لها صبغة رياضية و(٤) مسائل ترتبط بمحتوى المادة، تحقق من صدق الاختبار وتأكد من ثباته باستخدام معامل (إلفا-كرونباخ). وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بأنموذج أوزبورن- بارنس في حل المسألة الرياضية، وتضمينها لمحتوى كتب الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية. وتشجيع المعلمين على استخدامها في تدريس حل المسألة (الصامدي، ٢٠١٠).

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

٣.دراسة(الصامدي والصامدي،٢٠٠٩)

اجريت الدراسة في الأردن ورمت إلى استقصاء اثر برنامج قائم على وفق انموذج اوزبورن -بارنس في تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

تكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي ، استخدم الباحثان أداة الدراسة مقياس المهارات ما فوق المعرفية تم بناءه من قبلهم، تكون من (٦٠) فقرة موزع على ثلاث مجالات (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة) وتحقق من صدقه وثباته.

وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس المهارات ما فوق المعرفية فضلا عن انه لا يوجد اثر للتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل السابق في مادة الرياضيات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحثان ضرورة الاهتمام بنموذج اوزبورن - بارنس في تدريس الرياضيات وتضمينها ضمن المحتوى ولمختلف المراحل وتشجيع المدرسين على استخدامه في تدريس حل المسألة الرياضية (الصامدي، والصامدي،٢٠٠٩ : و- ي).

المحور الثاني: دراسات تناولت اكتساب المفاهيم

١. دراسة الجنابي (٢٠١٣)

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية تربية- ابن رشد، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج سكرمان في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. حدد الباحث عينته لمجموعتين المجموعة التجريبية وعدد طلابها (٣٠) طالباً وتدرس باستعمال أنموذج سكرمان، والمجموعة الضابطة

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

وعدها (٣٠) طالباً وتدرس وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد إن حدد الباحث المادة التعليمية المراد تدريسها حدد في ضوئها المفاهيم التاريخية وبلغ عددها (١٨) مفهوماً، واستمر إجراء التجربة لمدة (١٢) أسبوعاً.

اعد الباحث اختباراً لاكتساب المفاهيم التاريخية من نوع الاختيار من متعدد تكون من (٥٤) فقرة. ولغرض تحليل النتائج إحصائياً فقد استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية باكتساب المفاهيم التاريخية على المجموعة الضابطة (الجنابي، ٢٠١٣ : ذ- ر).

٢. دراسة العبادي (٢٠٠٢)

أُجريت الدراسة في جامعة ديالى / كلية تربية ديالى، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أنموذج جانية في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، تألفت عينة الدراسة (٦٠) طالبةً بواقع (٣٠) طالبةً للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالبةً للمجموعة الضابطة وأُجريت الباحثة التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات (الذكاء، درجات اختبار المعلومات السابقة، العمر الزمني، التحصيل الدراسي للوالدين) .

وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً يتألف من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد اتسم بالصدق والثبات أعيد تطبيقه بعد (٢١) يوماً للتحقق من الاستبقاء، عولجت البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد توصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج جانية على المجموعة الضابطة في اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط للمفاهيم التاريخية واستبقائها (العبادي، ٢٠٠٢ : ٧- ١٠٥) .

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل عرضاً للإجراءات المتبعة في هذا البحث من حيث اختيار التصميم التجريبي المناسب ومجتمع البحث وعينته، وتكافؤ المجموعات، وعرضاً لمتطلبات البحث وأدواته والوسائل الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج كما يأتي:

أولاً: التصميم التجريبي:

ولتحقيق هدف البحث وفرضيته استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي الذي يعتمد على المجموعة التجريبية التي تُدرّس باستعمال أنموذج أوزبورن، والمجموعة الضابطة التي تُدرّس باستعمال الطريقة التقليدية، والشكل (١) يوضح ذلك:

شكل (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أنموذج أوزبورن	اختبار اكتساب المفاهيم
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ويقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل* (أنموذج أوزبورن) عند تدريس مادة التربية الإسلامية، أما المجموعة الضابطة؛ فيقصد بها: المجموعة التي لا تتعرض طالباتها للمتغير المستقل،

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

أما المتغير التابع (اختبار بعدي)؛ فيقصد به المتغير الذي يقع عليه أثر المتغير المستقل، ويقاس بوساطة اختبار تعدد الباحث لأغراض البحث .

ثانياً: مجتمع البحث وعينته :

يتمثل مجتمع البحث في الدراسة الحالية طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي يدرسن في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية في محافظة بغداد، المديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الأولى للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) .

ولما كان البحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة أو الثانوية النهارية الحكومية في مدينة بغداد، ومن مدارس البنات حصراً اختارت الباحثة العينة بنحو قصدي، وهي متوسطة (نور الإسلام للبنات) التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الأولى في شارع فلسطين لإجراء تجربتها وذلك للأسباب الآتية :

- ١- إبداء إدارة المدرسة المتوسطة استعدادها التام للتعاون مع الباحثة .
 - ٢- موقع المتوسطة في داخل حدود مدينة بغداد، مما يسهل عملية الانتقال من المدرسة وإليها لقربها من منزل الباحثة .
 - ٣- عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها لا يقل عن أربع شعب، مما يتيح فرصة أكبر للباحثة في اختيار المجموعة (التجريبية والضابطة) .
- وقد اختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي شعبتان من الثاني المتوسط شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية ، وشعبة (ج) تمثل المجموعة الضابطة بلغ عدد طالبات الصف الثاني المتوسط (٧٥) طالبة، بواقع (٣٨) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٧) طالبة في المجموعة الضابطة وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (٥) طالبات ، أصبح عدد طالبات العينة

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

النهائي (٧٠) طالبة ، بواقع (٣٥) طالبة في المجموعة التجريبية ، و (٣٥) طالبة في المجموعة الضابطة ، وجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

عدد طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

ت	المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
١	التجريبية	أ	٣٨
٢	الضابطة	ج	٣٧
المجموع الكلي			٧٥

ثالثاً: أجراء التكافؤ لمجموعتي البحث :

عملت الباحثة على التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إحصائياً في عدد من المتغيرات، التي قد تؤثر في سلامة التجربة، ودقة نتائجها وهذه المتغيرات، هي :

أ- اختبار الذكاء :

بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٣٧,٢) بانحراف معياري (٧,٣٠)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٣٥,٤٨) بانحراف معياري (٧,٣٣)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين في العدد وجد أن القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٩٤) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٨) مما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء، وجدول (٢) يوضح ذلك :

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

جدول (٢)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية في اختبار ذكاء طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٣٧,٢	٧,٣٠	٦٨	٠,٩٩٤	٢	غير دالة
الضابطة	٣٥	٣٥,٤٨	٧,٣٣				

ب- العمر الزمني محسوباً بالأشهر:

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٥٧,٦٨) وانحراف معياري (٣,٨٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٥٨,٢٨) وانحراف معياري (٣,٦٦)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين في العدد ظهر أنَّ القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٦٨١)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٨) وهذا يدلُّ على أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في متغير العمر الزمني . وجدول (٣) يوضح ذلك:

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني
المتوسط في مادة التربية الإسلامية

جدول (٣)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأعمار
طالبات مجموعتي البحث محسوبا بالشهور

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة) (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٥٧,٦٨	٣,٨٣	٦٨	٠,٦٨١	٢	غير دالة
الضابطة	٣٥	١٥٨,٢٨	٣,٦٦				

ج- درجات العام السابق في مادة التربية الإسلامية :

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (٦٨,٦٨)
بانحراف معياري (٩,٢٩)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة
الضابطة (٦٥,٦٢) بانحراف معياري (٨,٢٢)، وباستعمال الاختبار التائي
لعينتين مستقلتين ومتساويتين في العدد وجد أنَّ القيمة التائية المحسوبة
(١,٤٧)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢)، عند مستوى دلالة
(٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٦٨)، وهذا يدلُّ على تكافؤ مجموعتي البحث في متغير
التحصيل الدراسي للعام السابق، و جدول (٤) يوضح ذلك:

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

جدول (٤)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة التربية الإسلامية في اختبار نصف السنة

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٦٨,٦٨	٩,٢٩	٦٨	١,٤٧	٢	غير دالة
الضابطة	٣٥	٦٥,٦٢	٨,٢٢				

د- التحصيل الدراسي للآباء :

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للآباء من الطالبات مباشرة، من طريق استمارة المعلومات التي وزعت على طالبات مجموعتي البحث ، ملحق (٢)، وقد قسمت الباحثة مستويات تحصيل الآباء تبعاً لنوع الشهادة الدراسية، ملحق (٧)، وباستعمال مربع كاي (٢ كا) وجدت أنَّ قيمة مربع كاي المحسوبة (١,١٠٨)، وهي أصغر من قيمة مربع كاي الجدولية (٩,٤٩)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤) وهذا يدلُّ على تكافؤ مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للآباء، وجدول (٥) يوضح ذلك:

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا) المحسوبة والجدولية

المجموعة	م.ع.ع.ع.ع.ع.	م.ع.ع.ع.ع.	م.ع.ع.ع.ع.	م.ع.ع.ع.ع.	م.ع.ع.ع.ع.	م.ع.ع.ع.ع.	م.ع.ع.ع.ع.	قيمة مربع كا		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٥	٧	٦	٩	٨	٤	١,١٠٨	٩,٤٩	غير دالة
الضابطة	٣٥	٦	٦	٨	٦	٩				

هـ- التحصيل الدراسي للأمهات:

حصلت الباحثة على المعلومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي للأمهات بالطريقة نفسها التي حصلت فيها على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للآباء، أي بالاستمارة التي وزعت على الطالبات، وقد قسمت الباحثة مستويات تحصيل الأمهات تبعاً لنوع الشهادة الدراسية، وباستعمال مربع كاي (كا) وجدت أن قيمة مربع كاي المحسوبة (١,٥٦٨)، وهي أصغر من قيمة مربع كاي الجدولية (٩,٤٩)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للأمهات، وجدول (٦) يوضح ذلك :

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لآمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (٢١٢)
المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	قيمة مربع كا		٢١٢	٢١٢	٢١٢	٢١٢	٢١٢	٢١٢	٢١٢	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة								
غير دالة	٩,٤٩	١,٥٦٨	٤	١٠	٨	٦	٦	٥	٣٥	التجريبية
				٩	٦	٥	٦	٩	٣٥	الضابطة

رابعاً: أعداد مستلزمات البحث :

من اجل تحقيق أهداف البحث وفرضياته لابد من تهيئة مستلزمات البحث كما يأتي:

١- تحديد المادة العلمية : حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها للطلبات (عينة البحث) في أثناء مدة التجربة بموضوعات من مادة التربية الإسلامية المقرر تدريسها للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

٢- أسلوب إجراء التجربة: كانت مدة التجربة واحدة لطلبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، إذ استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الدراسي الثاني)، إذ بدأت التجربة يوم الثلاثاء الموافق (٢٠١٦/٢/١٦)، وانتهت يوم الأحد ٢٠١٦/٤/١٧، وقد درست الباحثة مجموعتي البحث وفقاً للخطط التدريسية التي قامت بأعدادها، ودرست المجموعة التجريبية

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

باستعمال أنموذج أوزبورن اما المجموعة الضابطة فقد درستها بالطريقة الاعتيادية.

٣- **الأهداف السلوكية:** أعدت الباحثة لكل موضوع الأهداف السلوكية، وتم عرضها على الخبراء والمتخصصين بطرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية واللغة العربية وطرائق تدريسها ، والتربية وعلم النفس وعدد من مدرسات مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية والمتوسطة للتأكد من صحة صياغتها.

٤- **الخطط التدريسية:** أعدت الباحثة خطط تدريسية لموضوعات التربية الإسلامية التي ستدرس في التجربة في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة وفقاً للطريقة التقليدية، وقد عرضت الباحثة أنموذجاً من تلك الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما ابداه الخبراء اجريت عدد من التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

خامساً.أداة البحث:

استعملت الباحثة أداة واحدة موحدة (اختبار اكتساب المفاهيم) لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث على وفق الخطوات الآتية :

١. إعداد اختبار اكتساب المفاهيم :

يعرف الاختبار بأنه اجراء منظم لتحديد ماتعلمه الطلاب (ملحم، ٢٠١٠: ١٩٤) لتحقيق اغراض البحث في هذه المرحلة يتطلب اعداد مفاهيمي بعدي يتم من خلاله التأكد من مدى فاعلية الطريقة التدريسية المستخدمة في اكتساب المفاهيم لمادة التربية الاسلامية لتتأكد الباحثة من خلاله مدى فهم الطالبات

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

للافكار والحقائق التي تتصل بالمفهوم المراد تعلمه حيث تضمن الاختبار البعدي (٢٥) فقرة اختبارية ذات اربعة بدائل اختبارية بينها بديل واحد يمثل الاجابة الصحيحة اما باقي البدائل تمثل الاجابة الخاطئة حول المفهوم الذي تقيسه الفقرة، واخذت الباحثة بنظر الاعتبار في اعدادها لل فقرات ان يكون لكل مفهوم ثلاث فقرات اختبارية تقيس العمليات العقلية لاكتساب المفهوم وهي (تعريف، تمييز، تطبيق).

٢. صدق الاختبار

عرضت الباحثة الفقرات على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم، وقد أجريت تعديلات على بعض الفقرات والدرجات في ضوء ملاحظاتهم.

٣. صياغة فقرات الاختبار .

اعتمدت الباحثة عند صياغة فقرات اختبار أكتساب المفاهيم البعدي على الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح ، وتتسم بصدق وثبات عاليين ، فضلا عن الشمولية وتعلم الطالبات الدقة في اختيار الإجابة (الظاهر ، ١٩٩٩ : ٩١) .

٤. ثبات الاختبار: ولغرض التأكد من ثبات الاختبار والذي يعني ان الاختبار يعطي النتائج نفسها عند إعادته على الأفراد أنفسهم وتجت الظروف نفسها(الغريب، ١٩٨٥: ٦٥١) ، ومن بين الطرق التي تقيس معامل الثبات طريقة الإعادة، إذ حسبت الباحثة ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار عد تطبيقه على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٥) طالبة، وبعد تحليل إجابات الطالبات وباستعمال ارتباط بيرسون. بلغ (٠,٨٩) وهو ثبات جيد جداً، إذ يُعدُّ معامل الثبات جيداً إذا بلغ (٠,٦٧) فأكثر (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٣٧).

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

٥. معايير التصحيح:

لغرض تصحيح الإجابات عن فقرات الاختبار أعدت الباحثة الإجابات النموذجية لفقراته خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة ، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة .

سادسا: التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

طبقت الباحثة الاختبار على عينة التحليل الإحصائي، التي تألفت من (١٠٠) طالبةً من طالبات الصف الثاني المتوسط وهي ماثلة لعينة البحث، وبعد تصحيح إجابات الطالبات، رتبت الباحثة الدرجات الكلية تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، أخذت الباحثة مجموعتين من درجات الطالبات بنسبة (٢٧%) للمجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) للمجموعة الدنيا؛ ولأنَّ هذه النسبة يمكنها أن تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتباين (الكبيسي، ٢٠٠٧: ١٧١)،

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

أ- **صعوبة فقرات الاختبار:** وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات الاختبارية، اتضح إنَّها تتراوح بين (٠,٢٥) و (٠,٦٧)، وتستدلُّ الباحثة أنَّ الفقرات الاختبارية جميعها تُعدُّ مقبولة وصالحة للتطبيق، إذ تشير الأدبيات إلى أنَّ الاختبار الجيد هو الذي يتضمن فقرات تتراوح نسبة صعوبتها بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠) (الكبيسي، ٢٠٠٧: ١٧٠).

ب- **تمييز فقرات الاختبار:** وجدت الباحثة أنَّها تتراوح بين (٠,٣١) و (٠,٥٩)، وتُعدُّ فقرات الاختبار جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر (الكبيسي، ٢٠٠٧: ١٧١).

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة:

حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي والتوصل إلى النتائج المرغوب فيها، طبقت الباحثة تجربة البحث بنفسها، حيث باشرت في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٦/٢/١٦ وانتهت التجربة في يوم الأحد الموافق (٢٠١٦/٤/١٧)، واتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

أ- قامت الباحثة نفسها بتدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة).

١- قبل انتهاء التجربة بأسبوع اخبرت الباحثة مجموعتي البحث
٢- تحدثت الباحثة لطالبات المجموعة التجريبية عن أنموذج أوزبورن، وعرفتتهن بالخطوات التي سيتعلمن من طريقها؛ لأنّ الأنموذج جديد عليهن.

٣- أعطيت المادة التعليمية نفسها لكلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ضماناً لتساوي المجموعتين فيما تتعرض له من معلومات على وفق المتغير التابع معها، كما أعطي المقدار نفسه من الواجبات الصفية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بانه سيجرى لهن اختباراً تحصيلياً في الموضوعات التي تمت دراستها في يوم الاحد الموافق ٢٠١٦/٤/١٠ وبعد مرور اسبوعين قامت الباحثة بإعادة الاختبار البعدي على المجموعتين لقياس الاحتفاظ بالمعلومات.

٤- درست الباحثة بنفسها المجموعتين (التجريبية والضابطة) على وفق الخطط التدريسية التي اعدتها، حيث درست المجموعة التجريبية على وفق انموذج أوزبورن في حين درست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

ثامناً. الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة البيانات:

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

١- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:

٢- مربع كاي (كا^٢):

٣- معامل ارتباط بيرسون

٤- معادلة ألفا كرونباخ

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض نتائج التحصيل الدراسي

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على انه " ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة التربية الإسلامية باستعمال انموذج اوزبورن ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم.

بعد تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم لمادة التربية الإسلامية أظهرت النتائج أن الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تم ايجاد القيمة التائية، فأتضح ان الفرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٨) اذا كانت القيمة التائية المحسوبة (٥,٤٦) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) وجدول (٧) يوضح ذلك:

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

جدول (٧)

الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية التي حصلت عليها طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم لمدة التربية الإسلامية

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٣٠,٨٢	٣,٣١	٦٨	٥,٤٦	٢	دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٣٥	٢٥,١٤	٥,٣٠				

وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة التربية الإسلامية باستعمال أنموذج أوزبورن على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها على وفقا للطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم لمادة التربية الإسلامية، وكذلك يدل أن أنموذج أوزبورن كان له اثر ايجابي في رفع مستوى تحصيل الطالبات في مادة التربية الإسلامية .

الفصل الخامس

الاستنتاجات :

١. هناك حاجة عند طالبات الصف الثاني المتوسط إلى أساليب تدريسية حديثة تستعمل فيها نماذج تنمية التفكير، ولاسيما مع المستويات العليا من التفكير مثل التفكير الإبداعي .
٢. إن استعمال أنموذج أوزبورن في تدريس مادة التربية الإسلامية يعين الطالبات في تنمية تفكيرهن، مما قد يساعدهن مستقبلا في الإفادة مما قدم لهن في حل مشاكلهن ذاتيا.

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

التوصيات :

- ١- الاستفادة من النماذج الحديثة في دعم عملية التدريس، ورفع العملية التعليمية بإمكانات هذه النماذج في إيصال المواد الدراسية إلى أذهان الطلبة .
- ٢- ضرورة تأكيد المشرفين التربويين أهمية استعمال نماذج تنمية التفكير في أثناء زيارتهم الميدانية لمدرسي التربية الإسلامية ومدرساتها .
- ٣- تنظيم دورات تدريبية للمدرسين على الأنموذج للاستفادة منه وتطبيقه في تدريس التربية الإسلامية .
- ٤- اعتماد أنموذج أوزبورن بوصفه منهجاً مستقلاً واستعماله في المدارس الثانوية لما له من أهمية في زيادة التحصيل، وتنمية التفكير الإبداعي.

المقترحات

١. إعادة تجريب أنموذج أوزبورن لتدريس التربية الإسلامية على متغير الجنس، ولصفوف مختلفة للمرحلة المتوسطة.
٢. إجراء دراسة موازنة بين أنموذج أوزبورن وطرائق وأساليب تدريسية حديثة في متغيرات مختلفة.
٣. إجراء دراسة موازنة بين أنموذج أوزبورن ونماذج أخرى، لتعرف أفضليتها في تدريس التربية الإسلامية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

١. ابراهيم، عبدالستار (١٩٧٨): آفاق جديدة في دراسة الابداع، وكالة المطبوعات، الكويت.

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

٢. ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، ط ٢.
٣. ابو رياش، حسين محمد، وآخرون (٢٠٠٩): أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظري والتطبيقي، دار الثقافة، الأردن.
٤. ألعبادي، سلمى مجيد حميد، (٢٠٠٢): أثر أنموذج جانية في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، جامعة ديالى، العراق.
٥. جروان، فتحي عبدالرحمن، (٢٠٠٢): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعي.
٦. الجمهورية العراقية، (١٩٧٧) : نظام المدارس الثانوية المعدل برقم (٢٣) لسنة ١٩٨١.
٧. الجنابي، عبد الباسط عباس محمد، (٢٠١٣): أثر أنموذج سكرمان في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
٨. زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل، وآخرون (٢٠١٤): الموسوعة لتعليمية المعاصرة، مكتب نور الحسن، بغداد.
٩. الزعبي، علي محمد (٢٠٠٧): اثر إستراتيجيتي مهارات التفكير الفوق المعرفي واستخدام الامثلة على حل المشكلات الهندسية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلد ٨ العدد ٣ .

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية

١٠. الزيود، نادر فهمي، وآخرون (١٩٩٩): التعلم و التعليم الصفي، ط٢، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١١. السامرائي، حسام داود (٢٠٠٣): اثر استخدام الحاسوب في تدريس

الفيزياء التعلم الفردي في تحصيل طالبات الصف الرابع العام

وتفكيرهن العالم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.

١٢. سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٠)، الوسائل التعليمية والمنهج ،

دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.س

١٣. الشبلي، إبراهيم مهدي (٢٠٠٠): المناهج بنائها، تنفيذها، تقويمها،

تطويرها باستخدام النماذج، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، اردن،

عمان.

١٤. الصامدي، محارب علي (٢٠١٠): أثر تدريب طلبة الصف العاشر

على استراتيجية أوزبورن - بارنس، الحل الإبداعي للمشكلات في

تحسين قدرتهم على حل المسائل الهندسية. جامعة الزقازيق ،كلية

التربية، المؤتمر العلمي الثامن ،استثمار الموهبة ،للفترة ٢١-٢٢

ابريل

١٥. الصامدي، والصامدي يحيى محمود (٢٠٠٩): اثر برنامج تدريبي

قائم على نموذج اوزبورن بارنس ،الحل الإبداعي للمشكلات في

تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة

الأساسية العليا في الأردن، مجلة العلوم الإنسانية ،السنة السابعة،

العدد ٤٢.

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني
المتوسط في مادة التربية الإسلامية

١٦. الطائي، ياسر عباس علي(٢٠١٤): أثر أنموذج أوزبورن في
تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الخامس الأدبي،
رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
١٧. الظاهر ، زكريا محمد ، وآخرون ، (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في
التربية ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان، ط ١ .
١٨. عامر، فخر الدين(٢٠٠٢): طرق التدريس الخاصة باللغة العربية
والتربية الإسلامية ، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، ط ٢ .
١٩. عبد الهادي، نبيل،، وآخرون،(٢٠٠٥): مهارات في اللغة والتفكير ،
دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن، ط ٢ .
٢٠. عطية، محسن علي(٢٠١٣): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار
المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢١. العمر، بدر عمر(١٩٩٠): المتعلم في علم النفس التربوي ، كويت
تايمز، الكويت، ط ٢.
٢٢. الغريب، رمزية(١٩٨٥): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة
الانجلو المصرية، القاهرة .
٢٣. قطامي، يوسف محمود،(٢٠٠٨): تصميم التدريس ، دار الفكر ،
عمان ، ط ٣.
٢٤. الكبيسي، عبد الواحد حميد(٢٠٠٧): القياس والتقويم تجديرات ومناقشات،
دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٥. مسلم، الامام مسلم بن الحجاج القشيري النيسا بوري(ب.ت): صحيح
مسلم تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار التراث العربي، بيروت، ج ٢.

أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني
المتوسط في مادة التربية الإسلامية

٢٦. النبهان، موسى (٢٠٠٤): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٧. ملحم، سامي محمد (٢٠١٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط ٦.
٢٨. النقيب، عبد الرحمن (١٩٩٧): التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، مصر، ط ١ .
٢٩. وزارة التربية، المديرية العامة للاعداد والتدريب (١٩٩٣): رزمة تدريبية في التربية الإسلامية، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم ٣، ط ١.

السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة

م.د أفراح احمد نجف

جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم علم النفس

السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة

م.د. أفراح احمد نجف

الملخص:

يستهدف البحث الحالي التعرف على السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة وكذلك الفروق على وفق متغيري النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني)، ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس للسعادة النفسية مكون من (٢٤) فقرة واستخرجت الخصائص السيكومترية له من صدق ظاهري وصدق البناء، واستخراج الثبات بطريقتين: إعادة الاختبار والبالغة (٠,٨٢) ومعادلة الفاكرونباخ والبالغة (٠,٨٠)، وبعد تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة، واستعملت عدد من الوسائل الاحصائية منها الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل تباين التائي ، وأظهرت النتائج أن عينة البحث ليس لديها سعادة نفسية ، وليست هناك فروق ذات دلالة على وفق النوع (ذكور . إناث) ووجود فروق ذات دلالة على وفق التخصص (علمي - إنساني).

Abstract:

The present research aims at knowing the Psychological Happiness University Students . and also the differences according to gender (male- female) and specialization (scientific- humanity) , In order to achieve the aims of the research , the research has constructed a scale for

Psychological Happiness which consists of (24) items, . The psychometric properties of the scale(validity/ reliability), the reliability has been ascertained by using re- test where it is (0,82) and by using Alpha- gronbach (0,80) for the first scale , . However, ascertained through applying on a sample consists of (300)male and female student. However many statistical means have been used schist-test for one sample and for tow independent samples , Pearson coefficient correlation and tow- way anova, the results show that the sample has characterized by having Psychological Happiness and and no the differences according to gender (male- female) , the differences according specialization (scientific- humanity) about humanity

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تُعد تحديات الحياة والظروف المعيقة لتطلعات الشباب الجامعي من أهم الاسباب التي قد تؤدي بهم الى شعورهم بعدم السعادة ، وأن المستقبل المجهول بالنسبة لهم بسبب التقلبات الاقتصادية والاجتماعية في العراق، قد تجعل منهم عرضةً لليأس والتشاؤم وتجعلهم بعيدين عن التفاؤل والسعادة التي هي غاية كل فرد يسعى أن تكون حياته ذات معنى (زيدان، ٢٠٠٨: ٤٥) فالسعادة هي قمة المطالب الإنسانية، وهي الغاية المنشودة التي يسعى إليها البشر(النيال وعلي، ١٩٩٥: ٢٢) ، وبما أن مفهوم السعادة مرتبط بعلم النفس الايجابي لذا يمكن فهمها بوصفها انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة أو بوصفها انعكاساً لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة ، (علام، ٢٠٠٨: ٥٥) لذا فالبحث عن السعادة النفسية في هذا العصر لها أهميته لمساعدة الفرد على مواجهة

تحديات العصر وما تسببه من ضغوط في مراحل حياته كافة وبالتالي تحقيق التوافق والصحة النفسية .كما ان البحث عن هذه السعادة هدف يلزم كل إنسان ولذا فإن تحقيقه لأهدافه يترتب عليه سعادته لتحقيق النجاح في شتى مجالات حياته (جندي ، ٢٠٠٩ ، ١٢).

وفي ضوء ما تقدم، فإن طلبة الجامعة يبحثون ويحتاجون وباستمرار إلى حياة ذات معنى يجعلها جديرة بأن تُعاش ليتمكنوا من مواجهة التحديات التي تتطلب سمات وخصائص شخصية تتسم بالإيجابية المستقرة نسبياً ، ولا سيما ونحن نعيش في ظل تعقيدات كثيرة، يستلزم منا بوصفنا باحثين - على وفق أهداف علم النفس الإيجابي - أن نلتفت الى دراسة السلوك الإنساني وفق المشاعر الإيجابية والفضائل الإنسانية، لا سيما عند هؤلاء الطلبة ، مما يتوجب أن نجعلهم يشعرون بتبني الموضوعات الإيجابية في أفكارهم ، لذا فإن عدم شعورهم بالرضا عن الذات وعن الحياة بشكل عام نتيجة للوضع الراهن قد يجعل منهم غير سعداء وقد يسعون الى ايجاد هذه السعادة بطرق غير مقبولة اجتماعياً وبالتالي تؤدي الى انحرافات سلوكية تعمل على تحطيم شخصية ذلك الطالب وتضر بالمجتمع ، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث التالي بالإجابة على السؤال الاتي: هل يتمتع طلبة الجامعة بالسعادة النفسية؟

أهمية البحث:

يهدف علم النفس الإيجابي Positive Psychology إلى قياس وفهم مكامن القوة الإنسانية وفضائلها نحو تطوير حياة أفضل ، فهو يركز على أوجه القوة عند الإنسان بدلاً من أوجه القصور ، وعلى الفرص بدلاً من الأخطاء ، وتعزيز الإمكانات بدلاً من التوقف عند المعوقات أي إن الإنسان يجب إن لا

يفكر في ما حدث له ويستسلم للأمر بل المهم أن يفهم ويدرك الموقف الذي حدث ويحدد طريقة تعامله معه ومدى سماحه له بالتأثير عليه (سيلجمان ، ٢٠٠٨: ٢٩-٣٠) وأن نجعل الفرد يعيش سعيداً في حياته عن طريق ما يمتلكه هو من قدرات وقابليات عقلية وبدنية من أجل تحقيق السعادة لديه (Seligman&Csikzentmihalyi, 2000: 7-10) وتشير (علام، 2008) إن فهم الشخصية يكون عن طريق تحقيق السعادة النفسية (علام ، 2008: 444). فالسعادة النفسية تعد من المفاهيم ذات الأهمية القصوى التي ينشدها الفرد كونها قيمة أخلاقية ، فضلاً عن انها تمثل قمة مطالب الحياة الإنسانية بما تحمله من آثار إيجابية تعود عليه بالتححرر والتخلص من الاضطرابات والانحرافات كما تظهر الإنسان أكثر إيجابية لقدراته ودوافعه المرتبطة بقيمه الشخصية، (بم آلن، 2010: 407).

وهناك دراسات عدة أشارت إلى أهمية مفهوم السعادة النفسية لدى الإنسان منها دراسة (هريدي وفرج ، ٢٠٠٢) التي اشارت إلى وجود علاقة دالة بين السعادة النفسية و الرضا عن الحياة، وأشارت دراسة (الخضر وأفضلي ، ٢٠٠٢) إلى وجود علاقة إيجابية بين السعادة النفسية و الذكاء الانفعالي، في حين أشارت دراسة (برنجر وآخرون 2004 , Preneger, et al) إلى وجود علاقة إيجابية بين السعادة والصحة النفسية، وأشارت دراسة (لويومسكي وآخرون 2005, Lyubomisky ,et al) إلى وجود علاقة إيجابية بين السعادة النفسية والنجاح في مجالات عدة من الحياة ، كما أكد بعض الباحثين ديسي ورايان وفانستيكتست (Deci, Ryan ,& Vansteenkiste, 2008) من خلال أبحاثهم التجريبية الطولية بأن الناس عندما يشعرون بإرضاء حاجاتهم النفسية الأساسية فإنهم يتمتعون بمستوى أعلى من السعادة النفسية فضلاً عن ذلك

فان الحاجات النفسية الأساسية تحدد الشروط الضرورية للشعور بحسن الحال)
(Deci & Ryan, ,& Vansteenkiste 2000,pp.226).

لذا فإن الشعور بالسعادة النفسية يعد عنصراً ضرورياً، كون الفرد في حاجة الى أن يعيش حياة يسودها التوافق النفسي والاجتماعي، بمعنى آخر قدرة الفرد على أن يكتشف المعاني الحياتية المتأصلة في سلوكه، مما يجعله ينظر إلى حياته بمستوى أفضل من الرضا وجودة الحياة، إذ أشارت الدراسات فيما يتعلق بموضوعة السعادة النفسية إلى أن الأفراد السعداء هم أقل عرضة للمشكلات والمعاناة من الاضطرابات، مما يمكنهم من أن يعيشوا حياة ذات فاعلية أطول من غيرهم،(Rashid,2008,p.185). كما بينت الدراسات التتبعية ما للسعادة النفسية من أثار إيجابية في السلوك الاخلاقي ، إذ أنها تنمي الإيثار(Altruism) والاجتماعية (Sociability) وترتقي بالنشاط والمبادأة ولها تأثير ايجابي على الصحة،(معمريه : 2012 : 122) دراسة (القطناني ،2011) والتي أجريت على عينة من طلبة الجامعة قوامها(350) طالب وطالبة، أظهرت أن السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة جاء مرتفعاً ، ووجود فروق بين التخصصات الادبية والعلمية ولصالح التخصصات الادبية، وعدم وجود فروق في هذه السعادة تعزى لمتغير المستوى الدراسي(الثاني والرابع) (القطناني،2011: ١٠٩ - ١١٨) وأجرى(الوطبان وعلي،2005) دراسة تهدف الى تعرف الفروق بين الجنسين في السعادة النفسية لدى طلبة وطالبات الجامعة على عينة قوامها (264) طالباً وطالبة، الى أنه ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في السعادة النفسية،(الوطبان وعلي،2005:17-18).

وبناءً على ما تقدم فإن اختيار عينة البحث من طلبة الجامعة، إنما يرجع إلى أن الطالب في المرحلة الجامعية يسعى نحو تعظيم المشاعر الوجدانية الإيجابية كون توجهاته المستقبلية ولا سيما فيما يتعلق بحياته النفسية والاجتماعية تصب في هذا المضمار، وهو الرأي الذي يؤيده سيلجمن " " Seligman, 2000 بقوله أن المؤسسات التعليمية تعد بيئة مثالية للأداء الأمثل للشباب، وهي ليست فقط مسؤولة عن اكتساب عمليات التعلم، بل تعمل بوصفها مؤسسات إيجابية " لتسهيل عملية التطور الإنساني، (يونس، 2011: 233) كما أنهم يمثلون قاعدة الصرح التعليمي في البلدان ومنها العراق، إذ أن شعور الطلبة بالسعادة النفسية سوف يؤدي بالنتيجة إلى شعورهم بجودة الحياة وهو الهدف الذي يبرز أهمية البحث الحالي في مجال علم النفس الايجابي.

أهداف البحث: يستهدف البحث التالي التعرف على:

- ١- السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة.
 - ٢- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في متغير السعادة النفسية على وفق متغيري النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني).
- حدود البحث:** يتحدد البحث الآتي بطلبة جامعة بغداد (الدراسة الصباحية) وللعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

تحديد المصطلحات:

السعادة النفسية Psychological Happiness

عرفها (Ruff & Singer 2008)

" هي مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام" وقد حددتها **Ruff** بستة مجالات وهي:

١- **الاستقلال Autonomy** : ويشير إلى استقلال الفرد وقدرته على اتخاذ القرار وعلى التفكير والتصرف بطرق معينة وتقييم نفسه على وفق المعايير الاجتماعية أي مدى قدرته على تحديد ذاته وثقته في أرائه الخاصة ، وعلى مقاومة الضغوط الاجتماعية، وضبط وتنظيم السلوك الشخصي الداخلي في أثناء التفاعل مع الآخرين .أي مدى قدرته على تقرير مصيره بنفسه واستقلاله بذاته وكذلك مدى قدرته على اتخاذ قراراته بنفسه دون الاتكال على الآخرين.

٢- **التمكن البيئي Environmental Misery**: هو قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف المحيطة به ومدى الاستفادة بطريقة فعالة من هذه الظروف المحيطة، وتوفير البيئة المناسبة ، والمرونة الشخصية أي تغيير البيئة على وفق ما يراه الفرد ويتناسب معه أي عن طريق خبراته الماضية والحاضرة وما يتوفر له من فرص يتم الاستفادة منها في تحقيق أهداف حياته ومدى الإحساس بالكفاية والقدرة على إدارة البيئة حتى ولو كانت على درجة من التعقيد ، والتحكم فيها إذا تعد هذه السمة من سمات الصحة النفسية التي تتمثل في القدرة على التجديد والابتكار، وخلق شخصيات ذات سياقات مناسبة.

٣- التطور الشخصي **Personal Growth** :- هو قدرة الفرد على تنمية قدراته وتطويرها وزيادة فعاليته وكفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة، والشعور بالتفاؤل. أي مدى قدرة الفرد على إدراك طاقاته والارتقاء بها لكي تتقدم وتتسع باستمرار لكي يكون منفتحاً ومستعداً لتلقي أي خبرات جديدة تضاف إلى رصيده والتي تساهم في مثل هذا التطور والنمو بحيث يكون لديه الإحساس بالواقعية والتي سيجد الفرد نفسه بعدها قد تطور بمرور الزمن. إذن تعدّ الحياة هنا بالنسبة للفرد عملية من التعلم والنمو.

٤- العلاقات الإيجابية مع الآخرين **Positive Relations With Others**: وهي قدرة الفرد على تكوين وإقامة صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين على أساس من: الود، والمحبة والألفة، والثقة المتبادلة والمتمثلة في القدرة على التعاطف القوي بينهم، والتفهم، والتأثير والدفء، والصداقة، والأخذ والعطاء. وغيرها من العلاقات الإنسانية وهي من أهم عناصر الصحة النفسية لأنها تعد معياراً للنضج والتوافق والقدرة على تحقيق الذات وتقاسم الوقت مع الآخرين.

٥- الحياة الهادفة **Purpose In Life**: هي قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة بشكل موضوعي، وأن يكون له هدف ورؤية توجه أفعاله وتصرفاته وسلوكياته مع المثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه. أي أن الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية دائماً ما يحمل أهدافاً وأفكاراً توفر له معنى واضحاً لحياته ويعدّ الشخص الذي يمتلك إيماناً بأن أفعاله في الماضي والحاضر كانت ذات مغزى و توجهه نحو

مستقبله حتما وتجعله مدركا للغرض من حياته والتي يحاول عن طريقها إيجاد المعنى لها.

٦- **تقبل الذات Self – Acceptance** :- وتشير إلى القدرة على تحقيق الذات و الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والحياة ،وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب ايجابية وأخرى سلبية أي مدى القدرة على تكوين موقف إيجابي تجاه نفسه أي الإعتراف بقبول جوانب متعددة من النفس أي الشعور الإيجابي تجاه الحياة الماضية .
(Ruff & Singer 2008: 21-45).

التعريف النظري للسعادة النفسية: تبنت الباحثة تعريف (Ruff & Singer 2008) تعريفاً نظرياً للسعادة النفسية.

التعريف الاجرائي: وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي عن طريق اجابته على فقرات مقياس السعادة النفسية.

الفصل الثاني: مجال نظري ودراسات سابقة

مقدمة: إن الشعور بالسعادة النفسية والتعبير عنها يختلف من فرد الى آخر، ومن ثقافة الى أخرى ، ومن مرحلة عمرية الى أخرى ،كما تتباين مصادر السعادة من فرد لآخر ،وتعددت تعريفات السعادة ،فتعرفها خميس(١٩٩٥) أنها شعور وانفعال متكامل يتراوح ما بين الطفولة السوية المشبعة وتحقيق إشباعات الحاضر ، وانفعال وجداني إيجابي ،مازال الإنسان ينشد الوصول إليه بوصفه من الغايات الأساسية (خميس،١٩٩٥: ٢٢٤) و لكي تتكامل الرؤية حول السعادة النفسية للفرد يجب التركيز على نوع الأهداف في الحياة، ووضع الفرد بين اقرانه ومراحل النمو المختلفة له

، لأن للسعادة آثار إيجابية قوية على سلوك الفرد ،منها التفكير الإيجابي حيث يفكر الناس بطرق مختلفة ،وأكثر إيجابية عندما يكونون سعداء موازنة بحالتهم عند الحزن والكآبة كذلك يكون السعداء أكثر ثقة بالنفس وأكثر تقديرًا لأنفسهم وأكثر كفاءة اجتماعية ولديهم استعداد لحل مشكلاتهم بطرق أفضل (عبد الرحمن، ٢٠٠١: ٣٤)

لذا يعد الوصول إلى السعادة النفسية وتحقيق جودة الحياة والشعور بالثقة بالنفس والأمل والتفاؤل وتوكيد الذات والكفاءة الذاتية والفاعلية الشخصية وتكوين المهارات الإيجابية هي من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في علم النفس الإيجابي (Harris,2007:3-13). ويصف العالم (سيلجمان) السعادة النفسية بوصفها خليطاً من (الانفعالات الإيجابية) والنشاطات الإيجابية ، ويصنف هذه الانفعالات الإيجابية تبعاً للزمن، فتتضمن الانفعالات المرتبطة بالماضي الرضا والقناعة والإنجاز والفخر والإخلاص والصفاء ، أما الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالمستقبل فتتضمن التفاؤل والأمل والإيمان والثقة، أما الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالحاضر فتتضمن البهجة والنشوة والسكينة والحيوية والحماس الزائد واللذة والانفعال الأهم هو التدفق ، وهي الانفعالات التي يعيها أغلب الناس حينما يتحدثون عن السعادة ، كما ينظر للسعادة النفسية أنها تأتي من تحديد جوانب القوة الأساسية و استعمالها في جوانب الحياة اليومية في العمل والحب واللعب مع العائلة والأصدقاء(سيلجمان، ٢٠٠٨: ٢٥٣).

نظرية السعادة النفسية ل (Ruff & Singer).

قدمت (رايف) بناءً نظرياً للسعادة النفسية والمتمثل في الأبعاد الستة وهي: الاستقلال- التمكن البيئي-التطور الشخصي - العلاقات الإيجابية مع الآخرين- الحياة الهادفة- تقبل الذات ،وذلك على أساس النظريات والآراء النظرية المختلفة في مجال الشخصية (Ruff,2008: 100) فالاستقلال تعني استقلال الفرد والقدرة على اتخاذ القرار الذاتي ومقاومة الضغوط الاجتماعية والتفكير والتفاعل بطرق محددة والضبط الداخلي للسلوك و تقييم الذات بمعايير شخصية ، أما التمكن البيئي فتمثل بالإحساس بالتمكن والكفاءة في إدارة الأنشطة الخارجية والعمل بفعالية والقدرة على اختيار وإيجاد بيئة مناسبة للحاجات والقيم الشخصية.

كما وضحت التطور الشخصي بأنه الشعور بالنمو المستمر للشخصية والانفتاح على الخبرات الجديدة والشعور بالتقاول كذلك التغير في التفكير كانعكاس للمعرفة الذاتية والفاعلية الشعور بالتحسن المستمر للذات والسلوكيات بمرور الوقت، اما ما يخص العلاقات الاجتماعية مع الآخرين فحددتها بالدفع والرضا والثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين والاهتمام بسعادة الآخرين والقدرة على التفهم والتأثير والصداقة والأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية ، أما الحياة الهادفة فتعني الإحساس بالتوجه والأهداف في الحياة والشعور بمعناها في الوقت الحاضر والماضي كذلك الثقة والموضوعية في تحديد الأهداف في الحياة، وأخيراً تقبل الذات فتعني الاتجاهات الموجبة نحو الذات وتقبل للمظاهر المتعددة لها بما تشمله من ايجابيات وسلبيات الشعور الايجابي عن الحياة الماضية، وبذلك قدمت (رايف) توضيحاً تفصيلياً عن السعادة

النفسية بوصفها غاية أساسية يسعى لها الانسان لكي يشعر بالارتياح والسكينة ويجعل لحياته معنى .

(Ruff,2008: 105-108)

الدراسات السابقة:

١- دراسة فرانسيس وآخرون (Francis, et al ,2003):(العلاقة بين

السعادة النفسية والدين لدى طلاب الجامعة في ألمانيا)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة والدين.، وتألّفت عينة الدراسة من (٣١١) طالباً وطالبة . واستعمل الباحثون قائمة للسعادة النفسية، وظهرت نتائج الدراسة الى انه ليست هناك فروق في درجات السعادة النفسية تعزى لمتغير النوع (ذكور - إناث) ، وجود علاقة ارتباط موجبة بين السعادة النفسية والاتجاه نحو الدين . (Francis, et al ,2003:273-281).

٢- دراسة ناتفيج و آخرون(Natvig,et al,2013):(السعادة النفسية

وعلاقتها بالعوامل النفسية و الاجتماعية لدى المراهقين)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة النفسية والعوامل النفسية و الاجتماعية، وتألّفت عينة الدراسة من (٨٨٧) طالباً وطالبة بواقع (٤٩٩) إناث و (٣٨٨) ذكور، واستعمل الباحثون إستبانة لقياس السعادة ومعرفة العوامل النفسية والاجتماعية، وظهرت نتائج البحث إن نسبة (٨٨,٩%) من الطلاب سعداء جداً، انه ليست هناك فروق في درجات السعادة النفسية تعزى لمتغير النوع (ذكور - إناث) ، وجود علاقة عكسية بين السعادة والشكوى من الامراض السايكوسوماتية، و إن الدعم

الاجتماعي يعزز الشعور بالسعادة النفسية لدى الطلاب (Natvig,et al,2013:166-175).

٣- دراسة المنشاوي (٢٠١٦): (العلاقة بين السعادة النفسية و الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين الأردنيين)
هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة النفسية، والتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسعادة النفسية لدى عينة من الطلبة، وتألّفت عينة الدراسة من (٢٢٢) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية ، استعملت الباحثة مقياس جولمان للذكاء الانفعالي وقائمة رايف للسعادة النفسية ،واظهرت النتائج تمتع الطلاب بمستوى متوسط من الذكاء الانفعالي ، ويشعر الطلاب بمستوى جيد من السعادة النفسية، ووجود علاقة إيجابية بين السعادة النفسية والذكاء الانفعالي(المنشاوي،٢٠١٦: ٢٢ -٥٦).

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث : استعملت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي الارتباطي لملاءمته لطبيعة البحث إذ يهدف البحث الوصفي إلى دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً عن طريق التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها (عباس وآخرون ، ٢٠٠٩ : ٧٤)
ثانياً- مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد بكليّاتها العلمية والانسانية ومن كلا الجنسين (ذكور - إناث) للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ والبالغ عددهم (٣٦٦٢٦) طالباً وطالبة موزعين بواقع (٢٠٧٩٧) طالباً و (١٥٨٢٩) طالبة وكما موضح في الجدول (١)

الجدول (١)

مجتمع البحث موزعين بحسب متغيري النوع (ذكور-إناث) والتخصص (علمي- إنساني)

المجموع	النوع		التخصص	اسماء الكليات
	إناث	ذكور		
٨٢٧	٣٦٤	٤٦٣	علمي	الطب
٧٨٦	٣٠٤	٤٨٢	علمي	الصيدلة
٩٠١	٣٤٥	٥٥٦	علمي	طب الاسنان
٢٦١٤	١١٢٨	١٤٨٦	علمي	الهندسة
٢٢٦٧	١١٢٤	١١٤٣	علمي	العلوم
٩٨٥٥	٤٣٦١	٥٤٩٤	إنساني	التربية ابن رشد
٣٩٩٤	١٨٨٦	٢١٠٨	إنساني	الآداب
٣٧٤٢	١٨٠٣	١٩٣٩	إنساني	القانون
٣٠٥٢	١٤٣٢	١٦٢٠	إنساني	العلوم السياسية
٥٠٧٨	١٨٧٦	٣٢٠٢	إنساني	الادارة والاقتصاد
٣٥١٠	١٢٠٦	٢٣٠٤	إنساني	التربية الرياضية
٣٦٦٢٦	١٥٨٢٩	٢٠٧٩٧		المجموع

ثالثا: عينة البحث :- يقصد بعينة البحث جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة ، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي

تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود ، عبد الرحمن ، ١٩٩٠ : ٦٧) فوجدت الباحثة أن اختيار (٣٠٠) طالباً وطالبة عينة للبحث الحالي ، حيث اختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية وبواقع كليتين علميتين (الهندسة- العلوم) و كليتين إنسانيتين (التربية ابن رشد- الآداب) والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

عينة البحث موزعة بحسب الكليات

المجموع	النوع		التخصص	اسماء الكليات
	إناث	ذكور		
٧٠	٢٥	٤٥	علمي	الهندسة
٨٧	٣٢	٥٥	علمي	العلوم
٧٤	٣١	٤٣	إنساني	التربية ابن رشد
٦٩	٣٠	٣٩	إنساني	الآداب
٣٠٠	١١٨	١٨٢		المجموع

رابعاً :- اداة البحث :- لغرض تحقيق اهداف البحث ، بُني مقياس لقياس السعادة النفسية ، و فيما يأتي خطوات اعداد أداة البحث:-
بناء مقياس السعادة النفسية:-

١ . تحديد متغير السعادة النفسية:- قامت الباحثة في هذا الصدد بتبني التعريف النظري (رايف وسنكر) (Ruff & Singer 2008) . لا نها اعتمدته في قياس هذا المتغير بوصفه مجالاً نظرياً في هذا البحث .

٢ . تحديد مجالات المقياس :- تم تحديد مجالات مقياس السعادة النفسية في ضوء اطلاع الباحثة على المجال النظري المعتمد في هذا البحث وحددت ستة

مجالات في بناء هذا المقياس و هي (الاستقلالية) و (التمكن البيئي) و (التطور الشخصي) و (العلاقات الايجابية مع الاخرين) و (الحياة الهادفة) و (تقبل الذات) . وقد حدد تعريف عام لكل مجال اعتمد في تحديد الفقرات التي اشتمل عليها

٣ . اعداد فقرات المقياس :- لغرض اعداد فقرات مقياس السعادة النفسية اطلعت الباحثة على نظرية (Ruff & Singer 2008) .التي تناولت هذا المفهوم ،و بُنيت اداة السعادة النفسية بالاعتماد على هذه النظرية اذ وجدت الباحثة انها تتلاءم مع توجهات البحث الحالي ، اذ تمت صياغة (٢٤) فقرة موزعة على المجالات الستة بواقع (٤) فقرات لكل مجال.

٤ . تدرج الاجابة و تصحيح المقياس :- اعتمدت الباحثة طريقة (ليكرت) Likert في بناء مقياس السعادة النفسية و ذلك بوضع مدرج خماسي امام كل فقرة يبدأ من (دائماً ، غالباً، احياناً، نادراً، أبداً) واعطيت الفقرات الايجابية الاوزان الاتية ، (٥، ٣، ٤، ٢، ١) و تعكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية اذ تبدأ من (٢، ١، ٣، ٤، ٥)

٥ . الصدق الظاهري:- من اجل التأكد من صدق فقرات مقياس السعادة النفسية و تعليماته بصورته الاولى وعرض المقياس و تعليماته على (١٣) خبيراً من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحيته في قياس ما وضع لقياسه . وقد طلب من الخبراء ابداء الملاحظات و الآراء فيما يتعلق بصلاحية تعليمات المقياس و فقراته وبدائل المقياس .مع حذف او تعديل او اضافة بعض الفقرات او ايه ملاحظات اخرى . و بناء على ما تقدم تمت الموافقة على جميع الفقرات لا نها حصلت على نسبة اتفاق ١٠٠% من الخبراء كلهم.

٦ . العينة الاستطلاعية :-

ينبغي على الباحثة قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الرئيسة ، القيام بتجربته على عينة صغيرة من مجتمع البحث تتشابه في خصائصها مع عينة البحث الرئيسة و ترجع اهمية هذه التجربة الى تحديد درجة اجابة افراد العينة و التعرف عما اذا كانت الفقرات في مستوى المجيب فضلاً عن الزمن الذي يتطلبه تطبيق المقياس (حسن ، ١٩٧١ : ٥٣) .و لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً ، و قد تبين للباحثة ان التعليمات و فقراته و بدائله واضحة و لم يستفسر عنها احد وان الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس تراوحت بمدى من (١٥ - ٢٠) دقيقة .

٧ . تحليل الفقرات احصائياً :-

تتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية لفقراتها لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين عن هذه الفقرات والابقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Giselle. 1981 : 434) . ولإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس الحوار الفعال قامت الباحثة بتطبيق هذا المقياس على عينة بلغ عدد افرادها (٣٠٠) طالباً وطالبة وبعد تصحيح كل استثمار واعطاء كل فقرة درجة ، وجمعت درجات كل مجيب عن الفقرات المقياس لاستخراج الدرجة الكلية لكل فرد من افراد العينة ، وترتيب الاستثمارات تنازلياً وحددت نسبة الـ (٢٧%) من الاستثمارات المجموعة العليا و البالغ عددها (٨١) استثمار و (٢٧%) من المجموعة الدنيا و البالغ عددها (٨١) استثمار أيضاً و بذلك تم فرز مجموعتين بأكبر حجم و اقصى تمايز (Moorhens and Lehmann , 1984 : 192) و بعد استخراج الوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا و الدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس ، قامت الباحثة

باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختيار دلالة الفرق وقد تبين ان جميع فقرات مقياس السعادة النفسية دالة احصائياً لأنها اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠) والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية لفقرات مقياس السعادة النفسية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٤.٥٠٦٢	٠.٧٧٦٥	١.٥٥٥	٠.٩٦١٧	٢١.٤٨
٢	٣.٩٧٥٣	١.٢٦٤٦	٣.٦٠٤	١.٠٣٢٩	٢.٠٤
٣	٤.٠٦١	١.٠٤٠٩	١.٥٦٧	٠.٨٢٠٦	١٦.٩٣
٤	٤.١٢٣٥	١.١٣٣٣	١.٦١٧	١.٠٣١٦	١٤.٧١
٥	٤.٤٦٩	٠.٧٤٣٠	١.٨٢٧	٠.٨٧٧٣	٢٠.٦٨
٦	٤.٠٧٤	١.٠٠٩٦	٢.٨٧٦	١.٣٦٣٦	٦.٣٥
٧	٤.١٢٣	١.١٩٧٧	٢.١١١	١.١١٨٠	١١.٠٥
٨	٤.٨٥١	٠.٤٥٠٣	٣.٠٣٧	١.١٣٤٠	١٣.٣٨
٩	٣.٩٥٠	١.٢١٣٤	٢.٦١٧	١.٢٨٠٣	٦.٨٠
١٠	٤.٢٧١	١.١٧٢٧	٢.٠٤٩	١.١١٦٩	١٢.٣٤
١١	٤.١٢٣	١.٠٥٣٣	٢.٣٢١	١.٢٩٢٥	٩.٧٢
١٢	٤.٠٦١	١.٢١٨٠	٣.٠٩٨	١.٣١٩١	٤.٨٢
١٣	٤.٢٠٩	٠.٩٣١٦	٢.٠٠٠	١.٠٧٢٣	١٤.٠٠
١٤	٤.٤٣٢	٠.٨٦٥١	٢.٥٩٢	١.٠٦٩٧	١٢.٠٣
١٥	٤.٢٨٤	١.٠٥١٦	٢.٠٠٠	١.٠٢٤٧	١٤.٠٠

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١٦	٣.٩٨٧	١.١٩٨٨	٢.٩٦٣	١.٣١٧٦	٥.١٧
١٧	٤.٤٤٤	٠.٩٨٧٤	٢.٣٨٢	١.٢٩٠٠	١١.٤٢
١٨	٤.٠٨٦	١.٠٨٦٢	١.٩٠١	١.١٣٥٨	١٢.٥١
١٩	٤.٠٢٤	١.١٠٦٥	٢.٢٩٦	١.١١١٨	٩.٩١
٢٠	٤.٣٩٥	٠.٩١٧٥	٣.١١١	١.٠٧٢٣	٨.١٨
٢١	٤.٠٨٦	٠.٩٢٤٦	٣.٦٤٢	١.١١٠٢	٢.٧٦
٢٢	٤.٠٨٦	١.١٤٢٣	٢.١٣٥	١.٢٤٢٥	١٠.٤٠
٢٣	٤.١٤٨	١.٠٨٥٢	٢.٠٧٤	١.٢٢٢٤	١١.٤١
٢٤	٤.٦٢٩	٠.٨٧٢٤	٢.٥٠٦	١.١٤١٥	١٣.٣٠

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

تعد هذه الطريقة من أكثر الطرق استعمالاً في تحليل فقرات الاختبارات و المقاييس النفسية و ذلك لما تتصف به من تحديد لمدى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية. (Allen and yen , 1979 : 124) وباستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس و الدرجة الكلية له تبين ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً لأنها اكبر من القيمة الجدولية (٠.١١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨) و الجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و الدرجة الكلية لمقياس الحوار الفعال

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠.٣٣٤	٩	٠.٣٢٢	١٧	٠.٣٩٢
٢	٠.٣٦٢	١٠	٠.٣٣٤	١٨	٠.٣٧٤
٣	٠.٣١٠	١١	٠.٣٥٦	١٩	٠.٣٨٧
٤	٠.٣٩٣	١٢	٠.٣٧٨	٢٠	٠.٣٦٦
٥	٠.٣٧٢	١٣	٠.٣٩٠	٢١	٠.٣٥١
٦	٠.٣٦٥	١٤	٠.٣١٢	٢٢	٠.٣٤٢
٧	٠.٣٠٤	١٥	٠.٣٢٣	٢٣	٠.٣٦٩
٨	٠.٣٩٤	١٦	٠.٣٤٥	٢٤	٠.٣٩٤

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

حُسبت علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وكانت جميع قيم معامل الارتباط لل فقرات دالة احصائيا لانها اكبر من القيمة الجدولية (٠.١١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨) والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال
١	الاستقلالية	٤	١	٠.٤٥٧
			٢	٠.٤٨٩
			٣	٠.٤٤٤
			٤	٠.٤٢٨
٢	التمكن البيئي	٤	٥	٠.٤١٧
			٦	٠.٤٣٩
			٧	٠.٤٥٤
			٨	٠.٤٧٨
٣	التطور الشخصي	٤	٩	٠.٤٧٨
			١٠	٠.٤٣٢
			١١	٠.٤١٠
			١٢	٠.٤٢٨
٤	العلاقات الايجابية مع الآخرين	٤	١٣	٠.٤٩٨
			١٤	٠.٤٧٦
			١٥	٠.٤٥٠
			١٦	٠.٤٠٠
٥	الحياة الهادفة	٤	١٧	٠.٤١٢
			١٨	٠.٤٣٤
			١٩	٠.٤٥٦
			٢٠	٠.٤٧٨

٦	تقبل الذات	٤	٢١	٠.٤٠٩
			٢٢	٠.٤١١
			٢٣	٠.٤٢٣
			٢٤	٠.٤٩٩

٨ . صدق المقياس

أ. **الصدق الظاهري Face Validity** : يشير هذا النوع من الصدق الى درجة التي يقيس فيها المقياس ما صمم لقياسه و يتم الحصول عليه عن طريق عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء في ميدان التربية و علم النفس للحكم على صلاحيتها في قياس السعادة النفسية، والذي تم ذكره سابقاً.

ب. **صدق البناء Construct Validity** : و قد تحقق ذلك عن طريق ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات فقرات المقياس و الدرجة الكلية لذلك المقياس و كما ذكر سابقاً في اجراءات تحليل الفقرات ، اذ ان الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية من خلال ارتباطها بدرجات الافراد على الفقرات ومن ثم فان ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية تعني ان الفقرة تقيس نفس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية (Linguist , 1951 : 280) والجدول (٤) يوضح ذلك . ومن اجل زيادة الاطمئنان استخدمت الباحثة اسلوباً اضافياً ضمن هذا الاجراء و هو ايجاد معاملات الارتباط بين درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه و كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥) و الجدول (٥) يوضح ذلك ، كما قامت الباحثة باستخراج مصفوفة الارتباطات الداخلية أي ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس (السعادة النفسية) وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، تبين أن جميع الارتباطات دالة موجبة وهذا يشير الى صدق البناء والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس
(السعادة النفسية)

مجالات السعادة النفسية	السعادة النفسية	الاستقلالية	التمكن البيئي	التطور الشخصي	العلاقات الايجابية	الحياة الهادفة	تقبل الذات
السعادة النفسية	١						
الاستقلالية	٠.٥٧٣	١					
التمكن البيئي	٠.٥٥٥	٠.٤٣١	١				
التطور الشخصي	٠.٥٩٨	٠.٥٢٢	٠.٥٠٠	١			
العلاقات الايجابية	٠.٥٤٩	٠.٥١٠	٠.٥١٢	٠.٥٨٣	١		
الحياة الهادفة	٠.٥٢٩	٠.٥٦٩	٠.٥٩٨	٠.٥٥٥	٠.٥٠١	١	
تقبل الذات	٠.٥٨٨	٠.٥٩٠	٠.٥٥٤	٠.٥٧٩	٠.٥٦٥	٠.٥٢٣	١

٩ . ثبات المقياس :

أ . طريقة اعادة الاختيار: تشير (انستازي) ١٩٧٦ الى ان هذه الطريقة من الطرائق الشائعة في حساب ثبات المقياس و يمثل معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة معامل الاستقرار بين التطبيقات في مدة زمنية لا تقل عن اسبوعين (151 : 1976 , Anastasia). و يتطلب حساب الثبات بها تطبيق المقياس على عينة و يعاد تطبيقه عليها مرة اخر بفارق زمني لذا طبق المقياس مرتين بفارق زمني مدته (١٥) يوماً و قد بلغ عددها (٢٠) طالباً وطالبة ، وبعد الانتهاء من التطبيق يحسب معامل ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول و الثاني حيث بلغ (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد اذ يفضل ان يكون معامل الثبات في المقاييس النفسية اكثر من (٠,٧٠) (Linguist , 1951 : 57).

ب . الثبات بطريقة الفاكرونباخ : وهي طريقة اخرى لتقدير قيم معامل الثبات التي تقيس التجانس الداخلي بين الفقرات (عودة ، ١٩٩٨ : ١٩٥). وللتحقق من ثبات المقياس بهذه الطريقة طبقت معادلة الفاكرونباخ على عينة الثبات انفه الذكر ، اذ بلغ معامل الفا (٠,٨٠) وهو معامل ثبات جيد .

١٠ . الصيغة النهائية للمقياس : يتضمن المقياس بصورته النهائية (٢٤) فقرة لقياس السعادة النفسية، ويتألف هذا المقياس من مدرج خماسي امام كل فقرة و بذلك فإن اعلى درجة نظرية على المقياس (١٢٠) درجة و ادنى درجة هي (٢٤) درجة و بلغ الوسط الفرضي للمقياس (٧٤) درجة وكلما ترتفع الدرجة على هذا المقياس تشير الى ان عينة البحث لديها سعادة نفسية وكلما قلت الدرجة اشارت الى ان عينة البحث ليست لديها سعادة نفسية.

الوسائل الإحصائية : استعملت الباحثة في تحليل البيانات وتفسير النتائج الوسائل الإحصائية الآتية وبلاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS):

١ - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :استعمل لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس السعادة النفسية

٢-معامل ارتباط بيرسون : استعمل لحساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ومجالاته، وفي حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار .

٣-معادلة الفاكرونباخ : استعملت لحساب معامل ثبات لكل من مقياس السعادة النفسية

٤-الاختبار التائي لعينة واحدة: استعمل لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات والمتوسط النظري لمقياس السعادة النفسية.

٥- تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في السعادة النفسية على وفق متغيري النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني).

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها هذا البحث وفقاً لأهدافه الموسومة ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري المعتمد ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات من تلك النتائج وفيما يلي عرضاً للأهداف ونتائجها:-

أولاً:- التعرف على السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة:-

بلغ الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث (٣٠٠) طالباً وطالبة على مقياس السعادة النفسية (٦٨,٥٣٠) درجة وبانحراف معياري (١٨,٧٨٥٤) درجة في حين كان الوسط الفرضي (٧٢) درجة وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (-٣,١٩٩) درجة وهذا يشير الى ان الفرق غير دال احصائياً لان القيمة المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٩) ، أي أن هذا الفرق لصالح المتوسط الفرضي، و يشير الى ان طلبة الجامعة ليست لديهم سعادة نفسية والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

قيمة الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي

لمقياس السعادة النفسية

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العينة
		الجدولية	المحسوبة				
دالة لصالح الفرضي	٢٩٩	١.٩٦	٣.١٩٩ -	٧٢	١٨.٧٨٥٤	٦٨.٥٣٠	٣٠٠

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المجال النظري حيث أن شعور الفرد بالسعادة النفسية يكون عن طريق التركيز على نوعية الأهداف في الحياة، ووضع الفرد بين اقرانه ومراحل النمو المختلفة له ، لأن للسعادة آثار إيجابية قوية على سلوك الفرد ،منها التفكير الإيجابي حيث يفكر الناس بطرق مختلفة ،وأكثر إيجابية عندما يكونون سعداء مقارنة بحالتهم عند الحزن والكآبة كذلك يكون السعداء أكثر ثقة بالنفس وأكثر تقديراً لأنفسهم وأكثر كفاءة اجتماعية ولديهم استعداد لحل مشكلاتهم بطرق أفضل (عبد الرحمن، ٢٠٠١: ٣٤)، وبما ان الظروف المتقلبة التي يعيشها الطالب الجامعي في مجتمعنا تجعل منه غير قادر على تحديد أهدافه في الحياة أو التفكير الايجابي بالمستقبل ولذلك فهو لا يشعر بالسعادة النفسية وعليه اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المنشاوي ٢٠١٦) التي اشارت الى تمتع افراد العينة بالسعادة النفسية.

الهدف الثاني: الفروق ذات الدلالة الاحصائية في السعادة النفسية على وفق متغيري النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني).

للتحقق من الفروق في السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني) ، استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي كما موضح في الجدول (٨)

الجدول (٨)

تحليل تباين ثنائي لمعرفة الفروق في السعادة النفسية على وفق متغيري النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني).

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
الجنس	٨٩٧.٣٦٣	١	٨٩٧.٣٦٣	٣.٥٣٤	غير دالة
التخصص	٣١٦٨.٧٥٠	١	٣١٦٨.٧٥٠	١٢.٤٨٠	دالة
الجنس * التخصص	٢٨٩.٣٦٣	١	٢٨٩.٣٦٣	١.١٣٩	غير دالة
الخطأ	٧٥١٥٩.٢٥٣	٢٩٦	٢٥٣.٩١٦		
الكلية	٧٩٥١٤.٧٢٩	٢٩٩			

تبين من الجدول أعلاه أن النسبة الفائية المحسوبة والبالغة (١٢,٤٨٠) أكبر من النسبة الفائية الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١، ٢٩٦)، ولصالح التخصص الإنساني لأن المتوسط الحسابي والبالغ

(٧١،٧٨) أكبر من المتوسط الحسابي للتخصص العلمي والبالغ (٦٥،٢٨) ،
ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التخصصات الانسانية ربما اهدافهم في الحياة
أكثر وضوحاً وطبيعة المواد الدراسية تجعل من تفكيرهم أكثر ايجابية مما
يجعلهم أكثر سعادة من التخصصات العلمية ، وبذلك اتفقت هذه الدراسة مع
دراسة (شوكت ٢٠٠٠) التي توصلت الى النتيجة نفسها.

أما الفروق في السعادة النفسية بحسب التفاعل بين النوع والتخصص كانت
غير دالة احصائياً لأن النسبة الفائية المحسوبة والبالغة (١،١٣٩) أصغر من
النسبة الفائية الجدولية والبالغة (٣،٨٤) عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجتي حرية
(١، ٢٩٦).

التوصيات:

- ١- العمل على تهيئة المناخ الجامعي الذي يشعر فيه الطلاب بوضعهم
وقيمتهم الذاتية داخل مجتمعهم.
- ٢- العمل على تطوير المكتبات الجامعية الالكترونية لكي يتوافر فيها عدد
من الكتب ومصادر التعلم التي تشمل جميع مجالات العلم والمعرفة
وذلك تسهيلا لحصول الطلاب على ما يريدونه منها وتخفيفا من
الأعباء والضغوط الجسمية والنفسية ووصولاً بهم إلى أعلى درجة
ممكنة من السعادة النفسية .
- ٣- العمل على تعزيز الافكار الايجابية لدى طلبة الجامعة وتغيير النظرة
المستقبلية وجعلها أكثر تفاؤلاً وذلك عن طريق البرامج التعليمية
والندوات الإرشادية وذلك لتحسين مستوى السعادة النفسية لديهم.

المقترحات:

- ١- اجراء دراسة للسعادة النفسية وربطها بمتغيرات أخرى مثل (الثقة بالنفس، تحقيق الذات وغيرها).
- ٢- اجراء دراسة على أنها برنامج إرشادي لتنمية السعادة النفسية باستعمال إحدى الاساليب الارشادية.

المصادر:

- بم، ألن، (2010): نظريات الشخصية (الارتقاء، النمو، التنوع)، ط1، ترجمة علاء الدين كفاي وآخرين، دار الفكر، الاردن .
- جندي ، أحمد فوزي وآخرون (٢٠٠٩) : البنية العاملية لجودة الحياة النفسية لنموذج رايف Ryff . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٩) ، العدد (٦٢) .
- حسن، عبد الباسط محمد (١٩٧١): اصول البحث الاجتماعي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الخضر والفضلي (٢٠٠٢) : الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد ١٠.
- خميس، اديب (١٩٩٥): سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

- داوود ، عزيز وعبد الرحمن ، انور حسين (١٩٩٠) : مناهج البحث التربوي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد .
- زيدان، محمد مصطفى (٢٠٠٨): دراسة سيكولوجية تربوية، بيروت - جدة، دار ومكتبة الهلال، دار ومكتبة الهلال، دار الشروق.
- سيلجمان(٢٠٠٨) : السعادة الحقيقية_، استخدام علم النفس الايجابي الحديث لتحقيق أقصى ما يمكنك من الإشباع الدائم ، ط٣ ، ترجمة مكتبة جرير ، المملكة العربية السعودية .
- شوكت ، عصمت (٢٠٠٠): .التوافق الداخلي لدى طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات وعلاقته ببعدي الكفاية الشخصية والثبات الانفعالي . رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية . مجلة الدراسات النفسية ، العدد . (1) المجلد 10)
- القطناني، علاء سمير موسى،(2011): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح، رسالة ماجستير(غير منشورة) جامعة الأزهر، غزة.
- عباس وآخرون (٢٠٠٩) : مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٢ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان -الأردن.
- عبد الرحمن ، . محمد السيد (2001) دراسات في الصحة النفسية ، الجزء الاول ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.
- علام ، سحر فاروق(٢٠٠٨) :_معدلات السعادة الحقيقية لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية ،دراسات نفسية ، المجلد(١٨) ، العدد(٣).

- عودة ، احمد (١٩٩٨) : القياس والتقويم من العمليات التدريسية ، دار المعارف ، القاهرة .
- معمريه، بشير،(2012):تقنين قائمة السعادة الحقيقية على عينات من البيئة الجزائرية، مجلة شبكة العلوم النفسية والعربية،العدد/33-32.
- المنشاوي، سائدة جميل(٢٠٠٩):العلاقة بين السعادة النفسية والذكاء الإنفعالي لدى عينة من المراهقين الأردنيين،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الدراسات النفسية و التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- النيال ، مایسة وماجدة علي (١٩٩٥):السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية و الشخصية لدى عينة من المسنين و المسنات ، مجلة علم النفس ،ع(٣٦) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة.
- هريدي، عادل محمد، وشوقي ،فرج طريف،(2002): مصادر السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات الأخرى ،مجلة علم النفس، العدد/17،القاهرة .
- الوطبان، محمد، وعلي، جمال،(2005): الفروق بين الجنسين في الحاجات النفسية الاساسية لدى طلاب وطالبات الجامعة في المجتمع السعودي، مجلة كلية التربية في الزقازيق، العدد/49، مصر.
- يونس، مرعي سلامة،(2011):علم النفس الإيجابي للجميع، ط 1 ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- Allen, M. J. & Yen, W. N. (1979) introduction to measurement theory. Mont every :cali, Booksy, cole
- . Anastasia, A. (1976): psychology testing, 4thed, New York, McMillan publishing
- Bergner , T . Hudelson. M & Bovier , A (2004):Health and happiness in yong Swiss adults. Quality of life research. 13(1),171-178.
- Francis ,L,Hans,L & Lewys,A(2003):The relationship between relilgion and happiness psychological among german students,_pastoral psychology ,51(4),273-281.
- Giselle, E. E.(1981). Theory of psychology measure-ment, me Grew-Hill
- Harris , Alex . H.S .thoresen (2007):_Integrating positive psychology into counseling : why and (when appropriate)how . journal of counseling & development , v 36 n 1 p 313-322
- Lindquist, E. F. (1951): Educational Measurement American council on education, Washington .
- Lyubomisky, S., King, L & Diener, E. (2005). "The benefit of frequent positive affective: Does happiness lead to success Psychological Bulletin. 131(6). 803-855
- Moorhens, W. & Lehman, A (1984) : Measurement and Evaluation in Education and psychology, hot Rinehart & Winston, New York.
- Natvig, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2013). "Association between psychosocial factors and happiness psychological among school adolescents". International Journal of Nursing Practice. 9(3). 166-175
- Rashid, T (2008): Positive psychotherapy__,Toronto university .handbook.

- Ryff , C & Singer , B (2008) . Know Thyself and Become What You Are : A Eudemonic Approach To Psychological Well- Being , Journal of Happiness studies,9.
- Ryan,R. and Deci,E.(2001):On happiness and human potentials: Areview of research on hedonic and eudaimonic well-being.Annual Review of Psychology,Vol(52),pp141- 166.

ملحق (١)

مقياس السعادة النفسية بصيغته النهائية

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة :

فيما يلي قائمة من الفقرات فتأمل منك الباحث بما يعهد فيك من أمانة علمية ورغبة صادقة في تطوير البحث ، وبما اكتسبته من خبرات أن تزوده برأيك بوضع اشارة(√) أمام كل فقرة من فقرات المقياس ووضعه في الخانة المناسبة ، تبعا لدرجة توافرها لديك .ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، فكل منا أسلوبه في الحياة ، المهم هو التعبير الصادق عن أسلوبك المتبع كما لو كنت في الموقف المفترض، علماً أن الاستجابات الواردة في هذا المقياس لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الرجاء ملئ البيانات الآتية :-

☐

أنثى

☐

النوع (الجنس) : ذكر

☐

أنساني

☐

التخصص الدراسي: علمي

مثال: حول كيفية الأجابة : ضع علامة (√) تحت البديل المناسب

لك/ي

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادرأ	أبداً
1	اشعر بالسعادة مع نفسي أكثر من شعوري به مع الاخرين		√			

مع شكري لتعاونكم معنا

الباحثة

د. أفراح احمد

السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة.....

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أعبر عن آرائي بكل صراحة وان كانت مخالفة للآخرين					
٢	أشعر بالسعادة مع نفسي أكثر من شعوري به مع الآخرين					
٣	أشعر بالقلق من اتجاهات الآخرين نحوي					
٤	أراجع عن قراراتي عندما يعترض عليها افراد اسرتي واصدقائي					
٥	اتحمل مسؤولياتي الشخصية والاجتماعية بكل جداره					
٦	استطيع وضع اسلوب لحياتي يتفق مع طموحاتي					
٧	أشعر بعدم قدرتي على انجاز اعمالتي بشكل منتظم					
٨	أشعر بالإجهاد لعدم قدرتي على إيصال افكاري للآخرين					
٩	أشعر بالرضا عن نفسي لما حققته في حياتي					
١٠	لست مهتماً بالأنشطة الجامعية التي توسع افكاري					
١١	أفضل أن تسير حياتي على وتيرة واحدة					
١٢	أشعر بعدم قدرتي على تعلم أساليب جديدة في الحياة					
١٣	يرى معظم اصدقائي أنني محبّ وعطوف					
١٤	استمتع بتبادل الأحاديث مع أفراد أسرتي وأصدقائي					
١٥	أشعر بالوحدة لعدم وجود أصدقاء مقربين					
١٦	أجد صعوبة في التعبير عن اهتماماتي للآخرين					

السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة.....

١٧	اعمل جاهداً لتنفيذ الخطط التي اضعتها لنفسي				
١٨	اشعر بالفخر عندما أكافُ على انجازاتي الأكاديمية والاجتماعية				
١٩	اركز على الحاضر لشعوري أن المستقبل يحمل المشاكل				
٢٠	اعتقد أن وضع أهدافاً فب الحياة مضيعة للوقت				
٢١	اشعر أن كل الامور تسير بشكل جيد ولا داعي للقلق				
٢٢	ارغب في بقاء حياتي على وضعها الحالي				
٢٣	اشعر بعدم قدرتي على الاستفادة من خبرات الحياة				
٢٤	تقديري لذاتي ليس ايجابياً كشعور بقية الناس عن انفسهم				

**الإدمان على الانترنت وعلاقته بالتركو
الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات /
الجامعة العراقية**

**د. م. محاسن احمد حسين
م. م. عمر محمد الجوراني**

الإدمان على الانترنت وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية
التربية للبنات / الجامعة العراقية

د. م. محاسن احمد حسين

م. م. عمر محمد الجوراني

ملخص البحث

يهدف البحث التعرف على الاتي:

١- مستوى الادمان على الانترنت لدى طالبات كلية التربية للبنات/
الجامعة العراقية

٢- مستوى التلكؤ الاكاديمي لدى طالبات عينة البحث.

٣- العلاقة بين الادمان على الانترنت والتلكؤ الاكاديمي لدى طالبات كلية
التربية للبنات/ الجامعة العراقية.

واقصر البحث على طالبات المراحل الاربعة في كلية التربية للبنات في
الجامعة العراقية باستثناء قسم التربية الخاصة ، وللدراسة الصباحية وللعام
الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧). ولغرض تحقيق اهداف البحث قام الباحثان
باعتماد مقياسين جاهزين وهي (مقياس الادمان على الانترنت والمبني من قبل
موسى ٢٠١٥) ، (ومقياس التلكؤ الاكاديمي والمبني من قبل ويس ٢٠١٣) .
وقام الباحثان باستخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين من الصدق بنوعين

والثبات على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة موزعة على (٥) اقسام، ولتحليل البيانات تم استخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، واطهرت النتائج :

١- تمتع عينة البحث بمستوى منخفض من الادمان على الانترنت

٢- تمتع عينة البحث بمستوى منخفض من التلكؤ الاكاديمي

٣- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الادمان على الانترنت والتلكؤ الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات/ الجامعة العراقية.

وفي ضوء ذلك قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Research Summary

The research aims to identify the following;

the level of addiction to online students of the College of Education for Girls / Iraqi University

the level of academic delay in the students of the research sample

The relationship between addiction to the Internet and the academic delay of students of the College of Education for Girls / Iraqi University.

The study was limited to the students of the four stages in the College of Education for Girls in the Iraqi University except for the Department of Special Education, for the morning and for the academic year (2016 - 2017). For the

purpose of achieving the research goals, the researchers adopted two available measures (the online measure of addiction built by Moses 2015), and the measure of academic delay built by Wes 2013. The results of the statistical bag for social sciences (SPSS), were used. The results showed that

Enjoy the sample research low level of addiction to the Internet

Enjoy the sample research with a low level of academic delay

Lack of correlation between addiction to the Internet and the academic delay of students of the College of Education for Girls / Iraqi University.

In light of this, the researchers presented a set of recommendations and proposals.

مشكلة البحث:

ان التلكؤ الأكاديمي والإدمان على الانترنت من الظواهر المنتشرة في حياتنا اليومية، اذ يشهد العالم العديد من التوترات والازمات المتسارعة والتي تؤثر على الاشخاص في جميع مجالات الحياة، الامر الذي يؤدي الى زيادة الاعباء والصعوبات التي تواجه الفرد مما دفع بهذا الفرد الى ان يتلكأ في اداء مهامه وواجباته وضعف دافعيته .ان ظاهرة التلكؤ الأكاديمي ليست حديثة فعندما يواجه الشخص عدة مهام تحتاج الى انجاز في وقت محدد ومنظم فليس من المستغرب ان يؤجل هذه المهمات او يصابه الكسل أوالعجز في اكمالها.

ان من اهم اسباب التكؤ الأكاديمي لدى الطالبات هو الإدمان على استخدام الانترنت ،اذ انه بمحركات البحث المتعددة اصبح يغزو مجالات الحياة العامة ويزداد استخدامه عام بعد عام حيث دخل كل الاماكن التي يتواجد فيها الشخص من البيت والعمل وجميع مؤسسات الدولة وشرائحها.

وبما ان الشريحة الاكبر التي تستخدم الانترنت هي فئة الشباب الذين هم الامل والمستقبل الواعد والتطور كان لابد من دراسة ظاهرة الإدمان على الانترنت ومعرفة اثارها المختلفة وخصوصا من الناحية الدراسية اذ كشفت دراسة كيمبرلي يونج ٥٨% من الطلبة المستخدمين للانترنت ، اعترفوا بانخفاض مستواهم الدراسي والرغبة في تأجيل الواجبات الدراسية وغيابهم عن حصصهم واستخدامهم السلبي للانترنت والبحث في مواقع لامت لدراساتهم بصلة مما دفع الباحثان الى دراسة المتغيرين ومعرفة النتائج التي تسفر بدراساتهم لاهميته والحاجة اليه ولقلة الدراسات التي كتبت في العلاقة بين المتغيرين.

أهمية البحث:

تعد الجامعات قمة المؤسسات التربوية في المجتمع وهي مطالبة بان تكون على وعي بمسؤوليتها وبرسالتها في المجتمع وهذه الرسالة لاتقف عند مجرد تلقين كم من المعلومات لمجموعة الافراد لاعدادهم للمهن والوظائف التي يحتاجونها في مستقبلهم وانما تتعدى رسالة الجامعة الى معنى اكثر شمولاً وتتوعا فهناك الوظيفة الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والارشادية وعليه فهي ليست مركزا لتخريج الموظفين او مصنعا للشهادات ولا مركزا

للامتحانات فقط بل صورة للمجتمع المطلوب الوصول اليه.(الخالدي،٢٠١٤،
(٢

ان لكل فرد منا هدف يسعى للوصول اليه ويتطلب هذا دافعا قويا من اجل
تحقيقه والسعي للوصول اليه، ويختلف الافراد في طرق تحقيق الاهداف فمنهم
من يحاول انجازه بشكل فوري ومنهم من يتباطأ ويؤجل تحقيقه وهو ما يطلق
عليه بالتلكؤ . وقد يكون التلكؤ او التأجيل عرضي للمهام المطلوب أنجازها او
يكون مقبولا عند الحاجة الى المزيد من المعلومات او اعطاء اولوية لاداء
بعض المهام دون غيرها في حين يكون هناك العديد من المهام التي تتطلب ان
تقوم بها.(العبيدي،٢٠١٣، ١٤٩)

ان تأجيل الاعمال والتراخي في تنفيذها له دلالة سلبية فالتلكؤ هي الحالة
التي تتصل اتصالا بكيفية ادارة الانسان لوقته وانجاز مهامه او المسؤوليات
المطلوبة منه بشكل فعال وقد يرجع هذ التلكؤ الأكاديمي لكيفية ادراكه للحياة
التي يعيشها.(احمد، ٢٠٠٨، ٦٦)

ان التلكؤ في اكمال الواجبات الدراسية ربما يكون ظاهرة شائعة بين طلاب
الجامعة مما يؤدي ذلك الى مستوى دراسي منخفض ودرجات ضعيفة وهروب
من المحاضرة.

وقد وجد من خلال الدراسات التي قام بها العديد من الباحثين والدارسين
لمفهوم التلكؤ الأكاديمي ان التلكؤ الأكاديمي يؤدي الى ضعف في الانجاز
الدراسي يحدث عند الطلاب الذين يكون تقدير الذات لديهم منخفض ومن هذه
الدراسات دراسة(flett,1995) وكذلك اشار جولمان الى ان الذكاء الوجداني

اهم من الذكاء العام في التنبؤ بالانجاز الأكاديمي وان النجاح في الدراسة لايرجع فقط لقدرات الفرد العقلية والمعرفية ولكن للعوامل الوجدانية ايضا دورا مهما فيه كما ان تقبل الطالب للبيئة التعليمية وشعوره بالسعادة يعد امرا ضروريا لتقبل المعرفة.(ويس،٢٠١٣، ٩).

ويرى لاي (lay,1988) ان التأجيل السلوكي وهو الميل العام لتأجيل معظم المهام اليومية قد ينشأ عن نظرة الفرد لمشروعاته الشخصية بتشاؤم شديد والمبالغة في تقدير الوقت الذي يحتاجه في اكمال مهامه، او بالتفاؤل الشديد وعدم تقدير الوقت الضروري لاكمال المهمة بطريقة معقولة(lay,1988,p:209). ان الطلاب الذين يقومون بتأجيل مقرراتهم الدراسية التي تعتمد على التعلم الذاتي يكون ادائهم ضعيفا في الامتحان النهائي (ويس،٢٠١٣، ٩)

ان سبب التلكؤ الأكاديمي هو ضعف الامكانيات التعليمية والتسهيلات الدراسية المتاحة،وكذلك هيئات التدريس غالبا مايتم الاستفادة منها بطريقة غير سليمة في مقررات التعلم الذاتي، وكذلك الخوف من الفشل وتجنب المهمة هي من العقبات التي تواجه التلكؤ الأكاديمي لدى الطالبات.(احمد، ٢٠٠٨، ١٠)

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات ان هنا كعلاقة سلبية بين سلوك الطلبة الذي ينشد الكمال في أفعاله وأقواله وظاهرة التلكؤ الأكاديمي حين أنهم كلما كانوا أكثر كمالا في أفعالهم كانوا اقل تلكؤا مقارنة بأقرانهم (الربع وآخرون،٢٠١٣، ٢٠١) وأيضا هناك دراسات تشير انه كلما كانت الدافعية عالية كلما كان التلكؤ اقل فالإفراد الذين لديهم شعور بالقدرة على الانجاز لديهم

رغبة أكثر لتعلم مهارات جديدة ويحاولون اختراع طرق ناجحة او أكثر عملية في معالجة الأمور الصعبة التي تواجههم.(احمد، ٢٠٠٨، ٩٠)

كما تؤثر الثقة بالنفس تؤثر في مستوى انجاز الطالب الأكاديمي اذا كلما زادت ثقته بنفسه قل التكؤ لديه.(البياتي، ٢٠٠٦، ١٢)

ومن جانب اخر يجب ان ننظر الى التكؤ الأكاديمي من ناحية ايجابية اذا كان يقصد به التأني لمعرفة المزيد من المعلومات التي تساعد في فهم الحوادث او الخيارات وبالتالي يكون في التأني السلامة ، وله عواقب ايجابية فيصبح التأجيل في اتخاذ القرار امرا جيدا(هلال والحسيني، ٢٠٠٥، ٥٨)

ان مشكلة التكؤ الأكاديمي تعود في الاساس لاسباب عديدة تواجه بعض الطلاب وتعوقهم في مواصلة التقدم الدراسي، اخطرها يبدأ من الاسرة باعتبارها الاساس الذي تبنى عليها مستقبل الطلبة ومن ثم ينخرطون في بيئات ومؤسسات اخرى كالمدرسة والجامعة والمجتمع وجميعها يؤثر على مستواهم وتحصيلهم الاكاديمي،اذ ان التربية التي يتلقاها الطلبة في بيئتهم اولا ثم من بقية المؤسسات لها انعكاس وتأثير على نجاحهم وتقدمهم وتفوقهم (ويس، ٢٠١٣، ٦-٧).

وان التكؤ الأكاديمي قد يؤدي الى تكوين علاقات سلبية مع الاهل او الكادر التعليمي مما يولد حقدا او ضعف ثقة بالنفس فتكون نهايتها الاصابة باضطرابات نفسية خطيرة او شكل من اشكال التمرد على المجتمع والاسرة لاحساسه الدائم بالنقص وعدم اكمال واجباته الدراسية.(النواب، ٢٠١٤، ٧).

ان انتشار التلكؤ الأكاديمي في الجامعات قد يكون سالباً او ايجابياً في العملية التعليمية كما ان اتخاذ الحجج الاكاديمية والاعذار ظاهرة بين طلاب الجامعات في هذه الفترة واطهرت نتائج البحوث ان الطلبة ذوي المستوى الأكاديمي الاعلى لديهم ضبط ذاتي وسيطرة اكثر قدرة على التنظيم اوقاتهم بطريقة مرضية في القضايا الاكاديمية وفي اوقات الفراغ ، وهذا يساعد على زيادة مستوى دافعيتهم وتنظيمهم الذاتي للتعلم. (خيري ، ٢٠١٥ ، ٢٠٥).

ان التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يميز عصرنا الحالي يجعلنا نطلق على هذ العصر مسمى العصر الرقمي، مما يشير الى اتساع نطاق استخدام شبكة الانترنت وتوظيفها. وهي السمة الرئيسة لهذ العصر اذا ان هناك علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والإدمان على الانترنت لان شبكة الانترنت يستخدمها كل فئات المجتمع العمرية. وكل طبقاتها وبذلك تؤثر عليهم وعلى جميع مجالات حياتهم بطريقة سلبية كانت او ايجابية.

اذا ان لكل تقدم مزاياه وعيوبه والحياة الالكترونية لا تخلو من الايجابيات والسلبيات ، الا ان الخطر يكمن في ان تعمل النواحي السلبية لشبكة الانترنت لها تعمل على حجب النواحي الايجابية . فالاشخاص الذين يسيئون استخدامها تؤثر على شخصياتهم ويظهرون سلوكيات سلبية مثل: الاغتراب النفسي، العزلة، امراض جسدية مختلفة (سنان ، ٢٠٠٤ ، ٣٣)

وبالعكس يمكن الاستفادة من الانترنت كوسيلة تعليمية مساعدة في تناول المناهج، وتوضيح الموضوعات التعليمية المختلفة سواء كانت الفائدة للطلبة ام الكادر التدريسي. فهذه التقنية بطريقتها المميزة والشيقة والاساليب التوضيحية

اثناء شرح المادة التعليمية لها دور كبير في تقليل التلكؤ الأكاديمي لديهم. وبالنسبة ايضا للكادر التعليمي من خلال نشر كتاباتهم وابحاثهم ووجهات نظرهم من خلال تقديم المعلومات بشكل فردي او جماعي، وكذلك فهي تمكن الطالب بالدخول على مكتبات الجامعات، ومراكز البحوث والمعلومات التربوية. (الزبيدي، ٢٠١٤، ٣).

ونظر الخدمات المتعددة التي يقدمها الانترنت للمستخدمين مثل البريد الالكتروني ، ونقل الملفات والأخبار والدرشة ، والتجارة الالكترونية والاتصالات بالهاتف ،، وغيرها من الخدمات المتخصصة في مجالات أخرى لأنشطة الإنسان (السباطي وآخرون ، ٢٠١٠ : ٩١).

وبما ان المرحلة الجامعية لامرحلة مهمة يحتاج فيها الفرد التواصل بين الافراد لان التواصل يؤدي الى زيادة ثقتهم بانفسهم ويشعرهم بالنجاح والتفوق، ومن جانب اخر فان فشلهم بالتواصل مع الاخرين قد يؤدي الى ضعف الثقة بالنفس والانعزال عن المجتمع.

وقد بينت الدراسات النفسية ان اكثر الافراد تعرضا لخطر الاصابة بمرض إدمان الانترنت هم الافراد الذين يعانون من العزلة الاجتماعية والفشل في اقامة علاقات انسانية طبيعية مع الاخرين والذين يعانون من مخاوف غامضة او قلة احترام الذات، الذين يخافون من ان يكونوا عرضة للاستهزاء او السخرية من قبل الاخرين ، ولان العلم الالكتروني قدم لهم مجالا واسعا لتفريغ مخاوفهم وقلقهم واقامة علاقات غامضة مع الاخرين تخلق لهم نوعا من اللفة المزيفة فيصبح هذا العالم الجديد الملاذ الامن لهم من خشونة وقسوة عالم الحقيقة الذي

يعيشونه. (الزبيدي، ٢٠١٤، ١٥). ويعتبر اضطراب إدمان الانترنت من اشد الاضطرابات خطورة لما له من اثار جسمية ونفسية واجتماعية ومهنية وغيرها، فاننا نجد أن الشخص عندما يصبح مدمنًا للانترنت يبدأ في اهمال الواجبات الدراسية المكلف بها اذ يأخذ في التفكير في الجلسة المقبلة للانترنت ،بل ويظهر عليه اعراض اكتئابية وانسحابية عندما يكون بعيدا عن الانترنت (غنايم وآخرون، ٢٠٠٥، ٥)

والانترنت بوصفه أهم عناصر التكنولوجيا الحديثة ليس كأي شيء رأيناهم نقبل وقد أدى إلى زيادة المعلومات ومحتواه بطريقة مثيرة ، وبدأ يظهر على المستعملين ما يسمى الآن (إدمان الانترنت) ، وهذا المصطلح أطلقه لأول مرة الطبيب النفسي أيفانجو لدبيرك (Ivan gold birg ، 1995) مزحة في بريد الكتروني على الشبكة (للنقاش) الدردشة عبر الانترنت وقد رأى هنا كتشابه بين محك الإدمان على الكحول والسلوكيات المرتبطة باستخدام الانترنت ، وأطلق عليه " إدمان الانترنت " لما فيه من اعتمادية وجاذبية تدفع الناس لاستعماله الفترات طويلة ويعترفون أنهم لا يستطيعون التوقف عنها، (17: 1998 , young) وإذا كان في الماضي قد ظهر مصطلح إدمان التلفزيون ، فاليوم ظهر إدمان الانترنت ، وقد أشارت مجلة النيوز ويكان (٣٢ %) من المستعملين في شبكة الانترنت عانون من إدمان الانترنت (العصيمي ، ٢٠١٠ : ٤) ، وهكذا فالانترنت سلاح ذو حدين فهو وسيلة مفيدة ، وأيضا له إضراره ، ويجب ان لا نغض أبصارنا عن أضراره ، أو أن فوائد تعمينا عن المشكلات الناجمة الخطيرة ، وقد صدق من أطلق على شبكة الانترنت ب الشبكة العنكبوتية ، فهو وصف دقيق لتأثير الانترنت

على مستخدميه حيث ان البعض قد يقع في خيوط وشباك لا نهاية لها ، وبذلك يسئ استعماله ويفرط فيه ويعتمد عليها اعتمادا شبه تام ، ويشعر بالاشتياق الدائم لهذا حدث ما يمنع اتصاله بهذه الشبكة ، ويحاول تصفية كل التزاماته قبل ان يمارس الانترنت ، ويصبح شغله الشاغل هو كيف يعود مرة أخرى للدخول على الانترنت ، وبهذا يفقد استقلاليته ويصبح عبداً بل وأسيرا له ، لأن الانترنت أصبح يتحكم في كل أنشطته الحياتية وهذا هو ما نطلق عليه إدمان الانترنت (Internet Addiction) ، وقد اختلف العلماء والباحثين المهتمين بهذا المجال على تسمية مفهوم إدمان الانترنت ، فالبعض استخدم مصطلح إدمان الانترنت (Internet Addiction) وبعضهم مصطلح إساءة استعمال الانترنت (Internet Abuse) والبعض الآخر أستخدم مصطلح استعمال الانترنت المرضي (Use Internet pathological) ، وهذا الاختلاف بين العلماء دفع بعضهم إلى الإشارة إلى الإدمان السلوكي (Behavioral Addictions) وهو مرتبط بأكثر من نوع من السلوك مثل القمار القهري ، والإدمان على مشاهدة المادة الجنسية أو القيام بسلوكيات جنسية والمشاهدة المفرطة للتلفزيون ، حيث تعتبر هذه الأنواع ضمن حالات الإدمان السلوكي ويكون الإدمان على الفعل الذي يقومون به والمشاعر التي يحصلون عليها من القيام بهذا الفعل ، وبالمثل نجد ان هذا ينطبق على مدمني الانترنت ، وبصرف النظر عن الاختلافات في التسمية فانه يسرفون في استعماله حيث يؤثر ذلك على حياتهم الشخصية بمجالاتها المختلفة (مقادي وقاسم، ٢٠٠٨، ١٦).

ولهذا جاءت تحذيرات الكثير من التربويين والأخصائيين النفسيين من خطورة إدمان لأفراد للانترنت أو أي مستحدث تكنولوجيا آخر لما له من انعكاسات سلبية على حياته وسلوكياته فقد يؤدي إلى تدمير المجتمع ومعاييره ، وانتشار السلوك المضاد للمجتمع والعنف والفوضى فضلا عن تعرض الأبناء ولاسيما المراهقين في المرحلة الثانوية بكافة أشكال الاضطراب النفسي كالإكتئاب والقلق والشعور بالوحدة النفسية ، والخوف ، هذا إلى جانب تأثير الاستخدام السيئ للانترنت على هؤلاء المراهقين كضعف فعالية الذات لديهم ، وإحساسهم بانخفاض تقديرهم لدواتهم وشعورهم بفقدان المساندة الاجتماعية من المحيطين بهم ، وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم (الهادي وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٤) والى جانب آخر ان إدمان الانترنت يجعل هناك تهديدا ما يجب على الفرد الاستجابة له ويحتاج الفرد للمعلومات والمساعدة من المحيطين به للتعامل مع هذا التهديد وان هذه المساعدة المدركة وقد تكون غير متاحة من خلال انخفاض العلاقات الاجتماعية للفرد وفقدان المساندة الاجتماعية لذلك فان إدراك المساندة الاجتماعية من خلال انخفاض العلاقات الاجتماعية للفرد وفقدان المساندة الاجتماعية لذلك فان أدراك المساندة الاجتماعية يعتبر عنصرا هاما واحد العوامل في مساعدة الفرد في تغلبه على الضغوط النفسية وعدم توافقه ، لان شعور الفرد بفقدان المساندة من المحيطين به ولاسيما الأسرة والإقران يفقده الدفء الاجتماعي مما يجعله يبحث عنه في أمور أخرى لعله يعوض ما يفقده فتجده يقضي ساعات طويلة أمام الانترنت بدلا من جلسات الأقران والعائلة (غنايم وآخرون، ٢٠٠٥ ، ٦).

وظهرت دراسات عديدة تناولت ظاهرة ادمان الانترنت وخاصة بعد ان دخلت هذه الشبكة الى البيوت والمقاهي وزاد عدد مستخدميها ففي دراسة لعالمة النفس الاميريكية (كيمبرلي يونغ) اظهرت النتائج ان (٦%) من مستخدمي الانترنت في العالم في عداد المدمنين وتناولت في كتابين لها موضوع (الوقوع في قبضة الانترنت) (التورط في الشبكة) (قدوري، ٢٠١٥: ٢٧١).

ومن هنا تتجلى اهمية البحث في دراسة اهمية المرحلة الجامعية في بناء شخصيات طلبتها لكي يكونون قادرين على قيادة انفسهم في سبيل الوصول الى تحقيق سعادتهم وتطوير قدراتهم خدمة للصالح العام من خلال تناولها اهم متغيرين الا وهما الإدمان على الانترنت والتلكؤ الأكاديمي والذان لهما التأثير المباشر في عرقلة التطور العلمي والأكاديمي لدى طلبتنا وكذلك التأثير لايقف في الجوانب الاكاديمية وانما في مختلف جوانب الحياة.

اهداف البحث:

يهدف البحث التعرف على كل من:

- ١- مستوى الإدمان على الانترنت لدى طالبات كلية التربية للبنات/ الجامعة العراقية.
- ٢- مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات/ الجامعة العراقية.
- ٣- العلاقة بين الإدمان على الانترنت والتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات /الجامعة العراقية.

حدود البحث :

يتحدد مجتمع البحث بطالبات كلية التربية للبنات للمراحل الدراسية الاربعة
وللدراسة الصباحية وللعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

تحديد المصطلحات:

أولاً: الإدمان على الانترنت :- عرفه كلا من

يونك ١٩٩٦: بأنه اضطراب السيطرة على الاندفاع في استخدام الانترنت
والذي لا يتضمن فقدان الوعي (young, 1996, 6).

ديفز ٢٠٠١: انه مجموعة اعراض متعددة الابعاد والتي تتألف من
الاعراض الادراكية والعاطفية والسلوكية والمؤدية بدورها الى صعوبة الادارة
وصعوبات اكايدمية ومشاكل صحية للأفراد. (Davis,2001,187)

عبد الهادي وآخرون ٢٠٠٥: عبارة عن جملة من اعراض الاعتماد النفسي
المستمرة على التعامل مع شبكة الانترنت لفترات طويلة بقصد الدخول في
حالة من النشوة دون وجود ضرورة اكايدمية وظهور الكثير من الاعراض
المصحوبة بالانسحابية النفسية والجسمية ك فقدان المساندة الاجتماعية والشعور
بالاعراض الاكتئابية. (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥، ١٠)

غنايم وآخرون ٢٠٠٥: جملة من اعراض الاعتماد النفسي المستمرة على
التعامل مع شبكة الانترنت لفترات طويلة ، مما يؤدي الى ظهور امراض

واعراض لايمكن تجريدها لاثارها السلبية على الابناء كالتاخر الدراسي
والاكتئاب.(غنايم،٢٠٠٥، ٤).

الخالدي ٢٠١٤: رغبة ملحة مستمرة في قضاء اكبر وقت ممكن امام
الانترنت حيث لا يستطيع الفرد مقاومته او التحكم في استخدامه فيصبح
عادة ثابتة مترسخة مما يفقده التفاعل الاجتماعي المباشر مع الاخرين وتعتبره
نتيجة لذلك الاضطرابات النفسية والسلوكية.(الخالدي،٢٠١٤، ٢٤)

ثانيا: التلكؤ الأكاديمي :- عرفه كلا من

دوكلاس ١٩٨٧: جميع حالات التأجيل لاي مهمة من المهمات التعليمية
مهما كان نوعها، يصاحبها صراع انفعالي لا حل له، كما ينتج عنه هبوط في
الانتاجية وعدم الكفاية ، وعدم الالتزام والوفاء بالمواعيد، وكل ذلك يؤدي الى
القلق والشعور بالذنب والاحباط.(Douglass,1987,201)

ادمز ٢٠٠٤: هو تأجيل البدء باي مهمة حتى يشعر بالضغط بسبب عدم
عمل النشاط في وقت سابق.(احمد، ٢٠٠٨، ١١).

هلال والحسيني ٢٠٠٤: تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية
المطلوبة ، وتأخيره في اتمامها الى اللحظات الاخيرة مع وجود شعور بالضيق
وعدم الارتياح لتأخره في اتمامها.(هلال والحسيني،٢٠٠٤، ٦٨)

احمد،٢٠٠٨: تأجيل لمهمة بدون مبرر وهذه المهمة ضرورية بالنسبة
للطالب ويقوم بذلك رغم احساسه بعدم الارتياح من عدم البدء او الانتهاء منها،

وان هذه المهمة تكون مصحوبة بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للإنجاز. (احمد، ٢٠٠٨، ٦)

الربيع وآخرون، ٢٠١٣: هو ميل الفرد لتأجيل بدء المهمات الأكاديمية ، او اكمالها ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي (الربيع وآخرون ، ٢٠١٣، ٢٠٦).

الدراسات السابقة:-

اولا: الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي

١ - دراسة (bronlow& reasinger,2001)

العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية ووجهة الضبط لدى طلبة الجامعة هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وبين كل من الكمالية ووجهة الضبط واساليب الفرد وتفضيل العمل الناتج عن الرضا الداخلي عن اداء المهمة والتقدير الخارجي من الآخرين بسبب اداء المهمة، وتالفت عينة الدراسة من (٩٦) طالب وطالبة جامعية وبعد تحليل البيانات إحصائيا اظهرت النتائج ان اسباب التلكؤ الأكاديمي ترجع الى النفور من المهمة وصعوبة اتخاذ القرارات وان الاناث اعلى من الذكور في درجة التلكؤ الأكاديمي الي يرجع الى الخوف من الفشل والانتكالية وظهرت كذلك ان الكمالية والميل الى لعمل تعزيزات خارجية للحظ ووجهة الضبط الخارجي وكون الطالب ذكرا كلها تنبأت بالتلكؤ الأكاديمي وكذلك ان ذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض يجدون المهام الدراسية اكثر ارضاء عن ذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع. bronlow& (reasinger,2001)

٢- دراسة الربيع وآخرون (٢٠١٣)

التسويق الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في
الأردن

هدفت البحث التعرف على العلاقة بين التسويق الأكاديمي وأساليب التفكير
السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك والعلم والتكنولوجيا الأردنية.
تكونت عينة البحث من (٥٨٠) طالب وطالبة .واستخدم الباحثون مقياس
التسويق الأكاديمي الذ بناءه الباحثون، وظهرت نتائج البحث وجود تلكؤ
أكاديمي لدى عينة البحث. وكذلك وجود ارتباط بين التسويق الأكاديمي
وأساليب التفكير ووجود فروق في العلاقة بين المتغيرين ولصالح جامعة العلوم
والتكنولوجيا وعدم وجود فروق في العلاقة بين المتغيرين وفقا لمتغيري الجنس
والمرحلة. (الربيع وآخرون، ٢٠١٣).

٣- دراسة العبيدي (٢٠١٣)

التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة

هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة لدى
طلبة الجامعة فضلا عن التعرف على الفروق بين الطلبة في التلكؤ الأكاديمي
وجودة الحياة وفقا لمتغيري (الذكور-إناث) والتخصص (علمي- أنساني)
،وتألفت عينة البحث من (٣٠٠) طالب وطالبة وتم تطبيق مقياس الدراسة التي
اعدتها الباحثة وقد اسفرت نتائج الدراسة ان طلبة الجامعة اظهروا مستوى
مرتفع من التلكؤ الأكاديمي ومستوى متدني من جودة الحياة، وعدم وجود فروق

بين الذكور والاناث في التكؤ الأكاديمي وجودة الحياة وعدم وجود علاقة بين التخصص العلمي والأنساني في متغير التكؤ الأكاديمي وجودة الحياة، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التكؤ الأكاديمي وجودة الحياة (العبيدي، ٢٠١٣).

٤- دراسة النواب ٢٠١٤

عادات الاستذكار والدافعية وعلاقتها بالتكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة هدف البحث التعرف على مستوى كل من المتغيرات الاتية (عادات الاستذكار، التحصيل الدراسي، التكؤ الأكاديمي) لدى طلبة الجامعة. وكذلك معرفة العلاقة بين متغيرات البحث بصورة عامة ومعرفة الفروق في العلاقة وفقا للمتغير الجنس (ذكور_ اناث). وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية. وبعد تحليل البيانات إحصائيا اظهرت ان افراد عينة البحث يمتلكون عادات استذكار ويستعملونها عندما يتعاملون مع موادهم الدراسية، وان عينة الاناث اكثر من عينة الذكور في هذه العادات، وان التكؤ الأكاديمي كان عاليا لدى عينة البحث، وعدم وجود فرق بين الجنسين في مستوى التكؤ الأكاديمي (النواب، ٢٠١٤).

٥- دراسة خيرى (٢٠١٥):

الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التكؤ في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي، وكذلك معرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طالبات التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (٢٤٠) طالبا من قسم التربية الخاصة، واستخدمت الباحثة مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس التعلم ذاتي التنظيم ومقياس التحكم الذاتي، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد التلكؤ الأكاديمي وبين أبعاد التعلم ذاتي التنظيم، وكما وجدت علاقة سالبة بين بعض أبعاد التلكؤ الأكاديمي وبعض أبعاد التحكم الذاتي. ووجود فروق دالة بين الطلاب منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي في البعد المعرفي وبعد ما وراء المعرفة والبعد الدافعي والبيئي ولصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي. (خيري، ٢٠٤)

٦- دراسة كامل وآخرون (٢٠١٦)

التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية- قسم العلوم التربوية والنفسية

هدف البحث التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في قسم العلوم التربوية والنفسية، وكذلك معرفة الفروق في العلاقة وفقا للمتغيرات التخصص (علمي- أنساني) والجنس (ذكور- اناث)، تكونت عينة البحث من (٤٠) طالب وطالبة من قسم العلوم التربوية والنفسية وبعد استخراج الخصائص السيكمترية للأداة تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية (spss) أظهرت النتائج وجود تلكؤ أكاديمي لدى عينة البحث بالإضافة إلى ان التخصصات العلمية أكثر تلكؤا من التخصصات

الإنسانية ولا توجد فروق ذو دلالة إحصائية وفق متغير الجنس .(كامل
وآخرون، ٢٠١٦)

ثانيا: الدراسات التي تناولت الإدمان على الانترنت :

١- دراسة عبد الهادي وآخرون (٢٠٠٥):

الإدمان الانترنت وعلاقته بكل من الاكتئاب والمساندة الاجتماعية لدى
طلبة الجامعة

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين إدمان الانترنت وكل من الاكتئاب
والمساندة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة والتعرف على الفروق في الإدمان
على الانترنت وفق المتغير الجنس (ذكور وإناث) وكذلك التعرف على مدى
أمكانية التنبؤ بمستوى الإدمان على الانترنت في ضوء متغيري الاكتئاب
والمساندة الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة
الجامعة ولغرض تحقيق أهداف قام الباحثين بإعداد مقياس إدمان الانترنت
ومقياس المساندة الاجتماعية واعتمد على قائمة بيك Beek للاكتئاب. وعولجت
البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومعادلة
الانحدار. ومن النتائج التي توصل اليها هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطيه
موجبة دالة بين إدمان الانترنت والاكتئاب لدى أفراد العينة ذكور وإناث
ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين إدمان الانترنت والمساندة الاجتماعية وكذلك
وجود فروق ذو دلالة بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الإناث ،(عبد الهادي
وآخرون، ٢٠٠٥) .

٢- دراسة زيدان، ٢٠٠٨

الإدمان الانترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس

استهدفت الدراسة الكشف عن علاقة إدمان الانترنت بكل من القلق والاكتئاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) طالب ولغرض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس لإدمان الانترنت والاعتماد على مقياس القلق عبد الفتاح ١٩٨٧ ومقياس الاكتئاب عبد الفتاح ١٩٩٩ ومقياس الشعور بالوحدة لدسوقي في ١٩٩٨ ومقياس الثقة بالنفس لمحمد ١٩٩٧. وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينة والاختبار التائي لعينتين. وأظهرت نتائج الدراسة هنا كعلاقة ارتباطيه موجبة دالة بين إدمان الانترنت وكل من القلق والاكتئاب والوحدة النفسية. وهنا كعلاقة ارتباطيه سالبة بين إدمان الانترنت والثقة بالنفس (زيدان، ٢٠٠٨)

٣- دراسة جاد (٢٠١٠):

بعض الأساليب المعرفية لدى مدمني الانترنت

استهدفت الدراسة الكشف عن أثر بعض الأساليب المعرفية على إدمان الانترنت وقد اقتصرت على أسلوبين معرفيين : الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي والانفتاح والانغلاق. تكونت عينة البحث من ١٦٠ طالب وطالبة بالغرفة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة طنطا بواقع ٧١ بشعبة الحاسوب و ٨٩ بشعبة التكنولوجيا العامة. واعتمد الباحث على

استبيان عادات استعمال الكمبيوتر والانترنت لقياس إدمان الانترنت واختبار الأشكال المتضمنة لاولتمانوراسكن تعريب أنور الشرقاوي وسليمان الحضري، ٢٠٠٢ لقياس الأسلوب المعرفي الاستقلال الاعتماد ومقياس الدوجماتية لرأي Ray لقياس الأسلوب المعرفي الانفتاح/ الانغلاق العقلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير رئيسي دال إحصائيا للأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على درجات الإدمان على الانترنت لصالحا لمستقلين. تأثير رئيسي دال إحصائيا على الأسلوب المعرفي الدوجماتية والانغلاق / الانفتاح العقلي في درجات إدمان الانترنت لصالح الدوجماتيين، تأثير تفاعلي بين الاستقلالي الإدراكي والدوجماتية في درجات إدمان الانترنت (جاد، ٢٠١٠).

٤- دراسة السباطي وآخرون (٢٠١٠):

الإدمان الانترنت ودافع استعماله وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة

هدفت الدراسة معرفة هل توجد علاقة بين إدمان الانترنت ودوافع استعماله والتفاعل الاجتماعي، وهل يؤثر التفاعل الاجتماعي ودوافع استعمال الانترنت بإدمان الانترنت وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية من كل الكليات، ولغرض تحقيق أهداف البحث قام الباحثين بإعداد أدوات القياس متغيرات الدراسة (مقياس إدمان الانترنت ،مقياس دوافع استعمال الانترنت ، مقياس التفاعل الاجتماعي). وتم استعمال وسائل إحصائية منها معامل ارتباط بيرسون ،تحليل الانحدار المتدرج ،تحليل تباين وسائل

إحصائية ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطيه دالة بين درجات الطلبة في مقياس إدمان الانترنت ودرجاتهم في مقياس دوافع استعماله . ووجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين درجات الطلبة في مقياس دوافع استعمال الانترنت ودرجاتهم في مقياس التفاعل وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطيه بين درجات الطلبة في مقياس التفاعل الاجتماعي ومقياس الإدمان على الانترنت (السباطي وآخرون، ٢٠١٠)

٥- دراسة القرني، ٢٠١١

الإدمان الانترنت وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة
هدفت الدراسة التعرف على إدمان الانترنت وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية (الاكتئاب، القلق الاجتماعي والوحدة النفسية) .

وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالب بمختلف كلياتها العلمية والأدبية وتراوح أعمارهم من (١٩ - ٤٢) غالبيتهم من المتزوجين ولغرض تحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس إدماناً لأنترنت ومقياس الاضطرابات النفسية (القلق الاجتماعي، الاكتئاب، الوحدة النفسية)، وتم استعمال الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الفاكرونباخ ووسائل إحصائية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين الإدمان على الانترنت وكل من الاكتئاب والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التخصصات العلمية والأدبية في إدمان الانترنت ، (القرني، ٢٠١١)

٦- دراسة الحوسني، ٢٠١١

الإدمان الانترنت وعلاقته بالاكنتاب والعزلة الاجتماعية

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدمان الانترنت وكل من الاكنتاب والعزلة الاجتماعية لدى طلبة جامعة نروى وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٦) طالب وطالبة جامعية، (٥٦) طالبو (٢٩٠) طالبة من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ومن جميع الكليات الجامعية الأربع واعتمد الباحث على مقياس أحمد (٢٠٠٧) لإدمان الانترنت وقائمة بكل لاكنتاب ومقياس العزلة الاجتماعية لـ المزاهرة، ٢٠٠٢، وأسفرت النتائج عن أن نسبة انتشار إدمان الانترنت بلغت ٤,٩% لدى أفراد عينة الدراسة وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس إدمان الانترنت تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث والتخصص الدراسي لصالح العلوم والآداب وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إدمان الانترنت والاكنتاب وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط الإدمان على الانترنت والعزلة الاجتماعية لدى أفراد العينة أن إدمان الانترنت يمكن ان يتنبأ بالاكنتاب والعزلة الاجتماعية، (الحوسني، ٢٠١١)

٧- دراسة حسن (٢٠١٣):

الإدمان على الانترنت وعلاقته بقوة الأنا

هدفت الدراسة قياس (إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة والتعرف على الفروق في إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس

(ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أنساني) والتعرف على طبيعة العلاقة بين إدمان الانترنت وقوة ألانا. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من الصفوف المنتهية للعام الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢) وتحقيق الأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة واعتمدت مقياس قوة ألانا (الشولي، ٢٠٠٨) وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلين ومعامل ارتباط بيرسون بالاعتماد على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة: وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدمان الانترنت وقوة ألانا، طلبة الجامعة لا يعانون من إدمان الانترنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس لصالح الذكور، أي ان الذكور أكثر احتمالية للإدمان على الانترنت ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي (أنساني - علمي)، (حسن، ٢٠١٣: ب - هـ)

٨- دراسة العمار ٢٠١٤:

إدمان الشبكة المعلوماتية (الانترنت) وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة دمشق- فرع درعا

هدفت الدراسة معرفة إدمان الشبكة المعلوماتية (الانترنت) لدى طلبة جامعة دمشق- فرع درعا في ضوء المتغيرات (الجنس، التخصص، التحصيل، الوضع الاقتصادي، وعدد ساعات الجلوس على الانترنت ، المواقع المفضلة، وتكونت (٦٧٤) طالب وطالبة من جميع الكليات والمعاهد وبعد استخراج

الخصائص السيكومترية للبحث وتحليل البيانات إحصائيا اظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الإدمان على الانترنت ومستوى التحصيل الدراسي، في حين وجود علاقة ايجابية دالة بين الإدمان على الانترنت والوضع الاقتصادي، ليس هناك فرق ذو دلالة في الإدمان على الانترنت يعزى لمتغير الجنس. (العمار، ٢٠١٤)

٩- الخالدي ٢٠١٤:

الإدمان على الانترنت وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة هدفت الدراسة بناء مقياس الإدمان على الانترنت لدى طلبة جامعة الموصل وكذلك معرفة مستوى كل من الإدمان على الانترنت والأفكار اللاعقلانية ومعرفة العلاقة ودلالة الفروق بين الإدمان على الانترنت والأفكار اللاعقلانية وفق المتغيرات (الجنس، المرحلة ، التخصص). وتكونت عينة البحث من (٦٢٦) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤). ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الإدمان على الانترنت وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياسين. وكذلك الثبات بطريقة إعادة الاختبار والاتساق الداخلي. وبعد معالجة البيانات باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية (spss) للعلوم الاجتماعية أظهرت النتائج ان مستوى الإدمان على الانترنت لدى طلبة جامعة الموصل ضمن المستوى المتوسط وانتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة الموصل . وكذلك وجود فروق بين افراد العينة للإدمان على الانترنت وفقا لمتغير الجنس ولصالح الذكور وكذلك وفقا لمتغير المرحلة ولصالح المرحلتين الثاني

والرابع، وكذلك عدم وجود فروق لمتغير التخصص الدراسي علمي- أنساني.
وخرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات.(الخالدي ، ٢٠١٤).
١٠_ موسى (٢٠١٥):

الإدمان على الانترنت وعلاقته بالجمود الفكري والمساندة الاجتماعية لدى
طلبة المرحلة الإعدادية

هدفت الدراسة التعرف على مستوى كل من الإدمان على الانترنت
والجمود الفكري والمساندى الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ومعرفة
العلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة بصورة عامة .وكذلك معرفة بين الإدمان
على الانترنت والجمود الفكري والمساندة الاجتماعية وفق المتغيرات (
الجنس، الفرع، المرحلة). تمثل مجتمع البحث بطلبة المرحلة الإعدادية للصفين
الرابع والخامس بفرعيهما العلمي والأدبي من الذكور والإناث في مركز محافظة
نينوى للعام الدراسي(٢٠١٣ - ٢٠١٤)، أما عينة البحث فتكونت من (٧٦٠)
طالب وطالبة .تم اختيارهم من عشر مدارس بالطريقة العشوائية الطبقية . ولأج
لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات لقياس متغيرات البحث
وتم استخراج الخصائص السايكومترية للأدوات الثلاث. حيث تم التأكد من
الصدق الظاهري والصدق البنائي للفقرات. أمّا الثبات فقد تم حسابه بطريقة
إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي. وتم استخدام وسائل متعددة في
معالجة البيانات إحصائيا هي (معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفاكرونباخ،
والاختبار الثاني لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين الاختبار الزائي،
الاختبار الفائي).وبعد معالجة البيانات باستعمال البرنامج الإحصائي

(SPSS) توصل البحث إلى أن مستوى الإدمان على الانترنت لدى افراد عينة البحث متوسط. وكذلك مستوى الجمود الفكري لدى أفراد عينة البحث كانت متوسط واما مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية عالي. وكذلك وجود علاقة طردية بين الإدمان على الانترنت والجمود الفكري. ووجود علاقة عكسية بين الإدمان على الانترنت والمساندة الاجتماعية. وهناك وجود فرق دال إحصائيا في مستوى الإدمان على الانترنت وفق المتغير الجنس ولصالح الذكور. ولا توجد فروق دال إحصائيا في مستوى الإدمان على الانترنت وفق المتغير الفرع الدراسي. وتوجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الإدمان على الانترنت وفق المتغير الصف الدراسي الخامس . وجود علاقة دالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة (الإدمان على الانترنت ، الجمود الفكري ، المساندة الاجتماعية). وخرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً:- منهجية البحث :-

يعد البحث الوصفي هو أكثر أنواع البحوث شيوعاً وانتشاراً ، فالبحث الوصفي يركز على ما هو كائن الآن في هذه الحياة وفي مجال التربية وعلم النفس ، ويعرف البحث الوصفي بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها

وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية او
نفسية أو اجتماعية . (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٥٣).

ثانياً: مجتمع البحث:

يقصد بالمجتمع Population المجموعة الكلية Universal sat ذات
العناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة
(الريماوي ، ١٩٩٣، ص ١٥٩) يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة
الدراسات الصباحية في الجامعة العراقية كلية التربية للبنات للعام الدراسي
(٢٠١٦-٢٠١٧) من والانات والاختصاصات الإنسانية حيث يتكون المجتمع
الأصلي من (٢٤٦٨) طالبة .

ثالثاً : عينة البحث:

اختيرت عينة البحث الحالي من المجتمع الأصلي ونسبة (١%) اذ
بلغت العينة (١٠٠) طالبة، واختيرت هذه العينة من مجتمع البحث الحالي
بالأسلوب العشوائي من المجتمع الأصلي

جدول (١٣)

يبين حجم عينة التجربة الاساسية موزعة حسب (الجنس ، التخصص)

المرحلة القسم	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	المجموع
علوم القرآن	٦	٦	٧	٦	٢٥
التاريخ	٧	٦	٦	٦	٢٥
الشريعة	٦	٦	٧	٦	٢٥
الانكليزي	٦	٧	٦	٦	٢٥
المجموع	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	١٠٠

رابعاً: أدوات البحث:-

لما كان البحث الحالي يستهدف الادمان على الانترنت وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية، توجب ذلك توفر أداتين ملائمتين لقياس (الادمان على الانترنت - التلكؤ الأكاديمي):-

أولاً:- إدمان الأنترنت (Internet Addiction)

لما كان البحث الحالي يرمي الى قياس إدمان الأنترنت (Internet Addiction) لدى طالبات الجامعة توجب ذلك تبني مقياس إدمان الأنترنت (Internet Addiction) لدى طالبات الجامعة لبدرية سليم موسى (سنة) ويتكون المقياس من (٤٤) فقرة بصيغة موقف يجيب عليها المستجيب باختيار احدى البدائل (تتطبق عليه بدرجة كبيرة ، تتطبق عليه بدرجة متوسطة، لا تتطبق عليه) وتتضمن تسلسل الفقرات من (١-٤٤) .

ثانياً - التلكؤ الأكاديمي:-

لقد قام الباحثان باتباع نفس الخطوات السابقة التي استخدمت في تبني مقياس إدمان الانترنت ، حيث تبني الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد جنان إسماعيل ويس وتكون المقياس من (٤٥) فقرة وجعلت الاستجابة على الفقرات متدرجة وفق أربعة بدائل هي (تتطبق عليه تماماً، تتطبق عليه أحياناً، تتطبق عليه نادراً، لا تتطبق عليه ابداً)) وأعطيت الأوزان (١,٢,٣,٤) على التوالي في حالة الفقرات .

ثالثاً- صدق الأدوات Validity :-

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية، إذ إن المقياس الصادق هو الذي يقيس فعلاً ما وضع لأجله أو يفترض إن تقيسه فقراته، كما يعبر صدق المقياس عن المستوى أو الدرجة التي

يكون فيها المقياس قادراً على تحقيق أهداف معينة (Stanly & Hopkins , 1972, p.10) وقد استخرج الباحثان عدة مؤشرات لصدق المقياسين وهي:

أ- الصدق الظاهري Face Validity :-

يعد الصدق الظاهري احد أنواع الصدق الذي يمكن الركون إليه، ويتم التوصل إليه من خلال حكم المختصين على درجة قياس الاختبار للسمة، وبما أن هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية، لذلك يعطى الاختبار لأكثر من محكم لكي يتم تقويم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (أبو علام، ١٩٩٨، ص ٢٥٤) وقد عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعه من الخبراء الاختصاصيين في علم النفس والعلوم النفسية والتربوية .وهم من أعتمدتهم الباحثان لتقويم صلاحية المقياسين، وقد طلب من الخبراء إبداء ملاحظاتهم وأرائهم فيما يتعلق بتعديل أو إضافة بعض الفقرات.

وبعد استرجاع استبانته الخبراء وتفرغ بياناتها وتحليلها اتضح أن هناك اتفاقاً بين بعض الخبراء على إبقاء عدد من الفقرات كما هي وعلى تعديل بعضها، وفي ضوء تلك الملاحظات وباعتماد نسبة ٨٠% من أراء الخبراء (Stanly & Hopkins , 1972 , P. 280)

ب-الصدق المنطقي Logic Validity :-

يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق للظاهرة السلوكية والتربوية التي يقيسها المقياس، ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لهذه الظاهرة (Stanly & Hopkins , 1972)

P.284,) إذ إن فقرات المقياس تقيس من الناحية المنطقية ما وضع لقياسه (الإدمان على الانترنت وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية) ولغرض التأكد من ذلك فقد تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صدقها والأخذ بأرائهم حول ملائمتها لما وضعت لقياسه.

التجربة الاستطلاعية :-

لغرض التثبت من وضوح فقرات المقياسين، ومستوى صعوبة فقراتهما، وحساب الوقت المستغرق في الإجابة، طبق المقياسين بتاريخ ٢٠١٧/٣/٢٢ على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً، إذ اختيرت من مجتمع البحث نفسه، وتألّفت هذه العينة من (٤٠) طالبة من قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية وقسم اللغة الانكليزية، حيث طلب منهم قراءة فقرات المقياسين والاستفسار عن إي غموض تحويه هذه الفقرات أو أية صعوبة قد تواجههم في الإجابة، ولقد أظهرت التجربة الاستطلاعية وضوح الفقرات جميعها وعدم وجود أية حالة من حالات الغموض، وكان الوقت الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة على المقياسين قد تراوح بين (٢٥ - ٣٥) دقيقة وبحساب متوسط الزمن المستغرق في الإجابة حدد الزمن المناسب وهو (٣٠) دقيقة.

رابعاً- ثبات المقياسين Reliability :-

ينبغي إن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات، إي أنها تعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقها على أفراد العينة في وقتين مختلفين وقد

اعتمد الباحثان طريقة التجزئة النصفية لإيجاد الثبات حيث قام الباحثان بتقسيم كل مقياس إلى قسمين، اخذين درجات الفقرات الفردية على كل مقياس لوحدها، ودرجات الفقرات ذات الأرقام الزوجية لوحدها أيضاً، وعند ذلك طبقت طريقة التجزئة النصفية باحتساب معامل ارتباط بيرسون للتجزئة النصفية، فوجدا أن معامل الثبات لمقياس إدمان الانترنت كان (٨١ و ٠) ولمقياس التلكؤ الأكاديمي كان (٨٣ و ٠) ولغرض إكمال معامل ثبات الاختبار حيث إن الدرجة التي حصل عليها الباحثان كانت لنصف الاختبار فقط، استعمل الباحثان معادلة سبيرمان - براون التصحيحية، فوجدا إن معامل ثبات المقياسين (٩٣ و ٠) وهو معامل ثبات جيد إحصائياً،

التطبيق النهائي للمقياسين :-

بعد استكمال كل المتغيرات والخطوات العلمية للمقياس فقد تم تطبيقه على عينة البحث الرئيسية البالغ عددها (١٠٠) طالباً وطالبة في يوم ٢٠١٧/٤/٥ وقد حرص الباحثان على توزيع المقياسين بأشرافهما والإجابة على تساؤلات الطلاب المتعلقة بالتطبيق.

خامساً- الوسائل الإحصائية Statistical Means :-

استخدم الباحثان برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). لاستخراج نتائج البحث.

الفصل الرابع

(١) الهدف الاول:

ينص الهدف على ((مستوى الإدمان على الانترنت لدى طالبات كلية التربية للبنات/ الجامعة العراقية)).

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	التائية المحسوبة	الجدولية	الوسط الفرضي	مستوى الدلالة
100	97.7900	19.299	99	22.907	1.98	132	0.05

فيما يتعلق بالهدف الأول تبين ان القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية وان الوسط الحسابي اقل من الوسط الفرضي، وهذا يدل على ان طالبات الكلية لا يعانون من إدمان الانترنت.

(٢) الهدف الثاني :

ينص الهدف على ((مستوى التكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات/ الجامعة العراقية)).

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	التائية المحسوبة	الجدولية	الوسط الفرضي	مستوى الدلالة
100	100.210	25.233	99	4.871	1.98	112.5	0.05

الإدمان على الانترنت وعلاقته بالتكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية

فيما يتعلق بالهدف الثاني تبين ان القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية وان الوسط الحسابي اقل من الوسط الفرضي، وهذا يدل على ان طالبات الكلية لا يعانون من تكؤ أكاديمي.

٣) الهدف الثالث :

ينص الهدف على ((العلاقة بين الإدمان على الانترنت والتكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات /الجامعة العراقية)).

مستوى الدلالة عند 0.05	درجة الحرية	قيمة معامل الارتباط الجدولية	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	عدد الطالبة	ادمان الانترنت التكؤ الاكاديمي
غير دالة	98	1.98	0.03	100	

فيما يتعلق بالهدف الثالث تبين ان القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية فانه لا يوجد علاقة دالة بين الإدمان على الانترنت وبين التكؤ الأكاديمي.

التوصيات :-

- ١- نشر الوعي النفسي بمخاطر الانترنت كونه لا يختلف عن مخاطر الادمان بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع المختلفة.

- ٢- تفعيل دور الوحدات الارشادية والعيادات النفسية بالجامعات والمدارس لتوعية الشباب عن اضرار الادمان.
- ٣- الاهتمام بتحديث المناهج الدراسية وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المشوقة لزيادة رغبة الطالبات بالدراسة.
- ٤- تضمين المنهج الدراسي بموضوعات ومواقف تساعد على تنمية الدافع المعرفي لدى الطالبات.

المقترحات:-

- ١- اجراء نفس الدراسة على جامعات اخرى ومقارنتها بالدراسة الحالية وازضافة متغيرات اخرى كالصحة النفسية ، والقلق ..الخ.
- ٢- اعداد دراسة عن برنامج تدريبي تشمل المتغيرات نفسها في المراحل الثانوية والجامعات الاهلية.

المصادر:

اولاً : المصادر العربية Arabic References:-

- ١- احمد، عطية عطية محمد (٢٠٠٨) التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية ،اطفال الخليج ذووي الاحتياجات الخاصة .السعودية.
- ٢- ابو علام، رجاء(١٩٩٨)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات.

٣- البياتي، محاسن احمد) الثقة بالنفس وعلاقتها بتعلق المراهقين بوالديهم
(رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة الموصل.

٤- حسن ،نجلاء فالح (٢٠١٣) الادمان على الانترنت وعلاقته بقوة الانا
،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ،جامعة بغداد

٥- الحوسني، ناصر سليمان (٢٠١٢) ادمان الانترنت وعلاقته بالاكتئاب
والعزلة الاجتماعية لدى طلبة جامعة نزوى، رسالة ماجستير ، كلية
التربية والاداب .جامعة نزوى . جزائر.

٦- الخالدي ، فاتن زكي (٢٠١٤) الادمان على الانترنت وعلاقته
بالافكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة
،كلية التربية للعلوم الانسانية .جامعة الموصل

٧- الربيع ، فيصل واخرون (٢٠١٣) التسويف الاكاديمي وعلاقته
باساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الاردن. مجلة المنارة ،
المجلد (٢٠)، العدد(١).

٨- الريماوي ، محمد عودة (١٩٩٣) : علم نفس الطفل ،عمان ، الاردن ،
دار الزهران.

٩- الزبيدي، امل بنت علي بن ناصر (٢٠١٤) ادمان الانترنت وعلاقته بالتواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة نزوى، الجزائر

١٠- زيدان ، عصام محمد (٢٠٠٨) ادمان الانترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس ، مجلة دراسات عربية وعلم النفس، المجلد (٧) ، العدد (٢)

١١- الزوبعي ،عبد الجليل ابراهيم، بكر ومحمد الياس. الكناني، ابراهيم عبد الحسن (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية ، وزارة التعليم العالي ، جامعة الموصل.

١٢- السباطي ، محمود وآخرون (٢٠١٠) ادمان الانترنت ودوافع استخدامه وعلاقتهما بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الانسانية والادارية. المجلد (١١)، عدد (١)

١٣- العبيدي ، عفراء ابراهيم خليل (٢٠١٣) التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد (٣٥)، الجزء (٢).

١٤- العصيمي، سلطان عايض مفرح (٢٠١٠) ادمان الانترنت وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة المرحلة الثانوية لمدينة الرياض ، رسالة ماجستير ،جامعة نايفة العربية للعلوم الامنية.

١٥-العمار ،خالد (٢٠١٤) ادمان الشبكة المعلوماتية (الانترنت) وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة دمشق - فرع درعا، مجلة جامعة دمشق ،المجلد (٣٠)، العدد(١).

١٦- غنايم ،عادل صلاح وآخرون (٢٠٠٥) ادمان الانترنت وعلاقته بكل من الاكتئاب والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ، رسالة ماجستيركلية التربية ،جامعة الازهر

١٧-القرني، محمد بن سالم (٢٠١١) ادمان الانترنت وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة عبد العزيز ، مجلة كلية التربية ، العدد(٧٠)، الجزء (٣) ، ك(٢) جامعة المنصورة

١٨-قدوري ، يوسف (٢٠١٥) ادمان الانترنت وعلاقته ببعض اعراض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلبة جامعة غرداية ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد (١٩).الجزائر

١٩- مقدادي، مؤيد قاسم (٢٠٠٨) الادمان على الانترنت وعلاقته بالاستجابة العصابية من مرتدي مقاهي الانترنت في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، المجلد (٤) ، العدد(١)

٢٠-موسى، بدرية سليم (٢٠١٥) الادمان على الانترنت وعلاقته بالجمود الفكري والمساندة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراة ، كلية التربية للعلوم الانسانية،جامعة تكريت

٢١-النواب ،ناجي محمود(٢٠١٤) عادات الاستذكار والدافعية نحو
التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، رسالة
ماجستير كلية التربية ،جامعة ديالى

٢٢-الهادي ،داليا خيري (٢٠٠٥)، الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ
الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية
الخاصة بجامعة الطائف ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،المجلد
(٤) ،العدد(٦)، السعودية

٢٣-هلال ،عبد الرحمن ، ونادية السيد (٢٠٠٥) التلكؤ الأكاديمي لدى
عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية،
مجلة كلية التربية ، العدد(١٢٦) ،الجزء الاول ،جامعة الازهر

٢٤-ويس ،جنان اسماعيل (٢٠١٣) الذكاء الوجداني وفق انموذج ويكمان
وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة ، رسالة
ماجستير كلية التربية للعلوم الانسانية،جامعة بغداد

Brounlaw,S,&Reosinger,R.D.(2001)putting ofunit
tomorrow whwt is better done tody; Academic
procrastination as afunction of motivation toward
collegework .Journal of soial behavior
&personality,vo;;16.no,1.pp;15-34

Davis ,R.(2001) Acognitive behavioral model of
pathological internei use.computers in human behavior
,17,pp; 187-195

Douglass,m,e,(1987)How to congruar
procrastination,Advonced mangament Journal ,34(2),pp;
178-201

Stanly ,c,j,& Hopkins,k.D(1972)Educational and
psychological measurement and evaluation ,new
jersey,practical Hall

Yoyng ,k,s(1998) Internet addiction,theamer gence of anew
clinical disorder .Gyperp sychology and behavior.pp;237-
244.

**تطور الدراسات العليا في قسم اللغة العربية / كلية
التربية ابن رشد - جامعة بغداد**

م. د. خمائل شاكر الجمالي

جامعة بغداد / مركز إحياء التراث العلمي العربي

تطور الدراسات العليا في قسم اللغة العربية /

كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد

م. د. خمائل شاكر الجمالي

ملخص

ويتضمن مفهوم التطور ، في الأصل ، فكرة أن المجتمعات تمر بمراحل محددة ؛ وذلك عند انتقالها من النمط البسيط إلى نمط أكثر تعقيداً. فلقد تطور المجتمع البشري ، في البداية من الأسرة ، إلى العشيرة ، ثم القبيلة ، فالقرية ، فالمدينة ، فالمجتمع القومي. كما تشير فكرة التطور، في أغلب الأحيان، إلى نوع من تماثل نمو الكائن الحي وتطور المجتمع الإنساني، سواء في البناء أو الوظيفة. واشتمل بصفة خاصة على فكرة أن التخصص المتزايد للوظائف، أمر يصاحب التطور المتزايد للبناء .

إن كان مفهوم التطور ، قد اعتمد اعتماداً أساسياً على افتراض أن كل المجتمعات ، تمر بمراحل محددة ، ثابتة ، في مسلك ، يتدرج من أبسط الأشكال إلى أعقدها ؛ فإنه يمتد ليشمل عملية التغير التدريجي ، التي تقع في كل المجتمعات ، وذلك مثل التطور ، الذي يصيب منظمات التغير في المجتمع ، أو أدوار الأشخاص، التي يُعاد تحديدها. أي أن التطور هو النمو البطيء ، المتدرج ، الذي يؤدي إلى تحولات منظمة ، ومتلاحقة ، تمر بمراحل مختلفة، تقتزن كل منها بسابقتها. كما يدل هذا المفهوم على الطريقة ، التي

تتغير بها الأشياء أو المجتمعات أو النظم الاجتماعية أو الكائنات الحية، من حالة إلى حالة أخرى، ببطء وبالتدرج. وهو مفهوم محايد، لا ينطوي، بالضرورة، على عامل التقدمية أو التفاؤل بالمستقبل.

Abstract

The concept of evolution originally includes the idea that societies are going through specific stages, moving from simple to more complex. Human society, initially from the family, evolved into the clan, then the tribe, the village, the city, the national society. The idea of evolution often refers to a kind of similarity to the growth of the organism and the development of human society, whether in construction or function. It included in particular the idea that the increasing specialization of jobs was associated with the increasing development of construction.

If the concept of evolution is fundamentally dependent on the assumption that all societies are going through fixed, fixed stages in a process, ranging from the slowest to the most complex, it extends to the process of gradual change that occurs in all societies, Organizations of change in society, or roles of persons, which are redefined. In other words, evolution is the slow, gradual growth, which leads to orderly and successive transformations, passing through different phases, each accompanied by its predecessor. This concept also shows how things, societies, social systems or organisms change from case to case, slowly and gradually. It is a neutral concept, which does not necessarily imply a factor of progress or optimism in the future.

الفصل الأول

أولاً : مفهوم التطور

- لغة : ط و ر : (فعل : خماسي لازم) . تَطَوَّرْتُ ، أَتَطَوَّرُ ، مصدر
تَطَوَّرَ .

تَطَوَّرَ في دِرَاسَتِهِ :- تَرَقَّى ، تَدَرَّجَ . تَطَوَّرَ الْمُجْتَمَعُ :- عَرَفَ تَغْيِراً ، أي
تَحَوَّلَ مِنْ حَالٍ إِلَى حَالٍ : تَطَوَّرَ الْوَضْعُ الْاجْتِمَاعِيُّ وَالْاِقْتِصَادِيُّ فِي السَّنَوَاتِ
الْأَخِيرَةِ :- تَطَوَّرَتِ الصَّنَاعَةُ الْحَدِيثَةُ (المعجم الوسيط ، ٢٠١٠ ، ص ٧٨)

- اصطلاحاً : هو نمو الثقافة مع الأنماط البسيطة المفككة إلى أخرى
معقدة متكاملة، بالتفاعل المستمر بين الإنسان والمجتمع. (بدوي ،
١٩٨٦ ، ص ٢٦)

ومعنى ذلك ، أن أنماط التطور ، تدل على التغير التدريجي ، الذي
يؤدي إلى تحولات منظمة ، ومتلاحقة ، تمر بمراحل مختلفة؛ فالنبات يتطور
من بذرة ، والرجل كان طفلاً. كما أن الجماعات الإنسانية، تخضع للتطور
كذلك ، فلا يمكن أن تخيل مجتمع بشري من دون تطور؛ إلا أنه قد يتضح في
مجتمع ما أكثر من غيره ، وقد يتجلى في وقت أكثر من غيره ؛ فتطور
المجتمعات، في العصر الحديث، أكثر سرعة منه في المراحل السابقة.
وعلى الرغم من أن مفهوم التطور من أكثر المفاهيم استعمالاً وشيوعاً، في
الكتابات: الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، التي تتناول أوضاع البلدان
النامية ؛ إلا أن العلماء قد اختلفوا في تحديد مؤشرات هذا المصطلح.

ويتضمن مفهوم التطور في الأصل ؛ فكرة أن المجتمعات تمر بمراحل محددة ؛ وذلك عند انتقالها من النمط البسيط إلى نمط أكثر تعقيداً. فلقد تطور المجتمع البشري ، في البداية من الأسرة ، إلى العشيرة ، ثم القبيلة ، فالقرية ، فالمدينة ، فالمجتمع القومي. كما تشير فكرة التطور، في أغلب الأحيان ، إلى نوع من تماثل نمو الكائن الحي وتطور المجتمع الإنساني ، سواء في البناء أو الوظيفة.

واشتمل بصفة خاصة على فكرة أن التخصص المتزايد للوظائف ، أمر يصاحب التطور المتزايد للبناء . غير أنه اتسع ، فيما بعد ، ليشمل عملية التغير التدريجي، الذي يحدث في كل المجتمعات ، عندما تتغير وظائف نُظُم معينة ، أو يُعاد تحديد الأدوار فيها.

وقد باكرت إلى هذا المصطلح كتابات (توماس هوبز) الذي صور التنظيم الاجتماعي للمجتمعات المتوحشة ، على أنه يماثل تنظيم الأسلاف الأوائل للمجتمعات الغربية المتقدمة. لكن فكرة التطور الاجتماعي ، قد استُعيرت مباشرة من نظريات التطور البيولوجي ، عن طريق مماثلة المجتمع والكائن الحي بالنمو : الاجتماعي والعضوي إن كان مفهوم التطور ، قد اعتمد اعتماداً أساسياً على افتراض أن كل المجتمعات ، تمر بمراحل محددة ، ثابتة ، في مسلك ، يتدرج من أبطأ الأشكال إلى أعقدها ؛ فإنه يمتد ليشمل عملية التغير التدريجي ، التي تقع في كل المجتمعات ، وذلك مثل التطور ، الذي يصيب منظمات التغيير في المجتمع ، أو أدوار الأشخاص ، التي يُعاد تحديدها. أي أن التطور هو النمو البطيء ، المتدرج ، الذي يؤدي إلى تحولات منظمة ، ومتلاحقة ، تمر بمراحل مختلفة، تقترب كل منها بسابقتها. كما يدل هذا المفهوم على الطريقة ، التي تتغير بها الأشياء أو المجتمعات أو النُظُم

الاجتماعية أو الكائنات الحية، من حالة إلى حالة أخرى ، ببطء وبالتدرج .
وهو مفهوم محايد ، لا ينطوي، بالضرورة ، على عامل التقدمية أو التفاؤل
بالمستقبل . (بدوي ، ١٩٧٥ ، ص ٩٦ - ٩٧)

ثانياً: أنماط التطور

أن أنماط التطور ، تدل على التغير التدريجي ، الذي يؤدي إلى تحولات
منظمة ، ومتلاحقة، تمر بمراحل مختلفة ؛ فالنبات يتطور من بذرة ، والرجل
كان طفلاً. كما أن الجماعات الإنسانية ، تخضع للتطور كذلك ، فلا يمكن أن
تخيّل مجتمع بشري من دون تطوّر ؛ إلا أنه قد يتضح في مجتمع ما أكثر من
غيره ، وقد يتجلى في وقت أكثر من غيره ؛ فتطوّر المجتمعات، في العصر
الحديث، أكثر سرعة منه في المراحل السابقة.

وعلى الرغم من أن مفهوم التطور من أكثر المفاهيم استعمالاً وشيوعاً ، في
الكتابات: التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، التي تتناول أوضاع
البلدان النامية ؛ إلا أن العلماء قد اختلفوا في تحديد مؤشرات هذا المصطلح ،
فتوزعهم اتجاهان مختلفان هما :

الاتجاه الأول

وهو اتجاه كمي ؛ يعتمد اعتماداً مطلقاً على المقاييس المادية الجامدة ،
كمستوى الدخل، والإنتاجية ، ومعدل التراكم ، ومعدل النمو، ومستوى المعيشة
والاستهلاك والإنفاق... ويستعمل عدداً غير محدود من المؤشرات المساعدة ،
منها متوسط إنتاجية الإنسان العامل ، أو نصيب المرء من بعض الموارد

الأساسية ، مثل الحديد والإسمنت والكهرباء ، أو من الإنتاج والدخل القوميّين،
أو من نفقات التعليم، أو الصحة أو أسرة المستشفيات.

الاتجاه الثاني

وهو ينظر نظرة مثالية إلى الوضع الاجتماعي ؛ إذ يرفض جميع المقاييس
المادية ، بل يكاد يعكس مدلولاتها. فيرى أن التطور المادي ، يحمل الأخطار؛
لأنه يترفق بالانحطاط الأخلاقي وانهيار القيم والمبادئ المثالية. وينادي برفض
كلّ ما هو مستورد ، من فكر أو مادة ؛ والترفع عن مفاصد الحضارة المادية
الغربية. كما يستعمل كلا الاتجاهين المتناقضين عدداً آخر من المؤشرات
الاجتماعية للتطور، كتلك الديموجرافية (السكانية)، والثقافية، والأمنية،
والسياسية، والصحية، والأخلاقية وغيرها.

وإن كان كلٌّ من هذين الاتجاهين ، يحمل بعض الحقيقة ؛ إلا أن زمناً طويلاً
قد ضاع من عمر البلدان النامية ، قبل أن يتبين أصحاب الاتجاه الكميّ ، أن
المؤشرات الكمية ، ليست دليلاً كافياً على مستوى التخلف أو التطور. بل إن
الوقائع الجديدة ، في بعض بلدان العالم النامي، أكدت أن التطور الكميّ
للمؤشرات المادية ، قد يصبح من العوائق الشديدة الخطر على طريق التطور
الاجتماعي. وتبين أصحاب الاتجاه المثالي ، أن القيم والأخلاق والمبادئ
المثالية، ولو تحققت بالمستوى الذي يرجونه ؛ فإنها لا تقوى بمفردها على
بناء حضارة. (Goldthrope,1973,p177)

إن التطور مفهوم تاريخي نسبي؛ ففي كلّ مرحلة تاريخية توجد على سلم
الحضارة شعوب أو مناطق متطورة.

المبحث الثاني

لمحة تاريخية عن كلية التربية ابن رشد

تعد كلية التربية / ابن رشد من أقدم الكليات العراقية ، فقد تم افتتاحها عام (١٩٢٣ م) وكانت الدراسة فيها مسائية يلتحق بها معلمو المدارس الابتدائية لأعدادهم للتدريس في المدارس الثانوية ، وبعد ذلك أصبحت مؤسسة قائمة بذاتها يقبل فيها خريجو الدراسة الثانوية ومدة الدراسة فيها سنتان ، ولكنها ألغيت عام (٩٣١ م) ليعاد فتحها ثانية عام (١٩٣٥) بعد توفير الوسائل التي تمكنها من تحقيق أهدافها بشكل أفضل من ذي قبل .

وكان قبول الطالبات فيها لأول مرة عام (١٩٣٧ م) . ومنذ هذا التاريخ أصبح هذا الصرح العلمي صرحاً مختلطاً يضم البنات والبنين ، وكانت تسميتها دار المعلمين العالية .

وفي عام (١٩٥٨ م) صارت تعرف بكلية التربية وتمنح شهادة البكالوريوس لخريجها ، واستمرت كذلك حتى عام (١٩٦٩ م) عندما ألغيت ليعاد فتحها من جديد عام (١٩٧١ م) لتدريس حملة البكالوريوس مدة سنة تقويمية واحدة ومنحهم شهادة دبلوم عال في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، واللغة الإنكليزية وآدابها والعلوم الاجتماعية ، والعلوم الطبيعية والعلوم الرياضية .

وفي عام (١٩٧٤ م) أعيد نظام التعليم فيها إلى ما كان عليه قبل عام (١٩٧١ م) ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الدراسة الإعدادية بفرعها العلمي والأدبي ويحق لخريجها التدريس في المدارس الثانوية .

وقد تم استحداث الدراسات العليا (الماجستير) في العلوم التربوية والنفسية في الكلية عام (١٩٦٤ - ١٩٦٥ م) حيث تم منح أول شهادة في عام

تطور الدراسات العليا في قسم اللغة العربية /كلية التربية ابن رشد -
جامعة بغداد

(١٩٦٨م) ، أما الدكتوراه فقد تم استحداثها خلال العام الدراسي (١٩٧٦-١٩٧٧م) ، ومنحت أول شهادة عام (١٩٨٠م) ، وبسبب ما حصل في الكلية من تطور واسع وزيادة في أعداد منتسبيها من طلبة وأساتذة وموظفين شطرت الكلية إلى كليتين الأولى للتخصصات الإنسانية سميت بكلية التربية الأولى (ابن رشد) ، والثانية للتخصصات العلمية سميت بكلية التربية الثانية (ابن الهيثم) وكان ذلك عام (١٩٨٨م)

لقد نشأت إلى معهد يتولى إعداد مدرسات ومدرسين للمدارس الثانوية في العراق مما تطلب تأهيل طائفة من للدراسة العالية في فروع المعرفة المختلفة وإعدادهم أعداداً مهنيّاً وتربويّاً ليصبحوا قادرين على نقل الثقافة إلى الأجيال الناشئة فضلاً عن تنمية الشعور الوطني والقومي فيهم . وقد ظهرت هذه الحاجة منذ تأسيس الحكم الوطني في العراق .

حُظيت هذه الكلية بجهود نخبة ممتازة من الأساتذة والمربين في الاختصاصات المختلفة في مرحلة تأسيسها أمثال ساطع الحصري وناجي الأصيل وطه الهاشمي ومتي عقراوي وفاضل الجمالي وطه الراوي وأمثالهم ممن ساهموا في تأسيس وتولي التدريس فيها .

كما خرجت هذه الكلية الغالبية العظمى من مدرسيّ المتوسطات والثانويات في العراق ، وكان لها دور كبير جداً في إعداد المتفوقين الذين أرسلوا للتخصص في الجامعات العالمية في الشرق والغرب في مختلف المواضيع العلمية والإنسانية للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه ، وأن يساهموا في الحركة التعليمية العالية في كليات ومعاهد العراق بتفوق .

ويكفي أن نذكر هنا جامعة لندن العريقة كتبت رسالة تقدير وثناء إلى كلية التربية عام (١٩٦٨م) وتشكرها على حسن إعداد طلبتها ورصانة علميتهم ،

وهم من خيرة طلبة الدراسات العليا فيها ومن المتفوقين دائماً وعلى الرغم من الإصلاحات والتطورات التي تم إدخالها على مناهج الدراسة في الكلية فإنه لا يزال أمامها شوط طويل عليها قطعه في هذه المجالات مما يسهم في رفع مستويات الدراسة الثانوية مستقبلاً ، والارتقاء كذلك بالتعليم إلى مستوى المهن الراقية وتوفير المركز الاجتماعي اللائق الذي يتناسب وكرامة مهنة التعليم كما هي الحال في البلدان الراقية .

إننا نأمل أن من أولويات مهمات كلية التربية (ابن رشد) الأساسية فضلاً عما تقدم تمكين الطلبة من تنمية قواهم وقابلياتهم العقلية والاجتماعية الضرورية لقيادة الناشئة العراقية بشكل سليم.

وهذا يجب أن يشمل إعدادهم إعداداً سليماً بوصفهم أفراداً وموظفين وأشخاصاً ممتنئين للتعليم مما يتضمن التأكد على تنمية الفكر المستقل لديهم والاعتماد على النفس وتقوية روح الأبداع والخلق في العمل وذلك يستدعي وجوب تعاونهم الصادق مع أساتذة كليتهم بوصفها مؤسسة ثقافية ومهنية تتضافر فيها طاقات الأساتذة والطلبة من أجل خلق جو علمي مهني تربوي صحيح يساعد على تحقيق نهضة ثقافية تتناسب وطموح هذه الأمة العظيمة .

وتتضمن كلية التربية ابن رشد سبعة أقسام هي:

١- قسم اللغة العربية .

٢- قسم اللغة الانكليزية .

٣- قسم اللغة الكردية .

٤- قسم الجغرافية .

٥- قسم التاريخ .

٦- قسم العلوم التربوية والنفسية .

٧- قسم علوم القرآن وطرائق التدريس .

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - جامعة بغداد ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٦ -
(٣٧

المبحث الثالث

أولاً : اللغة وأهميتها في قسم اللغة العربية

اللغة نعمة الله (عز وجل) وهبته ، وهي ترجمان العقل ووسيلته . في
نقل الفكر وحفظ التراث ، ولارتباط الانسان باللغة التي هي من أهم دعائم
الاتصال البشري ، قرن التنزيل الحكيم خلق الانسان بتعلمه اللغة ، فجعلها
بمرتبة تعقب الخلق بكل ما فيه من اعجاز ((خَلَقَ الْإِنْسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ))
(الرحمن: ٣-٤) .

وإن الاهتمام باللغة أمر تستدعيه ضرورة قائمة ، ذلك أن المشكلة اللغوية
من المشكلات الخطرة ، ومن أجل هذا نشطت المجامع العلمية في الأقطار
العربية في العمل على حل هذه المشكلة القائمة ، وتبرز المشكلة في أن جلّ
العرب في يومنا هذا لا يتكلمون بالفصحى من العربية . (السامرائي ،
١٩٧٨ ، ص ١٣)

ولا يخفى على المنتبِعِ إِنَّا أَخْفَقْنَا حَتَّى الْآنَ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ
الفصيحة لأبنائنا . فلم تفلح مدارسنا ومعاهدنا ، وجامعاتنا في إيجاد علاقة
الود بين المتعلمين ، وبين لغتهم العربية .

(عبدة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٨٢)

اللغة العربية هبة للبشر ، وهي رمزية الإنسان عن سائر المخلوقات ، وأداته في التعبير عن المرام ، غايتها الإفصاح عن مكنوناته ، وخلجات ضميره إفصاحاً واضح المدلول ، بين القصد . (الزوبعي ، ١٩٩٩ ، ج ٢ ، ص ١٠٣) ، واللغة مظهر من مظاهر السلوك البشري ، ووسيلة لنقل المعلومات والمشاعر ، والآراء وعامل من عوامل ربط الفرد بالجماعة نحو التطور

(فضل الله ، ١٩٩٨ ، ص ١٥)

لذا يرجع الفضل في تطور اللغة إلى المجتمع نفسه ، وإلى الحياة الاجتماعية فلو لا اجتماع الافراد بعضهم مع بعضهم ، وحاجاتهم إلى التعاون والتفاهم ، وتبادل الافكار ، والتعبير عما يجول بالخواطر من معانٍ ومدركاتٍ ما وجدت لغة ولا تعبير ارادي .

(وافي ، ١٩٥٦ ، ص ٨٩)

فالمجتمع الإنساني يعد المقوم الرئيس للغة ، فهو كالترية للزهرة ، أو الحبة فالحبة يكمن فيها سر الحياة ولكنها لا تثبت إلا في التربة الخصبة . (خاطر ورسلان ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٤)

واللغة لسان العقل ، وطريق الفكر ، واللغة والفكر لا ينفصلان في العمليات العقلية ، وعليه فاللغة تفكير منطوق ، والتفكير لغة صامتة ، أو التفكير كلام نفسي، والكلام تفكير جهري . (عامر ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٩) ذلك لأن الكلام النفسي ثابت لغة ، لأنه شاع اطلاق اسم الكلام ، والقول على المعنى القائم بالنفس، كما في قوله تعالى: ((ويقولون في انفسهم)) المجادلة : ٨

وإذا كان التقدم افكار تتجسد في افعال ، والافعال اعمال منظمة لا نظريات ؛ كانت اللغة سبباً ما احزره الانسان من تقدم ووسيلة ما ابداع من علوم ومعارف ، فهي عون كبير على الرقي ، وعدة صالحة لتوجيه الانسان نحو الكمال ، بها نطلع على تجارب السابقين ونعتبر بحوادث الماضيين (فريحة ، ١٩٧٣ ، ص ١٤)

ونظراً لما تؤديه اللغات من أثر ، وتأثير كبير في تكوين الامم وحفظ كيانها وتراثها وجدت الباحثة أن الامم كانت تولي جل اهتمامها إلى تعليم لغاتها باذلة قصارى جهدها في نشرها ، والحفاظ عليها ، والاعتزاز بها ؛ وقد تتفاخر بها على اللغات الاخرى كونها مصدر تلك اللغات الاخرى .

وبالنظر لكونها لغة القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف ؛ اختارها الله لتكون لغة الوحي لأهل الارض . قال تعالى : ((وانه لتنزيل رب العالمين * نزل به الروح الأمين * على قلبك لتكون من المنذرين * بلسان عربي مبين)) الشعراء : ١٩٢ - ١٩٥

(الربيعي ، ١٩٩٩ ، ص ١٠٤)

فاللغة العربية ، غنية بأصواتها ، غنية بمعجمها القديم ، وما أضاف إليها الاسلام العظيم ؛ وهب لغة اشتقاق ، ولغة إعراب ومجاز وقياس ونحت ، وتمتاز بمرونتها وقابليتها للنمو والتطور والتجديد . (دعبول ١٩٩٦ ، ص ١٧٦)

ولما ممتاز به اللغة العربية من مزايا ، وما تنفرد به من خصائص في المفردات والتراكيب والقدرة على التعبير عن المعاني ، وتأثيرها في اللغات

الآخرى جعلها تستحق بجدارة أن تكون لغة عظيمة يشهد بعظمتها غير العرب . (طعيمة ومناع ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٦) ، وتلك حقيقة نطق بها قسم من المسترقين فصرح احدهم ابنائها بقوله : " إننا نحسدكم وننفسها عليكم ، فقد صلبها الله صلباً محكماً لا خداع فيه ولا عيب " . (أنيس ، ١٩٥٩ ، ص ٥)

ذلك إنها توافر عاملان لم يتوافر لغيرها من اللغات السامية احدهما إنها نشأت في اقدم موطن للساميين ؛ وثانيهما : إن الموقع الجغرافي قد ساعد على بقائها حيناً من الدهر متمتعة باستقلاليتها وعزلتها . (وافي ، ١٩٦٨ ، ص ١٦٢)

ويرى القلقشندي في وصفه البديع لهذه اللغة العظيمة بقوله : " فاللغة العربية امتن اللغات واوضحها بياناً ، واذلقها لساناً ، وامدها روقاً ، واعذبها مذاقاً ، ومن ثم اختارها الله تعالى لأشرف رسله ، وخاتم أنبيائه ، وخيرته من خلقه ، وصفوته من بريته ، وجعلها لغة أهل سمائه ، وسكان جنته ، وانزل بها كتابه المبين الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه " . (القلقشندي ، ١٩٦٣ ، ج ١ : ١٤٨)

وأن العربية أفضل اللغات واوسعها ؛ لأنها لغة التنزيل . قال تعالى : ((وإنه لتنزيل رب العالمين * نزل به الروح الأمين * على قلبك لتكون من المنذرين)) الشعراء : ١٩٢ - ١٩٤ ؛ لذا يكفيها رفعة وشرفاً إنها لغة الوحي ، نزل بها الذكر الحكيم ليخرج الناس من الظلمات إلى النور ، وقد تعلق بها العجم عن طريق القرآن الكريم فسكنت قلوبهم ، واستولت على سنتهم ،

وكادت تتسيهم رطانتهم . (عامر ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٧) ؛ اليس القرآن هو الدستور الذي انقذ الامة العربية من جاهلية صماء إلى أمة إسلامية لها كيان معترف به ، وحضارة ، وعلم ، ولم لا يكون ذلك ؟ وقد كفل القرآن أن يسعد الناس جميعاً في حاضرهم ومستقبلهم ، ولم يترك فيه خيراً لهم إلا قال فيه ، وفصل القول بما لا يدع شبهة لباطل ، أو إدعاء لم تطاول . (حجازي ، ١٩٦٤ ، ص ٩٢)

لقد أنزل الله تعالى علينا مائدة من السماء ؛ حافلة بالطيبات من الرزق محملة بالكریم ، الغدق من النعيم ، فذلك هو القرآن الكريم الذي وصفه الله بقوله : ((ونزل من القرآن ما هو شفاء ورحمة للمؤمنين)) الأسراء : ٨٢

ثانياً : تطور الدراسات العليا في قسم اللغة العربية

شهد قسم اللغة العربية في كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد تطوراً ملحوظاً في السنوات في الأخيرة في تطور الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) ؛ ولذلك فقد كان لسعي قسم اللغة العربية في خدمة الحركة العلمية الأدبية والثقافية في البلاد عموماً والطلبة بشكل خاص مرتبطاً بقيام الكادر التدريسي والمختصين في قسم اللغة العربية بأعداد مناهج الدراسات العليا لتلبية احتياجات المؤسسات التربوية إلى كوادر علمية متخصصة في اللغة العربية وآدابها علوم الرياضة ولقد تمثل ذلك بالخطوات الآتية:-

المناهج الدراسية:-

تم وضع المناهج الأولية للدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في بدايتها بالاعتماد على التجارب التي سبقتنا في هذا المجال والمقدمة من قبل

الأساتذة الذين حصلوا على شهاداتهم من خارج البلاد ومن جامعات رصينة تمثلت بجامعات في دول متقدمة في هذا المجال مثل جامعات الوطن العربي.

إذ حدث تطور كبير في المناهج متوافق مع حركة التطور العلمي التي شملت الكثير من مجالات الحياة و بضمنها مجال التعليم العالي فقد تم ادخال مجموعة من المواد الاختيارية والاجبارية وبمصادر حديثة وكمقدمة في المجال فضلاً عن ادخال مواد ضرورية مثل مادتي الحاسوب واللغة الانكليزية كمتطلبات اساسية لاجتياز الدراسات العليا، وفي السنوات الاخيرة بدأ التدريسيين باستخدام الحاسوب والوسائل التعليمية الحديثة في التدريس وبما يخدم العملية التدريسية ، وهذا بدوره ادى إلى تطور وارتقاء في نوعية البحوث والرسائل و الاطاريح الجامعية المنجزة والتي بدورها تصب في خدمة حركة وتطور المجتمع.

الكادر التدريسي المؤهل:-

لقد كان للتطور الحاصل في برامج الدراسات العليا وتخرج العديد من الكوادر المؤهلة من ذوي الشهادات العليا الاثر الكبير في وجود وتهيأة الكثير من الكوادر العلمية المتميزة والتي استطاعت في العمل على التدريس في الدراسات العليا مستخدمة الوسائل والمصادر العلمية الحديثة مما ادى إلى احداث طفرة نوعية في مستوى الدراسات العليا من حيث الكم والنوع وبما يتناسب مع التوسع في القبول في الدراسات العليا.

تطور الدراسات العليا في قسم اللغة العربية /كلية التربية ابن رشد -
جامعة بغداد

يقوم بالتدريس في الدراسات العليا مجموعة من التدريسين من حملة شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وجميعهم من ذوي الالقاب العلمية العالية والتي تتناسب والمستوى الذي وصلت إليه في السنوات الأخيرة.

الجهات المستفيدة:-

لقد كانت مخرجات الدراسات العليا تنوعت وشملت العديد من مرافق الدولة وهي:-

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- وزارة التربية.

- وزارة الثقافة .

- وزارة الأوقاف .

فضلاً عن العديد من المؤسسات والوزارات الأخرى في البلاد.

خطة القبول:-

يتم القبول في الدراسات العليا ولداستي (الماجستير والدكتوراه) وفقاً لخطة قبول سنوية يحدد بها العدد وبعد موافقة مجلس الكلية وتوصية لجنة الدراسات العليا.

يخضع الطلبة المتقدمين إلى امتحان تنافسي يشمل المواد الأساسية في تخصصي (اللغة والادب) ، وتكون نسبة امتحان المفاضلة جزء من درجة

تطور الدراسات العليا في قسم اللغة العربية /كلية التربية ابن رشد -
جامعة بغداد

القبول ويعتمد الجزء الآخر على معدل الطالب في البكالوريوس بالنسبة للمتقدمين لدراسة الماجستير ومعدله في الماجستير بالنسبة للمتقدمين لدراسة الدكتوراه ، مع التأكيد على ضرورة أن يتجاوز الطالب درجة النجاح في الامتحان التنافسي.

وتجد الباحثة من خلال هذه المعلومات التي جمعتها أن هناك تطوراً كبيراً في الدراسات العليا قسم اللغة العربية ؛ أدى هذا التطور إلى تطور الحركة العلمية .

المصادر

- القرآن الكريم

- ١- بدوي ، احمد زكي . معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٨٦ .
- ٢- بدوي ، السيد . مفهوم التطور . معجم العلوم الاجتماعية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- ٣- حجازي ، محمد محمود . التفسير الواضح ، مطبعة الاستقلال الكبرى ، ١٩٦٤ م .
- ٤- خاطر ، ورسلان ، محمد مصطفى . تعليم اللغة العربية والدينية ، دار الثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

تطور الدراسات العليا في قسم اللغة العربية /كلية التربية ابن رشد -
جامعة بغداد

-
- ٥- الربيعي ، جمعة رشيد . الاخطاء الإملائية لدى طلبة كلية المعلمين /
الجامعة المستنصرية ، ج٢ ، مجلة المجمع العلمي ، بغداد ، ١٩٩٩ .
- ٦- السامرائي ، أبراهيم . دراسات في اللغة . مطبعة العاني ،
بغداد ، ١٩٦١ .
- ٧- طعيمة ، ومناع ، رشدي احمد ، محمد السيد . تعليم اللغة العربية
والدين بين العلم والفن ، ط٢ ، دار الفكر ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .
- ٨- عامر ، فخر الدين . طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية
الاسلامية ، ط٢ ، عمان ، ٢٠٠٠ م .
- ٩- عبدة ، داود . نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً ، ط١ ، مؤسسة دار
العلوم ، الكويت ، ١٩٧٩ .
- ١٠- فريحة ، انيس . نظريات في اللغة ، ط٢ ، دار المعارف ، ١٩٧٣ .
- ١١- فضل الله ، محمد رجب . الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس
اللغة العربية ، عالم الكتب ، ١٩٩٨ .
- ١٢- القلقشندي ، أبو العباس احمد بن علي (٨٢١ هـ) . صبح الاعشى
في صناعة الانشا ، ج١ ، مؤسسة العامة للتأليف والترجمة والنشر ،
١٩٦٣ .
- ١٣- مجمع اللغة العربية . المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، مصر ، القاهرة ،
٢٠١٠ .
- ١٤- وافي ، علي عبد الواحد . علم اللغة ، ط٤ ، مكتبة الفجالة ، مصر ،
١٩٦٨ .
- ١٥- وافي ، علي عبد الواحد . فقه اللغة، ط١ ، مصر ، ١٩٥٦ .

تطور الدراسات العليا في قسم اللغة العربية /كلية التربية ابن رشد -
جامعة بغداد

١٦- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - جامعة بغداد . جامعة بغداد في
خمسين عاماً ١٩٥٧- ٢٠٠٧ ، النشأة والتطور ، ٢٠٠٧ .

المصادر الاجنبية

1-Goldthrope, J. E., The Sociology of Third World,
Cambridge Uni, Press, London, 1973.

**تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس
الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها**

د. سبهان يونس مجيد

قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الانسانية /
جامعة الموصل

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس
الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

د. سبهان يونس مجيد

مستخلص البحث

هدف البحث إلى تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها ، تكونت عينة البحث من (٦٧) متدرب ومتدربة من مختلف الاختصاصات العلمية والانسانية ومن حملة شهادة الماجستير والدكتوراه المشاركين في دورات طرائق التدريس المقامة في المركز التدريبي لطرائق التدريس جامعة الموصل / فرع أربيل للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م . ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث على استبانة معدة من قبله ، تكونت من (١٠) فقرات وكل فقرة تتضمن جزء من جوانب المنهج التدريبي للدورة متبوعة بثلاث بدائل هي: متحققة بدرجة (كبيرة ، متوسطة ، صغيرة) وبعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث بعد انتهاء كل دورة ، ومعالجتها احصائياً باستخدام الوسط المرجح و حدة الفقرة ووزنها النسبي دلت النتائج إلى :

١. حصلت الفقرة (٥) التعرف على الاساليب والطرائق التدريسية للمرحلة الجامعية المرتبة الاولى ، في حين حصلت الفقرة (٦) التعرف على انماط التفاعل الصفي ومهاراته التدريسية المرتبة الثانية ، كما حصلت

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

الفقرة (٣) تكوين رؤية سليمة عن التدريس الجامعي المرتبة الثالثة ، وبصورة عامة كان هناك اتفاق وتقارب من (٨٢%) حول تحقيق الدورة لأهدافها المحددة سلفاً،

٢. يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات تقويم المشاركين بدورات طرائق التدريس للمنهج التدريبي والمحك الفرضي (٧٠%) ولصالح المشاركين تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي.

٣. يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي تقويم المشاركين للمنهج التدريبي تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث) ولصالح الذكور والتخصص العلمي (علمي ، إنساني) ولصالح التخصص العلمي . وفي ضوء ذلك خرج الباحث بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

Abstract

The objective of the research is to evaluate the training curriculum at programmer teaching methods of the university teaching methods. From the point of view of the participants, the research sample consisted of (67) trainees and trainees from different scientific and human subjects and holders of master's and doctorate degrees participating in the teaching methods courses in the training center for teaching methods, Erbil for the academic year 2016/2017. To achieve the goal of the research, the researcher relied on a questionnaire prepared by him, consisting of (10)

paragraphs and each paragraph includes part of the aspects of the training curriculum for the course followed by three alternatives are: achieved (large, medium, small) and after the application of the questionnaire on the members of the research sample after the end of each Cycle, and processed statistically using the weighted mean and the severity of the paragraph and its relative weight. The results indicated that:

1. In paragraph (5), the methods and teaching methods of the undergraduate stage were ranked first, while paragraph (6) obtained the recognition of the patterns of classroom interaction and the teaching skills of the second rank, and paragraph (3) There is agreement and convergence of (82%) on the achievement of the session of its objectives predetermined.

2. There is a statistically significant difference between the averages of the participants' assessment of the teaching courses of the training curriculum and the satisfactory exam (70%) and for the participants according to the gender variables and the scientific specialization.

3. There is a statistically significant difference between the average assessment of participants of the training curriculum according to gender variables (males, females) and for males and scientific specialization (scientific, human) and in favor of scientific specialization, the

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر
المشاركين فيها

researcher came out with a number of conclusions, recommendations and proposals .

مشكلة البحث :

لاحظ الباحث ان هناك توجهات تربوية حديثة نحو اعتماد مفهوم المنهج الحديث بكل عناصره في برامج طرائق التدريس والتدريب وعلى كل المستويات ومنها الجامعية ، ومن خلال مشاركة الباحث كمحاضر في الدورات التي يقيمها مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي التي اقامتها جامعة الموصل لمنتسبيها في الموقع البديل /أربيل للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م وتفاعله مع الاعضاء المشاركين فيها فضلاً عن الحوارات الجانبية معهم حول أهداف الدورات وتنفيذها فشخص من خلال احاديثهم داخل المحاضرات وخارجها أن لابد من الوقوف على نقاط القوة في البرامج لأجل تعزيزها وتطويرها ونقاط الضعف من أجل تجاوزها و معالجتها وذلك من خلال المنهج المقرر في هذه الدورات ، مما حدى بالباحث التحري بالأسلوب التربوي عن وجهات نظر المشاركين في هذه الدورات وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الاتي :

س/ما وجهة نظر المشاركين بدورات طرائق التدريس والتدريب الجامعي من حيث المنهج التدريبي ككل المخصص لها ؟ .

أهمية البحث :

شهد العصر الحالي ثورة معلوماتية في مجالي العلم والتكنولوجيا وتطبيقاتها في الحياة العملية ، ولعل في مقدمة ذلك ظهور الكمبيوتر وتقنياته

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

العديدة ذات الامكانات الهائلة التي اثرت في عملية التعليم وبخاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس واساليب التدريب ، واصبح التدريب في ظل هذه الثورة وسيلة للتسابق والتنافس لمواكبة عصر المعلوماتية ، الامر الذي أدى إلى مراجعة معظم المؤسسات لأهدافها وأنشطتها المتعلقة بإعداد وتدريب الكوادر البشرية على مختلف المستويات من خلال تزويدها ببرامج تدريبية لرفع كفاءتها الانتاجية ، وتحسين اداء العاملين فيها . (علي ، ٢٠١١ : ٣٤٥)

وبما أن المنهج احد المكونات الاساسية للنظام التعليمي ووسيلة تحقيق اهدافه ، فقد زاد الاهتمام بالمنهج بالسنوات الاخيرة من حيث تخطيطه وتقويمه وتطويره وتنظيمه بازدياد نظرة التربويين للدور المناط به في إعداد وتنشئة الاجيال الصاعدة جيل عصر التكنولوجيا ، والعولمة ، والمعلوماتية واقتصاد المعرفة . (طلافة ، ٢٠١٣ : ١٩)

ويعد التقويم جزءاً اساسياً من المنهج ، من أجل التعرف على فاعلية المنهج وذلك للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه أو تطويره .

(محمد والعظيم ، ٢٠١١ : ٢٩١)

ويستمد تقويم المنهج أهميته من خلال اصدار حكم على مدى تحقيق المنهج للأهداف التي وضع من اجلها سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية ويصدر هذا الحكم في ضوء اجابات المعلمين واولياء الامور والرأي العام على الاستبيانات التي تعد لهذا الغرض ، فتقويم المنهج عملية تقدير ووزن لما يحققه من أثار نتيجة التطبيق وهذا التقدير والوزن يمثل النواحي الكمية والنواحي الكيفية . (الياسري واخرون ، ٢٠١٦ : ٣٤٩)

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

وتتجلى أهمية تقويم المنهج فيما توفره من معلومات حول فعالية عناصر المنهج وتصميمه وإجراءات تنفيذه في تحقيق الاهداف التي وضع من اجلها، وهي عملية مستمرة تتداخل مع جميع عمليات المنهج فهي تبدأ من عملية التخطيط واختيار الاهداف والمحتوى والانشطة ومستلزمات عملية التنفيذ وإجراءاتها وفي ضوء نتائجها يتم اتخاذ القرارات واصدار الاحكام حول فعالية كل عملية من عمليات المنهج . (عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٦٣)

وبذلك يمكن بلورة أهمية البحث في الجوانب الآتية :

١. يتماشى البحث الحالي مع التوجهات التربوية الحديثة في التقويم البناء لبرامج الاعداد والتدريب ومناهجها في المؤسسات التعليمية العليا .
٢. يسلط الضوء على مسار الدورات التدريبية التي يقيمها مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي من أجل تطوير أدائه وفاعلية مخرجاته .
٣. يعد انطلاقة للباحثين وطلبة الدراسات العليا في إجراء البحوث المستقبلية لهذا المجال .
٤. يضاف إلى الجهود العلمية في المكتبات المحلية والمواقع العلمية .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على وجهة نظر المشاركين بدورات طرائق التدريس والتدريب الجامعي من واقع المنهج التدريبي ككل المخصص لها وذلك من خلال الاجابة عن الاسئلة الفرعية الآتية :

١. ما مستوى وجهة نظر المشاركين بدورات طرائق التدريس من المنهج التدريبي المخصص لها؟

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

٢. هل هنالك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط تقويم المشاركين بدورات طرائق التدريس والمحك الفرضي (70%) تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي ؟

٣. هل هنالك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي تقويم المشاركين للمنهج التدريبي المخصص لدورات طرائق التدريس تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي ؟

حدود البحث :

يقتصر البحث على :

١. المتدربين والمتدربات من مختلف الاختصاصات العلمية والانسانية ومن حملة شهادة الماجستير والدكتوراه المشاركين في دورات طرائق التدريس المقامة في المركز التدريبي لطرائق التدريس جامعة الموصل / الموقع البديل فرع أربيل.

٢. المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية.

٣. العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

تحديد المصطلحات :

١.التقويم Evaluation :

عرفه كل من :

١.النبهان(٢٠١٣) بأنه : عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقق الاهداف المرسومة لفصل دراسي أو حصة دراسية او مشروع تدريبي او إرشادي معين .
(النبهان ، ٢٠١٣ : ٣٦)

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

٢. الياسري وآخرون (٢٠١٦) بأنه : الحكم على الأشياء أو الأفراد لإظهار المحاسن والعيوب ومراجعة صدق الفروض الأساسية التي يتم على أساسها تنظيم العمل . (الياسري وآخرون ، ٢٠١٦ : ٣١٥)
ويُعرف الباحث تقويم المنهج إجرائياً بأنه : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب جراء استجابته على فقرات الأداة التي أعدها الباحث في البحث الحالي.

٢. المنهج Curriculum :

عرفه كل من :

١. سلامة (٢٠٠٨) بأنه : خطة عمل أو وثيقة مكتوبة تتضمن استراتيجيات لتحقيق الغايات والأغراض التربوية المرغوبة . (سلامة ، ٢٠٠٨ : ٥١)
٢. الزند وعبيدات (٢٠١٠) بأنه : جميع الخبرات التي تعدها المؤسسة التعليمية ليكتسبها الطلاب تحت إشرافها لتحقيق أهداف معينة . (الزند وعبيدات ، ٢٠١٠ : ١٩)

٣. التدريب Training :

عرفه كل من :

١. عليوة (٢٠٠١) بأنه : عملية تهدف إلى مساعدة الأفراد على تحسين وتطوير وتنمية خبراتهم ومهاراتهم وقدراتهم وزيادة معلوماتهم ، وقد يكون الهدف منه أيضاً تغيير أو تعديل سلوكهم أو اتجاههم للتأكيد على النواحي الإيجابية في العمل . (عليوة ، ٢٠٠١ : ١٢)

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

٢. معمار (٢٠١٠) بأنه : مجموعة من الانشطة تسعى إلى إكساب المتدرب المعلومات والاتجاهات والمهارات بناء على حاجته الملحة باستخدام اساليب تدريب فردية أو جماعية. (معمار ، ٢٠١٠: ٢١)

٣. علي (٢٠١١) بأنه : منظومة تتضمن مجموعة من العناصر المرتبطة تبادلياً والمتكاملة وظيفياً والتي تعمل على وفق خطة تستهدف التنمية المهنية الشاملة للفرد المتدرب ، مما يمكنه من أداء عمله بفاعلية وكفاءة .(علي ، ٢٠١١: ٣٤٦)

ويعرف الباحث المنهج التدريبي إجرائياً بأنه: مجموعة الخبرات النظرية والنشاطات المهنية والتطبيقية التي يتلقاها المتدرب في مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي خلال فترة التدريب المقررة في جدول البرنامج التدريبي من أجل إكسابهم معرفة بمناهج التدريس فضلاً عن مهاراته المهنية للمرحلة الجامعية .

الخلفية النظرية والدراسات السابقة :

أولاً : المنهج :

المنهج لغة من نهج ، فيقال طريق نهج : بين واضح ، وطرق نهجة ، وسبيل منهج ، وقد جاء في قوله تعالى : (لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) المائدة ٤٨ ، وانهج الطريق : وضح واستبان وصار نهجاً بيناً ، والمنهج الطريق الواضح ، اما اصطلاحاً فإن مصطلح منهج Curriculum يرجع في الاصل الى جذر الكلمة اللاتينية Currere التي تعني ما يجري في

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

دورات السباق او مضمار السباق ، ثم اطلقت كلمة المنهج على المقرر الدراسي .
(عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٢)

ولم يعرف المنهج حقلاً تربوياً وميدانياً متخصصاً للدراسة قبل ظهور أول كتاب في المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت Franklin Bobbit تحت اسم The Curriculum عام ١٩١٨ ، وبعد ذلك توالى ظهور كتب في المناهج ومتخصصين فيها في العشرينات من القرن العشرين ، فظهر كتاب للتربوي وريت تشارترز W.W.Charters باسم بناء المناهج (Curriculum Construction) بعد ذلك ظهر الكتاب الثاني لفرانكلين بوبيت عام ١٩٢٤ تحت اسم كيف تصنع منهجاً How to Make Curriculum .
(الياسري واخرون ، ٢٠١٦ : ١٧_١٨)

والمنهج بمفهومه التقليدي مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والافكار التي يدرسها الطلبة اصطلاح على تسميتها المقررات الدراسية ، وجاء مفهوم المنهج التقليدي نتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية الى وظيفتها ، إذ كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم اللوان من المعرفة إلى الطلبة وعليهم اتقان دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من معارف ومعلومات يمثل الهدف الأسمى والغاية المتوخاة . ولقد ساعدت عوامل كثيرة في الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث ولعل ابرز تلك العوامل :

- ١.التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي .
- ٢.التغير الذي طرأ على أهداف التربية ، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة ، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث .
- ٣.نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج التقليدي والتي اظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه .

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

٤. الدراسات الشاملة التي جرت في ميادين التربية وعلم النفس ، والتي غيرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته .
(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٤ : ٢١_٢٧)

ثانياً : التقويم :

تعنى التربية الحديثة بالتقويم كونه جزء هام وعنصر من عناصر المنهج ، ولا يمكن أن تكتمل النظرة العامة للمنهج دون الاخذ بالتقويم كعنصر تشخيصي وعلاجي من خلال وظائفه المختلفة ، ويعد التقويم الاسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص الواقع التربوي واختيار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة والاستفادة منها في تعديل وتوجيه المسار التربوي نحو تحقيق الاهداف على أفضل وجه
(طلافة، ٢٠١٣: ٢٨١)

ولكي تكون عملية تقويم المنهج ناجحة هناك شروط يجب أن تتوفر لعملية التقويم يمكن إيجازها بالاتي :

١. التخطيط : ان عملية التقويم يجب ان تكون قائمة على التخطيط المنظم الذي يستند إلى اسس علمية محددة واضحة .

٢. أن تكون عملية هادفة وأن تكون أهدافها واضحة في ذهن المقوم .

٣. أن تكون أدواتها واساليبها محددة مسبقاً.

٤. الشمول : ويعني ان تشمل جميع عناصر المنهج

٥. الاستمرارية وتعني ان تكون عملية التقويم مستمرة مصاحبة لجميع عمليات المنهج بدءاً من التخطيط بالتنفيذ فالتقويم ثم التطوير.

٦. أن تكون مرتبطة بأهداف المنهج . (عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٦٥_٢٦٦)

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

أنواع التقويم:

تختلف انواع التقويم باختلاف التصنيفات والاسس التي تقوم عليها تلك التصنيفات إذ أن هناك أكثر من تصنيف لأنواع التقويم:

أولاً: التقويم حسب طبيعة المعلومات:

١. التقويم الكمي
 ٢. التقويم النوعي
- ثانياً: التقويم حسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم) ويمكن تقسيمها الى :
١. التقويم الذاتي
 ٢. التقويم الداخلي
 ٣. التقويم الخارجي
 ٤. التقويم متعدد الاطراف (الياسري واخرون، ٢٠١٦:
- (٣٢٦_٣٢٧)

ثالثاً: تصنيف التقويم على اساس وقت إجرائه ويصنف الى:

١. التقويم المبدئي
 ٢. التقويم التكويني البنائي
 ٣. التقويم النهائي
- رابعاً: تصنيف التقويم على اساس اغراضه او وظائفه ويصنف الى:
١. التقويم التشخيصي
 ٢. التقويم الانتقائي
 ٣. التقويم البنائي
 ٤. التقويم التجميعي

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

٥. التقويم التتبعي

خامساً: تصنيف التقويم على اساس مكونات النظام التعليمي ويصنف الى

١. تقويم المدخلات

٢. تقويم العمليات

٣. تقويم المخرجات (عطية، ٢٠٠٨: ٢٦٧-٢٧٢)

أما بالنسبة لتقويم في البحث الحالي فهو تقويم نوعي داخلي نهائي تشخيصي كما ويشمل تقويم العمليات والمخرجات لنظام المنهج التدريبي لمركز طرائق تدريس والتدريب الجامعي .

دراسات سابقة :

اطلع الباحث على عدد من الدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي وهي:

١.دراسة الفرطوسي (٢٠٠٤) :

اجريت هذه الدراسة في جامعة البصرة كلية التربية ، وهدفت الى تقويم منهج مادة التاريخ العربي الإسلامي الذي يدرس لطلبة الصف الأول معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وبكل عناصره ، لمعرفة جوانب القوة والضعف فيه ومن وجهة نظر مدرسي ومدرسات مادة التاريخ ، تكون مجتمع الدراسة من مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الصباحية والمساكنية في محافظات البصرة، وذي قار ، وميسان ، والبالغ عددهم (٣٥) مدرسا ومدرسة ، والذي شكل في ذات الوقت عينة البحث نظراً لصغر حجمه

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

لقد قامت الباحثة ببناء استبانة تكونت من (١٣٠) فقرة توزعت بين ستة مجالات هي :

الأهداف، المحتوى، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية ، الأنشطة التعليمية، التقويم ، وقد استخرجت لها الصدق الظاهري، وصدق المحتوى، والثبات الذي بلغ (٩٦,٠) ولاستخراج النتائج استخدمت الباحثة، النسبة المئوية ، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة جتمان، والوسط المرجح، والوزن المئوي ، والاختبار التائي، وقد أظهرت نتائج البحث تحقق مجالات تقويم منهج مادة التاريخ العربي والإسلامي ، وأن عناصر المنهج كانت مترابطة متكاملة ومتفاعلة ومتسقة ، وأنه يمتلك شروط ومواصفات جودته ، وقد أوصت الدراسة بضرورة دعم ومعالجة الفقرات غير المتحققة في كل مجال والإبقاء على المنهج الحالي. (الفرطوسي، ٢٠٠٤ : ملخص البحث)

٢.دراسة إسماعيل (٢٠٠٨) :

اجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل كلية التربية ، وهدفت إلى تقويم المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من وجهة نظر مدرسيها واقتراح معايير لتطوير المناهج الدراسية لتلك المدارس ، تكونت عينة الدراسة من عينتين الأولى (٩٤) مدرسًا ومدرسة لأداة التقويم ، والثانية (٦٧) مدرسًا ومدرسة لأداة مقترح تطوير المناهج، استخدم الاستبيان كأداة لتحقيق أهداف البحث حيث تضمن خمسة مجالات وهي : الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة التعليمية المصاحبة، التقويم .تحققت الباحثة من صدق الأداتين باستخدام الصدق الظاهري وصدق المحتوى والصدق الذاتي، وأُستخرج الثبات بطريقة إعادة التطبيق ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي والاختبار التائي لعينة واحدة ومعادلة الفا كرونباخ ومربع كاي، توصلت الدراسة إلى تدني مستوى المناهج الدراسية لمدارس المتميزين بمجمل عناصرها. (إسماعيل، ٢٠٠٨: ملخص البحث)

٣.دراسة النجم (٢٠١٠) :

اجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل كلية التربية ، هدفت إلى الكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية لمنهج التربية العملية لمدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) شملت عينة البحث (٢٠) مدرسا ومدرسة يدرسون في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وموزعين على مواد :الكهرباء، الميكانيك، النجارة، الخزف والفخار، الرسم الهندسي والصناعي .ولغرض تحقيق هدف البحث قام الباحث بإعداد استبيان مكون من (٧) مجالات رئيسية فضلا عن تضمين كل مجال عدد من الفقرات بلغ مجموعها (٨٧) فقرة موزعة على سبعة مجالات وهي مجال :الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة المصاحبة، الوسائل التعليمية، ومجال التقويم، ومجال دليل المدرس .وبعد توزيع الاستبيان وجمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات، الوسط المرجح لحساب حدة الفقرة، والاختبار الزائي لنسبة واحدة توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

-عدم تحقق كل من مجال :الأهداف، والوسائل التعليمية، ودليل المدرس، إذ كانت أقل من

المحك الفرضي (٧٠%).

-تحقق كل من مجال :المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة المصاحبة، التقويم، إذ كانت

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

أكبر من المحك الفرضي (٧٠ %).

-القيم الزائفة المحسوبة لجميع المجالات كانت اقل من القيمة الزائفة الجدولية (١،٩٦) عند

مستوى دلالة (٠،٠٥) وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مستويات هذه

المجالات والمحك الفرضي (٧٠ %).فضلا عن مستوى المجالات الكلي.
(النجم ،٢٠١٠:ملخص البحث)

٤.دراسة الكيم واخرون (٢٠١٢) :

اجريت هذه الدراسة في جامعة البصرة كليتي التربية والعلوم ، هدفت إلى تقويم منهج مادة التحليل الرياضي للمرحلة الثالثة في قسم الرياضيات من وجهة نظر الطلبة ، تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الثالثة أقسام الرياضيات في كليتي التربية ، والعلوم بجامعة البصرة ، وكلية التربية بجامعة ذي قار ، والبالغ عددهم (٧٣) ، ونظرا لصغر حجم هذا المجتمع ، فقد تم اتخاذه كله عينة للبحث ، و تكونت أداة البحث التي بناها الباحثون أنفسهم من (٢١٨) مؤشرا - فقرة - موزعة بين عناصر مجالات المهج الست ، الأهداف، المحتوى التعليمي، طريقة التدريس، الوسائل التعميمية، الأنشطة التعليمي، التقويم التعليمي . وقد طبقت أداة البحث بعد أن استخرج لها كل من ، الصدق الظاهري وقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية لاستخراج النتائج معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة جتمان ، والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين متساويتين/ غير متساويتين في العدد .وقد توصل البحث الحالي في ضوء أهدافه إلى النتائج الآتية :

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

١. أن الحكم العام لأفراد عينة البحث كان ايجابيا بشأن عنصري (الأهداف، المحتوى التعليمي) ، وسلبيا تجاه العناصر (طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية ، التقويم التعميمي)
٢. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي التقويم للمنهج لدى طلبة كليتي التربية بجامعة البصرة وذوي قار .
- (الكيم، تحسين فالح وآخرون ، ٢٠١٢ :ملخص البحث)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

١. الاهداف :

تقاربت الدراسات السابقة في اهدافها . فقد هدفت دراسة الفرطوسي (٢٠٠٤) الى تقويم منهج مادة التاريخ العربي الإسلامي الذي يدرس لطلبة الصف الأول معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وبكل عناصره ، وهدفت دراسة إسماعيل (٢٠٠٨) إلى تقويم المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من وجهة نظر مدرسيها واقتراح معايير لتطوير المناهج الدراسية لتلك المدارس ، وهدفت دراسة النجم (٢٠١٠) إلى الكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية لمنهج التربية العملية لمدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) ، وهدفت دراسة الكيم وآخرون (٢٠١٢) إلى التعرف على الحكم العام لأفراد عينة البحث ، طلبة المرحلة الثالثة أقسام الرياضيات بشأن منهج مادة التحميل الرياضي بكل عناصره، وإلى التعرف على حكمهم بشأن كل عنصر من عناصر هذا المنهج ، وإلى التعرف على جوانب القوة الايجابيات وجوانب الضعف في كل عنصر

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر
المشاركين فيها

منها ، اما البحث الحالي فقد هدف الى تقويم المنهج التدريبي لدورات
طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها .

٢. العينة:

تباينت عينات الدراسات السابقة من حيث نوعها وحجمها ، وقد ارتأى
الباحث تصنيف عينات الدراسات السابقة بأنواعها واعدادها وضمنها في جدول
رقم (١) وعلى النحو الآتي :

جدول رقم (١)

يوضح عينات الدراسات السابقة من حيث نوعها وعددها

ت	اسم الدراسة	السنة	نوع العينة	عدد افراد العينة
١	دراسة الفرطوسي	(٢٠٠٤)	مدرساً ومدرسة	٣٥
٢	دراسة إسماعيل	(٢٠٠٨)	مدرساً ومدرسة	١٦١
٣	دراسة النجم	(٢٠١٠)	مدرساً ومدرسة	٢٠
٤	دراسة الكيم واخرون	(٢٠١٢)	طالباً وطالبة	٧٣

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

أما البحث الحالي فسيأخذ عينة من متدربي ومتدربات من مختلف الاختصاصات العلمية والانسانية ومن حملة شهادة الماجستير والدكتوراه المشاركين في دورات طرائق التدريس المقامة في المركز التدريبي لطرائق التدريس جامعة الموصل / موقع أربيل للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م وبعدد تقريبي (٦٠-٧٠) متدرب ومتدربة .

٣. الاداة :

استخدم الاستبيان كأداة للتقويم في جميع الدراسات السابقة ، ومن المتوقع ان يكون كذلك في الدراسة الحالية .

٤. الوسائل الاحصائية :

وقد أستخدمت في الدراسات السابقة جميعاً الوسائل الإحصائية الآتية :
معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي والاختبار التائي لعينة واحدة ومعادلة الفا كرونباخ ، ومعادلة جتمان ومربع كاي والاختبار الزائي لنسبة واحدة والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين متساويتين/ غير متساويتين في العدد ، أما البحث الحالي فسيستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات ، والوسط المرجح لحساب حدة الفقرة ، والاختبار التائي لعينة مترابطة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر
المشاركين فيها

إجراءات البحث :

من أجل تحقيق هدف البحث والاجابة عن اسئلته قام الباحث بعدد من
الاجراءات وهي :

أولاً: تحديد مجتمع البحث وعينته :

تحدد مجتمع البحث الحالي بالمشاركين في ثلاث دورات لطرائق
التدريس المقامة في مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي لجامعة الموصل
الموقع البديل / أربيل للعام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧م) والبالغ عددهم (٦٧)
مشارك من حملة الشهادات العليا من الجامعات المعترف بها من قبل وزارة
التعليم العالي والبحث العلمي بواقع (٣٧) مشارك و (٣٠) مشاركة ومن
التخصص العلمي (٢٩) فرداً والانساني (٣٨) فرداً، وقد اتخذ الباحث أفراد
المجتمع أفراداً لعينته ، كون عدم وجود تسرب أو غياب من أفراد المجتمع
فضلاً عن عددهم المناسب .

ثانياً : أداة البحث :

من متطلبات البحث الحالي أداة يمكن من خلالها التعرف على وجهات
نظر المشاركين أزاء الدورات المقامة فضلاً عن الاستفادة منها في تقويم الدورات
لذا أعد الباحث استمارة تقويم تضمنت (١٠) فقرات تغطي عناصر المنهج
بمفهومه الحديث وكل فقرة مقرونة بثلاثة بدائل هي : متحققة بدرجة (كبيرة
_متوسطة _قليلة) ملحق (١) . ولغرض التحقق من صدق الاداة عرضها
الباحث على ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية في
كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة الموصل وقد اتخذ الباحث نسبة اتفاق

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

(٨٠%) فأكثر معياراً لقبول الفقرة من عدمها وقد حصلت جميع الفقرات على هذه النسبة وأكثر ، وبذلك تحقق الباحث من صدق الاداة.

أما بالنسبة للثبات فقد أعتمد الباحث مؤشرات الصدق للدلالة على ثبات افراد العينة فضلاً عن كونهم بمستوى عالي من الثقة في تقييمهم للدورة فضلاً عن اعتماد طريقة التجزئة النصفية لفقرات الاستبانة الفردية والزوجية بتطبيقه معامل ارتباط بيرسون ثم تصحيح الثبات بمعادلة سبيرمان بروان وبلغت نسبته (٨٢,٠) وبذلك اصبحت الاداة جاهزة للتطبيق على أفراد العينة مكونة من (١٠) فقرات بصيغتها النهائية فضلاً عن اضافة سؤال مفتوح للملاحظات الجانبية .

ثالثاً : تطبيق الاداة :

بعد تحقق الباحث من صلاحية الاداة تم تطبيقها على أفراد عينة البحث بعد انتهاء كل دورة من الدورات الثلاثة (٥,٦,٧) للعام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧ م) إذ كان للباحث وبحكم كونه محاضراً في الدورات وعضواً في اللجنة المشرفة على اقامتها في مركز طرائق التدريس الموقع البديل /أربيل وإجراء عملية الاختبار والتقويم يوضح لهم اسلوب الاجابة على استمارة التقويم .

رابعاً : تصحيح أداة البحث :

من اجل اعطاء الصفة الرقمية لأستجابات أفراد عينة البحث أعطى الباحث الدرجات (١,٢,٣) على التوالي للبدائل (كبيرة ،متوسطة ،قليلة) وبذلك تراوحت الدرجة من (١٠_٣٠) وبمتوسط نظري (٢٠) ومحك فرضي (٢١) والذي يمثل نسبة (٧٠%) .

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

خامساً : الوسائل الاحصائية :

اعتمد الباحث للنتائج الوسائل الاحصائية الاتية :

١. الوسط المرجح : لإيجاد حدة الفقرة واوزانها النسبية (الجبوري، ١٩٩٢ :

١٣)

٢. معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية (علام، ٢٠٠٦: ١٥٦)

٣. الاختبار التائي (t-test) لعينة مترابطة للتحقق من السؤال الثاني الخاص

بالتقويم

٤. الاختباري التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتحقق من سؤال البحث

الثالث

(البياتي، ٢٠٠٨ : ٢٠٢ و ٢٠٩)

عرض النتائج :

بعد جمع البيانات من أفراد عينة البحث حللها الباحث إحصائياً وعرضها

فضلاً عن مناقشتها وعلى النحو الاتي :

١.النتائج المتعلقة بالسؤال الاول : ما مستوى وجهة نظر المشاركين

بدورات طرائق التدريس من المنهج التدريبي المخصص لها ؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث حدة كل فقرة ووزنها النسبي فضلاً

عن ترتيبها الجديد ودرجت البيانات في جدول (٢) .

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر
المشاركين فيها

جدول (٢)

يبين حدة فقرة التقويم والوزن النسبي والترتيب الجديد لأفراد عينة البحث

ت	جوانب التقويم ساعدتني الدورة على :	الحدة	الوزن النسبي	الترتيب الجديد
١.	الاطلاع على الآراء والافكار التربوية والنفسية .	2,51	83,66	4
٢.	تكوين ثقافة جامعية متكاملة الجوانب (المعرفية والمهارية والوجدانية).	2,15	71,66	10
٣.	تكوين رؤية سليمة عن التدريس الجامعي .	2,59	86,33	3
٤.	اكتساب مهارات النقاش والحوار مع الزملاء التدريسيين .	2,43	81,0	7
٥.	التعرف على اساليب وطرائق التدريس الجامعي .	2,84	94,66	1
٦.	التعرف على انماط التفاعل الصفي ومهاراته التدريسية .	2,68	89,33	2
٧.	الاطلاع على المستجدات والتقنيات التربوية الحديثة في التدريس الجامعي	2,23	74,36	9
٨.	تكوين تصورات علمية عن المختبرات التعليمية .	2,50	83,33	5
٩.	بلورة ثقافة الاتصال مع الطلبة في التدريس الجامعي .	2,44	81,36	6
١٠.	إعطاء تصور في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .	2,30	76,70	8

يتضح من الجدول أن الفقرة الخامسة (التعرف على اساليب وطرائق التدريس الجامعي) حصلت على الترتيب الاول من ضمن الفقرات العشر ثم تلتها الفقرة السادسة (التعرف على انماط التفاعل الصفي ومهاراته التدريسية) في حين حصلت الفقرة الثالثة (تكوين رؤية سليمة عن التدريس الجامعي)

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

على المرتبة الثالثة ، وتلتها الفقرة الاولى (الاطلاع على الآراء والافكار التربوية والنفسية) وهكذا لبقية الفقرات ، ويرى الباحث أن برنامج الدورات التدريبية المقامة في مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي قد كون اتجاهات ايجابية في نفوس أفراد عينة البحث نحو التدريس الجامعي ، نتيجة تفاعل عناصر المنهج المقرر للدورات ولكل عناصره بدءاً من الاهداف التي ركزت على تكوين رؤية سليمة للمشاركين عن التعليم الجامعي واساليب وطرائق تدريسه فضلاً عن عنصر المحتوى المتكامل للجوانب التربوية والنفسية والاثرائية وبما يتوافق مع متطلبات التدريس الجامعي كما تضمن منهاج الدورة على تطبيق استراتيجيات وطرائق تدريسية حديثة من قبل السادة التدريسين المكلفين بإلقاء المحاضرات ، إذ غلب عليها طابع النقاش والحوار فضلاً عن التعليم المتمايز الذي يراعي الفروق الفردية . كما تضمن منهاج الدورة التعامل مع التقنيات التربوية الحديثة اثناء التدريس والتدريب ، وفي نهاية الدورة تم تقييم المشاركين من خلال اسئلة تقييمية شاملة تضمنت جوانب معرفية ومهارية ووجدانية . وفي هذا السياق يرى الباحث ان المنهج المعتمد في برنامج الدورة كان قائماً على منهج النشاط والمنهج المحوري الذي يرتبط بحاجات المتعلمين ومشكلاتهم في إطار حاجات المجتمع ومشكلاته ، الذي من شأنه ان يهيئ المشاركين للتدريس الجامعي .

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

٢. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل هنالك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط تقويم المشاركين بدورات طرائق التدريس والمحك الفرضي (70%) تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي ؟
وللإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لتقييم أفراد عينة البحث للبرنامج التدريبي ككل فضلاً عن تحديد المتوسط الفرضي (70%) كمعيار للأداء المقبول ثم طبق الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي وادرجت البيانات للقيم التائية المحسوبة في جدول (٣) .

جدول (٣)

يبين القيمة التائية الجدولية والمحسوبة لمتوسط تقويم المشاركين بدورات طرائق التدريس والمحك الفرضي (70%) تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي .

القيمة التائية	المحك الفرضي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	العدد	العينة	المتغير
الجدولية	المحسوبة						
2,01	7,755	21	2,967	%83	24,783	37	ذكور
2,014	2,782		2,6195	%74	22,332	30	إناث
2,02	9,300		2,635	%85	25,551	29	علمي
2,02	5,905		2,965	%79	23,841	38	انساني
1,99	7,718		3,796	%82	24,581	67	الكلي

يتضح من الجدول أعلاه أن القيم التائية المحسوبة كانت جميعها أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجات حرية

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

(36،29،28،37،66) على التوالي وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات كل على حدة ولصالح المشاركين، وبذلك ترفض هذه الاسئلة وتقبل بدائلها . ويعزي الباحث هذه النتائج الى فاعلية البرنامج التدريبي بما يتضمنه من أنشطة تعليمية وتدريبية ساعدت المشاركين على تفهم التدريس الجامعي ومتطلباتها فضلاً عن التعرف على انماط التدريس الفعال القائمة على التعلم النشط وتبادل الآراء وهذا يأتي من خلال المنهج المعد لبرامج الدورات والذي وازن بين عناصره المتمثلة بالأهداف والمحتوى واساليب التدريس والتقنيات التربوية التي وظفت من خلال البرامج وانتهاءً بأساليب التقويم النظرية والتطبيقية ، ومن جهة اخرى يرى الباحث ان تدريب المشاركين خلال البرنامج عن طريق الحوارات البناءة عن التدريس الجامعي فضلاً عن قيامهم بالممارسات التدريسية عبر تقنية التدريس المصغر ساعدهم ذلك في الاستعداد والتهيئة نفسياً للتدريس الجامعي .

٣. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هنالك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي تقويم المشاركين والمشاركات للمنهج التدريبي المخصص لدورات طرائق التدريس تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس والتخصص العلمي ثم طبق عليها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وأدرجت البيانات والنتائج في جدول (٤) .

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر
المشاركين فيها

جدول (٤)

يبين القيمة التائية الجدولية والمحسوبة لمتوسط تقويم المشاركين
والمشاركات للمنهج التدريبي المخصص لدورات طرائق التدريس

المتغير	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
الجنس	ذكور	17	24,783	2,967	4,605	1,99
	اناث	30	22,332	2,6195		
التخصص العلمي	علمي	29	25,551	2,635	2,454	
	انساني	38	23,84	2,965		

يتضح من الجدول (٤) ان القيمتين التائيتين عند متغير الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص العلمي (علمي / إنساني) قد بلغتا (4,605 ، 2,454) على التوالي وهما أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,99) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (65) وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تقييم المشاركين والمشاركات ولصالح المشاركين ، كذلك يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي التخصصات العلمية والانسانية ولصالح التخصصات العلمية . ويعزي الباحث هذه النتائج عند متغير الجنس أولاً والتي اظهرت أن الذكور كان تقييمهم اكبر من اقرانهم الاناث وذلك يأتي من خلال المشاركين من الذكور كانت لديهم مساحة اوسع للمشاركة في برنامج الدورة والتفاعل بإيجابية مع عناصر المنهج المقرر فيها مقارنة من المشاركات وهذا مما انعكس على تقييمهم في برنامج الدورة ومن جهة أخرى يرى الباحث ان المشاركين من التخصصات العلمية كان تقييمهم

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

أكبر من أقرانهم في التخصصات الانسانية . ويرى الباحث في ذلك ان مجال التخصصات العلمية اوسع من التخصصات الانسانية بحكم ان المواد العلمية فيها تطبيقات عملية وورش تدريب فضلا عن الممارسات الميدانية ، وقد تضمن محتوى برنامج الدورة على التدريس المختبري والتوجهات الحديثة في توظيفه للتعليم والتدريب .

ومن جهة اخرى يرى الباحث ان مستوى تقييم افراد عينة البحث المشاركين من كلا الجنسين والتخصصين قد اعطى بعداً علمياً وتربوياً لتطوير البرامج التدريبية لتجاوز نقاط الضعف التي اشرت بالسؤال الاول .

الاستنتاجات :

- في ضوء نتائج البحث خرج الباحث بعدد من الاستنتاجات هي :
١. هناك تقبل مناسب من المشاركين في دورات طرائق التدريس لبرنامج الدورات المقامة .
 ٢. كان تقبل المشاركين في الدورات اكبر منه عند أقرانهم المشاركات في الدورات نفسها .
 ٣. اظهر المشاركون من التخصصات العلمية تقبل لمنهاج الدورة اكبر منه عند أقرانهم المشاركات من التخصصات الانسانية في الدورات نفسها .
 ٤. انعكس ترابط عناصر المنهج التدريبي في الدورات ايجابياً على تفاعل المشاركين بالدورات مع البرنامج والسادة المحاضرين .

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها

التوصيات :

١. وضع تحت انظار القائمين على اعداد برامج الدورات التدريبية تضمين ساعات محددة للتعريف بالمنهج الدراسي وأنواعه واسس بنائه من المنظور الحديث .
٢. الاهتمام بالجانب التطبيقي والممارسات التدريبية من خلال زيادة الساعات المخصصة لها .
٣. الانفتاح على المراكز التربوية في الدول العربية لتدريب الكوادر المحاضرة في المركز وتبادل الخبرات .

المقترحات :

- استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث اجراء الدراسات المستقبلية الاتية :
١. فاعلية البرامج التدريبية التأهيلية لأعضاء الهيئة التدريسية في اكسابهم لمهارات التدريس .
 ٢. تصميم برنامج تدريبي لاعضاء الهيئة التدريسية قائم على حاجاتهم التدريسية واثره في تحسين ممارساتهم التدريسية .

المصادر :

١. إسماعيل، هديل صبحي (٢٠٠٨) تقويم منهج مدارس المتميزين واقتراح معايير لتطورها، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل .

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر
المشاركين فيها

٢. البياتي ، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨) الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية ، ط١، عمان ، الاردن ، دار اثراء للنشر والتوزيع.
٣. الجبوري، شلال حبيب عبد الله (١٩٩٢) الإحصاء التطبيقي، جامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
٤. الدليمي ، عبد محمد غيدان (٢٠٠٠) تقويم منهج التاريخ للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير محددة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد .
٥. الزند ، وليد خضر وهاني حتمل عبيدات (٢٠١٠) المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها ، ط١ ، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع ، أربد ، الاردن .
٦. سلامة ، عادل ابو العز (٢٠٠٨) تخطيط المناهج المعاصرة ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٧. طلافحة ، حامد عبدالله (٢٠١٣) المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، ط١ ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.
٨. عطية ،محسن علي (٢٠٠٨) المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٩. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦) القياس والتقويم التربوي والنفسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
١٠. علي ، محمد السيد (٢٠١١) اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن.

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر
المشاركين فيها

١١. عليوة ، السيد (٢٠٠١) تحديد الاحتياجات التدريبية ، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة .

١٢. الفرطوسي ، سليمة حسين (٢٠٠٤) تقويم منهج التاريخ العربي الإسلامي لمصف الأول معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة البصرة .

١٣. الكيم ، تحسين فالح وآخرون (٢٠١٢) تقويم منهج مادة التحليل الرياضي للمرحلة الثالثة في قسم الرياضيات من وجهة نظر الطلبة ، مجلة آداب ذي قار ، المجلد ٢ آب ، العدد ٧ ، ص ٢٩٢-٣٥٣ .

١٤. محمد ، وائل عبدالله وريم احمد عبد العظيم (٢٠١١) تصميم المنهج المدرسي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١٥. مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٤) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها و عناصرها و اسسها و عملياتها ، ط٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١٦. معمار ، صلاح صالح (٢٠١٠) التدريب الاسس والمبادئ ، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .

١٧. النبهان ، موسى محمد (٢٠١٣) اساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

١٨. النجم ، سبهان يونس مجيد (٢٠١٠) تقويم منهج التربية العملية لمدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في ضوء المعايير الحديثة ، مجلة التربية والعلم ، المجلد (١٧) ، العدد (٣) ، ص ٣٣٢-٣٥٩ .

تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر
المشاركين فيها

الملاحق :

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة تقويم دورة طرائق التدريس

ت	جوانب التقويم تساعدني الدورة على :	بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
١.	الاطلاع على الآراء والافكار التربوية والنفسية .			
٢.	تكوين ثقافة جامعية متكاملة الجوانب (المعرفية والمهارية والوجدانية).			
٣.	تكوين رؤية سليمة عن التدريس الجامعي .			
٤.	اكتساب مهارات النقاش والحوار مع الزملاء التدريسيين .			
٥.	التعرف على اساليب وطرائق التدريس الجامعي .			
٦.	التعرف على انماط التفاعل الصفي ومهاراته التدريسية .			
٧.	الاطلاع على المستجدات والتقنيات التربوية الحديثة في التدريس الجامعي			
٨.	تكوين تصورات علمية عن المختبرات التعليمية .			
٩.	بلورة ثقافة الاتصال مع الطلبة في التدريس الجامعي .			
١٠.	إعطاء تصور في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .			

أية ملاحظات أخرى تتصب في تطوير الدورات التدريسية اللاحقة ، تذكر :

.....

.....

تربية الاسرة في الفكر النبوي الشريف

م. د. رعد جمال العزاوي

جامعة بغداد / مركز احياء التراث العلمي العربي

تربية الاسرة في الفكر النبوي الشريف

م. د. د. رغد جمال العزاوي

ملخص البحث

أحتلت الاسرة مكانة مميزة وخاصة في الدين الاسلامي باعتبارها تمثل الركن الاساسي في تكوين المجتمع الاسلامي الواعي المثقف، تتكون الاسرة من (الاب والام والابناء) يشكلون المجتمع الصغير فيقوم فيه كل فرد من افراده بالمهام المطلوبة للوصول الى المستوى الذي اراده الاسلام بناء الاسرة المتضامنة والمتكافلة والمتعاونة فيما بينها لبناء حياة مليئة بالسعادة والتفاهم والاحترام المتبادل للارتقاء بالمجتمع الصالح والملتزم والمتعاون والهادف وفق نظم الدين الاسلامي ، كما يشمل المجتمع الكبير تجمع العديد من الاسر التي تشكل بمجموعها المجتمع الواحد، ونستنتج من الكلام المذكور اعلاه ، ان بناء الاسرة بناءا سليما صالحا واعيا مثقفا وملتزما بمبادئ الدين الاسلامي وسنة النبي وال بيته (عليهم السلام) وهذا ما ركز عليه الامام السجاد (عليه السلام) في رسالته (الحقوق) مفصلا حقوق وواجبات الاسرة تجاه افرادها، لكي نحصل على مجتمع متجانس ومتكامل ومتضامن يكمل بعضه البعض الاخر، ويعرف كل فرد دوره وواجبه في المجتمع الذي يعيش فيه والعكس يحصل عندما يكون اساس الاسرة غير سليم وغير ملتزم بالضوابط الشرعية والاخلاقية والسلوكية، فالمجتمع المتكون من هكذا نوع من الاسر لن يكون موحدا ولا

متجانسا ولا متضامنا، بل سيكون متفرقا ومشتتا ومبعثرا تتنازعه الالهواء والغايات ويقع في المشاكل وبالتالي لا يحصد منها الا الخيبة والحسرة والندامة وضياح الحاضر والخوف من المستقبل فيصبح مجتمعا مفككا منحلا لا يعيش روح الجماعة ولا يهتم الفرد الا بنفسه ولا يهتم بالآخرين ، فيصبح الفرد خاليا من المشاعر الانسانية ويهتم بالاشياء المادية وبالتالي تصبح المجتمعات خالية من القيم والاخلاق الانسانية الحميدة فتحل محلها الاعتبارات المادية التي تبيح الخروج عن الضوابط الانسانية لتحقيق الاهداف الدنيوية الرخيصة على حساب الاسرة وروح التعاون والانسجام بين افراد المجتمع الواحد.

Research Summary

The family has a special place, especially in the Islamic religion, as it is the cornerstone of the formation of an educated and educated Islamic society. The family consists of the father, mother and sons. They form the small community. Each member of the family is required to reach the level that Islam wants to build a cohesive, cooperative and cooperative family. Among them to build a life full of happiness, understanding and mutual respect for the promotion of a good, committed, cooperative and purposeful society in accordance with the systems of the Islamic religion. The large community also includes the gathering of many families that constitute a single society, This is what Imam Al-Sajjad (peace be upon him) focused on in his letter (rights) detailing the rights and duties of the family towards its members, so that we can obtain the rights

and responsibilities of the family. A society that is homogenous, integrated and complementary, and each individual knows his role and duty in the society in which he lives, and vice versa when the basis of the family is not healthy and is not committed to the legal, moral and behavioral controls. The society that is made up of this kind of families will not be unified, homogeneous, But will be full It is a disjointed society that does not live in the spirit of the group. The individual cares only for himself and does not care about others, so the individual becomes devoid of human feelings and cares about the material things and thus becomes Societies are devoid of virtues and good human morals, replaced by material considerations that allow us to break out of human control to achieve cheap worldly goals at the expense of the family and the spirit of cooperation and harmony among members of a single society.

١- ما تعني التربية لغة واصطلاحاً:

أ-التربية لغة : (ربت) رَبَّتَ الصَّبِيَّ وَرَبَّتَهُ رَبَّاهُ وَرَبَّتَهُ يُرَبِّئُهُ تَرْبِيَةً رَبَّاهُ تَرْبِيَةً^(١).

ب-التربية اصطلاحاً:

عرفها المورخ البيضاوي كتابه " الرب في الأصل بمعنى التربية وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً ثم وصف به تعالى للمبالغة"^(٢)، في نجد أن الراغب الاصفهاني " الرب في الأصل التربية وهو إنشاء الشيء حالاً فحالا

إلى حد التمام" (٣)، مما يتبين لنا من التعاريف المذكورة أن التربية هي عملية تنمية وتطوير قدرات ومهارات الأفراد من أجل مواجهة متطلبات الحياة بأوجهها المختلفة، وتستمد التربية الإسلامية أهدافها ومناهجها وأساليبها ووسائلها من مصادر الشريعة الإسلامية. (٤)

- ما تعني الاسرة لغة واصطلاحاً :

أ- الاسرة لغة :

وتعني " سِرٌّ وسُرٌّ وسَرَرٌ وسِرَارٌ والجمع أَسْرَارٌ وسُرُرٌ وأَسِرَّةٌ وأسَارِيرٌ. " (٥)

ب- الاسرة اصطلاحاً :

وتشمل عشيرة الرجل ورهطه الادنون واهل بيته لانه يتقوى بهم ، وتشمل ايضا الجماعة المكونة من الزوج والزوجة واولادهما غير المتزوجين الذين يقيمون معا في مسكن واحد (٦).

اولى الدين الاسلامي الاسرة اهمية خاصة لما لها من دور فعال يسهم في بناء انسان صالح يشارك في خدمة المجتمع ورفيه وتنمية قدراته ، فقد قال الله تعالى عن اهمية الاسرة في اكثر من اية قرآنية "هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيًّا فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْنَا صَالِحًا لَنُكَوِّنَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ" (٧).

ت- لقد عرف علماء التربية والنفس الاسرة العديد من التعاريف كل حسب وجهة نظره نبتدها اولاً: بتعريف مصطفى الخشاب قائلاً : الاسرة هي الجماعة الانسانية التنظيمية المكلفة بواجب استقرار وتطور المجتمع ، في حين عرفها كولي: الاسر هي الجماعات التي تؤثر على نمو الافراد واخلاقهم منذ

المراحل الاولى من العمر حتى يستقل الانسان بشخصيته ويصبح مسؤولا عن نفسه وعضوا فعالا في المجتمع الذي ينتمي ويعيش فيه ، **كما عرفها العالم بل وفوجل:** الاسرة هي وحدة بنائية تتكون من رجل وامراة يرتبطان بطريقة منظمة اجتماعية مع اطفالهم ارتباطا بيولوجيا او عن طريق التبني ، **وعرفها العالم ميردوك:** الاسرة هي جماعة اجتماعية تنسم بمكان اقامة مشترك، وربما قد تتعرض الى مشاكل اقتصادية ووظيفة وعليهم الاتحاد والتكاتف لمواجهة المشكلات الحياتية ، **اما تعريف هارولد كريستنس:** الاسرة هي مجموعة من المكانات والادوار المكتسبة من خلال الزواج ، **وعرفها بوجاردس:** الاسرة هي جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادة من الاب والام والاطفال يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية، وتقوم الام بتربية اطفالها ليتمكنوا من القيام بتوجيههم وضبطهم ليصبحوا اشخاص يتصرفون بطريقة اجتماعية صحيحة ، **في حين تحدث عنها العالم ديفز:** الاسرة هي جماعة من الافراد تربطهم علاقات انسانية اجتماعية على اساس قرابة الدم فيصبحون كانهم جزءا واحدا.^(٨)

نستنتج من التعاريف المذكورة اعلاه حول الاسرة ومكانتها في المجتمع ودورها في بناء شخصية الفرد فاذن هي نواة المجتمع وهي عبارة خلية صغيرة مترابطة متماسكة مكوّنة من عدد محدد من الافراد ينتمون الى نفس العائلة المتكونة من رجل وامراة وينتج عنها اولاد يعملون على توسيع نطاق هذه الاسرة، ويعيش افرادها في معظم الحالات تحت سقف واحد تربطهم علاقة قوية ، فالاسرة تشكل اللبنة الاساسية لبناء الامم والشعوب ، وهي بمثابة عمود فقري لبناء حياة سليمة على كافة الاصعدة والجوانب المجتمعية.

٢-لمحة عن الاسرة في الاسلام :

كان للأسرة في الدين الاسلامي مكانة خاصة ومتميزة باعتبارها تمثل الركن الاساسي في تكوين المجتمع الاسلامي الواعي المثقف، تتكون الاسرة من (الاب والام والابناء) يشكلون المجتمع الصغير فيقوم فيه كل فرد من افراده بالمهام المطلوبة للوصول الى المستوى الذي اراده الاسلام بناء الاسرة المتضامنة والمتكافلة والمتعاونة فيما بينها لبناء حياة ملئية بالسعادة والتفاهم والاحترام المتبادل للارتقاء بالمجتمع الصالح والملتزم والمتعاون والهادف وفق نظم الدين الاسلامي ، كما يشمل المجتمع الكبير تجمع العديد من الاسر التي تشكل بمجموعها المجتمع الواحد، ونستنتج من الكلام المذكور اعلاه ، ان بناء الاسرة بناءا سليما صالحا واعيا مثقفا وملتزما بمبادئ الدين الاسلامي وسنة النبي وال بيته (عليهم السلام) لكي نحصل على مجتمع متجانس ومتكامل ومتضامن يكمل بعضه البعض الاخر، ويعرف كل فرد دوره وواجبه في المجتمع الذي يعيش فيه والعكس يحصل عندما يكون اساس الاسرة غير سليم وغير ملتزم بالضوابط الشرعية والاخلاقية والسلوكية، فالمجتمع المتكون من هكذا نوع من الاسر لن يكون موحدا ولا متجانسا ولا متضامنا، بل سيكون متفرقا ومشتتا ومبعثرا تتنازعه الاهواء والغايات ويقع في المشاكل وبالتالي لا يحصد منها الا الخيبة والحسرة والندامة وضياح الحاضر والخوف من المستقبل فيصبح مجتمعا مفككا منحلا لا يعيش روح الجماعة ولا يهتم الفرد الا بنفسه ولا يهتم بالآخرين ، فيصبح الفرد خاليا من المشاعر الانسانية ويهتم بالاشياء المادية وبالتالي تصبح المجتمعات خالية من القيم والاخلاق الانسانية الحميدة فتحل محلها الاعتبارات المادية التي تبيح الخروج عن الضوابط الانسانية

لتحقيق الاهداف الدنيوية الرخيصة على حساب الاسرة وروح التعاون والانسجام بين افراد المجتمع الواحد^(٩)

وهذا يفسر لنا سبب اهتمام الاسلام بالاسرة واولاها مكانة مميزة لانها صمام الامان لضمان عدم انحلال المجتمع وتفككه ، كما خصص الدين الاسلامي لكل فرد من افراد الاسرة حقا يتناسب مع قابلياته وموهلاته واحتياجاته الفكرية والجسدية ، وهنا ياتي دورة الاسرة لتعطي من الخبرة لافرادها حتى يتمكنون من امتلاك المهارات والخبرات المطلوبة لدخول معترك الحياة و التعامل مع الامور التي تواجههم.^(١٠)

لقد اولى الاسلام عناية خاصة بالاسرة اللبنة الاساسية في بناء المجتمع السليم، فكلما كانت تربية الاولاد صالحة جيدة انعكست اثارها الايجابية على الامة، وتنظيم علاقات المجتمع مع جميع افراده، ومنها حقّ الأبناء على الآباء الاحسان إليهم وتعليمهم وتأديبهم ،استنادا الى حديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) قال: " رحم الله عبداً أعان ولده على برّه بالاحسان إليه والتألف له ،وتعليمه وتأديبه "^(١١) ، وقال (صلى الله عليه وآله وسلم) ايضا : " رحم الله من أعان ولده على برّه، يقبل ميسوره ويتجاوز عن معسوره ، ولا يرهقه ولا يخرق به " ^(١٢)، وكما ذكر: " اكرموا اولادكم واحسنوا ادايبهم". ^(١٣)

ونستنتج من احاديث الرسول الاكرم ، نتوصل الى جملة من الحقوق التي يجب ان يقوم بها الوالدين، لاعداد ابنائهم فكراً وعاطفياً وسلوكياً منسجماً مع المنهج الالهي في الحياة ، و كذلك توفير الامان وتاكيد الذات ، كما يستحب تسمية الأبناء بأحسن الأسماء، ورعاية الام رعاية صالحة وتوفير حاجاتها اللازمة للتفرغ لرعاية ابنائها، ويجب على الوالد اشباع حاجات الوليد من الرضاغة، وتعليم الطفل معرفة الله تعالى، وهذا ما اكد عليه الرسول صلى

الله عليه وآله وسلم في احدى احاديثه: " أدبوا أولادكم على ثلاث خصال : حبّ نبيكم ، وحبّ أهل بيته ، وقراءة القرآن " (١٤) وتربيتهم على طاعة الوالدين وتعميق أواصر الحبّ بينهم وبين اولادهم لان ذلك ضروري لكمالهم اللغوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي ، فالطفل يقلد من يحبه ، ويتقبل التعليمات والنصائح والأوامر ممّن يحبه ، واتباع اسلوب اللين والشفقة في التربية ، والعدالة بين الأطفال في الحبّ واشباع الحاجات لكي يتزعموا متحابين متآزرين لا عداء بينهم ولا شحناء ولا تقاطع ولا تدابر، وتوجيههم توجيهاً سليماً يقوم على أساس المنهج الاسلامي في التربية والسلوك ، ليكونوا اولادا صالحين في المستقبل . (١٥)

مما يبدو ان التربية الاسلامية تلقي العبء الكبير على الاب في تربية ابنه، وعليه ان يغرس في اعماقه حب الله تعالى وعدم التعدي على حقوق الآخرين ويكون لدى الانسان ضميراً صاحباً لايقبل بالهفوات والزلات وغرس القيم والصفات الجيدة ويعوده على العادات الحسنة ويجنبه الرذائل فإن قام بذلك فقد ادى واجبه نحو ابنه ونحو المجتمع بأسره، لان الانسان الصالح لبنة في بناء المجتمع وان لم يقم بذلك فهو مسؤول امام الله تعالى.

لقد أدى الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) دوره التربوي وكان له ابلغ الأثر مع عمر بن أبي سلمة ، قال(صلى الله عليه وآله وسلم) : **فما زالت تلك طعمتي بعد** " أي لزمت ذلك وصارت عادة لي" ، وعن انس بن مالك أن رسول الله ، " انه مرّ على غلمان فسلم عليهم" ، وفيه استحباب السلام على الصبيان المميزين والندب إلى التواضع وبذل السلام للناس كلهم وبيان تواضعه (صلى الله عليه وآله وسلم) وكمال شفقتة على العالمين" (١٦) ، أما الحديث الثاني ففيه توجيه من النبي(صلى الله عليه وآله وسلم) لأنس (رض)

عند دخوله إلى أهله بأن يسلم عليهم لأن ذلك أدعى لحصول البركة والخير على الأهل يقول المباركفوري: " (يكن بركة) جملة مستأنفة متضمنة لليلة أي فانه يكون أي السلام سبب زيادة بركة خير ورحمة" (١٧).

يتضح لنا من الحديث الشريف ما كان النبي (صلى الله عليه واله وسلم) من الأخلاق الرفيعة وذلك بتواضعه والمرور على الأطفال الصغار للسلام عليهم وإدخال السرور على نفوسهم ومصادق هذا التواضع ما ذكره الله تعالى في كتابه الكريم قائلا : " فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ" (١٨) ، فلم يمنعه مقامه الكريم ومهامه المتنوعة أن يقوم بالسلام عليهم ليكون ذلك تعليماً لهم وتدريباً على فضائل الأعمال وكرام السجايا وتعليمهم آداب الشريعة ليبلغوا متأدبين بآدابها ، إن ما قام به النبي (صلى الله عليه واله وسلم) من الاهتمام بالأطفال والسلام عليهم على التربية المستمرة لهؤلاء الأطفال لترسيخ القيم التربوية الإسلامية في نفوسهم حتى تصبح عادة لهم ، فقد تكرر منه (عليه السلام) الاهتمام بالأطفال في مواقف متعددة فعن أنس(رض) قال: " كان رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) يزور الأنصار فيسلم على صبيانهم ويمسح برؤوسهم ويدعو لهم فمجيء نبي الله (صلى الله عليه واله وسلم) إلى الصبيان زيادة في الاهتمام وتقدير لمكانتهم في المجتمع (١٩) ، لان في السلام على الصبيان أشعار لهم بكيانهم وتقدير الكبار لهم وفي ذلك رفع لهممهم ان يتصلوا ويقتدوا بهم ، وفي هذا من الرسول الاكرم إشاعة للمحبة التي تظلل الموقف التربوي بالأمن النفسي للمخاطب عن أبي هريرة قال: قال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) : لا تدخلون الجنة حتى تحابوا ولا تحابوا حتى تسلموا أو لا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم أفشوا السلام بينكم" . (٢٠)

مما يبدو أن السلام وسيلة تربوية استعملها النبي(صلى الله عليه واله وسلم) في تربيته لأطفال الصحابة رضي الله عنهم .

ثالثاً : أهمية تعليم القيم التربوية الإسلامية في فكر النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم)

وأهمية تعليم الأخلاق الفاضلة للأطفال وتوضيحها لهم يتضح من ذلك من تعليم النبي(صلى الله عليه واله وسلم) لأنس (رض) آداب السلام على الأهل عند دخوله عليهم موضعاً أهمية السلام وفائدته بدخول البركة عليه وعلى أهله، إن في منهج تأكيد على العلاقة الكبيرة والقوية بين المبادئ التربوية في صورتها النظرية وتعليمها للأطفال ، وبين ما يكون عليه المربي من التمثل لها وتعليمها سلوكاً عملياً ، وهذا ما كان عليه النبي الاكرم من المرور على الأطفال والسلام عليهم وكذلك التوجيه المناسب لهم لتلك الأخلاق الرفيعة عن أنس قال: " أتى على رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) وأنا ألعب مع الغلمان قال فسلم علينا فبعثني إلى حاجة فأبطأت علي أمي فلما جئت قالت ما حبسك قلت بعثني رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) لحاجة قالت ما حاجته قلت أنها سر قالت لا تحدثن بسر أحداً قال انس والله لو حدثت به أحداً لحدثك يا نابت.(٢١)

كان منهج الرسول في احاديثه تربية وقائية وذلك حتى لا تحدث الفقرة والاختلاف في الصف المسلم بسبب إشاعة الإسرار وبثها بين أفراد المجتمع فان من أخطر الأمانات شأناً حفظ أسرار الناس وستر عوراتهم وكتمان أحاديث مجالسهم ، وإذا تربي الناشئ الصغير على حفظ الإسرار وكتمانه فانه بذلك ينجو من خطر تفريق المجتمع وسيكون لبنة صالحة تسعى لجمع الكلمة ورأب

الصدع بأذن الله تعالى ورجولة المرء وقوة شخصيته ومثانة خلقه وهذا مكان عليه صفوة رجال الإسلام ونسائه ممن ارتشفوا رحيق هدي النبوة وتمثله نفوسهم، فكان خلقاً بارزاً من أخلاقهم وعادة جميلة من أجمل عاداتهم.^(٢٢)

- أهمية الأسرة في ترسيخ القيم التربوية الإسلامية:

الدور البارز والاهم للأسرة في العصر النبوي في ترسيخ المبادئ النبوية وتأكيدها تبعاً لما جاء في تعاليم الدين الإسلامي الحنيف ، فان أم سليم ،أم أنس رضي الله عنها لم يدعها حب الاطلاع إلى استدراج ابنها الصغير لتعرف ذلك السر الذي طواه عنها، وهذه هي تربية الإسلام وهذا هو المستوى الرفيع الذي رفعت إليه الإنسان رجلاً كان أو امرأة أو طفلاً وهكذا تتسامى الروح الإسلامية في البيت المسلم لتعيش تلك المبادئ وتسعى الى بنائها البناء الصحيح في حياة أبنائها وتمثلها التمثل الصحيح عن أبي هريرة قال : " أن الحسن بن علي اخذ ثمرة من تمر الصدقة فجعلها في فيه فقال النبي الاكرم : " كخ كخ أما تعرف أنا لا نأكل الصدقة" ^(٢٣)، وفي رواية لأحمد أيضا عن أبي الحوراء السعدي قال: قلت للحسن بن علي تذكر من رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) قال أذكر أنني أخذت ثمرة من تمر الصدقة فألقيتها في فانتزعها رسول الله بلعابها فألقاها في التمر فقال له رحل ما عليك لو أكل هذه الثمرة قال أنا لا نأكل الصدقة قال: وكان يقول: "دع ما يريبك إلى ما لا يريبك فان الصدق طمأنينة وان الكذب ريبة".^(٢٤)

يتضح لنا من الحديث أسلوب الزجر وهو من الأساليب العلاجية لأخطاء الطفولة فعندما رأى النبي (صلى الله عليه واله وسلم) الامام الحسن يأكل من تمر الصدقة قال له: (كخ كخ) وهي كلمة يزجر بها الصبيان عن المستقذرات

فيقال له (كخ) أي اتركه وارم به ، هذه اللفظة مناسبة لسن هذا الطفل ومتوافقة مع قدراته العقلية وفيه مخاطبة من لا تميز له كما يدل عليه كخ كخ إذ لا يستعمل ألا في غير المميز. (٢٥)

يجد النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) نظام شامل للتربية والإعداد للحياة وتوجيه الشباب التوجيه التربوي الصحيح وتقويم سلوكهم الذي يركز على أسس تعليمية وتربوية سليمة نابعة من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف والذي جاء وافياً بمطالب الحياة كلها: وانه لحري بكل مرب مخلص ان يستبصر بجوانب الفكر التربوي الإسلامي وإبراز إيجابياته وما يزخر به من آداب وفضائل وذلك عن طريق العودة إلى تراثنا وتأسيس قيمنا التربوية لدى أبنائنا عن طريق القدوة الحسنة والمتمثلة برجال الإسلام الفذة والذين يمثلون قيمها بأعلى مستوياتها عن طريق ربطهم النظرية بالتطبيق الفعلي و من هم على رأس تلك الرجال والذين يعدون في دنيا الإسلام قمة من قمم الرجال الذين صنعوا العظمة في تاريخ الإسلام والإنسانية وسكبوا النور في دروب البشرية عن طريق عطائهم الفكري الفذ والمتمثل بالمئات من الوصايا والحكم والخطب والأشعار والأدعية والتي ملأت كتب التاريخ فضلاً عن الرسائل والخطب والوصايا والمحاورات الصادرة عنهم نجد السلوك والممارسة العملية في حياتهم الشخصية التي توضح لنا جانباً من الفكر والتشريع وتجسد الصيغة التطبيقية والتي عن طريقها يمكن أن نبني منهجاً تربوياً إسلامياً يحفظ لنا هويتنا العربية الإسلامية ويرسخ قيمنا التربوية الخاصة بنا ، لذا جاءت هذه الدراسة لكي تسلط الضوء دور القيم التربوية وعلى وجود هائل من التألق والإشراق وعلى حياة زاهرة بالفيض والعطاء من اجل التعرف على القيم التي نادى بها وسعت إلى تحقيقها. (٢٦)

- نتوصل الى ما تحدثنا عنه سابقا عن الاسرة ووظائفها في تأثير شخصية الفرد: باعتبارها الخلية الاساسية في المجتمع تعكس تماسكه او تفككه قوته وضعفه تقدمه او تخلفه ، فالاسرة هي تلك التي تمد المجتمع بمختلف الفئات النشيطة فتؤثر فيه و تتأثر به فبصلاحها يصلح الفرد و المجتمع و بفسادها يفسد حيث تعتمد الاسرة في حياتها على الترابط و التكافل و حسن المعاشرة و التربية الحسنة و حسن الخلق ونبذ الافات الاجتماعية بين افرادها المبنية على التكافل والتماسك و التناصر بين افراد الاسرة الواحدة وبالتالي ينعكس هذا التلاحم الاسري الصحيح على افراد المجتمع فيما بينهم لان دور الاسرة هنا تنشئة جيل صحيح وسليم ومتعاون وقوي بين جميع افراده لخدمة مجتمعهم الذي يعيشون فيه ويجعلونه من المجتمعات المتقدمة في جميع مجالات الحياة.

وختاماً نتوصل الى بعض النقاط الهامة من بناء اسرة سليمة وعلى اسس قويمه تنجب افرادا صالحين للمجتمع وتبني شخصية فردية قوية ،

ا- كلما زاد الاستقرار الاسري زاد من امن المجتمع ويقلل من المشاكل الناجمة عن التفكك الاسري والمتمثلة في ان الاطفال الذين يعيشون في كنف عائلات يسودها العنف والتوتر وعدم الاستقرار الاسري يميلون الى العنف الاجتماعي لان العنف يولد عنفاً، فينتج عنه العديد من المشاكل الاجتماعية الخطيرة المتمثلة في الاعتداء على الآخرين او العدوانية والاقبال على الممنوعات كالمخدرات وغيرها.

ب- تكوين الاسر الناجحة يزيد من عدد الافراد الصالحين القادرين على الانتاج والمساهمة في تغيير المجتمع نحو الافضل ، فيسعون الى نموه وتطوره وتحقيق تميته المستدامة.

ت- ان الاسرة التي تعيل ابناءها بشكل سليم وتقدم لهم كافة حقوقهم في الحياة الكريمة ، وتؤمن لهم حق التعليم والترفيه واللعب وغيرها ، بالتالي تنتج ابناءا لا يعانون من النقص والحرمان وحماية اطفالهم من بعض الامور الخطيرة كعمالة الاطفال والتشرد والتسرب من المدارس و السرقات والجرائم في المستقبل.(٢٧)

الهوامش :

١- أبْن منظور، ابو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم الافريقي المصري،(ت ٧١١هـ)، لسان العرب، دار صادر،بيروت، ٢٠٠٠، ج٢، ص٣٢.

٢- ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمرو بن محمد الشيرازي (ت٦٨٥هـ)، أنوار التنزيل واسرار التأويل، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط١، دار إحياء التراث العربي ، بيروت، ١٤١٨هـ، ص٦٩.

٣- (ت ٥٠٣هـ)معجم مفردات ألفاظ القرآن، تح: نديم مرعشلي ، دار الفكر ، بيروت، (د-ت)، ص٨٧.

٤- نشواني، عبد الحميد، علم النفس التربوي ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان ،١٩٨٤، ص٤٥.

٥- ابن سيده، ابو الحسن علي بن اسماعيل ،(ت ٤٥٨هـ)، المخصص، المكتب التجاري ، بيروت ، (د-ت)، ج١، ص١٥٤.

- ٦- مصطفى، ابراهيم، المعجم الوسيط، تح: مجمع اللغة العربية، (د-م)، (د-ت)، ج ٢، ص ٧١٢.
- ٧- سورة الاعراف ، اية ٨٨.
- ٨- المصري ، محمد امين ، المجتمع الاسلامي، ط١، دار الارقم ، الكويت ١٩٨٠، مج ١، ص ٣٢-٣٣.
- ٩- للمزيد من التفاصيل ينظر: النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري، (ت ٢٦١هـ) ، صحيح مسلم، تح: نظر بن محمد الفاريابي ابو قتيبة، دار طيبة، (د-م) ، ٢٠٠٦، ص ١٤٧٨؛ الذهبي ، عباس ، الاسرة في المجتمع الاسلامي ، دار الرسالة ، مطبعة ستارة، بيروت ، (د-ت) ، ص ٤٥-٤٩.
- ١٠- القائمي ، علي ، تكوين الاسرة في الاسلام ، ط١، دار البيان ، بيروت ، ١٩٩٦ ، ص ٤٧-٥٧.
- ١١- الجوابي، محمد طاهر، المجتمع والاسرة في الاسلام ، ط٣، عالم الكتب للطباعة، (د-م) ، ٢٠٠٠، ص ٨٧ ؛ صقر ، عطية ، الاسرة تحت رعاية الاسلام، ط٢، مكتبة وهبة، (د-م) ، ٢٠٠٦، ص ٩٣.
- ١٢- النيسابوري، محمد بن عبد الله بن الحاكم، المستدرك على الصحيحين، تح: مصطفى عبد القادر عطا، ط١، دار الكتب العلمية، (د-م)، ٢٠٠٢، ج ٢، ص ٢٦٢.
- ١٣- الكليني، محمد بن يعقوب، الكافي، ج ٦، ص ٥٠.
- ١٤- النيسابوري، المستدرك، ج ٢، ص ٦٢٥.

- ١٥- المتقي الهندي ، كنز العمال في سنن الاقوال والافعال، تح: صفوت السقا، مؤسسة الرسالة، (د-م)، (د-ت)، ج١٦، ص٤٥٤-٤٥٦.
- ١٦- النووي ، يحي بن شرف، صحيح مسلم بشرح النووي، النيسابوري، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الكتب ، بيروت ، ٢٠٠٠، ص١٤٨-١٤٩.
- ١٧- المباكفوري ، أبو العلى محمد بن عبد الرحمن. تحفة الاحوذى بشرح جامع الترمذي ، مراجعة: عبد الرحمن محمد عثمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، (د، م)، (د-ت) ، ص٣٧٨.
- ١٨- سورة ال عمران، أية ١٥٩.
- ١٩- للمزيد من التفاصيل ينظر: العسقلاني ، احمد بن علي بن حجر، فتح الباري ، ج ١١، (د-م)، ١٤٠٧ هـ ، ص٦١٣ ؛ العيني ، بدر الدين ابو محمد محمود بن احمد ، عمرة القاري في شرح صحيح البخاري ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢١هـ، ص٢٧٩.
- ٢٠- ينظر: البخاري ، محمد بن إسماعيل ، صحيح البخاري ، ط٢، دار المعرفة ، بيروت، ١٤٢٨ هـ، ص٨٤؛ البيانوني، عبد المجيد ، مواقف تربوية من هدى النبي مع الأطفال ، ط٢، بيروت ، ٢٠٠٢، ص٢٥.
- ٢١- البخاري ، المصدر السابق، ص١٥٥.
- ٢٢- الخزندار، محمود محمد ، هذه أخلاقنا حين نكون مؤمنين حقا، ط٢، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض ، ١٩٩٦ ، ص١٥١٧ ؛ الهاشمي، محمد علي، شخصية المسلم كما يصوغها الاسلام في

- الكتاب والسنة، ط ٥، دار البشائر الاسلامية، بيروت، ١٩٩٣،
ص ٢١٠.
- ٢٣- ينظر: البخاري ، صحيح البخاري، ص ١٤٩ ؛ الهاشمي ،
شخصية المسلم ، ص ٢١١.
- ٢٤- ابن حنبل ، احمد بن محمد ، المسند ، تح: احمد محمد شاكر،
دار الحديث ، القاهرة ، مصر، ١٤١٦ هـ ، ص ٣٤٥.
- ٢٥- النووي، صحيح مسلم، ص ١٩٧ ؛ قارئ ، علي ، مرقاة
المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ، دار الفكر، بيروت، ١٩٩١،
ص ٣٣٤.
- ٢٦- للمزيد من التفاصيل ينظر: رضا ، غانم جواد ، الرسائل الفنية
في العصر الاسلامي حتى نهاية العصر الاموي، مطبعة اسعد، بغداد
(د، ت) ، ص ١-٦ ؛ مبارك ، زكي. النثر الفني في القرن الرابع
الهجري، دار الجيل ، بيروت، ١٩٧٥، ص ١٥٨.
- ٢٧- العذاري ، سعيد كاظم، أداب الاسرة في الاسلام ، سلسلة
المعارف الاسلامية ، مركز التقويم والاشراف التربوي، (د-م) ، (د-ت)
ص ٧٨-٨٠.

قائمة المصادر والمراجع

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- البخاري ، محمد بن إسماعيل ، صحيح البخاري ، ط٢، دار المعرفة ، بيروت، ١٤٢٨ هـ.
- ٣- البياضوي ، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمرو بن محمد الشيرازي (ت ٦٨٥هـ)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط١، دار إحياء التراث العربي ، بيروت، ١٤١٨ هـ.
- ٤- ابن حنبل ، أحمد بن محمد ، المسند ، تح: أحمد محمد شاكر، دار الحديث ، القاهرة ، مصر، ١٤١٦ هـ.
- ٥- الراغب الاصفهاني، (ت ٥٠٣هـ) معجم مفردات ألفاظ القرآن، تح: نديم مرعشلي ، دار الفكر ، بيروت، (د-ت).
- ٦- ابن سيده، أبو الحسن علي بن اسماعيل ، (ت ٤٥٨هـ)، المخصص، المكتب التجاري ، بيروت ، (د-ت).
- ٧- العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري ، (د-م) ، ١٤٠٧ هـ .
- ٨- العيني ، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد ، عمدة القاري في شرح صحيح البخاري ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٢١ هـ.
- ٩- الكليني ، محمد بن يعقوب ، الكافي ، بيروت، (د-ت) .
- ١٠- المباكفوري ، أبو العلي محمد بن عبد الرحمن. تحفة الاحوذى بشرح جامع الترمذي ، مراجعة: عبد الرحمن محمد عثمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، (د، م)، (د-ت).
- ١١- المتقي الهندي ، كنز العمال في سنن الاقوال والافعال، تح: صفوت السقا، مؤسسة الرسالة، (د-م)، (د-ت)،

- ١٢- أين منظور، ابو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم الافريقي المصري،(ت ٧١١هـ)، لسان العرب، دار صادر،بيروت، ٢٠٠٠.
- ١٣- النووي ، يحيى بن شرف، صحيح مسلم بشرح النووي، النيسابوري، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الكتب ، بيروت ، ٢٠٠٠،
- ١٤- النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري، (ت ٢٦١هـ) ، صحيح مسلم، تح: نظر بن محمد الفاريابي ابو قتيبة، دار طيبة، (د-م) ، ٢٠٠٦.
- ١٥- النيسابوري، محمد بن عبد الله بن الحاكم، المستدرک على الصحيحين، تح: مصطفى عبد القادر عطا، ط١، دار الكتب العلمية، (د-م)، ٢٠٠٠.

المراجع

- ١- البيانوني، عبد المجيد ، مواقف تربوية من هدى النبي مع الأطفال ، ط٢، بيروت ، ٢٠٠٢.
- ٢- الجوابي، محمد طاهر، المجتمع والاسرة في الاسلام، ط٣، عالم الكتب للطباعة، (د-م) ، ٢٠٠٠.
- ٣- الخزندار، محمود محمد ، هذه أخلاقنا حين نكون مؤمنين حقاً، ط٢، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض ، ١٩٩٦.
- ٤- الذهبي ، عباس ،الاسرة في المجتمع الاسلامي ، دار الرسالة ، مطبعة ستارة ، بيروت ،(د-ت).
- ٥- رضا ، غانم جواد ،الرسائل الفنية في العصر الاسلامي حتى نهاية العصر الاموي، مطبعة اسعد، بغداد ، (د، ت).
- ٦- صقر ، عطية ، الاسرة تحت رعاية الاسلام، ط٢، مكتبة وهبة، (د-م) ، ٢٠٠٦.

- ٧- العذاري، سعيد كاظم، اداب الاسرة في الاسلام، سلسلة المعارف الاسلامية، مركز التقويم والاشراف التربوي، (د-م)، (د-ت).
- ٨- قارئ ، علي، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ، دار الفكر، بيروت، ١٩٩١.
- ٩- القائي ، علي ، تكوين الاسرة في الاسلام ، ط١، دار البيان ، بيروت ، ١٩٩٦ .
- ١٠- مبارك ، زكي، النثر الفني في القرن الرابع الهجري، دار الجيل ، بيروت، ١٩٧٥.
- ١١- المصري ، محمد امين ، المجتمع الاسلامي، ط١، دار الارقم ، الكويت ١٩٨٠.
- ١٢- مصطفى، ابراهيم، المعجم الوسيط، تح: مجمع اللغة العربية، (د-م)، (د-ت).
- ١٣- نشواني، عبد الحميد، علم النفس التربوي ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان ، ١٩٨٤.
- ١٤- الهاشمي، محمد علي، شخصية المسلم كما يصوغها الاسلام في الكتاب والسنة، ط٥، دار البشائر الاسلامية، بيروت، ١٩٩٣.

أنواع الكذب لدى تلاميذ وطلبة المدارس

أ.م . د حسين رحيم عزيز الهماشي

م .م أسيل عبد العباس كاظم المهاجر

جامعة واسط

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

أنواع الكذب لدى تلاميذ وطلبة المدارس

أ.م . د حسين رحيم عزيز الهماشي

م .م أسيل عبد العباس كاظم المهاجر

الفصل الأول

التعريف بالدراسة:

أولاً: مشكلة البحث :

أن المشكلات السلوكية التي تصادف الطالب أثناء دراسته ومن خلال ممارسته لحياته اليومية كثيرة ومتعددة ويتعرض لها العديد من طلبتنا مما تؤدي وفق ظروف تكوينها الى انحرافات سلوكية تفسد عملية التعلم وتؤثر في النمو التحصيلي للطلاب مما قد تجعله فاشلا في دراسته ومنبوزا من مجتمعه (٣ص٢٥). أن الكذب يعد من أبرز العادات الشائعة لدى الأبناء ، والتي قد تستمر معهم في الكبر إذا ما تأصلت فيهم، وهذه العادة ناشئة في اغلب الأحيان من الخوف ، وخاصة في مرحلة الطفولة ، من عقاب يمكن أن ينالهم بسبب قيامهم بأعمال منافية أو ذنوب، أو بسبب محاولتهم تحقيق أهداف وغايات غير مشروعة ، ويكون الغرض منه بالطبع حماية النفس ، وللکذب صلة بعادتين سيئتين أخريين هما السرقة و الغش ، ويمكن أجمال هذه

الصفات الثلاثة السيئة ب (عدم الأمانة)، حيث يلجا الفرد للكذب لتغطية الجرائم التي يرتكبها للتخلص من العقاب ،وقد وجد الباحثون في جرائم الإحداث بنوع خاص أن من أتصف بالكذب يتصف عادة بصفتي الغش والسرقة،فهناك صلة وثيقة تجمع بين هذه الصفات ،فالكذب والغش والسرقة صفات تعني كلها (عدم الأمانة).

ويلجا الكثير من المربين الى الأساليب القسرية لمنع الناشئة من تكرار هذه العادة ،غير ان النتائج التي حصلوا عليها هي أن هؤلاء استمروا على هذا السلوك ولم يقلعوا عنه ،وعلى هذا الأساس فان معالجة الكذب لدى الشخص ، فهو كذب غير متعمد ،وانما حدث عن طريق الالتباس وهذا النوع ليس من الخطورة بمكان .وهنا يكون دورنا بتنبيه أبنائنا الى الاهتمام بالدقة وشدة الملاحظة تجنباً للوقوع في الأخطاء .(١٢ص٥٥و٥٦).

فالكذب : هو عدم مطابقة القول للواقع ، وينشأ عند الأطفال لدى خوفهم فيلجئون إليه ليحموا أنفسهم ممن يكذبون عليهم .ويعد الكذب من أسوأ الخصال الذميمة لأنه محاولة لستر المخالفات والجناح والجرائم كافة .والكذب بالنسبة لدوافعه أنواع مختلفة (١٠ص٧٧).

ثانياً: أهمية البحث:-

أن الصدق اتجاه يكتسب من البيئة التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها نتيجة ما يتاح له من فرص ومواقف يتدرب فيها على تمييز الوقائع والتعرف

على الحقيقة وأهمية الصدق تظهر فيما يقول وفيما يفعل ومن الأهمية أيضا إن لا يمر الفرد بمواقف يكون الكذب والخداع هما الوسيلة لتحقيق الغايات.

إن الطفل يمتص اتجاه الصدق من الكبار المحيطين به إذا ما التزموا في أقوالهم وأفعالهم حدود الصدق المرعية ،ويوفون بما يعدون به . إما إذا نشأ الطفل في بيئة على الخداع وإظهار التشكك في صدق الآخرين ،فان مثل هذا الجو سوف لا يعمل على تكوين اتجاه الصدق . (ص ٤٢).

إن كذب الأطفال الصغار ،على الأغلب لا يعني خداع الآخرين ، لان معظمه يعود بصورة أساسية إلى الخيال ،والبعض الآخر يعود إلى المبالغة والتهويل، أو عدم الدقة ،أو تقليد الآخرين في عدم الأمانة .

والقسم الآخر يعود إلى محاولة الطفل تجنب العقاب أو التهديد به . إن معظم كذب الأطفال الكبار يعود إلى الخوف من العقاب ،وعدم الاستحسان .(ص ١٩٤).

ثالثا :هدف البحث: ان الدراسة الحالية تهدف الى التعرف على أنواع الكذب لدى تلاميذ وطلبة المدارس.

رابعا:حدود البحث: تحدد البحث الحالي بما جاء في هدف البحث.

خامسا: تحديد المصطلحات:-

أنواع الكذب لدى تلاميذ وطلبة المدارس

الكذب :عرفه الزوبعي وآخرون بأنه عدم قول الحقيقة وعكسه الصدق(٤ص ٩٨).

وعرفه يوسف وآخرون بأنه نوع من التحايل في السلوك الإنساني غير السوي(الشاذ)
(٤٢ص ٨)

ويعرفه الباحثان إجرائيا:-على أنه أقوال التلاميذ والطلبة البعيدة عن الصدق.

سادسا: منهجية البحث: لتحقيق هدف البحث الحالي يستعمل الباحثان المنهج الوصفي المعتمد على الأدبيات والذي يعد من أشهر أنواع البحوث التربوية والنفسية(١١ ص ٥٥).

الفصل الثاني

(الخلفية النظرية للدراسة):

أولا:الدراسات السابقة:

١- دراسة العظموي،١٩٨٨، الموسومة (أسلوب الكذب عند الأطفال):" قد يكذب الأطفال بهدف تصريف أمر ما لا يحدث ضررا لا لنفسه ولا

للآخرين، فتدعى كذبتة بالكذب الأبيض" ومهما كان لون الكذب ، فهو ان يدعي المرء شيئاً او امرا يجافي الواقع ويخفي الحقيقة ،وهو مدرك لهذا ومتعمد له ويهدف لتحقيق هدف معين قد يكون ماديا ومعنويا والكذب ظاهرة معروفة قد تبدأ بالادعاء البسيط كقول الطفل لامه إنا شعبان او يكون أمر معقد كان يدعي الطفل انه ذاهب الى المدرسة بينما يكون قد أمضى النهار يتسكع بعيدا عن البيت والمدرسة ، او قد يخفي حقائق الأمور بما يؤدي الى إضرار بالغة ومخالفة القانون.

ان الكذب البسيط ، غير المتعمد والذي لا يهدف إلا لتمشية الأمور الاعتيادية والذي نلاحظه في سلوك الأطفال كافة، ظاهرة مألوفة لا تؤثر على التكوين النفسي للطفل، وتتراوح بشدتها بين الأطفال من الكذبات المتناثرة والمتباعدة والمازحة وخلق الأعذار والاعتذار بأسباب وهمية وغيرها. وبين نزوع الطفل نحو الكذب كهدف وأسلوب للتعامل مع الآخرين سواء لفترة من الوقت او كحالة مستمرة.

ولا اعتقد ان أي فرد مهما كان صادقا وصدوقا لم يمارس هذا التدرج في شدة الكذب، ان الكذب لا يمكن اعتباره سلوكا شاذا إلا إذا أصبح حالة مستديمة ومتواصلة ونمط ثابت في السلوك وأسلوب متبع في التعامل مع الآخرين. وقد يكون الكذب ادعاء على مستوى الفعل والقول او الشعور وهذا القول مجاف للحقيقة في ذلك.وقد يكون الطفل مجبرا على الكذب لتفادي

العقاب أو الألم وربما لإشباع الرغبة والتلذذ، ان هذه المعادلة النفسية غالبا ما تكون الشرارة الأولى التي تنطلق منها عادة الكذب عند الأطفال المضطربين سلوكيا حيث يبني على ذلك نمطا من السلوك يشجع ويدعم بسبب ما يحققه من فوائد ومنافع للطفل فينمي ويغذي هذا السلوك الشاذ نتيجة المكافئة التي يحصل عليها الطفل من كذبه، وقد يكون الكذب أسلوبا متبعًا بالضرورات والمواقف الحرجة ولكن حجم الكذبة قد يتناسب مع الموقف وربما يتحور تبعا له. (العظماوي، ١٩٨٨، ص ١٨١).

٢- دراسة العظماوي، ١٩٨٨، الموسومة (مجالات الكذب): ان الطفل المضطرب سلوكيا قد يتبع عادة الكذب في كل جانب في حياته مما يؤدي الى حدوث تشويش ووضع ضبابي في حياته العائلة ، بحيث يصعب تحديد الحقائق المتعلقة بسلوك الطفل ، فادعاءاته المتناقضة والمتكررة تقلب حقائق الأمور رأسا على عقب .

ومن المعروف ان الكذب ظاهرة قد تغذيها العائلة للطفل الصغير كادعاءه الخوف كذبا ليؤمن لنفسه نوما مريحا في حضن أمه، او ادعاءه المرض او الألم ليجذب قدرا اكبر من الاهتمام والرعاية من أمه.

ان أهم مجالين أو مسرحين لكذب الأطفال هما البيت والمدرسة وغالبا ما يخلق كذب الطفل حالة زائفة من الارتياح في البيت في بادئ الأمر ولكن وبعد حين من الوقت ينكشف الزيف وتظهر الحقيقة ليحل محل الارتياح

المتلاشي حالة من القلق والمرارة في النفوس ومتاعبا وهموما للوالدين ، ومن الظواهر الغريبة في الكذب ، لجوء الطفل للكذب على نفسه ومحاولة إقناع الذات بجدوى الكذبة، والحاجة لها،

ان هذا النوع من التبرير غالبا ما يهدف الى التخفيف من الإحساس بالذنب والخطأ الناتج عن الصراع النفسي الداخلي الذي يعيشه الطفل نتيجة لاقترافه الكذبة تلو الاخرى.(العظموي و فائقة ناصر، ١٩٨٨، ص ١٨٣).

ثانيا: أنواع الكذب:

أن هناك أنواعا متعددة من الكذب يمارسها الأفراد الذين يتباينون في نمط استجاباتهم الكاذبة وفيما يلي عرض لأنواع الكذب :

١-الكذب الخيالي:

كان يصور احد الأبناء قصة خيالية ليس لها صلة بالواقع ،وكثيرا ما نجد قصصا تتحدث عن بطولات خيالية لأناس لا يمكن أن تكون حقيقية .وعلينا كمربين أن نعمل على تنمية خيال أطفالنا لكونه يمثل جانبا ايجابيا في سلوكهم ،وأهمية تربية كبيرة،وحثهم لكي يربطوا خيالهم الواسع بالواقع من اجل إن تكون اقرب للتصديق والقبول غير إن الجانب السلبي في هذا الموضوع هو إن هذا النوع يمكن إن يقود صاحبه إلى نوع آخر من الكذب اشد وطأة ، وأكثر خطورة إذا لم نعطيه الاهتمام اللازم لتشذيبه وتهذيبه وبعد الكذب الخيالي نوعا من أنواع اللعب يتسلل به الأطفال ، فهو يأتي من

امتلاك بعض الأطفال لقوة خيالية رائعة ، ويمكن توجيهها والاستفادة منها
(٢ص٧٧).

أو هو القول الذي باعد الخيال الواسع بينه وبين حقيقة الواقع وإذا
حكمنا على الطالب و(التلميذ) الذي يصدر منه هذا النوع من الكلام بأنه كاذب
، كان ذلك كحكمنا على الشاعر ، أو الروائي، أو المسامر بأنه كاذب في
المادة التي يأتيها بها بمساعدة خياليه الخصب ، ومما يريح نفوس الإباء
والمعلمين ان يعلموا إن هذا ليس إلا نوعا من أنواع اللعب يتسلل به الأطفال
وعند كشف هذه القوة الخيالية الرائعة يحسن توجيهها والاستفادة منها .(١ ص
٧٧).

٢- الكذب ألاتباسي:-

وهذا الكذب ناشي عن عدم التعرف أو التأكد من أمر ما ، ثم يتبين إن
الحقيقة على عكس ما روى لنا تكشف عن كل النواحي الطيبة لدى الأطفال
وننميها ونوجهها الوجهة الصحيحة لكي نمكنهم من العيش في عالم الواقع بدلاً
من العيش في عالم الخيال الذي ينسجونه لأنفسهم وبذلك نعيد لهم ثقتهم
بأنفسهم ، ونزيل عنهم الإحساس بالنقص ، وقد نعني به إن الفرد لا يستطيع
التمييز بين ما يراه حقيقة وما يدركه بوضوح في مخيلته(٦ ص ٢٠).

أو هو ما يلتبس على الطفل ما بين الحقيقة والخيال وسببه عدم قدرة الطفل على التمييز بينهما وهذا النوع من الكذب يزول من تلقاء نفسه حين يكبر الطفل ويميز بين الواقع والخيال

إذ يجب إن يرشد الطفل ويوجه بالنسبة لمداركه العقلية لا أن يترك ليزول هذا الكذب من تلقاء نفسه .(١ص٧٧).

٣- الكذب الادعائي:-

وهذا النوع من الكذب يهدف إلى تعظيم الذات ، وإظهارها بمظهر القوة والتسامي لكي ينال الفرد الإعجاب ،وجلب انتباه الآخرين ، ومحاولة تعظيم الذات ، ولتغطية الشعور بالنقص ،وهذه الصفة نجدها لدى الصغار والكبار على حد سواء ،فكثيراً ما نجد أحدا يدعي بشي لا يملكه ،فقد نجد رجلاً يدعي بامتلاك أموال طائلة ،أو مركز وظيفي كبير ،أو يدعي ببطولات ومغامرات لا أساس لها من الصحة ،وعلى ما في مثل هذه الحالة إن نشعر أبنائنا أنهم إن كانوا أقل من غيرهم في ناحية ما فإنهم أحسن من غيرهم في ناحية أخرى ،إن فهم أبنائنا يحتاج إلى أسلوب آخر ،إيجابي وفعال ،وهذا لأ يتم إلا إذا درسنا هذه الصفة وأنواعها ومسبباتها ، فإذا ما وقفنا على هذه الأمور استطعنا معالجة هذه الآفة الخطيرة.(٤ص٨٦).وفي هذا النوع من الكذب يبالغ الفرد في وصف تجاربه وحياته الخاصة .(٩ص٤٥).أو هو إن يدعي الطفل لنفسه

شيئاً ليس له كأن يدعي القوة الفائقة وهو دون ذلك مقدرة القوة أو انه مظلوم والدوافع لهذا النوع من الكذب شعور الطفل بالنقص .

إذ يجب إن يكشف المربي عن النواحي الطيبة في الطفل وإن يوجه هذه النواحي توجيهاً جيداً لتعطي أطيّب ثمارها . (١١ص ٢٢).

٤- الكذب الانتقامي:

وهذا النوع من الكذب ناشئ بسبب الخصومات التي تقع بين الأبناء وخاصة الطلبة (التلاميذ) ، حيث يلجأ التلميذ إلى إلصاق تهم كاذبة بتلميذ آخر بغية الانتقام منه ، ولذلك ينبغي علينا التأكد من كون التهم صحيحة قبل اتخاذ القرار المناسب إزاءها ، وكشف التهم الكاذبة ، وعدم فسح المجال أمام أبنائنا للنجاح في عملهم هذا كي يقلعوا عن هذه العادة السيئة . (٤ص ٢٥).

إن هذا النوع من الكذب يمارسه الأفراد الذين يشعرون بالغيرة أو في حالة تواجدهم في بيئة لا يشعرون فيها بالمساواة في المعاملة . (٣ ص ٣٨).

وقد يكذب بعض الأطفال لينتقموا من غيرهم عن طريق اتهامهم بما يوجب عقابهم أو سوء سمعتهم أو غير ذلك ، وقد يكون الدافع شعور الطفل بالغيرة من أخيه أو زميله لعدم معاملتهم بالمساواة معه .

ويجب على الوالدين أو المعلمين إن يحسنوا معاملة الأطفال ولا يفضلوا بعضهم على بعض ، وعدم زج الطفل في مواقف تنافسية تؤدي إلى إن يخسر

المغلوب احترام الناس أو ينال عقابهم ، إن مثل هذه المواقف تؤدي إلى الإحباط الذي يشتد باشتداد حالة التنافس .(١٢ ص ٤٥ و٤٦).

٥-الكذب الدفاعي أو الوقائي:

وهذا النوع من الكذب ينشأ غالباً بسبب عدم الثقة بالإباء والأمهات بسبب كثرة العقوبات التي يفرضونها على أبنائهم ، أو بسبب أساليب القسوة والعنف التي يستعملونها ضدهم في البيت مما يضطرهم إلى الكذب لتفادي العقاب ، وهذا النوع من الكذب شائع بشكل عام في البيت والمدرسة ، فعندما يعطي المعلم لطلابه واجباً بيتياً فوق طاقاتهم ويعجز البعض عن إنجازه نراهم يلجئون إلى اختلاف مختلف الحجج والذرائع والأكاذيب لتبرير عدم إنجازهم للواجب ، وكثيراً ما نرى قسماً من التلاميذ يقومون بتحويل درجاتهم من الرسوب إلى النجاح في الشهادات المدرسية خوفاً من ذوبهم .

وفي بعض الأحيان يكون لهذا النوع من الكذب ما يبرره حتى لدى الكبار ، فعندما يتعرض شخصاً ما للاستجواب من قبل السلطات القمعية بسبب نشاطه الوطني ، يضطر لنفي التهمة لكي يخلص نفسه من بطش السلطات وفي مثل هذه الأحوال يكون كذبه على السلطات مبرراً ، وهذا ما يسمى في بعض الأحيان بالكذب الوقائي والذي يعتبر أكثر أنواع الكذب شيوعاً، يمارسه الفرد خوفاً من أن تقع عليه العقوبة .(٩ ص ٣٨). كما إن هذا النوع من الكذب نجده لدى بعض الأبناء الذين يتعرض أصدقاءهم لاتهامات معينة

فيلجئون إلى الكذب دفاعاً عنهم . فلو فرضنا إن تلميذاً ما قام بكسر زجاجة إحدى نوافذ الصف ، فإننا نجد بعض التلاميذ الذين تربطهم علاقة صداقة وثيقة معه ينبرون للدفاع عنه ، نافرين التهمة رغم علمهم بحقيقة كونه هو الفاعل وعلى المربي في هذه الحالة إن يحرم هؤلاء من الشهادة في الحوادث التي تقع مستقبلاً لكي يشعروا إن عملهم هذا يقلل من ثقة المعلم بهم وعليه عدم اللجوء إلى الأساليب القسرية لمعالجة هذه الحالات ، وتشجيع التلاميذ على الاعتراف بالأخطاء والأعمال التي تنسب لهم وإن يشعر الأبناء إلى إن الاعتراف بالخطأ سيقابل بالعفو عنهم وبذلك نربي أبناءنا على الصدق والابتعاد عن الكذب. (٤ ص ٥٧)، وكثيراً ما يدفع الخوف الطفل إلى الكذب ليقى نفسه أو غيره قسوة العقاب أو انه يكذب ليحتفظ لنفسه بامتياز خاص. إذ إن معالجة هذا النوع من الكذب يتطلب منا آباء ومعلمين أن ننبتد الأساليب القسرية في تعاملنا مع أبنائنا بصورة خاصة ، ومع الآخرين بصورة عامة ، كي لا نضطر إلى سلوك هذا السبيل. (٤ ص ٣٠). وكذلك عدم استخدام الشدة والقسوة في عقاب الأطفال. (١ ص ٧٨)

٦- الكذب الغرضي الأناني :

ويسمى هذا النوع من الكذب أحياناً بالكذب (الأناني) ، وهو يهدف بالطبع إلى تحقيق هدف يسعى له بعض الأبناء للحصول على ما يبتغونه ، فقد نجد أحدهم ممن يقتر عليه ذويه يدعي انه بحاجة إلى دفتر أو قلم أو أي

شيء آخر بغية الحصول على النقود لإشباع بعض حاجاته المادية . إن على الآهل إن لا يقتروا على أبنائهم فيضطروهم إلى سلوك هذا السبيل .

وفي هذا النوع من الكذب يميل الفرد إلى ممارسة رغبته منه في تحقيق غرض شخصي .(٣ص ١٩).

وكثيراً ما يكذب الطفل ليحقق لنفسه غرضاً معيناً كأن يطلب من والديه نقوداً مدعياً إن المعلم أو إدارة المدرسة طلبت منه ذلك ، وقد يكون الدافع لهذا النوع من الكذب عدم توافر ثقة الطفل بالكبار المحيطين به نتيجة عدم توافر ثقته بوالديه لوقوفهما في معظم الأحيان في سبيل تحقيق رغباته.

إذ يجب إن يقوي الوالدان أو المعلم الثقة بالنفس لدى التلميذ عن طريق تحليهم بالصدق فيما يقولون ويفعلون واجتتاب الكذب والخداع . (١ ص ٧٨).

٧- الكذب العنادي:

ويلجأ الطفل إلى هذا النوع من الكذب لتحدي السلطة ، سواء في البيت أو في المدرسة ، عندما يشعر إن هذه السلطة شديدة الرقابة وقاسية ، قليلة الحنو في تعاملها معه، فيلجأ إلى العناد، وهو عندما يمارس هذا النوع من الكذب فانه يشعر بنوع من السرور ، ويكثر هذا النوع بين فئتين من الأطفال ،حيث يمارسه الأطفال المدللون من قبل إبنائهم بغية إجبارهم على تنفيذ رغباتهم .

وكذلك يفعله الأطفال الذين يعاملهم آباؤهم بقسوة وشدة ، كي يثيروا آباؤهم ولأجل تحديهم يبعثوا بأنفسهم الارتياح لأنهم يشعرون بأن انتقامهم هذا لا يحدث بسبب خوفهم من والديهم ويصف الدكتور القوصي حالة تبول لا إرادي لطفل تتصف أمه بالجفاف الشديد ، فقد كانت تطلب منه إن لا يشرب الماء قبل النوم ، لكنه رغبة منه في العناد كان يذهب إلى الحمام بدعوى غسل يديه ووجهه، لكنه كان يشرب كمية من الماء دون إن تتمكن أمه من ملاحظة ذلك مما يسبب له التبول اللاإرادي في المنام ليلاً . (١٢ ص ٤٢) .

٨- الكذب التقليدي :

ويحدث هذا النوع من الكذب لدى الأطفال حيث يقلدون الآباء والأمهات الذين يكذب بعضهم على البعض الآخر على مرأى ومسمع الوالدان الكذب على الإباء ، كأنه يعدون أطفالهم بشراء هدية ما ، أو لعبة ، فلا يوفون بوعودهم فيشعرون بان ذوبهم يمارسون الكذب عليهم ، فيتعلمون منهم صفة الكذب ، و تترسخ لديهم هذه العادة بمرور الوقت .

إن على الوالدين إن يكونا قدوة صالحة لأبنائهم، وإن يكونا صادقين وصريحين في التعامل معهم ، فهم يتخذونهم مثلاً يحتذون بهم كيفما كانوا . "فان صلح الوالدين صلح الأبناء ، وإن فسدوا فسد أبنائهم" . (١٤ ص ٢٠) . وفي هذا النوع من الكذب قد يلجأ الطفل إلى تقليد واليه ومن حوله من الأفراد . (٨ ص ٣٦) . وينجم عن تقليد الطفل لمن حوله وخاصة والديه، ففي بعض

العوائل يلاحظ الطفل إن والديه يكذب احدهما على الآخر، فيقلدهما في هذه
الصفة الذميمة .

إذ يجب اعتماد العائلة على صدق القول وإن يرفض أفرادها أي أسلوب
يدل على الكذب في القول والعمل وعندئذ تكون تنشئتهم لأبنائهم تنشئة صالحة
(ص ٧٩).

٩-الكذب المرضي المزمن:

وهذا النوع من الكذب نجده لدى الأشخاص الذين اعتادوا على الكذب
ولم يعالجوا بأسلوب ايجابي سريع ، فتأصلت لديهم هذه العادة بحيث يصبح
للكذب لا شعورياً وخارجاً عن إرادتهم ،وأصبحت جزءاً من حياتهم ونجدها دوماً
في تصرفاتهم وأقوالهم ، وهم يدعون أموراً لا أساس لها من الصحة ،
ويعلمون الكذب في كل تصرفاتهم وأعمالهم ، وهذه هي اخطر درجات الكذب
،وأشدّها ضرراً ،وعلاجها ليس بالأمر السهل ويتطلب منا جهوداً متواصلة
ومتابعة مستمرة .(ص٢٢).

ثالثاً: دوافع الكذب :

إن أول ما يشغل بال الإباء والأمهات هو معرفتهم عن سبب ميل
أطفالهم إلى الكذب أي عدم ذكر الوقائع الحقيقية . والواقع إن هؤلاء يجب إن
يؤمنوا بأن الطفل كثيراً ما يتعرض إلى مواقف متباينة فبعض المواقف تدفع

الطفل لان يكون صادقاً في بعض الأحيان ومواقف أخرى تدفعه لمجابهة الكذب.

وبنفس الوقت على الإباء إن يدركوا بان الطفل قد يكون أميناً في المدرسة في حين انه يسرق نقود أهله. وقد يفشل في الامتحان في مادة معينة ولا يمارس عملية الغش في موقف آخر تبعاً لدوافعه إلى الكذب والغش. وحتى الذكاء فانه قد يقود صاحبه إلى التوفيق والنجاح ،وقد يؤدي إلى الألماعان في الجريمة والتفوق فيها إذا كان الفرد منحرفاً نحوها. وكذلك الشعور بالنقص قد يدفع فرداً ما إلى الكذب بينما قد يدفع آخر إلى السرقة. (١٢ ص ٢٤ و ٢٥).

رابعاً: أسباب الكذب :

إن العوامل أو الظروف التي تؤدي إلى الكذب قد تكون عوامل اجتماعية (أسرية) أو عوامل نفسية أو عوامل مدرسية وفيما يلي توضيح لهذه العوامل .:

(العوامل الاجتماعية الأسرية والنفسية) :

١- ميل الإباء أنفسهم إلى الكذب سواء مع الطفل أو مع غيره من الناس مما تجعل الطفل عادة يتعلم عن طريق التقليد والمحاكاة .

٢- رغبة الطفل في تأكيد ذاته يعتبر دافعاً إلى ممارسته الكذب فنراه ينسج في خياله بعض القصص، والحكايات بغية إن يسترعي انتباه الآخرين إليه.

٣- الخوف من العقاب يدفع الطفل إلى الكذب ،فهو يدرك إذا اعترف بالخطأ الذي ارتكبه سيعاقب ولذلك يجد في الكذب حلاً معقولاً. خاصة إذا كان العقاب قاسياً لا يتناسب مع ما يتطلبه الموقف .

٤- كثيراً ما يكذب الطفل بدافع الولاء لشخص أو لطفل آخر رغبة منه في تخليصه من مشكلة معينة فيكذب من أجله .

٥-قلق الوالدين يدفع الإباء إلى ممارسة الكذب ، فقلقهم على محاولة تنشئة الطفل على الصدق يؤدي إلى المبالغة في كل عبارة يذكرها الطفل وكل فعل يصدر عنه . والى التضيق عليه في كل صغيرة وكبيرة حتى يتمشى مع ما ينشدون فيه من صدق ، وهذا أسلوب لا يجدي كثيراً في الإقلاع عن الكذب الذي لا يجد الطفل مفرّاً من اللجوء إليه، كمحاولة للظهور بالمظهر الذي يرغب فيه الوالدين .

٦- مشاعر النقص لدى بعض الأفراد يدفعهم إلى الكذب والمبالغة ، فهم يلجئون إلى هذا الأسلوب تعويضاً عن عجزهم وقصورهم في التوافق مع زملائهم .إن الطفل يمر بفترة طويلة قبل أن يستطيع التفرقة بين الحقيقة والخيال وانه كثيراً ما يلجأ إلى أحلام اليقظة تعبيراً عما يجيش في نفسه من آمال ورغبات لا يمكن الإفصاح عنها إلا في عالم الخيال ، وهنا نجد من الحكمة إلا تمنعه عن مثل هذا النوع من التفكير وان تهئ له الفرص التي يستطيع فيها أن يفصح عن نفسه ، إلى جانب ذلك مساعدته على التفرقة بين

عالم الواقع وعالم الخيال ،وان يدرك ما للحقيقة من أهمية في حياته اليومية وفي مكانته بين زملائه .(٨ ص ٣٢-٣٣).

خامسا / العوامل المدرسية التي تشجع على الكذب :

١-العقوبات الانضباطية الصارمة: والحرمان من الامتيازات وما يصاحبها من شدة و قسوة تنفر الطلبة من المعلم وتدفعه إلى الكذب لوقاية نفسه من معلمه .

٢-أعطاء الواجبات البيتية جزافاً للطفل: قد يعطى للطلبة من الواجبات ما هو فوق طاقاته لان كل معلم يعطي واجبا بيتياً بصرف النظر عما أعطاه المعلم الآخر فيذهب الطالب إلى بيته وهو متعب من يومه المدرسي المضني ومعه واجباته البيتية الواجب انجازها فيما تبقى له من يومه ، مما يضطره إلى طلب مساعدة شخص آخر ثم يقدم هذا العمل في اليوم التالي إلى معلمه باعتبار انه من عمله .وكثيراً ما لا يتناسب الواجب البيتي ومقدرة الطفل مما يضطره إلى استعمال الخداع للتخلص من الظهور بمظهر العجز .

٣-الامتحانات : تعد الامتحانات في كثير من الأحيان من العوامل التي تدفع المعلمين إلى حمل الطلبة لعمل لا يتلاءم ومقدرتهم كما وكيفما فيدفعهم إلى الكذب فعلاً ((الغش))فعلى المعلم في مثل هذه الحالة إن يوزع الاختبارات بصورة منسجمة مع أوقاتهم والجدول المدرسي وما يتطلبه من اختبارات أخرى

لدى بقية المعلمين وضرورة الاهتمام بصيغ الأسئلة الموضوعية وغيرها بأسلوب لا يشجع على الغش وان يعرف إجاباتهم مسبقاً .

٤- عرض بعض الأعمال في المعارض على أنها من أعمال الطلبة وليس للطلاب دخل فيها إلا بقدر يسير جداً وادعاء إدارات المدارس والمعلمين بان منتجات المعرض هي من عمل الطلبة فيشعر الطلبة بالكذب فيستسيغونه ويعتادون عليه. ومثل هذا إن تقام حفلات للخطابة أو مسابقات في الكتابة فيعتمد المعلمون إلى كتابة ما يقدمه طلبتهم متخذين فوزهم نصراً لهم . (١ ص ٨٠).

سادسا: دراسة الحالة (حالة الكذب):

" طفلة تمارس أسلوب الكذب للوقية بين أمها وأبيها "

سناء، طفلة تبلغ من العمر ثماني سنوات في الصف الثالث الابتدائي ، جاءت دون

رغبة والديها أول الأمر ، لأنها اكتفى بولد وبنت ، وقد حاولت إلام التخلص منها إثناء الحمل عدة مرات إلا أنها أخفقت في ذلك ، ولكن بقيت سناء موضع اهتمام والديها لأنها صغيرة أبنائهم .تتحدث أمها عنها فتقول أنها تسبب لنا مشاكل كثيرة ، فهي تكذب باستمرار وأحيان تتقن في كذبها فتروي لنا قصصاً كاملة بحيث نصدقها ويصدقها أيضا كل من يسمعها وبعد مدة قصيرة نكتشف

كذبها . فتعود لنا بموضوع آخر وهكذا. إن سلوكها هذا يسبب لي الإحراج فقد أصبحت تكذب أمام الجيران وصار كذبها ينكشف لهم مما جعلهم يطالبوني بوضع حد لكذب ابنتي . إضافة إلى ذلك فإنها كثيراً ما تسبب مشكلات حادة بيني وبين والدها، فإذا خرجت معه عادت وذكرت لي أموراً تقلقني مما تدفعني إلى الغضب من زوجي والشك فيه والتشاجر معه وعندما أفاتحه يتضح لي كذبها . وإذا ما خرجت معي كررت نفس الشيء وذكرت لوالدها أموراً لم تحدث مني إطلاقاً . (١٣ ص ٩١).

سابعا: مقترحات عامة لعلاج الكذب:-

من دراسة ما تقدم عن الكذب وأنواعه ودوافعه ومقترحات علاجه نستطيع إن نضع بعض المقترحات العامة التي نرى من الضروري الأخذ بها من قبل المسؤولين والمرشدين التربويين والمشرفين على تربية الطلبة لا بعادهم عن الكذب ومعالجته، وأهم هذه المقترحات هي .:

١- إن يتبين المرشد التربوي والمسؤولين عن تربية الطالب ، ما إذا كان كذب الطالب دائماً أو في بعض الأحيان . فإذا كان كذبه متكرراً عليه إن يميز نوعه ومن ثم معرفة دوافعه . حينئذ يقدم خدمته الإرشادية ، ثم يعالج عن طريق إزالة دوافعه وأسبابه .

٢- إن يمنع والدي الطالب الكاذب من عقابهم له بالضرب كعلاج للكذب لان ذلك سيزيد من ممارسته هذا السلوك في مواقف قد يعتبر الخوف من العقاب

سبباً له وضرورة الابتعاد عن معالجة الكذب بالسخرية أو التشهير أو أي شيء يحط من كرامة الطالب وقيمه الإنسانية .

٣- إن يقوم المرشد بدراسة بيئة الطالب لأنها تشكل المصدر الرئيسي في إتباعه هذا السلوك غير السوي .

٤- إن يتجنب المرشد الأسباب والظروف التي تدفع الطالب إلى الكذب وعدم إعطائه الفرصة في إن يفلت في كل مرة يكذب فيها بل التحقيق في ذلك حتى يكتشف كذبه في الحال ، لان النجاح في الإفلات بالكذب يشجعه على اقترافه ويعزز اتجاه نموه .ولا يجوز مناقشة الطالب الكاذب حول كذبه بمجرد الاشتباه ، بل لابد من الحصول على الأدلة والحجج القوية ومن ثم مناقشته .

٥- إن يطلب المرشد التربوي من والدي الطالب بعدم ممارسته الكذب أو اللجوء إليه إمام الأطفال لان ذلك سيكون عاملاً تقليدياً مشجعاً لإتباعهم إياه ، وضرورة اتصاف الكبار المحيطين بالطالب بالصدق قولاً وفعلًا واحترام الصادق وتقديره .

٦- إن يقوم المرشد التربوي بتوجيه الطلبة إلى الاعتماد على أنفسهم في القيام بالإعمال المدرسية وغير المدرسية .

٧- إن يقوم المرشد التربوي بتوجيه الإباء على إتباع أسلوب التفاهم والأخذ والعطاء في معالجتهم للكذب عند أولادهم وبناتهم .

٨- إن يقوم المرشد التربوي بالتعاون مع الإباء بعدم تكليف الطالب بأعمال فوق قدراته وإمكاناته الذاتية .

٩- إن يسعى المرشد التربوي بأن تكون معاملة الإباء لأبنائهم معاملة تتصف بعدم الإسراف في التدليل ، وعدم استخدام أسلوب العنف والزجر لهم . لان كلا الاتجاهين سيساعدان على خلق أنماط سلوكية غير مرغوب فيها وفي مقدمتها تشجيعهم على إتباع أسلوب الكذب .

١٠- محاولة المرشد التربوي غرس الثقة بالنفس لدى الطلبة .

١١- عدم أنزال العقوبة على الطفل بعد اعترافه بكذبه آذ إن هذا العقاب سيقفل من قيمة الصدق لديه كما إن الاعتراف بذنبه دليل إمكان إصلاح الطفل .

١٢- لا يجوز التشدد أو التزمّت باستجواب المصّر على الكذب ، لان التزمّت في هذه الحالة يساعد الطفل على الاسترسال في الكذب والتفتن فيه لذا يجب إن يحل العطف والمحبة محل السلطة والشدة . وختاماً ينبغي إن نكون صادقين مع أبنائنا وطلابنا في كل تصرفاتنا وعلاقاتنا معهم ، وان ندرك إن الطفل الذي ينشأ في محيط يحترم الصدق يعود عليه ، وانه إذا ما توفر له الاطمئنان النفسي والحرية والتوجيه الصحيح فان الحاجة تنفي إلى اللجوء إلى الكذب .
(١٢ص٢٣)و(١٤ص٣١)

الفصل الثالث

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

من خلال استعراض أنواع الكذب يتضح لنا ما يأتي :-

١- إن الكذب هو سمة أو صفة مكتسبة أو متعلمة من البيئة التي يعيش فيها الإنسان (التلميذ).

٢- إن الأطفال لم يميزوا بين هذه الأنواع فعلماء النفس حددوا هذه الأنواع بغية دراستها بدقة ووفقا لا أسبابها ونتائجها .

٣- إن نوع الكذب ومستوى الكذب يختلف من فرد لآخر تبعا لمسبباته.

٤- إن الكذب مهما كان نوعه ومهما كانت أسبابه أو مسبباته فإنه يعد عادة سيئة ومرفوضة عرفا وشرعا كما جاء في القرآن الكريم ((وَمَنْ أَهْلَ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنُهُ بِقَنْطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنُهُ بدينارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قائِماً ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكُذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ)) (٧٥ إل عمران)

((وَأَنَّ مِنْهُمْ لَفَرِيقًا يَلُونُ أَلْسِنَتَهُم بِالْكِتَابِ لِتَحْسَبُوهُ مِنَ الْكِتَابِ وَمَا هُوَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَقُولُونَ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَمَا هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكُذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ)) (البقرة ٧٨)

(فَمَنْ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ الْكُذِبَ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ

الظَّالِمُونَ) ٩٤ (إل عمران)

((وَجَاءُوا عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْراً

فَصَبَّرْ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ)) (يوسف ١٨)

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي نستنتج إن الكذب هو سمة ذميمة توجد عند الإنسان ويتفرد بها عن باقي الكائنات الأخرى كالحيوان والنبات .

ثانياً: التوصيات:

بناءً على نتائج البحث الحالي يتقدم الباحثان بجملة من التوصيات الآتية:-

- ١- ضرورة التأكد ما إذا كان الكذب لدى أبنائنا نادراً أم متكرراً وإذا كان الكذب متكرراً فما هو نوعه ؟ وما هي دوافعه ؟
- ٢- عدم معالجة الكذب بالعنف أو السخرية و الإهانة ،بل ينبغي دراسة الدوافع المسببة للكذب.
- ٣- ينبغي عدم فسح المجال للكاذب للنجاح في كذبه ، لان النجاح يشجعه على الاستمرار عليه.
- ٤- وينبغي عدم فسح المجال للكاذب لأداء الشهادات .
- ٥- كما ينبغي عدم إصاق تهمة الكذب جزافاً قبل التأكد من صحة الواقعة .
- ٦- ينبغي إن يكون اعتراف الكاذب بذنبه مدعاة للتخفيف أو العفو عنه ، وبهذه الوسيلة نحمله على قول الصدق .

٧- استعمال العطف بدل الشدة ، وحتى في حالة العقاب فينبغي إن لا يكون

العقاب اكبر من الذنب بأية حال من الأحوال .

٨- عدم إرهاب التلاميذ بالواجبات البيتية .

٩- وعدم عزو أي عمل يقوم به المعلمون أو الأهل إلى التلاميذ على أساس

انه هو الذي قام به كعمل النشرات المدرسية، أو لوحات الرسم وغيرها من

الأمر الأخرى.

ثالثاً: المقترحات:-

استكمالاً لنتائج البحث الحالي وتطويراً له يقترح الباحثان إجراء الدراسات

اللاحقة الآتية:-

١- إجراء دراسة تجريبية عن دور التعزيز السلبي في ظهور نوع الكذب

ومستواه

٢- إجراء دراسة عن دور التلفاز في نمو الكذب عند الأطفال .

٣- إجراء دراسة مقارنة لنسب الكذب بين البنين والبنات.

المصادر

القران الكريم

١-الالوسي،جمال حسين وآخرون ،الإرشاد التربوي ،مطبعة

ألفدي، بغداد، ١٩٩٧.

٢-باقر ، صباح، المشكلات الإرشادية، مطبعة السلام، بغداد

١٩٧٦.

- ٣- خليل ، رسمية علي ، الإرشاد النفسي ، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٨.
- ٤- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، علم النفس الطفل ، بغداد، ٢٠٠١.
- ٥- صالح ، محمود عبد الله ، أساسيات في الإرشاد التربوي، دار المريخ، الرياض ١٩٨٥.
- ٦- العظماوي، إبراهيم كاظم، أسلوب الكذب عند الأطفال ، بغداد ، مطبعة الشؤون الثقافية ١٩٨٨.
- ٧- العظماوي، إبراهيم كاظم وفائقة ناصر، مجالات الكذب، بغداد مطبعة الشؤون الثقافية، ١٩٨٨.
- ٨- القاضي، يوسف مصطفى وآخرون ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٨١.
- ٩- القوصي، عبد العزيز، أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٩.
- ١٠- مراد، يوسف ، مبادئ علم النفس العام ، دار المعارف، ١٩٨٨.
- ١١- منصور، طلعت وآخرون ، أسس علم النفس العام، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٨.
- ١٢- الهومي ، محمد فخار ، مشكلات الكذب، دار القلم، الكويت، ١٩٨٨.

١٣- يحيى، محمد مصطفى، المشكلات التربوية في المدرسة

الابتدائية ومقترحات حلها بغداد، ١٩٦٨.

١٤- يحيى، شافعي محمود ، المشكلات السلوكية، مكتبة النهضة

المصرية، ١٩٨٦.

Abstract

The truth is acquired from the environment which the person is live in and involved with it from the chance which he has got and from the situations which are training on to recognize the realistic and the truth .

Its important thing for a person he must not be in , the positof lying and deception.

The child acquires the honor from the adults who take on them self the responsible in their speech and doing and they must do what they promise , but if the child brought up in environment which depends on lying deception and make doubt regarding other truth that make honor default .

Lying of children and adults may not mean deceive others because it depend on imagination and the other depend on exaggeration or on imitation others, on the other hand may belong to child's trying to avoid punishment or threat .

Most of lying of children or adults belong to fear of punishment or threat .

**قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني
لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية
الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم**

م.د. حيدر سلمان الصبيحاي

كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية - جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة
التدريسية في كلية التربية الرياضية - جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

م.د. حيدر سلمان الصبيحاي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء من وجهة نظرهم في محاور (ثقافة التعليم الإلكتروني، قيادة الحاسب الآلي، الشبكات والانترنت، والبرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية)، وكذلك التعرف على الفروق في هذه الكفايات تبعاً لمتغيري (سنوات الخدمة، المشاركة في دورات الحاسب الآلي والبرمجيات).

شملت عينة الدراسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء والبالغ عددهم (٣٠) تدريسياً، واستخدم الباحث استبانة قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة واشتملت على أربع محاور رئيسية (كفايات). وتحقيقاً لأهداف البحث، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان استجابات أفراد عينة البحث لفقرات الاستبيان، إضافة إلى تحليل التباين الأحادي واختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية هو إن مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء من وجهة نظرهم في جميع المحاور كان بدرجة (متوسط). إضافة إلى عدم وجود تباين في مستوى كفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيري (سنوات الخدمة ، المشاركة في دورات الحاسب الآلي والبرمجيات).

The present study aimed to identify the level of e-learning efficiencies of the faculty members(Master and PhD) in the College of Physical Education / University of Karbala, from their point of view in axes of (e-learning culture, using of computers, networks and Internet, and multimedia and education software), as well as to identify the differences in these efficiencies depending on variables such as (years of service and computer and software courses).

The sample of the study involved (30) of a faculty members(Master and PhD) in the College of Physical Education, and the researcher have been used an instrument of e-learning efficiencies of the faculty members which consist of four major axes. However, to achieved the study aims, Mean averages and standard deviation have been utilized to check the samples' response to the questionnaire, as well as analysis of variance and t-test to examine the differences between the averages.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

The results showed that, the level of e-learning efficiencies of the faculty members(Master and PhD) in the College of Physical Education / University of Karbala, from their point of view were in (middle degree). Furthermore, there was no differences between the level these efficiencies according to the years of service and computer and software courses variables.

مقدمة:

إن عصر التكنولوجيا التعليمية الذي نعيشه الآن قد انعكس تأثيره على التعليم الذي هو طريق التقدم والرفي لأي مجتمع، وإذا كان المعلم (التدريسي) يمثل أحد أركان العملية التعليمية، فإن إعدادة لا بد وأن يواكب التطور الحادث في التعليم، وهذا يدعو المؤسسات التربوية المهمة بإعدادة إلى إعادة النظر في برامج تطوير مستوى أدائه من كافة النواحي ومنها تكنولوجيا التعليم.

ففي السنوات الأخيرة، حدثت تطورات متلاحقة في المعلومات والاتصالات الالكترونية وتكنولوجيا المعلومات والحاسوب مما جعل خدمة الانترنت تغزو المنازل والجامعات والمقاهي الإلكترونية ليستعملها الصغير قبل الكبير، وهنا تطورت المناهج الحديثة تبعاً لتطور العلم والتكنولوجيا مما أدى إلى إدخال مصطلحات ومفاهيم جديدة في الميدان التربوي لاسيما الجامعات، وبالتالي ساعدت في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وإدخال أنماط جديدة وأساليب مستحدثة خلال العملية التربوية كمفهوم التعليم الإلكتروني الذي تتردد أصداؤه في الإطار التعليمي (الصالح، ٢٠٠٧).

في ظل هذه التطور المفاهيمي (تقنيات، معلومات، اتصالات) في أساليب وأشكال التعليم الجامعي، نرى إن الكثير من الجامعات العالمية اليوم

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

تتظر إلى التعليم الإلكتروني بكونه خياراً استراتيجياً لمواجهة تحديات عديدة يأتي في مقدمتها الإقبال المتزايد على التعليم الجامعي لاسيما في العراق. فقد أشارت عدة من الدراسات إلى النمو الهائل والمستمر في افتتاح العديد من الأقسام العلمية والإنسانية في أغلب جامعاتنا ، إضافة إلى افتتاح الكثير من الجامعات والكليات الأهلية والتي أصبحت تتنافس من خلال جذب الطلبة بالاعتماد على البنى التحتية المتقدمة وفي مقدمتها أنظمة التعليم الإلكتروني (الربيعي و آخرون، ٢٠١٠؛ متعب وآخرون، ٢٠٠٨).

من هنا، ظهرت الحاجة إلى تأهيل التدريسيين بالمهارات التي تتطلبها مهنته في الألفية الثالثة، في ظل التغير في فلسفة التعليم ونظرياته وأيضاً أساليب البحث العلمي إضافة إلى توفير التعليم من خلال أنماط تعلم مرنة كالتعلم ذاتي التنظيم والمسؤولية والتعلم التعاوني والتشاركي عن طريق الشبكات الإلكترونية لبناء مجتمعات التعلم (Howell et al., 2009). ويشير (Bopp, 2007) إن الإلمام بأساسيات و كفايات التعليم الإلكتروني تساعد الأفراد على حل المشكلات التعليمية، والتركيز على دعم قدرات الإبداع والابتكار، وتشجيع المبادأة والمشاركة في المعلومات وسهولة التدفق السريع إليها، إضافة إلى توفير مسارات التعلم المتنوعة غير الخطية والتي تمكن الفرد من التحكم الذاتي في عمليات تعلمه المختلفة.

ويرى (إسماعيل، ٢٠١٣) أن هناك مداخل كثيرة لإعداد التدريسي كونه أحد الأقطاب المهمة في عملية التدريس (المعلم، الطالب، المادة التعليمية)، ومنها المدخل التعليمي القائم على الكفايات (Competencies)، والذي يعتبر أحد الاتجاهات في إعداد وأكثرها شيوعاً وانتشاراً، فقد أكدت معظم توصيات المؤتمرات العلمية في مجال التعليم الإلكتروني على ضرورة بناء كفايات

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال. إذ كانت توصيات المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي (٢٠٠٨)، بوجوب رفع مستوى التدريب كما ونوعا خلال مسيرة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، بما يضمن قدرا مناسباً من التطوير التقني ورفع الكفاية الشخصية لهم (الفالح، ٢٠٠٨). وفي السياق نفسه نادت توصيات المؤتمر الدولي الأول لمركز التعليم الإلكتروني في جامعة البحرين (٢٠٠٦)، بضرورة تنمية المعارف النظرية والمهارية والأدائية لهم، وتصميم برامج تدريبية ذات معايير محددة سلفاً وفقاً لاحتياجاتهم (القدومي، ٢٠٠٦).

بناءً على ما تقدم، يتبين إن معرفة وإكساب التدريسيين كفايات التعليم الإلكتروني أضحت شرطاً لنجاحه في ممارسته لحياته المهنية، وبالنظر إلى واقع الجامعات العراقية الحالية وبداية أغلبها الناجحة في توفير الحاسبات الشخصية والانترنت والدورات الحاسوبية المختلفة في مجالات البرمجة والاتصالات والشبكات والتشجيع على نشر البحوث العلمية العالمية والتي يعرف معظمنا إنها لا تتم إلا إلكترونياً، نلاحظ ضعفاً ملموساً في معرفة واكتساب تلك الكفايات. ونظراً لأهمية الموضوع، وعدم وجود أي دراسة تذكر عن هذا المصطلح والتي أجريت على أساتذة الجامعة في العراق، يرى الباحث ضرورة معرفة مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لأعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم، كأحد الأهداف الرئيسية والتي من الممكن أن يستفاد منها في إعداد التدريسي مستقبلاً وتأهيله على أسس تهدف إلى رفع مستواه مهنيّاً (أساليب ومعلومات حديثة)، توظيف كفاءته في مجال البحث العلمي، وتوجيه

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

مهاراته لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم من خلال دورات الثقافة
الإلكترونية المكثفة.

مشكلة البحث:

إن المتتبع لحركة التقدم السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات من
ناحية، ومجال تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى يلاحظ أن تزاوجاً قد حدث بين
المجالين، وقد أدى حدوث هذا التزاوج إلى ظهور أفاقاً جديدة رحبة للتعليم
تمثلت في وجود العديد من المستحدثات التكنولوجية Technological
Advancements ذات العلاقة المباشرة بالعملية التعليمية، ومن هذه
المستحدثات التعلم الإلكتروني E-Learning، والذي يتطلب بالضرورة وجود
معلمين مؤهلين ومدرّبين على التعامل معه والتوظيف الجيد له في التعليم، كما
أنه يتطلب منهم القيام بأدوار ووظائف جديدة تتناسب مع متطلبات هذا
المستحدث.

لذلك فقد حددت الكثير من الهيئات العالمية المهمة بأعضاء الهيئات
التدريسية مثل المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين National
(NCATE) Council of Accreditation for Teacher Education ،
والمنظمة الدولية للتقنيات في التعليم International Society for
Technology in Education (ISTE) ، عدة معايير مرتبطة بتكنولوجيا
التعليم لأعضاء الهيئة التدريسية ومؤشرات تحقيقها، والتي يجب أن يلموا بها
وأن يعرفوها ويوظفوها جيداً في العملية التعليمية من خلال برامج إعدادهم
(الربيعي وآخرون، ٢٠١٠؛ متعب وآخرون، ٢٠٠٨) ، ومن هذه المعايير فهم

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية - جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

طبيعة التكنولوجيا، تخطيط وتصميم بيئات التعلم، التقييم والتقويم، ومراعاة الموضوعات الأخلاقية والقانونية والإنسانية (إسماعيل، ٢٠١٣).

ومن خلال اطلاع الباحث على الكثير من الدراسات الاستطلاعية واحتكاكه المباشر في الجامعة مع زملائه أعضاء الهيئة التدريسية على المستوى الأكاديمي والشخصي، فأن العديد من المؤشرات تشير إلى أن هناك تباينا واضحا في معرفة معنى وأهمية ومستوى كفايات التعليم الإلكتروني وضعفا في تطبيقها للكثير منهم. ومن هنا برزت مشكلة البحث الحالي والتي تمثلت في عدم وجود تصور واضح يشير إلى مستويات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية- جامعة كربلاء في معرفتهم لكفايات التعليم الإلكتروني وامتلاكهم المهارات اللازمة لإدارة الموقف التعليمي والمهارات الخاصة بتكنولوجيا الحاسوب والانترنت والتي من الممكن أن تسهم في جعل آليات نشر ودمج تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في البيئات التعليمية وخاصة الجامعة، قادرة على الوصول إلى أعلى معدلات الكفاءة والفاعلية المنشودة على المستوى التدريسي في جانبه النظري والعملي.

ثالثا: أهداف البحث :

- ١- التعرف على مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء من وجهة نظرهم في محاور (ثقافة التعليم الإلكتروني، قيادة الحاسب الآلي، الشبكات والانترنت، و البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية).

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

٢- التعرف على الفروق في كفايات التعليم الإلكتروني بين أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء تبعا لمتغيري (سنوات الخدمة ، المشاركة في دورات الحاسب الآلي والبرمجيات).

رابعا: مجالات البحث:

- ١- المجال البشري :- أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.
- ٢- المجال الزمني :- ٢٥/٥/٢٠١٣ ولغاية ١/٧/٢٠١٣.
- سادسا: جال المكاني :- جامعة كربلاء (كلية التربية الرياضية).

خامسا: تحديد مصطلحات البحث:

١- التعليم الإلكتروني E-Learning:

يعرفه خان، (٢٠٠٥) بأنه " طريقة لإيصال بيانات التعلم المتمركزة حول المتعلم لأي فرد في أي مكان وزمان عن طريق التقنيات الرقمية التفاعلية" (خان، ٢٠٠٥: ١٨).

ويعرفه سالم، (٢٠٠٤) بأنه " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية لتوفير بيئة تعليمية تعليمية متعددة المصادر متزامنة وغير متزامنة بالاعتماد على التعلم الذاتي والتفاعلي " (سالم، ٢٠٠٤: ٢٨٩).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه:

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

نظام تعليمي قائم على المستحدثات التكنولوجية (حاسب آلي، شبكات واتصالات، برمجيات، وسائط متعددة، وانترنت) بهدف إثراء المواقف التدريسية والتعليمية، وتحفيز المتعلم لزيادة معارفه وخبراته على كافة المستويات.

٢- كفايات العليم الإلكتروني E-Learning Competencies:

عرفتها جاد، (٢٠٠٧) بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالتعليم الإلكتروني واستخداماته اللازمة في بناء المواقف التعليمية بسهولة ويسر باستخدام الوسائل الالكترونية لتحقيق الأهداف التربوية" (جاد، ٢٠٠٧: ٩٢).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها:

" مجموعة المهارات والقدرات الالكترونية والمتعلقة بموضوعات التعليم، التعلم، والبحث العلمي والتي يجب أن يعرفها ويكتسبها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة للقيام بمهامهم في البيئة التعليمية بشكل فعال وبمستوى المواصفات المطلوبة والمتوقعة منهم".

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري:

مقدمة

إن تبني مفهوم إستراتيجية التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي يفرض أدواراً جديدة على أعضاء الهيئة التدريسية، مما يستدعي إلمامهم بالمفهوم العام لهذا المصطلح إضافة إلى إكسابه وتعريفه بكفايات هذا النوع من التعليم والتي تتغير بحسب مستحدثات وأدوات تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ذاتها. وفي الحقيقة هناك عدة مؤشرات في أدبيات تقنية التعليم حول دور التقنية في عمليات التعلم، والأدوار التي يمكن أن تلعبها تلك التقنية ؛ ومنها ذلك التساؤل عند الكثير من التربويين فيما إذا كان التعلم من خلال التقنية مساوياً في فاعليته للتعلم المباشر وجهاً لوجه.

وفي هذا الشأن تشير نظرية التعليم الاجتماعي الشخصية، إلى إن التعلم يتمثل في تفاعل الفرد مع بيئته، وأن سلوك الفرد داخل هذه البيئة يعتمد على التفسير الذاتي أو الفردي للبيئة وليس على سلسلة المثيرات الموضوعية (Rotter, 1982:35). وهذا التفسير الذاتي يبرر أهمية الأدوات والتقنيات المستخدمة كوسيط للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، فوجود هذا التفاعل يؤثر بشكل كبير في سلوك الفرد ودفاعيته، وأيضاً قد يكون مؤثراً على انتباهه وتذكره واحتفاظه بالمعلومات إضافة إلى استجابته الآلية ودفاعيته للتعلم وزيادة تحصيله الدراسي (الجبروني، ٢٠٠٧ ؛ لال، ٢٠٠٨).

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

التعليم الإلكتروني:

لم يخل مصطلح التعليم الإلكتروني (E-learning)، كغيره من المصطلحات من اختلاف الباحثين على تعريف محدد له، لاسيما مع وجود مصطلحات أخرى بينها وبينه تداخل مثل التعليم عن بعد (Distance Learning)، التعليم الافتراضي (Flexible Learning)، و التعليم المرن (Virtual Learning). ومن خلال اطلاع الباحث على كثير من التعريفات، إلا انه ممكن أن تصنف في مجموعتين رئيسيتين هما:

١. المجموعة الأولى من التعريفات والتي لخصها خان، (٢٠٠٥: ١٨)، وترى إن التعليم الإلكتروني هو " طريقة تدريس لنقل المحتوى إلى المتعلم بالاعتماد على الوسائط الالكترونية، فهو طريقة إبداعية لتقديم بيانات التعلم التفاعلية المتمركزة حول المتعلم لأي فرد في أي زمان ومكان عن طريق مصادر الانترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة ، المرنة، والموزعة.

٢. المجموعة الثانية من التعريفات ذهبت إلى ما أشار إليه الزامل، (٢٠٠٤: ١١) على إن التعليم الإلكتروني " نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فهو نظام تعليمي يتم تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقييمه بشكل الكتروني، ويتم نقله عبر تقنية المعلومات والاتصالات ، بحيث تكون الإدارة والخدمات التعليمية الكترونية أيضا، كما يمكن أن يكون بشكل جزئي مثل توفير المادة العلمية الكترونيا".

ويستنتج الباحث من هذه التعريفات بأن التعليم الإلكتروني هو:

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

- أ- نظام مخطط ومصمم تصميمًا جيدًا له مدخلاته وعمليته ومخرجاته.
- ب- تعليم مرّن يتيح التعلم للفرد في أي وقت وأي مكان تتوافر فيه أدواته.
- ت- نظام تعليمي يشمل جميع عناصر المنهج التربوي (الأهداف، المحتوى، الأساليب، والأنشطة والتقييم).
- ث- يعتمد على العديد من الوسائط المتعددة مثل (الصوت، الصورة، النص، الفيديو، الحركة) والتي تكون معتمدة على الحاسب الآلي وشبكاته المختلفة في تقديم المحتوى الإلكتروني.
- ج- نظام كبير ومتطور في مجال البحث العلمي، لاسيما الجامعي (نشر، قراءة، طباعة، الخ....).

كفايات التعليم الإلكتروني (E-Learning Competencies):

ظهرت حركة الكفايات مع التقدم الصناعي والتكنولوجي والذي صاحب الثورة الصناعية، إذ برزت الحاجة إلى تطوير تقنيات العمل والتركيز على قياس الأداء الفعلي من واقع العمل، من حيث الدقة والجودة والسرعة في الإنتاج لتدريب العمال على تلك المعدلات ، وبالتالي ظهرت حركة الإعداد والتدريب على أساس الكفايات باعتبارها غايات تسعى إليها المؤسسات لتطوير أداء العاملين فيها (خميس وآخرون، ٢٠٠٨).

وعلى هذا الأساس، فقد فرض ظهور تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، السعي من قبل مؤسسات التعليم العالي ممثلة بباحثيها إلى تحديد أهم الكفايات المطلوب توافرها في عضو هيئة التدريس وما يتطلبه من أدوار ومهام جديدة في بيئة

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

التعليم الإلكتروني وقياس ومتابعة مستوياتها وتمييزها بصورة مستمرة (الجبروني، ٢٠٠٧).

ونظرا لأن الدراسة الحالية تهتم بمعرفة مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة وجعله كخط شروع أو خطوة أولى وأساسية على طريق تطوير هذا المفهوم، يجد الباحث من الضروري إعطاء نبذة مختصرة عن هذا المفهوم وما يترتب على الأستاذ الجامعي من دور من خلاله.

في ضوء ما تقدم، فقد عرف (إسماعيل، ٢٠١٣) هذا المفهوم بالاعتماد على عدة تعريفات سابقة بأنه "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بمهامهم في بيئة التعليم الإلكتروني بشكل فعال وبمستوى المواصفات المطلوبة.

ويرى الهزاني (٢٠٠٥) ان كفايات التعليم الإلكتروني تختلف من بيئة الى أخرى وحسب التقنية الموظفة ، وكما انها تتغير مع تغير وتطور التقنيات والوسائط المتعددة، فقد وجد العديد من الباحثين صعوبة في تحديد الكفايات التكنولوجية الشاملة والتي يستطيعون القول انها تكاد تشمل كل الكفايات اللازمة. فقد ظهرت تصنيفات كثيرة لكفايات التعليم الإلكتروني، ومنها تصنيف زين الدين (٢٠٠٥) والذي قسم فيه الكفايات على ثلاثة محاور هي:

١. كفايات عامة وتتضمن:

- كفايات متعلقة بالثقافة الحاسوبية: وهي كفايات معرفية تناقش الحد الأدنى من المعارف اللازم توافرها في عضو الهيئة التدريسية مثل مكونات الحاسب الآلي والتعرف على صيغة الملفات والفيروسات.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

• كفايات متعلقة بمهارات استخدام الحاسب الآلي: وتعني بالكفايات الأدائية لاستخدام الحاسب ، والتي يمكن اختصارها في طرق التعامل مع الجهاز والبرامج والملفات.

• كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية: وتعني بطرق استخدام مصادر المعلومات وقواعد البيانات، والقدرة على استخدام التقنية بمختلف إشكالها في تحقيق أهداف تعليمية وتربوية.

٢. كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة العالمية (الانترنت): وتعني تلك الكفايات بمهارات استخدام التقنيات والأدوات التفاعلية التي تقدمها الشبكة العالمية لمستخدميها.

٣. كفايات إعداد المقررات الكترونياً: وتتناقش كفايات تصميم المحتوى أو المقرر الإلكتروني وفقاً لمبادئ التصميم التعليمي (التخطيط، التصميم والتطوير، التقويم، إدارة المقرر).

وفي ضوء هذا التصنيف ، وباعتماد على الدراسات السابقة لتحديد محاور كفايات التعليم الإلكتروني، اعتمد الباحث على أربع محاور لقياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني والتي يجب إن يتمتع بها أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعة وقد اشتملت تلك المحاور الرئيسة على مجموعة من المهام أو الكفايات الفرعية، والتي سيتم عرضها في الفصل الثالث بعد إن تم اعتمادها وفق الاستبيان المتبنى وهذه الكفايات هي:

١. كفايات ثقافة التعليم الإلكتروني.
٢. كفايات قيادة الحاسب الآلي.
٣. كفايات الشبكات والانترنت.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

٤. كفايات البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات سابقة تطرقت إلى كفايات التعليم الإلكتروني منها ما هو عربي، وأجنبي والقليل منها تطرق إلى هذا المصطلح في المجال الجامعي، علماً إن الباحث لم يجد أي دراسة على المستوى المحلي درست قياس مستوى هذه الكفايات لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العراقية. وسيتم هنا التطرق إلى البعض من هذه الدراسات.

فقد قدم زين الدين (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تحديد كفايات إعداد برامج التعليم الإلكتروني ووضع تصور مقترح لتطويرها من خلال الاستعانة ب(٢٥) خبيراً في مجالات (تقنية المعلومات، وتقنيات التعليم، ومناهج وطرائق التدريس) ، وقد تم التوصل إلى (١٢٥) كفاية وتصنيفها إلى كفايات عامة وشملت: (كفايات متعلقة بالثقافة الكمبيوترية، كفايات متعلقة بمهارات استخدام الحاسب الآلي، وكفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية) ، وكفايات التعامل مع خدمات الشبكة، وكفايات إعداد المقررات الإلكترونية.

أما دراسة السايح والعمرى (٢٠٠٧) فقد اقتصر على تحديد كفايات إعداد المقررات الإلكترونية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية البدنية في الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي. إذ توصلت إلى (٣٠) كفاية متعلقة بإعداد المقررات الإلكترونية، قسمت تحت مجالات (التحليل، التصميم، التطوير، التقويم، وإدارة المقرر)، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ عضو هيئة تدريسية ، وتوصلت النتائج إلى إن كفايات وإدارة المقرر هي أهم كفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

وفي نفس الاتجاه سعت دراسة السيف (٢٠٠٩) إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس في كلية التربية للبنات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إذ تم اعتماد أربع محاور لكفايات التعليم الإلكتروني وهي (كفايات استخدام الحاسب الآلي، كفايات استخدام الشبكة العالمية، كفايات توظيف أدوات وأنظمة إدارة التعليم الإلكتروني، و كفايات تصميم المقررات الإلكترونية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة والبالغ عددهم (١٥٣) تدريسية، تعزى لمتغير العمر، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية أو الدورات التدريبية والتطويرية.

وايضا هدفت دراسة البيشي (٢٠١٠) الى معرفة مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لعضو هيئة التدريس في الجامعة وممارستها لهم. اذ تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب المسح ايضا على عينة بلغت (١٠٢) تدريسي وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للبحث. وقد توصلت الدراسة الى ان هناك (١١) كفاية متوافرة لدى عينة البحث ، منها ٤ كفايات تراوحت نسبة توافرها بين الدرجة المتوسطة والجيدة وهي كفايات الثقافة الإلكترونية، وكفايات إدارة التعليم الإلكتروني، كفايات تصميم المقررات الإلكترونية ، وكفايات البحث عن طريق الانترنت. بينما تراوحت نسبة باقي الكفايات بين الدرجة المنخفضة والمتوسطة وتمثل ما نسبته (٦٣%) من مجموع الكفايات.

وهدف دراسة الشهري (٢٠٠٨) الى تحديد الكفايات اللازمة للعمل في بيئة التعليم الإلكتروني والكشف عن مدى امتلاك اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية المفتوحة لها. وقد تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب المسح على عينة من (٣٥) عضوا، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة قياس للبحث. وقد

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

توصلت الدراسة الى ان المهارات الالكترونية العامة لعينة البحث كانت عالية، بينما كانت الكفايات المعرفية بنظام ادارة التعليم الالكتروني متوسطة. اما كفايات استخدامهم لنظام التصميم التعليمي الالكتروني كانت متوسطة. اما دراسة جورانه والهرش (Jawarneh & Alhersh, 2005)، فقد هدفت الى الكشف عن مدى امتلاك طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك الاردنية لمهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودرجة ممارستها لهم خلال فترة التطبيق العملي الخاص ببرنامج اعدادهم كمدرسين قبل الخدمة. واستخدم الباحثان استبانة طبقت على عينة عشوائية تكونت من ٩٠ طالب وطالبة، وخلصت الدراسة الى ان نسبة امتلاك عينة البحث لمهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تراوحت بين ضعيف ومتوسط ، كما ان نسبة استخدامهم لهذه المهارات كانت ضعيفة جدا ،بالإضافة إلى صعوبة الوصول إلى مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

١. جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي بأسلوب المسح عدا دراسة واحدة كانت وفق المنهج التجريبي. وهذه الدراسات تتشابه مع الدراسة الحالية من خلال استخدام المنهج الوصفي.
٢. جميع الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة لقياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني وهو مشابه لما استخدم في الدراسة الحالية أيضا.
٣. كان اغلب أفراد العينة في أكثر الدراسات هم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، ماعدا دراسة جورانه والهرش (Jawarneh &

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

(Alhersh, 2005)، فقد كانت عينتها طلبة التربية العملية (المدرسين المطبقين في المدارس).

٤. كانت أهداف الدراسات السابقة هي تحديد كفايات التعليم الإلكتروني والبحث عن مدى توافرها لدى عينات الدراسات، أما في الدراسة الحالية فكان الهدف الرئيسي هو معرفة مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية من وجهة نظرهم.
٥. توصلت نتائج اغلب الدراسات إلى تباين مستوى كفايات التعليم الإلكتروني بمحاورها المختلفة، كما في دراسة الشهري (٢٠٠٨) والسيف (٢٠٠٩)، إضافة إلى وجود تباين أيضا في مستوى هذه الكفايات والذي يعزى لمتغير العمر والدورات التدريبية والتطويرية الإلكترونية كما في دراسة البيشي (٢٠١٠).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

منهج البحث:

عمد الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي لملائمته وطبيعة وأهداف البحث، إذ يمثل الأسلوب الأمثل لجمع المعلومات من مصادرها الأولية.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية- جامعة كربلاء بأسلوب الحصر الشامل، إذ بلغ عددهم (3٠)

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

تدريسي من حملة شهادتي الماجستير والدكتوراه وفق الجداول (١) و (٢). علما
بأنه واحد من التدريسيين لم يشمل بالبحث نظرا لالتحاقه بدراسة الدكتوراه خارج
القطر.

جدول رقم (١)

يوضح توزيع عينة البحث وحسب الشهادة العليا

الشهادة	العدد	النسبة
دكتوراه	22	٧٣%
ماجستير	٨	٢٧%
المجموع	٣٠	١٠٠%

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع عينة البحث وحسب عدد سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة
من ١ - ٥ سنوات	6	20 %
من ٦ - ١٠ سنوات	9	30 %
من ١١ - ١٥ سنة	7	23 %
أكثر من ١٥ سنة	8	27 %
المجموع	30	100 %

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

أداة البحث:

استخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث. إذ تعد الاستبانة من أكثر الأدوات البحث العلمي شيوعا في مجال الدراسات التربوية والبحوث الوصفية. وقد جاء استخدام الاستبانة تحقيقا لهدف البحث ولطبيعة الدراسة. وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات والتي استخدمت مثل هذا النوع من الاستبيانات، قام الباحث بتبني استبانة قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة في دراسة القحطاني، (٢٠١٠)، والتي تم إعدادها وفقا للمعايير العالمية ذات الصلة بالتعليم الإلكتروني وأدواته كمعايير الرخصة الدولية لقيادة الحاسب والانترنت ICDL.

الهدف العام للاستبانة:

قياس كفايات التعليم الإلكتروني لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة من وجهة نظرهم.

محاور كفايات التعليم الإلكتروني في الاستبانة:

اشتملت قائمة الكفايات على أربع محاور عامة أو رئيسية، إذ اشتمل كل محور على مجموعة من الكفايات الفرعية وكما موضح في الجدول (٤). انظر ملحق (١).

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

جدول رقم (٤)

يوضح محاور كفايات التعليم الإلكتروني الرئيسية والفرعية في الاستبانة

ت	المحور	عدد الكفايات الفرعية
١	كفايات ثقافة التعليم الإلكتروني	١٢
٢	كفايات قيادة الحاسب الآلي	١٤
٣	كفايات قيادة الشبكات والانترنت	١٢
٤	كفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية	٧
المجموع		٤٥

أبعاد الاستبانة:

اشتمل البعد الأول من الاستبانة على معلومات وبيانات شخصية عن أفراد العينة، فيما شمل البعد الثاني المحاور الأربعة من الكفايات آنفة الذكر، وفق مقياس ليكرت خماسي الإجابة (عالية جداً (٤)، عالية (٣)، متوسطة (٢)، ضعيفة (١)، و ضعيفة جداً (صفر)، وكما موضحة في الجدول (٤).

جدول رقم (٤)

يوضح متوسطات درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى عينة البحث

المتوسط الحسابي	درجة التوافر
٥.٤-٤.٢	عالية جداً
٤.١٩-٣.٤	عالية

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

متوسطة	٣.٣٩-٢.٦
ضعيفة	٢.٥٩-١.٨
ضعيفة جدا	١.٧٩-١

صدق الاستبانة:

بالرغم من حصول هذه الاستبانة على صدق وثبات عاليين كونها استخدمت في دراسة مشابهه، لكن من ضمن أصول البحث العلمي يجب التأكد من الصدق في حال اختلاف مجتمع البحث وظروفه. لذلك تم استخدام الصدق الظاهري للتعرف على صدق الاستبانة ، إذ عرضت على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال تكنولوجيا المعلومات و الحاسبات وطرائق التدريس، وتم الأخذ بأرائهم في تعديل وحذف الفقرات الغير مرغوبة لتصل الاستبانة إلى شكلها النهائي. (انظر ملحق ٢)

ثبات الاستبانة:

لقياس مدى ثبات الاستبانة تم حساب معامل بطريقتين إعادة الاختبار مع فاصل زمني ولعينة مشابهة للعينة الأصلية للبحث، ومن خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، بينت النتائج إن الاستبانة بمحاورها الأربع، تتمتع بدرجة ثبات عالية وكما في الجدول (٦).

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

جدول رقم (٦)

يوضح معامل الثبات لمحاور كفايات التعليم الإلكتروني في الاستبانة

ت	المحور	معامل الثبات
١	كفايات ثقافة التعليم الإلكتروني	٠,٧٨
٢	كفايات قيادة الحاسب الآلي	٠,٨٩
٣	كفايات قيادة الشبكات والانترنت	٠,٨٨
٤	كفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية	٠,٩١
	معامل الثبات العام للاستبانة	٠,٨٦

تطبيق الاستبانة:

بعد الانتهاء من التطبيقات الخاصة بالاستبانة بمراحلها المختلفة، تم توزيعها على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية- جامعة كربلاء وذلك بتاريخ ٢٠١٣/٥/٢٨ من قبل الباحث، وتم توضيح بعض الفقرات الغير مفهومة لبعض أفراد العينة، وتم استلام الإجابات وبفترات زمنية مختلفة كان أطولها ٢٠ دقيقة وأقصرها ١٠ دقائق.

الأساليب الإحصائية:

بناء على طبيعة البحث وأهدافها، تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة فقرات الاستبانة بالاعتماد على القوانين الإحصائية التالية:

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة البحث.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان استجابات أفراد عينة البحث لفقرات الاستبيان بمحاوره الأربعة، وثم بالصورة الكلية.
٣. اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المتوسطات في مدى استجابة أفراد العينة حول مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة.
٤. اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات في مدى استجابة أفراد العينة حول مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير دورات الحاسب الآلي والبرمجيات.

الفصل الرابع

عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

تحقيقا لهدف البحث الأول وهو " التعرف على مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء من وجهة نظرهم في محاور (ثقافة التعليم الإلكتروني، قيادة الحاسب الآلي، الشبكات والانترنت، والبرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية)"، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، إذ تم ترتيبها تنازليا وحسب المتوسطات الحسابية ولجميع المحاور وبالترتيب.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

أولاً: المحور الأول وهو "ثقافة التعليم الإلكتروني"، إذ يبين جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (٧)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً لمحور ثقافة التعليم الإلكتروني

رقم الفقرة	ترتيبها	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٥	١	الإلمام بفوائد التعليم الإلكتروني	3.06	0.91	متوسطة
١	٢	الإلمام بماهية التعليم الإلكتروني	3	0.86	متوسطة
٤	٣	الإلمام بأهداف التعليم الإلكتروني	2.99	0.91	متوسطة
٢	٤	الإلمام بخصائص التعليم الإلكتروني	2.85	0.91	متوسطة
٧	٥	الإلمام بمهام وادوار المعلم في التعليم الإلكتروني	2.82	0.88	متوسطة
٦	٦	الإلمام بساليب التعليم الإلكتروني	2.79	0.97	متوسطة
١٢	٧	الإلمام بالصعوبات التي تواجه تطبيق واستخدام التعليم الإلكتروني	2.78	1.03	متوسطة
٣	٨	الإلمام بأنماط التعليم الإلكتروني	2.74	0.92	متوسطة
١٠	٩	الإلمام بالفرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد	2.67	1.09	متوسطة
١١	١٠	الإلمام بمواصفات الأجهزة والبرامج في التعليم الإلكتروني	2.67	1.01	متوسطة
٨	١١	الإلمام بصفات الطالب المتعلم الكترونياً	2.65	0.92	متوسطة
٩	١٢	الإلمام بخطوات التحول إلى التعليم الإلكتروني	2.60	1.01	متوسطة
المتوسط الحسابي العام = ٢.٨٠ (متوسط)					

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

يوضح الجدول رقم (٧) إن قيم المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا كانت من (٣٠.٠٦) إلى (٢٠.٦٠) في درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة كربلاء وفق وجهة نظرهم في محور ثقافة التعليم الإلكتروني، أي بدرجة (متوسط) في (١٢) عبارة، إذ بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢٠.٨٠).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية والتي توافرت بدرجة متوسط (بالقرب من درجة الضعف) قد يعود إلى حداثة هذا النوع من التعليم بالنسبة للتدريسيين، وكذلك إلى عدم أعدادهم على الكفايات المطلوب أن تتوافر لديهم حتى يتمكنوا من القيام بأعباء التعليم الإلكتروني على خير وجه، إضافة إلى عدم وضوح الصورة بشكل تام لدى مؤسسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الكيفية المناسبة للبدء في تدريب التدريسيين وزجهم في دورات تدعم هذه الكفايات وخصوصا في محور ثقافة التعليم الإلكتروني، مع العلم إن توجهات الوزارة دائما ما أكدت على اهتمامها وحرصها على تبني التعليم الإلكتروني بكل محاوره والافاده منه ، وهذا تماما ما أكدته لال (٢٠٠٨) إذ يرى إن المنتمين للمجال التعليمي بصفة عامة يفتقدون لثقافة التعليم الإلكتروني ولغته الخاصة ويستدل على ذلك بتباين المفاهيم وتعدد النظريات وتشعب الأهداف.

وتتفق هذه النتيجة مع توصل إليه الشهري (٢٠٠٨) في دراسته من إن المطالب المعرفية (ثقافة التعليم الإلكتروني) المتعلقة بإعداد وتدريب التدريسيين في مجال التعليم الإلكتروني توافرت بدرجة متوسطة لدى عينه بحثه.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

ثانياً: المحور الثاني وهو "قيادة الحاسب الآلي"، إذ يبين جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (٨)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً لمحور قيادة الحاسب الآلي

رقم الفقرة	ترتيبها	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١٤	١	استطيع إدارة الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل	3.98	0.90	عالية
١٥	٢	استطيع تشغيل الأجهزة الملحقة بالحاسب كالطابعة والماسح الضوئي	3.91	0.96	عالية
١٩	٣	استخدم برنامج معالجة النصوص (ورد) Word	3.88	0.99	عالية
١٣	٤	امتلك مهارات التشغيل الأساسية لنظام النوافذ Windows	3.85	0.89	عالية
١٧	٥	استخدام أدوات الذاكرة والتخزين داخل الجهاز وخارجه	3.72	1.05	عالية
١٦	٦	أقوم بتثبيت وإزالة البرامج الحاسوبية المختلفة	3.61	1.05	عالية
٢٠	٧	استخدم برنامج العروض التقديمية (باور بوينت) Power Point	3.49	1.12	عالية
٢٤	٨	برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات واتأكد من عملها	3.15	1.25	متوسطة
١٨	٩	أتفحص الخلل في حالة عدم عمل البرامج والأجهزة وأصلح البسيط منها	3.09	1.20	متوسطة
٢٣	١٠	استطيع المقارنة بين الأجهزة وتحديد الأنسب منها	2.98	1.21	متوسطة
٢٥	١١	أتعامل مع برامج تحرير الرسومات والصور الرقمية	2.94	1.14	متوسطة
٢٦	١٢	أتعامل مع برامج الوسائط المتعددة	2.87	1.16	متوسطة
٢٢	13	استخدم برنامج الجداول الرياضية (أكسل) Excel	2.70	1.18	متوسطة
٢١	14	استخدم برنامج قواعد البيانات أكسس Access	2.67	1.14	متوسطة
المتوسط الحسابي العام = ٣.٣٥ (متوسط)					

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

يوضح الجدول رقم (٨) إن قيم المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا كانت من (٣.٩٨) إلى (٢.٦٧) في درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة كربلاء وفق وجهة نظرهم في محور قيادة الحاسب الآلي، أي بدرجة (عالي) في (٧) عبارات و بدرجة (متوسط) في (٧) عبارات أيضا، ويدل تحليل البيانات في هذا المحور إلى إن القيم كانت بدرجة متوسط (٣.٣٥).

ويفسر الباحث النتيجة هذه إلى إن العدد الكبير من تدريسيي جامعة كربلاء عموما وكلية التربية الرياضية خصوصا، يمتلكون الحاسب الآلي سواء المحمول منه أو المكتبي إذ قامت الجامعة بتسليم التدريسيين الحاسبات الشخصية قبل عدة سنوات، ومن هذا يتبين إن قدرة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية وكفاياتهم كانت عالية – متوسطة في العبارات التي تتعلق بمهارة التعامل مع البرامج الحاسوبية وخاصة برنامج المايكرو سوفت وغيرها والتي عادة لا تتطلب مهارات عالية لإجادتها فهي تعتبر من المهارات الأساسية لاستخدام الحاسب الآلي. بالإضافة إلى ذلك، يرى الباحث، إن وجود مختبر الحاسب الآلي في اغلب كليات الجامعة ومنها كلية التربية الرياضية وتوفر الحواسيب مع الأجهزة الإضافية ووجود الاحتكاك الحادث بين التدريسيين قد لعب دورا في إثارة دافعية التدريسي لتعلم كيفية التعامل مع هذا الجهاز الرائع وكيفية الإفادة منه في التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السيف (٢٠٠٩) والشهري (٢٠٠٨) والتي أجمعت على توافر كفايات عالية لمهارات قيادة الحاسب الآلي وبرامجه الأساسية كنظام التشغيل وبرامج معالجة النصوص، بينما انخفضت هذه الكفايات مع برامج الجداول الرياضية وبرامج قواعد

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

البيانات وبرامج العرض كما في دراستنا الحالية، إذ حازت (٧) عبارات تتعلق بهذه المهارات على درجة متوسط مما يدل على قلة معرفة اغلب التدريسيين لآلية عمل بعض هذه البرامج والتدرب عليها كان من ضمن الأسباب المهمة والتي أدت إلى هذه النتيجة .

ثالثاً: المحور الثالث وهو " الشبكات والانترنت"، إذ يبين جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (٩)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً لمحور الشبكات والانترنت

رقم الفقرة	ترتيبها	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٢٨	١	أحدد كيفية وصل الحاسب بشبكة الانترنت	3.39	1.29	متوسطة
٢٩	٢	أتعامل مع محركات البحث لتصفح المواقع	3.37	1.31	متوسطة
٣١	٣	لدي القدرة على تأسيس بريد الكتروني والتعامل معه	3.32	1.15	متوسطة
٣٥	٤	استطيع التسجيل والمشاركة في المنتديات التعليمية والتخصصية	3.31	1.19	متوسطة
٣٦	٥	استخدم الدروس المتاحة عبر مواقع الانترنت في تدريس المواد	3.18	1.21	متوسطة
٣٤	٦	أقوم بتنزيل الكتب والبرامج من الانترنت	3.18	1.27	متوسطة
٣٠	٧	أتفحص الخلل في الاتصال بالشبكة وأصلح البسيط	3.14	1.32	متوسطة
٣٧	٨	استخدم برنامجاً لضغط وفك الملفات التي تم تحميلها من الشبكة	3.11	1.21	متوسطة
٣٢	٩	لدي القدرة على التواصل صوت وصورة مع الآخرين عبر برامج المحادثة على شبكة الانترنت	2.89	1.24	متوسطة
٣٨	١٠	استطيع التحكم الالكتروني في عرض محتوى الدروس من خلال شبكة مختبر الحاسب الالى	2.54	1.01	ضعيفة

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

ضعيفة	1.03	2.52	أتعامل مع المكتبات الالكترونية المستقلة أو الملحقة بالجهات التعليمية	١١	٣٣
ضعيفة	1.12	٢.43	احدد أنواع الشبكات	١٢	٢٧
المتوسط الحسابي العام = ٣.٠٣ (متوسط)					

يوضح الجدول رقم (9) إن قيم المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا كانت من (3.39) إلى (2.43) في درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية/ جامعة كربلاء وفق وجهة نظرهم في محور الشبكات والانترنت، أي بدرجة (متوسط) في (٩) عبارات و بدرجة (ضعيف) في (٣) عبارات أيضا، ويدل تحليل البيانات في هذا المحور إلى إن القيم كانت بدرجة متوسط (٣.٠٣).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن هناك انتشار كبير لشبكات الانترنت بكافة أنواعها ، ووجود الرغبة الحقيقية للتحويل إلى النظام الإلكتروني من خلال التعاملات والخدمات الجامعية من مكتبات ومواقع الكترونية وغيرها، إذ يرى المطلع إن الحراك الإلكتروني بدأ في الاتساع على مستوى مؤسسات التعليم العالي من خلال ربط اغلبها بشبكات الانترنت والسماح للولوج المجاني للمنتسبين وكذلك توفير الاشتراك في المكتبات الافتراضية والتي اتصلت بالمكتبات العالمية ومحاولة الاستفادة من اغلب البحوث الجديدة وفي مختلف الاختصاصات مما ينعكس بالصورة الايجابية على مستوى التعليم الجامعي بشكل عام وعلى مستوى الأستاذ الجامعي وتفاعله مع الدرس والطالب بصورة خاصة. وفي هذا الشأن، يرى داوونز (Downes, 2010) إن ظهور الإنترنت كوسيط للاتصال يضيف ميزة أساسية أخرى في التعليم النظامي، وهي التفاعل بين الطالب والمعلم والمحتوى، وكذلك بين كل واحد من هذه العناصر ونفسه،

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

أي تفاعل المعلم مع المتعلم . وبالرغم من إن بعض الكفايات التي جاءت ضعيفة ومنها التحكم الالكتروني في عرض محتوى الدروس من خلال شبكة مختبر الحاسب الآلي ، يرى الباحث إن هذه الكفايات تحتاج إلى تدريب أكثر ودورات مكثفة للاستفادة منها في التعرف على كيفية الاتصال بالشبكات وتحديدتها وغيرها من المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جورانه والهرش (Jawarneh & Alhersh, 2005) ودراسة الشهري (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى امتلاك أفراد العينات فيها إلى كفايات التعامل مع الشبكات والانترنت بمعدل متوسط.

رابعاً: المحور الرابع وهو " البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية "، إذ يبين جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (١٠)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً لمحور والبرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية

رقم الفقرة	ترتيبها	الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٤١	١	أتمكن من دمج النصوص والرسومات والصور والأصوات في ملف عرض تقديمي باور بوينت Power Point	2.61	1.04	ضعيفة
٤٠	٢	استطيع تحويل محتوى المادة الدراسية إلى دروس الالكترونية مبسطة	2.25	0.96	ضعيفة
٤٥	٣	لدي القدرة على مشاركة فريق عمل متخصص لتحويل محتوى المادة الدراسية إلى محتوى الكتروني متكامل	2.23	1.02	ضعيفة
٤٣	٤	استطيع تضمين الأنشطة المناسبة في الدرس	2.21	1.01	ضعيفة

**قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم**

الإلكتروني					
ضعيفة	0.92	2.04	احدد المعايير التربوية والفنية في البرمجية التعليمية	٥	٣٩
ضعيفة	0.90	2.02	لدي القدرة على تقييم البرمجيات التعليمية الجاهزة تربويا وفنيا	٦	٤٤
ضعيفة	0.90	2	استطيع دمج مؤثرات النص والصور والأصوات في عرض فلاشي	٧	٤٢
المتوسط الحسابي العام = 2.19 (ضعيف)					

يوضح الجدول رقم (10) إن قيم المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليا كانت من (٢.٦١) إلى (٢) في درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية/ جامعة كربلاء وفق وجهة نظرهم في محور والبرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية ، أي بدرجة (ضعيف) في (٧) عبارات، ويدل تحليل البيانات في هذا المحور إلى إن القيم كانت بدرجة ضعيف (٢.١٩).

ويفسر الباحث النتيجة التي توصلت إليها الدراسة في هذا المحور إلى إن مرحلة تصميم البرمجيات والوسائط التعليمية تعتبر من المراحل المتقدمة في التعليم الإلكتروني، وهي تتطلب قدرات تعليمية وتدريبية لا يكتفيها الكثير من التدريسيين بصورة شخصية وإنما يمكن الوصول بهم إلى الدرجة المطلوبة من خلال دورات تدريبية متقدمة تشرف عليها المراكز المتخصصة في الجامعات بصورة خاصة. وفي هذا الصدد يرى القحطاني، (٢٠١٠) بأن التعليم الإلكتروني المعتمد على الوسائط المتعددة يبرز كخيار استراتيجي لتطوير التعليم العالي والنهوض به ، وإعادة هندسة مؤسساته والتخطيط لتغيير منظومته لتتوافق مع التطورات العلمية، والتقنية، وثورة المعلومات الحديثة ، وفي المقابل فإن هذه التقنية المتطورة تحتاج عند تطبيقها في التعليم إلى تنظيم

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

إداري متقن يبني على أسس علمية، في إطار التخطيط التربوي، والإدارة التعليمية والتربوية لضمان تحقيق أهداف التعليم والتعلم على مختلف مستوياته. وتحقيقاً للهدف الأول للبحث ، فإن ترتيب توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء من وجهة نظرهم في محاور (ثقافة التعليم الإلكتروني، قيادة الحاسب الآلي، الشبكات والانترنت، والبرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية) جاءت بالترتيب التالي:

١. كفاية قيادة الحاسب الآلي وبمتوسط حسابي (٣.٣٥).
٢. كفاية الشبكات والانترنت وبمتوسط حسابي (٣.٠٣).
٣. كفاية ثقافة التعليم الإلكتروني وبمتوسط حسابي (٢.٨٠).
٤. كفاية تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية وبمتوسط حسابي (٢.١٩).

ويدل تحليل البيانات على مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء من وجهة نظرهم في جميع المحاور كانت بدرجة (متوسط) إذ بلغ المتوسط العام (٢.٨٤).

تحقيقاً لهدف البحث الثاني وهو " التعرف على مستوى التباين في كفايات التعليم الإلكتروني بين أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء تبعاً لمتغيري (سنوات الخدمة ، المشاركة في دورات الحاسب الآلي والبرمجيات).

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لمتغير سنوات الخدمة، وكما موضح في جدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

يوضح اختبار التباين (ANOVA) لمتغير أثر سنوات الخدمة في التدريس وفق وجهة نظر أفراد عينة البحث

مصدر التباين	مج المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحتسبة	قيمة (ف) الجدولية*			
المحور الأول: درجة توافر كفايات ثقافة التعليم الالكتروني								
بين المجموعات	111.27	3	37.9	0.40	٢.٩٨			
داخل المجموعات	2305.68	26	92.23					
المجموع	٢٤١٦.٩٥	29						
المحور الثاني: درجة توافر كفايات قيادة الحاسب الآلي								
بين المجموعات	1796.56	3	60.85	2.87		٢.٩٨		
داخل المجموعات	3658.82	26	15.33					
المجموع	٥٤٥٥.٣٨	29						
المحور الثالث: درجة توافر كفايات الشبكات والانترنت								
بين المجموعات	1092.75	3	36.25	2.41			٢.٩٨	
داخل المجموعات	3779.27	26	15.15					
المجموع	٤٨٧٢.٠٢	29						
المحور الرابع: درجة توافر كفايات تصميم البرمجيات والوسائط التعليمية								
بين المجموعات	390.27	3	13.09	2.66				٢.٩٨
داخل المجموعات	1221.45	26	48.84					

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

المجموع	١٦١١.٧٢	29		

* قيمة ف الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)

وبالنظر إلى نتائج المقارنات لمتوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث لمتغير سنوات الخدمة ، يتبين:

١. كانت قيمة "ف" المحسوبة اقل من القيمة الجدولية عند درجة حرية (٣) ، (٢٦) ومستوى دلالة (٠.٠١) والتي بلغت قيمتها (٢.٩٨) مما يدل عن عدم وجود فروق (تباين) بين أعضاء الهيئة التدريسية في متغير سنوات الخدمة لمحور كفاية ثقافة التعليم الإلكتروني، محور كفايات قيادة الحاسب الآلي، محور كفايات الشبكات والانترنت، ومحور كفايات تصميم البرمجيات والوسائط التعليمية. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق تتعلق بسنوات الخدمة بالنسبة إلى محاور كفايات التعليم الإلكتروني ، بأن العمر لا يشكل عائقا في عملية التواصل عبر مصادر التعليم الإلكتروني كالانترنت والبرمجيات والوسائط المتعددة، إذ تتيح هذه المصادر لأعضاء الهيئة التدريسية التواصل مع العلماء والزملاء والباحثين والذي ينعكس إيجابا على تطوير بحوثهم وقدراتهم العلمية، إضافة إلى توافر الرغبة في الاطلاع على البحوث والدراسات العلمية التخصصية والمجلات العالمية والتي قد يحتاجها التدريسيين في نشر بحوثهم والتي تلعب دورا مهما في عملية الترقية وتغيير اللقب العلمي. وفي هذا الصدد يرى متعب و آخرون (٢٠٠٨)، إن هناك نظرة

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

مشتركة لأعضاء الهيئة التدريسية فيما يعكسه استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت وبرامج التحليل الإحصائي والوسائط المتعددة في البحث العلمي، والعمل على تطوير قدراتهم البحثية والعلمية، فهم على معرفة متوسطة وعالية بالخدمات التي يوفرها الانترنت ووسائله الحديثه في مجال التواصل الأكاديمي.

٢. تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للتعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث لمتغير المشاركة في دورات الحاسب الآلي والبرمجيات، وكما موضح في جدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

يوضح اختبار (ت) (T-Test) لمتغير أثر المشاركة في دورات الحاسب الآلي والبرمجيات وفق وجهة نظر أفراد عينة البحث

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحتسبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة عند (٠.٠١)
نعم	25	1.04	0.323	0.142	0.206	غير دال
لا	5	1.06	0.274			

من خلال جدول (١٢) يتبين إن قيمة "ت" المحسوبة كانت اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) والتي بلغت قيمتها (٠.٢٠٦) مما يدل عن عدم وجود فروق إحصائية بين أعضاء الهيئة التدريسية في متغير

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

أثر المشاركة في دورات الحاسب الآلي والبرمجيات، وبالتالي فإن تأثير هذا المتغير على استجابات عينة البحث على مستوى كفايات التعليم الإلكتروني في محاورها جميعا، كان معدوما.

الاستنتاجات التوصيات

الاستنتاجات:

من خلال نتائج البحث يمكن استنتاج التالي:

١. كان مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء من وجهة نظرهم في جميع المحاور بدرجة (متوسط).
٢. عدم وجود تباين في مستوى كفايات التعليم الإلكتروني بين أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية / جامعة كربلاء تبعا لمتغيري (سنوات الخدمة ، المشاركة في دورات الحاسب الآلي والبرمجيات).

التوصيات:

من خلال النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بالاتي:

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

١. إقامة دورات تثقيفية حول التعليم الإلكتروني وكفاياته المختلفة، والأدوار التي ينبغي لأعضاء الهيئات التدريسية في جامعة كربلاء عموماً وكلية التربية الرياضية خصوصاً القيام بها وفق هذا النوع من التعليم.
٢. عقد دورات وندوات متخصصة لإكساب التدريسيين المهارات الأساسية لتصميم الدروس والأنشطة الكترونياً أو عن طريق استخدام الوسائط والأدوات الإلكترونية التعليمية، وذلك بأشراف المختصين في مراكز الحاسبة الإلكترونية في الجامعة.
٣. ربط تقويم الأداء الوظيفي السنوي لعضو الهيئة التدريسية بحضور هذه الدورات واستخدامهم للأجهزة المتوفرة في كليتهم لتنفيذ الدروس والأنشطة على المستويين العملي والنظري.

المقترحات:

تعد هذه الدراسة ذات سبق في التعرف على مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة بشكل عام، فنقترح إجراء دراسة تطبق على أعضاء الهيئات التدريسية في جامعات العراق عموماً وجامعة كربلاء خصوصاً ولمختلف الكليات والاختصاصات ومحاولة الوصول إلى نتائج مفيدة تضاف إلى الدراسة الحالية تسرع الحلول للتعرف على مفهوم التعليم الإلكتروني وكفاياته ومحاولة استخدام هذا المصطلح الواسع في جامعاتنا.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

المصادر

- إسماعيل ،محمد إسماعيل (٢٠١٣). الكفايات اللازمة للمعلم في مجال التعلم الإلكتروني .القاهرة: دار البشرى للطباعة والنشر.
- البيشي، عامر. (٢٠١٠). مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة ومدى ممارستهم لها. مجلة عالم التربية، ١١، ٣٤، ٧٥-١٠٢.
- جاد، منى. (٢٠٠٧). مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس من كفايات التعليم الإلكتروني في جامعة الباحة. تكنولوجيا التعليم –سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٧، ٢، ٨٧-١١٠.
- الجبروني، طارق. (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات المهنية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعاوني أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين بجامعة قناة السويس. رسالة دكتوراه منشورة. كلية التربية النوعية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.
- خان، بدر. (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني. (ترجمة علي بن شرف وسالم الوائلي). شعاع للنشر والتوزيع، حلب، سوريا.
- خميس، محمد؛ عليوة، صلاح؛ وعبد الحليم، طارق. (٢٠٠٨). تحديد كفايات تصميم التفاعلية ببرامج الوسائط المتعددة لدى أخصائي

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

تكنولوجيا التعليم. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر
للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٦-
٢٧ نيسان، ٢٣٦-٢٨٦.

- الربيعي، محمود؛ محمود، آمنة و عبد علي نعمان. (٢٠١٠). تقييم
كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية جامعة بابل وفق منظور إدارة
الجودة من وجهة نظر طلبتهم. مجلة علوم التربية الرياضية. عدد ٤،
مجلد ٣، ٤٢-٥٨.

- الزامل، زكريا. (٢٠٠٤). تقييم تجربة التعليم الإلكتروني في بعض
مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر
الطالب. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر والمعرض التقني الثالث. الرياض.

- زين الدين، محمد. (٢٠٠٥). تطوير كفايات الطلاب المعلمين بكليات
التربية لتلبية متطلبات إعداد برامج التعلم عبر الشبكات. رسالة دكتوراه
منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان. القاهرة.

- سالم، أحمد. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. الرياض. مكتبة
الرشد.

- السايح مصطفى ؛ والعمرى، حسن. (٢٠٠٧). كفايات إعداد المقررات
الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية البدنية والرياضية
بمدينة الرياض . مجلة كلية المعلمين. ٦، ٢، ٦٥-٨١.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

- السيف، سليمان. (٢٠٠٩). مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقات وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الشهري، بندر. (٢٠٠٨). تقويم مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي في بيئة التعليم الإلكتروني بالجامعة العربية المفتوحة. مجلة العلوم الإنسانية، ٢١، ٥، ٢٢-٤٠.
- الصالح، بدر. (٢٠٠٧). متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال. رسالة التربية وعلم النفس. ٢٩، ٣٩-٦١.
- الفالح، مريم. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي على الانترنت لتنمية الجوانب المعرفية لكفايات التعليم الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس بجامعة اليرموك. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٦-٢٧ نيسان، ١٩٧-٢٢٣.
- القحطاني، محمد. (٢٠١٠). أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعليم الإلكتروني لدى مجتمع الممارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة ام القرى. المملكة العربية السعودية.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

- القدومي، محمد. (٢٠٠٦). تقرير عام عن المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني في جامعة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة البحرين، ٧، ٣، ٢٧١-٢٧٥.
- لال، زكريا. (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. القاهرة. عالم الكتب.
- متعب، حامد؛ كاظم، جواد و طاهر دخيل. (٢٠٠٨). دراسة تأثير الانترنت في تطوير أسلوب البحث العلمي للأستاذ الجامعي باستخدام التحليل العاملي. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، عدد ٤، مجلد ١٠، ٩-١٩.
- الهزاني، نورة. (٢٠٠٥). برنامج الكتروني مقترح لتنمية كفايات الدراسة عبر نظم التعليم الإلكتروني لطالبات كليات البنات. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية بالرياض.
- Bopp, A. (2007). Communities of practice as a professional development tool. M.A dissertation, Royal Roads University, Victoria, Canada. Retrieved January 12, 2013, from ProQuest Dissertation & Theses database. (UMI No. MR37561).
- Downes, S. (2006). E-Learning 2.0. eLern Magazine, 3, 2, 117-129.

- Howell, S., Williams, P., & Lindsay, N. (2003). Thirty-Two Trends Affecting Distance Education: An Informed Foundation for Strategic Planning. Online Journal of Distance Education, 6, 22, 12-23.
- Jawaraneh, T. & Alhersh, S. (2005). Students-Teachers' ICT Skills and their use during Placement Related to Pre-Service Teacher Program at Yarmouk University, Jordan. Jordan Journal of Education Sciences, 1, 2, (167-177).
- Rotter, J. (1982). The Development and Application of Social Learning Theory. New York: Praeger.

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

ملحق (١)

استبانة قياس كفايات التعليم الإلكتروني

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة كربلاء

كلية التربية للاختصاصات الإنسانية

م/ استبانة

السلام عليكم ورحمة الله...

الزملاء الأعزاء.....

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أساتذة الجامعة
من وجهة نظرهم، وسعياً منه لتحقيق هذا الهدف، تم إعداد هذه الاستبانة ووضعها بين يديك
للإجابة عليها. إذ تألفت من قسمين:

القسم الأول: يتعلق بالبيانات الأولية (معلومات شخصية).

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

القسم الثاني: يتعلق بمحاور الدراسة الأربعة ، والتي تكونت من (٤٥) فقرة ،يرجى اختيارك

بوضع علامة () أمام الخيار المناسب. علما انه تم اعتماد المقياس الخماسي من نوع
ليكرت سكيل.

يرجى التكرم بوضع علامة (√) اسفل الدرجة التي ترى انها مناسبة. شاكرا تعاونكم معنا
خدمة للبحث العلمي...

الباحث

د. حيدر

سلمان الصبيحلاوي

قسم العلوم التربوية والنفسية- جامعة كربلاء

القسم الأول: معلومات شخصية

١	التخصص العلمي	
٢	عدد سنوات الخدمة	١- ٥ سنوات () ٦- ١٠ سنوات () ١١- ١٥ سنة () أكثر من ١٥ سنة () .
٣	الشهادة الجامعية	دكتوراه () ، ماجستير ()
٤	المشاركة في الدورات التدريبية (حاسبات، انترنت، شبكات)	لا () نعم ()

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

ت	الكفاية	درجة التوافر				
	كفايات ثقافة التعليم الإلكتروني	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا
١	الإلمام بفوائد التعليم الإلكتروني					
٢	الإلمام بماهية التعليم الإلكتروني					
٣	الإلمام بأهداف التعليم الإلكتروني					
٤	الإلمام بخصائص التعليم الإلكتروني					
٥	الإلمام بمهام وادوار المعلم في التعليم الإلكتروني					
٦	الإلمام بساليب التعليم الإلكتروني					
٧	الإلمام بالصعوبات التي تواجه تطبيق واستخدام التعليم الإلكتروني					
٨	الإلمام بأنماط التعليم الإلكتروني					
٩	الإلمام بالفرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد					
١٠	الإلمام بمواصفات الأجهزة والبرامج في التعليم الإلكتروني					
١١	الإلمام بصفات الطالب المتعلم الكترونيا					
١٢	الإلمام بخطوات التحول إلى التعليم الإلكتروني					

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

ت	الكفاية	درجة التوافر				
	كفايات قيادة الحاسب الآلي	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا
١٣	استطيع إدارة الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل					
١٤	استطيع تشغيل الأجهزة الملحقة بالحاسب كالمطابعة والماسح الضوئي					
١٥	استخدم برنامج معالجة النصوص (ورد) Word					
١٦	امتلك مهارات التشغيل الأساسية لنظام النوافذ Windows					
١٧	استخدام أدوات الذاكرة والتخزين داخل الجهاز وخارجه					
١٨	أقوم بتنصيب وإزالة البرامج الحاسوبية المختلفة					
١٩	استخدم برنامج العروض التقديمية (باور بوينت) Power Point					
٢٠	برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات واثأكد من عملها					
٢١	أتفحص الخلل في حالة عدم عمل البرامج والأجهزة وأصلح البسيط منها					
٢٢	استطيع المقارنة بين الأجهزة وتحديد الأنسب منها					
٢٣	أتعامل مع برامج تحرير الرسومات والصور الرقمية					
٢٤	أتعامل مع برامج الوسائط المتعددة					
٢٥	استخدم برنامج الجداول الرياضية (أكسل) Excel					

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

٢٦	استخدم برنامج قواعد البيانات أكسس Access				

ت	الكفاية	درجة التوافر				
	كفايات محور الشبكات والانترنت	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا
٢٧	أحدد كيفية وصل الحاسب بشبكة الانترنت					
٢٨	أتعامل مع محركات البحث لتصفح المواقع					
٢٩	لدي القدرة على تأسيس بريد الكتروني والتعامل معه					
٣٠	استطيع التسجيل والمشاركة في المنتديات التعليمية والتخصصية					
٣١	استخدم الدروس المتاحة عبر مواقع الانترنت في تدريس المواد					
٣٢	أقوم بتنزيل الكتب والبرامج من الانترنت					
٣٣	أتفحص الخلل في الاتصال بالشبكة وأصلح البسيط					
٣٤	استخدم برنامجا لضغط وفك الملفات التي تم تحميلها من الشبكة					
٣٥	لدي القدرة على التواصل صوت وصورة مع الآخرين عبر برامج المحادثة على شبكة الانترنت					
٣٦	استطيع التحكم الالكتروني في عرض محتوى الدروس من خلال شبكة مختبر الحاسب الالى					
٣٧	أتعامل مع المكتبات الالكترونية المستقلة أو الملحقة بالجهات					

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

					التعليمية	
					احدد أنواع الشبكات	٣٨

درجة التوافر					الكفاية	ت
عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	كفايات لمحور والبرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية	
					أتمكن من دمج النصوص والرسومات والصور والأصوات في ملف عرض تقديمي باور بوينت Power Point	٣٩
					استطيع تحويل محتوى المادة الدراسية إلى دروس الكترونية مبسطة	٤٠
					لدي القدرة على مشاركة فريق عمل متخصص لتحويل محتوى المادة الدراسية إلى محتوى الكتروني متكامل	٤١
					استطيع تضمين الأنشطة المناسبة في الدرس الالكتروني	٤٢
					احدد المعايير التربوية والفنية في البرمجية التعليمية	٤٣
					لدي القدرة على تقييم البرمجيات التعليمية الجاهزة تربويا وفنيا	٤٤
					استطيع دمج مؤثرات النص والصور والأصوات في عرض فلاشي	٤٥

قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في
كلية التربية الرياضية – جامعة كربلاء من وجهة نظرهم

ملحق (٢)

قائمة السادة الخبراء والمختصين

ت	الاسم و اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
١	أ.د. محبوب إبراهيم	مناهج وطرائق تدريس	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية-قسم التربية الرياضية
٢	أ.د. إيمان حمد الجبوري	مناهج وقياس وتقويم	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية-قسم التربية الرياضية
٣	أ.د. ماهر احمد العيساوي	اختبارات ومقاييس	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية-قسم التربية الرياضية
٤	أ. د نبيل إبراهيم العزاوي	مناهج وطرائق تدريس	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية-قسم التربية الرياضية
٥	أ. عزيز كاظم	طرائق تدريس	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
٦	أ.م.د. أوراس هاشم	طرائق تدريس	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
٧	أ.م. د. رجاء ياسين	اختبارات ومقاييس	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
٨	أ.م.د. صادق عبيس	طرائق تدريس	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
٩	د. عمار عبد الجبار	تكنولوجيا المعلومات والحاسبات	جامعة كربلاء/ كلية العلوم-قسم علوم الحاسبات

**واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة
الجامعة التقنية الوسطى**

م. عبد السلام جواد كاظم

معهد اعداد المدربين التقنيين / الجامعة التقنية الوسطى

واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة
الجامعة التقنية الوسطى

م. عبد السلام جواد كاظم

الملخص:

يهدف البحث الى التعرف على واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى ، وذلك من خلال تطبيق استبانة خاصة بالممارسات الابداعية تكونت من خمسة مجالات تضمنت (٢٢) فقرة على عينة بلغت (٧٥) استاذاً جامعياً ، مكونة من (٤٦) ذكور و(٢٩) اناث . وبعد تطبيق الوسائل الإحصائية ، توصل البحث الى ان هناك ضعف في تطبيق الممارسات الإبداعية لدى عينة البحث ، وان السبب الرئيسي في ذلك ، الى ان تركيز اساتذة الجامعة يكون على المادة الدراسية اكثر ما يكون على الطالب ، وما يؤيد ذلك بان مجال التهيئة الابداعية كانت اقل مستوى من مجالات الممارسات التدريسية الابداعية الاخرى وبنسبة (١٥.٩٢%)، وقد خرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract :

The research aims to identify innovative teaching practices at middle technical university professors, by applying special creative practices questionnaire consisted of five areas included (22) paragraph sample (75), Professor(46) males and(29) females. After the application of statistical methods, the research found that there are

weaknesses in the research sample's creative practices, and that the main reason for this, that the focus of university professors be subject most students, supported by creative configuration area were lower than the level of the areas Other creative teaching practices and (15.92%), search out a number of Recommendations and proposals.

مشكلة البحث :

لخلق طالب مبدع ومتميز ومؤهل لا يمر الا من خلال اعداد معلم ومدرس فعال ومبدع ، يمتلك كل الأساليب وطرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة من خلال إعداداته عن طريق التدريب وبرامج التنمية والدورات الكفؤة (العاجز، ٢٠١١، ص٢). وعلى هذا الأساس فان الدول المتقدمة والمتطورة والتي تهتم بالتعليم تعتبر التعليم والتعلم الاساس في الرقي والتقدم ، وتسعى جاهدة لإعداد معلمين ومدرسين بكفاءة عالية للنهوض بالعملية التعليمية ومواكبة التقدم التكنولوجي من اجل بناء طالباً مبدعاً ، يتميز بخيال واسع المدركات والتفكير المبدع .

يحتاج الأستاذ اليوم أن يوظف ما لديه من مخزون الذاكرة من معارف ومعلومات ، وما اكتسبه من مهارات وأنماط سلوك في شتى مجالات أنشطة التدريس ، سواء ما ارتبط منها بالتخطيط والتنفيذ للدرس أو اتخاذ القرار والنواحي الإدارية والتقويم أو غيرها من الكفايات المهنية اللازمة لضمان حد مقبول من الممارسة للمهنة. أن الأساتذة بغض النظر عن مستوياتهم وخبراتهم ، يحتاجون أن يوظفوا ما يتوفر من أدوات قياس لاختبار أدائهم التدريسي ، إذا أرادوا استمرارية التطور والتقدم وتمكينهم من أن يؤثروا إيجابيا على تعلم الطلبة والارتقاء بعملية التعليم (بكوش وآخرون، ٢٠١٢، ص٣).

ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تقويم اساليب التدريس والممارسات التدريسية الابداعية لدى الاساتذة ، وجد بانها اشارت الى ان هناك ضعف في الممارسات التدريسية الابداعية التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ، والمتمثلة ب(التهيئة السليمة للدرس ، طرائق واساليب التدريس الفعال ، الاتصال الصفي الفعال ، التقويم المتنوع ، واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة). مما دفع الباحث الى اجراء البحث الحالي للوقوف على مستوى الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى ، وذلك كون طبيعة التعليم التقني تحتاج الى ان يتوافر لدى الطالب مهارات تفكير عالية المستوى في المجال النظري والعملية من اجل الارتقاء بجودته ، ويحاول البحث الاجابة على السؤال التالي:

ما مستوى الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى؟

اهمية البحث :

تكمن اهمية البحث في اهمية الدور الذي يؤديه الاستاذ الجامعي في العملية التعليمية ، ومساعدة الطلبة في استثمار قدراتهم الابداعية من اجل التفوق الدراسي ، حيث ان قياس الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة ، يمثل تقويماً ذاتياً لسلوكيات اساتذة الجامعة ، وبالتالي سوف يلقي الضوء على طبيعة الممارسات التدريسية الابداعية التي يمارسونها وفق متطلبات العملية التعليمية (بكوش واخرون، ٢٠١٢، ص٣) . وتبرز اهمية البحث في تسليط الضوء على اهم الممارسات الابداعية التي يجب ان تمارس من قبل اساتذة الجامعات لتحقيق الاهداف التعليمية والتربوية التي يسعون لها.

هدف البحث: التعرف على واقع الممارسات التدريسية الإبداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بعينة من اساتذة بعض كليات ومعاهد الجامعة التقنية الوسطى للعام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨.

تحديد المصطلحات :

- **الممارسات التدريسية الإبداعية :** يعرفها الباحث بأنها: مجموعة إجراءات يمارسها الاستاذ الجامعي خلال تقديم الدرس و تقويمه ، التي تعمل على تنمية التفكير الابداعي لدى الطلبة .
- **الجامعة التقنية الوسطى :** هي احدى تشكيلات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تأسست في العام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥، تضم (٥) كليات تقنية وتطبيقية في محافظة بغداد و(١١) معهد في محافظات بغداد والأنبار وواسط وديالى (موقع الجامعة، ٢٠١٧، الأنترنت).

الاطار النظري :

اولاً. **الممارسات التدريسية الإبداعية:** يعتبر التدريس بمثابة نشاط مخطط له من قبل المدرس من خلال التهيئة للدرس لإيصال المادة للطلاب وإحداث تغيير في سلوكه والوصول الى الأهداف وتحقيقها والذي يستدل من خلال سلوك المتعلم. ومن اجل أحداث تغيير في اسلوب تفكير الطالب للوصول الى الابداع والابتكار على المدرس ان يستخدم الممارسات التدريسية الإبداعية المختلفة.

ويعتبر النشاط الصفّي ومتابعة المدرس له من بين اهم الممارسات التدريسية الإبداعية التي تنمي لدى الطالب البنية المعرفية للاستفادة منها في المستقبل، وبالتالي الوصول بتفكير الطالب للربط بين الخبرات السابقة واللاحقة (مشاعل، ٢٠١٦، ص٨٩).

ثانياً. مجالات الممارسات التدريسية الإبداعية: تتضمن الممارسات التدريسية الإبداعية خمسة مجالات ، وسيتناول البحث هذه المجالات ، وفق الجدول رقم (١) ادناه مع الوصف الكامل لكل مجال مع ذكر محكات ادائه:

جدول(١)

مجالات الممارسات التدريسية الإبداعية ومحكات ادائه

ت	المجال	وصف المجال	محكات الاداء
١	التهيئة الإبداعية	أنشطة تربوية يؤديها المدرس بمشاركة الطلبة بهدف تنمية مهارات التفكير التحليلي والإبداعي والعملّي لديهم، وجذب انتباههم وإثارة دافعيتهم بطرائق وأساليب متنوعة بعيدة عن الرتابة والروتين في تقديم الدرس.	<u>محكات التهيئة الإبداعية وهي:</u> (تقديم تمهيد مناسب للموضوع ، توفير جو صفّي امن نفسياً وتفاعلي اجتماعياً ،عرض الأهداف المحددة للدرس بدقة ووضوح ، ربط الدرس الحالي بالدرس السابق) (راشد ،٢٠٠٥،ص١١٢).
٢	طرائق التدريس	اجراءات من قبل المدرس وبمشاركة الطلبة لأثارة دافعيتهم وتنمية مهارات التفكير لديهم ، على ان تحمل هذه الطرائق سمات المرونة والتنويع.	<u>استخدام طرائق التدريس الإبداعي وهي:</u> ١. طريقة حل المشكلات. ٢. طريقة الاكتشاف (الاستقصاء). ٣. طريقة العصف الذهني(هني، 1999 ص39).

واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

٣	الوسائل التعليمية	مجموعة المواد والمواقف والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن اجراءات استراتيجية التدريس بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف.	اعتبارات استخدام الوسيلة التعليمية <u>حسب المراحل:</u> ١. مرحلة اختيار الوسيلة المناسبة: تكون معبره عن الموضوع، ارتباطها بالأهداف، ملائمتها لأعمار الطلبة ، تضيف شيئاً جديداً. ٢. مرحلة استخدام الوسيلة التعليمية: (المشاركة الإيجابية للتعلم ، متكاملة مع باقي المواد التعليمية ، يثير الدهشة ، كوسيلة للتعلم). ٣. مرحلة تقويم الوسيلة التعليمية: هي العملية التي يستطيع المعلم ان يعرف من خلالها ، ما اذا كانت الأهداف قد تحققت ام لا ، وان الوسيلة كانت فعالة ام لا (الحيلة ، ٢٠٠٢، ص٣٦٤-٣٧٠).
٤	التفاعل الصفّي الإبداعي	مواقف مختلفة للتفاعل والتواصل بين المدرس والطلبة بهدف تنمية الإبداع وتشجيعه. و التفاعل يمثل جميع المواقف الصفّية التي يشعر فيها الطالب بالأمن النفسي والحرية النفسية.	<u>من أساليب التفاعل الصفّي الإبداعي:</u> تشجيع طلبة على تدفق الأفكار باستخدام أسئلة متعددة ، حب الاستطلاع ، ربط الأفكار المطروحة وتحليلها، الأسئلة غير المألوفة، وإشعار الطالب بأنه كفء، تهيئة مواقف لإثارة المناقشة بين الطلبة (الاسود ، ٢٠١٤ ، ص٦٧).
٥	التقويم الإبداعي	تقويم اداء الطلبة أثناء قيامهم بالأنشطة ذات قيمة ومعنى وليس تقويماً تقليدياً ، وبالتالي يستطيعون اتخاذ القرارات بما يتناسب مع مستوى قدراتهم واستعداداتهم لحل مشكلاتهم	<u>وسائل التقويم الإبداعي هي:</u> ١- تقويم الأداء العملي : يتم من خلال الممارسات العملية أو اختبارات الأداء، كتابة التقارير الميدانية، إنجاز المشروعات ، الملاحظة المباشرة للطلبة .

واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

٢- اختبارات الإنجاز : تتضمن اختبارات الإنجاز سؤال مفتوح الإجابة، اختبار قصير وسريع يتضمن معارف أو مهارات محددة، مجموعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد تدور حول مشكلة معينة ويطلب من الطالب تبرير إجابته. ٣- مقاييس الجوانب الوجدانية : مقاييس مستخدمة في تقويم ميول الطلبة واتجاهاتهم وقيمهم وأوجه التقدير لديهم. ٤- الحقيقة التقويمية : وهي عبارة عن سجلات للتعليم والتقييم ، مثل الاختبارات والتقارير والأبحاث الفصلية، والواجبات المنزلية، والمشروعات التي تعد مؤشرا على مدى التقدم الذي حققه خلال دراسة المقرر (راشد، 2005، ص 182).	وبذلك تتطور لديهم مهارات التفكير الإبداعي.	

الاستنتاجات :

من خلال ما تم عرضه في الجدول اعلاه يتضح ، بان هناك عدد من المحكات الأدائية التي من خلالها يمكن تقويم الممارسات الابداعية لدى المدرس، ومن اهم هذه الممارسات الابداعية التي سيتم تقويمها من قبل الباحث تتمثل ب (التهيئة للدرس، استخدام طرائق تدريس متنوعة ،تحقيق اهداف الدرس وملائمتها لنضج الطلبة واعمارهم ، التفاعل الصفي المبدع بين المدرس والطلبة لتنمية الإبداع لديهم وتشجيعهم ، التقويم الإبداعي من خلال استخدام التقويم بمراحله الثلاث القبلي والتكويني والنهائي).

تتطلب المحكات الأدائية للممارسات الابداعية عدد من الكفايات التعليمية والسمات الشخصية ، التي لابد ان تتوافر لدى المدرس كي يكون مدرساً مبدعاً. بالتالي يتطلب منا كباحثين التعرف على واقع الممارسات الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى ، وتشخيص ما يحتاجونه من كفايات تعليمية وتحديد السمات الشخصية المطلوب تنميتها ، كي نرتقي بجودة ادائهم الابداعي وهو من متطلبات التعليم التقني.

ثانياً. الجامعة التقنية الوسطى :

تسعى الجامعة التقنية الوسطى الى الريادة والتميز في مجال التعليم التقني والبحث العلمي والاهتمام بجودته لبناء مجتمع معرفي ، الى جانب توفير بيئة تعليمية وبحثية تقنية محفزة للتعليم والإبداع تسهم بإعداد خريجين ذوي كفاءة عالية وتحقيق التوأمة العلمية المحلية والدولية الفاعلة وتعزيز الشراكة مع قطاعات المجتمع والمؤسسات الدولية في المجالات ذات الصلة.

ومن بين اهداف هذه الجامعة إعداد ملاكات كفوة ومنتجة تمتلك مهارات التفكير والإبداع والتعلم تلبي حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل وتساهم في تحقيق التنمية والتطور لمختلف المجالات ، كذلك تحقيق معايير الجودة في الأنشطة التعليمية والبحثية والتنظيمية وتطوير ملاكات الجامعة التدريسية والفنية والإدارية بما يضمن تحقيق التميز بالأداء .

اما اهم القيم الجوهرية التي تؤكد عليها الجامعة هو الإبداع و ذلك من خلال تشجيع الأفكار الإبداعية في التعليم والبحث العلمي ووضعها في طليعة اهتماماتها. الجودة والامتنياز المتمثلة بالتفوق في الأداء من خلال تطوير

المهارات باستمرار لتقديم مخرجات عالية الجودة . الى جانب الالتزام بالسلوك والأخلاق المهنية المبنية على الصدق والإخلاص والثقة المتبادلة . كذلك التعامل بالعدل والإنسانية مع جميع الناس واحترام الحقوق والحريات . اضافة الى تعزيز التنوع العلمي والتقني والتركيز على النوعية وليس الكمية. الاهم من هذه القيم هو الاهتمام بالطالب كونه يمثل محور العملية التعليمية وصياغة الخطط والبرامج الدراسية بما يسهم في إعداده ، والاحترام المتبادل بين الطالب والتدريسي، واخيراً إشاعة روح التنافس بين الطلبة (موقع الجامعة التقنية الوسطى، ٢٠١٧، الانترنت).

ثالثاً . الدراسات السابقة :

- **دراسة النصار عام (٢٠٠٢):** هدفت الدراسة الى التعرف على ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. ولتحقيق هذا الهدف فقد تم توزيع استبانة على عينة عشوائية مؤلفة من (٣٥٠) معلماً لجمع البيانات الخاصة بالدراسة. وقد اظهرت نتائج الدراسة استناد ممارسات المعلمين التدريسية الى النظرية الانسانية اكثر من النظريات الأخرى (النصار، ٢٠٠٢، ص١).
- **دراسة عبد العزيز عام (٢٠١٢):** هدفت الدراسة الى معرفة المعلمين مدى استخدام مبادئ التعلم البنائي في تعلم وتعليم الرياضيات والبيئة الداعمة لذلك والى معرفة مدى استخدامهم لتلك المبادئ في ممارساتهم التدريسية . ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة لتحديد تصورات معلمي الرياضيات حول استخدام مبادئ التعلم البنائي في تعليم وتعلم الرياضيات والبيئة الداعمة لذلك . وتم تطبيق الاستبانة على عينة تالفت من (٢٥٠) معلماً ومعلمة للرياضيات في المرحلة الثانوية ، وقد اظهرت

نتائج الدراسة بان المعلمين لا يمارسون المباديء التي تدعم التعلم البنائي في فصول الرياضيات بقدر تصورهم لذلك حيث انهم لا يوفران الأنشطة التدريسية المناسبة ولا يختارون ولا ينوعون في نماذج التقويم (الرويس، ٢٠١٢، ص ٢).

- **دراسة الاسود عام (٢٠١٤):** هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الممارسات التدريسية الابداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض متغيرات الشخصية حيث استخدمت اداة استبيان لقياس الممارسات التدريسية الابداعية لدى الاستاذ الجامعي تالفت من خمس مجالات متضمنة (٢٢) فقرة طبقت على عينة تالفت من (٢٦٠) استاذًا واستاذة يمثلون اربع جامعات جزائرية وخلال موسمين دراسيين (٢٠١١-٢٠١٢ و ٢٠١٢-٢٠١٣). وقد توصلت الدراسة الى ان مستوى افراد العينة في الدرجة الكلية للممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة لم يصل حد الإتقان المحدد ب (٧٥%) من الدرجة الكلية (الاسود، ٢٠١٤، ص ١٤٢).

الاستنتاجات:

نستنتج من الدراسات السابقة اعلاه بان اغلب التدريسيين لا يمارسون المبادئ والقوانين والممارسات التي تدعم التعلم والابداع لدى الطلبة ، وان ممارستهم لذلك لا يصل حد الإتقان ، حيث ان اغلب تركيزهم على المادة الدراسية وقلة تركيزهم على الطالب .

اجراءات البحث :

اولاً. مجتمع البحث وعينته :

حدد مجتمع البحث بأساتذة الجامعة التقنية الوسطى للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ والبالغ عددهم (١٥٣٣) استاذاً جامعياً تقنياً .

عينة البحث :

في بداية تطبيق المقياس تألفت عينة البحث من (٨٠) استاذاً جامعياً تقنياً، تم استبعاد (٥) استمارة بسبب عدم استيفائها شروط الاجابة الصحيحة ، وبالتالي اصبحت العينة مكونة من (٧٥) استاذاً جامعياً تقنياً ، بواقع (٤٦) استاذاً و(٢٩) استاذة تم اختيارهم بصورة عشوائية من بعض تشكيلات الجامعة التقنية الوسطى (معهد التكنولوجيا - بغداد ، معهد اعداد المدربين التقنيين ، كلية الفنون التطبيقية) .

ثانياً. اداة البحث :

١. مقياس الممارسات التدريسية الابداعية : تم تبني مقياس الاسود عام (٢٠١٤) لقياس الممارسات التدريسية الإبداعية لأساتذة بعض تشكيلات الجامعة التقنية الوسطى، لكونه مقياس حديث يعتمد على عدد كبير من مقاييس الدراسات السابقة ، وتضمن المقياس (٢٢) فقرة لخمس مجالات مثلت جميع الممارسات التي تقيس مستوى الابداع لدى التدريسي وهي(الاسود ، ٢٠١٤ ، ص٢١٥):

١- مجال التهيئة الابداعية الفقرة (٣،٢،١).

٢- مجال طرائق التدريس الابداعية الفقرة (٩،٨،٧،٦،٥،٤).

٣- مجال الوسائل التعليمية الفقرة (١٠، ١١، ١٢).

٤- مجال التفاعل الصفي الابداعي الفقرة (١٣، ١٤، ١٥، ١٦)

٥- مجال التقويم الابداعي الفقرة (١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢).

وكانت الاجابة على المقياس وفق اسلوب الاختيار من متعدد من كل فقرة من فقرات المجالات واعتماد درجه واحدة لكل اختيار.

٢. الصدق :

عرض المقياس على عدد من الخبراء من ذوي الاختصاص في مجال طرائق التدريس وعلم النفس وعلم الاجتماع الملحق (١) . حيث تم الأخذ بملاحظات الخبراء من حيث الصياغة وتعديل الفقرات ، وطبق المقياس بصيغته النهائية وكما موضح بالملحق (٢).

٣. الثبات : إعادة الاختبار Test – Retest :

تم اختيار عينة عشوائية من غير عينة البحث مؤلفة من (١٥) استاذاً جامعياً ، حيث اجري تطبيق المقياس عليهم و بعد مرور فترة اسبوعين من التطبيق الأول، تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة . و بعد حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، طبق قانون معامل ارتباط بيرسون (Pearson) على البيانات الإحصائية (الجادري وابوحلو، ٢٠٠٩، ص١٦٥) وكان معامل الثبات (٠.٨٣).

عرض النتائج و مناقشتها: اعتمد الباحث مستويات التقديرات التالية في عرض النتائج ومناقشتها طبقاً للإجراءات التي اعتمدت في المقياس الذي تم تبنيه للعينة الكلية ، كما في الجدول رقم (٢)، وكذلك بالنسبة للتدريسيات والتدريسيين كما في جدول (٥) و(٦).

جدول (٢)

يوضح مستويات التقدير المعتمدة

النسب المئوية المعتمدة	مستوى التقدير
من ٧٥% فأكثر	عالي
٦٠% - أقل من ٧٥%	متوسط
٥٠% - أقل من ٦٠%	مقبول
أقل من ٥٠%	منخفض

اولا : مستوى الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

لمعرفة مستوى الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى ، تم تطبيق مقياس البحث وحساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة في الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التدريسية الابداعية ، وكما موضح في جدول رقم (٣).

جدول (٣)

الدرجات الكلية لعينة البحث التي توضح مستوى الممارسات التدريسية
الإبداعية لأساتذة الجامعة التقنية الوسطى

ت	مستوى الممارسة التدريسية الإبداعية	العدد	النسبة المئوية	التقدير
١	من ٧٥% فأكثر	-	٠ %	عالي
٢	٦٠% - أقل من ٧٥%	٤	٥.٣ %	متوسط
٣	٥٠% - أقل من ٦٠%	١٤	١٨.٧ %	مقبول
٤	أقل من ٥٠%	٥٧	٧٦ %	منخفض

يتضح من الجدول رقم (٣) ان اعلى نسبة مئوية لمستويات الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة بعض تشكيلات الجامعة التقنية الوسطى في المستوى (٤) وكانت (٧٦%)، حيث تركزت في المستوى الرابع وبتقدير (منخفض) ، يليها المستوى الثالث بنسبة (١٨.٧%) وبتقدير مقبول ، ثم يليها المستوى الثاني بنسبة (٥.٣%) وبتقدير متوسط ، اما التقدير (عال) في المستوى الاول فقد كان بنسبة (٠%) . وبالتالي تشير هذه النتائج ان مستوى الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى منخفض وذلك لضعف الاهتمام والتركيز في استخدام هذه الممارسات.

واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

و يبين الجدول رقم (٤) ، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لمتوسطات الدرجات الكلية لأفراد العينة في كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤)

مستوى اتقان افراد العينة للممارسات التدريسية الابداعية حسب المجالات والدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة القصوى	النسبة %
التهيئة الإبداعية	١٠٤	١.٣٨٧	٩.٩٩	٣	١٥.٩٢%
طرائق التدريس الإبداعية	١٩٨	٢.٦٤	٨.٥٤	٦	٣٠.٣٢%
الوسائل التعليمية	١٠٨	١.٤٤	١٠.٢٣	٣	١٦.٦٩%
التفاعل الصفّي الإبداعي	١٠٩	١.٤٥	٨.٢٣	٤	١٦.٥٣%
التقويم الإبداعي	١٣٤	١.٧٨٦	٧.٠٢	٦	٢٠.٥٣%
الدرجة الكلية للممارسات التدريسية الإبداعية	٦٥٣	٨.٧٠	١٤.٠٨	٢٢	٣٧.٥٤%

يتضح من الجدول رقم (٤) بان مستوى اداء العينة لم يصل الى مستوى الاتقان المحدد (٧٥%) في جميع مجالات الممارسات التدريسية الابداعية ،

حيث بلغ الأداء في مجال طرائق التدريس الابداعية (٣٠.٣٢%) و(٢٠.٥٣%) التقويم الابداعي، ثم (١٦.٦٩%) الوسائل التعليمية و(١٦.٥٣%) التفاعل الصفي الابداعي واخيراً (١٥.٩٢%) التهيئة الابداعية . اما مستوى اداء العينة في الدرجة الكلية للممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى لم يصل الى حد الاتقان ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٨.٧٠) من مجموع الحد الاقصى لدرجة الأداة (٢٢ درجة) حيث كانت النسبة (٣٧.٥٤%) وهي اقل من مستوى الاتقان المحدد. وهذا يشير الى ان هناك ضعف في استخدام الممارسات التدريسية الابداعية من قبل اساتذة الجامعة التقنية الوسطى ، ويرجع الباحث ان السبب الرئيسي في ذلك الى ان اهتمام اساتذة الجامعة يكون على المادة الدراسية اكثر ما يكون على الطالب ، وما يؤيد ذلك بان التهيئة الابداعية كانت اقل مستوى ونسبة (١٥.٩٢%) ، علماً ان هناك علاقة بين التهيئة للدرس وتحقيق الاهداف التعليمية، حيث تشير نتائج الأبحاث إلى وجود علاقة وثيقة بين الاجراءات القبلية والنتائج التعليمي النهائي(الاسود ،٢٠١٤، ص١٥٦).

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة الأسود (٢٠١٤) التي توصلت الى وجود انخفاض في الأداء لدى أساتذة الجامعة عن مستوى الإتقان المحدد (٧٥%) في جميع مجالات الممارسات التدريسية الإبداعية.

ثانيا: مستوى الممارسات التدريسية الابداعية تبعاً لمتغير الجنس :

أ. التدريسيات : تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لمتوسطات الدرجات الكلية للتدريسيات في كل مجال

واقع الممارسات التدريسية الإبداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، وكما موضح في الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

مستوى اتقان التدريسيات للممارسات التدريسية الإبداعية حسب المجالات والدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة القصوى	النسبة
التهيئة الإبداعية	٣٩	١.٣٤٤	١٤.٩٩	3	%١٦.١٢
طرائق التدريس الإبداعية	٦٩	٢.٣٧٩	١٠.٧٤	٦	%28.51
الوسائل التعليمية	٣٧	١.٢٧٥	١٣.٧٦	٣	%١٥.٢٩
التفاعل الصفّي الإبداعي	٤٥	١.٥٥١	١٢.٤٨	٤	%١٨.٦٥
التقويم الإبداعي	٥٢	١.٧٩	٨.٨٦	٦	%٢١.٤٩
الدرجة الكلية للممارسات التدريسية الإبداعية	٢٤٢	٨.٣	٣٦.٦	٢٢	%٣٧.٩٢

واقع الممارسات التدريسية الإبداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

يتضح من الجدول (٥) مستوى اتقان التدريسيات للممارسات التدريسية الإبداعية ، حيث كانت اعلى نسبة في ممارسة طرائق التدريس الإبداعية وبلغت (٢٨.٥١%) ، ونسبة (٢١.٤٩%) في ممارسة التقويم الإبداعي ، اما في ممارسة التفاعل الصفي الإبداعي فقد كانت النسبة (١٨.٦٥%) بينما كانت نسبة الأداء في ممارسة التهيئة الإبداعية (١٦.١٢%) ، فيما حصلت ممارسة استخدام الوسائل التعليمية (١٥.١٢%) ، وهذه النتائج تشير الى ان مستوى اتقان التدريسيات للممارسات التدريسية الإبداعية كان دون المستوى المطلوب وذلك لضعف التركيز والاهتمام في استخدام تلك الممارسات .

ب . التدريسيين : تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية لمتوسطات الدرجات الكلية للتدريسيين في كل مجال من مجالات المقياس وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ، وكما موضح في الجدول رقم (٦).

جدول (٦)

مستوى اتقان التدريسيين للممارسات التدريسية الإبداعية حسب المجالات والدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة القصوى	النسبة
التهيئة الإبداعية	٦٣	١.٣٦٩	١٥.١٧	٣	%١٥.٣٧
طرائق التدريس	١٤٠	٣.٠٤٣	٢٣.١٢	٦	%٣٤.١٥

واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

الإبداعية					
الوسائل التعليمية	٦٢	١.٣٤٧	٢٦.٣٤	٣	%١٥.١٢
التفاعل الصفّي الإبداعي	٦٣	١.٣٦٩	١٩.٠٦	٤	%١٥.٣٧
التقويم الإبداعي	٨٣	١.٧٨٢	١٤.٤٩	٦	%٢٠
الدرجة الكلية للممارسات التدريسية الإبداعية	٤١١	٨.٩١	٣٦.٦٩	٢٢	%٤٠.٥

يتضح من الجدول (٦) مستوى اتقان التدريسيين للممارسات التدريسية الابداعية ، حيث كانت اعلى نسبة في ممارسة طرائق التدريس الابداعية وبلغت (٣٤.١٥%) ، ونسبة (٢٠%) في ممارسة التقويم الابداعي ، و كانت نسبة ممارسة التهيئة البداعية والتفاعل الصفّي الابداعي متساوية حيث بلغت النسبة (١٥.٣٧%) ، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة ممارسة استخدام الوسائل التعليمية وبنسبة (١٥.١٢%) وبفرق بسيط عن التهيئة الابداعية والتفاعل الصفّي الابداعي. وهذه النتائج تشير بان مستوى اتقان التدريسيين للممارسات التدريسية الابداعية كان اقل من الحد المطلوب والبالغ (٧٥%).

يتبين من الجدول رقم (٥) و (٦) بانه لا يوجد فرق في مستوى اتقان الممارسات التدريسية الابداعية بين تدريسيات وتدرسيين الجامعة التقنية الوسطى ، ويرجع ذلك الى ضعف اهتمامهم بالطالب واقتصار الاهتمام على

محتوى المادة الدراسية ، وهذا يشير الى وجود حاجة ملحة في اشراك جميع اساتذة الجامعة التقنية الوسطى في دورات متقدمة بطرائق التدريس الابداعي.

التوصيات :

١. اشراك كافة اساتذة الجامعة التقنية الوسطى بدورة طرائق تدريس متقدمة على ان يتضمن منهاجها الممارسات التدريسية الابداعية .
٢. التاكيد على جميع اساتذة الجامعة بان يكون الطالب هو الهدف من وراء العملية التعليمية ، ثم المادة الدراسية .
٣. الاهتمام باعداد المناهج الدراسية النظرية والعملية كي تنمي روح الابداع والاكتشاف والتقصي لدى الطلبة في تعلم المعلومة وتطبيقها .
٤. تضمين منهاج دورات طرائق التدريس الاولى مادة مبادئ وقوانين نظريات التعلم وذلك لاهميتها في تهيئة الطلبة للدرس وفي تعزيز نشاطهم وتنمية مهارات التفكير الابداعية لديهم .
٥. تضمين منهاج دورات طرائق التدريس الاولى والمتقدمة مفردات مهارات التدريس الفعال.
٦. الاهتمام من قبل جميع الاساتذة بجوانب التقويم الثلاثة (القبلي ، الانتقالي ، النهائي) ، لما له من دور في عملية التغذية الراجعة ، والحد من الفروق الفردية لدى الطلبة.

٧. توفير كافة الوسائل التعليمية في جميع القاعات الدراسية والمختبرات العلمية ، لغرض الاستفادة منها في الممارسات التدريسية والتدريبية الابداعية كونه احد اهداف الجامعة التقنية الوسطى.
٨. اشراك جميع اساتذة الجامعة بدورات خاصة بالوسائل التعليمية الحديثة .
٩. توفير كافة الاجهزة ومستلزماتها المختبرية ، لتمكين الطلبة من اجراء مشاريعهم العملية التي تتسم بجوانب الابداع العلمي .
١٠. توفير كافة المصادر العلمية التقنية الحديثة التي تسهم في انجاز الطلبة للبحوث والتقارير العلمية.
١١. تضمين استمارة صلاحية التدريس فقرات تقيس الممارسات التدريسية الابداعية.

المقترحات:

١. تقويم اداء اساتذة الجامعة التقنية الوسطى من وجهة نظر الطلبة الخريجين.
٢. مشكلات التدريس في الجامعة التقنية الوسطى من وجهة نظر التدريسيين.
٣. مشكلات التدريس في الجامعة التقنية الوسطى من وجهة نظر الطلبة.

المصادر :

١. الأسود ، الزهرة (٢٠١٣): الممارسات التدريسية الإبداعية للاستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية ، *اطروحة دكتوراة علوم في علم التدريس*، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر .
٢. الأسود، الزهرة وبن زاهي ، منصور ، (٢٠١٣): الممارسات الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته، دراسة استكشافية من وجهة نظر طلبة جامعة ورقلة، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، العدد ١٢ ، ٢٠١٣ .
٣. الجادري، عدنان وابوخلو، يعقوب (٢٠٠٩): *الأسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربوية والانسانية*، اثرء للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى.
٤. الحيلة ، محمد (٢٠٠٢): *مهارات التدريس الصفي*، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الاولى.
٥. الزبيد ، نادر فهمي واخرون (١٩٨٨): *التعلم والتعليم الصفي* ، عمان ، دار الفكر للنشر .
٦. الفقيه ، مشاعل محمد (٢٠١٧): *مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس* ، *مجلة IUGJEPS* ، المجلد (٢٥) ، العدد (٣) ، ص ٨٨.

٧. النصار، صالح بن عبد العزيز والصغير، علي بن محمد (٢٠٠٢): ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم ، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (١٨) ، كلية التربية/ جامعة الملك سعود.

٨. بكوش، جميلة وآخرون (٢٠١٢): *تقويم واقع الممارسات التدريسية التربوية البدنية والرياضية في مرحلة المتوسط ، دراسة ميدانية*، لنيل شهادة ليسانس في التربية البدنية والرياضية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر.

٩. راشد ، علي (٢٠٠٥): *كفايات الأداء التدريسي*، دار الفكر العربي، الطبعة الاولى ، القاهرة .

١٠. صادق، فريدة (٢٠٠٤): *التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية* ، ورقة بحثية أقيمت في المؤتمر الدولي: *الإسلام والمسلمون في القرن الواحد والعشرين: الصورة والواقع*، كوالالمبور، مركز بوترا للتجارة العالمية.

١١. عمر، اشرف (٢٠١٢): *مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، المجلد العشرين، العدد الأول.

١٢. موقع الجامعة التقنية الوسطى (٢٠١٧): *تعريف بالجامعة التقنية الوسطى* ، موقع الأنترنت.

<http://www.mtu.edu.iq/pages?id=72>

١٣. هني،خير الدين (١٩٩٩) : *لماذا ندرس بالأهداف؟*، دار مدني، الطبعة الاولى ،الجزائر.

ملحق (١)

قائمة بأسماء الخبراء العلميين

ت	الاسم	الشهادة	الجامعة
١	أ.م.د. عياد حسين محمدعلي	دكتوراه علم الاجتماع	الجامعة التقنية الوسطى
٢	أ.م.د. كريم عبد ساجر	دكتوراه علم النفس	الجامعة التقنية الوسطى
٣	م.د. نادية مجيد حسين	دكتوراه طرائق التدريس	الجامعة التقنية الوسطى
٤	سعد انور بطرس	ماجستير/علم النفس	الجامعة التقنية الوسطى

ملحق (٢)

مقياس الممارسات الابداعية بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

(التعليمات)

الاساتذة الافاضل : السلام عليكم : يهدف المقياس التعرف على واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى ، ويحتوي على مجموعة من الفقرات، ولكل فقرة أربع إجابات ، راجين منكم- قراءتها بتمعن، ثم تحددوا أفضل ممارسة تدريسية تؤدونها عادةً ، وتضعوا حول حرفها دائرة ، شاكرين تعاونكم معنا .

الباحث

البيانات المطلوبة : الجنس : ذكر () ، أنثى ()

ت	الفقرات	الاجابة	البدائل
١	يتم تهيئة الطلبة للدرس من خلال:	أ	طرح فكرة مثيرة (لها صلة بالدرس) لانتباه الطلبة.
		ب	عرض الموضوع بشكل متدرج.
		ج	إدراج عناصر الدرس على السبورة.
		د	ربط موضوع الدرس بالخبرات الشخصية للطلبة.
٢	يتم إشراك الطلبة في عملية التمهيد للدرس من خلال:	أ	طرح أسئلة حول الدرس السابق.
		ب	تكليف مجموعة محددة من الطلبة بهذه العملية.
		ج	الإعلان المسبق عن موضوع الدرس.
		د	مناقشة معلومات الطلبة وتقاريرهم المطلوب منهم تحضيرها.
٣	من أجل إثارة دافعية الطلبة للدرس ينبغي:	أ	طرح قضية لها صلة بالموضوع سعياً لربطه بالواقع.
		ب	استخدام طرائق مناسبة للتقديم.
		ج	تبسيط معلومات الدرس قدر الإمكان.
		د	تعريف الطلبة بالأهداف المتوقعة منهم قبل الدرس.
٤	يتم إثارة النقاش داخل القاعة الدراسية من خلال:	أ	طرح أسئلة مثيرة للتفكير.
		ب	تحضير مسبق للأسئلة.
		ج	طرح أسئلة تثير الجدل بين الطلبة.
		د	طرح أسئلة محددة.
٥	لتوليد الأفكار الإبداعية لدى الطلبة يتطلب:	أ	تطوير جو تعاوني فيما بين الطلبة.
		ب	طرح أسئلة متسلسلة ومتدرجة.
		ج	اختيار مواضيع مميزة.
		د	منح الطلبة الوقت الكافي للتفكير.
٦	لتدريب الطلبة على	أ	تقديم المساعدة الممكنة للطلبة.
		ب	تعليم الطلبة كيفية اختيار الأفكار ومناقشتها بطريقة

واقع الممارسات التدريسية الإبداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

	مواجهة المشكلات بحلول ابتكارية يتطلب:		منظمة.
		ج	توضيح خطة العمل المناسبة.
		د	كثافة المعلومات المقدمة.
٧	لتحفيز الطلبة على العمل الإبداعي يعتمد على:	أ	توزيع الأسئلة بفاعلية.
		ب	إظهار تقدير لمساهمات الطلبة.
		ج	طرح أسئلة مبنية على إجابات الطلبة.
		د	تدريب الطلبة على مناقشة التعابير التي تفسر بأكثر من معنى.
٨	من أجل إنتاج أفكار إبداعية لدى الطلبة ينبغي:	أ	تحديد الهدف من الدرس.
		ب	تشجيع الطلبة على تقديم أفكار غير مألوفة.
		ج	تقديم أكبر عدد من الأمثلة التوضيحية.
		د	الاعتماد على الأسئلة الواضحة.
٩	لتنشيط أفكار الطلبة ينبغي:	أ	تبسيط المعلومات المقدمة.
		ب	تحفيز الطلبة على إعطاء أجوبة متعددة للسؤال نفسه.
		ج	تكثيف الأسئلة المطروحة.
		د	إحالة السؤال إلى طالب آخر عند تلقي إجابة خاطئة من الطالب الأول.
١٠	من أجل تنويع أساليب التعلم ينبغي:	أ	تقديم نشاطات تعليمية مكثفة.
		ب	استخدام وسائل تعليمية متطورة.
		ج	إشراك الطلبة في إعداد المواد التعليمية على اختلاف أنواعها.
		د	استخدام طرائق تدريسية كثيرة.
١١	يتم إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية من خلال:	أ	تكليفهم بتجهيز الوسيلة التعليمية في بداية الدرس.
		ب	تكليفهم بانتقاء مطبوعات مدعمة للدرس.
		ج	تكليفهم باختيار وسائل وتقنيات تعليمية بسيطة.
		د	تكليفهم بتسيير الوسيلة التعليمية خلال الدرس.
		أ	إعداد أسئلة قبل حضورهم للدرس.

واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

١٢	إثراء معلومات الطلبة حول الدرس أوجههم إلى:	ب	تحضير الدرس قبل مجيئهم للقسم.
		ج	الاطلاع على مصادر بحث إضافية.
		د	إبداء آرائهم بشأن محتوى الدرس في نهاية الحصة.
		أ	أمنحه علامة إضافية.
١٣	حين حصل على إجابة صحيحة:	ب	أدعم إجابته من طرفي.
		ج	أشجع الطالب بالثناء عليه أمام زملائه.
		د	أطرح سؤالاً موالياً.
		أ	أسأل الطالب السؤال نفسه بطريقة أخرى.
١٤	حين يخطئ الطالب في الإجابة عن السؤال:	ب	أطلب من طالب آخر أن يحاول الإجابة.
		ج	أكرر السؤال وأمنح الطالب فرصة ثانية للإجابة.
		د	أجيب بنفسني عن السؤال المطروح.
		أ	الاعتماد على توجيه الأسئلة الصعبة.
١٥	لإبقاء الطلبة في حالة نشاط ومشاركة ينبغي:	ب	ربط الدرس بالحياة اليومية.
		ج	محاولة إشراكهم في مناقشة الدرس.
		د	قبول الإجابة الجماعية.
		أ	حركة الأستاذ داخل القسم.
١٦	لحفاظ على استمرارية انتباه الطلبة للدرس ينبغي:	ب	الحرص على قراءة تعبيرات وجوه الطلبة خلال الدرس.
		ج	طرح الأسئلة في كل مرة.
		د	تنويع العرض وتحويل مسؤولية الأسئلة والمناقشة إلى الطلبة كلما أمكن.
		أ	طرح أسئلة على مجموعة محددة من الطلبة.
١٧	لتشخيص معلومات الطلبة ينبغي:	ب	طرح أسئلة عامة حول الدرس.
		ج	تقديم أسئلة مثيرة لاختبار معلومات الطلبة بطرق جديدة.
		د	إجراء اختبار تقييمي مع بداية كل محاضرة.
		أ	تقديم إجابة صحيحة لكل سؤال يطرح.

واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى

١٨	لمعرفة مدى تحكّم الطلبة في مكتسباتهم القبلية ينبغي:	ب	إجراء استجواب سريع في بداية المحاضرة.
		ج	استخدام الأسئلة للاستكشاف والتوضيح.
		د	مراجعة معلوماتهم السابقة.
١٩	لتوجيه استجابات الطلبة للتعلم ينبغي:	أ	تقديم نشاطات غير خاضعة للتقييم والحكم.
		ب	طرح أسئلة متنوعة.
		ج	الإجابة على جميع أسئلتهم.
		د	تعريف الطلبة بأهداف الدرس كاملة.
٢٠	يعتمد أسلوب تعزيز فهم الطلبة على:	أ	تقديم تطبيقات سريعة.
		ب	طرح أسئلة من حين لآخر.
		ج	أترك لهم حرية طرح الأسئلة خلال الدرس.
		د	تقديم أمثلة متنوعة حول الموضوع.
٢١	من أجل بناء سيورة تعلم جديد ينبغي:	أ	طرح قضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة القادمة.
		ب	مكافأة الأداء الجيد للطلبة في المحاضرة.
		ج	إجراء اختبار سريع في نهاية المحاضرة.
		د	تقييم مستوى تقدم الطلبة في نهاية المحاضرة.
٢٢	لإثراء المكتسبات المعرفية لدى الطلبة ينبغي:	أ	تكليفهم بإعداد بحوث لإثراء مادة التعلم.
		ب	توجيه النقد فيما يقعون فيه من أخطاء.
		ج	تقييم مستوى تقدم الطلبة بأدائهم في المحاضرة السابقة.
		د	تقييم مستوى تقدم الطلبة بمقارنتهم ببعضهم.

جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات

لدى طلبة الجامعة

م.م. أميرة عبد الكريم مران حسين المرعي

كلية التربية للبنات / قسم العلوم التربوية والنفسية

جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة

م.م. أميرة عبد الكريم مران حسين المرعي

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات وفقاً لمتغيرات التخصص العلمي (علمي - انساني) ووفقاً لمتغير السكن (مركز المدينة - اقضية ونواحي) وتركز أهمية البحث الحالي على مواطن القوة - لا الضعف - في الشخصية لاستثمارها لصالح جودة حياة الفرد وتنمية المجتمعات ، لذلك تراجع الاهتمام بمفاهيم من قبيل المرض النفسي والعوامل المؤدية للاضطراب لصالح مفاهيم من قبيل الرفاهية النفسية والرضا عن الحياة والسعادة والأمل والتفاؤل وجودة الحياة (Quality of life) وغير ذلك من المفاهيم ذات الدلالة الايجابية التي تعزز من فرص جودة الحياة متجاوزة مجرد الاكتفاء بالعادية والخلو من الأعراض المرضية

أهداف البحث : : تستهدف الدراسة الحالية إلى :

- (١) قياس جودة الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات / جامعة البصرة .
- (٢) التعرف على الفروق بين جودة الحياة ومتغير السكن .
- (٣) التعرف على الفروق بين جودة الحياة ومتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي)

إجراءات البحث : تم استخدام المنهج الوصفي في البحث الحالي كونه منهج لا يقتصر على وصف الظاهرة كما في الواقع وإنما يتعداها إلى تحليلها وتفسيرها في ضوء المتغيرات وربطها بالظواهر والمشكلات التي تضمنتها الدراسة الحالية .

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة الحالية من طالبات كلية التربية للبنات / جامعة البصرة وتم اختيار العينة بصورة قصدية من طالبات المرحلة الأولى في قسم الجغرافيا لخصوصية هذا القسم من ناحية مساره العلمي في المواد الدراسية ويقع ضمن الاختصاصات الانسانية من جهة وكونه يقبل خريجي الفرعين العلمي والأدبي من جهة أخرى ، مما يحقق الصفات المطلوبة في العينة .

وقد خلص البحث الحالي إلى جملة من الاستنتاجات تمثلت في غياب جودة الحياة لدى الطالبات ولكن بفارق ضئيل عن الوسط الفرضي وهذا دليل على قرب فئة الشباب من الإناث من تحديد مفهوم الجودة وتحسسه وإدراكه ، وفهم أبعاده ، فضلاً عن عدم وجود فروق بين مستوى جودة الحياة وبحسب متغيرات التخصص العلمي والانساني ومكان السكن في مركز المدينة أو الأفضية والنواحي وهذا عائد طبيعة التداخل في تركيبة المجتمع العراقي من جهة وانصهار الفروق بين الريف والمدينة وتأثير المناهج الدراسية في شخصيات الطالبات في كلا التخصصين من جهة أخرى .

Summary of the research

The current research aims at identifying the quality of life of female students of the College of Education for girls according to the variables of scientific specialization (according to the variable of housing). The focus of the current research is on the strengths - not weakness - of the personality to invest in the quality of life of the individual And the development of societies. Therefore, attention has been paid to concepts such as psychological illness and the factors leading to disorder in favor of concepts such as psychological well-being, satisfaction with life, happiness, hope, optimism, quality of life and other positive concepts that enhance the quality of life opportunities.

Research Objectives:: The current study aims to:

- 1) Measuring the quality of life of students of the Faculty of Education for Girls / University of Basrah.
- 2) Identify differences between quality of life and housing variable.
- 3) Identify the differences between the quality of life and the variable of study specialization (scientific - literary)

Research Procedures The descriptive approach was used in the current research as a method not only to describe the phenomenon as in fact, but also to analyze it and interpret it in the light of the variables and relate them to the phenomena and problems included in the current study.

The study population: The society of the study is the current students of the Faculty of Soil for Girls / University

of Basrah The sample was deliberately chosen from the students of the first phase in the Department of Geography for the specificity of this section in terms of its scientific track in the subjects of the subject falls within the humanitarian competencies on the one hand and that it accepts graduates of the scientific and literary branches of On the other hand, achieving the required qualities in the sample.

The present research concluded that the quality of life of female students was limited by the quality of life, but a small difference from the accepted mean. This is evidence of the proximity of young female students to the definition of quality, perception and understanding of its dimensions, as well as the absence of differences between quality of life and variables This is due to the nature of the overlap in the composition of the Iraqi society on the one hand, and the fusion of the differences between the countryside and the city and the impact of the curriculum in the personalities of students in both disciplines on the other hand

الفصل الأول (التعريف بالبحث)

مشكلة البحث

تمر المجتمعات اليوم بمرحلة سريعة التغير في جميع مجالات الحياة وعلى الأصعدة كافة تولدت عنها حالة من الإرباك وعدم الاستقرار في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والى شعور بالتوجس بصورة جعلت من الاستمتاع بالحياة أمراً صعب المنال لكل فئات وشرائح المجتمع ، وإن مواجهة

هذه التحديات التي يعرفها العصر وتحقيق مستويات عالية من الجودة الإنتاجية كماً وكيفاً تقتضي جوده الأداء الإنساني - أي لابد أن يلزمها وحتى أن يسبقها - بناء الإنسان ، بمعنى جوده الإنسان من داخله والتي تنعكس على إنتاجيته وأدائه الذي يمتلك القدرات والمهارات والإمكانات التي يمكنه بممارستها التعامل مع التقدم المعرفي والتقني المتسارع والنجاح في مواجهة أعباء ومتطلبات الحياة اليومية التي تنسم بالتعقيد المتزايد بحيث يتم تحويل كل ما لدى الفرد من معلومات واتجاهات وقيم ومعتقدات إلى سلوكيات تحقق فعاليته وشعوره بالرضا والتوافق والنجاح في الحياة في إطار ما يطلق عليه بـ (جودة الحياة النفسية) ، (مشري ، ٢٠١٤ : ٢١٥ - ٢١٦) .

وتتمثل الجامعة مجتمعاً مستقلاً له طابعه الخاص وإن كان هذا المجتمع لا يعمل بمعزل عن ما يحيط به وهو المجتمع الكبير ومهما كانت صفة الاستقلال فلا محالة أن الجامعة تتأثر بمحيطها الخارجي وتؤثر فيه ، فكثير من قيمها وثقافتها التي تشكل ما يعرف بمناخها التنظيمي (الجامعي) اكتسبتها من بيئتها الخارجية ؛ إن مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مدركات الطلبة لجودة حياتهم فهم يمرون بمرحلة إنمائية مهمة من حياتهم إذ يستعدون للالتحاق بالمهن الأخرى والزواج والاستقرار الأسري ، ومن ثم فإن نظرتهم لجودة الحياة تؤثر في أدائهم الدراسي وفي دافعيتهم للإنجاز وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم ، (منسي وكاظم ، ٢٠٠٦ : ٦٤) ، كما يتعرضون لمشكلات تسهم في أعاقه توافقهم وتحد من تحقيق أهداف الجامعة في بناء الطالب علمياً والإسهام في نمو شخصيته ومن هذه المشكلات، المشكلات النفسية مثل تدني الثقة بالذات والتوتر النفسي والمشكلات الاجتماعية مثل صعوبة تكوين علاقات إيجابية مع الأساتذة والطلبة،

والمشكلات الدراسية مثل تدني مستوى التحصيل وتنظيم الوقت واستثماره واستخدام المكتبة وكتابة البحوث ، ومشكلات صحية متنوعة وهذا كله يؤثر على جودة حياة الطالب الجامعي (سليمان ، ٢٠١٠ : ١١٩) .

يواجه كثير من الطلاب الجامعيين مشكلات اذ البيئة الثقافية والاجتماعية الجديدة يرافقها العديد من الضغوط التي تعوق من جودة الحياة الجامعية خاصة الطلاب الذين ينتقلون من المرحلة الدراسية الثانوية إلى المرحلة الجامعية ، ومن مرحلة المراهقة المتوسطة إلى مرحلة المراهقة المتأخرة وعالم الراشدين ، ويعد التوافق مع الحياة الجامعية وما تقدمه الجامعة من خدمات وخبرات متميزة مطلباً أساسياً لجودة الحياة الجامعية اختلاف الجو التعليمي في الجامعة عنه في المدرسة وتباين أساليب وطرائق التدريس والتقييم كما أن الجامعة تعطي طلابها حرية أوسع ومسؤولية أكبر ، فضلاً عن مشكلات دراسية واقتصادية واجتماعية وتربوية ونفسية ، كما إن انخفاض مستوى جودة الحياة للطالب الجامعي يرتبط إلى حد كبير برسوب الطلبة أو إنذارهم أو فصلهم من الجامعة وأن هذا يعد هدراً في التعليم الجامعي لابد أن تتصدى له الدراسات والأبحاث للتخفيف منه ووضع البرامج الملائمة لتلافي وقوعه ، (سليمان ، ٢٠١٠ :

١٢٤ - ١٢٥).

وتكمن مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الآتي :

ما مستوى جودة الحياة التي يتمتع بها طلبة الجامعة وتحديدًا طالبات كلية التربية للبنات .

أهمية البحث :

تسعى الدول المتقدمة والنامية إلى إحداث تنمية شاملة وطموحة غرضها الأساس تحقيق رفاهية الإنسان وتنمية حاجاته النفسية والاجتماعية والاقتصادية وتأخذ تنمية العنصر الإنساني جانباً مهماً من خططها لأنه العامل الأساس في

تطوير المجتمع وتحقيق أهدافه ، (. p.53-58 , 1983 , steers and porter)

ان استغلال طاقات الإنسان وإمكانياته تتطلب نضجاً وتفتحاً مع استعمال العقل والتفكير لذلك لا يمكن عزل هذه الحالة عن التنمية الشاملة في أي بلد والتي يجب ان تشمل نواحي حياة الإنسان جميعها من أجل المعرفة قدراته والتوصل إلى أعلى إمكانياته وطاقاته وأقصاها من خلال الحرص على العلاقة بين الإنسان والتنمية الشاملة من جهة والتعليم من جهة أخرى وعلى أساس معالجة كل جزء من تلك الأجزاء الثلاثة واعتبار الهدف النهائي هو الإنسان في كل مكان ، (القاضي ، ١٩٨٣ : ٨١-٨٢) .

لقد تجاهل علماء النفس الجوانب الايجابية لدى الإنسان لعقود طويلة وكان جل اهتمامهم بالجوانب السلبية ، فمنذ عام (١٨٨٧م) وحتى عام (٢٠٠٠م) توجد (١٣٦٧٢٨) دراسة ويبحث عن الغضب والقلق والاكتئاب في مقابل (٨٦٥٩) عن الجوانب الايجابية (السعادة ٢٩٥٨ دراسة) وجودة الحياة بشقيها العام والخاص (٥٧٠١ دراسة) بنسبة (١ : ١٦) ، ومع نهايات القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة بدأ اهتمام علماء النفس يتوجه نحو مواطن القوة - لا الضعف - في الشخصية لاستثمارها لصالح جودة حياة الفرد وتنمية المجتمعات ، لذلك تراجع الاهتمام بمفاهيم من قبيل المرض النفسي والعوامل المؤدية للاضطراب لصالح مفاهيم من قبيل الرفاهية النفسية (Psychological well - being) والرضا عن الحياة (Satisfaction life) والسعادة (Happiness) والأمل (Hope) والتفاؤل (Optimism) وغير ذلك من المفاهيم ذات الدلالة الايجابية التي تعزز من فرص جودة الحياة متجاوزة مجرد الاكتفاء بالعادية والخلو من الأعراض المرضية (Seligman , 2005) نقلاً عن (بسيوني ، ٢٠١١ : ٦٨) .

يعيش المجتمع الجامعي في بيئة اجتماعية تضم مجموعة من الأفراد المتقاربين في الأعمار ويعد توافق الطالب في هذا المجتمع واحداً من أهم مظاهر جودة الحياة للطلاب الجامعي فشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية الحياة يمكن أن تنعكس على إنتاجه وتحصيله ، وتعد الجامعة تجربة جديدة للطلاب تختلف عن التجارب التعليمية السابقة ففيها الكثير من المشكلات والخبرات الجديدة التي عليهم اجتيازها ومواجهتها والتوافق معها مثل: التعرف على أنظمة الجامعة ولوائحها واختيار التخصص والتوافق معه والاختيار المهني والإعداد لمهنة المستقبل وما يرتبط بذلك من اتخاذ قرارات ذات أهمية بمستقبل الطلبة وحياتهم العلمية وجودة حياتهم (سليمان ، ٢٠١٠ : ١١٩) .

إن الهدف الذي ينشده أي مجتمع في الفترة القادمة هو تحسين جودة الحياة لأفراده لما لها من أهمية كبرى ، (عبد الفتاح وحسين ، ٢٠٠٦ : ٦) .

وتكمن أهمية البحث الحالي من خلال :

(١) **الأهمية النظرية** : تحديد مستوى جودة الحياة لدى الطالبات ومفاهيم شريحة الشباب عنها .

(٢) **الأهمية التطبيقية** : إعادة النظر ببناء البرامج التربوية والتعليمية والنظم الصحية وأساليب الحياة المتبعة في المجتمع وفقاً للأطر التنظيمية والقانونية والقيمية بما يتناسب مع المفاهيم العلمية لجودة الحياة .

أهداف البحث : تهدف الدراسة الحالية إلى :

(٤) قياس جودة الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات / جامعة البصرة .

(٥) التعرف على الفروق بين جودة الحياة ومتغير السكن .

(٦) التعرف على الفروق بين جودة الحياة ومتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي) .

حدود البحث : تحدد مجتمع البحث الحالي بطلابات المرحلة الأولى في كلية

التربية للبنات / جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ م .

تحديد المصطلحات :

أولاً : جودة الحياة : عرفها :

(١) **دوسون ١٩٩٤ (Dodson 1994):** الشعور الشخصي بالكفاءة وإجادة التعامل مع التحديات، (Dodson 1994 : 218) .

(٢) **جسام (٢٠٠٩م) :** درجة الرضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة ومدى سعادته بالوجود الإنساني وتشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة ، كما أنها تشتمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته وعوامل خارجية كتلك التي تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي- النشاطات ومدى انجاز الفرد للمواقف ، (جسام ، ٢٠٠٩ : ٣٣) .

(٣) **الكرخي (٢٠١١م) :** شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع الحاجات في أبعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل النمو الشخصي والسعادة البدنية والمادية والاندماج الاجتماعي والحقوق البشرية ، (الكرخي ، ٢٠١١ : ٢٤) .

(٤) **منظمة اليونسكو :** كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد وهو يتسع ليشمل إشباع الحاجات الأساسية التي تحقق التوافق النفسي للفرد ، (المشهداني والقراري ، ٢٠٠٦ : ٣٣٢) .

(٥) **منظمة الصحة العالمية (WHO 1995) :** إدراك الأفراد لوضعهم الاجتماعي في الحياة في سياق ثقافة المجتمع وقيمه وعلاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واهتماماتهم فضلاً عن الصحة البدنية والنفسية ومستوى

الاستقلالية والعلاقات الاجتماعية والمعتقدات الشخصية وعلاقتهم بالملاح
البيئية البارزة، (WHOQOL,1995:1403) .

وقد تبنت الباحثة تعريف منظمة الصحة العالمية ١٩٩٥ .

ثانياً : طلبة الجامعة : إحدى شرائح المجتمع الذين التحقوا بالجامعات بعد
التخرج من المرحلة الإعدادية وغالباً ما تتراوح أعمارهم بين (١٨-٢٢) سنة إذا
لم يسبق لهم الرسوب في إحدى المراحل الدراسية ، (عبد الغني ، ٢٠١٥ ،
(٢٥٦) .

ثالثاً :التعريف الإجرائي لجودة الحياة : الدرجة الكلية التي تحصل عليها
المستجيبة من خلال إجابتها على فقرات مقياس جودة الحياة .

الفصل الثاني (الإطار النظري ودراسات سابقة)

الإطار النظري : مفهوم جودة الحياة

في محاولة كارول رايف وآخرون (٢٠٠٦) الإجابة عن السؤال التالي: هل
جودة الحياة النفسية مصطلح نقيض لمصطلح سوء التوافق النفسي، أو هل
جودة الحياة النفسية والمرض النفسي يشكلان أبعاداً منفصلة للصحة النفسية أو
للوظيفية النفسية ؟ توصلت إلى الإقرار بوجود مدخلين متميزين للإجابة عن
هذا السؤال

الأول يرى أنصاره أن جودة الحياة النفسية والمرض النفسي النهايتين
الحديتين على متصل ثنائي القطب، وعليه يؤكد أنصار هذا المدخل على
أهمية التعلم عن الضيق والتوتر والاضطراب النفسي أمراً حتمياً لتفهم جودة
الحياة النفسية، ومن هنا يمكن القول أن ذوي المستويات المرتفعة من
الاضطرابات النفسية (مثل الاكتئاب)، يتوقع أن تكون مستويات جودة حياتهم

النفسية متدنية أو منخفضة بصورة دالة كما تقاس مثلاً بمقاييس السعادة، والحياة الهادفة أو ذات القيمة والمعنى، والعكس صحيح

الثاني: في حين يؤكد أنصار المدخل الثاني على العكس من ذلك أن جودة الحياة النفسية والمرض النفسي مجالات منفصلة للوظيفة النفسية أو للصحة النفسية، وبالتالي، فإن المعلومات المتعلقة بأسباب التداعيات، ومتعلقات كل منهما لا يمكن استنتاجها من الآخر.

وبناء على ذلك ترى كاورل رايف وآخرون أن جودة الحياة النفسية تتمثل : " في الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على :ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، سعيه المتواصل لتحقيق أهدافه شخصية مقدره وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، استقلاليتته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية ".
(Ryff,etal.,2006,PP. :85-95).

١) نظرية لاوتن ١٩٩٦ مفهوم طبعة البيئة (Environmental Press) , ((Lawton 1996))

طرح لاوتن ١٩٩٦ ليوضح فكرته عن جودة الحياة ، والتي تدور حول الآتي إن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفين هما: الظرف المكاني ، إذ أن هناك تأثيراً للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته ، وطبعة البيئة في الظرف المكاني لها تأثيران احدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلاً ، والآخر تأثيره غير مباشر إلا انه يحمل مؤشرات ايجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها. الظرف الزماني ، إن إدراك الفرد لتأثير طبعة

البيئة على جودة حياته يكون أكثر ايجابياً كلما تقدم في العمر ، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته ، وبالتالي يكون التأثير أكثر ايجابية على شعوره بجودة الحياة ، (Argyle, 1999 :p:33)

٢) نظرية شالوك ٢٠٠٢ : Schalok Theory

قدم شالوك ٢٠٠٢ تحليلاً مفصلاً لمفهوم جودة الحياة على أساس انه مفهوم مكون من ثمانية مجالات ، وكل مجال يتكون من ثلاثة مؤشرات ، تؤكد جميعها على اثر الأبعاد الذاتية كونها المحددات الأكثر أهمية من الأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة ، على إن هناك نسبة في درجة هذا الشعور فالعامل الحاسم في ذلك يكمن في طبيعة إدراك الفرد لجودة حياته ، الأبعاد الذاتية : التقييم الوظيفي كمقياس المدى " مستوى الوظيفة ، وملاحظة المشاركة ، واستبيانات الظروف والأحداث البيئية والتفاعل في الأنشطة اليومية وتقرير المصير والتحكم الشخصي وأوضاع الدور التعليم والمهنة والسكن ، الأبعاد الخارجية ، والمنبهات الاجتماعية " مستوى المعيشة ومستوى العمل ، (عبد الرحمن ، ٢٠٠٧ : ٣٣ - ٣٤) .

ثانياً : المنظور الإنساني : يرى المنظور الإنساني إن فكرة جودة الحياة تستلزم دائماً الارتباط الضروري بين عنصرين لا غنى عنهما هما : (وجود كائن حي ملائم ووجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن) لان ظاهرة الحياة تبرز إلى الوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين ، فهناك البيئة الطبيعية والتي تتمثل بالموارد الطبيعية التي تشكل مقومات حياة الفرد وهناك البيئة الاجتماعية وهي التي تضبط سلوك الأفراد والجماعات طبقاً للمعايير السائدة في المجتمع، فجودة البيئة الاجتماعية تتحقق بمقدار امتثال الأفراد لهذه المعايير وعدم خروجهم عنها ، كما ان هناك البيئة الثقافية التي تقاس جودتها بقدرة الفرد على صنع بيئة حضارية مادياً أو معنوياً (رضوان ، ٢٠٠٦ ، ص

٩٦ - ٩٩) ، لقد أكد هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على مفهوم الذات Self Concept وقد بين إن حقيقة الحياة الإنسانية تتطوي على إمكانيات هائلة لتحقيق أفضل المستويات للتطور والارتقاء في الحياة ،
(Rebecc,2000,p39)

ثالثاً : المنظور التكاملي Integrative Perspective

نظرية أندرسون ٢٠٠٣ Anderson Theory 2003

طرح اندرسون ٢٠٠٣ (Anderson 2003) شرحاً تكاملياً لمفهوم جودة الحياة ومعنى الحياة meaning of life متخذاً من مفاهيم السعادة Happiness ونظام المعلومات البيولوجي The biological information system والحياة الواقعية فضلاً عن العوامل الموضوعية الأخرى إطار نظرياً تكاملياً لتفسير جودة الحياة (Ventegodt , 2003:1410)

لقد أشار أندرسون (إلى أن إدراك الفرد لحياته يجعله يقيم شخصياً ما يدور حوله كما يمكنه من أن يكون أفكارا كي يصل إلى الرضا عن الحياة Satisfaction Life وإن هناك ثلاث سمات مجتمعة معاً تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة : الأولى : وهي تتعلق بالأفكار ذات العلاقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه .

الثانية : المعنى الوجودي الذي ينتصف العلاقة بين الأفكار والأهداف ، الثالثة : الشخصية والعمق الداخلي وفي ضوء هذه السمات ، فإن النظرية التكاملية تضع المؤشرات الآتية الدالة على جودة الحياة :

أولاً : إن شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة حياته وإن هذا الشعور يتحقق بالاتي : أن نضع أهدافاً واقعية نكون قادرين على تحقيقها وإن نسعى إلى تغيير ما حولنا لكي يتلاءم مع أهدافنا.

ثانياً : أن إشباع الحاجات لا يؤدي بالضرورة إلى رضا الفرد وإلى شعوره بجودة الحياة ، ذلك انه أمر نسبي يختلف باختلاف الأفراد واختلاف الثقافات التي يعيشون فيها.

ثالثاً : إن استغلال الفرد لإمكانياته في نشاطات إبداعية وعلاقات اجتماعية جيدة وأهداف ذات معنى وبعائلة تثبت فيه الإحساس بالحياة هو الذي يشعره بجودة الحياة .

دراسات سابقة :

(١) **دراسة مبارك ، ب ت :** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج وشملت عينة الدراسة (٤٠٠) امرأة من النساء العاملات في بعض مؤسسات الدولة وربات البيوت وأعمارهن بين (٣٠-٣٥) سنة و (٣٩-٤٥) سنة وقد أظهرت نتائج الدراسة ان النساء المتأخرات عن الزواج ليس لديهن شعوراً بجودة الحياة. وليست هناك فروقاً في جودة الحياة على وفق متغير العمر وهناك فروقاً في جودة الحياة على وفق متغير العمل ، فالنساء العاملات اقل شعوراً بجودة الحياة من ربات البيوت ، وإن السلوك الاجتماعي للنساء المتأخرات عن الزواج يمتاز بالايجابية ولا توجد فروق في السلوك الاجتماعي للنساء المتأخرات عن الزواج على وفق متغير العمر والعمل ، ولا

توجد علاقة دالة إحصائية بين جودة الحياة والسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج ، (مبارك ، ب ت :) .

(٢) دراسة سليمان ، ٢٠١٠م : قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبول بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، وهدفت الدراسة الى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص (إنساني - علمي) والتقدير الدراسي للطلاب (جيد جداً فأكثر ، جيد ، مقبول) وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكل من دخل الأسرة الشهري ، وتم تطبيق أداة البحث من مقياس بخمسة ابعاد هي جودة الصحة العامة وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة التعليم الجامعي وجودة الحياة النفسية وجودة إدارة الوقت على عينة مكونة من (٦٤٩) طالباً (٣١٩ أدبي ، ٣٣٠ علمي) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن إن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين هي جودة الحياة الأسرية والنفسية ، منخفض في بعدين هما جودة الحياة التعليمية وإدارة الوقت ، ومتوسط في جودة إدارة الصحة ، ووجود تأثير دجال إحصائياً على جميع الأبعاد في متغير التخصص (علمي - إنساني) باستثناء جودة إدارة الوقت ، (سليمان ، ٢٠١٠ ، ١١٧-١١٨) .

الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته

٨٥ منهجية البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الارتباطي) لمناسبته لأهداف وطبيعة الدراسة إذ يقوم البحث الوصفي بوصف ما هو كائن وتفسيره كما يهتم بتحديد العلاقات والظروف التي توجد بين الوقائع .

٨٥ مجتمع البحث : تمثل المجتمع الحالي بطالبات كلية التربية البنات /

جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م للمرحلة الأولى فقط ، وكما موضح في جدول رقم (١) ، علماً إن الكلية في سنتها لم تكن قد خرجت دفعة ، لأنها حديثة النشأة .

جدول رقم (١)

أعداد طالبات كلية التربية للبنات للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م بحسب القسم

العلمي والمرحلة

ت	القسم العلمي	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
١.	اللغة العربية	٢١٦	٨٢	٥٠
٢.	الجغرافيا	١٨٢	٣٩	٤٦
٣.	التاريخ	١١٢	٤٢	٥١
	المجموع	٥١٠	١٦٣	١٤٧

٨٥ عينة البحث : تمثلت عينة الدراسة الحالية بطلبات كلية التربية للبنات / جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م المرحلة الأولى لقسم الجغرافيا وبلغ عددها (٨٠) طالبة ، وقد تم اختيارها بطريقة قصدية كونها تنتم في أنها تنتمي لاختصاص يقع ضمن التخصصات الإنسانية ويقبل خريجي الدراسة الإعدادية بفرعها الأدبي والعلمي وبالتالي تكون ممثلة لمجتمعها الكلي (كلية التربية للبنات) هذا من جهة ومن جهة أخرى محتوى دراستها يمتاز بالناحية العلمية .

٨٥ أداة البحث

لقد تبنت الباحثة مقياس جودة الحياة " الصورة المختصرة " World Health Organization Quality Of Life (WHO QOL – BREF) إعداد (منظمة الصحة العالمية / ١٩٩٦) ، تعريب (د. بشري إسماعيل أحمد ٢٠٠٨م) .

وضع هذا المقياس منظمة الصحة العالمية (١٩٩٦) الصورة الأصلية لمقياس جودة الحياة والذي أعدته أيضاً منظمة الصحة العالمية (١٩٩٥) مكون من ١٠٠ فقرة ، اما المقياس الحالي المستخدم في البحث الحالي يقدم مقطع مختصر عن مستوى الجودة السائد في حياة الفرد وهو يتكون من ٢٦ فقرة ، لتصبح الصورة المختصرة شاملة ومتكاملة وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٦) فقرة منها فترتين عن جودة الحياة والصحة العامة و(٢٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية للمقياس ولقد قامت الباحثة ببعض الإجراءات على المقياس وهي الصدق والثبات .

- الصدق الظاهري : عرض المقياس على لجنة من ذوي الاختصاص لاستخراج الصدق الظاهري

جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة.....

- طُبّق المقياس على عدد من الطلبة للاطمئنان على فهم الفقرات ووضوح التعليمات .
- أُستخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول .

٨٥ الوسائل الإحصائية : تم استخدام الوسائل الآتية :

- (١) الوسط الفرضي
- (٢) الوسط الحسابي
- (٣) الانحراف المعياري

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

النتائج :

سوف نستعرض نتائج البحث الحالي وفقاً لأهدافه المذكور أعلاه وهي كالاتي :

(١) قياس جودة الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات / جامعة البصرة .

جدول رقم (٢)

قياس جودة الحياة

العدد	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية
80	78.1375	78	12.73860	0.096	2.00

ومن الجدول أعلاه يتضح انه لا توجد فروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي وعليه لا توجد لديهم جودة حياة .

وقد جاءت هذه النتيجة ضمن التوقعات إذ أن طبيعة الظروف التي يمر بها البلد وتعاقب الأزمات وعدم الاستقرار في مجالات الحياة كافة وسرعة التغيرات التي طرأت على المجتمع وصعوبة الشعور بالأمان فضلاً عن إن الأجيال الحديثة من الشباب لديهم القدرة على تشخيص المشكلات المجتمعية وتحديد أسبابها وهذا بدوره ساعد على عدم شعورهم بجودة للحياة ، وهذا ما أظهرته نتائج البحث الحالي في هدفه الأول ، وبحسب رأي الباحثة فأن الطالبات ومن فئة الشباب في بداية المرحلة العمرية (١٩-٢٢) سنة وهي الفترة الجامعية ليس لديهن أي جودة حياة ، ولكنهن بحسب الوسط الفرضي ولكنهن قريبات جداً منه بفارق ضئيل وهذا يدل على أن فتياتنا وبناتنا واعيات جداً لمشكلاتهن واحتياجاتهن الذاتية ، ومتحسسات لصعوبات الحياة ، وهذا يعد مؤشر جيد على امكانية تطور الشخصية ايجابياً في المستقبل والنضج المبكر .

(٢)الهدف الثاني : ما مستوى الفروق في جودة الحياة وحسب متغير التخصص العلمي

جدول رقم (٣)

يوضح الفروق في جودة الحياة وبحسب متغير التخصص العلمي

العدد	التخصص	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية
27	علمي	79.4340	78	13.087791	1.640	2.00
53	أدبي	74.5926	78	9.07346		

يتضح من الجدول أعلاه انه لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة لدى الطالبات باختلاف تخصصاتهم سواء العلمية منها أو الأدبية وهذا عائد بحسب رأي الباحثة إلى أن التقارب في الأفكار والرؤى وطبيعة المواد التربوية والدراسية

وأهدافها العامة والخاصة واشتراكها في بعض المواد الدراسية من جهة فضلاً عن التقارب في المرحلة العمرية ومتطلباتها واحتياجاتها ومشكلاتها من جهة أخرى .

(٣) مستوى الفروق في جودة الحياة وبحسب متغير السكن (مركز المحافظة والاقضية والنواحي)

جدول رقم (٤)

يوضح مستوى الفروق في جودة الحياة بحسب متغير السكن (مركز المدينة والنواحي)

العدد	مكان السكن	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية
42	مركز المدينة	78.7857	78	2.00	0.392	2.00
34	أقضية ونواحي	77.6471	78	2.00	0.385	

يتضح من الجدول أعلاه انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم جودة الحياة بحسب متغير السكن وتعزي الباحثة ذلك إلى ذوبان التفاوت والفروق بين الريف والمدينة راجعة إلى عديد من التغيرات التي طرأت على المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ ومنها دخول الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والأجهزة الذكية التي ساعدت كثيراً على نشر الأفكار وتقريب التواصل الاجتماعي ونشر الكثير من الأفكار ووجهات النظر والتي تعزز من تقريب وجهات النظر وتثبيت الكثير من الآراء والاتجاهات والقيم وغيرها من جهة ووصول الخدمات الى هذه الريف من جهة أخرى مثل الخدمات الصحية

كالمستشفيات والمراكز الصحية وغيرها وتوفر الخدمات التعليمية مثل المدارس وبعض المؤسسات الأكاديمية كالجامعات والمعاهد ، ووسائل النقل وغيرها من الخدمات مما خلق بيئة قريبة في تشكيلها من بيئة المدن ، فضلاً عن الهجرة من الريف إلى المدينة مما ساهم في تقليل الفوارق بينهما .

التوصيات والمقترحات

التوصيات : توصي الباحثة بما يلي :

- (١) قياس جودة الحياة لدى الذكور في كليات التربية المناظرة مع المقارنة بالدراسة الحالية .
- (٢) قياس جودة الحياة وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل التخصص العلمي والمرحلة الدراسية في الكليات العلمية .
- (٣) إيجاد العلاقة بين مفهوم جودة الحياة ومتغيرات أخرى مثل الصلابة النفسية وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى ومستوى القلق .

المقترحات : تقترح الباحثة ما يلي :

- (١) استثمار طاقات الطالبات وتوجيهها ببرامج تربية ونفسية هادفة وتحت إشراف الجامعات .
- (٢) تحديد الطلبة المتميزين والمتفوقين وعرض تجاربهم على بقية الطلبة ضمن برامج تثقيفية واقعية فيما يعرف بتبادل الخبرات يتم بين طلبة الجامعات .
- (٣) محاولة إشراك فئة الشباب من طلبة الجامعة بدورات تدريبية على كيفية استثمار الطاقات وتحسين جودة الحياة وكيفية صنع القرار لبناء قادة للمستقبل .

المصادر

أولاً / العربية :

- (١) بسيوني ، سوزان بنت صدقة بن عبد العزيز ، (ب ت) ، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى الطالبات الجامعيات بمكة المكرمة ، مجلة الإرشاد النفسي / مركز الإرشاد النفسي ، العدد ٢٨ ، ابريل نيسان ٢٠١١ .
- (٢) تفاحة ، جال السيد ، ٢٠٠٩ : الصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المسنين ، دراسة مقارنة ، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثالث (أ) .
- (٣) جسام ، سناء أحمد (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج إرشادي عقلائي لتحسين جودة الحياة وبعض المتغيرات المرتبطة لدى عينة من المسنين ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- (٤) سليمان ، شاهر خالد (٢٠١٠) : قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (١١٧) السنة الحادية والثلاثون . ٢٠١٠ م .
- (٥) عبد الغني ، هدى جميل (٢٠١٥) : المظاهر السلوكية غير المرغوبة لدى طلبة المرحلة الجامعية من وجهة نظر اساتذتهم ، بحث منشور في مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد (٤٤)
- (٦) عبد الفتاح ، فوقيه أحمد السيد وحسين ، محمد حسين سعيد ، العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية ببني سويف تحت شعار (دور الأسرة ومؤسسات

المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة) للفترة من ٣-٤ مايو ٢٠٠٦ م .

(٧) القاضي ، يوسف مصطفى وآخرون (١٩٨١) : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، ط ١ ، دار المريخ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

(٨) الكرخي ، خنساء نوري (٢٠١١) : جودة الحياة لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالذكاء الانفعالي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى .

(٩) مبارك ، بشرى عناد (ب ت) : جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج ، مجلة كلية الآداب ، العدد (٩٩) .

(١٠) مشري ، سلاف (٢٠١٤) : جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي - دراسة تحليلية ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الوادي ، العدد (٨) ، سبتمبر ٢٠١٤ ، ص ٢١٥-٢٣٧ .

(١١) المشهداني ، سكرين إبراهيم والغزاري ، منال بنت خصيب (٢٠٠٦) : جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في مركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس كما يراها الطلبة المتوقع تخرجهم ، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس - مسقط ، ١٧-١٩ ديسمبر ٢٠٠٦ م .

(١٢) منسي ، محمود عبد الحليم وكاظم ، علي مهدي : (٢٠٠٦م) : قياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة ، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس - مسقط ، ١٧-١٩ ديسمبر ٢٠٠٦ م .

ثانياً / المصادر الأجنبية :

- 1) Dodson, W.E.(1994) : Quality of life measurement in children with epilepsy In M.R. Trimble & W.E. Dodson (Eds.), Epilepsy and Quality of life.(pp.212-226). Raven press Ltd.: New York .
- 2) Strees , M . and porter . I. (1983) : motivation and work behavior 2nd .ed new York . Mc grow- hill, inc .

**(القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ
المرحلة الابتدائية)**

م.م علاء عبدالأمير صبر

الكلية التربوية المفتوحة

القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ

المرحلة الابتدائية

م.م علاء عبدالأمير صبر

مستخلص البحث:

يرمي هذا البحث الى التعرف على (القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية) .

لذلك قام الباحث في الفصل الأول بعرض المشكلة وأهميتها وعرض أهداف وحدود البحث وتعريف مصطلحاته .

واستعرض الباحث في الفصل الثاني مفهوم القيادة ونظريات القيادة القديمة والحديثة ، والتقبل الاجتماعي وكذلك نظريات التقبل الاجتماعي والدراسات العربية والاجنبية .

أما في الفصل الثالث فقد استعرض الباحث منهجية وإجراءات البحث حيث ان مجتمع البحث من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث في مدرسة المستنصرية للبنين والبالغ عددهم (١٤٠) ومدرسة عقبة بن نافع للبنات والبالغ عددهن (١٦٠) التابعتان الى مديرية تربية الكرخ الثالثة والبالغ عددهم (٣٠٠) أما عينة البحث فتم اخذ نصف المجتمع بواقع (٥٠%) حيث كان عدد الذكور (٧٠) تلميذاً بينما كان عدد الإناث (٨٠) تلميذة ليكونوا عينة البحث البالغة (١٥٠) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأداة البحث التي تبنها الباحث

من مقياسين الاول القيادة (الساهي، ٢٠١٤) وبعد التعديلات على الفقرات قد تبني الباحث (٢٠) فقرة ، والثاني مقياس التقبل الاجتماعي (دحام، ٢٠١٤) وبعد التعديلات على الفقرات قد تبني الباحث (٣٠) فقرة أما ثبات المقياس فتم التوصل اليه بطريقة اعادة الاختبار فكانت قيمة ثبات المقياس الاول (٠,٨١) و(٠,٨٣) قيمة ثبات المقياس الثاني. واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية وقد توصل الباحث الى النتائج الاتية:

١- ان عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لا يوجد لديهم قيادة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مقياس القيادة وفق متغير الجنس.

٣- ان عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يتمتعون بتقبل اجتماعي .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مقياس التقبل الاجتماعي وفق متغير الجنس .

٥- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيادة والتقبل الاجتماعي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

وفي ضوء نتائج البحث وتفسيرها والاستنتاجات توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Abstract:

This research aims to identify (**leadership and its relation to social acceptance of primary school students**).

Therefore, the researcher in the first chapter presented the problem and its importance and presented the objectives and limits of the search and define its terms.

In the second chapter, the researcher reviewed the concept of leadership and theories of ancient and modern leadership, social acceptance as well as theories of social acceptance and Arab and foreign studies.

In the third chapter, the researcher reviewed the methodology and procedures of the research. The research society consisted of students and students of the third grade in the Al Mustansiriya Boys School (140) and the Oqba Bin Nafea Girls School (160) The sample of the research was taken by half (50%) of the population. The number of males was (70) students while the number of females was (80) students to be the research sample of (150) students and students randomly selected. And the research tool adopted by the researcher of the two parameters of the first leadership (AlSahi, 2014) and after the amendments to paragraphs have adopted the researcher (20) paragraph, and the second measure of social acceptance (Daham, 2014) and after amendments to the paragraphs have adopted the researcher (30) It was obtained by way of retesting. The stability value of the first scale (0.81) and (0.83) was the stability value of the second scale. The researcher used the statistical means and the researcher reached the following results:

- 1- The research sample of the third grade pupils has no leadership.
- 2- There are no statistically significant differences on the driving scale according to gender variable.
- 3-The research sample of the third grade pupils enjoys social acceptance.
- 4- There are no significant statistical differences on the measure of social acceptance according to gender variable.
- 5- There is a statistically significant relationship between leadership and social acceptance of third-grade pupils.

In the light of the research findings and their interpretation and conclusions, the researcher reached a set of recommendations and suggestions

الفصل الأول / الإطار العام

مشكلة البحث:

مما لا شك فيه ان الخصائص القيادية ظاهرة اجتماعية ، شأنها شأن غيرها من ظواهر المجتمع المختلفة تنشأ تلقائياً عن الطبيعة البشرية ، وتؤدي وظائف اجتماعية ضرورية وتتناول الوان من النشاط الاجتماعي ، والاقتصادي، والديني ، والأخلاقي والانساني والتلاميذ حتماً لديهم خصائص قيادية كامنة لكنها تحتاج الى عملية تدريب مستمر لإظهارها ، حتى تصبح على شكل سلوك ذاتي وتلقائي من جانب التلميذ نفسه . وتعليم المهارات التي

تتمي الخصائص القيادية لدى التلميذ تكون على عائق الاسرة أولاً ثم تصبح من مسؤولية المعلمة.

(كفاي ، ٢٠١٠ : ٧١٥)

وان التلميذ في المدرسة متلقي للمعلومات يحفظها ويخزنها من دون الاستفادة منها ،وان المعلمة هي محور العملية التربوية في المدرسة ، والتلميذ فيها سلبي . وان انشطة المدرسة واساليب التعلم المتبعة فيها لم ترقى الى تنمية الخصائص القيادية لدى التلاميذ وان ما يميز التعليم في المدارس الابتدائية حالياً هو عملية حشو اذهان التلاميذ بقدر كبير من المعلومات والمعارف، ومنها اعطاء دروس مكثفة من القراءة والحساب واللغات وكلها تركز على الحفظ والاستظهار والتلقين ، بدلاً من منح التلميذ قدراً كافياً من الاعتماد على نفسه والتفاعل الايجابي مع رفاقه (محمد وقطناني ، ٢٠١٢ : ٢٣٢).

ان توافق الطفل الاجتماعي يتوقف على ما تقدمه البيئة له من محفزات وتلبية لحاجاته الملحة الاساسية وغير الاساسية فاذا كانت البيئة محفزة ومنعشة لتطلعات الطفل فان توافق الطفل في هذه البيئة يكون توافقا سليما . ان اطفال المرحلة الابتدائية يبدؤون بالتفاعل مع اخرين بطريقة منسقة يمكن المحافظة على استمرارها نوعاً ما ويظل الانضمام الى مجموعة الاقران والوصول الى الكفاءة الاجتماعية في بداية هذه المرحلة امراً على درجة من التعقيد ومع ذلك فان الطفل الذي يمتلك الكفاءة الاجتماعية يستطيع التفاعل مع الاخرين وابداء المشاعر الايجابية في استجاباته مع الاقران الامر الذي يجعله موقع احترام الاقران ولا سيما عن طريق قدرته على اتباع الاخرين ، او قيادتهم والمحافظة على التفاعلات القائمة على الاخذ والعطاء. (Hasband , 2000 p :122)

أن هناك تلاميذ يشعرون بالإحباط في كثير من الأحيان بسبب عدم قدراتهم على حل المشكلات مع أقرانهم اعتماداً على أنفسهم وربما يحتاجون الى المساعدة من الراشدين لتجاوز المشكلات الخطيرة في العلاقة الذين يعانون من المشكلات في هذا السياق احتياجات خاصة لحل هذه المشكلات ، ولذا فان على الاباء والمعلمين تزويد هؤلاء التلاميذ باستراتيجيات المقترحة لمساعدة الاطفال على تجاوز مشكلات العلاقة بين الاقران توفير الخبرات الاجتماعية التي لا تتضمن ايه تهديدات للتلاميذ وتشجيع التلاميذ على الاندماج في مشروعات صافية تعاونية. (Burton, 1993, p :56)

تمثل السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً وفي مقدمتها السلوك الإنسحابي الذي يظهر عند التلاميذ مشكلة كبيرة تعوق عملية تواصلهم مع المحيطين بهم و بالتالي تصعب عملية اندماجهم معهم .والانسحاب يسبب عجزاً وجدانيا حقيقياً للتلاميذ المنسحبين يحد من امكانية تطورهم الفكري ونموهم الذهني وذلك بسبب انزوائهم وضعف تركيزهم في اكتساب المهارات التربوية وتنقصهم المهارات الاجتماعية الضرورية في الابقاء على علاقات الصداقة والتمتع بها (الرواجفة ، ٢٠٠٤ ، ٧) ، والتلاميذ المنسحبون يفشلون في المشاركة في الانشطة الجماعية كما انهم يترددون في تفاعلهم مع الاخرين مما يؤدي الى تجاهلهم او معاملتهم معاملته سيئة تؤدي الى زيادة انعزالهم ، وان سبب فشلهم او تردهم يعود الى افتقارهم للمهارات الاجتماعية في التعامل والاتصال مع الاخرين سواء في اللعب او الحديث . (القاسم ، ٢٠٠٠ : ١٦٢)

وبما أن الدراسة ترمي إلى التعرف على القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي ، وعلى وفق ما تقدم يمكن أن تحدد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي :

ما القيادة وما علاقتها بالتقبل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

أهمية البحث:

تُعد القيادة من اهم ملامح النمو الاجتماعي التي هي أحد المجالات المهمة لعلم النفس الاجتماعي ومن ناحية أخرى تشير الدراسات الى اهمية دور الروضة والمدرسة في تنمية الخصائص القيادي لدى الاطفال ، كما ان المدرسة هي الخطوة الاولى على درب تنمية الخصائص القيادية للتلميذ ، من خلال زجه في خبرات ونشاطات ومحفزات مختلفة التي اذا أحسن استخدامها ، نحصل على طفل متكامل الشخصية يتمتع بخصائص قيادية قوية تشكل شخصيته في المستقبل (البديري وآخرون ، ٢٠١٠ : ٩) .

والقيادة ذات أهمية بالغة للفرد والمجتمع فمنذ بدء الخليقة كانت المجتمعات تحتاج إلى قيادة ترتب أعمالها وتسير بها نحو تحقيق الهدف المنشود. وترجع اهمية الخصائص القيادية لتلميذ ما في المدرسة انها تكسبه القدرة على اداء الاعمال في يسر وسهولة وترفع مستوى اتقانه لأداء الأعمال المختلفة وكذلك تساعد التلميذ على اكتساب الميل إلى التعلم وتجعله قادراً على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية وتوسيع علاقاته بالآخرين وتساعد على تحقيق التعلم الذاتي في مجالات كثيرة من مجالات الحياة.(جاد ، ٢٠٠٧ : ١٨٢).

اما هيمان فإنه يرى ان القيادة هي العملية التي يتمكن بها الفرد من ان يوجه ويرشد ويؤثر ويضبط افكار وشعور وسلوك اشخاص آخرين والقيادة ترتبط بالعمل التعاوني الجماعي . وكذلك تؤخذ من اجل الجماعة وتتبع من

داخلها تلقائياً ،وغالباً ما تكون مسبقة بعملية يتنافس عليها عدد من اعضاء الجماعة .

(ابو مغلي وآخرون ، ٢٠٠٢ : ١٣٥)

ولعل دراسة الطفولة نقطة اهتمام على مر العصور والازمان والناس يتسابقون إلى اعداد الأطفال ليكونوا جيل المستقبل المأمول. ان ايجاد طريقاً لضبط سلوك التلميذ، ولتصحيحه ولدعم النمو الجسمي، العقلي والاجتماعي، والانفعالي يساعد على نمو التلميذ من الناحية الاجتماعية فيتعلم النظام ويحترم الجماعة، ويدرك قيمة التعاون، والمصلحة العامة، ويقيم العلاقات الجيدة مع الآخرين، ويتعاون معهم في حل المشكلات، مما يساعد على التخلص من الخجل والتمركز حول الذات، ويتعلم السلوك السوي وضبط النفس والإحساس بشعور الآخرين، ويكون صورة سليمة عنهم وعن الآخرين (مرتضى، ٢٠٠٢: ١٢٦).

وتعد الحاجة إلى الانتماء وتكوين علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين والمحافظة عليها من الحاجات المهمة والأساسية للإنسان ، إذ ان لهذه العلاقات أهمية بالنسبة لأي منا ليحيا ، وتتخذ هذه العلاقات الاجتماعية مع الآخرين عدة أشكال منها العلاقة التفاعلية مع الأسرة ، والعلاقة التفاعلية مع الأصدقاء ، وتختلف كل علاقة عن غيرها في الإستمرار فبعض الأفراد لا يحالفهم الحظ في تشكيل علاقات مع الآخرين يجدون من خلالها حب الآخرين والتواد معهم، وبعضهم يحالفهم الحظ. (Bruce & et al, 2006 : 180)

ان للتقبل الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة أهمية لان الحياة الاجتماعية للطفل تبدأ منذ ولادته من خلال عمليات الاتصال بينه وبين امه

ولكن هذه العلاقة سرعان ما تبدأ بالاتساع لتشمل كافة افراد الاسرة وغيرهم من الاقارب والأصدقاء حيث نلاحظ في هذه المرحلة المبكرة من عمر الطفل ان الام كثيراً ما تقوم بإرضاع طفلها وملاحظته وملاعبته في حضور افراد الاسرة وغيرهم ، الامر الذي يترتب عليه ان يربط الطفل بين الاحساس بالدفء والثقة والإشباع وبين المواقف الاجتماعية التي تحدث فيها هذه الخبرات وتدريباً يصبح الطفل اكثر ميلاً لمشاركة الام وبقية افراد الاسرة في التفاعلات الاجتماعية (Jonson , 2001 p : 10 – 12).

وانطلاقاً مما تقدم يمكن إيجاز أهمية البحث بأنه يتناول شريحة تلاميذ المرحلة الابتدائية التي تعد من الشرائح الاجتماعية التي لها تأثير في التطور الحضاري والثقافي والاقتصادي ، يعد موضوع الكشف عن القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي التي تتعرض لها المؤسسة التربوية والمجتمع ، موضوعاً يبرز أهمية القيادة في التعامل مع الأزمات التعليمية والاجتماعية.

أهداف البحث: استهدف البحث الحالي التعرف على:

١. القيادة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية على مقياس القيادة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث).
٣. التقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٤. الفروق ذات الدلالة الاحصائية على مقياس التقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث).
٥. العلاقة الارتباطية بين القيادة والتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ:

- ١- الحدود العلمية: القيادة والتقبل الاجتماعي .
 - ٢- الحدود البشرية: تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ولكلا الجنسين (ذكور ،
أناث) .
 - ٣- الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧).
 - ٤- الحدود المكانية: مدرستي المستنصرية للبنين وعقبة بن نافع للبنات
التابعات الى تربية بغداد/ الكرخ ٣ .
- تحديد المصطلحات:

أولاً: القيادة عرفها :

- ١- وعرفها شحاته والنجار (٢٠٠٣): هي درجة قوة التأثير التي يمارسها القائد في أحداث تغيير هادف في سلوك الافراد وتعتبر مؤشراً مهماً للحكم على قيادته بفعالية . (شحاته والنجار ، ٢٠٠٣: ٢٤٢).
- ٢- وعرفها العجمي (٢٠٠٨): هي العملية التي يتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وأطلاق طاقاتهم وتوجيهها نحو الاتجاه المرغوب. (العجمي ، ٢٠٠٨ : ٥٧).

التعريف النظري: مجموعة من الأشخاص تتوافر لديهم العناصر الأساسية للقيادة وإدارتها لغرض تحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمون إليها .

التعريف الاجرائي للقيادة: الدرجة الكلية التي سيحصل عليها التلميذ المستجيب من خلال إجابة المعلمين والمعلمات على فقرات مقياس السلوك الاندفاعي الذي اعتمده الباحث لهذا الغرض.

ثانياً: التقبل الاجتماعي:

١- وعرفه محرز (٢٠٠٥):

قدرة الطفل على التعاون الايجابي مع اقرانه داخل الروضة واقامة علاقات ودية معهم ، وامتلاكه الطرائق المختلفة التي تشبع لها حاجات ويتعامل بها مع غيره من المحيطين به . (محرز ، ٢٠٠٥ : ٢٩٥)

٢- وعرفه الهاشمي (٢٠٠٨): هو تشجيع الطفل على اشباع حاجاته عن طريق الوالدين والأخوة لينمو الطفل في جو من المحبة والحنان والعطف والتعاون (الهاشمي ، ٢٠٠٨ : ١٠٥).

٣- وعرفه الخالدي (٢٠١٢): هي قدرة الفرد على اقامة علاقات اجتماعية مقبولة ، تتصف بالمحبة والتعاون والتسامح . (الخالدي ، ٢٠١٢ : ٣٢٩)
التعريف النظري: اختارت الباحثة تعريف محرز تعريفاً نظرياً في البحث الحالي وحيث ان جاء متوافقاً مع النظريات التي اعتمدت في البحث في تفسير التقبل الاجتماعي .

التعريف الاجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ أو التلميذة على مقياس التقبل الاجتماعي الذي اعتمدته الباحثة في البحث الحالي .

الفصل الثاني/ إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: القيادة:

مفهوم القيادة:

إنّ مفهوم القيادة تحكمه مجموعة من العوامل المتغيرة، كالبيئة والزمن والعوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع ومجموعة الأهداف المراد تحقيقها، والقيادة بالمفهوم الحديث تعني كل نشاط اجتماعي هادف يُدرك فيه القائد انه عضو في جماعة يهتم بمصالحهم وأمورهم، ويقدر أفرادها ويسعى من أجل تحقيق مصالحه، من طريق التفكير والتعاون في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات بحسب الكفايات والإمكانات المادية المتوفرة والاستعدادات البشرية المتاحة، لذلك فإن القيادة لا تعتمد على السلطة وما منحها من مسؤوليات، وإنما تعتمد على قدرتها في جعل سلطة الجماعة ومصلحتها، التي لا تتعارض مع الصالح العام هي المحرك الأساسي للجماعة والعامل الضابط لسلوكها(العجمي، ٢٠٠٨: ص ٥٦).

وقد كان ينظر إلى القيادة في الأصل على أنها توجيه مجموعة من الأفراد من أكثر أفراد تلك المجموعة قدرة على التأثير في الآخرين، فكل منظمة تحتاج إلى وجود مسؤول يطلب من الآخرين أن ينجزوا العمل، إلا أن غالبية الإداريين اكتشفوا بأن القيادة تصبح أكثر فاعلية، عندما لا يقومون بالتوجيه فقط، وإنما بمساعدة الجماعات والأفراد على تكوين أهدافهم وتشخيص مشاكلهم، ووضع الطرائق والأساليب لحل تلك المشاكل، فالقيادة هي الطريقة التي يؤثر فيها الأفراد عن قصد في وضع أهداف الجماعة والمنظمة وتحقيقها. (الياس والحاج، ١٩٩٣: ص ٦)

نظريات القيادة : نظريات القيادة القديمة

أولاً : نظرية الرجل العظيم : تعتبر من أقدم النظريات ، وتقوم هذه النظرية على الافتراض القائل بأن التغيرات الجوهرية التي طرأت على حياة المجتمعات الإنسانية إنما تحققت عن طريق أفراد ولدوا بمواهب فذة، وأن هذه المواهب والقدرات لا تتكرر في أناس كثيرين على مر التاريخ ويرى أصحاب هذه النظرية أن الرجال العظام يبرزون في المجتمع لما يتمتعون به من قدرات غير مألوفة وامتلاكهم مواهب عظيمة وسمات وراثية تجعل منهم قادة أيا كانت المواقف التي يواجهونها. وتقوم على افتراض أن القائد شخص موهوب ذا قدرات فريدة منحها له الخالق تجعله متميزا عن باقي أعضاء الجماعة ، وتلك القدرات لا يمكن اكتسابها فهي شيء فطري.

(الغزو ، ٢٠١٠ : ٧٤-٧٥)

لذلك فالقادة يولدون ولا يصنعون . وأن السمات القيادية موروثية وليست مكتسبة كانت انعكاس طبيعي للظروف السياسية و الاجتماعية السائدة آنذاك في المجتمع الغربي . كما تبين هذه النظرية ان هناك رجالاً عظام يبرزون في المجتمع لديهم مواهب وقدرات ومميزات وخصائص عبقرية غير عادية تجعل منهم قادة ، ونجاح هؤلاء القادة في اعمالهم مبني على سماتهم الذاتية وحدها . تؤمن هذه النظرية بعدم جدوى تنمية المهارة القيادية، لأن القائد يولد ولا يصنع، ولكن نتائج الدراسات دلت على أنه بالإمكان اكتساب الأفراد العاديين بعض العادات والتقاليد والقيم بحيث يمكنهم فيما بعد بفضل هذه الرعاية المستمرة أن يصبحوا قادة ناجحين. وتضم هذه النظرية عدد من النظريات

المنبثقة عنها ومنها : (نظرية الأمير، نظرية البطل، نظرية الرجل المتميز)(
جاي كونجر، ٢٠٠١: ١)

ثانياً: **النظرية الموقفية**: إذا كانت نظرية الرجل العظيم، ونظرية السمات، ترجع كل منهما القيادة أساساً إلى شخصية القائد، فعلى العكس منهما تماماً، النظرية الموقفية التي تشير إلى أن أي عضو في الجماعة قد يصبح قائداً في موقف، قد لا يكون بالضرورة قائداً في موقف آخر، فقد يصلح الفرد لقيادة الجماعة في وقت الحرب، ويفشل في قيادتها في وقت السلم. (زهران، ١٩٧٧: ٣٠٥)

كما تركز هذه النظرية على تفاعل القائد مع البيئة المحيطة به لذلك ان الفاعلية القيادية هنا ترتبط بمواقف متعددة ومختلفة ، وكل موقف له متطلباته الخاصة ، والدليل نجاح بعض القيادات في مواقف وفشلها في مواقف اخرى . ومن اهم رواد هذه النظرية أذ تميزت نظريته بثلاث عناصر هي :

١-علاقة القائد بالمجموعات التي يرأسها .

٢-هيكل العمل في المنظمة .

٣-سلطة القائد على هؤلاء الافراد. (الزهيري ، ٢٠٠٨ : ١٥٦)

نظريات القيادة الحديثة : ان البحث في القيادة لازال مستمر من لدن العلماء والمفكرين للخروج بنظريات جديدة حول القيادة ، وابرز ما توصل له العلماء في الوقت الحالي لتفسير القيادة هو الاتي :

أولاً: نظرية القيادة الكارزمية :

ويسمى البعض قيادة سحر الشخصية ، وهي تؤكد على امتلاك هؤلاء الأشخاص قدرات قيادية وشخصية عالية ، واكد (كرفن) بأن القيادة الكارزمية لها خصائص فردية موجودة لدى القادة الحقيقيين اما (دافت) فإنه يرى ان القائد الكارزمي له القدرة على دفع المرؤوسين باتجاه الاداء المتوقع لأنه يملك رؤية مستقبلية قوية باستطاعته ان يجعل الآخرين يشعرون بحقيقتها والحصول على مخرجات ايجابية (القيسي ، ٢٠١٠، ص: ١٩٨) .

وفي التاريخ القديم والحديث ، لمعت العديد من الاسماء القيادية التي تملك صفات سحرية ندرج منها الآتي :

- ١- العمل بجد وبذل جهد لتحقيق منجزات منظمة .
- ٢- الولاء والانتماء للمنظمة والتضحية من اجل تحقيق الاهداف
- ٣- تنفيذ المرؤوسين لأوامر قائدهم وحماسهم لذلك .
- ٤- وجود علاقات تبادلية و مترابطة ايجابية بين القائد والمرؤوسين
- ٥- امتلاك القائد لصفات شخصية وقيادية عالية مثل الرؤية المستقبلية وبعد النظر والروية الثاقبة . ومن القادة الذين كانت تنطبق عليهم مواصفات قيادية سحرية مثال: (نابليون ، غاندي وغيرهم) (الغزو ، ٢٠١٠، ص: ٩٦-٩٨)

ثانياً : نظرية القيادة التحويلية أو التبادلية :

ذكر كل من تكي وديرانو: ان القيادة التحويلية هي الابداع في التغيير وتحديد كيفية التغيير ، وهي عملية سلوكية مكتسبة يمكن التدريب عليها وتعلمها)

القيسي ، ٢٠١٠ :ص ١٩٢). وتعتبر القيادة التحويلية مستوى متطور من القيادة السحرية واشمل منها وسميت تحويلية لأن القادة هنا يعملون على تحويل الافراد والمؤسسات الى مستويات أعلى وأرقى من حيث الأداء والإنتاجية والكفاءة . اما التبادلية فتعمل على توجيه جهود المرؤوسين فهي تركز عليهم وتنظمهم من خلال المهام والأدوار التي يجب القيام بها من خلال المكافآت والهيكل التنظيمي من اجل أن تحقق هذه القيادة أهدافها . وهذان النوعان من القيادة مكملان لبعضهما فالقيادة التبادلية تميز حجر الأساس للقيادة التحويلية إلا ان القيادة التبادلية غير كافية لمواجهة التحديات في البيئة المعاصرة لوحدها ، ولكنها تعتمد على القيادة التحويلية لأن القيادة التحويلية هي قيادة التغيير ، وهذا النوع من القيادة لا يعتمد على القوانين ، اما القيادة التبادلية فتعمل على تحديد المهام والادوار غير الآتية والتركيز على الرضا ، اما القيادة التحويلية فليها رؤية مستقبلية ثابتة وتحدث تغييرات جوهرية وتهتم بتنمية مهارات الفرد (الغزو ، ٢٠١٠ : ٩٨) .

ثانياً : التقبل الاجتماعي:

للطفولة في عالم اليوم مكانة بارزة، وأهمية متميزة لدى مختلف بلدان العالم ،ايماًناً بأهمية هذه المرحلة في حياة الفرد وإثرها البالغ في بناء شخصيته وتكوينها وبيان حالها في المستقبل وتشكيل ابعاد نموه الجسمية والحركية والعقلية والانفعالية والنفسية ، وفي تحديد معالم سلوكه الاجتماعي فقد اصبح الاهتمام بالطفل في الوقت الحاضر من اهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره وتحضره ؛ لأن الاهتمام بالطفل ورعايته وحمايته في أي امة هو في الواقع اهتمام بمستقبل هذه الامة وارتقاءها . فالاهتمام بالطفولة ليس حديثاً بل يعود الى قرون مضت فمنذ بدء الحياة اهتم الاباء والأمهات بتربية

اطفالها ورعايتهم وحمايتهم ليتمكنوا من العيش بانسجام مع افراد مجتمعهم. والأسرة هي : الوسيط الذي اصطلح عليه المجتمع لتلبية دوافع الطفل الطبيعية والاجتماعية ، وهي المدرسة الاولى التي تقوم بتنشئته وتربيته وتطبعه الاجتماعي والمكون الاساسي لشخصيته من الجوانب جميعها . فإليها يعود حسن تقبل الطفل ، او عدمه مع المحيط الذي يعيش فيه ، اذ عن طريقها يتعلم الطفل انماط السلوك التي يتبعها في حياته ، ولديه الوسائل التي تساعد على تحقيق تقبله داخل محيط الاسرة وخارجها وان تتكامل المجتمعات الانسانية بتجانس افرادها وجماعاتها وتبادل الادوار والشعور بالمسؤولية الفردية والاجتماعية. فالسلوك السوي هو الذي يتفق مع قيم المجتمع الاسلامي وعاداته وتقاليده وأعرافه ويرضى عنه الناس ويقبلوه وعكس ذلك السلوك المنحرف ولم يترك الاسلام المجتمع يشرع لنفسه الحلال والحرام بحسب ما يرضي الناس بل ضبط قيم المجتمع وعاداته وتقاليده بشرع الله (التميمي، ٢٠١٠: ٦١). ومع اجماع العلماء على اهمية الاسرة وأثرها العميق في تنشئة الطفل ، تراهم يحرصون على ابراز الام كصاحبة الدور الرئيس في عملية تنشئته المبكرة ، ويؤكدون اشد التأكيد مركزها الجوهرى بالنسبة الى الطفل ولا سيما في السنوات الاولى من حياته ، فالأم نقطة انطلاق الطفل وحجر الزاوية في تطور نموه ، وهي بالنسبة له المعين الاول لكل ما قد يحس به من حاجاته ، والكافلة الاولى لكل رغباته وبما ان سد الحاجة يعني التخلص من التوتر (دياب ، ١٩٨٧: ١٢١). إن التكيف الاجتماعي للأطفال يمكن ان يكون داخل نطاق الاسرة فقط ، فالمجتمع الخارجي كالمدرسة دور مهم في هذا الصدد ، كونها البيئة التي سينتقل اليها الطفل والتي يستمر فيها نموه على نطاق اوسع (الكندي ، ٢٠٠١: ٢٢). وتعد المعلمة من أهم العوامل المؤثرة في تكيف الطفل ، فهي

أول الراشدين الذين يتعامل معهم الطفل خارج نطاق الأسرة ، ومن ثم فهي تقوم بدور مهم في المعوقات وتساعده ايضاً على نمو مواهبه ، والعناية بها او قد تصدمه ، وتشعره بالإحباط . كما أن للمعلمة تأثيراً قوياً على نمو الطفل الوجداني ، وصحته النفسية واتجاهاته بصفة عامة سواء اكان هذا التأثير سلبياً ام ايجابياً (السعود ، ٢٠١٠ : ٩٩) . إن عيش الانسان في مجتمع ، يعتبر حقيقة ماثلة ابدأ ، وليس له خيار غير ذلك ، لأنه الدليل على وجوده الانساني . ولهذا نجد ان الفرد يشعر بضرورة الانتماء الى الجماعة . وتكون هذه الحاجة كبيرة جداً خلال مرحلة المراهقة . وتعتبر جماعة الاقران من المؤسسات الاجتماعية الرئيسية التي يحاول المراهق ان يتماثل معها . ويزداد تأثير جماعة الاقران عليه بتقدمه في العمر بحيث يصبح تأثيرها اقوى من تأثير الوالدين عليه في بعض الثقافات ، ويخلق جماعة الاقران ما يمكن ان يطلق عليه بالثقافة الخاصة وتمثل هذه الثقافة الفرعية ، بما فيها من متطلبات عامل ضغط على اعضائها ، يتنامى كلما تقدموا نحو النضج (خلف ، ١٩٧٩ : ٣) . ويتحدد سلوك الطفل ونموه الاجتماعي بطبيعة البيئة المحيطة به ، التي تتضمن مجموعة من العوامل المؤثرة منها علاقة الطفل بكل من اسرته ، جيرانه ، اقربائه ، معلمته واقارانه بالروضة ، فضلاً عما يحيط به من ظروف اجتماعية تحددها طبيعة مجتمعه (محمود ، ٢٠١٢ : ٦٥) . ويحسن الطفل بقيمته الشخصية ويشعر بالانتماء عن طريق اكتشافه أن زملاءه وأسرته يريدونه معهم ، وأنهم يتمتعون بصحبته ويفقدونه اذا غاب عنهم ، فمثلاً لا يكفي اعلام الشاب شفوياً بأنه جزء من جماعات المدرسة ، وانه محبوب من اسرته في المنزل ، بل يجب ان ينمى عنده الشعور بالأمن بمعاملته بأساليب تتمشى دائماً مع هذا الاعلام ، وقد يشعر احياناً بأنه غير مقبول ، حتى وان

قبله والده ومدرسه وأصدقائه وإذا لم يكن هذا التقبل واضحاً عنده ومقنعاً. إنَّ رغبة الافراد في الطفولة بتقبل الاخرى لهم هي التي تدفعهم الى حد كبير الى الاشتراك في الاندية والجمعيات ومختلف المنظمات في المجتمع المحلي فالانتماء أي عضوية الجماعة ، يكسب الفرد شعوراً بالأمن (فهمي ، ١٩٩٧ : ٧٣).

نظريات التقبل الاجتماعي

اولاً: النظرية التحليلية النفسية الاجتماعية (اريكسون):

يعد اريكسون احد الفريديون الجدد (Neo. Freudians) وهم اتباع فرويد الذين امنوا بالمنطلقات الاساسية في نظرية التحليل النفسي كما صاغها (فرويد) ، ولكنهم وجدوا ان فرويد قد انحاز الى درجة ما الى الجوانب البيولوجية على حساب الجوانب الاجتماعية ، والثقافية ولذا تحول عدد من تلاميذه عن بعض آرائه ، وصاغ بعضهم نظريات خاصة به ، وربما كان لكشوف علماء الأنثروبولوجي في المجتمعات البدائية دور في ذلك التحول ايضاً ، لأنهم أوضحوا الاختلافات الكثيرة والعميقة بين سلوك افراد هذه المجتمعات وسلوك الافراد في المجتمعات الاوروبية الحديثة ، مما يعكس اثر الثقافة على الشخصية والسلوك ، ويحدد احد مؤرخي نظريات النمو الاختلافات الاساسية بين فرويد واريكسون في ثلاث نقاط اساسية وهي :

١- إن وظيفة الانا عند " اريكسون " هي اكبر من مجرد مراحل النمو الجنسي كما يرى فرويد ولذا فان " اريكسون " يعيد تشكيل مراحل فرويد التي يقلب عليها الطابع العضوي ، بحيث تفقد كثيراً من مضمونها الجنسي الاحيائي ويكسبها طابعاً اجتماعياً ثقافياً وذلك دون ان ينفصل عن النموذج الفرويدي.

٢- أن (اريكسون) يقدم قالباً جديداً للطفل في علاقته بوالديه في الاسرة ، ثم في اطار مكان الاسرة في المجتمع . بدلاً من القلب الضيق الذي صاغ فيه فرويد علاقة الطفل بوالديه المتمثل في المركب الاوديبى .

٣- اذا كان فرويد قد ركز في نظريته على المخاطر التي يتعرض لها الفرد من جراء الضغوط الداخلية او الضغوط الخارجية فان (اريكسون) قد اهتم بتحديد فرص النمو التي تساعد الفرد على التغلب على المخاطر التي اشار اليها فرويد . وكان اريكسون كان يقدم الحلول للمشكلات التي نجح فرويد في تشخيصها وتصويرها .ولذا فان نظرية (اريكسون) أكثر تفأؤلاً ويتضح ذلك في اعتقاد (اريكسون) في ان الفرد يستطيع في المراحل اللاحقة ان يتجه نحو النضج حتى لو صادفته عقبات في المراحل المبكرة بعكس كتابات فرويد التي يجعل مستقبل الفرد كله رهينة بما يحدث في السنوات الباكرة .والنمو عند اريكسون مجموعة تغيرات تحدث في المجالين البيولوجي والاجتماعي ، أو هو تفاعل بين الامكانيات البيولوجية والأوضاع الاجتماعية المحيطة بالطفل ، ولذا تسمى نظريته بالنظرية النفسية الاجتماعية والتغيرات النمائية تحدث عن طريق ما اسماه (اريكسون) بالأزمة ، والأزمة ليست مشكلة مستعصية على الحل ولكنها نقطة تحول اقرب الى مفهوم الفترات الحرجة (ملحم ، ٢٠٠٢ : ٥٧). ويشير (اريكسون) الى ثماني مراحل نفسية تعتبر في حقيقة الامر صياغة جديدة لمراحل فرويد على اساس فهم اريكسون للنمو باعتباره افساحاً بيولوجياً وتكيفاً اجتماعياً في ان واحد . وتقابل المراحل الخمس الاولى عند اريكسون كلمة احساس (Sense) في عنوان كل مرحلة اشارة الى ان الشعور الوجداني بالنجاح او الفشل في مواجهة الازمة له تأثيره في قدرة الفرد على مواجهة الازمات التالية (كفاي ، ٢٠٠٩ : ٨٦ - ٨٨) . كما اوضح

أريكسون أن الإحساس الثابت بالهوية (Identity) أو السيادة (Mastery) تتطلب المساندة من الأشخاص الآخرين ذوي الأهمية. والمجتمع أيضاً يساعد على تخفيف صراعات الحياة عن طريق تحديده لقيمة الأدوار ، فضلاً عن ذلك فإن المجتمع يؤكد العلاقات الاجتماعية المتبادلة . فالتبادلية (Mutuality) . هي حاجة إنسانية عظيمة في حياتنا . ويؤكد أريكسون في نظريته على النمو كونه عملية مستمرة ولا تتوقف ، ولا سيما في الطفولة المبكرة ، وأن سلوك الأطفال يتشكل عن طريق قدرته على أن يوازنوا بين الكفايات والمهام اللازمة لكل مرحلة من مراحل النمو وذلك للوصول إلى درجة من الثبات والاستقرار والكفاءة (عطية ، ٢٠٠١ : ٣٠ - ٣١) .

ثانياً- النظرية الإنسانية Humanistic theory :

لقد جاءت نظرية ماسلو (Maslow) في الحاجات الإنسانية رداً على النظرية التحليلية لفرويد التي ترى أن أصول السلوك بيولوجية تتمثل في الغرائز (غريزة الحياة والموت) واعتراضها على المدرسة السلوكية التي ترى أن السلوك مدفوع بعوامل كالتعزيز، والحرمان، والخوف ، والمكافآت . ويرى ماسلو أن الدوافع والحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي ، حيث تتوقف دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى ، ويؤكد ماسلو على الإرادة الحرة والحرية الشخصية للأفراد في اتخاذ القرارات والسعي نحو النمو الشخصي وإشباع حاجاتهم . إذ يرى أن الأفراد يسعون جدياً إلى تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم على وفق سلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات حسب أولوياتها ، وقد صنف ماسلو الحاجات في مجموعتين هما : الحاجات الأساسية وتتمثل في الحاجات الفسيولوجية الضرورية لبقاء واستمرار الكائن الحي مثل الطعام والشراب والهواء

والسكن ، والحاجات النفسية والاجتماعية وهي ما تسمى بالحاجات النمائية مثل حاجات الامن والسلامة والانتماء او المعرفة والتقدير والحاجات الجمالية ، وتحقيق الذات. (الزغول ، ٢٠٠٩ : ١٦٨ - ١٦٩)

وبالرغم من اهمية تصنيف ماسلو للحاجات إلا انه يعاني من بعض العيوب التي تتمثل في :

أ- ليس من الضروري ان يؤجل الفرد اشباع حاجات معينة حتى يتسنى له اشباع الحاجات الدنيا ، فكثيراً ما نؤجل مثلاً اشباع حاجة الجوع لتحقيق حاجة اخرى ، وفي بعض الاحيان نسعى الى تحقيق اكثر من حاجة في نفس الوقت.

ب- هناك كثير من الدوافع جرى اغفالها في تصنيف ماسلو للحاجات مثل الامتناع عن الطعام احتجاجاً على سياسة معينة او اذاء النفس او تبني ايدلوجية معينة وغيرها من الدوافع. (Dembo. 1994, p: 105-107).

ان قدرة الفرد على التوافق (Adjustment) مع الذات ومع الآخرين ، وتكوينه لعلاقات مريحة مع الواقع ، فضلاً عن احساسه بالسعادة والرضا ووجود التوجيهات الواقعية وابتعاده عن التركيز على الذات وتأكيدها بشكل مفرط ، وشعوره بالاتجاه الايجابي نحو الآخرين بشكل يكفل له الشعور بالأمن والانتماء والكفاية واحترام الذات والتميز والبحث عن الابداع والتخلص من التوجيهات غير النافعة. (الخالدي ، ٢٠١٢ : ٥٢٣)

ثالثاً: الدراسات العربية والاجنبية :

أولاً: القيادة

١-دراسة السيد (٢٠١١) : (الانشطة التربوية في رياض الاطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي لطفل الرياض - مؤسسة الخرطوم (السودان) للتعليم الخاص نموذجاً)

هدفت الدراسة التعرف على :

أ- نوع الانشطة التربوية التي تعمل كمرتكز لتنمية السلوك القيادي داخل مرحلة ما قبل المدرسة .

ب- الانشطة التربوية التي تعمل كمرتكز لتنمية السلوك القيادي داخل مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات .

ت- كفاية المعلمات في تحقيق اهداف الانشطة التربوية التي تعمل كمرتكز لتنمية السلوك القيادي داخل مرحلة ما قبل المدرسة .

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لعينة الدراسة والمكونة من (٤٠) معلمة و (١٦٠٠) طفلاً وطفلة ، اختيرت عشوائياً من ولاية الخرطوم . أما الوسائل الاحصائية فقد استخدمت :

١.معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات .

٢. التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري - واختبارات التائي لعينتين مستقلتين لأفراد العينة . واهم النتائج التي توصلت لها الدراسة :

القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

١. الأنشطة التربوية التي تعمل كمرتكز لتنمية السلوك القيادي لطفل الروضة هي الحاق الطفل ب: منتدى اللغة الانكليزية الارث الاسلامي ، التراث السوداني ، الموسيقى ، المسرح المنديات العلمية والبيئة .

٢. المفاهيم العلمية ، المهارات الحركية ، الأنشطة الفنية ، اشباع الحاجات النفسية للأطفال ، التقدير والاحترام ، القصص ، اللعب الاليهامي ، المهارات الموسيقية . (السيد ، ٢٠١١ : ٥)

٢. دراسة (Heller 1993)

(The RelationShip between teacher Jop staisFaction and Principal Leader ship style)

(النمط القيادي للمدير وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلم) .

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت إلى تطبيق مفهوم القيادة الموقفية لهيرسي وبلانجارد لمعرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي والسلوكيات القيادية الآتية وهي الإخبار ، الترويج ، المشاركة ، والتفويض . وقد اشتملت عينة الدراسة على (٣٣٩) معلما ومعلمة . وقد توصلت النتائج إلى أن حوالي ٤٢% من المعلمين غير راضين ، وكان المعلمون اقل رضا من النواحي المالية للتعليم وأكثر رضا من الزملاء ، كما دلت النتائج على انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي للمعلمين والنمط القيادي للمدير .

(Heller : 1993 : 74-86)

ثانياً: التقبل الاجتماعي:

١ - دراسة عبد الفتاح (١٩٩٢):

(الرعاية الوالدية كما يدركها الابناء وتوافقهم وقيمهم) (دراسة علمية - مقارنة)

استهدفت الدراسة (ديناميات العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الابناء وتوافقهم وقيمهم) (دراسة علمية - مقارنة)

وقد تكونت عينة البحث من (٢٠٠) فرد منهم (١٠٠ من الذكور و ١٠٠ من الاناث) من تلاميذ وتلميذات الصف الاول الثانوي بدولة الامارات وقد بلغ متوسط اعمار الذكور (١٧.٧ سنة) بانحراف معياري قدره ١.٢ كما بلغ متوسط اعمار الاناث (١٦.٩) بانحراف معياري قدره ٠.٦٩ وقد طبق عليهم ثلاث ادوات رئيسة ووهي مقياس الرعاية الوالدية كما يدركها الابناء - واختبار التوافق - ومقياس القيم .

وقد اوضحت النتائج فروقاً جوهرية بين الجنسين على جميع متغيرات البحث وهي (متغيرات الرعاية الوالدية - ابعاد التوافق - متغيرات القيم) ففي متغيرات الرعاية الوالدية وهي (التقبل في مقابل النبذ - والحرية في مقابل الضبط والتقييد - الاستقلال في مقابل التحكم) . وقد تبين ان الاناث اكثر ادراكاً لتقبل الوالدين لهن . كما تدركن ان الامهات تمنحن حرية اكثر من الذكور في حين ان الذكور يدركون ان الاباء يمنحونهم حرية اكثر من الاناث اما الفروق على بعد الاستقلال السيكولوجي - مقابل - التحكم السيكولوجي من جانب الاباء كما يدركه الابناء فان النتائج تشير الى ان : الاناث يدركن الاباء

انهم اكثر منحا للاستقلالية لهن من الامهات بينما يدرك الذكور ان الامهات اكثر منحا للاستقلالية لهن من الامهات بينما يدرك الذكور ان الامهات اكثر منحا للاستقلالية لهن من الاناث .

وتشير النتائج الخاصة بالفروق على متغيرات التوافق والقيم ان الاناث اكثر توافقاً من الناحية الاسرية ومظاهر هذا التوافق الاسري ترتبط مباشرة بالرعاية الوالدية التي تتسم بالتقبل والتحرر . اما الذكور فهم اكثر توافقاً من الناحية الاجتماعية وهو ما يتحقق عن طريق العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي سواء في الاسرة، ام في المدرسة، ام في المجتمع (عبدالفتاح ، ١٩٩٢).

٢- دراسة اريك ثمبسون - ان بوجينو وآخرون (Thmpson , E. and Other , 1995)

(توجيهات الاطفال نحو استراتيجيات التفاعل مع الاقران ، تطبيقات للإدراك الاجتماعي والسلوك)

استهدفت الدراسة (التعرف على التغيرات المرتبطة بالعمر في توجيهات الاطفال نحو استراتيجيات التفاعل مع الاقران ، تطبيقات للإدراك الاجتماعي والسلوك)

هدفت الدراسة الى فحص التغيرات المرتبطة بالعمر في توجيهات الاطفال نحو التفاعل مع اقرانهم. وتضمنت الدراسة تجربتين الاولى : درست الاختلافات العمرية في ادراك الدوافع الخفية او الكامنة وراء سلوك ما وشملت (١٤٤ طفلاً) من الصف الاول والثالث، والخامس . وتضمنت سماع قصة

تدور حول طفل في علاقة ايجابية مع طفل اخر مع عرض تلميحات مباشرة وغير مباشرة، للدوافع الكامنة وراء تلك العلاقة الايجابية ولأسباب التي يمكن ان يعزو اليها التصرف الايجابي لهذا الطفل وقد وجد ان الاطفال الصغار لم يكونوا مهتمين بالتعرف على الدوافع التي قد تكون كامنة وراء تلك العلاقة الايجابية ابي انهم ركزوا في ادراكهم على العلاقة ككل . اما في التجربة الثانية : فقد تمت دراسة التغيرات المرتبطة بالعمر فيما يتعلق بالعلاقات البين شخصية على (٥٣) طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة والصف الاول الابتدائي و (٤٣) في الصف الرابع والخامس الابتدائي اذ طلب منهم وصف توقعاتهم لعلاقاتهم في المستقبل وبعدها طلب منهم اختيار احد الاشخاص كشريك لهم في مهام مستقبلية.

وقد اسفرت النتائج على ان :

- الاطفال كانوا اقل توجيهاً نحو الاعتبارات الاستراتيجية في عما الخيارات المتعلقة بعلاقاتهم مع اخرون وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة التجربة الاولى التي تؤكد ان الطفل يركز في منظوره العلاقات الاجتماعية على الاطار العلمي للعلاقة من دون اهتمام بالتفاصيل الدقيقة (Thompson, 1995; 13).

الفصل الثالث/ منهجية البحث وإجراءاته

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة منه لغرض تطبيق مقياس البحث ، كما يتضمن اختيار أداة البحث والوسائل الإحصائية المتبعة التي استعملت في معالجة البيانات وهي إجراءات أساسية يتبعها الباحث في تحقيق أهداف بحثه.

أولاً: منهج البحث :-

اتبع الباحث منهج البحث الوصفي لأنه ينطبق على مناهج بحثه ، فالبحث وفق هذا المنهج (الوصفي) والذي يعني استقصاء ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى ، وهذا ما يقوم به الباحث في مناهج بحثه من جمع المعلومات والحقائق عن القيادة والتقبل الاجتماعي وكشف العلاقة ما بين القيادة والتقبل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانياً: مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث في مدرسة المستنصرية للبنين والبالغ عددهم (١٤٠) ومدرسة عقبة بن نافع للبنات والبالغ عددهن (١٦٠) التابعتان الى مديرية تربية الكرخ الثالثة للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ حيث بلغ عددهم الكلي (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة ، يمثلون بذلك مجتمع البحث و الجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

مجتمع البحث موزع حسب المدارس والجنس ونسبته المئوية

ت	المدارس	الجنس	العدد	المجموع	النسبة المئوية
١	المستتصرية للبنين	ذكور	١٤٠	٣٠٠	١٠٠%
٢	عقبة بن نافع للبنات	أناث	١٦٠		

ثالثاً: عينة البحث:-

وتعرف العينة على أنها أنموذج يشمل جانباً أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث والدراسة، وقد اعتمد الباحث اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مدرستين في تربية الكرخ/٣ ، لذلك فقد بلغت عينة البحث نصف المجتمع بواقع (٥٠%) حيث كان عدد الذكور (٧٠) تلميذاً بينما بلغ عدد الإناث (٨٠) تلميذة ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢) عينة البحث موزع حسب المدارس والجنس

ت	المدارس	الجنس	العدد	المجموع
١	المستتصرية للبنين	ذكور	٧٠	١٥٠
٢	عقبة بن نافع للبنات	اناث	٨٠	

رابعاً : تصميم اداتي البحث:

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي المتمثلة بقياس (القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي) . في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة فقد تبني الباحث مقياسين هما :

١ - مقياس القيادة : تبني الباحث مقياس (الساهي ، ٢٠١٤) عن دراستها الموسومة (أثر التعلم التعاوني في تنمية الخصائص القيادية لدى أطفال الرياض) وبعد اجراء التعديلات الطفيفة والمناسبة عليه اذا تكون المقياس من (٣٠) فقرة ، وبدائل الاجابة (تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، لا تنطبق ابدأ) والمقياس الثلاثي (٣ ، ٢ ، ١) ، وقد تبني الباحث (٢٠) فقرة من فقرات المقياس مع اجراء بعض التعديلات بما يناسب عينة البحث الحالي.

٢ - مقياس التقبل الاجتماعي: تبني الباحث مقياس (دحام، ٢٠١٤) عن رسالتها (التقبل الاجتماعي لدى أطفال الرياض وعلاقته بالألوان المفضلة) وبعد اجراء التعديلات الطفيفة والمناسبة عليه اذا تكون المقياس من (٤٦) فقرة ، وبدائل (تنطبق تماماً، تنطبق احياناً، لا تنطبق ابدأ) والمقياس الثلاثي (٣ ، ٢ ، ١) ، وقد تبني الباحث (٣٠) فقرة من فقرات المقياس مع اجراء بعض التعديلات الطفيفة .

أ - صدق الاداتين :

للتأكد من صدق اداتي البحث اعتمد الباحث الصدق الظاهري وذلك بعرض فقرات المقياسين بصيغتهما ملحق (١) (القيادة) و (التقبل الاجتماعي) على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس اذا

بلغ عددهم (٥) محكمين ملحق (٢) للحكم على صلاحية الفقرات وقد عد الباحث موافقة المحكمين على الاستبانة بدرجة (٨٠ %) دلالة الصديق وبعد استعادة الاداتين من المحكمين ودراسة ملاحظاتهم وتجليها تبين بأن فقرات المقياسين جميعها حصلت على اكثر من نسبة الموافقة ليكون المقياسين بصورتها النهائية من السلوك القيادي (٢٠) فقرة للتقبل الاجتماعي (٣٠) فقرة ملحق (٣) يوضح ذلك .

ب- ثبات المقياسين:

للتأكد من ثبات الأداتين قام الباحث بحساب معامل الثبات لعينة عشوائية وعددها (٢٠) تلميذاً وتلميذة من عينة التطبيق، حيث تم تطبيق المقياسين على أفراد العينة ، وبعد مرور أسبوعين على إجراء الاختبار الاول فقد تم إعادة تطبيق المقياسين من قبل الباحث مرة ثانية وعلى نفس العينة ، ثم صحت أجابتهم وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيقين (١) و(٢) للمقياسين ، وقد بلغ معامل الثبات لمقياس (الاول) (٠,٨١) فيما بلغ معامل الثبات للمقياس (الثاني) (٠,٨٣) وتعد هذا القيمة مقبولة.

ج- وصف المقياسين :

تكون المقياس الاول القيادة (الساهي، ٢٠١٤) بصيغته النهائية من (٢٠) فقرة وكانت الدرجة العليا (٢٠) درجة والدرجة الدنيا (٠) درجة واعتمد الباحث المقياس الثنائي وبدائل الاجابة المتمثلة كما في الجدول (٣) .

جدول (٣) يوضح المقياس الثنائي وبدائل الاجابة لمقياس القيادة

لا تنطبق أبداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة كبيرة
١	٢	٣

اما المقياس الثاني التقبل الاجتماعي (دحام،٢٠١٤) فقد تكون من (٣٠) فقرة تبلغ الدرجة العليا (٣٠) درجة والدرجة الدنيا (٠) درجة واعتمد الباحث المقياس الثنائي وبدائل الاجابة المتمثلة كما في جدول (٤) .

جدول (٤) يوضح المقياس الثنائي وبدائل الاجابة لمقياس التقبل الاجتماعي

لا تنطبق أبداً	تنطبق أحياناً	تنطبق تماماً
١	٢	٣

د - التطبيق النهائي للمقياسين :

بعد استكمال اجراءات المقياسين والتأكد من صدقهما وثباتهم قام الباحث بتطبيق البحث بصورته النهائية والملحق رقم (٣) يوضح ذلك، وقد تم تطبيق البحث على عينة الدراسة البالغة (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث للمرحلة الابتدائية في المديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ ٣ ، وقد قام الباحث لإفراد العينة بشرح تعليمات وطريقة الاجابة على المقياسين ، ولقد استغرق فترة التطبيق ٢٢/٣/٢٠١٧ - ٢٢/٤/٢٠١٧).

رابعاً: الوسائل الاحصائية والحسابية:

خامساً : الوسائل الاحصائية :

لغرض تحقيق اهداف البحث فقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية :

- ١ - الاختبار التائي .
- ٢ - الوسط الحسابي .
- ٣ - الانحراف المعياري .
- ٤ - معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع/عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل اليها البحث الحالي على وفق أهدافه وتفسيرها.

الهدف الاول : مستوى القيادة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

بعد تطبيق المقياس على عينة البحث اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة قد بلغ (٤٠,٨٤٠٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٨,٨٥٠٨٠) درجة وعند مقارنه هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغت قيمته (٤٠) درجة باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (١,١٦٢) درجة وهي أصغر من

القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

القيمة الجدولية (١,٩٦) درجة فهي غير داله احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٩) وكما موضح بالجدول (٥) .

جدول (٥) يوضح قيم المتوسطات والانحراف والمحسوبة والجدولية على مقياس القيادة

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
					الجدولية	المحسوبة		
١٥٠	٤٠,٨٤	٨,٨٥٠٨	٤٠	١٤٩	١,٩٦	١,١٦٢	٠,٠٥	غير دالة

ومن النظر إلى الجدول اعلاه نرى ان القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية وهذا يعني ان عينة البحث من التلاميذ لا يوجد لديهم قيادة.

الهدف الثاني: الفروق في القيادة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، أناث) لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

لتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة وفق متغير الجنس حيث بلغ وسط الذكور (٤١,١١٤٣) وبانحراف (٩,٠٣٠٦١) بينما بلغ وسط الأناث (٤٠,٦٠٠٠) وبانحراف (٨,٧٤٠٤٢) على مقياس القيادة وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد ظهرت القيمة التائية (٠,٣٥٤) المحسوبة وهي اصغر من الجدولية (١,٩٦) مما يعني

القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الاناث على مقياس القيادة والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول(٦) يوضح المتوسط والانحراف والقيمة التائية والجدولية وفقاً لمتغير الجنس على مقياس القيادة .

القيادة	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
	ذكور	٧٠	٤١,١١٤٣	٩,٠٣٠٦١	٠,٣٥٤	١,٩٦	غير داله
	أناث	٨٠	٤٠,٦٠٠٠	٨,٧٤٠٤٢			

الهدف الثالث: مستوى التقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

بعد تطبيق المقياس على العينة البحث اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة قد بلغ (٦٢,٥٥٣٣) درجة وبانحراف معياري قدره (١١,٩٠٣١٥) درجة وعند مقارنه هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغت قيمته (٦٠) درجة وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت(٢,٦٢٧) درجة ولأنها أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) درجة فهي داله احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٤٩) وكما موضح بالجدول(٧) .

جدول (٧) يوضح قيم المتوسطات والانحراف والمحسوبة والجدولية على مقياس التقبل الاجتماعي

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
١٥٠	٦٢,٥٥٣٣	١١,٩٠٣ ١٥	٦٠	١٤٩	٢,٦٢٧	٩٦,١	٠,٠٥	دالة

ومن النظر إلى الجدول أعلاه نرى ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية وهذا يعني ان عينة البحث لديهم تقبل اجتماعي.

الهدف الرابع: المتوسط والانحراف والقيمة التائية والجدولية وفقاً لمتغير الجنس لمقياس التقبل الاجتماعي

لتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة وفقاً لمتغير الجنس حيث بلغ وسط الذكور (٦٢,٧٤٢٩) وانحراف (١١,٧٧١٥٥) وبينما بلغ وسط الإناث (٦٢,٣٨٧٥) وانحراف (١٢,١٣٤١٤) على مقياس التقبل الاجتماعي وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهرت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٨٢) وهي أصغر من الجدولية (١,٩٦) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الاناث على مقياس التقبل الاجتماعي والجدول (٨) يوضح ذلك .

القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية وفقاً لمتغير الجنس على مقياس التقبل الاجتماعي

التقبل الاجتماعي	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
	ذكور	٧٠	٦٢,٧٤٢٩	١٢,١٣٤١٤	٠,١٨٢	١,٩٦	
	أناث	٨٠	٦٢,٣٨٧٥	١١,٧٧١٥٥			غير داله
							٠,٠٠٥

الهدف الخامس : العلاقة بين القيادة والتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

ومن اجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون تم فحص العلاقة بين القيادة والتقبل الاجتماعي وقد اظهرت قيمة المعامل (٠,٤٠٢) وكانت دالة احصائياً وبمستوى عال ، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين القيادة والتقبل الاجتماعي والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩) القيمة التائية لمعامل الارتباط بين القيادة والتقبل الاجتماعي

عدد العينة	معامل الارتباط بين القيادة والتقبل الاجتماعي	مستوى معامل الارتباط	الدالة الاحصائية
١٥٠	٠,٤٠٢	٠,٠٠١	داله

الاستنتاجات:

- ١- ان عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لا يوجد لديهم قيادة .
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مقياس القيادة وفق متغير الجنس.
- ٣- ان عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي يتمتعون بتقبل اجتماعي .
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مقياس التقبل الاجتماعي وفق متغير الجنس .
- ٥- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيادة والتقبل الاجتماعي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

التوصيات:

- ١- التنوع في طرائق التعلم المتبعة في الصفوف الاولى والتي تساهم في تنمية الخصائص القيادية للتلاميذ .
- ٢- الاهتمام بالمناهج التربوية من قبل وزارة التربية في المرحلة الابتدائية واعتماد طرائق وأساليب متنوعة في تنمية الخصائص القيادية.
- ٣- على المعلمين والمعلمات العمل على تنمية مفهوم القيادة لدى التلاميذ وتعرفهم على ماهيتها ودورها المفيد في بروز بعض التلاميذ وكذلك لتساهم في تنمية القدوة والمثال الجيد للزملاء الآخرين من التلاميذ .

٤- على المعلمين والمعلمات اقامة علاقات طيبة مع التلميذ الاجتماعي وذلك باحترام مشكلاته ونقاط ضعفه أمام اقرانه وعدم الاكتراث بالنقد السلبي من قبل المعلمين الآخرين ، وإظهارها أمام اقرانه في الصف حتى ينموا لديه ثقته بنفسه .

المقترحات:

- ١ - إجراء دراسة تتناول الخصائص القيادية لدى طلبة المدارس المتوسطة والاعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات .
- ٢- إجراء دراسة مماثلة تتناول دور المعلمين المعلمات في تنمية الخصائص القيادية لدى التلاميذ .
- ٣- دراسة القيادة او التقبل الاجتماعي مع متغيرات أخرى أو على عينات مختلفة .

المصادر العربية والاجنبية

أولاً: مصادر عربية:

* القرآن الكريم.

١. أبو مغلي ، سميح وآخرون (٢٠٠٢) : التنشئة الاجتماعية للطفل ،
اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٢. البدري ، سميرة وآخرون (٢٠١٠) : دليل منهج وحدة الخبرة التفاعلي
المتكامل والشامل لمعلمات رياض الاطفال ، منشورات وزارة التربية ،
المديرية العامة للمناهج ، ط ١ . العراق .
٣. التميمي ، محمود ، الدفاعي ، كاظم (٢٠١٠) ، الصحة النفسية ،
مكتب زاكي للطباعة، دار الكتب والوثائق ، بغداد .
٤. جاد ، منى محمد علي (٢٠٠٧) : مناهج رياض الاطفال ، ط ١ دار
المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .
٥. جاي ، كونجر (٢٠٠١) : القيادة والإدارة في عصر المعلومات ، ط ١ ،
دار الكندي للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .
٦. الخالدي ، امل ابراهيم (٢٠١٢) ، اساسيات الارشاد والصحة النفسية ،
دار الكتب والوثائق ، بغداد .
٧. خلف ، طاهرة عيسى (١٩٧٩) ، خصائص الشخصية المرتبطة بالقبول
والرفض الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في بغداد ،
رسالة ماجستير في علم النفس التربوي ، جامعة بغداد .

٨. دحام ، هناء غازي (٢٠١٤) ، التقبل الاجتماعي لدى اطفال الرياض وعلاقته بالألوان المفضلة ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات ، رسالة ماجستير .

٩. دياب ، فوزية (١٩٨٧) ، نمو الطفل وتنشئة بين الاسرة ودور الحضانة ، ط٣ ، مكتبة الشرق ، بغداد.

١٠. الرواجفة، عبدالله علي (٢٠٠٤) اثر برنامج إرشادي في تحقيق الشعور بالعزلة الاجتماعية لدى الصف الأول من المرحلة الثانوية في المملكة الأردنية ، أطروحة دكتوراه كلية التربية، ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

١١. الزغول ، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٩) ، مبادئ علم النفس التربوي ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

١٢. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، ط٤ - دار عالم الكتب للنشر والتوزيع - القاهرة .

١٣. الزهيري ، ابراهيم عباس (٢٠٠٨) : الادارة المدرسية والصفية منظومة الجودة الشاملة ، ط١ ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع .

١٤. الساهي ، زينب محمد كاطع (٢٠١٤) ، أثر التعلم التعاوني في تنمية الخصائص أقيادية لدى أطفال الروضة ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات ، أطروحة دكتوراه .

١٥. السعود ، خالد محمد (٢٠١٠) ، مدخل الى المعايير الفنية الخاصة لتصميم رياض الاطفال ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان .

١٦. السيد عشرية ، اخلاص حسن (٢٠١١) : الانشطة التربوية في رياض الاطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي لطفل الرياض - مؤسسة الخرطوم

(السودان) للتعليم الخاص نموذجاً .- المجلة العربية لتطوير التفوق ،
العدد ٣

١٧.شحاته ، حسن و النجار، زينب (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي انكليزي و انكليزي عربي ، مراجعة الدكتور حامد عمار ، اصدار الدار المصرية اللبنانية للنشر والطباعة ، ط١.

١٨. عبد الفتاح ، يوسف (١٩٩٢) ، ديناميات العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الابناء وتوافقهم وقيمهم ، دراسة علمية مقارنة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

١٩.العجمي ، محمد حسنين (٢٠٠٨) : الاتجاهات الحديثة في القيادة الادارية والتنمية البشرية ، ط١ ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٢٠.عطية ، سمية محمد علي (٢٠٠١)، ادراك الاطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية دراسة مقارنة، رسالة ماجستير معهد الدراسات العليا للطفولة / قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.

٢١.الغزو ، فاتن عوض (٢٠١٠) : القيادة والاشراف الاداري ، ط١ دار اسامة للنشر والتوزيع ، الاردن ، عمان .

٢٢.فهمي ، مصطفى (١٩٩٧) ، الصحة النفسية في الاسرة والمدرسة والمجتمع ، ط٢، دار الثقافة ، القاهرة .

٢٣.القاسم، جمال وآخرون (٢٠٠٠) الاضطرابات السلوكية، ط١ ، عمان ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٢٤. القيسي ، هناء محمود (٢٠١٠) : الادارة التربوية - مبادئ - نظريات
- اتجاهات حديثة ، ط ١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الاردن ، عمان

٢٥. كفاي ، علاء الدين (٢٠٠٩)، علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة
والمراهقة ، ط ١، دار الفكر ناشرون وموزعون .

٢٦. الكندي ، مروج عادل خلف (٢٠٠١)، التكيف الاجتماعي لأطفال
الامهات العاملات وغير العاملات (دراسة مقارنة) ، رسالة ماجستير
آداب في رياض الاطفال جامعة بغداد .

٢٧. محرز ، نجاح رمضان (٢٠٠٥) ، اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها
بتوافق الطفل الاجتماعي والشخص في رياض الاطفال ، مجلة جامعة
دمشق ، المجلد ١٢ ، العدد الاول

٢٨. محمد و قطناني ، عايد زيب ، محمد حسين (٢٠١٢) : الانتماء
والقيادة والشخصية لدى الاطفال الموهوبين والعاديين ، دار جرير للنشر
والطباعة والتوزيع . عمان الاردن .

٢٩. محمود ، شيماء حارث ، (٢٠١٢) معايير تصاميم لعب الاطفال في
العراق ، ط ١، دار الكتب والوثائق بغداد.

٣٠. مرتضى، سلوى، (٢٠٠٢) : تربية الطفل (مشكلات وحلول)، ط ١،
سوريا، دمشق، سلسلة الرضا للمعلومات.

٣١. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،
دار المسيرة ، اريد ، عمان .

٣٢. الهاشمي ، عبد الحميد (٢٠٠٨) ، المرشد في علم النفس الاجتماعي ،
دار ومكتبة الهلال، بيروت .

٣٣. الياس والحاج ، طه الحاج ومحمد خليل ، (١٩٩٣) ، السلوك الإنساني في الإدارة التربوية ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، عمان .
ثانياً: مصادر أجنبية:

34. Bruce , D . perry . M. D . Duane Rungan . (2006) . Attachmentin.
35. Burton , C ,B, (1993), problem Sin children's Peer venation : A broaden perspecme current topes in early childhood education . New Jersey.
36. Dembo, M,H, (1994), Applying educational psychology .(5 thed) new York (Long man publishing croup)
37. Hasband , (2000) , Development psychology Lecture notes . Social & emotional Development in early childhood Retrieved .
38. Heller , H. Willian ,(1993), The relation ship between teacher Job satisfaction and principal leadership style. Journal of school leadership , Vol.1, No.3 Jan..
39. Jonson ,M(2001), Activities that promote Social and emotional development in toddlers Retrieved .Maltreated children , ph . D , Texas University . AAT509488 , 154.
40. Thompson (1995), Matter – Jangles in children's orientations toward strategic peer interaction social cognition.

ملحق (١) مقياسي القيادة والتقبل الاجتماعي

عزيزي المعلم عزيزتي المعلمة

تحية طيبة ..

يقوم الباحث بإجراء دراسة عن (القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية) ولأنكم الاقرب الى التلاميذ والأكثر خبرة واطلاعاً بهم والعنصر المهم في اتمام الدراسة بنجاح ، يرجى منكم الاجابة عن فقرات المقاييس المقدمة لكم بعد قراءتها جيداً ووضع علامة امام الفقرة تحت البديل الذي ترونه مناسباً ، علماً ان الاجابة للبحث العلمي ولا يطلع عليها أحد سوى الباحث . مع التقدير لذا أطلب منكم الاطلاع على الفقرات التالية والإجابة عليها بواحد من الخيارات المتاحة بوضع علامة (✓) في المربع المناسب .

على سبيل المثال :-

ت	الفقرات	تتطبق بدرجة كبيرة	تتطبق بدرجة متوسطة	لا تتطبق أبداً
١		✓		

الجنس	ذكر	أنثى

م.م علاء عبدالأمير صبر

القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

أولاً: مقياس القيادة

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق أبداً
١	يعتمد على نفسه في معالجة المشكلات			
٢	ينمي الثقة بالنفس بينه وبين زملائه التلاميذ			
٣	يتصف بالمرونة والانفتاح على الافكار الجديدة			
٤	يتحمل مسؤولية اعماله			
٥	يتحسس بمشكلات التلاميذ ويقدم الدعم المناسب لهم			
٦	يعتمد على التفكير السليم كأساس لتحسين مستوى ادائه			
٧	يبيدي اهتماماً بكل تلميذ من اقرانه			
٨	يشجع استخدام وسائل تعليمية جديدة			
٩	يستثمر المعرفة الموجودة لتوليد افكار جديد			
١٠	يزرع التنافس الايجابي البناء بين التلاميذ			
١١	يمتلك اليقظة وحدة الذهن تجاه المشكلات			
١٢	يشجع التلاميذ إلى البحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم			
١٣	يسعى الى تفعيل روح المنافسة بين التلاميذ باستمرار			

القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

١٤	يطالب التلاميذ بالحقوق مقابل الواجبات			
١٥	يبحث عن مصادر معلوماتية مشوقة لإغناء التلاميذ			
١٦	يقدر أهمية العلم وتوظيفه لتطوير حياته			
١٧	يحترم اقتراحات زملائه التلاميذ			
١٨	ينمي روح التعاون بين التلاميذ			
١٩	يدرك جيداً العلاقات الانسانية			
٢٠	يؤدي عمله بثقة واطمئنان			

ثانياً: مقياس التقبل الاجتماعي

ت	الفقرات	تنطبق تماماً	تنطبق أحياناً	لا تنطبق أبداً
١	يبادر التلميذ بالحديث مع زملاءه			
٢	ينتبه اليه التلاميذ عندما يتحدث			
٣	يلقي التحية على اقرانه عند دخوله الصف			
٤	يشارك التلاميذ انشطتهم وألعابهم			
٥	يمثل دور الشخص الذي يحبه امام التلاميذ			
٦	يجيب عن جميع اسئلة التلاميذ			
٧	يتقبل انتقاد التلاميذ له برحابة صدر			

القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

٨	يساعد التلاميذ في انجاز اعمالهم وواجباتهم		
٩	يقف بجانب اصدقاءه التلاميذ حتى لو كانوا على خطأ		
١٠	يحافظ على حاجات التلاميذ		
١١	يلعب مع التلاميذ من نفس الجنس فقط		
١٢	يعطي الافضلية لقرينه المفضل في اختيار نوع اللعبة عندما يلعبون		
١٣	مبتهج عندما يكون مع اقرانه التلاميذ		
١٤	يفضل اللعب الجماعي		
١٥	لديه اصدقاء		
١٦	يجذب من حوله بتودده لهم		
١٧	يسرع في مساعدة تلميذ اصاب عند اللعب		
١٨	يقدم بعض من طعامه لتلميذ اخر جائع		
١٩	يفخر بمساعدة اقرانه التلاميذ		
٢٠	ينظر الى وجهه قرينه التلميذ عندما يتحدث معه		
٢١	يمدح اقرانه امام معلمته برحابة		
٢٢	ينجز الاعمال التي تكلفه بها معلمته		
٢٣	يقلد دور المعلمة او الاب او الام في اللعب		
٢٤	يرفض تغيبه عن المدرسة حتى ولو كان مريضاً		

القيادة وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

٢٥	يسبب الفوضى داخل الصف		
٢٦	مطيع الاوامر الموجه اليه		
٢٧	يقود الاحتفالات التي تقيمها المدرسة		
٢٨	مهذب في معاملة الآخرين		
٢٩	يصر على تنفيذ ما يريد		
٣٠	يعتمد على نفسه في تنفيذ الاعمال الموكلة له		

ملحق (٢)

أسماء المحكمين (حسب اللقب العلمي والترتيب الهجائي)

ت	الاسم	الاختصاص	
١	أ. د . مقداد اسماعيل الدباغ	فلسفة التربية	كلية التربية / أبن رشد - جامعة بغداد
٢	ا.م . د سعدون سلمان نجم	فلسفة التربية	كلية التربية / أبن رشد - جامعة بغداد
٣	ا.م. د هناء محمود حسن	إرشاد نفسي	كلية التربية / المستنصرية
٤	د . سلوى عبد العالي	إرشاد نفسي	الكلية التربوية المفتوحة
٥	د. محمد خضير محمود	إرشاد نفسي	الكلية التربوية المفتوحة

أساليب الحياة

لدى عينة من المرضى النفسيين

أحمد عيد مطيح الشخانة

أساليب الحياة لدى عينة من المرضى النفسيين

أحمد عيد مطيع الشخانة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب الحياة وبعض الاضطرابات النفسية. وإلى معرفة نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة في كل من هذه الاضطرابات. اشتملت عينة الدراسة على عينة من المضطربين نفسياً وعددهم (١١٠) فرد، استخدمت في هذه الدراسة القائمة الشخصية لأساليب الحياة، وقائمة الأعراض المعدلة.

أظهرت نتائج الدراسة بروز أسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان أولاً، ثم أسلوب الحياة المدعن، وأخيراً أسلوب الحياة المنتمي. وأظهرت نتائج الدراسة ارتباطاً بين أساليب الحياة وبعض الاضطرابات فمثلاً ارتبط أسلوب الحياة المنتمي وكل من الوسواس القهري، والحساسية التفاعلية، والاكتئاب، والقلق، والبارانويا، والذهانية. وارتبط أسلوب الحياة الضحية ارتباطاً إيجابياً مع الاكتئاب، البارانويا، والوسواس القهري. وارتبط أسلوب الحياة المتحكم إيجابياً مع المخاوف المرضية، والذهانية، والقلق، والاكتئاب. وارتبط أسلوب الحياة المنتقم ارتباطاً إيجابياً مع الوسواس القهري. وفسرت أساليب الحياة المدعن، والباحث عن الاستحسان، والمنتمي، والمنتقم، والمؤذي، تفسر مجتمعة ما نسبته (٣٨%) من التباين في القلق، وما نسبته (٣٠.٩%) من التباين في الذهانية.

مقدمة

من المفاهيم الرئيسة في علم النفس الفردي أسلوب الحياة سواء في فهم شخصية الفرد أو في العلاج النفسي الفردي. إذ إن تحديد المرشد لأسلوب حياة المسترشد ومعرفته به يساعده على التنبؤ بالمشكلات النفسية التي قد يصاب بها؛ إذ يمكن فهم تفكير الفرد، ومشاعره، وعواطفه، بمجملها من أسلوب حياته (Marine, 2000). ويشير أدلر (Adler, 1927,p.46) بأنه لا يكفي فهمنا لغرائز الفرد وحاجاته والمثيرات التي تعرض لها لنتمكن من التنبؤ بسلوكه في المستقبل، إذ لا بد من أن نفهم أسلوب حياته لنقوم بذلك، حيث يمكننا ذلك من التنبؤ بما سوف يحدث للأطفال المنعزلين، أو الأطفال الباحثين عن دعم الآخرين، ويبين لنا نوع الاضطرابات النفسية التي قد يصابوا بها أو قيامهم بالانتحار في المستقبل.

يشير كورليت وآخرون (Curlette, et al. (1996 إلى أن معرفة المرشد لأسلوب حياة المسترشد تساعده في زيادة فهم ذلك المسترشد - أي فهم كيفية تأثير خبرات الطفولة في قدراته الحالية على القيام بوظائفه الحياتية - وتساعده في وضع خطة إرشادية بناءً على ذلك من منظور علم النفس الفردي، وتساعده، أيضاً، في تسهيل سير الجلسات الإرشادية، وبناء العلاقة مع المسترشد، وإجراء البحوث التطبيقية. ويشير شولمان وموزاك (Shulman and Mosak, (1995 في هذا الصدد إلى أن معرفة المرشد لأسلوب حياة المسترشد تمكنه من التنبؤ بسلوكه في المواقف العلاجية والحياتية المختلفة؛ مما يساعد المرشد في التخطيط لاستخدام الاستراتيجيات العلاجية المناسبة لمشكلة المسترشد، وتساعده، أيضاً، في التنبؤ باحتمال حضور المسترشد للمعالجة، وفي الحفاظ على القضايا المهمة، والوثيقة الصلة بمشكلة المسترشد

في عقل المرشد لدى مقابلة المسترشد. كما أن ذلك الأسلوب أداة يمكن استخدامها أيضاً لمعرفة التحسن في حالة المسترشد نتيجة المعالجة. فجميع انفعالات الفرد وسلوكياته تكون متسقة مع أسلوب حياته، مما يوجب أخذ أسلوب الحياة بالاعتبار عند النظر لأي مشكلة نفسية عند المسترشد.

مشكلة الدراسة:

يرى أدلر (Adler, 1927) أن اضطرابات العصاب بشكل عام تنشأ عن نقص الانتماء الاجتماعي لدى الفرد. وقد لاحظ أليس وجولسون Allers (1994) أن أسلوب الحياة الشائع لدى المرضى المصابين باضطراب تفكك الهوية يشبه عادة أسلوب الضحية عند موزاك. ويشير موزاك (2005) Mosak أن الأفراد الذين يطورون أسلوب الضحية كأسلوب حياة يواجهون درجة مرتفعة من المعاناة في مكان العمل وفي علاقاتهم مع الآخرين.

كما تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين بعض أساليب الحياة، والإصابة بالاضطرابات النفسية. ففي دراسة أجراها جوهنستون Johnston, (1988) وجد ارتباط إيجابي بين أسلوب الحياة غير الكفو والاكتئاب. ووجد ارتباط إيجابي بين أسلوب الحياة المؤذي والانحراف السيكوباتي. ووجد مورتون بيج وويلير (Marton-Page and Wheeler, 1997) ارتباطاً إيجابياً بين أسلوب الحياة المستغل والاكتئاب، وارتباطاً سلبياً بين أسلوب الحياة المنتمي والاكتئاب. كذلك يرى أدلر (Adler, 1927) أن الأفراد الذين يطورون أسلوب حياة الضحية في طفولتهم غالباً ما يصابون بالاكتئاب فيما بعد.

نظراً لأهمية أسلوب الحياة في الصحة النفسية بشكل عام، والاضطرابات النفسية بشكل خاص، فقد جاءت هذه الدراسة لتسعى إلى معرفة العلاقة بين

أساليب الحياة وكل من اضطرابات القلق، والاكتئاب. وبالتحديد، تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما أساليب الحياة الشائعة لدى المضطربين نفسياً ؟
- ٢- هل هناك علاقة بين أساليب الحياة واضطرابات القلق، والاكتئاب، والوسواس القهري، والنفسجسمية، والحساسية التفاعلية، والعداية، والمخاوف المرضية، والبارانويا، والذهانية ؟
- ٣- ما درجة إسهام أساليب الحياة في تفسير التباين في كل من اضطرابات القلق، والاكتئاب، والوسواس القهري، والنفسجسمية، والحساسية التفاعلية، والعداية، والمخاوف المرضية، والبارانويا، والذهانية ؟

أهمية الدراسة:

الاهمية النظرية:

١- محاولة هذه الدراسة التحقق من مفاهيم نظرية أدلر، وقابليتها للتطبيق عبر الثقافي، وذلك بتطبيقها على البيئة العربية، وبالتالي التحقق من صدق النظرية.

٢- إلقاء الضوء على جانب مهم في شخصية المسترشدين، وهو أسلوب الحياة، وكيف يؤثر في صحة الفرد النفسية، إذ يعد أمراً مهماً في فهم ديناميكية الاضطرابات النفسية.

الاهمية التطبيقية:

١- إن معرفة العلاقة بين أساليب الحياة والإصابة بالاضطرابات النفسية يساعد المرشدين والأخصائيين النفسيين في الأقسام والمستشفيات

النفسية في تشخيص الاضطرابات النفسية، وفي بناء خطط علاجية أكثر كفاءة وفاعلية استناداً إلى نظرية أدلر.

٢- التطبيقات الكثيرة المفيدة لنتائج هذه الدراسة في الارشاد الاسري، من حيث زيادة الرضا والفهم والتكيف الزواجي بين الزوجين.

مصطلحات الدراسة:

أ- أسلوب الحياة: "وهو عبارة عن توجه الفرد نحو الحياة، أي طريقة الفرد المتميزة في تحقيق أهدافه، والشعور بذاته وبالأخرين" (Mosak, 2005,p. 46). ويعبر عنه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على القائمة الشخصية لأساليب الحياة المعدة.

ب- الاضطرابات النفسية: عرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association, (APA) (2000,p.8) في كتابها "الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية- النسخة المعدلة" (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Text Revision DSM-IV-TR) بأنها: "متلازمة سلوكية أو نفسية تسبب الشعور بالضيق أو العجز، وتزيد من احتمال تعرض الفرد إما للوفاة، أو الألم، أو العجز، أو فقدان مهم للحرية، وهي غير مقبولة أو موافق عليها ثقافياً أو سياسياً، أو دينياً، أو جنسياً، كاستجابة طبيعية لحدث معين ك فقدان شخص عزيز. وبغض النظر عما إذا كان سببها عضوياً فإنها تعبر عن خلل إما في الوظيفة السلوكية، أو النفسية، أو البيولوجية للفرد، وليست سلوكاً منحرفاً، ولا يعد الصراع بين الفرد ومجتمعه اضطراباً نفسياً إلا إذا كان هذا الصراع أو هذا الانحراف عرضاً لخلل وظيفي".

(APA, ويعبر عنها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على قائمة الأعراض المعدلة.

الإطار النظري:

أساليب الحياة: يختلف مفهوم أسلوب الحياة في علم النفس الفردي عن مفهوم السمات، أو مفهوم العزو الموجود في النظريات النفسية الأخرى. فهو مفهوم أو بنية غائية موجه مباشرة نحو الهدف (Goal Directed Construct)، فالناس في بحث وسعي مستمرين نحو تحقيق أهدافهم الحياتية، التي لا تتحدد (أو لا تعتمد) على العمليات البيولوجية (الحيوية) فقط، ولكنها تتطور كأبنية معرفية موجهة نحو الهدف عند استجابة الفرد لبيئته كما يدركها (Stoltz and Kern, 2007). يعرفه أدلر (Adler, 1927,p.46) بأنه "نمط الفرد أو أسلوبه الشخصي والفريد في التفكير والانفعال والسلوك، والذي يتمحور حول هدف الفرد في الحياة". أما موزاك (Mosak, 2005,p. 46) فيعرفه بأنه "توجه الفرد نحو الحياة، أي طريقة الفرد المتميزة في تحقيق أهدافه، والشعور بذاته وبالأخرين". وهو التعريف المعتمد في هذه الدراسة.

يشير أدلر (Adler, 1929,p.52) إلى أن أسلوب حياة الفرد يتطور أو يتشكل تقريباً بين الرابعة والخامسة من العمر (Corey, 2009). وتؤدي أسرة الطفل دوراً أساسياً في تطور منطقه الخاص (طريقة تفكيره وسلوكه)، وفي النهاية أسلوب حياته، والذي يصبح أشبه بقاعدة تحدد استجابة الفرد لظروفه الحياتية، وأسلوب الحياة يبقى ثابتاً نسبياً في مرحلة الرشد (Kern and Peluso, 1999).

يشير موزاك (Mosak, 2005) في هذا الصدد إلى أن كل فرد في النهاية يجد طريقته الخاصة أو أسلوب حياته الخاص للتغلب على مشاعر النقص التي يشعر بها داخل أسرته، وللتعامل مع المشكلات والصعوبات البينشخصية التي قد يتعرض لها. ويعتقد أدلر (Alder, 1927) أن أسلوب الحياة غير السوي (المرضي) يرجع إلى التجارب السيئة التي تعرض لها الطفل في أسرته؛ فبعض الأفراد يمرون بتجربة عدم قيام أسرهم بوظائفها نحوهم، أو نقصان الدعم الأسري والاجتماعي المقدم لهم.

يقسم أدلر (Adler, 1927) أساليب الحياة إلى أربعة أساليب هي: المفيد والمسيطر والمتجنب والأخاذ، أما موزاك (Mosak, 1979)، فيصنفها إلى أربعة عشر أسلوب حياة منها: الأخاذ والقائد والمتحكم والشخص الذي يحتاج لأن يكون على صواب. وأكثر التصنيفات شمولاً وإيجازاً في آن واحد فقد أورده ويلر وآخرون (Wheeler, et al., 1986) وهو يقسمها إلى تسعة أساليب حياة، هي: المنتمي، والضحية، والباحث عن الاستحسان، والمتحكم أو المسيطر، والشخص غير الكفؤ، والمدلل، والمنقم، والمؤذي، والمذعن.

الاضطرابات النفسية: ينطوي القلق في كل مستوياته على حالة انفعالية مؤلمة، أو غير سارة إزاء منبهات الخطر، أو التهديد، ثم يحاولون التغلب على تلك الحالة بأية حيلة أو أسلوب، بل إن الأشخاص العاديين قد يستنفدون قدراً كبيراً من طاقتهم النفسية في مختلف المناورات، أو الحيل الدفاعية لمواجهة تلك الحالة أو خفضها (الرشيدي وآخرون، ٢٠٠٠). ويعد القلق من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً، إذ تقدر الإحصاءات نسبة انتشار القلق بين (١٠.٦-١٦.٦٪). وتقدر بحوالي (١٦.٤٪) عند الإناث، و(٨.٩٪) عند الذكور (Somers, et al., 2006). أما الاكتئاب فيتصف بحدوث انخفاض

كبير في الطابع المزاجي للفرد، وبفقدان الاهتمام أو الاستمتاع بالنشاطات اليومية، وبعثوث تغيرات جهرية في الوزن أو الشهية للطعام، والأرق أو كثرة النوم، والتهيج أو التأخر النفسي الحركي، والتعب أو فقدان الطاقة والجهد، والشعور بالضعف والذنب، وتناقص القدرة على التفكير والتركيز، والتزدد وعدم الحسم، والتفكير بالموت والانتحار (APA, 2000,p.349).

تعتبر الوسواس القهرية أفكار وسلوكيات متكررة ومستمرة يخبرها الفرد، وتسبب له الشعور بالضيق، والقلق، والتوتر" (APA, 2000,p. 456). وتقدر نسبة انتشاره وفقاً لمسح أجرته الولايات المتحدة الأمريكية ما بين (٢-٣٪)، من الأفراد قد عانوا منه في فترة ما من حياتهم (Rachman, 1998).

من الاضطرابات النفسية ايضا الاضطرابات النفسجسمية (السيكوسوماتية) "وهي عبارة عن أمراض جسمية أو شكاوي جسدية حقيقية، كالربو، وارتفاع ضغط الدم، وألم الرأس، وقرحة المعدة...الخ، تكون العوامل النفسية هي المسؤولة عن الإصابة بها أو عن تفاقمها" (Davison and Neale, 1998, p.179). وقد احتوى الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية (DSM- II) في نسخته الثانية على قائمة مكونة من (١٠) اضطرابات نفسجسمية، ولكن في نسخته الثالثة (DSM- III)، والرابعة (DSM- IV-TR) حذفت هذه القائمة؛ لأن العلماء والأطباء في الوقت الحاضر يرون أن العوامل النفسية والجسدية تؤديان معاً دوراً في الإصابة بسائر الأمراض الجسمية، لذلك فإن قائمة الاضطرابات النفسجسمية سوف تحتوي على كل مرض جسدي نعرفه (Oltmanns and Emery, 2007).

تتركز الأعراض الأساسية في اضطراب الرهاب الاجتماعي على مشاعر القصور، والإحساس بالنقص وتحديدًا في حالة المقارنة بالآخرين.

وبتميز الأشخاص ذو المستوى العالي من الحساسية التفاعلية بتدني تقدير الذات، والشعور بالانزعاج والضيق في أثناء التفاعل مع الآخرين، وتوقع حدوث الأمور السلبية فيما يتعلق بالاتصال بالآخرين (البحيري، ٢٠٠٥). وتقدر نسبة انتشاره ب(١١%) بين الرجال و(١٥%) بين الإناث (Davison and Neale, 1998).

أما العدائية فهي اضطراب متعدد الجوانب، يشمل المكون المعرفي، والعاطفي، والسلوكي، حيث يشير المكون المعرفي إلى المعتقدات والاتجاهات الخاطئة للفرد نحو الآخرين، وتتضمن النقد، وعدم الثقة بالآخرين. ويشار إلى المكون العاطفي عادة بالغضب، وهو انفعال غير سار يتراوح بين التهيج (Irritation) إلى الانتقام (Revenge). ويشير المكون السلوكي إلى النتيجة المترتبة على المكونين المعرفي والعاطفي، وهو السلوك الهادف إلى إيذاء الآخرين، سواء لفظياً أو جسدياً (Smith, et al., 2001).

الفوبيا عبارة عن خوف وتجنب مبالغ فيه لمواقف وأشياء معينة لا تثير الخوف والتجنب عادة (عبد الرحمن، ٢٠٠٠). وتشير الدراسات إلى أن نسبة انتشار رهاب الأماكن العامة سواء مع أو بدون الهلع (٣.٥%) في المجتمع بشكل عام، ونسبة الإناث في هذه النسبة هي (٣٢%). (Barlow and Durand, 2003)

من الاضطرابات النفسية أيضا البارنويا وهو أحد أنماط الفصام، ويعد وجود أوهام واضحة وبارزة لدى الفرد، من مثل المبالغة في الإحساس بالأهمية، أو القوة، أو المعرفة الذاتية، أو وجود أوهام بارزة تتعلق بالغيرة والشك في شريك الحياة العنصر الأساسي في تشخيص البارنويا (Davison and Neale, 1998). وقد يظهر المريض أيضا الغضب والعنف، ويتضح ذلك جلياً إذا

كانت الأوهام حادة، وقد يعاني، أيضاً، من القلق ونوبات الهلع (Barlow and Durand, 2003).

أما الذهان فتعرفه الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA, 2000, p.297) الذهان (Psychosis) "بأنه اضطراب عقلي شديد يتصف باختلال شديد في قدرة الفرد على اختبار الواقع وإدراكه، مع وجود الأوهام، أو الهلوسات، أو الكلام المضطرب، أو السلوك التخشبي". ومن الاضطرابات النفسية التي تصنف ضمن مفهوم الذهان: الفصام، والاضطراب الفصامي الشكل، والاضطراب الفصامي الوجداني.

أسباب الاضطرابات النفسية: بحسب النموذج البيولوجي (الحيوي) يفترض ان الاضطرابات النفسية تنشأ من التغيرات الحاصلة في الوظيفة العصبية، والتي تحدث بدورها بسبب الأحداث الحياتية الصادمة، أو تناول العقاقير (Frude, 1998). أما النموذج السيكدينامي فيرى أن الاضطرابات النفسية نتيجة للصراع بين مكونات الا هو والانا والانا الاعلى (Bernstein, et al., 1999). بينما يفترض النموذج المعرفي أن سبب الاضطرابات النفسية هو وجود صعوبة، أو مشكلة لدى الفرد في المعالجة الفعالة للمعلومات التي يتلقاها من البيئة المحيطة، أو لوجود أخطاء وتحيزات في تفكيره، أو وجود أخطاء في الاستدلال المنطقي لديه، (Frude, 1998). في حين يرى النموذج السلوكي أن السلوكيات الغير سوية تتشكل بواسطة تجارب الفرد في بيئته. (Frude, 1998). في حين يركز النموذج الإنساني الوجودي على الخبرة، وعلى الإحساس الإيجابي بالذات، وعلى الاختيار الفردي والأهداف الفردية للفرد في الحياة. ويرى هذا الاتجاه أن الأفراد مدفوعون أساساً نحو النمو والتطور الشخصي، ونحو الفاعلية الذاتية. وأن

الاضطرابات النفسية تنشأ، عموماً، عندما يرفض الأفراد مسؤولية أفكارهم في الحياة وسلوكياتهم، أو لا يكونون قادرين على تحملها، أو إلى وجود تفاوت رئيس كبير بين آراء الفرد حول نفسه (صورة الذات)، وما يرغب في أن يكون عليه (الذات المثالية) (Frude, 1998). نموذج القابلية للإصابة يرى أن الاضطرابات النفسية تنتج من التفاعل بين الأحداث البيئية (كالضغوط النفسية)، والاستعداد أو القابلية للإصابة بالاضطرابات النفسية (وتشمل وجود الجينات، والتاريخ البيولوجي للفرد مثل: العدوى والجروح، وخبرات التعرض للصدمات في مرحلة الطفولة). فالناس الذين لديهم انخفاض في القابلية للإصابة بالاضطرابات النفسية أو للتأثر بظروف معينة سوف يطورون اضطراباً نفسياً فقط إذا تعرضوا لضغوط نفسية شديدة، في حين أن الأفراد الذين لديهم قابلية مرتفعة للإصابة بالاضطرابات النفسية يطورون اضطرابات نفسية حتى وإن كانوا تحت ضغوط

الدراسات السابقة

أجرى ميراندا (1994) Miranda دراسة بهدف معرفة مقدرة أساليب الحياة في التنبؤ بالإصابة بالاكتهاب، إضافة إلى معرفة الفروق في أساليب الحياة، ودرجة الاكتهاب بين الأمريكيين ذوي الأصل الإسباني. وتكونت عينة الدراسة من (٣١٣) راشداً، أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب الحياة المنتمي، وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وأسلوب الحياة الحذر، وأسلوب الحياة المتحكم، ومستوى الاكتهاب، ميزت بين المجموعات الثلاث وفقاً لدرجة اندماجها الثقافي مع الثقافة الأمريكية، بعكس أسلوب الحياة المذعن الذي لم يميز بين المجموعات الثلاث.

وهناك دراسة أخرى أجراها مورتون بيج وويلر Morton-Page and Wheeler (1997) بهدف معرفة العلاقة بين أساليب الحياة والإصابة بالاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً. قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى لم يتعرض أفرادها لخبرة فقدان شخص عزيز، وبلغ عددها (١١٨) فرداً، والمجموعة الثانية تعرضت لخبرة فقدان، وبلغ عددها (٨٢) فرداً. أظهرت نتائج الدراسة ارتباطاً إيجابياً بين أسلوب الحياة غير الكفؤ والاكتئاب، كما ارتبط أسلوب الحياة المنتمي سلباً بالاكتئاب.

وقام سوانديرز وروي Saunders and Roy (1999) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإصابة بالاكتئاب والشعور بالرضا عن الحياة وأسلوب الحياة المنتمي. تكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالباً جامعياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط أداء الإناث على أسلوب الحياة المنتمي أعلى منه لدى الذكور، وأظهرت ارتباطاً سلبياً ذا دلالة إحصائية بين أسلوب الحياة المنتمي والاكتئاب، وارتباطاً إيجابياً بين أسلوب الحياة المنتمي والشعور بالرضا عن الحياة.

ومن ناحية أخرى، لم تؤيد ذلك نتائج دراسة أجراها اشبي وكوتمان Ashby & Kottman (2000) هدفت إلى معرفة الفروق في الاكتئاب، والخوف من الحميمية، والفاعلية الذاتية، والمشاعر الإيجابية والسلبية، وفقاً لاختلاف أساليب الحياة بين الأفراد. تكونت عينة الدراسة من (١٦٣) طالباً جامعياً أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى متوسط للفاعلية الذاتية والانفعال الإيجابي كان لدى الأفراد ذوي أسلوب الحياة المنجز. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة في الاكتئاب والخوف من الحميمية.

وأجرى هيرنجتون وآخرون (2005) Herrington, et al. دراسة هدفت إلى معرفة مقدرة أساليب الحياة، وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية والتعرض إلى أحداث الحياة السلبية (غير سعيدة)، في التنبؤ بالقلق والاكتئاب. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٥) طالبة من جامعات متعددة من مناطق مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائج الدراسة أن الثقة بالنفس والدعم الاجتماعي كأسلوبين في التعامل مع الضغوط النفسية، وأحداث الحياة السلبية، وأسلوب الحياة المذعن، تفسر مجتمعة ما نسبته (٣٤%) من التباين في الاكتئاب.

الطريقة والإجراءات

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المضطربين نفسياً المراجعين والمقيمين في المركز الوطني للصحة النفسية، والعيادة الاستشارية التابعة للمركز الوطني للصحة النفسية (عيادة شيحان)، والعيادة النفسية التابعة لمستشفى الجامعة الأردنية، ومركز الأمل لعلوم الطب النفسي. في حين تكونت عينة الدراسة من (١١٠) فرد من المضطربين نفسياً، منهم (٤٤ أناث) و(٦٦ ذكور).

أدوات الدراسة:

١- القائمة الشخصية لأساليب الحياة The life style personality Inventory وضع هذه القائمة ويلير وآخرون (١٩٨٦) Wheeler et, al. وهي قائمة تقدير ذاتي مكونة من (٥٤) فقرة، تقيس هذه القائمة تسعة أساليب حياة هي: المنتمي وتمثله الفقرات (١-٦). الضحية وتمثله الفقرات (٧-١٢)، الباحث عن الاستحسان وتمثله الفقرات (١٣-١٨)، المتحكم وتمثله الفقرات

(٢٤-١٩)، غير الكفو وتمثله الفقرات (٣٠-٢٥). المدلل وتمثله الفقرات أرقام (٣٦-٣١)، المنتقم وتمثله الفقرات أرقام (٤٢-٣٧)، المؤذي وتمثله (٤٣-٤٨)، المذعن وتمثله الفقرات (٥٤-٤٩).

استخرج لها بصورتها الاصلية صدق تمييزي بمقارنة متوسط الفقرات بين مجموعة من الطلبة في السنة الأولى من دراستهم الجامعية، مع متوسط الأمهات اللواتي لديهن أطفال يعانون من مشكلات نفسية والمراجعات للعيادة النفسية، وذلك باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. وقد ميزت معظم الفقرات بين المجموعتين، مما يشير إلى تمتع القائمة بالصدق التمييزي. حسب الثبات بطريقة إعادة التطبيق فتراوحت القيمة ما بين (٠.64 إلى ٠.90).

قام الباحث الحالي بترجمة القائمة و حساب الصدق الظاهري للقائمة عن طريق عرضها على عشرة محكمين مختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس وقد بلغت نسبة الاتفاق بينهم على فقرات المقياس حوالي (٨٩%). كما تم حساب صدق البناء للقائمة عن طريق حساب ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تقع ضمنه، وقد كانت جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية. وحسب نوع آخر من صدق البناء، وهو حساب درجات الارتباط المتبادلة بين أبعاد القائمة

تم التأكد من الصدق من خلال حساب التحليل العاملي للقائمة بطريقة المكونات الأساسية ثم تدوير المحاور المتعامدة. فنتج عن هذا التحليل ثمانية عوامل، تتسجم مع الافتراض الذي بنيت عليه القائمة وهو وجود تسعة عوامل أو أساليب حياة. كما وتجاوزت القيمة النسبية لكل عامل من هذه العوامل الواحد صحيح، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (٦٩.٦٣%) من

التباين الكلي. وتم حساب ثبات القائمة باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار وقد تراوحت بين (0.42) و(0.86).

يجاب على فقرات قائمة أساليب الحياة وفقاً لمقياس ليكرت خماسي متدرج (يتراوح من ١ (قليلاً جداً) وتعني عدم انطباق الفقرة على المستجيب بدرجة كبيرة جداً، إلى ٥ (كثيراً جداً) وتعني انطباق الفقرة على المستجيب بدرجة كبيرة جداً). وتصحح القائمة بإعطاء قيمة رقمية لكل بديل من البدائل كالآتي: قليلاً جداً: ١، قليلاً: ٢، متوسطاً: ٣، كثيراً: ٤، كثيراً جداً: ٥. مع الأخذ بعين الاعتبار عكس الفقرات السلبية (ضمن البعد الذي تقع فيه) عند التصحيح، وهي الفقرات ذات الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ١٠، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٤٨). وتتراوح الدرجة النهائية على كل بعد من أبعاد القائمة ما بين (٦-٣٠) بمتوسط فرضي قدره (١٨)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى انطباق البعد على الفرد بدرجة كبيرة جداً، وتشير الدرجة المنخفضة إلى عدم انطباق البعد على الفرد بدرجة كبيرة جداً.

٢- قائمة الأعراض المعدلة Symptoms Check List 90 – Revised (SCL- 90 –R)

وضع هذه القائمة في الأصل ديروجتيس وآخرون Derogatis, et al. عام (١٩٧٥)، ثم صدرت عدة صور أو نسخ منها، نسخة عام (1994)، والتي قام البحيري (٢٠٠٥) بتعريبها وتكييفها إلى البيئة المصرية. حيث قام البحيري بحساب صدق القائمة عن طريق تطبيقها على عينة مكونة من (1425) مضطرباً نفسياً و (1780) سويماً وذلك بطريقتين: الصدق التمييزي: إذ أظهرت سائر أبعاد القائمة قدرة على التمييز بين المرضى

والأسوياء. كما تم حساب صدق البناء وتراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد القائمة وفقراتها بين (٠.٢٦ - ٠.٧٨). وبالنسبة للثبات فقام البحيري (٢٠٠٥) بحساب ثبات القائمة بإعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره (21) يوماً، على عينة من طلبة الجامعة وكانت المعاملات جيدة.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بحساب صدق البناء للقائمة على عينة مكونة من (٤٠) فرداً من المراجعين للعيادة النفسية في مستشفى الجامعة الأردنية، والعيادة الاستشارية التابعة للمركز الوطني للصحة النفسية، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تقع ضمنه، وقد كانت جميعها ارتباطات ذات دلالة إحصائية. كما تم حساب ثبات القائمة باستخدام معامل كرونباخ ألفا على نفس عينة الصدق فكانت معاملات مرتفعة وذات دلالة إحصائية.

يتم تفسير وتصحيح القائمة باستخدام أرقام العبارات الخاصة بذلك المقياس، ويتم التصحيح بجمع الدرجات التي وضعت داخل الدائرة، وتتراوح الأوزان التقديرية للبدائل الخمس لكل عرض من (صفر إلى ٤) درجات. وهذه الأوزان: مطلقاً (٠) لا توجد معاناة، من العرض بتاتاً. نادراً (١) بعض المعاناة ولكنها منتظمة بدرجة قليلة. أحياناً (٢) معاناة على فترات منتظمة إلى حد ما، بدرجة خفيفة أو متوسطة. كثيراً (٣) معاناة على فترات منتظمة، وبدرجة أكثر من المتوسط. دائماً (٤) معاناة مستمرة، وبدرجة قصوى.

تتراوح الدرجة التي قد يحصل عليها الفرد على كل بعد من أبعاد القائمة كما يلي: الأعراض النفسجسمية ما بين (٠ - ٤٨). الوسواس القهري والقلق والذهانية ما بين (٠ - ٤٠) لكل منها. الحساسية التفاعلية ما بين (٠ - ٣٦).

الاكتئاب ما بين (٠ - ٥٢). العدائية والبارانويا التخيلية ما بين (٠ - ٢٤) لكل منها. المخاوف المرضية ما بين (٠ - ٢٨). وتشير الدرجة المنخفضة إلى عدم انطباق البعد على الفرد بدرجة كبيرة جداً، وتشير الدرجة المرتفعة إلى انطباقه عليه بدرجة كبيرة جداً (البحيري، ٢٠٠٥).

إجراءات الدراسة

قبل البدء بجمع البيانات، طبقت القائمة على عشرة مراجعين للعيادة النفسية في مستشفى الجامعة الأردنية؛ للتأكد من وضوح الفقرات للمضطربين نفسياً؛ ولحساب الوقت اللازم للإجابة عن أدوات الدراسة، وكان يطلب الباحث إلى الطبيب النفسي أو الأخصائي النفسي أو الباحث الاجتماعي تحديد المضطربين نفسياً القادرين على التواصل مع الباحث، والقادرين على فهم أدوات الدراسة، ثم وزعت أدوات الدراسة على شكل بطارية اختبارات، ثم ادخلت البيانات إلى الحاسوب، وتحليلها للخروج بنتائج الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة دراسية وصفية ارتباطية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد.

النتائج والمناقشة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب الأسئلة التي اهتمت بها ومناقشة لنتائج كل سؤال في ضوء الدراسات السابقة والاطار النظري.

نتائج ومناقشة السؤال الأول: ما هي أساليب الحياة الشائعة لدى المضطربين نفسياً؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة المضطربين نفسياً على كل أسلوب من أساليب الحياة. وكانت النتائج كما في جدول (١).

جدول ١: المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب الحياة لعينة المضطربين نفسياً

أسلوب الحياة	المتوسط	الانحراف المعياري	أسلوب الحياة	المتوسط	الانحراف المعياري
١ الباحث عن الاستحسان	٢٢.٩٦	٥.١٠	٦ المنتقم	١٥.٥٢	٥.٦٨
٢ المذعن	٢٢.٦٠	٥.٧١	٧ المدلل	١٥.٣٣	٥.٨٩
٣ المنتمي	٢٢.٢٠	٥.٢٠	٨ الضحية	١٥.١٧	٦.٢٠
٤ غير الكفو	١٥.٥٥	٤.٥٠	٩ المؤذي	١١.٢٦	٤.٩٤
٥ المتحكم	١٥.٥٤	٦.٧٨			

فجاء أسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان في المرتبة الأولى من حيث الشيع، وجاء أسلوب الحياة المذعن في المرتبة الثانية، وجاء أسلوب الحياة المنتمي في المرتبة الثالثة. كما وانخفضت متوسطات المضطربين نفسياً عن المتوسط الفرضي على كل من أسلوب الحياة غير الكفو، وأسلوب الحياة

المتحكم، وأسلوب الحياة المنتقم، وأسلوب الحياة المدلل، وأسلوب الحياة الضحية، وأسلوب الحياة المؤذي.

وهذا يعني أن مجموعة المضطربين نفسياً تتميز بارتفاع درجاتها على أسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وأسلوب الحياة المذعن، وأسلوب الحياة المنتمي، وتتميز بانخفاض درجاتها على كل من أسلوب الحياة غير الكفو، وأسلوب الحياة المتحكم، وأسلوب الحياة المنتقم، وأسلوب الحياة المدلل، وأسلوب الحياة الضحية، وأسلوب الحياة المؤذي.

ويلاحظ أن أساليب الحياة السابقة (أسلوب الحياة المذعن، وأسلوب الحياة المنتمي، وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان) جميعها أساليب حياتية يتصف أصحابها بالانتماء، والسعي للحصول على استحسان المجتمع ورضاه. ويشار إليها مجتمعة في بعض الدراسات، ومقاييس أساليب الحياة، وفي تصنيفات أساليب الحياة أحيانا "بأسلوب الحياة التابع - المنتمي اجتماعياً (Morton- Page and (Belong-Social interest (Wheeler, 1997). لذلك من الطبيعي أن ترتفع هذه الأساليب معاً لدى عينة الأسوياء وعينة المضطربين نفسياً، فالارتباط بين هذه الأساليب الثلاثة مرتفع، وهذا يتفق مع ما يشير إليه أدلر (1927) Adler من أن الانتماء الاجتماعي هو مقياس لصحة الفرد النفسية، فكلما اتصف الفرد به كلما تحسنت صحته النفسية، وهو أكثر بروزاً لدى الأسوياء منه لدى المضطربين نفسياً.

وتتسجم هذه النتيجة، أيضاً، مع نتائج دراسة كل من كيسر (Kyser, 1978) ودراسة سلاتون وآخرين (2000) Slaton, et al. ودراسة باومان (2000) Bauman التي وجدت ارتفاعاً في نتائج الأسوياء على أسلوب

الحياة المذعن السلبي والإيجابي، وعلى أسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان. ويلاحظ مما سبق عدم وجود اتفاق بين الدراسات على وجود أساليب حياتية محددة للمضطربين نفسياً؛ وقد يرجع هذا الأمر إلى قلة عدد أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسات، أو إلى اختلاف المقاييس التي استخدمت لقياس أساليب الحياة، مما يدل على أن هذا الموضوع بحاجة إلى مزيد من البحث. كما وأن الدراسات السابقة تناولت أساليب الحياة لدى عينات خاصة مثل المدمنين، ونزلاء السجون، والذين قد يتصفون بخصائص شخصية تختلف عن خصائص المضطربين نفسياً من غير المدمنين أو نزلاء السجون.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: ما درجة إسهام أساليب الحياة في تفسير التباين في الاضطرابات النفسية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل الانحدار المتعدد؛ لحساب نسبة ما تفسره أساليب الحياة في الاضطرابات النفسية المذكورة، وقد تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد - بطريقة الانحدار المتعدد التتابعية بين أساليب الحياة مجتمعة، وكل من القلق، والاكتئاب، والوسواس القهري، والنفسجسمية، والحساسية التفاعلية، والعدائية، والخاوف المرضية، والبارانويا، والذهانية. ثم قسمت أساليب الحياة إلى خمس مجموعات اعتماداً على التقسيم الذي بنيت عليه القائمة الشخصية لأساليب الحياة (LSPI) المستخدمة في هذه الدراسة، إذ تكونت المجموعة الأولى من (أسلوب الحياة الضحية، وأسلوب الحياة غير الكفو)، وتكونت المجموعة الثانية من (أسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان)، وتكونت المجموعة الثالثة من (أسلوب الحياة المنتمي)، وتكونت المجموعة الرابعة من (أسلوب الحياة المؤذي وأسلوب الحياة المنتقم)، وتكونت المجموعة الخامسة من (أسلوب الحياة المتحكم وأسلوب

أساليب الحياة لدى عينة من المرضى النفسيين.....

الحياة المدلل)، ثم حسب تحليل الانحدار المتدرج لهذه المجموعات الخمسة من أساليب الحياة مع كل اضطراب من الاضطرابات النفسية المذكورة، أنظر جدول رقم (٢).

الجدول ٢: نتائج تحليل الانحدار لأساليب الحياة كمتنبئات بالاضطرابات النفسية

المتغير المستقبل	معامل الارتباط المتعدد	التباين المفسر	التغير في التباين المفسر	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
(١) المتغير التابع: القلق					
أساليب الحياة مجتمعة	0.63	0.396	0.342	7.28	0.000
م.٢ المذعن والباحث عن الاستحسان	0.40	0.158	0.142	10.02	0.000
م.٣ المنتمي	0.29	0.085	0.076	9.98	0.002
م.٤ المنتقم والمؤذي	0.42	0.177	0.162	11.52	0.000
(٢) المتغير التابع: الاكتئاب					
أساليب الحياة مجتمعة	0.57	0.326	0.265	5.36	0.000
م.٢ المذعن والباحث عن الاستحسان	0.39	0.148	0.132	9.31	0.000
م.٣ المنتمي	0.33	0.110	0.101	13.28	0.000
(٣) المتغير التابع: الوسواس القهري					
أساليب الحياة مجتمعة	0.54	0.289	0.225	4.52	0.000

أساليب الحياة لدى عينة من المرضى النفسيين.....

٠.٠٠٣	٦.٠٦	0.٠٨٥	١٠٢.	0.٣٢	٢٠م. المذعن والباحث عن الاستحسان
٠.٠٠٠	٢٢.٣٥	0.١٦٤	0.١٧١	0.٤١	٣٠م. المنتمي
(٤) المتغير التابع: الاعراض النفس جسمية					
٠.٠٠١	٣.٥٤	0.١٧٤	0.٢٤	0.٤٩	أساليب الحياة مجتمعة
٠.٠٠٠	١٠.٨٩	0.١٥٤	0.١٦٩	0.٤١	٤٠م. المؤذي والمنتم
(٥) المتغير التابع: الحساسية التفاعلية					
٠.٠٠٠	٤.٨٤	0.٢٤١	0.٣٠	0.٥٥	أساليب الحياة مجتمعة
٠.000	٩.٠٣	0.١٢٨	0.١٤٤	0.٣٨	٢٠م. المذعن والباحث عن الاستحسان
٠.٠٠٠	١٤.٧٤	0.١١٢	0.١٢٠	0.٣٥	٣٠م. المنتمي
(٦) المتغير التابع: العدائية					
٠.٠٠٠	٣.٨٩	0.١٩٣	0.٢٦٠	0.٥١	أساليب الحياة مجتمعة
٠.٠٠٠	٥.٥٨	0.٠٧٨	0.٠٩٤	0.٣١	٢٠م. المذعن والباحث عن الاستحسان
٠.٠٠٠	٩.٤١	١٣٤.	0.150	0.٣٩	٤٠م. المنتم والمؤذي
(٧) المتغير التابع: المخاوف المرضية					
٠.٠٠٠	٥.٢٠	0.٢٥٧	0.٣١٩	0.٥٧	أساليب الحياة مجتمعة
٠.٠٠٠	٨.١٧	0.١١٦	0.١٣٣	0.٣٦	٢٠م. المذعن والباحث عن الاستحسان
٠.٠٠٥	٥.٦٣	0.٠٧٨	0.٠٩٥	0.٣١	٤٠م. المنتم والمؤذي

أساليب الحياة لدى عينة من المرضى النفسيين.....

م. ٥ المدلل والمتحكم	0.٣١	0.٠٩٤	0.٠٧٧	٥.٥٤	٠.٠٥
(٨) المتغير التابع: البرانويا					
أساليب الحياة مجتمعة	0.٥٥	0.٣٠٣	0.٢٤٠	٤.٨٣	٠.٠٠
م. ٢ المذعن والباحث عن الاستحسان	0.٤٠	0.١٥٧	0.١٤١	٩.٩٣	٠.٠٠
م. ٤ المنتقم والمؤذي	0.٣١	0.٠٩٨	0.٠٨٢	٥.٨٤	٠.٠٠٤
(٩) المتغير التابع: الذهانية					
أساليب الحياة مجتمعة	0.٥٥	0.٣٠٦	0.٢٤٤	٤.٩١	٠.٠٠
م. ٢ المذعن والباحث عن الاستحسان	0.40	0.١٥٨	0.١٤٢	١٠.٠٢	٠.٠٠
م. ٣ المنتمي	0.٣٠	0.٠٩١	0.٠٨٣	١٠.٨٢	٠.٠٠١
م. ٤ المنتقم والمؤذي	0.٣٢	0.١٠٠	0.084	٥.٩٧	٠.٠٠٣

يلاحظ من الجدول أن قيمة الإحصاء (ف) كانت دالة إحصائياً لكل من المتغيرات التالية: أساليب الحياة مجتمعة، وأسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان معاً، وأسلوب الحياة المنتمي، وأسلوب الحياة المنتقم وأسلوب الحياة المؤذي معاً، أي أن هذه المتغيرات لها قدرة تفسيرية في القلق، فقد بلغت القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعة (٣٤.٢%) من تباين القلق، أما أسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان فقد بلغت القدرة التفسيرية لهما معاً (١٤.٢%) من تباين القلق، في حين بلغت القدرة التفسيرية لأسلوب الحياة المنتمي (٧.٦%) من تباين القلق، وبلغت القدرة

التفسيرية لأسلوبي الحياة المنتقم والمؤذي (١٦.٢%) من تباين القلق. أي أن أسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وأسلوب الحياة المنتمي، وأسلوب الحياة المنتقم وأسلوب الحياة المؤذي تفسر ما قيمته (٣٨%) من التباين في القلق. أما أسلوب الحياة الضحية وأسلوب الحياة غير الكفو، وأسلوب الحياة المتحكم وأسلوب الحياة المدلل، فلم تظهر لهم قدرة تفسيرية دالة إحصائياً للتباين في القلق. أما الآن فسوف نتناول قدرة أساليب الحياة على التنبؤ بالاكْتئاب، أنظر جدول رقم (١٥).

يلاحظ ايضاً أن قيمة الإحصاء (ف) كانت دالة إحصائياً لأساليب الحياة مجتمعة، وأسلوب الحياة المذعن، وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وأسلوب الحياة المنتمي، أي أن لهذه المتغيرات قدرة تفسيرية في الاكْتئاب، وقد بلغت القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعة (٢٦.٥%) من تباين الاكْتئاب، وبلغت القدرة التفسيرية لأسلوبي الحياة المذعن وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان (١٣.٢%) من تباين الاكْتئاب، في حين بلغت القدرة التفسيرية لأسلوب الحياة المنتمي (١٠.١%) من تبيان الاكْتئاب. أي أن أسلوب الحياة المذعن، وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وأسلوب الحياة المنتمي تفسر مجتمعة ما مقداره (٢٣.٣%) من التباين في الاكْتئاب. أما متغير أسلوب الحياة الضحية وأسلوب الحياة غير الكفو، وأسلوب الحياة المؤذي وأسلوب الحياة المنتقم، وأسلوب الحياة المتحكم وأسلوب الحياة المدلل، فلم تظهر لها قدرة تفسيرية دالة إحصائياً للتباين في الاكْتئاب.

أظهر حساب تحليل الانحدار التدريجي أن القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعة للتنبؤ بالقلق تبلغ (٣٤.٢%)، وتبلغ (١٤.٢%) لأسلوب الحياة المذعن ولأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان. وتبلغ (٧.٦%) لأسلوب

الحياة المنتمي، في حين لم تظهر قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية للتباين في القلق لكل من أسلوب الحياة المؤذي وأسلوب الحياة المنتقم، وأسلوب الحياة المتحكم وأسلوب الحياة المدلل، وأسلوب الحياة الضحية وأسلوب الحياة غير الكفو.

وبلغت القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعةً للتنبؤ بالاكتئاب (٢٦.٥%)، وبلغت (١٣.٢%) لأسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وبلغت (١٠.١%) لأسلوب الحياة المنتمي، في حين لم تظهر قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية للتنبؤ بالاكتئاب لأسلوب الحياة الضحية وأسلوب الحياة غير الكفو، وأسلوب الحياة المؤذي وأسلوب الحياة المنتقم، وأسلوب الحياة المتحكم وأسلوب الحياة المدلل.

وبلغت القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعةً للتنبؤ بالوسواس القهري (٢٢.٥%)، وبلغت (٨.٥%) لأسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وبلغت (١٦.٤%) لأسلوب الحياة المنتمي. في حين لم تظهر قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية للتباين في الوسواس القهري، لكل من أسلوب الحياة الضحية وأسلوب الحياة غير الكفو، وأسلوب الحياة المؤذي وأسلوب الحياة المنتقم، وأسلوب الحياة المتحكم وأسلوب الحياة المدلل.

في حين بلغت القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعةً للتنبؤ بالنفسجسمية (١٧.٤%)، كما وفسر أسلوب الحياة المؤذي وأسلوب الحياة المنتقم ما مقداره (١٥.٤%) من التباين في النفسجسمية، ولم تظهر قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية للتباين في النفسجسمية لكل من أسلوب الحياة الضحية وأسلوب الحياة غير الكفو، وأسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة

الباحث عن الاستحسان، ولأسلوب الحياة المنتمي، ولأسلوب الحياة المتحكم ولأسلوب الحياة المدلل.

وبلغت القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعة للتنبؤ بالحساسية التفاعلية (٢٤.١%)، وبلغت (١٢.٨%) لأسلوب الحياة المذعن ولأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وبلغت (١١.٢%) لأسلوب الحياة المنتمي. في حين لم تكن ثمة قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية للتباين في الحساسية التفاعلية لكل من أسلوب الحياة الضحية ولأسلوب الحياة غير الكفؤ، ولأسلوب الحياة المؤذي ولأسلوب الحياة المنتقم، ولأسلوب الحياة المتحكم ولأسلوب الحياة المدلل.

واظهر تحليل الانحدار التدريجي لأساليب الحياة مجتمعة للتنبؤ بالعدائية أنها تفسر ما مقداره (١٩.٣%) من التباين في العدائية، في حين بلغت (٧.٨%) لأسلوب الحياة المذعن ولأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وبلغت (١٣.٤%) لأسلوب الحياة المنتقم ولأسلوب الحياة المؤذي. إلا أنه لم تكن ثمة قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية للتباين في العدائية لكل من أسلوب الحياة الضحية ولأسلوب الحياة غير الكفؤ، ولأسلوب الحياة المنتمي، ولأسلوب الحياة المتحكم ولأسلوب الحياة المدلل.

وبلغت القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعة ما مقداره (٢٥.٧%) من التباين في المخاوف المرضية، وبلغت (١١.٦%) لأسلوب الحياة المذعن ولأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وبلغت (٧.٨%) لأسلوب الحياة المؤذي ولأسلوب الحياة المنتقم، وبلغت (٧.٧%) لأسلوب الحياة المدلل ولأسلوب الحياة المتحكم. في حين لم تظهر قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية

للتباين في المخاوف المرضية لكل من أسلوب الحياة الضحية وأسلوب الحياة غير الكفؤ، ولأسلوب الحياة المنتمي.

كما بلغت القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعة ما مقداره (٢٤%) من التباين في البارانويا، وبلغت (١٤.١%) لأسلوب الحياة المذعن ولأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وبلغت أيضا (٨.٢%) لأسلوب الحياة المؤذي ولأسلوب الحياة المنتقم، في حين لم تظهر قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية للتباين في البارانويا لكل من أسلوب الحياة الضحية وأسلوب الحياة غير الكفؤ، وأسلوب الحياة المنتمي، وأسلوب الحياة المتحكم وأسلوب الحياة المدلل.

وبلغت القدرة التفسيرية لأساليب الحياة مجتمعة (٢٤.٤%) للتباين في الذهان، وبلغت (١٤.٢%) لأسلوب الحياة المذعن ولأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وبلغت (٨.٣%) لأسلوب الحياة المنتمي، وبلغت (٨.٤%) لأسلوب الحياة المؤذي ولأسلوب الحياة المنتقم. في حين لم تظهر قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية للتباين في الذهان لكل من أسلوب الحياة الضحية وأسلوب الحياة غير الكفؤ، وأسلوب الحياة المتحكم وأسلوب الحياة المدلل.

يلاحظ بأن ثمة ندرة في الدراسات التي تتناول قدرة أساليب الحياة على التنبؤ بالاضطرابات النفسية، بالإضافة إلى استخدام الباحثين مقاييس، وتصنيفات مختلفة لأساليب الحياة؛ مما حد من المقارنة بين نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة، إذ تتوفر، فقط، ثلاث دراسات حول قدرة أساليب الحياة على التنبؤ بالاضطرابات النفسية إحداها استخدمت تصنيفات مختلفة لأساليب الحياة عن التصنيفات التي استخدمتها الدراسات السابقة، وهذه الدراسات الثلاث تتعلق بقدرة أساليب الحياة على التنبؤ بالقلق والاكتئاب فقط.

أما قدرة أساليب الحياة على التنبؤ بالقلق فتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج هيرنجتون وآخرين (2005) Herrington, et al. والتي وجدت أن أسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة المنتمي يفسران ما مقداره (٢٦%) من التباين في القلق. ويمكن تفسير ذلك بأن الفرد الذي يمتلك أسلوب الحياة المذعن أو أسلوب الحياة المنتمي أو أسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان يضع قيمة كبيرة على رضا المجتمع عنه وقبوله له؛ لذا فقد يشعر بالقلق، أو الخوف من فقدان رضا المجتمع واستحسانه له ولأفعاله.

وفيما يتعلق بقدرة أساليب الحياة على التنبؤ بالاكتئاب، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من ميراندا (1994) Miranda، ودراسة وهرنجتون وآخرين (2005) Herrington, et al. التي أشارت إلى قدرة أسلوب الحياة المنتمي، وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وأسلوب الحياة المذعن على التنبؤ بالاكتئاب. وهذا يبدو منطقياً؛ فالشخص الذي يعول كثيراً على استحسان المجتمع وقبوله لأفعاله قد يشعر بالحزن الشديد، وأحياناً بالاكتئاب عندما لا يحصل على استحسان المجتمع لأفعاله ورضاه عنها.

وتعد هذه الدراسة دراسة استكشافية تلقي بعض الضوء على أساليب الحياة الشائعة لدى الأسوياء والمضطربين نفسياً، وعلاقتها بالاضطرابات النفسية. وبناء على النتائج الحالية يمكن التوصية أولاً بإجراء كثير من الدراسات في البيئة العربية على أساليب الحياة وتصنيفاتها؛ للوصول إلى تصنيف موحد وثابت لأساليب الحياة، إذ يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة عدم وجود تصنيف موحد لأساليب الحياة بين الباحثين والمنظرين، ثانياً: إجراء المزيد من الدراسات حول الفروق في أساليب الحياة بين الأسوياء والفئات الأخرى من المضطربين نفسياً مثل: السيكوپاثيين، والمصابين

باضطرابات الشخصية، ومرتكبي الإساءة (خصوصاً الإساءة الجنسية للأطفال)، والمدمنين. وقد يكون من المجدي دراسة أساليب الحياة لدى المضطربين نفسياً بعد تقسيمهم إلى فئات متساوية اعتماداً على تشخيص الأطباء والأخصائيين النفسيين؛ وذلك للوقوف على الفروق، وعلاقة أساليب الحياة بالاضطرابات النفسية. بالإضافة إلى محاولة التحكم ببعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤدي دوراً كبيراً في العلاقة بين أساليب الحياة والاضطرابات النفسية، وفي الفروق بين الأسوياء والمضطربين نفسياً في أساليب الحياة، مثل ترتيب الولادة داخل الأسرة، وعدد الأخوة، وخبرات الطفولة وغيرها، وذلك وفقاً لنظرية أدر.

هذا ومن أبرز النتائج التي أشارت إليها الدراسة ارتباط أسلوب الحياة المنتمي سلبياً بمعظم الاضطرابات النفسية التي تناولتها هذه الدراسة، وبهذا يكون من المهم جداً للأباء والمرشدين النفسيين تشجيع أسلوب الحياة المنتمي لدى الأفراد؛ لما له من دور وقائي كبير من الإصابة

المراجع العربية:

- البحيري، عبد الرقيب أحمد (٢٠٠٥). قائمة الأعراض المعدلة، أسيوط: مركز الرشاد.
- الرشيد، بشير ومنصور، طلعت والنبلسي، محمد الخلفي، إبراهيم والناصر، فهد وبورسلي، بدر والقشعان، محمود (٢٠٠٠). سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، الكويت: مكتب الإنماء الاجتماعي.

- عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٠). علم الأمراض النفسية والعقلية (الأسباب-الأعراض- التشخيص - العلاج)، الجزء الأول، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Adler, A. (1927). **Understanding Human Nature**, (1st ed.), New York: Garden Cit Publishing Company, Inc.
- Adler, A. (1929). **The Science of living**, (1st ed.), New York: Greenb
- llers, C. and Golson, J. (1994), Multiple Personality Disorder: Treatment from an Adlerian Perspective, **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 50(3), 262-270.
- American Psychiatric Association (2000). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,Text Revesion**, (4thed.). Washington: American Psychiatric Association.
- Ashby, J. and Kottman, T. (2000). The Relationships between Personality Priorities and Affect, Depression, Self-Efficacy, and Fear of Intimacy. **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 56(2), 172-183.
- Barlow, D. and Durand, V. (2003). **Essential of Abnormal Psychology**, (3rded.),Wadsworth: ThomsonLearning
- Bauman, G. (2000), **Clinical Usefulness of the BASIS-A Inventory with Substance Abusers**, Unpublished Dissertation, Georgia State University, Atlanta, GA.

- Bernstein, D. McCauley, E. Speltz, M. and Nietzel, M. (1999). **Abnormal Psychology**, (3rd ed), Boston: Allyn and Bacon.
- Corey, Gerald (2009), **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**, (8thed), Belmont: Thomson Brooks/Cole.
- Curlette, W. Kern, R. and Wheeler, M. (1996). Uses and Interpretation of Scores on the BASIS-A Inventory, **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 52(2), 95-103.
- Davison, G. and Neale, J. (1998), **Abnormal Psychology**, (7th ed), New York: John Wiley & Sons, INC Derogatis, L. Lipman, R. and Covi, L. (1975). **Symptom Checklist 90-R: Administration, Scoring, and Procedures Manual**, (3rded), inneapolis, MN: National Computer System.
- Frude, N. (1998). **Understanding Abnormal Psychology**. (3rded.), Oxford: Blackwell Publishers.
- Herrington, A. Matheny, K. Curlette, W. McCarthy, C. and Penick, J. (2005), Life Styles, Coping Resources, and Negative Life Events as Predictors of Emotional Distress in University Women. **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 61 (4), 343-346.
- Johnston, T. (1988). **Validation of Life Style Personality Inventory and the Prediction of Success in Creating Pain**. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University: Atlanta, GA.
- Kern, R. and Peluso, P. (1999). Using Individual Psychology Concepts to Compare Family Systems Processes and Organizational Behavior, **The Family Journal**, 7(1), 236-244.

- Kyser, L. (1978). **A study of the Adlerian Life Style in Relation to Psychiatric Diagnosis**, Dissertation Abstracts International, Georgia State University, Atlanta, GA.
- Miranda, A. (1994). **Adlerian Life Styles and Acculturation as Predictors of the Mental Health in Hispanic Adults**, Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University, Atlanta, GA.
- Morton – Page, A. and Wheeler, M. (1997), Early Loss, Depression, and Life Style Themes, **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 53(1), 58-66.
- Mosak, H. (1979), Mosak's Typology, **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 53(1), 192- 195.
- Mosak, H. (2005), **Adlerian Psychotherapy**, (1st ed.), Belmont,CA: Books/ C/ Thomson Learning.
- Oltmanns, T. and Emery, R. (2007), **Abnormal Psychology**, (6th ed), New Jersey: Prentice Hall.
- Rachman, S. (1998), **Anxiety**, (1st ed.), UK: Psychology Press.
- Saunders, S.A and Roy, C. (1999), The Relationship Between Depression, Satisfaction with Life, and Social Interest, **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 11(1), 9- 15.
- Shulman, B. and Mosak, H. (1995). **Manual for Life Style Assessment**, (1sted.), New York: Brunner – Routledge.
- Slaton, B. Kern, R. and Curlette, W. (2000). Personality Profiles of Inmate, **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 56(1), 88-110.

- Smith, S. Kern, R. M. Curlette, W. and Mullis, F. (2001), Lifestyle Profiles and Intervention for Aggressive Adolescents, **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 57(3), 224-245.
- Somers, J. Goldner, E. and Waraich, P. (2006), Prevalence and Incidence Studies of Anxiety Disorders: A Systematic Review of the Literature, **Journal of Psychiatry**, 51(2), 100 – 113.
- Stoltz, K. and Kern, R. (2007), Integration Lifestyle, the Therapeutic Process, and the Stages of Change, **Individual Psychology: Journal of Adlerian** 63(1), 18-26. **Theory, Research and Practice.**
- Wheeler, M. Kern, R. and Curlette, W. (1986), Factor Analytic Scales Designed to Measure Adlerian Lifestyle Themes, **Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice**, 42(1), 1-16.

**أثر النموذجي كولب وفيلدر- سلفرمان في تحصيل
قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس
الأساسي والاحتفاظ بها**

سرور عبد الكريم علي

ماجستير طرائق تدريس اللغة الكردية/ وزارة التربية

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

سرور عبد الكريم علي

ملخص البحث:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر انموزجي كولب وفيلدر سلفرمان في تحصيل مادة قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها اختارت الباحثة قصداً قضاء جم جمال/ سليمان، واختارت عشوائياً تلامذة الصف السادس الأساسي (الابتدائي) في مدرسة (ناشتي) للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

بلغ حجم العينة (١٠٩) تلميذاً وتلميذة بواقع (٣٦) في المجموعة التجريبية الأولى والثانية، و(٣٧) في المجموعة الضابطة، وكافأت بين المجموعات الثلاث في (العمر الزمني، والذكاء، درجات اللغة الكردية للعام السابق)، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة، وعند تحليل النتائج تبين تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ وأسفرت عن عدم وجود فرق ذا دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

Abstract:

This research aim to know The impact of Kolb and Felder- Silverman models on the sixth primary class pupils' achievement and retention in Kurdish language grammar

the researcher chose randomly school (Ashti) primary mixed that followed education directorate of province (jum jamal)/ Sulaymania forth year 2015- 2016.

the sample of the study consists of (109) female and male pupils, the sample is distributed as follow: (36) in the first experimental group, (36) in the second experimental group, and (37) in the controlled group, the research remanded between of three group, in (timing period, intelligence, Kurdish language degree for the previous scholastic year, and prepared statistical test, consists of (30) items, after analyzing the result showed superiority of the two experimental group in achievement and retention on the controlled group, as showed no differentiation between the first and second group.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

على الرغم من أن دراسة القواعد تعين التلامذة على تقويم قراءاتهم وكتاباتهم ومحادثاتهم، وتنمية الثروة اللغوية، وتدريبهم على التفكير السليم، وتمكينهم على فهم ما يقرأون ويسمعون. (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠: ١٢٩)،

أثر انموجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

إلا أن معرفة القواعد وفهمها وتمييزها وقدرتهم على حسن تطبيقها واستعمالها أصبحت من المشكلات التعليمية التي لازالت مستمرة لدى التلامذة، وهذا يرجع إلى عوامل عدة منها أسلوب عرض المادة ولغته، وإعداد معلمي اللغة وإمكاناتهم، وعدم وضوح الأهداف فضلاً عن آراء معلمي المادة بأن الدافع إلى تعليم القواعد لدى التلامذة ضعيف لشعورهم بصعوبتها، إذ أنهم يحفظون القواعد ويعتمدون الاستظهار من غير تطبيق لها بعدها لمادة تتطلب جهداً فكرياً شاقاً لهم، واصبحوا يعتمدون الدرجات التي يحصلون عليها من الفروع الأخرى للغة، وهذا ما ذهب إليه الكثير من الباحثين وعدد من الدراسات كدراسة (الوندادي ٢٠٠٧) (عبد الستار ١٩٨٤)، (خليفاني ١٩٩٥)، (عبد الكريم وأمين ٢٠١٢).

وترى الباحثة بأن المشكلة ليست في اللغة وقواعدها فحسب، فمهما تعددت أسباب الضعف التحصيلي لدى التلامذة إلا أن الجزء الكبير تتحمله الطرائق التقليدية، فمن مقابلة الباحثة عدداً من المشرفين التربويين أكدوا بأن أكثر المعلمين يستعملون الطريقة التقليدية التي تجعل من التلامذة يحفظون المعلومات، والقواعد والاجوية والتمرينات، وبالتالي ضعف تطبيقهم في استعمال اللغة في أثناء الحديث والكتابة، ولا يجدون الفرصة الكافية للإجابة عن الاسئلة لأنهم لا يفهمون شيئاً مما يؤدي إلى سرعة نسيانها.

لذا ترى الباحثة ضرورة اعتماد نماذج تدريسية لتوصيل قواعد اللغة الكردية إلى التلامذة، وعليه فان الباحثة قد حددت مشكلة هذا البحث في الاجابة عن السؤال الآتي: هل أن انموجي (كولب وفيلدر سيلفرمان) يساعدان

أثر انموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

على الفهم وعلى رفع تحصيل التلامذة في مادة القواعد والاحتفاظ بها موازنةً
بالطريقة التقليدية.

أهمية البحث:

تعد اللغة ظاهرة حضارية واجتماعية، وسمة إنسانية يكتسبها الفرد من
مجتمعه عن طريق الاصوات والمفردات والنظام الصرفي والنحوي (الدلّمي
والوائلي، ٢٠٠٥: ٥٧ - ٥٩)، وتعد القواعد أكثر فروع اللغة اعتماداً على
التفكير، التي هي من وظائف اللغة، ولها أهمية داخل منظومة اللغة، ومنزلتها
من العلوم اللغوية دعامتها ودستورها الأعلى واصلها الذي تستمد منه عونه
(خاطر ورسلا، ٢٠٠٠: ١٨٣)، وفي ظل التغيرات والتطورات في مجالات
العلوم كافة، يعكف التربويون والمعلمون بتعليم اللغة بعامة وقواعدها بخاصة
إلى بناء نماذج وتصاميم تعليمية أكثر ملاءمة لطبيعة تلك المعرفة وتطورها
(أبو جابر، ٢٠٠٦: ١٥١) ولأن هناك أساليب تحقق جوانب التعلم أفضل من
غيرها بحسب الظروف التعليمية والمادية والبيئية (كوجك، ٢٠٠١: ٣٠٢).

وترى الباحثة باننا اليوم بحاجة إلى أساليب ونماذج تعليمية كانموذجي
كولب وفيلدر اللذين يساعدان على جعل عملية التعلم من أجل الفهم حتى
تراعي وتعنى بنمط تعلم التلامذة، وتنمي التفكير لديهم، ليصلوا بجهودهم إلى
القاعدة، وتجعل من المتعلمين محوراً في العملية التعليمية وتعزز الثقة بأنفسهم،
وتستثير دافعيتهم، وتثبت المعلومات في ذاكرتهم.

وبعد أيضاً انموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان من النماذج التي تساعد
التلامذة على وضع حلول للمشكلات التعليمية المعقدة والصعبة عن طريق

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

توظيف إجراءات وخطوات، ويساعدهم على تنظيم المعلومات المتصلة بالموضوعات (باصمي، ١٩٩٨: ١٣٣)، وتزودهم بتغذية راجعة المبنية على نظريات نفسية تعليمية (قطامي، ٢٠٠٨: ١٥٥) التي لها أثر في تغيير سلوك المتعلمين وفي التحكم الذاتي، وتجعل من عملية التعلم أكثر يسراً وسهولة، وتساعد في ادراك أفضل للموقف التعليمي، وتقوي العلاقة بين المعلم والتلميذ عن طريق الاسئلة والاجوبة، التي تثير وتغير من سلوك المعلم عن طريق تحسين أسلوبه التعليمي (محمد، ١٩٩١: ١٧٨ - ١٨١).

وترى الباحثة بان التربية الحديثة قد اولت اهتماماً كبيراً بالبيئة التربوية ومنها المتعلم، من خلال احداث تغييرات وتطورات تشمل الجانب المعرفي والمعياري والوجداني، ومواكبة المستجدات التعليمية الحديثة التي تتوافق مع بيئة المتعلم وميوله وذكائه، ولم يقتصر جهودها عند إيجاد افضل السبل لإيصال المعرفة، بل الى أهمية تلك الطرائق وكيفية مساعدتها المتعلمين على الاحتفاظ بالمادة، وتذكرها في أي وقت، وهذا بدوره يعتمد على عوامل عدة كالجهد الذي يبذله المتعلم اثناء استقباله وتحليله للمعلومات ، وتنظيمها، وهذا ما يسمى بالبناء المعرفي، وطبيعة المادة ونوعيتها، والاختبارات والتغذية الراجعة والفروق الفردية، والعوامل الوراثية كالذكاء ورغبة واهتمام الفرد لما يتعلمه، وطرائق تعليمها.

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر إنموزجي كولب وفيلدر - سيلفرمان
في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي
والاحتفاظ بها.

فرضيات البحث:

١. لا فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات
المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق انموزج كولب
والمجموعة الضابطة في التحصيل.
٢. لا فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات
المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق انموزج (فيلدر -
سلفرمان) والمجموعة الضابطة في التحصيل.
٣. لا فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات
المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التحصيل.
٤. لا فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات
المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا على وفق انموزج كولب
والمجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالتحصيل.
٥. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط
درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق انموزج
فيلدر - سيلفرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاحتفاظ
بالتحصيل.

أثر انموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٦. لا فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات
المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا على وفق انموذج كولب
والمجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا على وفق انموذج فيلدر -
سيلفرمان في الاحتفاظ بالتحصيل.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ:

١. تلامذة الصف السادس الأساسي (الابتدائي) في مديرية تربية قضاء
چم چمال/ سليمانية.
٢. الكورس الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦.
٣. عدد من موضوعات القواعد في كتاب (ريزمان وخويند نهوى
كوردى).

تحديد المصطلحات:

الانموذج: عرّفه (Loyce 1980) بأنها "خطة يمكن استخدامها لتكوين
مناهج أو مخطط أو تصميم للمواد التعليمية، وتوجه عملية التعليم في غرفة
الصف وفي الوضعيات التعليمية الأخرى" (Loyce, 1980, p:n20).

عرّفه (العدوان والحوامدة ٢٠٠٨) "تمثيل تخطيطي تسكن به الاحداث
والعمليات والاجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير" (العدوان
والحوامدة، ٢٠٠٨: ١٧٣)

التعريف الاجرائي للأنموذج: خطط واجراءات منظمة ومتسلسلة تعدّها الباحثة
مسبقاً، لموضوعات القواعد على وفق نظرية تعليمية تربوية نفسية وسلوكية

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

يمارسها المعلم مع تلامذة (عينة البحث)، للحصول على تفاعل نشط مع
التلامذة، وتبسيط عملية التعلم وتحسينها وتحقيق الفهم لديهم.

انموني كولب: عرّفه (الكناني والكندري ١٩٩٥) "أنموني تعليمي يتكون من
أربعة مراحل أو خطوات، ولكي يكون المتعلم فعالاً فإنه يمارس خبرة مباشرة
حسية أو يندمج اندماجاً كاملاً في الخبرات الجديدة (خبرة حسية)، ومن ثم
يلاحظ ويتأمل المتعلم الخبرات من زوايا عدة (التأمل والملاحظة)، ومن ثم
يكون أو يخلق مفاهيم في نظرية متكاملة (مفاهيم مجردة)، واستعمال النظريات
لحل المشكلات (تجريب نشط)" (الكناني والكندري، ١٩٩٥: ١٢٠).

عرّفه (Biggs 2001) "هو عملية تعليمية تعمل على تكييف الفرد مع البيئة
المحيطة، وإدراكه المعلومات ومعالجتها عن طريق التجربة الحسية والمفاهيم
المجردة والملاحظة المتألمة والتجريب العملي" (Biggs, 2001, p:267).

عرّفه (العبيدي ٢٠٠٦) "أنموني تعليمي يتناول كيفية إدراك الأفراد للمعلومات
وكيفية معالجتها لها، من خلال استجاباتهم للمواقف الجديدة بحواسهم
وعواطفهم، وإما أن يفكروا فيها تفكيراً منطقياً مجرداً" (العبيدي وآخرون،
٢٠٠٦: ٣٦).

التعريف الإجرائي: عملية تعليمية يمرُّ بها تلامذة المجموعة التجريبية الأولى
ويطبقونها في أثناء الدرس، وقد أعدتها الباحثة على وفق خطوات متسلسلة،
من أجل جعل التلامذة قادرين على تعريف مفردات القواعد وتمييزها وتطبيقها،
وتزويدهم بالمهارات اللازمة لاستيعاب العمليات المعرفية وجعلهم كيف يفكرون
بالمعلومات ويفهمونها ويعالجونها عن طريق توظيف المتعلم قنواته الحسية

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

كافة، وأن يتدرجوا معرفياً باستعمال مهاراتهم على وفق ترتيب الخطوات الأربع
لهذا الانموذج.

انموذج (فلدر - سيلفرمان): عرّفه (Felder 1988) "مجموعة من السلوكيات
المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك
وتفاعل واستجابة التلميذ مع بيئة التعلم" (Felder and Silverman, 1988,)
(p:500)

عرّفه (العبيدي ٢٠٠٦) "انموذج تعليمي يتألف من خمسة مجالات أو أنماط
تعليمية: وهي الإدراك (حسي / حدس)، والمعالجة (تأملي - نشط)، والمدخلات
(تصويري - لفظي)، والتنظيم (استقرائي - استنتاجي)، والاستيعابي (تسلسلي -
شمولي)، من أجل الوصول إلى تعلم فعال وناجح" (العبيدي، ٢٠٠٦: ٤١).

التعريف الإجرائي: خطة تعليمية تتألف من خمس خطوات متسلسلة أعدتها
الباحثة لتوظيفها في التعليم الصفّي، لتلامذة المجموعة التجريبية الثانية لتؤدي
إلى التعلم الفاعل، وتطوير نتائج التعلم، وتوصيل المعلومات بأسلوب يناسب
أنماط تعلمهم، وتعمل على التأثير في كيفية إدراكهم واكتسابهم ومعالجتهم
المعلومات عن طريق الخبرة المتكررة لبيئة التعلم.

التحصيل: عرّفه (الزغلول والمحاميد ٢٠٠٧) "بأنها محصلة ما يتعلمه الطلبة
بعد مرورهم بالخبرة التعليمية، لمعرفة مدى نجاح الخطة التي يضعها المدرس
لتحقيق أهدافه" (زغلول وشاكر، ٢٠٠٧: ٨٧)

التعريف الإجرائي: ما يحصل عليه تلامذة عينة البحث من درجات الاختبار
التحصيلي البعدي بعد دراستهم الموضوعات المقررة في مادة قواعد اللغة

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

الكردية، أي أنه يحدد المستوى الذي وصل إليه التلامذة عن طريق اكتسابهم
المعلومات.

القواعد: عرفها (البجة ٢٠٠٠) بأنها "مجموعة من القوانين والضوابط اللغوية
التي تُعد مظهراً من مظاهر رقي اللغة ودليلاً على حضارتها وبلوغها مرحلة
النضج والاكتمال" (البجة، ٢٠٠٠: ٤٩٧)

التعريف الاجرائي: عدد من الموضوعات النحوية التي ضمنت في كتاب
(القواعد والقراءة الكردية) (ريزمان وخويندنهوى كوردى) المقررة لتلامذة
الصف السادس الأساسي

الاحتفاظ: عرّفه (ابراهيم ١٩٩٩) "احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما
حصله من معلومات وأكتسبه من عادات ومهارات" (ابراهيم، ١٩٩٩: ٨٢).

التعريف الاجرائي: مقدار ما يحتفظ به التلامذة (عينة البحث) من معلومات
وخبرات واسترجاعها، ويقاس بالدرجات عن طريق تطبيق الاختبار التحصيلي
الذي يعاد تطبيقه بعد مرور ثلاثة أسابيع.

الصف السادس الأساسي: وهي مرحلة دراسية يقابلها الصف (السادس
الابتدائي)، ويبدأ التعليم الأساسي في اقليم كردستان العراق من الصف الأول
الأساسي (الأول الابتدائي) الى الصف التاسع الأساسي (الثالث المتوسط).

الفصل الثاني/ جوانب نظرية ودراسات سابقة:

أولاً: جوانب نظرية:

أثر انموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

إنموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان:

ظهر هذان الانموذجان في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، ولقد
بني هذان الانموذجان على اطروحات نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة
كالنظرية السلوكية والبنائية والمعرفية وغيرها، ويرى كولب (١٩٨٤) إلى أهمية
مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم، وإن سلوك المتعلم قابل للتحديد
والملاحظة والقياس، وإن التعليم يأتي عن طريق الخبرة الحسية، وعلى أهمية
التدريب والتجريب العملي والقيام بالأنشطة في أثناء التعلم، وجعل التلميذ محوراً
في العملية التعليمية ومشاركته مع الآخرين، وإن إنموذجه قائم كذلك على
نظرية (جان بياجيه) التي تؤكد على أن الذكاء هو نتيجة تفاعل الشخص مع
البيئة ويرى بأن التعلم هو سلسلة متصلة من خطوات عدة (الكناني والكندري،
١٩٩٥: ٧٤)، أما انموذج فيلدر سيلفرمان ١٩٨٨، الذي كان يشتمل على
أربعة أساليب ثنائية القطب، ثم طور في عام ١٩٩٣.

من قبل ريتشارد فيلدر وليندا سيلفرمان، اشتمل خمسة مجالات أثنين منهما
لأنموذج كولب وهما الإدراك (حسي، حدسي)، والمعالجة (تأملي، نشط)،
والمجالات الثلاثة الأخرى هي (تصوري لفظي) والتنظيم (استقرائي - استنتاجي)
والاستيعاب (تسلسلي - شمولي). (العبيدي وآخرون، ٢٠٠٦: ٤١).

معايير الانموذج أو نمط التعليم الجيد:

١. الأهمية: أي فائدتها وأثرها في معالجة صعوبات التعلم عن طريق
الاهداف.

أثر انموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٢. الاقتصاد والبساطة: أي أن تكون الفرضيات والمصطلحات بسيطة لا تتطلب جهداً ووقتاً في تنفيذها.
٣. الدقة والوضوح: أي دقة المسلمات والفرضيات، والمفاهيم والقواعد، والعلاقات القائمة بين مفاهيمه، مع سهولة إجراءاتها وتنفيذها.
٤. الشمولية: أن يكون قادراً على معالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التعليمية، وإمكانية تحديدها وجعلها قابلة للملاحظة والقياس (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢: ١٤٠).

مميزات الانموذج التدريسي الجيد:

١. أن تكون مستندة على أصول سيكولوجية، وذات علاقة بنظريات التعلم (المعرفية، والسلوكية، واجتماعية).
٢. قابلة للتعديل والتغيير بحسب الظروف والبيئة.
٣. أن تهتم بالفروق الفردية بين المتعلمين، أي في القدرات والميول (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢: ١٣٩-١٤٠).
٤. أن تتيح للتلامذة الحرية في طرح الافكار والاسئلة وتبادل الآراء مع التلامذة والمعلم، أي جعله محور العملية التعليمية (أبو رياش والقطيط، ٢٠٠٨: ٢٢١).
٥. أن تساعد التلامذة على جذب انتباههم واستثارة اهتمامهم عن طريق خطواتها.
٦. أن تسهل على المدرس تخطيط نشاطات التعليمية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم بما يتلائم مع نمطهم (قطاعي وآخرون، ٢٠٠٨: ١٥٥).
٧. تراعي الوقت المخصص للدرس. (الحصري، ٢٠٠٠: ٢٩).
٨. تتصف خطواتها بالترتيب والتسلسل المنطقي في عرض المادة التعليمية.
٩. مناسبة لمرحلة النمو وإدراك المتعلمين العقلي للمتعلمين.

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

١٠. تساعد التلامذة على اكتساب المعلومات وفهمها، وعلى تشغيل الحواس لان التعلم بأكثر من حاسة، فضلاً عن ذلك اكسابهم بعض المهارات عن طريق العروض العملية، ومشاهدة الافلام والصور التعليمية.

١١. تنمي قدراتهم على التفكير العلمي الدقيق، والصحيح وتدريبهم على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي (اللقائي، ١٩٩٩: ٤٣-٤٦).

١٢. تساعد المتعلمين على أن إدراك المعرفة أو المعلومات بأنفسهم مما يزيد احتمال اكتسابها والاحتفاظ بها واسترجاعها إذا ما استطاع التلامذة الوصول إلى المفاهيم بأنفسهم. (زيتون ٢٠٠٣: ١٦٩).

أنموذج (كولب):

مراحل أنموذج كولب وخطواته:

١. الخبرات المحسوسة: ويسود هذا النمط لدى التلامذة الذين يعتمدون في تعلمهم الامثلة أو التجربة المادية الحسية.

٢. المشاهدة التأملية: ويسود هذا النمط لدى التلامذة الذين يميلون إلى معالجة المعلومات والمفاهيم وحلها من خلال التأمل الدقيق فيها بصرياً وسمعياً وفكرياً.

٣. التجريب النشط: ويسود هذا النمط لدى التلامذة الذين يميلون الى المعالجة النشطة (التجريب العملي) للمثيرات الى تقدم إليهم.

٤. التجريد المفاهيمي: أصحاب هذا النمط يميلون إلى معالجة الافكار والمفاهيم، ويتعاملون مع الرموز والاشياء.

وترى الباحثة بأن هؤلاء يعتمدون التحليل والتفكير المنطقي للمفاهيم (الزغلول والمحاميد، ٢٠٠٧: ٢٦٨).

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

أساليب أو أنماط التعلم عند كولب:

النمط الأول/ التقاربيين: هؤلاء المتعلمون يسمون بالتقاربيين لأنهم يفضلون ويسرعون في إيجاد حل واحد وبسيط للأشياء أو المشكلات التي تواجههم، ومن أجل أن يدركوا ويعالجوا المعلومات فإنهم يستعملون المفاهيم المجردة مع التجربة العملي، ويميلون إلى التعامل مع الأشياء كالمفاهيم والنظريات وليس الأشخاص، وقدراتهم تميل إلى تكوين أو اكتشاف المفاهيم وإلى التجربة العملي، ويميلون إلى العمل الفردي.

النمط الثاني/ التباعديون: هؤلاء المتعلمون يتعلمون عن طريق التجربة المادية مع الملاحظة التأملية للموقف، وتكمن قدرتهم في التخيل، ويحبون التفكير ويبينون علاقات ما بين المواقف والمعلومات بأسلوب منطقي، ويسمون بالتباعدين لأنهم يولدون عدداً من الأفكار والحلول.

النمط الثالث/ الاستيعابيون: هؤلاء المتعلمون يدركون ويعالجون المعلومات عن طريق المفاهيم المجردة مع الملاحظة التأملية، وتمكن قدرتهم في تكوين نماذج نظرية، ويحبون التفكير والتحليل، واستيعاب العناصر المتفرقة للمفاهيم في كل متكامل أي الترابط المنظم والدقيق بين المفاهيم والعناصر لاستيعابها، ويهتمون بالحقائق والمفاهيم المجردة وقليلاً ما يهتمون بالأشخاص ولا يرغبون بالعمل الجماعي.

النمط الرابع/ المتكيفون: هؤلاء على العكس من الاستيعابيين ادراكهم ومعالجتهم للمعلومات عن طريق الخبرات الحسية وإلى التجربة، ويحبون عمل أي شيء واكتساب خبرات منها، وهم يتكيفون مع المواقف أو الظروف الجديدة

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في اأصول اللغة الكردية لى
ألامذة الصف السادس الأساسى والاحتفاظ بها

اللى أواجههم، وهم قليلو الصبر ومنافعون ومصمون على القيام بأى شىء،
ويستعملون الطرق أو المأاولات كافة لإنجاز أى عمل سواء أكانت سهلة أم
معقدة. (الكنانى والكندرى، ١٩٩٥: ١٢١ - ١٢٢)

أطوال انموني فيلدر - سيلفرمان:

١. عرض التفصيلات: يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة ويشرح الموضوع أو المفهوم، لإيجاد تطبيقات عملية لها مع استنتاج وشرح كامل لها.
٢. اكتشاف التفصيلات: فى هذه الخطوة يعتمد المعلم نشاط الألامذة عن طريق الإجابة على أسئلته، من أجل مساعدتهم على التمييز بين الخصائص أو مفاهيم الموضوع المختلفة.
٣. كتابة الملخصات: يطلب المعلم من الألامذة كتابة ملخصات فى الموضوعات بأسلوبهم الخاص، مع الأمثلة، والمعلم يكتبها على السبورة.
٤. تكوين المفاهيم: فى هذه المرحلة يصل الألامذة إلى تكوين مفهوم الموضوع الذى تعلموه باعتماد الخطوات السابقة.
٥. استيعاب الأمثلة: يقوم المعلم بإعطاء أمثلة أو تمرينات عن الموضوع وحلها لمعرفة ما إذا كان الألامذة قد فهموا ما تعلموه. (مارزانو، ٢٠٠٠: ١٧١)

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في اأصول اللغة الكردية لى
ألامذة الصف السادس الأساسى والاحتفاظ بها

انماط انموني فيلدر سيلفرمان التعلیمیة:

النمط الأول/ فى مجال الادراك (حسى - حدسى):

أألامذة الحسىون یتعلمون وفهمون الحقائق والمفاهیم عن طریق أسالیب حل نمظمة، ومن دون تعقیدات أو صعوبات، وفیصلون الحصول على المعرفة من المعلم عن طریق توجيه أسئلة له للوصول إلى المفاهیم وإيجاد تطبیقات عملیة لها، واللجوء أيضاً إلى الكتاب المقرر أو المصادر الی تصلهم إلى المفاهیم مع تبادل الافكار والمعلومات مع زملائهم، والطرائق التعلیمیة المناسبة لهم هی (تطبیقات مادیة حسیة من الواقع، عرض مواد صوریة وكتابیة، انشطة عملیة) أما الحدسیون فیسعملون التفرکر الحدسى المجرد، ویتجهون نحو معرفة النظریات الی تفسر المفاهیم والعلاقات بینها ویسألون معلمهم عن ذلك، ویحاولون أن یتشفوا ذلك بأنفسهم، ویحبون التجدید والابداع والابتکار فى التفرکر ولا یحبون الاعدادة، ویحبون اعطائهم واجبات فکریة، وخرائط مفاهیمیة، وعمل ارتباطات بین الحقائق.

النمط الثانى/ مجال المعالجة (أملی - نشط):

أألامذة التأملیون فهمون المعلومات عن طریق التفرکر فیها وبهدوء مع أخذ وقت للتأمل فیها، وفیصلون العمل بمفردهم، وفیصلون كتابة ملخصات مع استعمال أمثلة متنوعة، أما العملیون فیفهمون المعلومات عن طریق قیامهم بعمل أشياء، عن طریق العمل الجماعى، وفیصلون أن یتعلموا ضمن مجموعات مع زملائهم والطرائق التعلیمیة المناسبة لهم هی المناقشة والمحادثة والعمل الجماعى، واستعمال أمثلة متنوعة.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في اأصول اللغة الكردية لى
ألامذة الصف السادس الأساسى والاحتفاظ بها

النمط الثالث/ فى مبال المأألات (أصورى - لفظى):

أألامذة الأصورىون فىألمون بأشكل أفضل عن طرىق أقأام الصور أو أشكال معىنة أو مخططات أو وضع خطوط وأفلام وعروض بصرىة لهم مع استعمال الألوان فى أثناء قراءأهم للأأشىر أو الأأكىأ على المألموأت المهمة، أما الطرائق المناسبة لهم بأأأام أأىأ مأأىة أسىة للأأكار المأرأة وأشكال وأأاول واطلاع للمأأة (أى أأر مأأم بعرض أفلام لها)، أما اللفظىون فىألمون المألموأت عن طرىق الأوضىأات أو الأأر الشفوى أو الأأابى للمأأة المصورة، وفىألمون عمل ملأصأات للموضوع، مع أراسأهم ضمن مأموعات.

النمط الرابع/ المبال الأأظم (استقراى - استأأأى):

أألامذة الاستقراىون فىألمون عأأما أقأم المأأة أو المألموأت من الأأر إلى الأل، وىستوعبون بأشكل أفضل عن طرىق الأمألة، والطرىقة الأعلىمىة المناسبة لهم هى إعطاء أمألة مأأوعة.

أما أألامذة الاستأأأىون فىألمون عأأما أقأم لهم المأرفة من العام إلى الأأص، أما الطرىقة الأعلىمىة المناسبة لهم فىهى بأعأأهم أأبىقات أو أأربأات مأأوعة.

النمط الأأمس/ المبال الاستىأأى (أأسلى - أمولى):

أألامذة الأأسلىون فىألمون فىألمون عأأما أقأم لهم المأرفة من العام إلى الأأص، أما الطرىقة الأعلىمىة المناسبة لهم فىهى بأعأأهم أأبىقات أو أأربأات مأأوعة.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

بينما الشموليون لهم القدرة على إيجاد الحلول لأسئلتهم المعقدة عند المامهم
بالفكرة أو إعطاء صورة عامة لها، ويفضلون المراجعة السريعة للمادة (الكتاب)
قبل الدرس، مع ربط المادة الجديدة بما يعرفونه، والطريقة التعليمية المناسبة
لهذا النمط (عمل ملخصات للمواضيع، عمل ارتباطات مع المواد الأخرى،
توفير مخططات وأشكال وجداول). (العبيدي وآخرون، ٢٠٠٦: ٤٢ - ٤٣)

العوامل التي تساعد على عملية تعليم القواعد ومعالجتها:

١. ان التلامذة الذين لديهم مدركات حسية، وانهم يستعملون حواسهم
المختلفة تكون قدراتهم عالية على التعلم. (عاشور والحامدة، ٢٠٠٣:
٣٤٠)
٢. إعادة التدريس ومراجعته وتحليله ذو أثر ايجابي في تحسين اداء
المتعلم واحتفاظه بالمادة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢: ٢١٨).
٣. على المعلم ان يركز على الصعوبات الفردية عن طريق تسجيل
أخطاء التلامذة بوساطة الاختبارات، وعمل التدريبات عليها، من أجل
معرفة أخطائهم، ومدى تقدمهم مما يولد الثقة لديهم بالنجاح.
٤. ان يركز المعلم ويهتم بالتدريبات والتطبيقات بالاعتماد على القاعدة.
٥. ان يعايشهم في مواقف التعبير والقراءة فاذا حدث خطأ أرشدهم إلى
القاعدة الصحيحة مما يعزز عندهم الميل نحو التعلم (خاطر ورسلان،
٢٠٠٠: ٢٠٤ - ٢٠٦).

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في اأصول اللغة الكردية لى
ألامذة الصف السادس الأساسى والاحتفاظ بها

٦. أن تكون الموضوعات النحوية ألبى حاجة المتعلمين فى الحياة أو
التي يستعملها فى حياته، أى التي ترتبط بواقع محيطه وحياته.
٧. أن أركز الاختبارات، وطرق التقويم على قياس مدى أحقق الأهداف.
٨. استعمال الوسائل التعليمية الحديثة لأنها أضيفى على الدرس الحيوية
والأشويق لاستعمال القواعد.
٩. الاهتمام بطرائق الأأريس الحديثة وأساليبها مع الأركز على البيئة
المدرسية بما فيها من معلم وأألميذ، والأشواط لكى أأماشى مع
الأراسات والأنظريات فى مجال علم النفس الأأربوى.
١٠. الأأبعاد عن النصوص والمصطلحات والعبارات والأساليب غير
المألوفة فى أعبيرهم.
١١. أن يستغل المعلم دوافع الأألامذة، لأنها أأساعدهم على أألم القواعد
وفهمها وعلى أأل المشاكل (أأشور والأوامدة، ٢٠٠٣: ١١٠-
١١١).
١٢. أسلوب المعلم يجب أن أأصف بأأبه المتعلمين والأأعاون معهم،
وأأوجههم أأو الصأىأ من دون أأبار، وأأأأر آراءهم وأأصغى إلى
أسألأهم، ومأأأأأهم، وألبى أأأأهم النفسية (عوض، ٢٠٠٣: ٨٤).
١٣. أكون موضوعات القواعد مرتبة دون أأأم أو أأأر، وبما أأأأم مع
المرحلة العمرية (الأأة، ٢٠٠٠: ٢٤٨).

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في اأصول اللعة الكردية لى
ألامذة الصف السادس الأساسى والاحتفاظ بها

العوامل المؤثرة فى عملية الاحتفاظ:

١. استعمال المتعلم أسلوب التعلم المنظم لوقت تعلمه على فقرات موزعة خلال السنة الدراسية، وأخلها فقرات من الراحة أفضل من التعلم المركز (راشد، ١٩٩٩: ١٤٧).
٢. إعادة ومراجعة تعلم المواد التى سبق أن تعلمها التلميذ يعزز الاحتفاظ.
٣. المادة التى أأوى مفردات مفهومه المعنى والبسطة أأفظ بها بسرعة.
٤. العامل النفسى والافعالى، وجود الدافع لى المتعلمين للتعلم يؤثر على مستوى الاحتفاظ. (أامى، ١٩٨٩: ١١٣)
٥. النضج العقلى والجسمى له تأثير سريع فى عملية الاحتفاظ بالمادة فكلما كان المتعلمون أكثر ذكاء ونضجا يفهمون ویتعلمون بسرعة.
٦. أأظیم وأأسلسل الموضوعات (المأوى أألىمى) وكل مرحلة دراسية والربط مابین أجزائها.
٧. كمية الوقت المأصص للتعلم، فكلما كانت الفترة أو الزمن بین متعلمه وأأأزانه و بین أذكرها أقصر أثر على أأفاظ وأأأرجاع ما تعلمه. (أوق وعدس، ٢٠٠٢: ٢٦٥)

أانىاً: دراسات سابقة:

أراسة (أبو هاشم) (٢٠١٠):

أأريت هذه الأراسة فى أامعة الملك سعود/ كلية الأربىة، وأرمأ إلى أأرف الصأق البنائى لأنمؤأ فىلدر - سلفرمان لأسالیب التعلم، وبالطريقة

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

العشوائية اختار الباحث (١١٦٠) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود وتخصصاتهم ومستوياتهم الدراسية، وكانت أداة البحث استبيان مؤشر لأساليب التعلم من أعداد (فلدر سلفرمان) تكون من (٤٤) فقرة، واستعمل الباحث (الاسلوب العاملي وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الدراسة إلى تحقق الصدق البنائي لأنموذج (فلدر)، وإلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الكليات (الانسانية والعلمية) في أساليب التعلم في ضوء أنموذج (فلدر سلفرمان) العملي - التأملي والحسي - الحدسي لصالح الكليات الانسانية، بينما ليست هناك فروق بينهما في أساليب التعلم البصري - اللفظي والتتابعي الكلي. (أبو هاشم، ٢٠١٠: ٢-١)

دراسة داوود (٢٠١٢):

اجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بابل/ كلية التربية الرياضية، ورمت إلى التعرف بتأثير تصميم تعليمي على وفق نظرية كولب في تعلم بعض أنواع التهديد بكرة السلة، اختار الباحث بالطريقة العشوائية طلاب المرحلة الأولى، وبلغ عددهم (٨٠) طالباً، وزعوا على اربع مجموعات تجريبية بواقع (٢٠) طالباً في كل مجموعة، درّس الباحث بنفسه المجموعات، واستمرت فصلاً دراسياً كاملاً، وأعد استمارة مكونة من سؤالين وتضمنت ١٨ فقرة من أجل تصنيفهم إلى أربعة أساليب لكي يُعلّموا على وفق هذه الأساليب بحسب أنماط كولب، وهذه الأنماط أو الأساليب هي (التقاربي) (التوأمي) (الاستيعابي) (التباعدي)، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الأنماط التعليمية بحسب انموذج كولب في تحسين مستوى مهارة التهديد بكرة السلة. (داوود ٢٠١٢: ح-خ)

أثر انموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

دراسة عبد الوهاب (٢٠١٢):

اجريت هذه الدراسة في العراق ورمت إلى معرفة أثر انموذجي كولب وبوسنر في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة الأحياء عند طلاب الأول المتوسط، بلغ عينة الدراسة (٨٢) طالباً، دَرَسَت الباحثة بنفسها المجموعات الثلاث، وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، وفي اليوم التالي طبقت مقياس الاتجاه، واستعملت تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالات الفرق بينهم، وقد توصلت الدراسة إلى:

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية وعلى المجموعة الضابطة في اختبار الاكتساب وفي مقياس الاتجاه.

٢. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في اختبار الاكتساب والاتجاه. (عبد الوهاب، ٢٠١٢: ز - ش)

دراسة الفرطوسي (٢٠١٤):

أُجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد، ورمت إلى تعرف أثر انموذجي كولب وفيلدر - سيلفرمان في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية وتنمية التفكير الاستدلالي عند تلامذة الخامس الابتدائي.

اختار الباحث تلامذة الخامس الابتدائي، وكان عددهم (١٠٥)، وُزِعوا عشوائياً على ثلاث مجموعات، ودرس الباحث بنفسه المجموعات الثلاث، وكافاً بينهم في عدد من المتغيرات، واستمرت التجربة فصلين دراسيين، أعدَّ الباحث

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها
من (٣٠) فقرة.

اختباراً للتحصيل تكون من (٣٣) فقرة، واختباراً لتنمية التفكير الاستدلالي يتألف
من (٣٠) فقرة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات
درجات تلامذة مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي والتنمية،
وكانت النتائج لمصلحة تلامذة المجموعتين التجريبيتين على المجموعة
الضابطة، وظهرت النتائج أيضاً أنه ليست هناك فروق تعزى للجنس.
(الفرطوسي: ٢٠١٤: د-ذ)

مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة:

١. اتفقت دراسة (الفرطوسي، داود، عبد الوهاب) في اتباعها المنهج
التجريبي، بينما دراسة (أبو هاشم) اتبعت المنهج الوصفي.
٢. أجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة بدءاً من المرحلة
الابتدائية إلى المرحلة الجامعية.
٣. أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في
الدراسات التي اتبعت المنهج التجريبي، أما دراسة (أبو هاشم) أسفرت
عن وجود فرق في تفضيل أسلوب معين على أسلوب آخر لصالح
الكليات الانسانية، وأنه ليس هناك فرق بينهما في تفضيل أسلوب معين
على آخر.
٤. تباينت حجوم الدراسات، وذلك لاختلاف الاهداف والاجراءات المتبعة.
٥. أُجريت دراسة عبد الوهاب وداود والفرطوسي في العراق أما دراسة (أبو
هاشم) فقد أُجريت في السعودية.

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٦. تتوعت الوسائل الاحصائية بحسب أهداف متغيرات كل دراسة
وأعدادها.

٧. أداة القياس: استعملت دراسة عبد الوهاب ودراسة الفرطوسي اختبارين،
فالأول استعملت اختبار لاكتساب المفاهيم مع مقياس الاتجاه، والثاني
استعمل اختبار تحصيلي مع اختبار تنمية الفكر الاستدلالي، بينما
دراسة (داود) استعمل فيها اختبار تحصيلي بعدي، اما دراسة (أبو
هاشم) فقد استعمل فيها استبانة.

٨. الدراسات التي استعملت المنهج التجريبي طبقت على مواد دراسية
مختلفة (كالرياضة والاحياء والقواعد)، ودراسة أبو هاشم استعمل
استبانة مؤشرة فيها لأساليب التعلم عند (فلدر سلفرمان) مكونة من
(٤٤) فقرة.

٩. الأهداف: رمت دراسة (داود) إلى معرفة أثر إنموزج (كولب) بينما
دراسة عبد الوهاب رمت إلى معرفة أثر إنموزجي كولب وبوسنر،
ودراسة الفرطوسي رمت إلى معرفة أثر انموزجي كولب وفلدر
سلفرمان، ورمت دراسة (أبو هاشم) إلى تعرف الصدق البنائي لأنموزج
فلدر سلفرمان.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١. وضع اهداف البحث وفرضياته.
٢. بناء الخطط التدريسية، ووضع أداة البحث وتطبيقها.
٣. تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة.
٤. الاطلاع على نتائج الدراسات وتفسيرها ووضع التوصيات والمقترحات.

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٥. اختيار التصميم التجريبي.

الفصل الثالث/ منهج البحث واجراءاته:

أولاً/ التصميم التجريبي: اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي فجاء
التصميم كما موضح في الشكل الآتي:

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة
التجريبية الأولى	أنموذج كولب	التحصيل والاحتفاظ	اختبار بعدي
التجريبية الثانية	أنموذج فيلدر سلفرمان		
الضابطة	التقليدية		

ثانياً/ مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث الحالي من تلامذة الصف
السادس الأساسي (الابتدائي) المختلطة في قضاء جم جمال/ سليمانية، وقد
اختارت الباحثة قصداً هذا القضاء للأسباب الآتية:

١. لكونهم ناطقين باللغة الكردية.
٢. يمثل مسقط رأس الباحثة.
٣. إبداء إدارات المدارس الرغبة في التعاون مع الباحثة في إجراء التجربة،
وبطريقة السحب العشوائي اختيرت مدرسة (ثاشتى) وكانت تضم ثلاث
شعب للصف السادس، وبلغ عدد تلامذتها (١٠٩) تلميذاً وتلميذة، وبلغ
عدد تلامذة المجموعة التجريبية الأولى (٣٦) تلميذاً وتلميذة، التي

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

سيتعرض تلامذتها للمتغير المستقل الأول إنموزج كولب، واختيرت
شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي سيتعرض تلامذتها
للمتغير المستقل الثاني (انموزج فيلدر سلفرمان) وكان عددهم (٣٦)
تلميذاً وتلميذة، في حين اختيرت شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة
التي سيدرس تلاميذها مادة القواعد بالطريقة التقليدية، وكان عددهم
(٣٧) تلميذاً وتلميذة، ولم يُستبعد أي تلميذ لأنه ليس هناك تلامذة
راسبون.

ثالثاً/ تكافؤ مجموعات البحث: كافأت الباحثة بين المجموعات الثلاث في
العمر الزمني، والذكاء، ودرجات اللغة الكردية للعام السابق، بلغت
متوسطات أعمار مجموعات البحث الثلاث (١٣٧,٢٧٧) (١٣٧,٤١)
(١٣٧,٦٤٨) شهراً على التوالي، وباستعمال تحليل التباين الاحادي اتضح
أن الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة
الفائنية المحسوبة البالغة (٠,٣٧) أقل من القيمة الفائنية الجدولية البالغة
(٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٠٦,٢) إذن ليست
هناك فروق ذات دلالة احصائية في متغير العمر الزمني والجدول (١)
يوضح ذلك.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

الجدول (١) نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير العمر الزمني

مستوى الدلالة	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
لا توجد فروق	٣.٠٧	٠.٣٧	١.٤٤	٢	٢.٨٩	بين المجموعات
			٣.٨٨	١٠٦	٤١٢.٠٧	داخل المجموعات
				١٠٨	٤١٤.٩٧	المجموع

الذكاء: بلغ متوسط درجات المجموعات الثلاث (٣٠,٤١٦) (٢٧,٨٣٣) (٣٠,٤٣٢)، وباستعمال تحليل التباين الاحادي ظهر ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٥) هي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) ودرجة حرية (١٠٦,٢) اذن ليست هناك فروق في متغير الذكاء، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي في متغير الذكاء

مستوى الدلالة	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دال إحصائياً	٣.٠٧	١.٢٥	٤٩.٩	٢	٩٩.٩	بين المجموعات
			٣٩.٧	١٠٦	٤٢١٨.٤	داخل المجموعات
				١٠٨	٤١١٨.٤	المجموع

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٣- درجات العام السابق: بلغت متوسطات درجات المجموعات الثلاث
(٧٠.٩١) (٧٢.٨) (٦٩.٩١)، بما ان القيمة الفائية المحسوبة البالغة
(٠.٤٧٧) هي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧) عند مستوى
دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (١٠٦.٢) ان لست هناك فروق ذات دلالة
احصائية في هذا المتغير، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الاحادي في متغير درجات اللغة الكردية للعام الدراسي
السابق

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
لا توجد فروق	٣.٠٧	٠.٤٧٧	٨١.٤٥	٢	١٦٢.٩	بين المجموعات
			١٧٠.٧	١٠٦	١٨٠٩٩.٨	داخل المجموعات
				١٠٨	١٨٢٦٢.٧	المجموع

رابعاً/ المدرسة: قامت معلمة مادة اللغة الكردية بنفسها بتدريس مجموعات
البحث الثلاث وذلك بعد أن زودتها الباحثة بالخطط التدريسية لكل
موضوع، ولمجموعات البحث الثلاث.

خامساً/ الأهداف السلوكية: صاغت الباحثة الأهداف السلوكية، وقد
عرضتها على مجموعة من الخبراء لبيان آرائهم في دقة صياغتها وصحة

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

تطبيقها على المستويات الثلاثة، وبعد اجراء التعديلات بلغ عددها بصورتها
النهائية (٨١) هدفاً سلوكياً.

سادساً/ اعداد الخطط التدريسية: أعدت الباحثة الخطط التدريسية الملائمة
لموضوعات التجربة المقرر تدريسها على وفق انموذج (كولب) وانموذج
(فيلدر سلفرمان) والطريقة التقليدية، وقد عرضتها على الخبراء، وبعد أخذ
آرائهم اصبحت جاهزة للتطبيق الملحق (١).

سابعاً/ المادة العلمية: حددت الباحثة المادة لمجموعات البحث الثلاث
وهي: (جورمكاني رسته، رسته (نيهاد- كار)، رسته (بكر- كار)،
تهواوكر، كاري رابوردوو، كاري رانهربوردوو، كاري داخوازي،
كاري تنيهر، تنيهر، جيناوي كهسي سه ربهخو).

ثامناً/ أداة البحث: يتطلب البحث الحالي توافر أداة واحدة لقياس مستوى
التحصيل لدى مجموعات البحث الثلاث، ثم يعاد تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع
لقياس الاحتفاظ لدى المجموعات الثلاث، ومن أجل ذلك أعدت الباحثة
اختباراً تكون من (٣٠) فقرة، موزعة على (٥) أسئلة في كل من السؤال
الأول والثاني ثمان فقرات من نوع الاختيار من متعدد، والسؤال الرابع كان
ملء الفراغات، أما السؤال الثالث تكون من خمس فقرات، والسؤال الخامس
من أربع فقرات وهذه الاختبارات توصف بانها شائعة الاستعمال.

صدق الاختبار: لغرض التثبت من صدق الاختبار الظاهري وصدق
المحتوى، فقد عرضت الباحثة فقرات الاختبار على الخبراء وفي ضوء
اجاباتهم اجريت التعديلات البسيطة على بعض الفقرات التي اعدت صالحة
بعد تعديلها. ملحق (٢)

أثر انمونيكي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

تعليمات التصحيح: خصصت الباحثة درجة واحدة للفقرة التي تكون اجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون اجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية: لغرض معرفة الزمن المستغرق في الإجابة، طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية من مدرسة (ثختر)، وعليه حُدّد متوسط الوقت ب (٤٥) دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: الهدف من تحليل الفقرات هو تحسين الاختبار عن طريق التعرف على الفقرات والعمل على اعادة صياغتها واستبعاد غير الصالح منها، قامت الباحثة بتصحيح اجابات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (١٠٠) تلميذ وتلميذة، من مدرسة (ثختر الابتدائية) من مجتمع البحث نفسه، ولتسهيل الاجراءات، فقد رتبت الباحثة الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%).

مستوى صعوبة الفقرة: حُسبت الصعوبة لكل فقرة ووُجد إنها تتراوح ما بين (٠,٣١ - ٠,٦٢).

قوة تمييز الفقرة: بعد أن حُسبت القوة التمييزية لكل فقرة وجد أنها كانت بين (٣٢ - ٥٩).

فعالية البدائل الخاطئة: بعد أن اجريت العمليات الاحصائية اللازمة، ظهر بأن البدائل الخاطئة لفقرات السؤالين الأول والثاني، قد جذبت اليها عدداً

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

من تلاميذ المجموعة الدنيا أكبر من المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء
عليها.

ثبات الاختبار: قامت الباحثة بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار،
بلغ الثبات (٠,٧٦)، وهو معامل ثبات جيد إذ بلغ (٠,٦٨) فأكثر
(William, 1966, p:22). كما يراه المتخصصون في القياس والتقويم في
الاختبارات غير المقننة.

تطبيق التجربة: طبقت التجربة في الكورس الدراسي الأول للعام الدراسي
٢٠١٦ - ٢٠١٧.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً/ عرض النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي: بعد أن سجلت الباحثة
إجابات تلامذة مجموعات البحث الثلاث وحللتها، أظهرت النتائج ان
متوسطات درجات عينة البحث كانت (٢٤,٠٥) (٢٣,١١) (١٩,٣٢)،
درجة على التوالي، والانحراف المعياري كانت (١,٧٨) (١,٧٧) (٢,٢٢)،
والتباين (٣,١٧) (٣,١٤) (٤,٩٤) درجة على التوالي، ولمعرفة دلالة
الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث استعملت الباحثة تحليل
التباين الاحادي والجدول (٤) يوضح ذلك.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات التلامذة في الاختبار البعدي

مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
توجد فروق	٣.٠٧	١٤.٩	٢٢٦.٨٨	٢	٤٥٣.٧٧	بين المجموعات
			١٥.٢٠	١٠٦	١٦١١.٨٨	داخل المجموعات
				١٠٨	٢٠٦٥.٦٦	المجموع الكل

بما أن القيمة الفائية المحسوبة البالغة (١٤,٩) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٠٦,٢) إذن ترفض الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات البحث، ولتحديد أي المجموعات تختلف متوسط تحصيل تلامذتها اختلافاً ذا دلالة احصائية استعملت طريقة شيفيه (Sheffe) وظهرت النتائج كما في الجدول (٥).

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

الجدول (٥)

قيم شيفيه للمقارنة بين متوسطات تلامذة مجموعات البحث الثلاثة في
الاختبار البعدي

المقارنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الجدولية
المجموعة التجريبية الأولى والضابطة	١٣.٤٢	٦.١٤
المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة	٨.٦٢	
المجموعة التجريبية الأولى والثانية	٠.٥٣	

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

١. عند الموازنة بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال انموذج كولب، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١٣,٤٢) وهي أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٦,١٤).

٢. عند الموازنة بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال انموذج (فيلدر سلفرمان)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٨,٦٢) وهي أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٦,١٤).

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٣. عند الموازنة بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى
(انموزج كولب)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية
(فيلدر سلفرمان)، ظهر أن الفرق بينهما غير دال احصائياً إذ
بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٠,٥٣) وهي أقل من قيمة شيفيه
الجدولية البالغة (٦,١٤).

ثانياً: عرض النتائج الخاصة بالاحتفاظ بالتحصيل: اظهرت النتائج ان
متوسطات درجات عينة البحث كانت (٢٣.٤١٦)، (٢٢.٩١٦)،
(١٨.٦٧٥) درجة على التوالي، والانحراف المعياري كانت (١.٧٣٩)
و (١.٧٩) و (٢.٠١٧)، والتباين (٣.٠٢٧)، (٣.٢١)، (٤.٠٦٩)،
درجة على التوالي، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات
المجموعات الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي والجدول
(٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطالبات في اختبار الاحتفاظ

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
توجد فروق ذات دلالة احصائية	٣.٠٧	١٢.١٦	٢٢٩.٥	٢	٤٥٩.٤	بين المجموعات
			١٨.٨٧	١٠٦	٢٠٠٠.٤	داخل المجموعات

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

				١٠٨	١٥٤١	المجموع الكلي

بما إن القيمة الفائية المحسوبة البالغة ١٢.١٦ أكبر من القيمة الفائية
الجدولية البالغة ٣.٠٧ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية ١٠٦.٢ إذن
ترفض الفرضية الصفرية أي أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين
مجموعات البحث.

ولتحديد أي المجموعات يختلف مستوى احتفاظ تلامذتها اختلافاً ذا دلالة
احصائية استعملت طريقة شيفيه (Sheff) وظهرت النتائج كما في الجدول
(٧).

الجدول (٧)

قيم شيفيه للموازنة بين متوسطات تلامذة مجموعات البحث الثلاثة في
اختبار الاحتفاظ

الموازنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الجدولية
المجموعة التجريبية الأولى والضابطة	١٠.٩	٦.١٤
المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة	٨.٧٢	
المجموعة التجريبية الأولى والثانية	٠.١١٩	

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

١. عند الموازنة بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى
مع متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

ظهر إن الفرق بينهما ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال انموزج كولب، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١٠.٩) وهي أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٦.١٤).

٢. عند الموازنة بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية مع متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ ظهر إن الفرق بينهما ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال انموزج (فيلدر - سيلفرمان) إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٨.٧٢) وهي أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٦.١٤).

٣. عند الموازنة بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال انموزج كولب ومتوسط درجات اختبار الاحتفاظ تلامذة المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال انموزج (فيلدر - سيلفرمان) ظهر إن الفرق بينهما غير دال احصائياً إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١٠.١١) وهي أقل من الجدولية البالغة (٦.١٤).

تفسير النتيجة:

أظهرت النتيجة تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ، وتعزو الباحثة السبب إلى:

١. أن تلامذة المجموعتين التجريبيتين قد تأثروا باستعمالهم هذين الانموزجين، لأن خطوات الانموزجين أتاحت لهم فرصة المشاركة

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

-
- الفاعلة، وبعثت على التشويق عن طريق التسلسل المنطقي في عرض
المادة، مما ساعدهم على استقبال المعلومات وفهمها.
٢. وفرت خطوات الانموزجين لهم جواً هادئاً ساعدهم على التركيز
والانتباه، والتوصل إلى حلول جديدة.
٣. ساعد هذان الانموزجان على ترسيخ القاعدة في اذهانهم مدة أطول
بالقياس الى الطريقة التقليدية بسبب الفهم، وعدم اعتماد الحفظ
والاستظهار مما أسهم في استدعاء المعلومات والاحتفاظ بها، وهذا ما
أكدته نتائج الدراسة.
٤. زادت من دافعهم ورغبتهم لاستقبال وتعلم موضوعات جديدة وفهمها.
٥. إن خطوات الانموزجين ساعدتهم على ترتيب المعلومات وتنظيمها
وتسلسلها وتذكرها بشكل أسرع وعززت لديهم القدرة على الاحتفاظ.
٦. جعلت كل تلميذ يراقب زميله الآخر وما يقوم به وما يقدمه من فكرة أو
تساؤل أو اجابة.
٧. ملائمة الموضوعات التي دُرست على وفق هذين الانموزجين.
٨. تتفق مع النضج العقلي للتلاميذ.
٩. ساعدتهم خطوات الانموزجين في السيطرة والقضاء على الخجل،
والتردد والخوف وكل ما ينعكس على تحصيلهم.

أثر انموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

الاستنتاجات: عن طريق النتيجة التي توصلت اليها الباحثة يمكن استنتاج ما
يأتي:

١. أن لأنموذجي (كولب وفيلدر سلفرمان) فاعلية في التعليم، ولاسيما في
تعليم تلامذة المرحلة الابتدائية (الاساسية) في زيادة معارفهم
وتحصيلهم والاحتفاظ بالقواعد النحوية.
٢. إنها تجعل من التلامذة محوراً أساسياً، مما يؤدي إلى التفاعل
والمشاركة في اثناء الدرس، وشد انتباههم، واثارة دوافعهم، وهذا ما
أكدته عليه الاتجاهات الحديثة في التدريس، ويتوافق مع أهداف
التربية.
٣. تذلل الصعوبات أمام المعلم وتقلل من الوقت والجهد.
٤. أن الموضوعات التي دُرست في اثناء مدة التجربة يصلح تدريسها على
وفق هذين الانموذجين أكثر من الأسلوب التقليدي.
٥. ترفع من مستوى التفكير لدى المتعلم عن طريق استبقاء المعلومات
وتحليلها ومعالجتها.

التوصيات:

١. ضرورة تأكيد المشرفين التربويين أهمية استعمال هذين الانموذجين
بوصفها أحد الأساليب التدريسية ذات الفاعلية في تحصيل القواعد إلى
جانب نماذج أخرى تنمي التفكير.
٢. الاهتمام بالتطبيقات وزيادة الأمثلة كي تترسخ القواعد في أذهانهم.
٣. إيجاد نماذج تلائم كل مرحلة تعليمية واستعمال هذه النماذج.

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٤. فتح دورات تطويرية للهيئات التعليمية لرفدهم بالنماذج الحديثة التي
تساعدهم على وضع النمط التعليمي الملائم، ووضع الخطط لها قبل
اعطاء الدرس.
٥. الاهتمام بالاختبارات المتنوعة.

المقترحات:

- استكمالاً لهذه الدراسة تقترح الباحثة اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية:
١. في مرحلة دراسية اخرى كالاعدادية أو الثانوية.
 ٢. في فروع اللغة الكردية الأخرى غير القواعد.
 ٣. إجراء دراسة تقيس أثر استعمال أنواع أخرى من النماذج والأساليب في
التحصيل والاكساب وموازنتها بالدراسة الحالية.
 ٤. إجراء دراسة تتناول أثر هذين الانموزجين في متغيرات اخرى، كتنمية
الميول والاتجاهات.
 ٥. اجراء دراسة لمعرفة أثر هذين الانموزجين في أنواع التفكير المختلفة
(الابداعي، والاستدلالي، والابتكاري).

المصادر:

١. ابراهيم، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٩٩٩.
٢. أبو جابر، ماجد عبد الكريم وعمر موسى سرحان. تكنولوجيا التعليم المبادئ
والمفاهيم، دار زيد للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠١م.
٣. أبو رياش، حسين محمد وقطييط، غسان يوسف، حل المشكلات، ط١، دار وائل
للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٨م.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في اأصول قواعد اللغة الكردية لاءى ألامذا الصف السادس الأساسى والاحتفاظ بها

٤. أبو هاشم، السيد محمد، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والنفسية، مج (٢٤)، ٢٠١٠.
٥. باصمى، عبد القادر الصغير. الجغرافية وتعليمها، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، ١٩٩٨.
٦. البجة، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، (المرحلة الاساسية الدنيا)، ط١، الاردن، ٢٠٠٠.
٧. توق، محى الدين وعبد الرحمن عدس، اساسيات علم النفس التربوى، ط٣، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.
٨. الحصرى، على منير ويوسف العىنزى. طرائق التدريس العامة، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٠م.
٩. خاطر، محمود رشدى ومصطفى رسلان. تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، ٢٠٠٠م.
١٠. الخليفانى، مولود حمعد. أثر اسلوب المواقف التعليمية فى اأصول التلاميذ فى قواعد اللغة الكردية (اطروحة دكتوراه)، جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد، ١٩٩٥.
١١. داوود، رافد على. تأثير تصميم تعليمى وفقاً لنظرية كولب فى تعلم بعض أنواع التهديق بكره السله للطلاب (اطروحة دكتوراه) كلية التربية الرياضية/ جامعة بابل، ٢٠١٢.
١٢. الدليمى، طه على وسعاد عبد الكريم الوائلى، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠٥م.
١٣. راشد، على، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربى للطباعة والنشر، مصر، ١٩٩٩.
١٤. زغلول، عماد عبد الرحىم وشاكر عقلة المحاميد. سيكولوجية التدريس الصفى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠٧م.

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

١٥. زيتون، حسن حسين. انموزج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا، ط٢، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٣م.
١٦. السامرائي، هاشم وآخرون. طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط٢، الاردن، ٢٠٠٠م.
١٧. عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، الاردن، ٢٠٠٣م.
١٨. عبد الستار، طاهر. الذخيرة اللغوية عند الطفل الكردي في منطقة كردستان (اطروحة دكتوراه)، جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن رشد، ١٩٨٤م.
١٩. عبد الكريم، زيان وفردوس علي أمين. أثر تلوين المفاهيم النحوية في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي (بحث منشور) مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد (١٠٢)، ٢٠١٣م.
٢٠. عبد الوهاب، عفاف رفعت. أثر انموزجي بوسنر وكولب في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة الأحياء عند طلاب الأول المتوسط (اطروحة دكتوراه)، كلية التربية- ابن رشد/ جامعة بغداد، ٢٠١٢م.
٢١. العبيدي، هاني ابراهيم وآخرون. استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، ط١، دار الكتب العالمي للنشر، الاردن، ٢٠٠٦م.
٢٢. العدوان، زيد سلمان ومحمود فؤاد الحوامدة. تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، الاردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٨م.
٢٣. عوض، فائز السيد محمد. اتجاهات حديثة في تعلم القراءة وتنمية الميول، ط١، دار اترك للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.
٢٤. الفرطوسي، علي حمزة. أثر انموزجي كولب وفلدرسلفرمان في تحصيل القواعد وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي (اطروحة دكتوراه) جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن رشد، ٢٠١٤م.
٢٥. قطامي، يوسف، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان، الأردن، ١٩٨٩.

أثر انموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٢٦. قطامي، يوسف محمود ونايفة قطامي. تصميم التدريس، ط٣، الاردن، ٢٠٠٨م.
٢٧. كوجك، كوثر حسين. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة، ٢٠٠١م.
٢٨. الكناني، ممدوح أحمد وأحمد محمد الكندري. سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٥م.
٢٩. اللقاني، أحمد حسين وعودة عبد الجواد ابو سنية. أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، عمان، ١٩٩٩م.
٣٠. مارزانو، روبرت.. ج. إبعاد التعلم ودوره في تقويم الاداء، ترجمة صفاء الاعسر وجابر عبد الحميد، دار قباء للنشر، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٣١. محمد، داوود ماهر وماهر مجيد، اساسيات في طرائق التدريس العامة، جامعة الموصل/ كلية التربية، ١٩٩١م.
٣٢. مرعي، توفيق أحمد ومحمد الحيلة. طرائق التدريس العامة، ط١، دار اليسرة للنشر، الاردن، ٢٠٠٢م.
٣٣. الوندائي، صباح جليل. أثر انموذجي ميرل- ثيبسون وكلوذماير في اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها (أطروحة دكتوراه) غير منشورة، /جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية، ٢٠٠٧م.

المصادر الأجنبية:

- 1- Biggs, D(2001), the revised two- factor study process Questionnaire R-SPQ2F, British journal of educational psychology Vol.71, NO.2.
- 2- Felder R and Silverman, Learning and teaching Styles in Engineering education, journal of engineering education, Vd.78, No.7, 1988.

أثر انمونيكي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

3- Loyce, B. & Well, Marshe. Models of teaching, 3rd, ed New-Jersey, prentice Hall, 1980.

4- William, D.H, Testing and evaluation for the sciences, California. Wads Warth, publishing CO, inco, 1966.

الملحق (١)

خطة انمونيكية لتدريس (الفعل والفاعل) على وفق انمونيكي كولب:

اليوم: روث المادة: بابيت: ريزمان

الصف: يول الموضوع: باس: (فرمان-
بكر)

الأهداف العامة:

١. تدريب التلامذة على فهم الكلمات والجمل المسموعة والمكتوبة.
٢. تدريب التلامذة على التعبير الصحيح وضبط الكلام حديثاً كتابة وقراءة.
٣. تمكين التلامذة من معرفة مواقع الكلمات في الجمل لمساعدتهم على الفهم.
٤. توسيع مادة التلامذة اللغوية.

الأهداف السلوكية: جعل التلامذة قادرين على أن:

١. يتعرفوا على مفهوم الفعل والفاعل.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٢. يعطوا تعريفاً للفاعل والفعل بأسلوبهم الخاص.
٣. يبينوا نوع الفعل والفاعل.
٤. يعطوا جملًا فيها (اسم وضمير) الفاعل.
٥. يعربوا جملًا فيها فعل وفاعل.
٦. يستعملوا الفعل والفاعل استعمالاً صحيحاً عند الحديث والكتابة والقراءة.
٧. يميزوا بين ازمدة الفعل.

الوسائل التعليمية: الكتاب المقرر، السبورة، الأقلام الملونة، أشكال هندسية
لتنفيذ المخططات الدائرية.

البداية المخططة للدرس (التمهيد)

المعلمة: تطلب من أحد التلامذة أن يكتب على السبورة، وتطلب من تلميذة
أخرى أن تغلق الباب، وفي أثناء قيامهم بذلك تسأل المعلمة: ماذا يفعل سامان
الآن؟ سامان چی دهکات؟

قوتابی: سامان دهووسیت

المعلمة: ماذا فعلت شيلان؟ ماموستا: شيلان چی کرد؟

قوتابی يهک: شيلان دهرگاکی داخست، اغلقت شيلان الباب.

تعيد المعلمة الجملة الثانية على التلامذة ولكن بدون ذكر أسم (شيلان) وتضع
مكانها الضمير (ئهو) هو أو هي في اللغة الكردية، فنقول (ئهو چی کرد؟)

قوتابی يهک: ئهو دهرگاکی داخست.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى

تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

المعلمة تكتب الجمل على السبورة بالالوان، وتكتب الأسم والضمير والفعل بالوان مغايرة، وتطلب من التلامذة أن يقرأوا الجملة الأولى بصوت واضح، وكذلك الجملة الثانية.

المعلمة: أتعلّمون أيها التلامذة بأن (سامان، شيلان، نهُو) فاعل في الجملة، وان (دهنوسيت، داخست) هما الفعل في الجملة لاحظوا بان الفعل الأول مضارع، والثاني ماضي، وهما درسنا لهذا اليوم.

عرض الدرس/ التجربة المادية:

تكتب المعلمة أمثلة مادية عن موضوع (الفعل والفاعل)، وتستعين بأسماء تلامذتها معتمدة على نفسها في تفسيرها وشرحها لبيان معناها.

(ديرين نان دهخوات) (زانا كتيبي كرى) (قوتابيان بو سهران چوون) (نهُو جل دهشوريت)

- ماموستا: له رسته يهكم دهبينين (ديرين) خوى نانهكهى دهخوات، ماناى وايه (نهُو) خواردى بو نهُوهى هيز وتوانا و تهنروسى باش وهر بگريت.

- ماموستا له، رستهى دووم دهبينين (زانا) نهُو خوى كتيبهكهى كرى، ماناى وايه نهُو كرى بو نهُوهى زانيارى فراويهك وهر بگريت وبيرو روشنبيرى ههبيت.

- ماموستا له، ستهى سييهم دهبينين (قوتابيان) خويان چوون بوسهران، ماناى وايه قوتابيان چوون بو نهُوهى روژيكى و كاتيكي خوش ببهسهر وبهسيننهوه.

- ماموستا له، رستهى چوارم دهبينين (نهُو) جل دهشوريت، ماناى وايه ههر نهُو شورى بو نهُوهى بهشيويهكى خاوين وجوان خوى وخيزانهكهى بنوينى لاناو خلكدا.

الملاحظة المتأملّة: بعد أن تقرأ المعلمة الأمثلة السابقة بصوت عالٍ وواضح مشيرة إلى الجمل، تسأل التلاميذ الأسئلة الآتية على النحو الآتي:

المعلمة: في الجملة الأولى كى نان دهخوات؟ من تتناول الطعام؟

قوتابى: ديرين نان دهخوات. التلميذ: تتناول ديرين الطعام.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلاميذ الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

تلميذ آخر: (ديرين) ئهو خۆي كارهكهي كرد (كارى خواردن) (ديرين) هي
من قامت بالفعل أي بعملية الأكل (التناول).

ماموستا: زۆرباش. المعلمة: أحسنتم.

المعلمة: له رستهي دووهم (كئى كتيبي كرى؟)

المعلمة: من اشترى الكتاب؟

تلميذ: زانا كتيبي كرى.

ماموستا: شلوفهي زانا چي به؟ المعلم: ما اعراب زانا؟

قوتابي: بكمهه (ناوه) چونكه ئهو كارى كرينى كتيب كرد.

تلميذ: فاعل لأنه هو الذي اشترى الكتاب أي قام بالفعل (الشراء).

ماموستا: شلوفهي (دمخوات) چي يه؟ المعلمة: ما إعراب كلمة (دمخوات)؟

قوتابي: كاره. التلميذ: فعل.

ماموستا: لهچى كاتيكة؟ المعلم: في أي وقت (زمن)؟

قوتابي: له كاتى رانهوردووه. تلميذ: في زمن المضارع.

ماموستا: له رستهي سئ يهه دا ووشهي (چوون) چي يه؟

قوتابي: كاره له كاتى رابوردووه. تلميذ: فعل في زمن الماضي.

ماموستا: ئهه ووشهي (قوتابيان)؟ المعلمة: وكلمة (قوتابيان)؟

قوتابي يهكى تر: بكمهه ناوه كوئيه. تلميذ آخر: فاعل جمع.

ماموستا: له رستهي چوارهه شلوفهي (ئهو) چي يه؟

المعلمة: ما إعراب كلمة (ئهو) في الجملة الرابعة؟

قوتابي: بكمهه. تلميذ: فاعل.

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

ماموستا: بۆچی بکەرە؟ المعلمة: لماذا فاعل؟

قوتابی: چونکه بکەر ناوه یان جیناوه. تلمیذ: لأن الفاعل أسم أو ضمیر.

تحديد المفاهيم: واته بابتهکهمان قوتابیان (بکەر وکاره) له دواى نووسینی بابتهکه لهسەر تهختهکه.

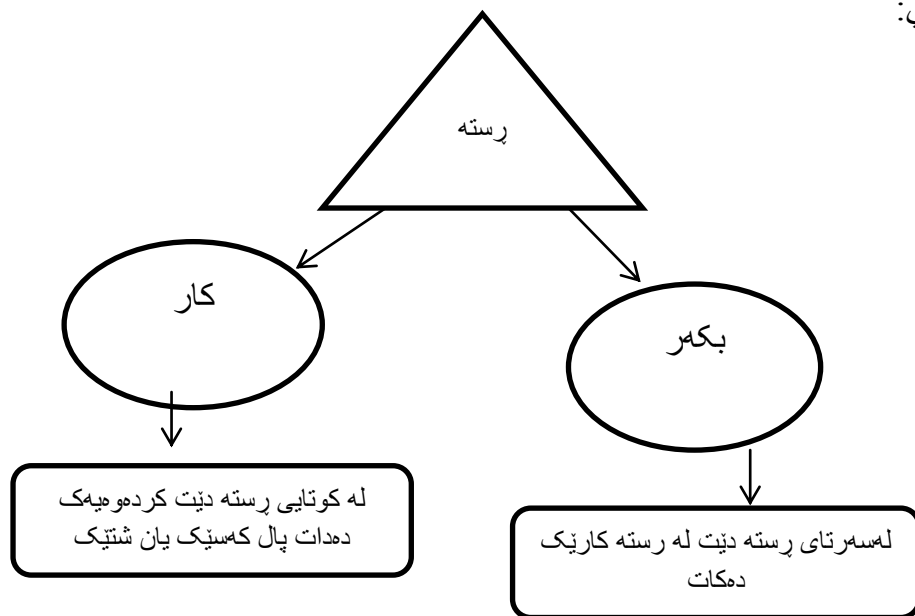
لهگهل نموونهکانی پێشوو ماموستا پیناسهی کارو بکەر روون دهکات.

کار: وشویوکی کردموهیهک دهداته پال کهسیک بان شتییک له کاتیکی دیادیکراودا.

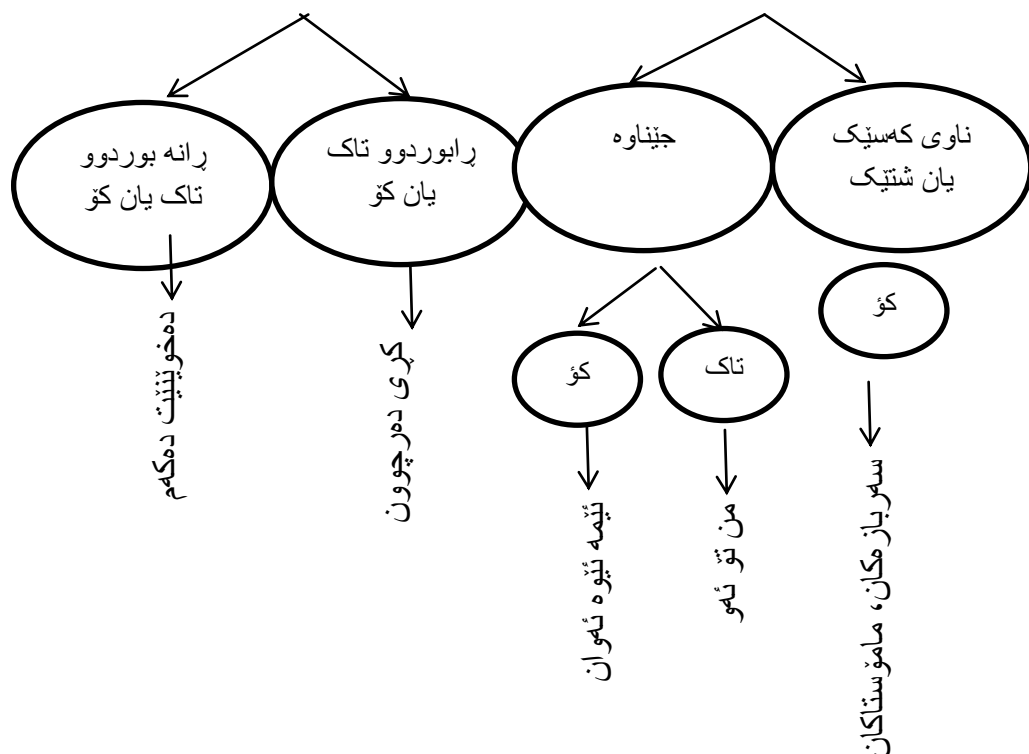
(رابوردوو یان لهنه‌بوودوو) له کۆتایی رسته دیت.

بکەر: وشهیهکه کهله ناو کهسیک یان گیانله بهریک یان شتییک یان جیناوه ئهمانهیش یان تاکن یان کۆن له رسته کاریک دهکات، لهسهرتای رسته دیت.

تحدد المعلمة مفهوم الفعل والفاعل باعتمادها المخططات الدائرية على النحو الآتي:



أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

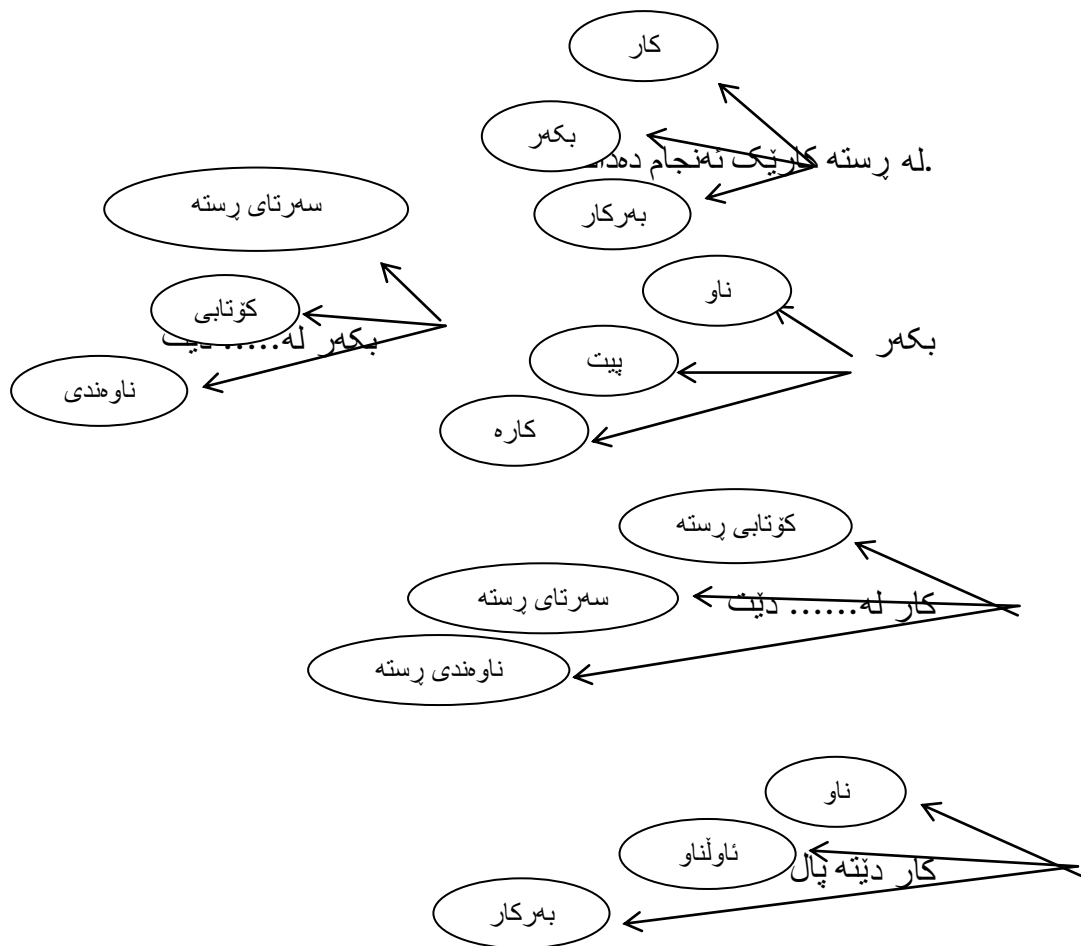


التجريب العملي:

يتم اختبار التلامذة في موضوع الفعل والفاعل، وتكون الأسئلة على الشكل الآتي:

المعلمة: أيها التلامذة ضعوا في الفراغ الكلمة المناسبة الموجودة في الدوائر الثلاث على الشكل الآتي:

أثر انموزجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها



أثر انمونيكي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

ملحق (٢)

خطة انمونيكية لتدريس (الفعل - الفاعل) على وفق انمونيكي فيلدر سيلفرمان:

اليوم: المادة:

الصف: الموضوع:

الاهداف العامة: نفس الاهداف الواردة في الخطة السابقة.

الاهداف السلوكية: نفس الاهداف الواردة في الخطة السابقة.

الوسائل التعليمية: الكتاب المقرر، السبورة، بطاقات رسمت عليها صور تمثل
موضوع الدرس، الأفلام الملونة.

البداية المخططة للدرس (التمهيد):

(٥ دقائق)

بعد إعطاء مقدمة مختصرة عن الدرس السابق، تقوم المعلمة بعرض
صورتين على التلامذة، الصورة الأولى حداد يصنع الباب، أما الصورة الأخرى
(فتاة تشتري ثوباً)، ثم تسأل تلامذتها الأسئلة الآتية:

المعلمة: من يكتب لي جملة على السبورة توضح دلالة الصورة الأولى؟

نعمحمد: يتقدم إلى السبورة ثم يكتب (ناسنكر دهرگا دروست دهگات).

الطالب: يصنع الحداد الباب.

المعلم: زور باش نعمحمد. (أحسننت يا أحمد)

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

المعلمة: من يكتب لي جملة أخرى على السبورة توضح دلالة الصورة الثانية؟

قوتابی يهکی دیکه: کچهکه کراس دهکریت.

تلمیذه: تکتب: تشتري الفتاة ثوباً.

المعلمة: تضع دائرة حول (کچ، ئاسنگەر)، وتقول لهم إنهما فاعل (بکەرن)،
وتضع دائرة حول (دروست دهکات، دهکریت) تقول لهم إنهما (کاره) فعل.
ئهویش وانهی ئهمرۆمانه

١- عرض التفصيلات: (١٠ دقائق)

المعلمة: تلامذتي سأعرض عليكم مجموعة من الأمثلة التي تمثل درسنا لهذا
اليوم.

مامۆستا: قوتابیان ئیستا کۆمهلی نموونهیهک پیشانتانهدم:

١. چرۆ سهورهی کری.
٢. بیان بۆ خانهقین دهروات.
٣. ئیوه له ئه زموون دهوچوون.
٤. دانا گولیکی چنی.
٥. خویندکار بۆ قوتابخانه دهچیت.
٦. پالندهکه دهفریت.

چرۆ سهوزهی کری

مامۆستا: دهبینین لهم رستهیه (چرۆ) ناوه، لهبهر ئهوه ئههجام دهدهین که
(بکەر) ناوه، ناوی که سیک دیت.

المعلمة: نلاحظ في هذه الجملة أن (چرۆ) اسم، نستنتج يا ايها التلامذة بأن
الفاعل يأتي أسم، ويأتي اسم لشخص.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

بيان بۆ خانەقین دەرۆات

مامۆستا: ده‌بینین لهم ڕسته‌یه (بیان) له پێش یان له سه‌ره تای ڕسته هاتووه،
کهواته ئه‌نجام ده‌دهین که بکه‌ر له سه‌ره‌تای ڕسته دیت، وکردار ی (کری) له
کو‌تابی ڕسته دیت.

المعلمة: نلاحظ في هذه الجملة أن (بیان) جاءت في بداية الجملة، وقد ورد
ذكرها قبل الفعل نستنتج بأن الفاعل يأتي قبل الفعل.

خویندکار بۆ قوتابخانه ده چیت

مامۆستا: ده‌بینین لهم ڕسته‌یه (خویندکار) ناوه، له‌بهر ئه‌وه ئه‌نجام ده‌دهین که
(بکه‌ر) ناوی پیشه‌یه‌ک دیت وه‌کو (نانه‌وا، مامۆستا، ئاسنگه‌ر، ..) ئه‌م ناوه
تاک و کو دیت.

المعلمة: نلاحظ في هذه الجملة بأن (خویندکار) اسم، اذن نستنتج ايها التلاميذ
بأن الفاعل يأتي أسم مهنة، وان الفاعل يأتي في حالة المفرد والجمع.

مامۆستا: ده‌چیت دیت پال بکه‌ر خویندکار

ئیه له ئه‌زمون دهرچوون

مامۆستا: ده‌بینین لهم ڕسته وشه‌ی (ئیه) جیناوه وکو‌یه، کهواته ئیه ئه‌نجام
ده‌دهین که (بکه‌ر) جیناوه، ئه‌گه‌ر تاک بیت یان کو بیت.

مامۆستا: دهرچوون کرده‌وه‌یه‌که دیته پال جیناوه له کاتی رابوردودا

المعلمة: نلاحظ في هذه الجملة بأن كلمة (ئیه) أنتم ضمير منفصل وجمع، اذاً
نستنتج بأن الفاعل يكون ضمير منفصل سواء كان مفرد أم جمع.

چۆ له‌گه‌که ده‌ فریت (یطیر العصفور)

مامۆستا: ده‌بینین لهم ڕسته‌یه چۆ له‌گه‌که (ناوه) گیانه‌ به‌ره، کهواته (بکه‌ر)
ناوی شتی‌ک دیت ئه‌گه‌ر ناوی گیانه‌ به‌ر بیت یات رووه‌ک یان بی گیان بیت.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

المعلمة: نلاحظ في هذه الجملة بأن (چۆلهگهكه) العصفور اسم لحيوان، إذن نستنتج أيها التلامذة بأن الفاعل يأتي أسم لشيء ما سواء كان أسم حيوان أو نبات أو جماد.

مامۆستا: (دهفريت) كاره له كاتي رانهبور دووه كردوه ميهك دمهاته پال ناوى گيانلهبر (چۆلهگهكه).

المعلمة: (يطير) فعل في زمن المضارع.

دانا كوليكى چنى

مامۆستا: لهم رستهيه دببين (دانا) خوى چنى، كهواته ئيمه ئهنجاح دهمين كه (بكر) كاريك دهكات يان كاري كردوه.

المعلمة: في هذه الجملة نلاحظ بان (دانا) هو من زرع، نستنتج بان الفاعل يدل على من قام بالفعل.

مامۆستا: كهواته (چنى) كاره له كاتي رابوردودا كردوه ميهك دمهات پال (دانا) ناوى كهسيك.

المعلمة: إذن (چنى- زرع) فعل في زمن الماضي.

٢- اكتشاف التفصيلات: (١٠ دقائق)

المعلمة: أيها التلامذة أن التفصيلات السابقة هي التي تكون موضوع (الفعل والفاعل)، ثم نسأل التلامذة الأسئلة الآتية:

مامۆستا: كي نمونهيهك له سهر (بكر) دمهات؟

قوتابی: بيان چيشت دهكات.

المعلمة: من منكم يذكر مثلاً عن الفاعل؟

الطالب: تُعد بيان الطعام.

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

قوتابی: بیان لهم رستهیه (بکهره).

ماموستا: زور باش.

التلميذ: كلمة (بیان) في هذه الجملة (فاعل). المعلمة: أحسنت.

ماموستا: کی دهتوانیت پیم بلئی یات بیته، بیرى بوچی ووشه ی بیان بکهره؟

المعلمة: من منكم يستطيع أن يذكر لي لماذا كلمة بیان فاعل؟

قوتابی یه ک: چونکه (ناوه)

التلميذ: لأنه أسم والفاعل يأتي أسم لشخص.

قوتابی یهکی تی: له سه رهتای رسته هاتوه له پیش (کاره).

تلميذة اخرى: جاءت في بداية الجملة قبل الفعل.

قوتابی یهکی دیکه: ژيان کارهکی کرد.

تلميذة: ژيان من قامت بالفعل أو العمل.

ماموستا: نمونیهکی تر بهینن.

المعلمة: هاتوا مثلاً آخر عن الفاعل.

قوتابی: من بۆ مال دهگه ریمهوه

قوتابی یهکی تر: (دهگه ریمهوه) کاره له کاتی رانه بوردوه کرده وهیهک
دهدات پال جیناو.

قوتابی یوکی دیکه: (بکهر) یان ناوه ی کهسیک، یان رووهک یان بی گیان،
گیانله بهر وهکو.

چۆله کهگه له سه ر داره که نیشت

تلميذ آخر: الفاعل يأتي اسم لشخص أو اسم لنبات أو حيوان أو جماد مثل:

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

حط العصفور على الشجرة

٣- كتابة الملخصات:

تطلب المعلمة من التلامذة أن يكتبوا كل ما يعرفونه عن الفعل والفاعل معززين ذلك بأمثلة جديدة، وبعد إعطاء الوقت الكافي للكتابة تقوم المعلمة بالآتي:

ماموستا: دلير چيت نووسي؟ ماذا كتبت يا دلير؟

دلير: ماموستا نووسيومه كه (بكر) ناوه تاكه يان كويه ومكو ناوي (كهسيك، رووهك، گيانلهبر، بي گيان)، له سمرتاي رسته ديت ومكو (زانا نووست)، (فروكهكه فري)

قوتابي يوكي ديكه: نموونهكهى دلير دهنوسيت كه نووسراوه لهسر تهختهكه.

دلير: كتبت بأن الفاعل هو أسم ويأتي مفرد أو جمع ويكون أسم لشخص أو نبات أو حيوان أو جماد، ويأتي في بداية الجملة مثل (نام زانا) و (طارت الطائرة).

تلميذ آخر: يدون ما كتبه دلير على السبورة من الأمثلة.

ماموستا: ماممود چيت نووسيوه؟ المعلمة: ماذا كتبت يا محمود؟

محمود: نووسيومه كار له كوتابي رسته ديت، وبكر كاريك دهكات ومكو (جوتيار گهنم دهچينيت).

محمود: كتبت بأن الفعل يأتي في نهاية الجملة، وإن الفاعل هو الذي يقوم بالفعل.

قوتابي يهك: نموونهكهى ماممود دهنوسيت كه نووسراوه لهسر تهختهكه.

تلميذ: تكتب المثال الذي كتبه محمود على السبورة.

ماموستا: بهيان چيت نووسيوه؟ المعلمة: بيان ماذا كتبت؟

بهيان: نووسيومه (بكر) جيناوه ومكو (ئيوه خوتن).

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

بيان: كتبت بان الفاعل يأتي ضمير مثل: (أنتم نمتم).

تلميذ آخر: يدون ما كتبت به بيان على السبورة.

المعلمة: تقوم بوضع الملخصات المتشابهة في جدول وتسلسل هذه الملخصات
بنسق معين، ثم تتوصل مع تلامذتها إلى تكوين المفاهيم وهي الخطوة الرابعة.

٤- تكوين المفاهيم:

من خلال ملخصاتكم أيها التلامذة نتوصل معاً إلى أن الفاعل: وشهيه كي
بنچينهيه كهله ناوى (كهسيك، گيانلهيه، روهه، بى گيان يان جيناو)
نهمانهيش تاك يان كو دين له رسته داريك دهكات له سهرتاي رسته ديت.

الفعل (كار): وشهيه كردهويهك دهكاته پال كهسيك يان شتيك له دهميكي
ديار كراو، (كاتي رابوردوو، رانه بوردوو) له كوتابي رسته ديت.

٥- استيعاب الأمثلة: (٥ دقائق)

المعلمة: بعد أن تكتب التمرين الآتي على السبورة تطلب من التلاميذ الآتي:

لهم رستانه خوارموه بكمر وكار له گمل دهمهكاني كار دهر بهينه

في هذه الخطوة تطلب المعلمة من التلاميذ بأن يستخرجوا الفاعل مع الفعل

وازمناها من الأمثلة.

ت	بكم	كار	دهمهكاني كار
١			
٢			
٣			
٤			
٥			

١. هيو كوتال دهفرؤ شيت.
٢. نيوه خاك دهپاريزن.
٣. برخ گيا دهخوات.
٤. گيا له بههارداسهوز دهميت.
٥. سيومهكه خورا.

ملحق (٣)

الأختبار التحصيلي البعدي

أولاً/ ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة:

نهو وهلامهى به راست ده زانى تپيهكهى بكهره ناو بازنهكهيهوه.

١. كاريكه له كاتى نا خافتن يان دواى ناخافتن روودمدات

أ- رانه بوردوو

ب- كاري داخوازي

ج- تهواوكهره

د- رابوردوى بهردهوام.

٢. نيهاد وشيهكى بنچينهيه له رستهدا بريتيه له

أ- جيناو يان كار

ب- ناو يان كار

ج- ناو يان ناو لناو

د- ناو يان جيناو

٣. كاري رابوردوى تهواو پيكديت له

أ- كاري رابوردوو + بوو

ب- ده + كاري رابوردوو

ج- كاري رابوردوو

د- كاري رابوردوو + ووه

٤. جيناوى كهسى سهر بهخو (نهو) بهكار ديت بو

أ- كهسى دووهى كو

ب- كهسى سنييه مى كو

ج- كهسى يهكهى كو

د- كهسى سنييه مى تاك

٥. بكهر وشيهكى بنچينهيه كه له رستهدا بريتيه له

أ- ناو يان بهركار

ب- هاو لناو يان ناو

ج- ناو يان جيناو

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

- د- ناو يان كار
٦. ئەو ووشانەى كه له رستهدا جگەله بكەر نيهاد له (كۆمهلهى ناو)
وكار له كۆمهلهى كاردا) وئامرازەكان پينان دەوتریت
أ- بهر كار
ب- تەواو كە
ج- جیناو
د- ئاولكردار
٧. له كۆتای رسته نيشانەى (!) دادهنریت پى دەلین رستهى
أ- داخوازی
ب- سەرسوڤمان
ج- پرسی
د- راگهيانندن
٨. ئەو كارمیه كه پيوستى به بكر و بهر كار ههیه بۆ تەواو كردنى
واتای رسته پى دەوتریت
أ- تتيپر
ب- تتيهپر
ج- ئەواو كەر
د- نيهاد

ثانياً/ ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإعراب الصحيح لما تحته خط:

ئەو وەلا مەى به راست دەزانى تپيهكەى بخەرە نيو باز نەكهيهوه:

١. دليپر كور يكي زيرەكه
أ- نيهاد
ب- كار
ج- تەواو كەر
د- بهكار
٢. ژيان كراسيكي كرى
أ- بكر
ب- جیناو
ج- بهر كار
د- نيهاد

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

٣. خانزاد نان دهخوات

- أ- كاري رانهوردو
- ب- تهواوكر
- ج- كاري داخوازي
- د- نيهاد

٤. چرو بو بازار چوو

- أ- نيهاد
- ب- تهواوكرى كار
- ج- بهركار
- د- بكر

٥. نيمة گول ده چينين

- أ- بهركار
- ب- بكر
- ج- هاوئناو
- د- نيهاد

٦. له شگر نيشتمان دهياريزيت

- أ- كاري تينهپير
- ب- رابوردو بهردهوام
- ج- كاري تنيپير
- د- بهركار

٧. نهوان بو مالى نيمة هاتن

- أ- جيناوى سهر به خو بو كهسى يهكه مى تاك
- ب- جيناوى سهر به خو بو كهسى دووهمى كو
- ج- جيناوى سهر به خو بو كهسى سنيهمى كو
- د- جيناوى سهر به خو بو كهسى سنيهمى تاك

٨. نانهكه سووتا

- أ- رابوردوى نزىك
- ب- رابوردوى تهواو
- ج- رابوردوى دوور
- د- رابوردوى بهردهوام

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

ثالثاً/ ضع ما تحته خط في الحقل المناسب له في الجدول الذي يأتي بعد
الفقرات:

ئوانهه خهتيان له ژيردا راكيشراوه له شويني گونجاو له نيو خشتهكهدا داين
بنی:

- ١- شاری همولیر دیرینه
- ٢- ریباز نووستبوو
- ٣- سهیران خوش بوو
- ٤- شیرمه رژا
- ٥- توگولت رواند

ت	نیهاد	رابوردوو دوو	کاری ناتهواو	تینهپر	جیناوی کهسی سهر بهخو
١					
٢					
٣					
٤					
٥					

چوارم/ ئهم بو شایانه پر بکهوه بهی ئهمهه داوات لی کراوه له نيو دوو
کهوانهکه

رابعاً/ إملأ الفراغات الآتية وفق ما هو مطلوب بين القوسين:

- ١- باوکم ماموستا (کاری ناتهواو دابنی)
- ٢- مندالهکه پیی گرت (کاری رابوردوو
تهواو)
- ٣- وولاتان (کاریکی داخوازی گونجاو
دابنی)
- ٤- ماسی دهژی (تهواو کهریکی گونجاو
دابنی)
- ٥- کاردهکهن (جیناوی سهر بهخوی کهسی
دووممی کو)

أثر انموني كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى
تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها

خامساً/ كون ما يأتي:

- ١ - رستهيهك جيئاوى سمر بهخوى تئدابئيت بو كهسى يهكهى تاك.
- ٢ - رستهيهك كارهكهى تئپهر بئيت
- ٣ - رستهيهك كارهكهى رابوردوى بهردهوام بئيت
- ٤ - رستهيهك بكرهكهى جيئاوه

محتويات العدد (١٣٧)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	لكي نريح العراق بيتاً للجميع	أ. د. د. ناهدة عبد الكريم حافظ	٢٢-٣
٢.	الشباب العربي ودوره في التنمية المستدامة وتحديات الواقع المعاصر	أ.م.د. ايمان محمد الطائي	٥٢-٢٤
٣.	تربية الفتاة المسلمة بين الاصلالة والمعاصرة	أ. م. د. د. حسين رحيم عزيز الهماش	٧٩-٥٣
٤.	الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة	أ.م.د. محمود شاكر عبد الله	١١٤-٨٠
٥.	تقابل اللغوي والنفسي في الموروث اللفظي " إجراء لساني مستحدث"	أ.م.د.م.م. منير العاني د.نر منير العاني	١٤٦-١١٥
٦.	الحاجات الروحية لدى المعاقين من ضحايا الإرهاب	أ.م.د.د. عبد الحليم رحيم علي م.م. رنا فليح عبيس	١٨٨-١٤٧
٧.	فاعلية الذات وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية	أ.م.د. د. هناء عبد النبي كبن العبادي	٢٦٠-١٨٩
٨.	اللامركزية الادارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق (دراسة تحليلية مقارنة)	د. ضياء صالح مهدي العطار	٣١٨-٢٦١
٩.	أثر أنموذج أوزبورن في اكتساب المفاهيم عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية	أ.م. انتصار زين العابدين شهباز	٣٥٥-٣١٩
١٠.	السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة	م.د. أفراح احمد نجف	٣٩٤-٣٥٦
١١.	الإدمان على الانترنت وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات / الجامعة العراقية	د. م. محاسن احمد حسين م.م. عمر محمد الجوراني	٤٣٨-٣٩٥

١٢.	تطور الدراسات العليا في قسم اللغة العربية /كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد	م.د. خمائل شاكر الجمالي	٤٣٩-٤٥٨
١٣.	تقويم المنهج التدريبي لدورات طرائق التدريس الجامعية من وجهة نظر المشاركين فيها	د. سبهان يونس مجيد	٤٥٩-٤٩٢
١٤.	تربية الاسرة في الفكر النبوي الشريف	م.د. رغد جمال العزاوي	٤٩٣-٥١٤
١٥.	أنواع الكذب لدى تلاميذ وطلبة المدارس	أ.م. د. حسين رحيم عزيز الهماشي م.م. أسيل عبد العباس كاظم المهاجر	٥١٥-٥٤٣
١٦.	قياس مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية - جامعة كربلاء من وجهة نظرهم	م.د. حيدر سلمان الصبيحاي	٥٤٤-٥٩٥
١٧.	واقع الممارسات التدريسية الابداعية لدى اساتذة الجامعة التقنية الوسطى	م. عبد السلام جواد كاظم	٥٩٦-٦٢٥
١٨.	جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة	م.م. أميرة عبد الكريم مران حسين المرعي	٦٢٦-٦٥١
١٩.	(القيادة وعلاقتها بالنقبل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية)	م.م. علاء عبدالأمير صبر	٦٥٢-٧٠٢
٢٠.	أساليب الحياة لدى عينة من المرضى النفسيين	أحمد عيد مطيع الشخانة	٧٠٣-٧٣٧
٢١.	أثر انموذجي كولب وفيلدر - سلفرمان في تحصيل قواعد اللغة الكردية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي والاحتفاظ بها	سرور عبد الكريم علي	٧٣٨-٨٠٠