

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

البريد الالكتروني :

<http://iaepj.com/cp>

٢٠١٨م

العدد ١٣٨

الأستاذ الدكتورة : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية

رئيساً	كامل علوان الزبيدي	الأستاذ الدكتور
عضوا	صبيح شهاب حمد	الأستاذ الدكتور
عضوا	ليلي عبد الرزاق نعمان	الأستاذة الدكتورة
عضوا	صاحب عبد مرزوك	الأستاذ الدكتور
عضوا	سناء مجول فيصل	الأستاذة الدكتورة :
عضواً	أحمد لطيف جاسم	الأستاذ الدكتور
عضوا	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 (١٣٨) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على الحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر ، وتهض بالمسيرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبتها لروح التقدم التقني والعلمي .

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

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

**دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى
التلاميذ في المجتمع الجزائري**

د. السعيد رشيدي

د. كريمة فلاحي

قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة

سطيف ٢، الجزائر

دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ في المجتمع الجزائري

د. السعيد رشيدي

د. كريمة فلاح

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ في المجتمع الجزائري، من وجهة نظر الأساتذة، وذلك من خلال التعرف على دور كل من الأساتذة، والإدارة، وكذا مضمون كل من المقررات والأنشطة المدرسية في ترسيخ قيم لمواطنة لدى التلاميذ.

وخلصت الدراسة إلى دعم الأساتذة لقيم المواطنة، مع إعطاء الأولوية لقيمة المساواة على حساب قيمة الانتماء والمشاركة اللتين جاءتا متساويتين في الدرجة. وأن مساهمة الإدارة في تنمية قيم المواطنة ضعيفة، بالنظر إلى عدم وجود اهتمام كافي، وعدم تملكها للإمكانيات. فيما أشارت بيانات الدراسة الميدانية إلى أن المقررات المدرسية تتضمن دروس عن الوطنية، ومع ذلك فإن الأساتذة يرون عدم كفايتها ويجدر دعمها عمليا. إلى جانب إقرار الدراسة بمساهمة الأنشطة المسرحية وفرق الأناشيد الوطنية، واستخدام الموسيقى، وأنشطة الرسم في تنمية قيم المواطنة.

Abstract:

The study aimed to identify the role of the school in establishing the values of citizenship among the students in the Algerian society, from the point of view of the professors, by recognizing the roles of the professors and the administration, as well as the content of each of the courses and activities in the school.

The study found that teachers supported the values of citizenship, giving priority to the value of equality at the expense of the value of belonging and participation, which were equal in class. And that the contribution of the administration to the development of the values of citizenship is weak, given the lack of sufficient interest, and lack of potential. While the data of the field study indicate that the school curriculum includes lessons on patriotism, however, the teachers see their inadequacy and should be supported in practice. In addition to the study's recognition of the contribution of theatrical activities and national anthems, the use of music, and drawing activities in the development of the values of citizenship.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

المبحث الأول: إشكالية الدراسة.

تعد التربية من أهم الركائز التي تبنى عليها الأمم، فهي أداة المجتمع في المحافظة على مقوماته وأساليب حياته وأنماط تفكيره، إذ تعمل على تشكيل مواطنيه والكشف عن طاقاتهم ومواردهم واستثمارها وتعبئتها، من خلال نقل المعارف، العادات والتقاليد من الآباء إلى الأبناء، وبما تمثله من استمرارية حضارية واتصال بين ماضي الشعوب وحاضرها. ولهذا سعت أغلب الدول ومنها العربية إلى بناء سياسات تربوية جديدة ووضع خطط وإستراتيجيات لتطوير النظم التربوية في ضوء المتغيرات المشهودة على المستويين العربي والدولي.

وفي الوقت الذي أصبحت فيه التربية على المواطنة ضرورة ملحة وحتمية لإنجاح هذه الإصلاحات، ذلك أن المواطنة ليست وضعية يمكن تجليها بصورة

آلية عندما تنتهياً الظروف الملائمة، بل هي ممارسة تحكمها مبادئ وقيم وآليات، وهي تختلف من دولة إلى أخرى، ومن زمن إلى آخر، باختلاف الثقافات والحضارات والعقائد والقيم ومستوى النضج السياسي وغيره. اتجهت الأنظار إلى المدرسة بوصفها الركيزة الأساسية في مواجهة هذه التحديات، فالمدرسة بكونها مؤسسة اجتماعية تمثل الإطار الذي يتم من خلاله ترجمة أهداف النظام التربوي وتحويلها إلى واقع يسري في سلوك الأفراد، بما تؤمنه من تواصل بين الأجيال وترابطها.

والجزائر على غرار دول العالم قاطبة، تسعى جاهدة لتطوير عناصر العملية التعليمية بما يواكب متطلبات العصر، والتطورات المتلاحقة في شتى المجالات المجتمعية، العلمية والتكنولوجية، ولاسيما ما تعلق منها بقيم وسلوكيات المواطنة. حيث ظهرت في الآونة الأخيرة نداءات متعددة سواء في وسائل الإعلام أو من قبل سياسيين وتربويين ونشطاء مجتمع مدني، لمراجعة الإصلاحات التربوية، ومن هنا، بدأت الأصوات تتعالى لإعادة النظر في فلسفة المواطنة وخلفياتها. حيث يجري الحديث حول نوعية قيم المواطنة المرجوة وسبل تفعيلها والأطراف المعنية بذلك. فالمدرسة الجزائرية كأى مدرسة في العالم كانت على الدوام محط أنظار التيارات الإيديولوجية، والتشكيلات السياسية؛ بحيث تشكل رهانا سياسيا أساسيا بحكم قدرتها على بلورة التصورات الاجتماعية والسياسية عند أفراد المجتمع.

ولذلك تأخذ مسألة التربية على المواطنة هذه مكانها في صميم السياسات التربوية الحديثة التي تعمل على تحقيق التوازن بين الغايات التربوية والتحولات المجتمعية الجديدة، لأن هذه التحولات الجوهرية في البنى الاجتماعية وقيمها تدفعنا إلى التساؤل عن النموذج القيمي المعتمد، وكذا عن دور الأطراف والمقررات والأنشطة المدرسية التي يمكنها تجسيد هذا النموذج القيمي

في فكر وسلوك الأجيال الجديدة من التلاميذ. ومنه تنطلق هذه الدراسة من فرض رئيسي مؤداه: للمدرسة دور في ترسيخ قيم المواطنة في المجتمع الجزائري. وتتفرع عنه فرضيات جزئية تتمثل في أولا: للأساتذة دور في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ. وثانيا: للإدارة المدرسية دور في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ. وثالثا: مضمون المقررات المدرسية يحث الطلبة على قيم المواطنة. وأخيرا: الأنشطة المدرسية تنمي في طلابها قيم المواطنة.

أسباب الدراسة:

من أهم الأسباب التي دفعت لهذه الدراسة أولا الإصلاحات المتكررة التي نادت بها الوزارة الوصية، وإصرارها على الممارسات التربوية التي تحمل صبغة المواطنة. وذلك لمحاولة فهم صعوبات الاستقرار والتغيرات المستمرة في المناهج التربوية عبر السنوات المتلاحقة منذ الاستقلال. وثانيا محاولة منا للوقوف على دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ. وذلك بالنظر إلى قلة الدراسات الميدانية المرتبطة بموضوع الدراسة في المجتمع الجزائري، وفي الأخير لأهمية المدرسة ودورها الحيوي في تعليم المواطنة للمساهمة في التنمية الوطنية على شتى الأصعدة.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة أولا من أهمية الموضوع في حد ذاته، وهو الدور الذي تلعبه المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ في المجتمع الجزائري، وهو موضوعا جديدا في البحث غائبا عن أذهان الكثيرين، وكل هذا في ظل الوضع الراهن الذي تمر به الجزائر حيث اختلطت الحقوق والواجبات وغابت القيم، وأصبح المجتمع في حاجة إلى التوعية بأهمية قيم المواطنة، التي يرجى منها الكثير في الحياة الاجتماعية. وثانيا كونها تستهدف شريحة تعد الأساس

لمستقبل المجتمع ممثلة في تلاميذ الثانوي وهم المتأثرون بالمشكلة بشكل مباشر وأكثر من غيرهم.

أهداف الدراسة:

لأي بحث علمي جاد أهداف يسعى للوصول إليها من خلال الكشف عن الحقائق التي ترتبط بانشغالات المجتمع، أو أهداف علمية تساهم في وضع تصور حول وقائع الظاهرة أو موضوع البحث، وتتبع مسارها ومحاولة التنبؤ بمستقبلها، وعليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحقيق جملة من الغايات وهي: التعرف على دور المدرسة في ترسيخ ممارسة وسلوكيات المواطنة من وجهة نظر الأساتذة. ومن أجل المساهمة في تحقيق تراكم علمي ومعرفي في علم الاجتماع حول مفهوم المواطنة، والمواطنة التربوية بوجه أخص.

المبحث الثاني: تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة.

١ . مفهوم الدور:

يشير الدور لغة إلى الاضطلاع بمهمة (المنجد الأبجدي، ١٩٨٧، ٤٥١). أما اصطلاحاً فعرف بأنه "السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة والجانب الدينامي لمركز الفرد، ويشير الدور إلى نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز، ويتحدد سلوك الفرد في ضوء توقعاته وتوقعات الآخرين منه، وهذه التوقعات تتأثر بفهم الفرد والآخرين للحقوق والواجبات المرتبطة بمركزه الاجتماعي" (أحمد زكي بدوي، ١٩٩٣، ٣٩٥).

٢ . مفهوم المدرسة:

المدرسة هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار، نيابة عن الكبار الذين شغلته الحياة، إضافة إلى تعقد وتراكم التراث الثقافي (صلاح الدين شروخ، 2004، ٧٢). ولذلك تعتبر المدرسة في الجزائر الخلية الأساسية

للمنظومة التربوية الوطنية، وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم (المادة ١٦، ٢٠٠٨، ١٠).

٣. مفهوم القيم:

تعتبر القيم بمثابة معتقدات وهذا ما يؤكد قاموس Oxford بأنها: "معتقدات أو إيمان بما هو صحيح وما هو خاطئ وما هو مهم في الحياة، مثل القيم الأخلاقية." (Colin McIntosh, Goanna Turnbull, 2006, 1632) أو هي بمعنى "أي شيء فاخر، مهم بالنسبة لنا، يتوافق مع رغباتنا العميقة، لهذا نحن مستعدون للتحرك لتحقيقه (تفكير، مبادئ، حركة)." (Charles Maccio, 1991, 19).

٤. مفهوم المواطنة:

بالرجوع إلى قاموس لسان العرب نجد أن المواطنة مشتقة من الوطن، فالوطن المنزل تقيم به، وهو موطن الإنسان ومحله، والجمع أوطان، وأما المواطن فكل مقام قام به الإنسان لأمر ما فهو موطن له (ابن منظور، ١٩٩٩، ٣٣٨). وفي اللغة الانجليزية تأتي المواطنة ترجمة لمصطلح (Citizenship) ويقصد به غرس السلوك الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع، من أجل إيجاد المواطن الصالح (Good Citizen) (المحروقي، ٢٠٠٨، ٠٣).

الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث

المبحث الأول: المنظور العام للمواطنة.

يجمع المهتمين بالمواطنة وتربيتها على أنها مفهوم معقد، وقابل للجدل. وقد يكون أحد مصادر ذلك الجدل جنسية المفهوم نفسه، فالبعض يرى أن المواطنة مفهوم غريباً في أصوله، ويرجعونه إلى فترة الإغريق القدماء، بينما يجادل آخرون أن المواطنة أحد نتائج الثورة الفرنسية والأمريكية التي نتج عنهما تشكيل

حكومات جمهورية، وبرز من خلال ذلك معنيان للمواطنة، الأول هو التمتع بالحقوق، والفرص، والواجبات كمواطنين، بينما المعنى الثاني يتعلق بالعضوية في المجتمع وما يتطلبه ذلك سلوك تبعا للواجبات، والحقوق التي يتمتع بها المواطن.

ولم يكن مفهوم المواطنة في الفكر الليبرالي أبدا مفهوما جامدا، بل شهد تغيرات عديدة في مضمونه واستخدامه واتسع نطاقه من الدلالة السياسية القانونية إلى الدلالة المدنية الحقوقية ثم إلى مساحات الحقوق الاجتماعية والاقتصادية ثم إلى مستوى العدالة في المجال الخاص وتجسير الفجوة بين الخاص والعام - كما في قضايا المرأة - ثم أخيرا في مجال الهويات الثقافية الجماعية وحتى الاختيارات الذاتية للجسد. (سامح فوزي، ٢٠٠٧، ٢٥).

وهو ما جعل معظم الدول تتجه إلى البحث عن كيفية إعداد أفرادها إعدادا سليما، وذلك بإمدادهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لمسايرة هذه التطورات، مما يساعد على مواجهة تحديات وأخطار يمكن أن تواجههم، بل وتهدد واقعهم وأمالهم وطموحاتهم (Cogan, john & Roy, , 1998, 1-2). وبالأخذ بعين الاعتبار التحولات التي شهدها ويشهدها مفهوم المواطنة يأتي دور المدرسة من بين مؤسسات أخرى، لحلحلة هذه الإشكالات.

المبحث الثاني: المدرسة وقيم المواطنة.

انطلاقا مما قيل سابقا ومن منطلق أن المواطنة تشير إلى المعارف والمهارات اللازمة للمواطن والتي تساعد على أن يكونوا مواطنين فاعلين، مشاركين، يتصرفون بمسؤولية تجاه مجتمعهم وشركائهم في المواطنة. وهو أمر تحتاج إليه الدول الديمقراطية التي لا يستطيع النظام أن يعمل بها بكفاءة دون مشاركة مواطنيها على نطاق واسع. ولكن هذا النمط من الفعالية والمشاركة من جانب المواطنين لا ينشأ تلقائيا أو مصادفة، بل يحتاج إلى جهد تعليمي ممتد

يشمل كل الأفراد، في كل مؤسسات المجتمع التي تعني بالتنشئة، ويستمر طيلة عمر الإنسان. يعرف ذلك بما سمي تعليم المواطنة أو التعليم من أجل المواطنة.

لذلك تأتي المدرسة في الجزائر لتقوم في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع. وفي هذا الإطار يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.
- منح تربية تتسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمان.
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.... (المادة ٥٥، ٢٠٠٨، ٠٩).

المبحث الثالث: الدراسات السابقة.

الدراسة الأولى: مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة
دراسة سوسيولوجية تحليلية بمفاهيم علم الاجتماع السياسي (قصير مهدي،
٢٠١٥/٢٠١٦).

انطلقت الدراسة من تساؤلين رئيسيين يتمثلان في كيف تتفاعل المدرسة الجزائرية مع مفهوم المواطنة تصورا وممارسة؟ وما دور الفعل التربوي التعليمي في صياغة نظام القيم السياسية والاجتماعية التي يتأسس عليها مفهوم المواطنة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن حصرها فيما يلي:

- ١ - في الكثير من الحالات يكون محتوى المناهج الدراسية غامضا وتجريديا بحيث لا يتمكن المتدرسين من إدراك معناه فضلا عن تجسيده في سلوك اجتماعي ممارس.
- ٢ - من خلال ما سبق يتضح غياب البيئة الداعمة للتربية على المواطنة، نظرا لفقدان العناصر الأساسية، فالمواطنة هي سلوك وثقافة ومعارف، تتركز ضمن سياق اجتماعي وثقافي مبني على قيم راسخة كالحرية والعدالة والديمقراطية وحقوق الإنسان، وهي ليست مودة (تستورد وتقتنى؛ إنما هي تربية وسلوك يتأسس ضمن نظام مؤسساتي متفاعل من خلال قيم شاملة متكاملة تبدأ من الدولة وتصل إلى المواطن.
- ٣ - بحيث يغيب الجانب الممارساتي من التعليم المدني إلى حد كبير سواء في المدرسة، أو في المجتمع المحلي، فالدراسة الميدانية بينت عدم مشاركة التلاميذ في عملية تسيير مؤسساتهم التعليمية، أو في الأنشطة المدنية، فالكتب المدرسية تشجع المشاركة المدنية لكن هذا لا يترجم إلى نشاط فعلي.

الدراسة الثانية: المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجا (راضية بوزيان، 2009، ص. ١٠٣).
انطلقت الدراسة من تساؤلات محورية من قبيل ما مكانة التربية على المواطنة في المؤسسات التعليمية؟ طبيعة قيم المواطنة التي تحملها كتب

المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي في الجزائر؟ وهل هناك تفاوت في نسب هذه القيم؟ وما أنماط ما وراء الخطاب المتضمن في نصوص كتب المواد الاجتماعية بالتعليم الأساسي في الجزائر؟

وتوصلت إلى النتائج التالية:

١ . هيمنة قيمة "الحقوق" كأساس للمواطنة، على كتاب التربية المدنية، وقد اتخذت عدة أشكال: الحقوق السياسية، الحقوق الاقتصادية، الحقوق الاجتماعية، الحقوق الثقافية... وهو ما يجسد توجه الكتاب نحو إبراز الحقوق للتلاميذ في محاولة لبناء الإنسان الجزائري الواعي لروح الديمقراطية انطلاقاً من مشاركته في عملية صنع القرار، وتحمل أعباء المسؤولية.

٢ . غياب تام لتحديد المصطلحات والمفاهيم والكلمات الأساسية الدالة على معاني الحق والواجب الديمقراطية، العولمة... في كتب المواد الاجتماعية، ما عدا كتاب التربية المدنية الذي تم تحليله في هذه الدراسة، فهذا الغياب الكلي لتحديد المفاهيم انطلاقاً من فلسفة تربوية واضحة المعالم يفتح الباب أمام تاويلات عديدة وخلط المفاهيم.

٣ . وجود بعض التناقضات التي تم الوقوف عليها، مركزة على الغياب التام لتحديد المصطلحات والمفاهيم والكلمات الأساسية الدالة على معاني (الحق، الواجب، الديمقراطية، العولمة، ...).

الدراسة الثالثة: عن دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين، مرحلة التعليم المتوسط والثانوي نموذجاً (سعد الدين بوطبال وسامية ياحي، ٢٠١٦، ٩١-١٠٣).

تتعلق الدراسة من تساؤل رئيسي يتناول دور المدرسة الجزائرية في إكساب الناشئة للمعايير الاجتماعية الايجابية من خلال برامجها لمادتين (التربية الإسلامية، والتربية المدنية).

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

١ . يجب ربط المقررات الدراسية بالمجتمع المحلي وخصوصياته ومشكلاته، حتى يحدث هناك تناسق بين أهداف المدرسة والتي تستمد من الأهداف العامة للمجتمع من جهة، واستجابة لمتطلبات العولمة ورهاناتها من جهة أخرى.

٢ . الملاحظ على المناهج الدراسية الخاصة بمرحلة المتوسط والممتلئة في مادة التربية المدنية أنها ركزت على أبعاد محددة من أبعاد المواطنة خاصة البعد السياسي والقانوني، وذلك بالتطرق إلى بعض المؤسسات الدستورية في البلاد وتعريفها للمتعلم.

٣ . الملاحظ على المناهج الدراسية الخاصة بالتربية المدنية والتربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي أنها لا تستجيب لمستجدات الواقع الراهن الذي نعيشه من ناحية ضعف الولاء والانتماء للوطن، والذي يظهر جليا في انتشار السلوكات المنحرفة المتنامية يوما بعد يوم الانحرافات السلوكية، السلوكات التخريبية.... الخ.

التعليق على الدراسات السابقة:

من تقديم الدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع الدراسة الحالية التي نقوم بها في كونها دراسات وصفية تناولت المدرسة وقيم المواطنة، وإن كانت الدراسات السابقة في مجملها تركز على محتوى المقررات الدراسية (المنهج الدراسي)، فيما تغفل عن دور الأساتذة والإدارة وكذا الأنشطة المدرسية، في تجسيد هذا المحتوى، وهو ما تناولته دراستنا هذه. وإن كانت نتائج الدراسات السابقة كذلك

تؤكد على ضرورة استخدام الأساليب والتطبيقات العملية في تنمية قيم المواطنة وعدم الاكتفاء بأسلوب التنظير، إلا أن الميدان يكشف تباطؤ تفعيل أنشطة تنمية المواطنة هذه.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

المبحث الأول: مجالات الدراسة الميدانية.

١ . المجال الجغرافي للدراسة: ويقصد به المنطقة الجغرافية التي أجريت بها الدراسة، ومن ثم فعين أرنات هي إحدى بلديات ولاية سطيف الجزائرية. تقع على بعد ٠٧ كلم غرب سطيف، وتضم مجتمعات سكنية أهمها: عين أرنات مركز، المهدية، عين مسعود، البوحيرة، العناصر، عين زادة، خلفون، المالسة، تملوكة.

٢ . المجال الزمني للدراسة: ويقصد به الفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة ككل، وقد تمت الدراسة خلال السنة الدراسية ٢٠١٧/٢٠١٨، حيث دام الجانب النظري لوحده قرابة الستة أشهر، بداية من شهر أكتوبر ٢٠١٧ وإلى غاية نهاية شهر فيفري ٢٠١٨، واستغرق الجانب الميداني للدراسة قرابة الخمسة أشهر من بداية شهر مارس وإلى غاية منتصف شهر جويلية ٢٠١٨.

٣ . المجال البشري للدراسة: ويقصد به تحديد مجتمع الدراسة، أو مجموعة الأشخاص الذين ستجرى عليه الدراسة، ولذا يتكون المجال البشري للدراسة من مجموع أساتذة الثانويتين المتواجدتين بتراب بلدية عين أرنات سطيف، ثانوية علي لولو وثانوية مالك بن نبي.

المبحث الثاني: العينة.

إن هذه الدراسة الموسومة ب: دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ، تستند في معرفة طبيعة دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ في المجتمع الجزائري إلى الأساتذة. لذلك اعتمدت هذه الدراسة على

العينة القصدية (العمدية) حيث تمحورت دراسة هذه الفئة حول حالات محددة عمديا وبطريقة مقصودة تحقق الغرض من الدراسة، حيث أختير الأساتذة لأنهم الأقدر على تصور وبلورة طبيعة دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ، وذلك، بحكم المعاشية والمساهمة في خلق وتوجيه طبيعة هذا الدور من خلال اتصالهم المباشر ومتابعتهم اليومية للتلاميذ، وتطبيقهم المباشر للمقررات الدراسية والأنشطة المدرسية ومتابعتهم لمحتوياتها، لذلك عمد الباحثين إلى المسح الشامل لكل مجتمع البحث من الأساتذة وكان عددهم ٩٣ أستاذ وأستاذة بالثانويين الإثنين المتواجدين ببلدية عين أرناط سطيف الجزائر، وهي ثانوية علي لولو، وثانوية مالك بن نبي.

المبحث الثالث: أدوات الدراسة.

إن الغرض من الدراسة هو الكشف عن طبيعة دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ في المجتمع الجزائري، فإن طبيعة الموضوع وأهدافه فرضت علينا استخدام الأدوات التالية:

1. الملاحظة: هي " عبارة عن معاينة مباشرة لأشكال السلوك الذي ندرسه." (عبد الباسط عبد المعطي، 1985، 261) وقد تم استخدامها لأنها كانت أمرا ضروريا، إذ سمحت لنا عند النزول إلى الميدان وإجراء الدراسة الاستكشافية بثنائيتي بلدية عين أرناط ملاحظة ممارسات الأساتذة والطاقم الإداري وكذا سلوكياتهم، إلى جانب متابعة بعض الأنشطة الصفية.

دليل الملاحظة:

تاريخ الملاحظة	الشخص الملاحظ	مكان الملاحظة	مدة الملاحظة	الشيء الملاحظ
.....				

٢ . الاستمارة: تعد الاستمارة أداة أساسية من أدوات جمع البيانات يتطلبها البحث الميداني، فعلى ضوء السؤال المحوري للدراسة وأهدافها، فقد احتوى الاستبيان على عدة أسئلة متضمنة في خمسة محاور موجهة للأساتذة.

فالمحور الأول: خاص بالبيانات الشخصية وتضمن أسئلة حول الجنس، السن، والمستوى التعليمي والأقدمية في العمل من السؤال (١-٤)، أما المحور الثاني: فخصص إلى الأسئلة حول مساهمة الأساتذة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من السؤال (٥-٨)، والمحور الثالث: فخصص للأسئلة حول مساهمة الإدارة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من السؤال (٩-١٣)، أما المحور الرابع: فتضمن أسئلة حول مساهمة المقررات الدراسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من السؤال (١٤-١٨)، والمحور الخامس: فتناول أسئلة حول مساهمة الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من السؤال (١٩-٢٣). وقد قام الباحثين على إثرها بتجريبها على عينة صغيرة تتكون من خمسة أساتذة من ثانوية علي لولو بدائرة عين أرناط سطيف. وهذا لقياس درجة وضوح الأسئلة.

المبحث الرابع: المنهج

تندرج هذه الدراسة في إطار البحوث الوصفية، ويعرف المنهج الوصفي بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"(علي معمر عبد المؤمن، ٢٠٠٨، ٢٨٧). ولذلك عمدنا إلى المنهج الوصفي أولاً من خلال رصد التراث العلمي النظري المتعلق بالمدرسة وتنمية قيم المواطنة للإلمام بموضوع الدراسة، وثانياً استندنا إلى المنهج الوصفي باعتبار أن الدراسة تهدف إلى ووصف

طبيعة دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ في المجتمع الجزائري، ومن وجهة نظر الأساتذة.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

المبحث الأول: عرض نتائج الدراسة.

أولاً: ملامح الخصائص الاجتماعية للأساتذة المبحوثين.

١. جنس الأساتذة المستجوبين:

جدول رقم ٠١ يبين جنس الأساتذة المستجوبين.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٤٥	٤٨ %
أنثى	٤٨	٥٢ %
المجموع	٩٣	١٠٠ %

يتضح من الجدول رقم ٠١ الذي يبين جنس الأساتذة المبحوثين أن نسبة الإناث تقدر بـ ٥٢ % وهي أكبر من نسبة الذكور التي تقدر بـ ٤٨ % في هذه المؤسسة.

٢. سن الأساتذة المستجوبين:

جدول رقم ٠٢ يبين سن الأساتذة المستجوبين.

السن	التكرار	النسبة المئوية
٢٣-٢٨	٣٦	٣٩ %
٢٩-٣٤	٢١	٢٣ %
٣٥-٤٠	١٥	١٦ %
٤١-٤٦	١٢	١٣ %
٤٧-٥٢	٦	٦ %

دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ في المجتمع الجزائري.....

٥٣-٥٨	٣	٣ %
المجموع	٩٣	١٠٠ %

يتبين من الجدول رقم ٠٢ أن الفئة العمرية من (٢٣-٢٨) هي الأكبر عدداً ونسبة ٣٩ % ثم تليها الفئة العمرية (٢٩-٣٤) في المرتبة الثانية ونسبة تقدر بـ ٢٣ %، وجاءت في المرتبة الثالثة الفئة العمرية من (٣٥-٤٠) ونسبة تقدر بـ ١٦ %، تليها في المرتبة الرابعة الفئة العمرية من (٤١-٤٦) ونسبة تقدر بـ ١٣ %، ثم الفئة العمرية من (٤٧-٥٢) في المرتبة الخامسة ونسبة تقدر بـ ٦ %، وجاءت في المرتبة السادسة والأخيرة الفئة العمرية من (٥٣-٥٨) ونسبة تقدر بـ ٣ %.

٣. المستوى التعليمي للأساتذة:

جدول رقم ٠٣ يبين المستوى التعليمي للأساتذة.

النسبة المئوية	التكرار	المستوى التعليمي
٦٥ %	٦٠	جامعي
٦ %	٦	أستاذ تعليم ثانوي
٣ %	٣	أستاذ تعليم أساسي
٣ %	٣	مهندس دولة
٦ %	٦	ماستر
١٠ %	٩	دراسات عليا
٦ %	٦	ثانوي
١٠٠ %	٩٣	المجموع

من ملاحظة بيانات الجدول رقم ٠٣ أعلاه يتضح تبؤ أصحاب المستوى الجامعي الصدارة وبنسبة ٦٥ %، يليها مباشرة وفي المرتبة الثانية أصحاب مستوى دراسات عليا وبنسبة ١٠ %، ويشترك أصحاب المستوى الثانوي والماستر وأستاذ التعليم الثانوي المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية تقدر بـ ٦ %، ويشترك في المرتبة الأخيرة أصحاب أستاذ تعليم الأساسي وكذا مهندس دولة وبنسبة مئوية تقدر بـ ٣ %.

٤ . الأقدمية في العمل للأساتذة:

جدول رقم ٠٤ يبين مستوى التقديمية في العمل للأساتذة.

الأقدمية في العمل	التكرار	النسبة المئوية
٥-١	٤٢	٤٥ %
١١-٦	١٢	١٣ %
١٧-١٢	١٢	١٣ %
٢٣-١٨	٩	١٠ %
٢٩-٢٤	٩	١٠ %
المجموع	٩٣	١٠٠ %

من الجدول رقم ٠٤ أعلاه يتبين أن نسبة الأقدمية بالنسبة للأساتذة الذين يدرسون في الثانوية بأقدمية من (٥-١) سنوات قد احتلت المرتبة الأولى وبنسبة قدرت بـ ٤٥ %، تليها في المرتبة الثانية وبنسبة متساوية بين فئة الأقدمية من (١١-٦) وفئة من (١٧-١٢) وبنسبة تقدر بـ ١٣ %، ثم تليها في المرتبة الثالثة وبنسبة متساوية كذلك بين فئتي (٢٣-١٨) و(٢٩-٢٤) وبنسبة تقدر بـ ١٠ %.

ثانيا: مساهمة الأساتذة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ.

جدول مركب رقم ٠١ (للجداول رقم ٥، ٦، ٧) يبين نسبة تحفيز الأساتذة

لتلاميذهم على قيم المواطنة.

النسبة المئوية	التكرار		
٦٥ %	٦٠	نعم	الانتماء
	٣٣	لا	
	٩٣	المجموع	
٦٥ %	٦٠	نعم	المشاركة
	٣٣	لا	
	٩٣	المجموع	
٧١ %	٦٦	نعم	المساواة
	٢٧	لا	
	٩٣	المجموع	

من ملاحظة بيانات الجدول أعلاه يتبين أن نسبة الأساتذة الذين يحفزون تلاميذهم على تبني قيمة الانتماء بلغت نسبة كبيرة إذ تقدر بـ ٦٥ %، في حين جاءت نسبة الأساتذة الذين لا يحفزون تلامذتهم على قيمة الانتماء بما مقداره ٣٥ %، وهي نسبة معتبرة ينبغي التوقف عندها. وإلى جانب ذلك فإن نسبة الأساتذة الذين يحفزون تلاميذهم على تبني قيمة المشاركة أكبر من غيرهم، إذ عبرت نسبة كبيرة تقدر بـ ٦٥ % على تبنيهم لقيمة المشاركة وتحفيز تلاميذهم عليها، في حين جاءت نسبة الأساتذة الذين لا يحفزون تلامذتهم على قيمة المشاركة بما مقداره ٣٥ %، وهي نسبة معتبرة كذلك ينبغي التوقف عندها. وواضح كذلك من بيانات الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يحفزون

تلاميذهم على قيمة المساواة بلغت نسبة كبيرة إذ تقدر ب ٧١ %، في حين جاءت نسبة الأساتذة الذين لا يحفظون تلامذتهم على قيمة المساواة بما مقداره ٢٩ %.

ثالثا: مساهمة الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ.

جدول مركب رقم ٠٢ (للجداول رقم ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) يبين مساهمة

الإدارة المدرسية

النسبة المئوية	التكرار		
٤٢ %	٣٩	نعم	الحث على الاحتفال بالأعياد الوطنية
٥٨ %	٥٤	لا	
١٠٠ %	٩٣	المجموع	
٨١ %	٧٥	نعم	الحث على الاجتهاد والعمل من أجل تنمية الوطن
١٩ %	١٨	لا	
١٠٠ %	٩٣	المجموع	
٨٧ %	٨١	نعم	الحث على التمسك بقيم المواطنة
١٣ %	١٢	لا	
١٠٠ %	٩٣	المجموع	
١٩ %	١٨	نعم	تشجيع الطلبة على ارتداء لباس يحمل الرموز الوطنية
٨١ %	٧٥	لا	
١٠٠ %	٩٣	المجموع	
٧١ %	٦٦	نعم	معاينة التلاميذ على عدم الحضور لرفع العلم والنشيد الوطني
٢٩ %	٢٧	لا	
١٠٠ %	٩٣	المجموع	

الملاحظ في بيانات الجدول أعلاه أن مساهمة الإدارة في حث التلاميذ على الاحتفال بالأعياد الوطنية قد مثلت نسبة ضعيفة إذ تقدر ب ٤٢ %، في حين

ترى نسبة كبيرة من الأساتذة أن الإدارة لا تساهم، وبنسبة كبيرة في تحفيز التلاميذ على الاحتفال بالأعياد الوطنية بما مقداره ٥٨ ٪. ومن جانب آخر فإن الملاحظ أن مساهمة الإدارة في حث التلاميذ على الجد والاجتهاد في العمل من أجل تنمية الوطن قد مثلت نسبة كبيرة إذ تقدر بـ ٨١ ٪، في حين ترى نسبة قليلة من الأساتذة أن الإدارة لا تساهم في حث التلاميذ على الجد والاجتهاد في تنمية الوطن بما مقداره ١٩ ٪. وإلى جانب ذلك تبين أن مساهمة الإدارة في حث التلاميذ على التمسك بقيم المواطنة قد مثلت نسبة كبيرة إذ تقدر بـ ٨٧ ٪ وهي نسبة كبيرة، في حين ترى نسبة صغيرة من الأساتذة أن الإدارة لا تساهم في تحفيز التلاميذ على التمسك بقيم المواطنة بما مقداره ١٣ ٪. وكما هو واضح من بيانات الجدول أعلاه كذلك يتبين أن تشجيع الإدارة للتلاميذ على ارتداء لباس يحمل الرموز الوطنية ونبذ ومحاربة كل ظاهرة غير سوية في لباسهم، أو في حديثهم من خلال تمجيد كل ما أصيل، ويحفظ كرامة الطالب ويزين شخصيته، قد مثلت نسبة صغيرة إذ تقدر بـ ١٩ ٪ وهي نسبة ضعيفة، في حين ترى نسبة كبيرة من الأساتذة أن الإدارة لا تشجع التلاميذ على ارتداء لباس يحمل الرموز الوطنية بما مقداره ٨١ ٪. في حين أن معاقبة الإدارة للتلاميذ على عدم الحضور لرفع العلم والنشيد الوطني قد مثلت نسبة معتبرة إذ تقدر بـ ٧١ ٪ وهي نسبة كبيرة، في حين ترى نسبة قليلة من الأساتذة أن الإدارة لا تعاقب التلاميذ على عدم الحضور لرفع العلم والنشيد الوطني بما مقداره ٢٩ ٪.

رابعاً: مساهمة المقررات الدراسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ.

جدول مركب رقم ٠٣ (للجداول رقم ١٣، ١٤، ١٥، ١٦)

النسبة المئوية	التكرار		
٧٧ %	٧٢	نعم	مدى تضمن المقررات المدرسية لدروس عن الوطنية
٢٣ %	٢١	لا	
١٠٠ %	٩٣	المجموع	
٦٨ %	٦٣	نعم	مدى حث المقررات الدراسية للتلاميذ على العمل من أجل الوطن والاعتزاز به
٣٢ %	٣٠	لا	
١٠٠ %	٩٣	المجموع	
٣٩ %	٣٦	نعم	مدى كفاية الدروس المقررة في مادة التاريخ والتربية المدنية لغرس القومية وحب الوطن لدى التلاميذ
٦١ %	٥٧	لا	
١٠٠ %	٩٣	المجموع	
٤٥ %	٤٢	نعم	مدى إبراز محتوى الكتب لأهمية التشبث بقيم المواطنة
٥٥ %	٥١	لا	
١٠٠ %	٩٣	المجموع	

ما هو ملاحظ من بيانات الجدول أعلاه أن المقررات المدرسية تتضمن لدروس عن الوطنية فقد مثلت نسبة كبيرة منها وتقدر بـ ٧٧ % وهي نسبة كبيرة، في حين ترى نسبة قليلة من الأساتذة أن المقررات المدرسية لا تتضمن لدروس عن الوطنية بما مقداره ٢٣ %. ويؤكد الأساتذة أيضاً أن المقررات المدرسية تحث التلاميذ على العمل من أجل الوطن والاعتزاز به فقد مثلت نسبة كبيرة منها وتقدر بـ ٦٨ %، ومع ذلك ترى نسبة قليلة من الأساتذة أن المقررات الدراسية

لا تسهم في حث التلاميذ على العمل من أجل الوطن والاعتزاز به بما مقداره ٣٢ ٪. في حين وكما هو واضح من بيانات الجدول أعلاه فإن الأساتذة يرون عدم كفاية الدروس المقررة في مادة التاريخ والتربية المدنية لغرس القومية وحب الوطن لدى التلاميذ إذ مثلت نسبة كبيرة منها وتقدر بـ ٦١ ٪، في حين ترى نسبة قليلة من الأساتذة كفاية الدروس المقررة في مادة التاريخ والتربية المدنية لغرس القومية وحب الوطن لدى التلاميذ بما مقداره ٣٢ ٪. وهو نفس الأمر مع محتوى الكتب الذي لا يبرز أهمية التشبث بقيم المواطنة فقد مثلت نسبة كبيرة منها وتقدر بـ ٥٥ ٪، في حين ترى نسبة أخرى معتبرة من الأساتذة ترى أن محتوى الكتب يبرز أهمية التشبث بقيم المواطنة بما مقداره ٤٥ ٪.

خامسا: مساهمة الأنشطة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ.

جدول مركب رقم ٠٤ (للجداول رقم ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢)

النسبة المئوية	التكرار		
٦١ ٪	٥٧	نعم	مدى مساهمة الأنشطة المسرحية في المؤسسة في تنمية قيم المواطنة
٣٩ ٪	٣٦	لا	
١٠٠ ٪	٩٣	المجموع	
٣٣ ٪	٣٠	نعم	مدى وجود فرق للأناشيد الوطنية في المؤسسة
٦٧ ٪	٦٣	لا	
١٠٠ ٪	٩٣	المجموع	
٦٥ ٪	٦٠	نعم	مدى مساهمة الأناشيد المقدمة في ترسيخ قيم المواطنة
٣٥ ٪	٣٣	لا	
١٠٠ ٪	٩٣	المجموع	
٦١ ٪	٥٧	نعم	مدى استخدام المؤسسة للأنشطة
٣٩ ٪	٣٦	لا	

الموسيقية في المناسبات الوطنية	المجموع	٩٣	١٠٠ %
مدى تعزيز الروح الوطنية من خلال الأنشطة الموسيقية المستعملة في المؤسسة	نعم	٥٧	٦١ %
	لا	٣٦	٣٩ %
	المجموع	٩٣	١٠٠ %
مدى مساهمة حصة أنشطة الرسم في تعزيز قيم المواطنة	نعم	٥٧	٦١ %
	لا	٣٦	٣٩ %
	المجموع	٩٣	١٠٠ %

يقر الأساتذة بمساهمة الأنشطة المسرحية في المؤسسة في تنمية قيم المواطنة بما مقداره ٦١ % من عينة الدراسة، في حين ترى نسبة أخرى معتبرة من الأساتذة أن مساهمة الأنشطة المسرحية في المؤسسة لا تسهم في تنمية قيم المواطنة بما مقداره ٣٩ %. وإلى جانب ذلك يقرون بعدم وجود فرق للأنشيد الوطنية في المؤسسة بما مقداره ٦٧ %، في حين ترى نسبة أخرى معتبرة من الأساتذة أنه توجد فرق للأنشيد الوطنية في المؤسسة بما مقداره ٣٣ %. ومع ذلك فإنهم يرون مساهمة الأنشيد المقدمة في ترسيخ قيم المواطنة قد مثلت بنسبة كبيرة وتقدر بـ ٦٥ %، في حين ترى نسبة أخرى معتبرة من الأساتذة أن الأنشيد المقدمة في المؤسسة لا تسهم في تنمية قيم المواطنة بما مقداره ٣٥ %. وهو نفس الأمر بالنسبة لاستخدام المؤسسة للأنشطة الموسيقية في المناسبات الوطنية قد مثلت بنسبة كبيرة وتقدر بـ ٦١ %، في حين ترى نسبة أخرى معتبرة من الأساتذة أنه لا يوجد استخدام للأنشطة الموسيقية في المؤسسة في المناسبات الوطنية بما مقداره ٣٩ %. وهي أي الأنشطة الموسيقية المستعملة في المدرسة تعزز من الروح الوطنية فقد مثلت بنسبة كبيرة وتقدر بـ

٦١ ٪. والأمر ذاته بالنسبة لأنشطة الرسم في المدرسة فهي تعزز من قيم المواطنة فقد مثلت بنسبة كبيرة وتقدر بـ ٦١ ٪، في حين ترى نسبة أخرى معتبرة من الأساتذة أن أنشطة الرسم المقدمة في المؤسسة لا تسهم في تعزيز قيم المواطنة بما مقداره ٣٩ ٪.

المبحث الثاني: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

في الجزائر تعمل المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر إمتداد لها، بتنشئة التلاميذ على إحترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع. وذلك بتنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين. إلى جانب توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولاتقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد. بالإضافة إلى تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية(المادة ٠٥، ٢٠٠٨، ٠٩). وفي هذا الإطار تأتي مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

أولا مناقشة نتائج الفرضية الأولى: للأساتذة دور في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ.

من المعلوم أن للأستاذ دور أساسي في الفعل التربوي، لا يمكن تجاوزه أو القفز عليه، فهو يمثل حجر الأساس للعملية التعليمية وجودة مخرجاتها، وفي هذا الإطار يذهب أغلبية الباحثين إلى أن الأساتذة يحفزون تلاميذهم على تبني قيمة الانتماء، وهذا بدعوتهم إلى الافتخار بوطنهم ولغتهم ودينهم. وبرغم

ذلك فإن هذا الطرح لا يدعمه ما جاء في دراسة (راضية بوزيان، 2009، 116) فبالرغم من أن الانتماء يعتبر عنصرا هاما في تكوين دعائم المواطنة، ذلك أن المواطن الصالح هو الذي يفخر بانتمائه إلى وطنه وأمتة وثقافتها وحضارتها، ورغم أهمية الانتماء كركيزة من ركائز المواطنة، إلا أنه ورد بتواتر قليل جدا. وهذا أيضا ما تؤكدته دراسة (سعد الدين بوطبال وسامية ياحي، 2016). حيث لاحظنا ضعف الولاء والانتماء للوطن، والذي يظهر جليا في إنتشار السلوكات المنحرفة المتنامية يوما بعد يوم، السلوكات التخريبية.... الخ. من المعلوم أن من أبرز سمات المواطنة أن يكون التلميذ مشاركا في الأعمال المجتمعية، والتي من أبرزها الأعمال التطوعية، وعندما تتاح الفرص المتكافئة للمشاركة أمام كل التلاميذ يكون المجال مفتوحا للتنافس النوعي الذي يضمن فعالية التلاميذ ويضفي الحيوية على المشهد المدرسي، مما يساهم في خلق واقع ينشد التطور المتواصل والارتقاء المستمر. ولذلك توصلت الدراسة إلى أن الأساتذة يحفزون تلاميذهم على تبني قيمة المشاركة، من خلال التواصل والتفاعل مع الآخرين والحوار والمنافسة والمحافظة على الممتلكات.

والى مثل هذا ذهبت دراسة (راضية بوزيان، 2009، 119) إذ أقرت بأن الاشتراك في العمل التطوعي والتضامني في المؤسسات الاجتماعية الموجودة في المجتمع المحلي مطلب ضروري لتجسيد قيم المواطنة، ورغم ذلك فإن الجهود التطوعية والتضامنية تكاد تفقد في العالم النفعي الحديث. كما أن بذل الطاقة والجهد لخدمة الصالح العام وتحمل المسؤولية الجماعية وجعلها ركيزة أساسية للمواطنة الحققة، يشكل حجر الزاوية لهذا القطاع.

إلا أن الجانب الممارساتي من التعليم المدني يغيب إلى حد كبير سواء في المدرسة، أو في المجتمع المحلي، كما ذهبت إلى ذلك دراسة مهدي قصير (2016/2015)، حيث أن الدراسة الميدانية بينت عدم مشاركة التلاميذ في

عملية تسيير مؤسساتهم التعليمية، أو في الأنشطة المدنية، فالكاتب المدرسية تشجع المشاركة المدنية لكن هذا لا يترجم إلى نشاط فعلي. ورأت أن إنجاز الأهداف في التربية المدنية يتطلب بيئة مدرسية ديمقراطية قائمة على المشاركة وبنية تعلم تتمحور حول التلميذ، إذ أن تدريس المبادئ الديمقراطية لتلاميذ يعيشون في ظل بنى وثقافات استبدادية في المدرسة ليس فعالا، والواقع أن ذلك يأتي بنتائج عكسية؛ بحيث يرى التلاميذ التباين الصارخ بين ما يدرسونه في الكتب المدرسية وما يتعرضون إليه في الصف وخارج المدرسة.

وعلى الرغم من تحفيز الأساتذة لتلاميذهم على قيم المواطنة ومن ضمنها قيمة الانتماء، المشاركة والمساواة، إلا أن نتائج الدراسة الميدانية قد أثبتت إعطاء الأولوية لقيمة المساواة على حساب قيمة الانتماء والمشاركة اللتين جاءتا متساويتين. وهذا أيضا ما أكدته دراسة (سعد الدين بوقبال وسامية ياحي، ٢٠١٦) حيث لاحظت التركيز على الأبعاد السياسية والقانونية للمواطنة بشكل خاص، وعلى هذا فالفرضية قد تحققت بشكل كبير.

ثانيا مناقشة نتائج الفرضية الثانية: للإدارة المدرسية دور في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ.

يرى الأساتذة أن مساهمة الإدارة في حث التلاميذ على الاحتفال بالأعياد الوطنية ضعيفة، وهي نسبة وإن كانت أقل من المتوسط، فهي بادرة مشجعة بالنظر إلى سعي الإدارة إلى برمجة احتفالات ومسابقات فكرية، إلى جانب التذكير بمختلف الأحداث وإحياء ذكراها، وهذا ما لاحظناه من خلال المنشورات الحائطية على مستوى الثانوية، ومن خلال مجلة الطلبة التي ذكرت بالمحطات التاريخية التي مر بها المنطقة، مع الإشارة إلى عدم تملك الإدارة للإمكانات التي تمكنها من الاحتفال بكل مناسبة وطنية وإقامة تظاهرات أو مسابقات.

في حين أن مساهمة الإدارة في حث التلاميذ على الجد والاجتهاد في العمل من أجل تنمية الوطن قد مثلت نسبة كبيرة، من خلال دعم النشاطات الثقافية، والدعوة إلى الانضباط والتمسك بالأصالة واحترام الذات والهوية الوطنية، ومرد ذلك في نظرهم إلى تركيز الإدارة على التحصيل الدراسي وتحقيق النتائج المرجوة.

والى جانب ذلك فإن مساهمة الإدارة في حث التلاميذ على التمسك بقيم المواطنة قد مثلت نسبة كبيرة، وكأبسط مثال على ذلك رفع العلم الوطني كل صباح واحترامه والحفاظ على ممتلكات المؤسسة، وهو ما لاحظناه في زيارتنا الميدانية حيث تشدد الإدارة على الحضور، والانتباه.

في حين أن تشجيع الإدارة للتلاميذ على ارتداء لباس يحمل الرموز الوطنية ونبذ ومحاربة كل ظاهرة غير سوية في لباسهم، أو في حديثهم من خلال تمجيد كل ما أصيل، ويحفظ كرامة الطالب ويزين شخصيته، قد مثلت نسبة ضعيفة، بالرغم من أنهم في ذلك يستلهمون روح القانون الساري المفعول والذي يشجع على اللباس الذي يتواءم مع المدرسة وخصوصيتها الثقافية ومع ثقافة المجتمع وعدم الخروج على ذلك.

تلزم جميع المؤسسات التربوية في الجزائر برفع العلم الوطني وإنزاله مصحوبا بأداء النشيد الوطني، وتحت مسؤولية مديرو المدارس، ولذلك يتضح تركيز الإدارة على معاقبة التلاميذ على عدم الحضور لرفع العلم والنشيد الوطني قد مثلت نسبة معتبرة، والى جانب ذلك يعتمد ممثل الإدارة إلى الكتابة على دفتر المراسلة لتحسيس الأولياء بوجوب احترام أبنائهم للنشيد الوطني، وترسيخ ذلك في ذاكرتهم، والاستفسار عن سبب التأخر، مع التأكيد على إنذار التلاميذ بعدم تكرارها والتسامح معهم.

وهو نفس ما جاءت به دراسة مهدي قصير إذ أقرت بأن المدرسة تسهر على تنمية إحترام التلاميذ للرموز الوطنية (العلم والنشيد الوطني)، بما لا يدع المجال للشك أن الحماس الذي يبديه التلاميذ في إلقاء النشيد الوطني وتحية العلم إنما يعكس تمجيذا لرموز وطنية تفتخر بها الشعوب، وتقيدها رمزا لعزتها وكرامتها، وحفاظا لكيانها ووجودها، ومع ذلك فالواقع الميداني يوحي بوجود ممارسات تتنافى مع مضامين النصوص الرسمية في القيام بهذه العملية حيث تلجأ الكثير من الإدارات المدرسية إلى استخدام النشيد المسجل ومكبرات الصوت في الكثير من الأحيان هذا نظرا لخجل الكثير من التلاميذ ترديد النشيد الوطني. وهذا ما أشارت إليه دراسة (سعد الدين بوقبال وسامية ياحي، ٢٠١٦) التي لاحظت وجود نقص في الاهتمام بالجانب النفسي السلوكي لقيم المواطنة، ومنه فإن الفرضية قد تحققت بشكل متوسط.

ثالثا مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: مضمون المقررات المدرسية يحث الطلبة على قيم المواطنة.

أشارت بيانات الدراسة الميدانية إلى أن المقررات المدرسية تتضمن لدروس عن الوطنية وبنسبة كبيرة، وذلك لوجود العديد من الدروس التي تمجد تاريخ الوطن، إلى جانب تضمنها لقيم المواطنة، كالروح الجماعية والالتزام بمعايير المجتمع، والهوية الوطنية. فهي تحث التلاميذ على العمل من أجل الوطن والاعتزاز به، إذ تتضمن موضوعات تمجد الوطن والوطنية، وتعالج وتنبذ الفساد والمفسدين الذين ينخرون قيم المجتمع وثرواته. ومع ذلك فإن الأساتذة يرون عدم كفاية الدروس المقررة في مادة التاريخ والتربية المدنية لغرس القومية وحب الوطن لدى التلاميذ، ويرون بأنه يجدر بالأساتذة والإدارة معا تنظيم خرجات علمية للاستكشاف، وزيارة المتاحف، وتنظيم حملات تحسيسية وتطوعية للتشجير وتنظيف المحيط مثلا.

ومن جانب آخر إن قيم المواطنة من المواد الدراسية الهامة المدرجة في المقررات المدرسية. وهي تهدف إلى تنمية الإحساس بالمصلحة العامة، واحترام القانون وحب الوطن، وإلى التوعية بما يتمتع به ويؤديه المواطن كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في بنائه، وإلى إكسابه حسا مدنيا، يجعله يتقبل القيام بواجبات المواطنة عن طوعية وشغف. متمتعاً في نفس الوقت بجملة من الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ومع ذلك فإن نتائج الدراسة الميدانية قد أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك أن محتوى الكتب لا يبرز أهمية التشبث بقيم المواطنة، فهم يعتقدون بأن المضمون العام للكتب لا يعطي الأهمية الكافية للمواطنة وقيمها، وعلى ذلك فالفرضية تحققت بشكل متوسط.

رابعا مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: الأنشطة المدرسية تنمي في طلابها قيم المواطنة.

يرى الأساتذة مساهمة الأنشطة المسرحية في المؤسسة في تنمية قيم المواطنة، باعتبارها تعزز من قيم المواطنة بالتفاعل والتواصل الاجتماعي، والسماح للطلاب بالتعبير عن رأيه بحرية كاملة، بالرغم من إشارتهم إلى عدم وجود اهتمام كافي من قبل الإدارة بهذه الأنشطة الطلابية من جهة وعدم توفر الوسائل والوقت، وعدم وجود أفراد مؤهلين لذلك من أطر المدرسة، إلى جانب غياب الجمعيات الثقافية والرياضية المساهمة في هذا الإطار بالشراكة مع المدرسة. هذا وقد اعترف الأساتذة بعدم وجود فرق للأنشيد الوطنية في المؤسسة، ويرجع ذلك بحسبهم إلى غياب الاهتمام، وعدم وجود مؤطرين من داخل المؤسسة، إلى جانب عدم وجود مشاركين من الطلبة في حد ذاته قد أسهم في هذا الغياب، فقد عبر البعض من الأساتذة عن أمله في إيجاد فرق للأنشيد الوطنية الأمر الذي من شأنه أن يدعم ترسيخ الروح الوطنية للتلاميذ

وتوليد مشاعر الفخر والاعتزاز بالانتماء إلى المؤسسة والوطن. ومع ذلك فإن الأناشيد المقدمة في المؤسسة تسهم في ترسيخ قيم المواطنة، إذ تعزز من قيم المواطنة من خلال المحتوى أو الكلمات التي يتضمنها النشيد المقدم، ومعانيه التي تعزز وترسخ قيم المواطنة، مع الإشارة إلى كون الأناشيد المقدمة في غالبيتها دينية أو تعالج مواضيع اجتماعية تخص المجتمع.

ومن جانب آخر يقر الأساتذة بإستخدام المؤسسة للموسيقى في المناسبات الوطنية، وهذا من خلال تشغيل تسجيلات لمقطوعات من الأناشيد الوطنية، ومن ضمنها عرض تسجيل لعزف النشيد الوطني، فالموسيقى المستعملة في المدرسة تعزز من الروح الوطنية، حيث علل بعض الأساتذة ذلك بسعي بعض التلاميذ إلى تقديم بعض القصائد المعبرة. في حين يرى البعض أنه في عزف النشيد الوطني أو إلقاء محاضرات بالمناسبة كافي لتوعية التلاميذ بقيم المواطنة في مثل هذه المناسبات.

فأنشطة الرسم في المدرسة تعزز من قيم المواطنة، وهذا ما أشار إليه الأساتذة، حيث علل بعض الأساتذة ذلك برغبة الطلبة والطاقم المسير في رسم المناظر الخلابة في الجزائر والتعريف بها، مع الإشارة إلى عدم كفايتها من جهة، وعدم عرضها لجمهور أوسع من التلاميذ ناهيك لباقي الشرائح المجتمعية، إضافة إلى كون هذه الأنشطة مناسبة في غالبيتها، ومن ثم فالفرضية قد تحققت بشكل كبير نسبيا.

ومن كل ما سبق نخلص إلى أن الفرضية الرئيسية للدراسة المتمثلة في للمدرسة دور في ترسيخ قيم المواطنة في المجتمع الجزائري، قد تحققت وبشكل ايجابي، بالرغم مما يمكن قوله عن الجانب السلوكي الممارساتي لأبعاد المواطنة الذي يبقى في حاجة إلى دعم أكثر.

الفصل الخامس: التوصيات والاقتراحات

- بناء على نتائج الدراسة الميدانية يوصي الباحثان بما يلي:
- ١ . من الضروري أن تتضافر جهود كافة مؤسسات المجتمع (المؤسسات الإعلامية، مؤسسات المجتمع المدني، ...) للعمل على نشر الوعي بالمواطنة وتجلياتها المختلفة، وأهميتها في المجتمع.
 - ٢ . تعزيز التلاميذ على الممارسات والسلوكيات المواطنة، وفي مختلف الأطوار التعليمية.
 - ٣ . العمل لتوعية الأسر على حث أبنائهم على تقديس الرموز الوطنية والاعتزاز بها، وهو على الانفصام والانفصال بين هاتين المؤسستين، وهو ما أنتج لنا في النهاية شبابا فاقد للهوية الاجتماعية والوطنية أو مضطرب في إدراكها.
 - ٤ . العمل على تشجيع المبادرات والابتكارات، والإبداعات المرتبطة بالمواطنة التي ينتجها التلاميذ، وتصويبها، ودعمها، وتوفير الإمكانيات لنجاحها.
 - ٥ . إجراء دراسات منفصلة لكل من دور الأساتذة، دور الإدارة، دور المقررات المدرسية، دور الأنشطة المدرسية في ترسيخ قيم المواطنة في المجتمع الجزائري.
 - ٦ . العمل على وضع تصور لتحديد المصطلحات والمفاهيم والكلمات الأساسية الدالة على معاني قيم المواطنة الموطنة في المقررات الدراسية للأطوار والسنوات المختلفة.

المراجع:

١ . المراجع باللغة العربية:

أ . الكتب:

- ١ . ابن منظور، (١٩٩٩)، لسان العرب، ج ١٥، ط ٣، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
- ٢ . أحمد زكي بدوي، (١٩٩٣)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان.
- ٣ . سامح فوزي، (٢٠٠٧)، المواطنة، ط ١، القاهرة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
- ٤ . صلاح الدين شروخ، (٢٠٠٤)، علم الاجتماع التربوي، عناية، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- ٥ . عبد الباسط عبد المعطي، (١٩٨٥)، البحث الاجتماعي، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- ٦ . علي معمر عبد المؤمن، (٢٠٠٨)، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، الأساسيات والتقنيات والأساليب، ط ١، ليبيا، منشورات جامعة ٧ أكتوبر.
- ٧ . ماجد المحروفي خلفان (٢٠٠٨)، دور المناهج في تحقيق أهداف تربية المواطنة، مسقط، المديرية العامة للتربية والتعليم.
- ٨ . المنجد الأبجدي، (١٩٨٧)، ط ٥، بيروت، دار المشرق.

ب . المجالات والرسائل الجامعية:

- ١ . راضية بوزيان، (٢٠٠٩)، المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتب المواد الاجتماعية نموذجاً، مجلة إضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ٠٦ .

٢. سعد الدين بوطبال وسامية ياحي، دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين، مرحلة التعليم المتوسط والثانوي نموذجا، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، ع٢٣، مارس ٢٠١٦.

٣. قصير مهدي، (٢٠١٦/٢٠١٥)، مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران ٢.

ج . القوانين:

١. القانون رقم ٠٨ - ٠٤ المؤرخ في ٢٣ جانفي ٢٠٠٨، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع٠٤.

٢ . المراجع باللغة الأجنبية:

1. Charles Maccio, (1991), **valeur pour notre temps**, Lyon, chronique sociale, novembre.
2. Cogan, john & Roy, (1998), **citizenship for the 21st Century**, an international prospective of education, London, kogan page limited.
3. Colin McIntosh, Goanna Turnbull, (2006), **Oxford Advanced Lerner's Dictionary of Current English as Hornby**, 7^{editions}, London, oxford university press.

الشباب والعمل الاجتماعي التطوعي

أ.دعائدة مخلف القريشي

مركز البحوث التربوية والنفسية

جامعة بغداد

الشباب والعمل الاجتماعي التطوعي

أ.دعائدة مخلف القرشي

مستخلص البحث:

يعتبر العمل الاجتماعي التطوعي من اهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي ، ويكتسب العمل الاجتماعي اهمية متزايدة يوماً بعد يوم ، فهناك قاعدة مسلم بها مفادها أن الحكومات سواء في البلدان النامية او المتقدمة ، لم تعد قادرة على سد احتياجات افرادها ومجتمعاتها ، فمع تعقد الظروف الحياتية ازدادت الاحتياجات الاجتماعية واصبحت في تغير مستمر ، ولذلك كان لابد من وجود جهة اخرى موازية للجهات الحكومية تقوم بفسح المجال العام وتكمل الدور الذي تقوم به الجهات الحكومية في تلبية الاحتياجات الاجتماعية ، ويطلق على هذه الجهة " المنظمات الاهلية" ، وفي احيان كثيرة يعتبر دور المنظمات الاهلية دوراً سباقاً في معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وليس تكميلياً ، واصبحت تضع خططاً وبرامج تنموية تحتذي بها الحكومات،

ويعتمد العمل الاجتماعي والتطوعي على عدة عوامل لنجاحه ومن اهمها المورد البشري فكلما كان المورد البشري متحمساً للقضايا الاجتماعية ومدركاً لابعاد العمل الاجتماعي والتطوعي كلما اتى بنتائج ايجابية وحقيقية ، كما ان العمل الاجتماعي يمثل فضاءً رحباً ليمارس افراد المجتمع ولاءهم وانتماءهم لمجتمعاتهم ، كما يمثل العمل الاجتماعي والتطوعي مجالاً مهماً لصقل مهارات الافراد وبناء قدراتهم.

وانطلاقاً من العلاقة التي تربط بين العمل الاجتماعي والموارد البشري ،
فأنه يمكن القول بأن عماد المورد البشري هم الشباب خاصة في المجتمعات
الفتية كمجتمعنا العراقي . (عودة ، ٢٠١٢ : ١)

فحماس الشباب وانتمائهم لمجتمعاتهم كفيلا بدعم ومساندة العمل
الاجتماعي والراقي بمستواه ومضمونه اذ تكمن اهمية العمل التطوعي للشباب
انه :

- ١- يعزز انتماء ومشاركة الشباب في مجتمعاتهم.
- ٢- ينمي قدراتهم ومهاراتهم الشخصية والعلمية والعملية.
- ٣- يتيح لهم التعرف على الثغرات التي تشوب نظام الخدمات في المجتمع.
- ٤- يتيح لهم الفرصة للتعبير عن ارائهم وافكارهم في القضايا العامة التي تهم المجتمع.
- ٥- يوفر لهم الفرصة في تأدية الخدمات بأنفسهم وحل مشكلاتهم ومشكلات المجتمع بأنفسهم.
- ٦- يتيح الفرصة لهم في التعرف على الاولويات التي يحتاجها المجتمع والمشاركة في اتخاذ القرارات.(اللحياني ، ٢٠١٢ : ٤)
ومن المشكلات التي تواجه العمل التطوعي في مجتمعنا والتي تناولها
البحث الحالي كالآتي :

المشكلة الاولى : العلاقة بين المتطوعين والموظفين الرسميين ، حيث يشعر
الموظفين (المدفوعي الاجر) ان وظيفتهم مهددة عند استخدام المتطوعين.
المشكلة الثانية : عزوف الشباب عن المشاركة في العمل التطوعي الاجتماعي
بالرغم من تمتعهم بمستوى عالي من الثقافة والفكر والانتماء وذلك لقصور
وسائل الاعلام والمؤسسات في تقديم الجوائز وتشجيع الشباب على المشاركة
بشكل فاعل في تنمية مجتمعاتهم.

المشكلة الثالثة : افتقار بعض المناطق التي تحتاج للخدمات التطوعية بقلة المتطوعين وإجسادهم بكثرة أحياناً في مناطق أخرى أقل حاجة ، وذلك لصعوبة الظروف الامنية وصعوبة انتقالهم من منطقة الى أخرى.

المشكلة الرابعة : عدم جدية بعض الشباب وهذا الامر متعلق بالاشخاص وليس بالمؤسسات المجتمعية فبعض الشباب المتطوع لا يمكن الاعتماد عليه من اداء بعض المهام لعدم جديته وامانته ولعدم كفاءته.

المشكلة الخامسة : تكمن بضرورة التوازن بين القطاع التطوعي والقطاع الحكومي ، وقصور التمويل والدعم الحكومي لهذا القطاع.

وقد خرج البحث الحالي ببعض التوصيات والمقترحات والتي يمكن ان تستفاد منها المؤسسات التطوعية الخيرية الاهلية والحكومية ومنها مايلي :

- ممارسة العمل التطوعي بما يتناسب مع ظروف المجتمع وسد نقاط العجز والضعف في المجتمع فقد تكون حاجة المجتمع الى التطوع في كفاية الايتام وقد تكون الحاجة الى التطوع في المجال الثقافي .
- الخروج في العمل التطوعي من الحالة الفردية الى الحالة المؤسسية.
- التوعية المستمرة لافراد العمل التطوعي من خلال عقد ورش العمل والمؤتمرات الهادفة.
- السعي الحثيث لتطوير العمل التطوعي والابداعي في تقديم ارقى الخدمات للرقى بالمجتمع
- اتاحة الفرصة امام مساهمات الشباب المتطوع وخلق قيادات جديدة وعدم احتكار العمل التطوعي على فئة او مجموعة معينة.
- تكريم المتطوعين ووضع برنامج امتيازات وحوافز لهم.

Summary of the research:

Is a voluntary social work of the most important means used to participate in the advancement of the status of the communities in our time, and gaining social work increasingly important day by day, there is a base for granted that the governments in both developed and developing countries, can no longer meet the needs of its members and their communities, with the complexity of the living conditions of increased social needs and has become a constantly changing, so it had to be a presence on the other hand parallel to government bodies are maintenance of the public domain and complement the role played by the government in meeting the social needs of the parties, and called this the "NGOs", often considered the role of NGOs proactive role in addressing social, economic and cultural issues rather than complementary, became develop plans and development programs emulated by governments, and the problems facing voluntary work in our society and addressed by the current research as follows:

The first problem: the relationship between the volunteers and public officials, where employees feel (Almedfoaa wage) that their job is threatened when using volunteers.

Second problem: the reluctance of young people to participate in voluntary social work in spite of enjoying a high level of culture and thought and the level of affiliation and that the media and institutions to shortcomings in the presentation of awards and to encourage young people to participate actively in the development of their communities.

The third problem: the lack of some of the areas that need the services of volunteer lack of volunteers and sometimes find them in abundance in other areas less need,

and the difficulty of the security conditions and the difficulty of moving from one area to another.

Fourth problem: the lack of seriousness of some young people and this is related to persons and not community institutions Some young volunteers can not be relied upon to perform certain tasks for the lack of seriousness and honesty and incompetence.

Fifth problem: the need to balance lies between the voluntary sector and the government sector, and lack of funding and government support for the sector.

The current research came out with some recommendations and suggestions which can be learned from them voluntary charitable institutions and civil government.

المحور الاول :

أهمية البحث ومدى الحاجة اليه :

يعتبر العمل الاجتماعي التطوعي من اهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي ، ويكتسب العمل الاجتماعي اهمية متزايدة يوماً بعد يوم ، فهناك قاعدة مسلم بها مفادها أن الحكومات سواء في البلدان النامية او المتقدمة ، لم تعد قادرة على سد احتياجات افرادها ومجتمعاتها ، فمع تعقد الظروف الحياتية أزدادت الاحتياجات الاجتماعية واصبحت في تغير مستمر ، ولذلك كان لابد من وجود جهة اخرى موازية للجهات الحكومية تقوم بفسح المجال العام وتكمل الدور الذي تقوم به الجهات الحكومية في تلبية الاحتياجات الاجتماعية ، ويطلق على هذه الجهة " المنظمات الاهلية" ، وفي احيان كثيرة يعتبر دور المنظمات الاهلية دوراً سابقاً في معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وليس تكميلياً ، واصبحت تضع خططاً وبرامج تنموية تحتذي بها الحكومات.(الشهري ، ٢٠١٤ : ١)

لقد شهد العمل الاجتماعي عدة تغيرات وتطورات في مفهومه ووسائله ومركزاته ، وذلك بفعل التغيرات التي تحدث في الاحتياجات الاجتماعية وما يهمننا هنا التطورات التي حدثت في غايات واهداف العمل الاجتماعي، فبعد ان كان الهدف الاساسي هو تقديم الرعاية والخدمة الاجتماعية لجميع فئات المجتمع ، اصبح الهدف الآن تغيير وتنمية المجتمع وتطويره ، وبالطبع يتوقف نجاح تحقيق الهدف على صدق وجدية العمل الاجتماعي وعلى رغبة المجتمع في احداث التغيير والتنمية ، ومن الملاحظ ان العمل التطوعي هو ركيزة اساسية ومعيارا لقياس مستوى تقدم ورقي المجتمعات. (جمعية تفلتواز حياة ، ٢٠١٣ : ١)

ويعتمد العمل الاجتماعي والتطوعي على عدة عوامل لنجاحه ومن اهمها المورد البشري فكلما كان المورد البشري متحمساً للقضايا الاجتماعية ومدركاً لابعاد العمل الاجتماعي والتطوعي كلما اتى بنتائج ايجابية وحقيقية ، كما ان العمل الاجتماعي يمثل فضاءً رحباً ليمارس افراد المجتمع ولاءهم وانتماءهم لمجتمعاتهم ، كما يمثل العمل الاجتماعي والتطوعي مجالاً مهماً لصقل مهارات الافراد وبناء قدراتهم.

وانطلاقاً من العلاقة التي تربط بين العمل الاجتماعي والمورد البشري ، فإنه يمكن القول بأن عماد المورد البشري هم الشباب خاصة في المجتمعات الفتية كمجتمعنا العراقي . (عودة ، ٢٠١٢ : ١)

فحماس الشباب وانتمائهم لمجتمعاتهم كفيلا بدعم ومساندة العمل الاجتماعي والرفقي بمستواه ومضمونه اذ تكمن اهمية العمل التطوعي للشباب أنه :

- ١- يعزز انتماء ومشاركة الشباب في مجتمعاتهم.
- ٢- ينمي قدراتهم ومهاراتهم الشخصية والعلمية والعملية.

- ٣- يتيح لهم التعرف على الثغرات التي تشوب نظام الخدمات في المجتمع.
 - ٤- يتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم في القضايا العامة التي تهم المجتمع.
 - ٥- يوفر لهم الفرصة في تأدية الخدمات بأنفسهم وحل مشكلاتهم ومشكلات المجتمع بأنفسهم.
 - ٦- يتيح الفرصة لهم في التعرف على الأولويات التي يحتاجها المجتمع والمشاركة في اتخاذ القرارات. (اللياني ، ٢٠١٢ : ٤)
- وترجع أهمية التطوع ليس لكونه عملاً يسد ثغرة في نشاط الدولة والهيئات الاجتماعية فقط بل أهميته الكبرى تكون في تنمية الاحساس لدى المتطوع ومن تقدم الخدمة (المواطن) بالانتماء والولاء للمجتمع ، وتقوية الترابط بين فئات المجتمع المختلفة والذي اهتز بعوامل التغير الاجتماعي والامني والحضاري اضافة الى ان التطوع يكون لونا من ألوان المشاركة الايجابية ليس في تقديم الخدمة فقط ولكن في توجيه ورسم السياسات التي تقوم عليها تلك المؤسسات الاجتماعية ومتابعة برامجها وتقويمها بما يعود للمجتمع بالنفع العام وكلما كثر عدد المتطوعين كلما دل على وعي المواطنين وتجاربهم مع الهيئات الاجتماعية وهنا يمكن الاشارة الى الاشكاليات المتعلقة بالعمل التطوعي والجديرة بالاهتمام وتتمثل في :-
- المشكلة الاولى :** العلاقة بين المتطوعين والموظفين الرسميين ، حيث يشعر الموظفين (المدفوعي الاجر) ان وظيفتهم مهددة عند استخدام المتطوعين.
- المشكلة الثانية :** عزوف الشباب عن المشاركة في العمل التطوعي الاجتماعي بالرغم من تمتعهم بمستوى عالي من الثقافة والفكر والانتماء وذلك لقصور وسائل الاعلام والمؤسسات في تقديم الجوائز وتشجيع الشباب على المشاركة بشكل فاعل في تنمية مجتمعاتهم.

المشكلة الثالثة : افتقار بعض المناطق التي تحتاج للخدمات التطوعية بقلة المتطوعين وإيجادهم بكثرة أحياناً في مناطق أخرى أقل حاجة ، وذلك لصعوبة الظروف الامنية وصعوبة انتقالهم من منطقة الى أخرى.

المشكلة الرابعة : عدم جدية بعض الشباب وهذا الامر متعلق بالاشخاص وليس بالمؤسسات المجتمعية فبعض الشباب المتطوع لا يمكن الاعتماد عليه من اداء بعض المهام لعدم جديته وامانته ولعدم كفاءته.

المشكلة الخامسة : تكمن بضرورة التوازن بين القطاع التطوعي والقطاع الحكومي ، وقصور التمويل والدعم الحكومي لهذا القطاع. Mounse:1973

57

تحديد مصطلحات البحث:

اولاً : " الشباب "

تقترح استراتيجية برنامج الامم المتحدة الأنمائي للشباب التركيز في الدرجة الاولى على الشابات والشبان الذين تتراوح اعمارهم ما بين ١٥ و ٢٤ عاماً ايضاً توسيع فئة الشباب لتضم الشابات والشبان الذين تتراوح اعمارهم ما بين ٢٥-٣٠ عاماً (وأن تتخطاها حتى وصولاً الى ٣٥ عاماً في ظروف معينة).

والاغراض إحصائية تعرف الامم المتحدة " الشباب " على انهم الذين تتراوح اعمارهم ما بين ١٥ و ٢٤ عاماً ، من دون الإخلال بالتعريفات الاخرى التي وضعتها الدول الاعضاء ، ويستخدم العديد من كيانات الامم المتحدة والصكوك والمنظمات الإقليمية تعريفات اخرى للشباب تعترف بها الأمانة العامة للأمم المتحدة ويوجز الجدول أدناه هذه الفوارق.

العمر	الكيان / المنظمة
الشباب: ١٥ - ٢٤	الامانة العامة للأمم المتحدة / اليونسكو / منظمة العمل الدولية
الشباب: ٢٥ - ٣٢	الامم المتحدة - الموئل (صندوق الشباب)
المراهقون : ١٠ - ١٩ اليافعون : ١٠ - ٢٤ الشباب : ١٥ - ٢٤	اليونسيف / منظمة الصحة العالمية / صندوق الامم المتحدة للسكان
الطفل : ما دون ١٨ عاماً	اليونسيف / اتفاقية حقوق الطفل
الشباب : ١٥ - ٣٥	ميثاق الشباب الافريقي

تمتد فترة الانتقال الى مرحلة البلوغ والاستقلال الذاتي في العديد من البلدان في العالم لتتخطى ٢٤ عاماً ، وحتى في عمر الـ ٣٠ لا يزال الشخص يحتاج لفرص لتنمية القدرات ، إما بسبب بيئات العمالة التنافسية او من اجل النجاح في مركز القيادة أو وظيفة سياسية.

ويرى البعض انه يجب تخفيض حد العمر للشباب أخذين في الاعتبار الحقائق الاجتماعية في العالم (مثلاً يجب أن يشارك الشباب المدمنين على المخدرات أو الامهات الصغيرات البالغات ١٣ عاماً في برامج الشباب من أجل إعادة إدماجهم في بيئات افضل واكثر اماناً ، لكن هناك اراء اخرى تفيد بأن فئة سن الشباب يجب الا تبدأ قبل ١٨ عاماً وهو سن الانتخاب في معظم البلدان.

وتعرف العديد من البلدان في العالم اعمار الشباب في سياساتهم الوطنية للشباب ، ويحدد ميثاق الشباب الافريقي الشباب الذين يبلغون وصولاً الى ٣٥ عاماً ، اما في منطقة المحيط الهادئ تعتبر بعض البلدان الشباب

الذين يبلغون وصولاً الى ٤٠ عاماً. وتعرض سياسة تنمية الشباب لوكالة التنمية التابعة للأمم المتحدة (USAID) حجة قوية من اجل عدم اقتصار تحديد العمر بـ ٢٥ عاماً.

يظهر التنوع ان هناك عدة طرائق مختلفة لتعريف الشباب نظراً للأولويات البرمجية والسياسية والتي تتراوح ما بين التحديات الديمغرافية والبيئة النفسية الاجتماعية وعلم الاجتماع ، ففيما تتبنى معظم البلدان والمؤسسات تعريفاً قائماً على العمر تعتبر بلدان اخرى الشباب بنية اجتماعية معتبرة الشباب على أنه فترة انتقال الى مرحلة البلوغ التي لا تتزامن يومياً مع الانتقال البيئي النفسي الاجتماعي.

ويأخذ تعريف علم الاجتماع بالاعتبار تنوع تجارب الشباب وكيفية تأثرهم بالعوامل الاجتماعية المعقدة ، إضافة الى قدرات الشباب للاندماج معها ، وتم إكمال النبذات الوصفية عن الطبقة العرق / العنصرية الجنسية كونها القوى الاولية التي شكلت وجهات نظر الشباب وهوياتهم بمجموعة من عوامل اخرى كالجغرافية ، والتنقل والعجز والتعليم والتكنولوجيا ، وتتحد هذه العوامل بطرائق لا تحصى لايجاد فرص حياة افضل او اسوأ.

وتشكل القضية الرئيسية في المناقشات القائمة على العمر خط الصدع ضمن الشباب الذي يفرق مرحلة الشباب الاولى عن مرحلة الشباب الاخيرة.

ثمة تقاطع هنا لكن رحلة الشباب الاولى تميل لان تكون الشباب الذين تريد سياساتهم ان تبقيهم في حالة جيدة (في التعلم بعيداً عن المخدرات والجريمة ، يقومون بأمور بناءه في الترفيه) بينما يكون الشباب في المرحلة الاخيرة منخرطين اكثر في العيش المستقل وربما يدرسون لكنهم أقرب الى سوق العمل او دخلوه (رغم انهم قد لا يكون لديهم وظيفة).

وتكمن قضية السياسات هنا في دعم "أدارة الحياة" : كالقدرات القدرة على التحمل فيما يتعلق بتشكيل اسرة ، والإسكان والعمالة ويتموضع خط الصدع بشكل مختلف في بلدان وسياقات مختلفة كما أن هناك المسألة المتكررة للسياسات فيما يتعلق في معرفة ما إذا كان التحدي يكمن في بناء الاسس (مثلاً : من اجل المشاركة /التعليم /اساليب الحياة الصحية) أو في معالجة التحديات (مثلاً كالعجز الديمقراطي أو بناء قدرات المجتمع المدني ، او بطلالة الشباب أو إساءة استخدام المخدرات والمشاكل الصحية العقلية).

وخلال وضع برنامج الامم المتحدة الأنمائي لاستراتيجية الشباب ، نظم البرنامج مباحثات مطولة بشأن مجال العمر الذي يجب تبنيه واتفقت معظم الاراء على ان برنامج الامم المتحدة الانمائي يجب الا بتقيد بالتعريف الذي وضعتة الجمعية العامة للامم المتحدة والذي يعرف الشباب بناء على العمر بل تعدي ذلك للوصول الى تعريف وظيفي يأخذ بالاعتبار الشباب ومفهوم المجتمع وتوقعاته ، لذا يكمن التحديث في تبني تعريف اوسع ومرن بما يكفي لاحتواء وعكس سياقات واحتياجات وطنية مختلفة وطبيعية المشاكل التي يجب معالجتها. (الجمعية العامة للامم المتحدة ، ١٩٨٢ : ١١)

ثانيا (العمل التطوعي :

قال الله تعالى (لاخير في كثير من نجواهم الا من امر بصدقة او معروف أو اصلاح بين الناس ومن يفعل ذلك ابتغاء مرضات الله فسوف نؤتيه اجراً عظيماً) (سورة النساء : ١١٤)

اي حث الله تعالى على التطوع البدني سواء كان أمراً بصدقة أو امرأ بمعروف والسعي بالاصلاح بين الناس : عمل تطوعي بدني.

ويمكن ان نميز بين شكلين اساسيين من أشكال العمل التطوعي هما :

١- العمل التطوعي الفردي : هو عمل او سلوك اجتماعي يمارسه الفرد

من تلقاء نفسه وبرغبة منه وارادة ولا يحصل منه اي مردود مادي

ويقوم على اعتبارات اخلاقية واجتماعية وانسانية ودينية.

٢- العمل التطوعي المؤسسي : هو اكثر تقدماً من العمل التطوعي

الفردي وأكثر تنظيماً واوسع تأثيراً في المجتمع وفي العالم العربي

والعراق توجد مؤسسات وهيئات دينية أهليته ومجتمعية تقوم بأعمال

خيرية تطوعية كبيرة لخدمة المجتمع.

ويعرفه اللحياني (١٩٩٤) :

(بأنه الجهد الذي يبذله اي انسان بلا مقابل لمجتمعه بدافع منه

لأسهام في تحمل مسؤولية المؤسسة التي تعمل على تقدم الرعاية

الاجتماعية)(اللحياني ، ١٩٩٤ : ٢٩).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى :

١. التعرف على أهمية تنمية مفهوم التطوع لدى الشباب لانهم الركيزة

الاساسية بالمجتمع ، وكذلك اهميته في تنمية المجتمع وتكاتف فئاته

خاصة في الظروف الامنية والحضارية والمجتمعية المتسارعة

والخطيرة.

٢. التعرف على ايجابيات ومكاسب التطوع المجتمعي لدى الشباب وكذلك

معوقاته والمشكلات التي تواجهه.

المحور الثاني :

العمل التطوعي في الاسلام :

أن مفهوم التطوع انما يقع في منظومة الفكر المادي العلماني على

طرف نقبض للمفهوم " الواجب " أو " الالزام " ولذلك نجدهم يفرقون بين العمل

" التطوعي " والعمل " غير التطوعي " ومن ثم بين القطاع الخيري او اللارحي وقطاع الاعمال " الربحي " من جهة والمنظمات الحكومية والغير حكومية والاهلية من جهة اخرى.

ونلاحظ ان الامر جداً مختلفاً في المنظومة الاسلامية : إذ يتصل التطوع بالفرض كما تتصل السنة بالواجب اتصالاً وثيقاً ، يصل احياناً الى حد انتقال العمل الواحد من موقع " التطوع " الى موقع الفريضة الملزمة ، وذلك في الحالات التي عبر عنها الفقهاء بمفهوم " الكفاية " وهي تلك الاعمال التي يتعين القيام بها لمصلحة المجتمع او الامة كلها ، ويناط ذلك بفرد او جماعة منها او فئة معينة تكون مؤهلة لهذا العمل على سبيل التطوع ، فإن لم ينهض به احد صار العمل المطلوب فرضاً ملزماً ، ويأثم الجميع مالم يقم هذا الفرد او الجماعة بادائه على الوجه الذي يكفي حاجة المجتمع (الشهري ، ٢٠١٦ : ٣) ولاشك ان العمل التطوعي الذي فيه نفع الناس والاحسان اليهم بما هو جائز في شرعنا من العمل الصالح ويدخل في عموم العمل الصالح المثاب عليه والممدوح في مثل قول الله تعالى : بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ ((وَالْتَيْنِ وَالزَّيْتُونِ(١) وَطُورِ سِينِينَ(٢) وَهَٰذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ(٣) لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ(٤) ثُمَّ رَدَدْنَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ(٥) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَلَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ(٦) فَمَا يُكَذِّبُكَ بَعْدُ بِالدِّينِ(٧) أَلَيْسَ اللَّهُ بِأَحْكَمَ الْحَاكِمِينَ(٨))) صدق الله العظيم (سورة التين)

وفي قوله تعالى : بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ ((وَالْعَصْرِ(١) إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ(٢) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَّصُوا بِالحَقِّ وَتَوَّاصُوا بِالصَّبْرِ(٣))) صدق الله العظيم (سورة العصر)

قال تعالى :بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ " فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ(٧) وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ(٨) " صدق الله العظيم (سورة الزلزلة الاية (٧-٨)

وقال تعالى : " ان الله لا يظلم مثقال ذرة وان تك حسنة يضاعفها ويؤت من لدنه اجراً عظيماً"

وقوله تعالى : بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ " وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِنْتِمِ وَالْعُدْوَانِ " سورة المائدة الاية (١)

ومن خلال ما تقدم لمشروعية الاعمال التطوعية ومكانتها في القرآن الكريم ، يمكن ان نستخلص الحوافز والمثيرات بالاتي:

اولاً: وعد الله تبارك وتعالى أهل الايمان المتطوعين بأعمال الاحسان المسارعين بجنة عرضها السموات والارض حيث قال تعالى : بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

" وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ (١٣٣) الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاطِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ (١٣٤) (سورة آل عمران)

ثانياً : وصفهم الله تعالى من خلال النص السابق بأنهم اهل الاحسان والتقوى.

ثالثاً: بشرهم تعالى من خلال النص السابق انه يحبهم " وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ" رابعاً : جاءت الشريعة الاسلامية أن كلام الناس واحاديثهم ومحاوراتهم في مجالسهم ومنتدياتهم ومنابرهم لآخر في كثير منه الا ما كان مداره على الحديث في نفع الناس واصلاح ذات بينهم قال تعالى " لآخر في كثير من نجواهم الا من أمر بصدقة.."

خامساً : وعد الله من تطوع بذلك مبتغياً به وجه الله وطالباً رضاه بالاجر العظيم والعطاء الكثير الجزيل الواسع والجزاء المضاعف اضعافاً كثيرة ، قال تعالى " ومن يفعل ذلك ابتغاء مرضات الله..."

سادساً: ان العمل التطوعي عبادة عظمى اسمها الشكر لنعم الله على عباده من صحة وعافية وحواس سليمة وبدن معافى والايمان نصفان نصف شكر ونصف صبر والشكر الحقيقي هو ما اجتمع فيه قول اللسان وعمل الجوارح بكفها عن معصية الله وبذلها في طاعته قال تعالى "واعملوا آل داود شكراً وقليل من عبادي الشكور"

سابعاً : اعتناء النبي عليه وعلى آله افضل الصلاة والسلام بالاعمال التطوعية حتى أنه عليه الصلاة والسلام اعطاها من نفسه وقلبه ولفظه وعدد منها وهو الذي أوتي جوامع الكلم ونواتجه وخواتمه إحدى عشر صورة من صور العمل التطوعي في حديث واحد ترغيباً إليها وحثاً عليها ورفعاً لشأنها فقله عليه افضل الصلاة والسلام " خير الناس انفعهم للناس " والحديث يشير الى نفع الناس جميعاً وليس نفع المسلمين فقط.

وقوله "المال مال الله والناس عيال الله واحبهم الى الله انفعهم لعياله" وقوله " ان الله عبداً أختصهم لقضاء حوائج الناس حبيبهم للغير وحبب الخير اليهم اولئك الناجون من عذاب يوم القيامة"

وقوله عليه افضل الصلاة والسلام " لان تغدو مع اخيك فتقضي له حاجته خير من ان تصلي في مسجدي هذا مائة ركعة."

وقوله : " ومازال جبريل يوصيني على الجار حتى ظننت انه سيورثه" ثامناً : وقال الامام الصادق (ع) " قضاء حاجة المؤمن أفضل من الف حجة متقبلة بمناسكها وعق ألف رقبة لوجه الله"

لذلك فإن مفردة التطوع وثقافة التطوع ليست وليدة اليوم وإنما هي صفة من صفات النبي والائمة والاولياء والعلماء وقد تحدث القرآن الكريم في عدة من آيات الشريفة كما ذكر سابقا.

عن صور جميلة من صور تطوع الانبياء عليهم الصلاة والسلام ولم يقتصر التطوع في مجال واحد بل شمل مجالات تطوعية متنوعة (اليوسف ، ٢٠١١ : ٧)

ان اهل البيت عليه السلام سجلوا لنا اروع الصور في هذا المجال " ففي حياة أمام من أئمة أهل البيت عليهم السلام تكشف قائمة من الاعمال التطوعية والانجازات الخيرية ومساعدة الفقراء من الايتام. ان التطوع ليس عملاً تشريعياً وأنما هو عمل ينم عن مدى الوعي والمسؤولية الذي يتحلى بها الفرد وهو عمل ينم في جنباته العدد من المصاعب والمشاكل ولكن كل ذلك يهون فقد وعد الله المتطوع بالخير " ممن تطوع خيراً فهو خير له " وضرورة اتخاذ القدوات الحسنة في مجال التطوع والعمل الخيري والاجتماعي والسير على نهجهم والاقتداء بسيرتهم المشرفة في هذا المجال ولا شك الانبياء واهل البيت هم خير قدوة واسوة.

المحور الثالث :

" مكاسب وايجابيات ومعوقات العمل التطوعي "

اصبح العمل التطوعي من أهم المعالم الحضارية لأي وطن او مجتمع وان مقياس حيوية المجتمع ورقبه يرتبط برقي الافراد والمؤسسات في ميادين العمل التطوعي، وهناك العديد من المكاسب والايجابيات التي يجنيها المجتمع والفرد من العمل التطوعي ويمكن ان نشير اليها في النقاط الاتية :

(١) توفير خدمات قد يصعب على المؤسسات الحكومية تقديمها لما تتسم

به الاجهزة التطوعية من مرونة وقدرة على الحركة السريعة.

(٢) العمل التطوعي يكسب الانسان الحيوية والنشاط وينمي عنده قدرات

ومهارات ومؤهلات سلوكية ، فالتطوع طاقة ودافع يحي لدى الانسان

قوة داخلية تنمي الارادة والثقة بنفسه.

٣) جلب الخبرات والاموال من خارج البلاد من منظمات مهتمة بالمجال نفسه بجانب المشاركة في الملتقيات والمؤتمرات لتحقيق تبادل الخبرات والاستفادة والنجاح.

٤) التطوع ظاهرة حضارية للدلالة على حيوية الجماهير والشباب وايجابياتها لذلك يؤخذ كمؤشر للحكم على تقدم الشعوب.

٥) ابرز الصورة الانسانية للمجتمع ويزيد من لحة التماسك الوطني وهذا دور اجتماعي هام يقوم به العمل التطوعي ويحقق الرفقة الصالحة ويزيد ارتباطه الاجتماعي فالانسان اجتماعي بطبعه وهو بحاجة الى صحة تشاركه اهدافه واماله وهمومه.

٦) يشبع العمل التطوعي عند الانسان كثيراً من حاجاته الاجتماعية والنفسية مثل الحاجة الى التقدم والنجاح والحاجة الى الانتماء ، والحاجة الى الأمن والحاجة الى تأكيد الذات ، فالعمل التطوعي عبادة الله وطريق النيل الثواب العظيم ، وتحقيق الراحة النفسية والسعادة المعنوية فكثيراً هي الامراض النفسية التي تصيب الانسان وتشعره بعدم جدواه وانه انسان لا أهمية له ولا نفع ، شعور يصيبه بفقدان الثقة بالنفس فالعمل التطوعي يقف على نتائج ايجابية يحققها بعمله وانتاجه ويشعره براحة نفسية.

معوقات العمل التطوعي في المجتمع :

اولاً : معوقات خاصة المتطوع:-

١. الجهل بأهمية العمل التطوعي.
٢. عدم القيام بالمسؤوليات التي اسندت اليها في الوقت المحدود.
٣. السعي وراء الرزق والاموال.

٤. عزوف بعض المتطوعين عن التطوع في مؤسسات ليست قريبة من مناطق سكناهم.

٥. استغلال مرونة التطوع الى حد التسبب والاهمال.

ثانياً : معوقات خاصة بالمؤسسات

١. عدم وجود ادارة خاصة بالمتطوعين والاهتمام بشؤونهم وتوزيع الاعمال والمهام.

٢. قصور الاعلام عن الاعلان الكافي عن اهداف المؤسسات الخيرية والتطوعية.

٣. عدم التوعية المستمرة لافراد العمل التطوعي من خلال عقد المؤتمرات وورش العمل.

٤. عدم توفر برامج خاصة بالمتطوعين.(الشايجي : ٢٠١٣ ، مقال منشور)

٥. الشللية التي تعرقل سير العمل والاسراف في الخوف وفرض القيود التي تعرقل العمل التطوعي .

٦. الوقوع تحت أسر عاملين ذو شخصيات وعقول قوية ومتحجرة غير عابئين بتحقيق اهداف المؤسسات التطوعية والخيرية .

٧. الخوف من الجديد والانفتاح .

٨. تقييد العضوية لبعض الاشخاص ورفض اخرين .

ثالثا :معوقات خاصة بالمجتمع

١- اعتقاد البعض ان التطوع مضيعة للوقت والجهد .

٢- عدم بث روح التطوع والعمل الجماعي الخيري لانباء الوطن منذ الصغر .

المحور الرابع

التوصيات والمقترحات :

- ممارسة العمل التطوعي بما يتناسب مع ظروف المجتمع وسد نقاط العجز والضعف في المجتمع فقد تكون حاجة المجتمع الى التطوع في كفالة الايتام وقد تكون الحاجة الى التطوع في المجال الثقافي.
- الخروج في العمل التطوعي من الحالة الفردية الى الحالة المؤسسية.
- التوعية المستمرة لافراد العمل التطوعي من خلال عقد ورش العمل والمؤتمرات الهادفة.
- السعي الحثيث لتطوير العمل التطوعي والابداعي في تقديم ارقى الخدمات للرفقي بالمجتمع
- اتاحة الفرصة امام مساهمات الشباب المتطوع وخلق قيادات جديدة وعدم احتكار العمل التطوعي على فئة او مجموعة معينة.
- تكريم المتطوعين ووضع برنامج امتيازات وحوافز لهم.
- تشجيع العمل التطوعي في صفوف الشباب مهما كان حجمه او شكله او نوعه.
- تطوير القوانين والتشريعات الخاصة بالعمل التطوعي لخدمة المجتمع بما يكفل ايجاد فرص حقيقية لمشاركة الشباب في اتخاذ القرارات المتصلة بالعمل الاجتماعي.
- انشاء اتحاد خاص بالمتطوعين يشرف على تدريبهم وتوزيع المهام عليهم وينظم طاقاتهم.
- تشجيع الشباب وذلك بايجاد مشاريع خاصة بهم تهدف الى تنمية روح الانتماء والمبادرة لديهم.

- أن تمارس المدرسة والجامعة والمؤسسات الدينية دوراً كبيراً وهاماً في حث الشباب على التطوع خاصة في العطل الربيعية والصيفية والاستفادة من طاقاتهم في المجتمع.
- ان تمارس وسائل الاعلام دوراً كبيراً في دعوة المواطنين الى العمل التطوعي والتعريف بالنشاط التطوعي التي تقوم بها المؤسسات الحكومية والدينية.

المصادر :

- ١- القرآن الكريم
- ٢- الشهري ، فايز بن عبدالله : (٢٠١٤) ، مشكلة التطوع بين الانتهازية والوجاهة الاجتماعية، بحث منشور www.linkedin.com.
- ٣- اللحياني، مساعد ، (١٩٩٤) : التطوع في الدفاع المدني والحماية المدنية : ط ١ : مطابع الجمعة ، الرياض .
- ٤- ----- : ٢٠١٢ : العمل التطوعي - اهميته / عوامل نجاحه / معوقاته (بحث منشور www.linkedin.com)
- ٥- اليوسف ، عبد الله احمد : (٢٠١١) ، العمل التطوعي في سيرة الانبياء والائمة ، ط ١ : دار المرتضى - بيروت .
- ٦- الشايجي ، حميد بن خليل : (٢٠١٣) ، العمل التطوعي اهميته معوقاته وعوامل نجاحه ، مجلة الرياض ، www.Alriyadh.com
- ٧- جمعية تفلتواز : مبادرات الشباب ، ٢٠١١ : www.asbar.com/ar/monthly issues

٨- الجمعية العامة للامم المتحدة ، ١٩٨١ : a136/215 في // التقرير
الامني المقدم الى الجمعية العامة (استراتيجيات برنامج انمائي للمساواة

بين الجنسين) للعامين ٢٠١٤ - ٢٠١٧

٩- عودة ، جميل ٢٠١٢ : العمل التطوعي في العراق -الثروة المجهولة :

صحيفة الهدى ، بغداد

10- Mounsey,s,c:1973 , Resistance to the use volunteers
probation setting some practical issues discussed,
Canadian journal of criminology and correction ,
15,, 8-50

**بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية
البشرية لدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية
القيم عند طلبتهم**

أ.م.د. أحمد عبید حسن

أ.م.د. رعد محمود نصيف

يسرى قاسم طالب

**جامعة بغداد/كلية التربية للعلوم الصرفة- ابن الهيثم
قسم العلوم التربوية والنفسية/طرائق تدريس علوم الحياة**

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم
الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم

أ.م.د. أحمد عبيد حسن

أ.م.د. رعد محمود نصيف

يسرى قاسم طالب

الملخص:

يهدف هذا البحث الى بناء برنامج تدريبي وفقاً لأبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم، تم اختيار عينة البحث عشوائياً البالغ عددهم (٤٨) مدرساً ومدرسة من مدرسي علم الأحياء للصف الرابع العلمي وزعوا عشوائياً بين مجموعتين أحدهما تجريبية والآخرى ضابطة، طبق البرنامج في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية (٢٠١٧-٢٠١٨) وأستغرقت التجربة أسبوعين مكثفة، تم بناء مقياس القيم لطلبة مدرسي الأحياء للصف الرابع العلمي، بلغ عدد فقراته (٥٦) فقرة ثلاثية البدائل أظهرت النتائج تفوق طلبة مدرسي المجموعة التجريبية على طلبة مدرسي المجموعة الضابطة .

**Constructing a training program pursuant to human
development dimensions of biology teachers and its
effect on developing values in their students**

Asst. Prof. Dr Ahmed Obaid Hassan

Asst. Prof. Dr. Raad Mahmoud Nassif.

Yosra Kassem Taleb

Abstract

The aim of this research is to build a training program according to the dimensions of human development of biology teachers and its effect on the development of values at their request. The random sample of 48 teachers and schools of biology teachers were randomly assigned to the fourth grade, In the first semester of the academic year (2017-2018), the experiment took two intensive weeks. The value scale for the fourth grade students was constructed for the fourth grade. The total number of paragraphs (56) A pin.

الفصل الأول/ مشكلة البحث

إن التربية هي الأداة الأساس للتنمية و المدرس له دور مهم في إرساء قواعد التنمية لاسيما مدرسي علم الأحياء للصف الرابع العلمي وعلى المدرس ان يكون على إلمام بمفهوم التنمية البشرية من حيث أبعادها وكيفية توظيفها في منهج علم الاحياء عن طريق الجانب الوجداني لتنمية القيم عند الطلبة، اذ لاحظت الباحثة من خلال خبرتها المتواضعة في تدريس علم الاحياء ضعف في تنمية القيم عند الطلبة عن طريق منهج الاحياء وهي أحد المحددات الهامة للسلوك إذ بدأت تضعف ممارستها وتراجع في الآونة الاخيرة حتى أصبحت مدارسنا غير قادرة على مواجهتها بسبب تركيز المدرس على الجانب المعرفي وإهمال الجانب الوجداني.

أهمية البحث

إن التربية بمفهومها الحديث عملية تنموية تُستثمر في تنمية القوى البشرية وبذلك فهي لم تُعد مجرد خدمة تقدم لمن يحتاجها إنما أصبحت إستثماراً بشرياً له دور كبير في تكوين المجتمعات الإنسانية وبنائها. (عطية ٢٠١٠ ، ٢٣٧) والمُدرس له دور حيوي ومهم في العملية التعليمية، وهو العنصر الأكثر تأثير

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

بين عناصر العملية التعليمية في المتعلمين نظراً لإحتكاكه المباشر وقضاء الوقت الأطول معهم، ونتيجة للتطورات والتغيرات التي يشهدها عالم اليوم لذا فقد تنوعت أدواره ووظائفه، مما أدى الى ضرورة إعدادة إعداداً يلائم هذه التطورات والتغيرات. (عبد العظيم وحمدى ٢٠١٥، ٧١)، وهناك دراسات أثبتت أهمية التدريب والبرامج التدريبية للمدرسين أثناء الخدمة كدراسة (الزبيدي، ٢٠١٢)، و(الشهراني، ٢٠١٣) وإن النظام التربوي هو مفتاح التنمية البشرية والعكس صحيح حيث إن التنمية البشرية والتربية عمليات مجتمعية متداخلة مترابطة، تتفاعل فيما بينها بحيث إذا ضعفت أحدهما، فإن ذلك يضر بالأخرى، وقد يشل قدرتها أو يفشلها في تحقيق الأهداف المناط بها وذلك لأن مخرجات كل منها يعد مدخلا رئيسياً للآخرى. (محمد ٢٠١٤، ٢٦٥ - ٢٦٨) وتعد القيم من من أهم محددات السلوك الإنساني ومن المكونات التي تسهل التعامل والتفاعل بين الافراد والجماعات، وهناك دراسات أثبتت إن للمعلمين ومنهم معلمي العلوم وكذلك أساتذة الجامعة دور في تنمية القيم عند طلبتهم منها القيم العلمية والفكرية والجمالية والاقتصادية والاجتماعية، والقيم الوطنية. كدراسة (العمرى، ٢٠١٥،) لطلاب الصف الثالث الثانوي، ودراسة (جودت، ٢٠١٣) و(الحري، ٢٠١٠) ودراسة (Burkhardt, 2006) لدى طلبة الجامعة ، وقد إختارت الباحثة المرحلة الثانوية وذلك لخطورة هذه المرحلة في تشكيل شخصية الطلبة ونظرتهم للحياة والكون فضلاً عن كونها نقطة إنطلاق نحو التعليم الجامعي ومتطلبات الدخول الى سوق العمل لذا فطلبتنا في هذه المرحلة هم بأشد الحاجة الى المعلم المثالي والقوة الذي يأخذ بأيديهم ويوجههم التوجيه السليم. وبناءا على ماتقدم يمكن للباحثة ان توجز أهمية البحث بالنقاط الاتية:

١- يؤكد على أهمية تدريب المدرسين أثناء الخدمة عن طريق البرامج التدريبية.

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

٢- يسعى البحث الى تدريب مدرسي علم الاحياء وفقاً لإبعاد التنمية البشرية إذ
يتماشى هذا المفهوم مع توجهات المنظمة العالمية لليونسكو والمنظمات
والمؤتمرات الدولية .

٣- ضرورة إهتمام المدرسين بتنمية القيم عن طريق منهج علم الأحياء

٤- تناول البحث الحالي المرحلة الثانوية وذلك لخطورة هذه المرحلة في تشكيل
شخصية الطلبة .

هدفاً للبحث يهدف البحث الى:

١- بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الاحياء للصف
الرابع العلمي .

٢- تعرف أثر تدريب مدرسي علم الاحياء على وفق البرنامج التدريبي في تنمية
القيم عند الطلبة.

فرضية البحث: لإجل تحقيق الهدف الاول والثاني صاغت الباحثة الفرضية
الصفريّة الآتية:

لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الفروق
لدرجات طلبة مدرسي علم الاحياء (المجموعة التجريبية) الذين إشتراكوا في
البرنامج التدريبي ومتوسط الفروق لدرجات طلبة مدرسي علم الأحياء
(المجموعة الضابطة) الذين لم يشاركوا في البرنامج التدريبي وفقاً لمقياس
القيم القبلي- البعدي.

حدود البحث ١-مدرسا ومدرسات علم الأحياء في المدارس الاعدادية
التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة (٢).٢- طلبة الصف الرابع
العلمي الذين يقوم بتدريسهم مدرسا علم الاحياء في حدود تجربة البحث

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

الحالي ٣- الفصلان الدراسيان الأول والثاني للعام الدراسي (٢٠١٧-
(٢٠١٨)

تحديد المصطلحات: البرنامج التدريبي :

"عملية تهدف الى اكساب المتدربين الخبرات والمهارات التي يحتاجون اليها
لأداء أعمالهم بشكل افضل، او لتجهيزهم لوظائف أعلى، او لتحسين قدراتهم
على مواجهة مشكلات تواجه المنظمة التي يعملون بها".
(ابو النصر ٢٠٠٩، ١٢٩)

التعريف الإجرائي: وهو مجموعة من الأنشطة التعليمية والمعارف والمهارات
التي تم تنظيمها وتخطيطها وفقاً لابعاد التنمية البشرية والتي تم تطبيقها على
مدرسي علم الاحياء من خلال عدد من الجلسات التدريبية.
التنمية البشرية : مجموعة الآليات والوسائل التي تجعل من الفرد مواطناً منتجاً،
قادر على تحقيق أكبر قدر ممكن من الرفاهية والاكتفاء الذاتي على صعيد الغذاء
والمسكن والعمل والصحة....ويستطيع المساهمة في بناء المجتمع وتطويره
والمشاركة في عملية بناء الدولة وتعزيز الامن القومي في اطار من المنافسة
الديمقراطية والمساواة. (الحسيني ٢٠٠٨، ١٧)

ونظراً لعدم توفر تعريف لإبعاد التنمية البشرية، تعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها
مجموعة من الأبعاد الأساسية (الإجتماعية- الإقتصادية- البيئية)
والثانوية (الثقافية- المؤسساتية) للتنمية البشرية التي تروم الباحثة معرفة أثرها
عند مدرسي علم الأحياء للصف الرابع العلمي وفقاً لبرنامج تدريبي وكيفية
توظيف تلك الأبعاد في المنهج.

القيم : (زهران ١٩٧٧): عبارة عن تنظيمات لاحكام عقلية إنفعالية معممة نحو
الأشخاص والأشياء والمعاني وواجه النشاط، والقيم موضوع الإتجاهات، والقيم

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدْرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

تعبير عن دوافع الانسان وتمثل الأشياء التي نوجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها.
(زهران ١٩٧٧، ١٣٢)

التعريف الاجرائي:الدرجة التي يحصل عليها الطلبة من مقياس القيم الاربعة
(العلمية والثقافية، الاجتماعية والخُلقية، الاقتصادية والبيئية، والوطنية) بعد
إجابتهم عليه.

الفصل الثاني/ خلفية نظرية

التدريب والبرامج التدريبية

شغلت قضية التدريب وإعداد التدريب والتنمية الذاتية للموارد البشرية مكان
الصدارة عند بناء المنظومات المتطورة، لأن الفرد يُمثل الوسيلة، والهدف لإنجاز
وأداء الأعمال والمهام المطلوبة وقد أخذت الكثير من المنظمات في التفكير في
إعادة تنمية مهارات العاملين الفنية والعلمية والفكرية والثقافية من خلال إستخدام
أساليب التدريب المتعددة والمتنوعة لمواكبة التطورات المختلفة و إكتساب المعارف
والخبرات الجديدة (عبد السميع وسهير ٢٠٠٥، ١٥٢) ومن النظريات التي يستند
عليها التدريب:

النظرية السلوكية: ومن روادها بافلوف، ثورندايك، واطسن، هل، جثري،
سكندر... وغيرهم ومن أفترضاتها: - إن التعلم هو تغير في سلوك (دعمس
٢٠١٠، ١١٦)، ان العنصر البشري يمكن أن يؤثر بشكل كبير في الإنتاج حيث
يمكن زيادة الإنتاج عن طريق فهم طبيعة الأفراد والتعزيز وتحقيق تكيفهم مع
المنظمة، يحدد السلوك الإنساني متغيرين رئيسيين هما: التكوين الداخلي للفرد
المتمثل في شخصيته وقيمه واتجاهاته ودوافعه... الخ، وأيضاً ظروف الموقف

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

والبيئة المحيطة والمتمثلة في المؤثرات المادية والطبيعية والاجتماعية، إن السلوك الإنساني مسبب وهادف ومدفوع.

(رزق ٢٠١٠ ، ٣٩١)

٢- النظرية المعرفية: إن "الثورة المعرفية" في البحوث النفسية كان لها أثر كبير على نظرية التدريب ويركز اختصاصيو علم النفس المعرفي (جانين برونر، أوزيل، بياجيه) على العمليات العقلية الضرورية لفهم عملية التعلم، فهم لا يركزون كثيراً على السلوك الظاهري قدر تركيزهم على عمليات معالجة المعلومات. الانتباه، الإدراك، الذاكرة، اتخاذ القرارات، وحل المشكلات) (الخاتنة ٢٠١١ ، ٢٠٤)

٣- النظرية البنائية: من أبرز رواد هذه النظرية (بياجية) الذي يعد مؤسس الفكر البنائي، وإن التعلم من وجهة النظر البنائية عملية فردية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في سياق بيئة محيطة مناسبة تساعد المتدرب على بناء المعرفة بنفسه. (خطايب ٢٠٠٨ ، ١١٨)

٣- النظرية الانسانية: تنظر المدرسة الإنسانية الى الإنسان بقدر أكبر من الاحترام والود وتدعو الى عدم التقليل من شأن هامش حرية الإرادة التي يمتلكها الفرد الى الإهتمام بالتجربة الفردية على إعتبارهم أهم مصادر معرفتنا للإنسان ولا تتوافق مع والسلوكيين على إن الإنسان كائن سلبي ليس بمقدوره التأثير في مسار حياته، ومن علماء المدرسة الانسانية (ماسلو)، (بيزلز)، (روجرز).

البرنامج التدريبي: مكونات النظام التدريبي يتكون أي نظام من مجموعة من النظم الفرعية، أي هناك ما يسمى بالنظم الكبيرة التي تتكون بدورها من نظم صغيرة، فالنظام يمكن إعتباره نظاماً أساسياً وفرعياً لنظام أكبر منه، والعلاقة

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدْرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

بين مكونات النظام هي الروابط نفسها، وإذا حدث التفاعل بين مكونات النظام
كان النظام ديناميكياً، وتتمثل مكونات النظام التدريبي من:

(مدخلات-عمليات-مخرجات-تغذية مرتدة) . (سيد، وعباس ٢٠١٢، ١٢٣)

الجدور التاريخية لمفهوم التنمية البشرية أول ما برز مفهوم التنمية
البشرية هو في القرآن الكريم والسنة الطاهرة بمفاهيم عدة تدل عليه كعمارة
الارض مثلاً قال تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي
الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ ۝٣٠﴾ البقرة، إذ يقوم هذا المفهوم على شرط الخلافة في
الارض والتي فيها تسخير الموارد الطبيعية للإنسان والتي فيها انتاج السلع
والخدمات لخدمة الخلق ولقد حثت نصوص الاسلام على العمل بالانتشار في
الارض وقصدت بذلك ترسيخ المبادئ والقيم التي تخدم المورد البشري، وتعمل
على رعايته وتطوره جاعلة منه اساس برامج التنمية البشرية ، وغايتها والقائم بها
ولاجل هذه المعالم أعلى الانسان قيمته واهتم به وتنمية قدراته.
(الأحمد ٢٠١٢ ، بلا)

أبعاد التنمية البشرية: إستنادا الى المفاهيم السابقة لمفهوم التنمية البشرية نرى
إن هذا المفهوم مركب يستند الى الإنسان بوصفه أساس التنمية ووسيلتها
وغايتها، وليس مجرد مستفيد من منتجات التنمية دون مشاركة نشطة وفاعلة
فيها، هادفة الى تنمية الإنسان من جميع النواحي، ولكي تكون التنمية البشرية
كذلك يجب ان تكون سماتها:

١- شاملة بحيث تشمل: الأبعاد السياسية، والاقتصادية، والبيئية، والاجتماعية،
والثقافية،

٢- كاملة: تهتم بجميع الأفراد والجماعات والتجمعات والمجالات المختلفة
والمؤسسات الحكومية والأهلية من ناحية تفاعلها مع بعضها

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

مستدامة : تسعى دائماً في عملية التنمية وليس مجرد مستفيد من منتجات
التنمية (محمد ٢٠١٤-٢٤٨)
وأستندت الباحثة الى المفهوم السابق في تحديد أبعاد التنمية البشرية وهي
الأبعاد:

اولاً:البُعد الاجتماعي ويشمل التعليم، الصحة يُعد التعليم أحد أهم عناصر
التنمية البشرية ومن أهم ركائز بناء مجتمع المعرفة، وهو الوسيلة الفعالة
لمحاربة الفقر والجهل والتطرف والحد من الأزمات الاجتماعية والإضطرابات
السياسية وتأمين الاستقرار، وبواسطة التعليم يمكن تزويد الفرد بالمعرفة التي
تؤمن له العيش الكريم وتمنحه القدرة على استنباط الحلول والتفكير المنطقي
لمعالجة اموره اليومية؛ وفي مواجهة التعليم تنتشر الأمية وبعم السلوك
العشوائي للفرد وعدم القدرة على مقارنة الأمور بشكل منطقي واستنباط الحلول
لها، لذلك ركز معظم علماء الاجتماع وخبراء التنمية على التعليم كوسيلة
(محمد ٢٠١٤-٢٤٨)

التسرب المدرسي: تعد مشكلة التسرب هدراً مباشراً للطاقة البشرية والمادية،
وهي تزيد من العبء على الدولة لوجوب تقديم الخدمات والرعاية المناسبة لها
بجميع أشكالها وأنواعها، وإن لهذه الظاهرة آثار سلبية تؤثر في تقدم المجتمع
الواحد وتطوره وتقف حجر صلب أمامه ، ولا سيما أنها تساهم بشكل كبير
وأساس في تفشي الأمية وعدم إدماج الأفراد في التنمية (الناصر ٢٠١٤، ١٦-
(١٧

الصحة: عرفت منظمة الصحة العالمية WHO الصحة بأنها" حالة من
المعافاة الكاملة، بدنياً ونفسياً واجتماعياً، لا مجرد إنتفاء المرض أو العجز".ولكن
هذه الحالة لا يبلغها الا قلة من الناس. (المعهد البيلوغرافي ٢٠٠٦، ٦٣)

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدْرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

ثانياً: البعد البيئي: أن البعد البيئي هو الاهتمام بإدارة المصادر الطبيعية وهو العمود الفقري للتنمية البشرية المستدامة حيث أن كل تحركاتنا وبصورة رئيسية تركز على كمية ونوعية المصادر الطبيعية على الكرة الأرضية ، وعامل الاستنزاف البيئي هو أحد العوامل التي تتعارض مع التنمية البشرية المستدامة، لذلك نحن بحاجة الى معرفة علمية لإدارة المصادر الطبيعية لسنوات قادمة عديدة من أجل الحصول على طرائق منهجية تشجيعية ومتراصة معاً نظام البيئة للحيلولة دون زيادة الضغوطات عليه.

(اليونسكو ٢٠٠٨ ، ٤٩٠)

ثالثاً: البعد الاقتصادي: ويشمل التنمية بصورتها العامة التي تهدف الى توفير حل لإشكالية التخلف الإقتصادي خلال الزمن، ومن ثم فهي تهتم بالاستخدام الاشمل والاكفاً للموارد الاقتصادية المتاحة بهدف الاعداد والنهوض بمستوى الانسان بغية تحسين نوعية الحياة البشرية.

(مركز الانتاج الاعلامي ٢٠٠٨ ، ١٥)

إستراتيجية جيمبا الكايزن اليابانية Gemba Kaizen

مفهوم الكايزن :ظهر مفهوم جيمبا الكايزن على يد الخبير الياباني ماساكي إماي ١٩٨٦ وكلمة جيمبا Gemba هي كلمة يابانية تعني موقع العمل الفعلي وكلمة كايزن Kaizen تتكون من كلمتين يابانية :

Kai وتعني التغيير و zen تعني الاحسن او للأفضل تترجم اجمالاً الى:

Improvement Continual أي التحسين المستمر وقد طبقها ماساكي إماي لتحسين الكفاءة والانتاجية والقدرة التنافسية في تويوتا وهي شركة صناعة السيارات اليابانية في اعقاب زيادة المنافسة وضغوط العولمة ومنذ ذلك الحين اصبح الكايزن جزء من نظام التصنيع الياباني وساهم بشكل كبير في نجاح

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

التصنيع والآن تشكل المظلة التي تغطي العديد من التقنيات الحديثة. (يوسف ٢٠١٣، ٣٥٥-٣٥٧) ما نحتاجه هو زرع مفاهيم مثل مفهوم الكايزن في عقولنا وعقول أبنائنا

ازرع فكرة تحصد فعلاً ← ازرع فعلاً تحصد عادة ← ازرع عادة تحصد شخصية ← ازرع شخصية تحصد مصيراً

رابعا: **البعد الفكري - الثقافي:** ويعني زيادة معرفة الفرد وتمسكه بما يتمتع به مجتمعه من تراث ثقافي ولغة وآداب وأزدياد درجة الوعي الإجتماعي والإقتصادي لديه بما يؤهله لتحمل الدور المنوط به في تحقيق الأهداف البشرية الانمائية (عبد الخالق ٢٠١٤، ٢٩) **طريقة sq3r للقراءة السريعة (أمسح-إسال - إقرأ- سمع - راجع)** ملاحظة هذه الطريقة لا تنطبق على الكتب التي تقرأ للمتعة أو قراءة القرآن الكريم

١- Survey الاستطلاع أو المسح: بالقاء نظرة شاملة سريعه على الكتاب (العنوان - مؤلف الكتاب - الفهرس بالتفصيل - المقدمة، تصفح الكتاب) من أجل تكوين فكرة عامة عن الكتاب لدى القارئ ومعرفة الموضوع الذي يدور حول النص.

٢- Question: طرح التساؤلات على هامش الكتاب أو هامش العناوين عن ما يريد معرفته عن الموضوع المقروء وما يتوقع ان الموضوع يمكن ان يجيب عنه والغرض من هذا التساؤل هو ان تكون القراءة عمليه هادفة وتأخذ مسار يؤدي الى اهداف محددة.

٣- الحرف R الاول مأخوذ من كلمة Read التي تعني القراءة وتعني ان القارئ في هذه الخطوة يقرأ النص قراءة موجهة للبحث عن اجابة للإسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية وتحقيق الاهداف المنشودة.

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدْرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

٤- الحرف R الثاني مأخوذ من كلمة سمع أو التسميع (Revite) أو كلمة Recall استرجع أو استذكر بمعنى إن القارئ في هذه الخطوة يجيب عن الاسئلة التي طرحها في ضوء قرائته وما استوعبه وتكون اجابته بصوت عال مسموع ويمكن كتابة تلك الاجابة مسترجعاً او مستذكراً المعلومات التي توصل اليها.

٥- Review راجع اي مراجعة ماتم قراءته وكتابته او استرجاعه بمعنى ان القارئ في هذه الخطوة يعيد النظر فيما تم تحصيله من معلومات ويتأكد من صحة الاجابات التي توصل اليها ويتأكد من انه استوعب وتذكر ما يجب استيعابه وتذكره في النص القرائي ويحدد جوانب النجاح وجوانب الاخفاق في تحقيق الاهداف ويعرف اين اصاب واين اخطأ.

(عطية ٢٠٠٩، ١٥٥)

٦- ويمكن اضافة كلمة Relate أربط لتكتمل عملية القراءة برباعي جميل يربط بين ماتمت قراءته سابقا مع افكار شخصية ومعلومات يعرفها القارئ ومطالعات سابقة. (كوندليرا ٢٠١٠، ١٦٤-١٦٥)

خامساً: البعد المؤسساتي (الحوكمة الرشيدة) يُعد مصطلح الحوكمة الترجمة المختصرة التي راجت للمصطلح (Governance Corporate) اما الترجمة العلمية لهذا المفهوم هي: "أسلوب ممارسات سلطات الإدارة الرشيدة" ويفتقر مصطلح الحوكمة (Governance) إلى الترجمة الدقيقة إلى اللغة العربية، إلا أن مجمع اللغة العربية اعتمد لفظ (الحوكمة) بعد عدة محاولات لتعريبه مثل: الحاكمية، الحكم، الحوكمة، الحكمانية، الإدارة الرشيدة، الإدارة الجيدة، الضبط المؤسسي اما عن علاقة البعد المؤسساتي بالتنمية البشرية

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

حفظ حقوق الانسان وتعرف حقوق الانسان بأنها مجموعة المطالب والواجبات التي ينبغي الوفاء بها لكل البشر على قدم المساواة دون تمييز بينهم ، ولهذه الحقوق قواعد أمرة حيث استقر التعامل الدولي على ان تلك القواعد ملزمة حتى وان لم تقبل بعض الدول بها او تطبيقها ، كونها تنتظم شؤوننا خطرة ومهمة جدا في المحافظة على المجتمع الدول (عواد ٢٠١١ : ٢٣٦-٢٣٧)

ويمثل الطالب العنصر الرئيس والمحور الأساس في العملية التربوية، تسخر له جميع معطيات عناصر العمل التربوي من بيئة تربوية ، ومنهج دراسي، ومعلمين، وخدمات ارشادية ونشاط... وغيرها من الاعمال والخدمات التربوية الاخرى ولكونه محور العملية التربوية ويؤثر ويتفاعل مع من حوله من عاملين وعمليات تربوية متعددة فان من المهم ابراز ماله من الحقوق تحفظ له ليحقق توافقه النفسي والتربوي مع بيئته التربوية والاجتماعية مكرماً، ومعزراً، ومقدراً في ضوء التعاليم والقيم التي تحث عليها شريعتنا الاسلامية الغراء من قيم العدل والمساواة والمحبة والعطف والتراحم والتعاون مع الآخرين واحترام حقوقهم ورفع الظلم عنهم داعية الى تربية الناشئة على هذه الاخلاقيات والمفاهيم والقيم، وفي ضوء ذلك فان على جميع التربويين التعامل مع الطالب وفقاً لما له من حقوق نفسية واجتماعية وتربوية لما يعزز تحقيق توافقه مع نفسه ومجتمعه

(وزارة التعليم ٢٠١٥ ، ١٨)

القيم Value تُورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة "قيمة" وجمعها "قيم"، وتظهر الأصول اللغوية ان كلمة القيمة مشتقة من الفعل "قوم" الذي تعدد موارده ومعانيه فقد أستخدمت العرب هذا الفعل ومشتقاته للدلالة على معان عدة يعينها منها:

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

١- الديمومة والثبات: وهو ما يشير إليه أصل الفعل "قوم" لأنه يدل على القيام مقام الشيء.

٢- السياسة والرعاية: ومنه ما قالته العرب عن الذي يرضى القوم ويسوسهم .

٣- الصلاح والإستقامة: فالشيء القيم ماله قيمة بصلاحه وإستقامته. (الجلاد ٢٠٠٥، ١٩-٢٠)

أهمية تدريس القيم: تعد التربية أداة رئيسه في كل تغيير واصلاح لمسايرة تقدم الحياة ومستجداتها وهي بحاجة الى متابعة التطوير والتعديل لتنظيم التعليم واساليبه وطرقه وادواته المختلفة اذ ان التربية بناء الفرد للحياة، كما وتهتم التربية ببناء انسان متكامل في كافة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية ولكن يشهد الواقع اهتمام بتنمية عقل الانسان وجسده بالدرجة الاولى ثم قد يلتفت الى تربية الروح والوجدان من طرف خفي ، وقد لايهتم الا القليل من المدرسين ببناء القيم عند المتعلمين، واول ماينبغي على المدرس الانتباه اليه هو الادراك التام للاهداف الوجدانية من حيث طبيعتها وصياغتها وضرورة تضمينها في التخطيط اليومي (العفون ٢٠١٢، ٣٢٢)

معايير تصنيف القيم: أشار الجلاد (٢٠٠٥، ٤٧) الى ان أبرز التصنيفات على اساس (محتوى القيمة) هو ما اطلقه سبرانجر (Springer) في كتابه "أنماط الرجال" بعد دراسته لسلوكيات الناس في الحياة اليومية وحمل التقسيم ستة انماط بناءا على القيم الاساسية التي يعتقدون بها وهي:

١- **القيم العلمية الثقافية** هي الأحكام العقلية الانفعالية المتعلقة بقضايا العلم ومواقفه وموضوعاته، التي تعد موجّهات لسلوك الإنسان بإيجابية نحو تلك القضايا، وتجعله قادراً على مواجهة المواقف العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية باقتدار، إذ يأخذ بقيمة العقلانية في المواقف التي

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدْرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

تتطلب التصرف الواعي، ويأخذ بالمشاورة العلمية في حالة تحصيل العلم

من مدرسيه. (خزعلي ٢٠٠٩، ١١٨)

القيم الاجتماعية الخلقية وهي تعكس إهتمام الفرد وميله الى غيره من الناس فهو يحبهم ويميل الى مساعدتهم ويعد ذلك اشباعاً له وينظر الى غيره على انهم وسائل لغايات اخرى، ويتميز حاملوا هذه القيم بالعطف، الحنان، وخدمة الآخرين وينظر اليهم كغايات وليسوا وسائل لغايات اخرى (رزوقي وضمياء ٢٠١٧، ٢٤٨) وكذلك العدل، الاحسان، الاحترام، الصدق، التواضع، الوفاء وغيرها. (السليتي ٢٠٠٨، ٢٦٣)

٣- القيم الاقتصادية البيئية ويقصد بها إهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع (مادي)، ومن أجل تحقيق هذا الهدف يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق العمل والإنتاج والسعي. (العمرى ٢٠١٥، ١٠٦٥) كما انها تنظم حياة الانسان في الجوانب الفكرية والسلوكية والمهارية والتمثلة بالاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها وايجاد الحلول لمشكلاتها وتحديد الاختيارات الصحية والسليمة التي تسهل حياة المتعلم والمجتمع على حد سواء. (رزوقي وضمياء ٢٠١٧، ٢٨٨)

٤- القيم الوطنية الامنية هي التي تميز الفرد باهتماماته بالبحث عن الشهرة والنفوذ في مجالات الحياه المختلفة، وليس بالضرورة في مجال السياسة، ويتميز الفرد الذي تسود لديه هذه القيم بدوافع القوة والمنافسة وتفضيل السلوك القيادي والقدرة على توجيه الآخرين. (العنوم ٢٠٠٩، ٢٢٦) وتعكس الهوية الوطنية والانتماء للوطن والمشاركة والجهاد والتضحية في سبيله

(ابراهيم: ٢٠٠٩، ٨٠٨)

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

الفصل الثالث أولاً: اختيار التصميم التجريبي

التصميم التجريبي

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع (الاختبار البعدي)
التجريبية	المدرسون:	البرنامج التدريبي	مقياس القيم
الضابطة	١- الجنس ٢- الشهادة ٣- سنوات الخدمة	لاتخضع لاي برنامج تدريبي	

ثانياً: مجتمع البحث والعينة

- **مجتمع البحث: مجتمع المدرسين:** يتكون مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات مادة علم الاحياء للصف الرابع العلمي للمدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة (٢) للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) البالغ عددهم (٢٧٢) مدرس ومدرسة اختصاص علوم حياة من الذين يُدرسون الصف الرابع العلمي، حسب احصائية مديرية تربية بغداد/ الرصافة (٢).

- **عينة البحث عينة مدرسي الأحياء** تطلب البحث اختيار عينتين أحدهما تمثل مدرسي الأحياء للصف الرابع العلمي التي تم اختيارها عشوائياً من قبل المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة (٢) حضر (٤٨) مدرساً ومدرسة، منهم (٢٤) مدرس ومدرسة تم اختيارهم عشوائياً وبطريقة القرعة كمجموعة تجريبية اشتركت في البرنامج التدريبي والباقي (٢٤) مدرساً ومدرسة كمجموعة ضابطة لم تشترك في البرنامج التدريبي.

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

- **عينة الطلبة:** تم اختيار عينة الطلبة عشوائياً على أساس الشعب التي يقوم المدرس بتدريسها،

بلغ حجم عينة الطلبة للمجموعة التجريبية (٢٤٠) طالباً وطالبة، وللمجموعة الضابطة (٢٤٠) طالباً وطالبة.

- **تكافؤ مدرسي الأحياء (عينة البحث)**

تم توزيع استبانة تحديد خصائص المدرسين في اليوم الاول قبل البدء بالبرنامج التدريبي وبعد جمع المعلومات تبين الآتي:

١- **الجنس:** بما ان أغلب الذين حضروا الى البرنامج التدريبي من العنصر النسوي فقد كان عددهم (٤٨) مُدرس ومُدرسة منهم (٤٢) من الاناث و (٦) من الذكور لذا تم توزيعهم بالتساوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢- **الشهادة :** إن أغلب المدرسين حاصلين على شهادة بكالوريوس من الكليات التربوية قسم علوم الحياة.

٣- **سنوات الخدمة:** عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في سنوات الخدمة ، وان قيمة (كا) ٢ المحسوبة (٠,١٥٨) وهي أقل من القيمة الجدولية (٧.٨١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين وكما مبين في الجدول:

قيمة مربع كاي للاستقلالية لمتغير سنوات الخدمة

مستوى الدالة	قيمة(كا) ٢		المجموع	تكرارات الخدمة				المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		20 فما فوق	15-20	10-15	5-10	
غير دالة	7.81	0.158	24	6	5	7	6	التجريبية
			24	6	5	8	5	الضابطة
			48	12	10	15	11	المجموع

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

تكافؤ الطلبة (عينة البحث) ١- العمر الزمني: تم الحصول على بيانات العمر الزمني لأفراد العينة من البطاقة المدرسية الخاصة بالطلبة من مدارسهم، اذ تراوحت أعمارهم بين (١٤ و ١٥) سنة، و تم حساب الفرق بين متوسط أعمار طلبة المجموعة التجريبية والضابطة وتبين عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين، وان القيمة التائية المحسوبة (٠,٢١٦) أصغر من القيمة الجدولية (١,٩٦) وبهذا حصل التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني

تكافؤ عينة الطلبة في العمر الزمني

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	الدلالة الإحصائية
العمر	ت	240	185.07	3.72	238	0.216	1.96	غير دالة
	ض	240	185.15	3.87				

٢- اختبار الذكاء للتعرف على تكافؤ طلبة مجموعتي البحث في درجة الذكاء أختارت الباحثة إختبار الذكاء ل (Philip Carter & Ken Russell) للقدرة العقلية والمُعد عام (٢٠٠٧) للأعمار من ١٦-١٨ سنة والمُقنن لطلبة المرحلة الإعدادية في العراق من قبل (حلو ٢٠١٤) و بوصفه الإختبار المُلائم للفئة العمرية (عينة البحث) والذي يتكون من (٤٠ فقرة) من نوع الإختيار من متعدد تم تطبيقه على طلبة عينة البحث ابتداءً من يوم الاربعاء المصادف ١١/١٠/٢٠١٧ ولغاية يوم الخميس ١٦/١١/٢٠١٧ . كما مبين في الجدول:

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

تكافؤ عينة الطلبة في الذكاء

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	الدلالة الإحصائية
الذكاء	ت	240	13.98	4.53	238	1.522	1.96	غير دالة
	ض	240	14.60	4.41				

التحصيل السابق: تم اعتماد الدرجات النهائية لمادة الأحياء التي حصل عليها أفراد عينة البحث في الصف الرابع العلمي للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧) والتي تم الحصول عليها من السجلات المدرسية و تم حساب الفرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة وتبين عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين، وان القيمة التائية المحسوبة (١,٣٧٣) أصغر من القيمة الجدولية (١,٩٦) وبهذا حصل التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل السابق. كما مبين في الجدول أدناه:

تكافؤ عينة الطلبة في التحصيل السابق

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	الدلالة الإحصائية
التحصيل السابق	ت	240	66.36	18.85	238	1.373	1.96	غير دالة
	ض	240	68.77	19.51				

١- **مقياس القيم:** لغرض حصول التكافؤ بين طلبة مجموعتي البحث في مقياس القيم المُعد من قبل الباحثة والمتكون من (٥٣) فقرة تم توزيع نسخاً من المقياس على الطلبة بمساعدة مدرسيهم من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتم تطبيقه على طلبة عينة البحث وتم تصحيحه وحساب متوسط درجاتهم في مقياس القيم كما موضح في الجدول:

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدَرسِي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير

القيم

المتغير	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الاختبار التائي		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
مقياس القيم القبلي	تجريبية	240	131.90	11.73	478	1.400	1.960	غير دالة
	ضابطة	240	130.40	11.73				

١- ثالثاً: مستلزمات البحث: بناء البرنامج التدريبي:

أولاً: المدخلات: تتضمن مدخلات هذا البحث الآتي:

- مدخلات بشرية: تكونت من: المشرفين على هذا البحث احدهما تخصص طرائق تدريس علوم الحياة ، والآخر تخصص جيوكيمياء البيئة. المدربة: تمثلت بالباحثة اذ قامت بنفسها بعملية التدريب. المتدربين: مدرسي الاحياء للصف الرابع العلمي التابعين للمديرية العامة لتربية بغداد /الرصافة (٢) لقاطعي المركزوالكرادة الشرقية.

أ- مدخلات غير بشرية: وتشمل النفقات التي تم صرفها على البرنامج التدريبي

مدخلات معنوية : وتمثلت بالمعلومات والمعارف والأفكار التي يتفاعل معها العنصر البشري تمثلت بـ: مصادر المعلومات وزارة التخطيط العراقية : اذ حصلت الباحثة على مصادر تمثلت بكتب وتقارير وطنية عن التنمية البشرية بشكل اقراص ليزيرية وزارة البيئة العراقية : اذ حصلت الباحثة على مصادر تمثلت بكتب وكتيبات وتقارير عن توقعات حالة البيئة في العراق والاستراتيجية الوطنية لحماية البيئة في العراق وملصقات ونشرات عن البيئة من دائرة التخطيط والمتابعة / دائر التوعية والاعلام البيئي قسم البيئة

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

المدرسية . وزارة التربية العراقية/قسم محو الأمية: استفادت الباحثة من
المعلومات المقدمة من البحوث والدراسات الخاصة بالقسم فيما يخص
التسرب الدراسي من الشباب والنساء والبالغين.

- **التسهيلات التدريبية** تمثلت بالتسهيلات التي تساعد على انجاح البرنامج
التدريبي من مديرية تربية بغداد الرصافة الثانية ، اذ شملت الاتي: تهيئة
قاعة تدريبية مناسبة، السماح للباحثة باقامة البرنامج التدريبي وزيارة
المدارس الثانوية والإعدادية لاكمال متطلبات البحث وتطبيق مقياس
الكفاءة المدركة للمدرسين

ثانياً:العمليات:

٢-١ - **مرحلة التخطيط للبرنامج التدريبي**: ويقصد به عملية التصميم التي
تمر بخطوات متلاحقة ومن اهمها مايلي:
٢-١-أ **تحديد عنوان البرنامج**: وهو الذي يعبر بدقة عن مضمون البرنامج من
حيث المتغيرات التي ستتناولها الباحثة .

٢-١-ب- **تحديد الحاجات التدريبية**: قامت الباحثة بعرض البرنامج للمشرفين
الإختصاص لمادة الاحياء في مديرية تربية بغداد/ الرصافة (٢) وسؤالهم عن
عنوان البرنامج ومدى الحاجة الى هذا النوع من البرامج فقد أيدوا على حاجة
المدرسين الى هكذا برنامج تدريبي ١-ت- **خصائص المتدربين** : تم توزيع
إستبانة تحديد خصائص المتدربين قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي وبعد
عرضها على السادة المحكمين ، لجمع معلومات عن الخصائص العامة
(المشتركة) للمتدربين والخصائص النوعية ، تضمنت (الجنس، الشهادة، سنوات
الخدمة، عدد الدورات التي شارك بها المدرس والخاصة بأبعاد التنمية البشرية).

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

٢-٢-٢ - مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي

٢-٢-أ- تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج: وقد أشتقت من الأهداف العامة للبرنامج وعددها (٣٢) هدف.

٢-٢-ب- صياغة الأهداف السلوكية: قد تم صياغة الأهداف الخاصة لكل جلسة تدريبية في ضوء الأهداف العامة والخاصة للبرنامج وقد بلغ عددها (١٦٣) هدفاً منها (٩٤) في المجال المعرفي و (٥٤) هدفاً في المجال الوجداني و (١٥) هدفاً في المجال المهاري وتم توزيع هذه الأهداف حسب الجلسات التدريبية .

٢-٢-ت- تحديد محتوى البرنامج التدريبي وتنظيمه: حددت الباحثة مفردات المحتوى في ضوء الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي وحاجات مدرسي علم الأحياء، وتضمن البرنامج التدريبي (عشر وحدات تدريبية) بواقع (٢٠) جلسة تدريبية بضمنها الجلستين الأولى التحضيرية، - ٢-ث- تحديد أساليب ووسائل وتقنيات التدريب المستخدمة:

- أساليب التدريب: المحاضرة، المناقشة الجماعية، العصف الذهني، العمل في مجموعات، حل المشكلات .

- وسائل التدريب : السبورقن الأقلام الملونة، البوسترات، المصورات.

- تقنيات التدريب : جهاز العرض (Data Show) ، جهاز الحاسوب الشخصي والاقراص الليزرية، تصميم عروض البوروينت.

٢-٢-ج- أنشطة التدريب المستخدمة: صممت الباحثة أنشطة تدريبية لتلائم محتوى البرنامج وتحقق الأهداف المطلوبة،

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

٢-٢-ح- تحديد المكان والمدة الزمنية لتنفيذ البرنامج :تم التنسيق مع
مديرية تربية بغداد/ الرصافة (٢) بتحديد مكان لتنفيذ البرنامج التدريبي في
منطقة معلومة (قاعة اعدادية الهدى للبنات) لدى المتدربين المشمولين
بالبرنامج ليتمكنوا من الوصول اليها بسهولة
اما المدة الزمنية التي سمح بها المشرفين الاختصاص لاقامة البرنامج التدريبي
فكانت (عشرة ايام) بمعدل جلستان تدريبيتان لكل يوم زمنها اربع ساعات لكل
يوم تدريبي تتخللها إستراحة لمدة (١٥ دقيقة)، وتم توزيع مفردات البرنامج بين
المدة الزمنية المخصصة لتنفيذ البرنامج.

٣- مرحلة تقويم البرنامج التدريبي وتهدف الى معرفة ما اذا كان قد حقق
التدريب أهدافه أم لا؟ فمن الضروري تقويم مدى إستفادة المتدربين من التدريب
لذا ينبغي ان لا يتم التقويم في نهاية التدريب وانما يبدأ من البداية لتكوين
صورة كلية عن البرنامج التدريبي وعن تقديم المتدربين فقد تقتضي نتائج التقويم
العودة الى بداية المرحلة او البرنامج قبل التقدم الى المرحلة التالية.(الطراونة
٢٠١٦، ٩٠) وتتضمن ثلاثة مراحل:

-التقويم القبلي: (قبل تنفيذ البرنامج) وفي هذه المرحلة تم عرض البرنامج على
مجموعة من السادة المحكمين ملحق (٢) لبيان آرائهم ومقترحاتهم حول
البرنامج التدريبي من كل جوانبه

▪ التقويم التكويني- البنائي(أثناء تنفيذ البرنامج): ويتضمن شقين الأول:
متابعة سير المتدرب في العملية التدريبية اما الشق الثاني: يتناول ملاحظة
ردود أفعال المتدربين من حيث المناقشة، وطرح الآراء والمقترحات،
الأجابة على الأسئلة، ومشاركتهم

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

■ التقييم النهائي (بعد إنتهاء البرنامج): ويتم هذا النوع من التقييم في نهاية تطبيق البرنامج التدريبي، ويتم في هذا النوع عن طريق قياس مدى تحقق الأهداف التي وضعت للبرنامج عن طريق نتائج قياس الكفاءة المدركة للمدرسين

■ ثالثاً: المخرجات: تمثلت مخرجات البحث الاتي:

١- البرنامج التدريبي المقترح: وفق أبعاد التنمية البشرية

٢- نتائج تطبيق مقياس القيم عند الطلبة.

٢- إعداد أداتا البحث: من مستلزمات البرنامج التدريبي إعداد إداتي بحث محددة لتحقيق هدفى البحث المتمثلين وهي:

مقياس القيم: بعد إطلاع الباحثة على عدد من المقاييس والاختبارات الخاصة بالقيم العربية والاجنبية التي تناولتها الدراسات السابقة منها الاختبار الذي وضعه Allport & Vernon (١٩١٣) الذي عدل فيما بعد وأُشترك في تعديله Lindzey وهو أول الاختبارات الذي وضع في ميدان القيم والذي يلائم الطالب الجامعي حيث تابع المؤلفان التقسيم الذي وضعه Spranger في كتابه Types OF Men والقيم التي يقيسها هذا الاختبار هي:

- القيم النظرية (التي تهتم بالمعرفة والحقيقة) ، - القيم الاجتماعية (التي تهتم بما يفيد الآخرين وينفعهم)، القيم الاقتصادية (التي تهتم بما هو نافع مادياً)، القيم الجمالية (التي تهتم بالشكل والتناسق) القيم السياسية (التي ترفع من شأن المركز الاجتماعي والسلطة) القيم الدينية (التي ترفع من شأن المعتقدات والمشاعر الدينية) (Kopelman:2003.211-2019)

أرأت الباحثة بناء أداة لقياس القيم على وفق الخطوات الآتية:

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

❖ **تحديد مفهوم القيم:** حددت الباحثة مفهوم القيم وهو: " عبارة عن تنظيمات لإحكام عقلية إنفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني ووجه النشاط، والقيم موضوع الإتجاهات، والقيم تعبير عن دوافع الانسان وتمثل الاشياء التي نوجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها".

(زهران ١٩٧٧، ١٣٢)

❖ **تحديد انواع المقياس:** بعد إطلاع الباحثة على مقياس Spranger للقيم وعلى الدراسات السابقة ارتأت الباحثة ان يكون المقياس على حسب اربع انواع من القيم وهي:
القيم العلمية الثقافية، القيم الاجتماعية الاخلاقية، القيم الاقتصادية البيئية، القيم الوطنية الأمنية.

صوغ فقرات المقياس قامت الباحثة ببناء مقياس يمكن ان يقيس القيم لدى طلبة الصف الرابع العلمي يتكون من (٥٦ فقرة) اذ خصص لكل نوع عدد من الفقرات وكالاتي:

القيم العلمية الثقافية (١٤) فقرة، القيم الاجتماعية الاخلاقية (١٣) فقرة، القيم الاقتصادية البيئية (١٥) فقرة، القيم الوطنية الأمنية (١٤) فقرة

❖ **صدق المقياس:** تأكدت الباحثة من صدق المقياس عن طريق :
الصدق الظاهري: عرضت الباحثة مقياس القيم بصورته الاولى على مجموعة من المحكمين من اجل استطلاع آرائهم بشأن مدى صلاحه واعتمدت الباحثة (معادلة كوبر) لمعرفة صلاح الفقرات.

❖ **صوغ تعليمات تصحيح المقياس:** اعتمدت الباحثة تعليمات الاجابة عن مقياس القيم.

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

التطبيق الاستطلاعي الاول للمقياس: طبق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصف الرابع العلمي من غير عينة البحث ، اذ بلغ عددهم (٣٠) طالب وطالبة تابعين للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة (٢) ثانوية (بلقيس للبنات) في يوم الأربعاء المصادف ٥/٤/للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ لمعرفة وضوح الفقرات.

تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية الثانية: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة موزعين بالتساوي بين مدرستين بنين ومدرسة بنات وذلك لغرض تحليل فقرات الاختبار والتأكد من خصائصه السايكومترية.

❖ **تصحيح المقياس.** وضع معيار لتصحيح المقياس كالآتي:

تم تحديد ثلاث بدائل للاجابة (موافق بشدة، موافق، غير موافق) بأوزان (٣، ٢، ١) لها على التتابع، وهكذا تم احتساب الدرجة الكلية لمقياس القيم عن طريق جمع درجاته التي حصل عليها وفقاً لفقرات المقياس.

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس : بعد تصحيح اجابات الطلبة : رتبت الدرجات الكلية للعينة من أعلى درجة الى أقل درجة، واختيرت (٢٧%) من الطلبة للمجموعة العليا و(٢٧%) من الطلبة للمجموعة الدنيا، وأستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل منهما ثم طبق (t- test) لعينتين مستقلتين متساويتين وحللت المجموعتان العليا والدنيا احصائياً للمقياس على وفق الخطوات الآتية:

القوة التمييزية: استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ثم طبق (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين بالحجم، وبعد مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (78) وبمستوى دلالة (٠.٠٥)، اتضح

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

ان جميع الفقرات دالة احصائياً، أي أنَّ جميع القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢٠٠) ما عدا الفقرات (٨، ٢٩، ٤٣) يدل على ان الفقرات ذات قوة تمييزية جيدة.

معامل الارتباط: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال التي تنتمي له، ودرجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، واتضح ان جميع الفقرات ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) أي أنَّ جميع القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (٠.١٩٥) ما عدا الفقرات (٨، ٢٩، ٤٣)

النتائج: اعتمدت الباحثة لحساب الثبات طريقتين للتأكد من ثبات المقياس كما موضح في الجدول أدناه:

الطريقة	قيمة الثبات
الفا - كرومباخ	0.٨٤
معامل ارتباط بيرسون	0.66
تصحیح سبيرمان - براون	0.٨٠

وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بثبات عال وهو مقياس دقيق.

٣-المقياس بصورته النهائية: اصبح المقياس بصورته النهائية، مكوناً من (٥٣) فقرة بعد ان حذفت الفقرتين (٨، ٢٩، ٤٣) احصائياً .

❖ **تطبيق البرنامج التدريبي على عينة البحث:** بدأ التدريب الفعلي للبرنامج التدريبي في الساعة الثامنة والنصف صباح يوم الاحد الموافق ٢٠١٧/٩/١٠ وانتهى التدريب يوم الخميس الموافق ٢٠١٧/٩/٢١.

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

❖ **تطبيق مقياس القيم على عينة البحث :** تم تحديد موعد الاختبار البعدي للقيم على الطلبة عينة البحث، عن طريق زيارة الباحثة مدارس عينتي البحث وبمساعدة المدرسين، ابتداءً من يوم الخميس ٢٠١٨/٣/١ ولغاية يوم الاحد ٢٠١٨/٣/١١ البالغ عددهم (٤٨٠) نسخة بين المشاركين من افراد العينة وطلبت منهم قراءة التعليمات بدقة قبل الاجابة عن فقرات المقياس.

الفصل الرابع

عرض النتائج: النتائج المتعلقة ببناء البرنامج التدريبي

لاجل تحقيق الهدف الأول للبحث وهو بناء برنامج تدريبي وفقاً لابعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الاحياء للصف الرابع العلمي، فقد تم بناءه على وفق الإتجاهات الحديثة المعتمدة في بناء البرامج التدريبية وقد تحقق هذا الهدف من خلال اجراءات بناء البرنامج التي مر ذكرها في الفصل الثالث.

تفسير النتائج: النتائج المتعلقة بالقيم عند الطلبة:

لأجل تحقيق الهدف الثاني للبحث الذي ينص: تعرف أثر تدريب مدرسي علم الاحياء على وفق البرنامج التدريبي في تنمية القيم عند طلبتهم. تنص الفرضية الخاصة بهذا الهدف:

لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الفروق لدرجات طلبة مدرسي علم الاحياء للمجموعة التجريبية الذين اشتركوا في البرنامج التدريبي ومتوسط الفروق لدرجات طلبة مدرسي علم الاحياء للمجموعة الضابطة الذين لم يشتركوا في البرنامج التدريبي وفقاً لمقياس القيم (القبلي- البعدي).

للتحقق من الفرضية الصفرية تم احتساب متوسط الفروق لدرجات طلبة مدرسي علم الاحياء المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس القيم القبلي -

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم.....

البعدي، اعتمدت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد اذ بين ان القيمة المحسوبة (4.454) أكبر من القيمة الجدولية (1.922) وكما موضح في الجدول أدناه

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة المحسوبة والجدولية لدرجات

المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس القيم (قبلي -بعدي)

القيم	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي - البعدي	تجريبية	240	9.22	16.57	478	4.454	1.922	دالة لصالح المجموعة التجريبية
	ضابطة	240	0.66	24.74				

وعليه ترفض الفرضية الصفرية ، و لإيجاد حجم الأثر للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي وفقاً لأبعاد التنمية البشرية) في القيم، أعتمدت الباحثة معادلة حجم الأثر لكوهن ، اذ كانت قيمة حجم الأثر (متوسطة) كما في الجدول أدناه:

قيمة حجم الأثر ومؤشر كوهن للقيم

القيم	حجم الأثر	مؤشر كوهن
قبلي بعدي	0.52	حجم تأثير متوسط

بلغت قيمة حجم الأثر (0.52) اذ يعد حجم تأثير متوسط وبحسب معيار (Cohen) (Cohen,1988:237-279)

ثانياً: تفسير النتائج: أظهرت النتائج الإحصائية تفوق طلبة مدرسي الأحياء (المجموعة التجريبية) على طلبة مدرسي الأحياء (المجموعة الضابطة) في مقياس القيم (القبلي - البعدي) ويُفسر ذلك الآتي:

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمدرسي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

١- أبتعاد المدرسين عن الطرائق التقليدية في التدريس وتنمية مهارات التفكير
والتواصل عند طلبتهم

٢- ان توظيف استراتيجيات التسامح وحقوق الانسان فضلا عن ربط منهج
الاحياء بالعلاقات الإجتماعية ساهمت في تنمية القيم الإجتماعية عند
الطلبة.

استخدام الانشطة البيئية ساهمت في تنمية القيم الاقتصادية البيئية عند الطلبة.
٣- ان تشجيع الطلبة على الحوار الديمقراطي اثناء الدرس ساعدت في تنمية
القيم الوطنية الأمنية بحب الوطن والولاء له.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث وإستنتاجاته توصي الباحثة الآتي:

- ١- إعتاد البرنامج التدريبي المقترح وفق أبعاد التنمية البشرية في برامج
تدريب مدرسي الأحياء في أثناء الخدمة.
- ٢- توجيه مدرسي علم الاحياء للصف الرابع العلمي الى ضرورة الأهتمام
بالجانب الوجداني في هذه المرحلة العمرية لتنمية القيم
- ٣- التنسيق بين وزارة التربية ووزارة البيئة على وضع منهج منفصل بعنوان (
التربية الأخلاقية) يتم تدريسه في كافة المراحل الدراسية لحاجة المجتمع
الماسة اليه.

خامساً:المقترحات

- ١- اجراء دراسة مماثلة لمراحل دراسية أخرى، ولاختصاصات مختلفة.
- ٢- اجراء دراسة مماثلة لمراحل دراسية أعلى كالمعاهد والجامعات.

المصادر

- إبراهيم، مجدي عزيز، ٢٠٠٩: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- أبوالنصر، مدحت محمد ٢٠٠٩: تنمية الموارد البشرية، ط١، الروابط العالمية للنشر، القاهرة
- الأحمد، سهيل محمد طاهر ٢٠١٢: "تنمية الموارد البشرية من منظور اسلامي" مجلة جامعه الاقصى سلسلة العلوم الانسانية المجلد ١٦ العدد الاول ص١٤٥-١٦٩، غزة.
- الجلال، ماجد زكي ٢٠٠٥: تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق وإستراتيجيات تدريس القيم، ط١، دار المسيرة، عمان
- جودت، عبد السلام ٢٠١٣: القيم العلمية المصاحبة للتفكير العلمي لدى طلاب كلية التربية الأساسية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، عدد ١٢
- الحربي، علي بن سعد مطر ٢٠١٠: "أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم الطبيعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية"، أطروحة دكتوراه منشورة في المناهج وطرائق التدريس/ كلية التربية جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- الحسيني، عبد الحسن ٢٠٠٨: التنمية البشرية وبناء مجتمع المعرفة قراءات في تجارب الدول العربية واسرائيل والصين وماليزيا، ط١، الدار العربية للنشر، بيروت.
- الختاتنة، سامي محسن ٢٠١١: علم النفس الاداري، ط١ دار الحامد، عمان.

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

- خزعلي، قاسم ٢٠٠٩: "منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن" المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، عدد ٢، ١١٥-١٣٥.
- خطابية، عبد الله محمد ٢٠٠٨: تعليم العلوم للجميع، ط٢، دار المسيرة، عمان.
- دمس، مصطفى ٢٠١٠: إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التطوير الحديثة، ط١، دار المنهل، عمان
- رزق، عادل ٢٠١٠: إدارة الأزمات المالية العالمية (منظومة الإصلاح الإداري بين النظرية والتطبيق)، ط١، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
- رزوقي، رعد مهدي وضمياء سالم داود ٢٠١٧: التدريس واهدافه، ط١، دار كلكامش، بغداد.
- الزبيدي، صباح حسن، ٢٠١٧: مدخل في مضمون الفساد - النزاهة - الشفافية أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسها في الكليات والمعاهد، دار الكتب، بغداد.
- زهران، حامد عبد السلام ١٩٧٧: علم النفس الإجتماعي، ط٤، دار الكتب، القاهرة.
- سيد، أسامة محمد وعباس حلمي الجمل ٢٠١٢: التربية والتنمية المهنية المستدامة، ط١ دار العلم والإيمان، القاهرة.
- السليتي، فراس ٢٠٠٨: إستراتيجية التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط١، جدار للكتاب، عمان .
- الشهراني، فهد يحيى علي ٢٠١٣: "برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

-
- التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية"، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية / جامعة الملك خالد، عسير - ابها، المملكة العربية السعودية.
 - عبد الخالق، عبير ٢٠١٤: التنمية البشرية وأثرها على تحقيق التنمية المستدامة، ط١، الدار الجامعية، الإسكندرية
 - عبد السميع، مصطفى وسهير محمد حوالة ٢٠٠٥: إعداد المعلم تنميته وتدريبه ، ط١، دار الفكر، عمان
 - عبد العظيم، صبري وحمدى أحمد محمود ٢٠١٥: المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
 - عطية، محسن علي ٢٠١٠ : أسس التربية الحديثة ونظم تعليمها، ط١، دار المناهج ، عمان.
 - _____ ٢٠٠٩: إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، ط١ دار المناهج، عمان.
 - العمري، اسماء عبد المنعم ٢٠١٥: "درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الاردنية" من وجهة نظر الطلبة انفسهم مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد ٤٢ العدد ٣، عمان.
 - العفون ٢٠١٢:الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط١، دار صفاء، الاردن.
 - عواد، يوسف ذياب ٢٠١١: دليل المعلم في عمله دراسات نفسية وتربوية ، ط١، دار المناهج، عمان.

بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم
عند طلبتهم.....

- فرناز، حسين علي وذكرى عبد الحافظ ٢٠١٠: "آراء الهيئات التعليمية في التدريب أثناء الخدمة"، مجلة دراسات تربوية، وزارة التربية العدد (٣)، كركوك
- كوندليرا، جون ٢٠١٠: علم نفسك القراءة السريعة ط١، مكتبة الهلال، بيروت.
- محمد، احمد علي الحاج ٢٠١٤: إقتصاد المعرفة واتجاهات تطويره، ط١، دار المسيرة، عمان.
- _____، محمد جاسم ٢٠٠٧: نظريات التعلم، ط١، دار الثقافة، عمان
- مركز الانتاج الاعلامي ٢٠٠٨: "تحو مجتمع المعرفة" سلسلة دراسات يصدرها مجلس البحث العلمي (الاصدار الاول)، جامعة الملك عبد العزيز، مكتبة الملك فهد الوطنية، جدة.
- المعهد البيلوغرافي-المانيا ٢٠٠٦: كيف يعمل هذا؟ جسم الإنسان وأمراضه، العبيكان للنشر - الرياض
- الناصر، عبد الله سهو ٢٠١٤: التسرب من التعليم، دائرة المكتبة الوطنية، عمان.
- وزارة التعليم/ وكالة الوزارة للتعليم الإدارة العامة للتوجيه والارشاد ٢٠١٥: بإخلاقي أسمو قواعد السلوك والمواظبة لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية، المملكة العربية السعودية.
- _____ ٢٠٠٨: برنامج الإنسان والمحيط الحيوي، باريس.

المصادر الأجنبية

- Cohen, J. 1988: **Statistical power analysis for the behavioral sciences** (2nd ed.).
- Kopelman, Richard E & Janet L. Rovenpor & Mingwei Guan2003: The Study of Values, Construction of the fourth edition, **Journal of Vocational Behavior** 62 – 203–220,Newark.

الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

أ . م . د رائد رسم يونس

أ . م . د خالد جمال جاسم

م . م نورالدين حيدر فليح

جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الانسانية / ابن رشد / قسم العلوم
التربوية والنفسية / طرائق تدريس اللغة العربية

الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

أ . م . د رائد رسم يونس

أ . م . د خالد جمال جاسم

م . م نورالدين حيدر فليح

الملخص

تُعدُّ الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أيِّ مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعليم أساليب وطرائق التفكير، أو تكوين الإتجاهات والقيم، أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو في حل المشكلات (الشرقاوي، ٢٠١٢، ص ٢٣٤)، وأنَّ التعليم إذا كان ممتعاً زادت دافعية المتعلمين نحو التعلم ومن ثَمَّ ارتفع تحصيلهم الدراسي، وإذا كان التعليم مملاً قلت دافعية المتعلمين وانخفض تحصيلهم، أيَّ أنَّ الدافعية والتحصيل تتناسبان طردياً فيما بينهما، وللدافعية الأكاديمية دوراً حيوياً في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية، وتوجيه سلوكه التعليمي وتعزيزه واستمراره، وتجعله أكثر نشاطاً وتفاعلاً في المواقف الصفية (ابو غزال، ٢٠١٥، ص ٢١٨) وهي من أكثر المتطلبات القبلية أهمية للتعلم، فعلى الرغم من المبالغ الطائلة التي تنفق على إنشاء الابنية المدرسية وتوظيف الملاكات التعليمية وتجهيز المدارس، الا إنَّ هذا كله سيظل قليل الفائدة إذا لم يكن المتعلمون عندهم الرغبة في التعلُّم، وتُعدُّ اثارة الدافعية للتعلم ابرز القضايا في التعلُّم، إذ وجد الباحثون أنَّ هناك علاقة إيجابية قوية بين الدافعية ومستوى التحصيل (ابو جادو، ٢٠١١، ص ٢٩٤).

Abstract

Motivation is one of the basic conditions upon which learning is to be achieved in any of its various areas, both in teaching methods and ways of thinking, in shaping attitudes and values, in collecting information and knowledge, or in solving problems (Sharkawi, 2012, p. 234) And that education if it was fun increased the motivation of learners towards learning and then increased their educational attainment, and if the education is boring, the motivation of the learners is reduced and their achievement is reduced, that is, motivation and achievement are commensurate with each other. Academic motivation plays a vital role in stimulating the learner's interest in subjects (Abu Ghazal, 2015, p. 218). It is one of the most important tribal requirements for learning. Despite the enormous amounts spent on the construction of school buildings, the employment of educational staff and the preparation of schools, This will be of little benefit if learners do not have the desire to learn. Motivation for learning is the most important issue in learning. Researchers have found a strong positive correlation between motivation and achievement (Abu Jado, 2011, p 294).

الدافعية الأكاديمية :

يشير مفهوم الدافعية الأكاديمية إلى ما يحضّ الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية المتعلمين وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة عندهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وهي من الأهداف التربوية التي ينشدها أي نظام تربوي (نشواتي، ٢٠٠٣، ص ٢٠٦) .

والدافعية الأكاديمية تشويق ذاتي منطلق من ذات المتعلم رغبة في سلوك ما لذاته، ليس من أجل هدف وراءه، والاستمتاع بالتعلم من أجل التعلم ذاته (الخولي، ١٩٨١، ص ٢٤٦) .

إنّ الدافعية الأكاديمية موجودة عند بعض المتعلمين بدرجات ومستويات متفاوتة، مهما اختلفت بيئاتهم وحضاراتهم، وتُعد من أبرز خصائص الشخصية الإنسانية، وهي قوة محرّكة لسلوك المتعلم، ذات طبيعة دينامية، واستعداد نفسي مركب من تجمع ميول واتجاهات، ولها ثلاث مستويات (مرتفع ومتوسط وضعيف) وأنّ اختلاف المتعلمين في قوة هذه الدافعية هو في الدرجة لا في النوع، وهذا الاستعداد يبقى كامناً حتى يستثار بمثيرات معرفية مدرسية، تختلف في قوتها من متعلم لآخر ومن مرحلة لأخرى (العبود، ٢٠٠٢، ص ٣٨) .

ويعتقد الباحث أنّ من الضروري توافر المثيرات المعرفية المدرسية المتنوعة، والاهتمام بتوافر البيئة الاجتماعية والنفسية المناسبة لعملية التعليم، ليجد المتعلم في ذلك متعة في عمله المدرسي

انواع الدافعية المحفزة على التعلم :

توجد دوافع تحفز الإنسان على التعلم، وتجعله نشطاً ومتفاعلاً مع الاجواء الدراسية داخل المؤسسة التعليمية، وهي على أنواع منها :

١- دافعية ذاتية - داخلية (الأكاديمية) : وتمثل دافعية ملازمة لموضوع التعلم، فالمتعلم قد يستلذ بالتعلم ويستمتع به، فالتعلم نشاط هادف يزيد الاهتمام به لذاته على الاهتمام من أجل الحصول على غاية خارجية، والنشاط الصادر عنه ليس وسيلة لتحقيق غاية ما، ولكنه غاية بحد ذاته، فالمتعلم ذو الدافعية الأكاديمية الذاتية، لا يرضيه الا التعلم من أجل الحصول على المتعة واللذة والسرور في ذلك التعلم .

٢- دافعية غير ذاتية - خارجية : وهي التي ترتبط بظروف التعلم، ارتباطاً وثيقاً مباشراً كـرغبة المتعلم في الحصول على تقدير اجتماعي مناسب، أو حب الظهور والتفاخر، أو الوصول إلى وظائف عالية في مؤسسات الدولة .

٣- الدافعية الوسطية : وتكون خارجة عن موضوع التعلم كـرغبة المتعلم في ارضاء والديه أو معلمه، أو طمعاً في الظفر بجائزة ما، أو لحاجته لجمع المال، وهذا النشاط هو وسيلة لتحقيق غاية معينة، وليس غاية بحد ذاته (راجع، ١٩٧٦، ص ٢٦٨) .

إنَّ التنوع في الدافعية، لا يعني أنَّ هذه الدوافع تختلف بعضها عن بعض، وإنما هي تميز لمظاهر هذه الحالة (جلال، ١٩٨٥، ص٤٣٥) .

نظريات الدافعية الأكاديمية :

١- النظرية الارتباطية : وتعنى النظرية الارتباطية بتفسير الدافعية في نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادةً بنظريات المثير والاستجابة (نشواتي، ٢٠٠٣، ص٢٠٧) إنَّ اعطاء المعلم / المدرس، درجات

إضافة للمتعلم، عند أدائه وإتقانه لعمله المدرسي أو لواجباته المدرسية، يُعد مكافأة تثير الدافعية فيما بعد، أما الحوافز فقد تستثير المتعلم إلى شيء ما، قد يؤدي إلى تشجيع حدوث السلوك المرغوب فيه، فمثلاً وعد المتعلم بمنحه تقديراً معيناً كأن يكون امتياز، قد يُعد حافزاً له، وحصوله على هذا التقدير يُعد مكافأة له، وكذلك استعمال عبارات المدح والثناء، فإن المتعلم سيبدل قصارى جهده، لإتقان هذه المادة الدراسية، والتمكن منها (البيلي، وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢٧٦) .

٢- نظرية التنافر المعرفي : إنَّ المتعلمين يندفعون نحو تحقيق التوازن المعرفي نتيجة عدم الانسجام والتوازن في البناء المعرفي، وعليه فإن التنافر المعرفي ينشأ من قيام المتعلمين بسلوك يتعارض مع القيم والعادات، ممَّا يولد عندهم الدافعية لممارسة سلوك للتخلص من هذا التنافر لكي يرجع إلى حالة التوازن المعرفي (طه، ٢٠٠٦، ص ١٧)، ويحدث التنافر المعرفي في مواقف عامة تنشطه وهي :

أ- عندما لا تتسق الجوانب المعرفية للمتعلم مع المعايير الاخلاقية مثل : الغش في الامتحان اضطراراً تجعل المتعلم يميل لقبوله لتسوية غشه .

ب - يحدث التنافر المعرفي عندما يتوقع المتعلمون حدثاً ما ويقع آخر بدلاً عنه .

ت - يحدث التنافر المعرفي عندما يقوم المتعلمون بسلوك يختلف مع اتجاههم العام (دافيدوف، ١٩٨٣، ص ٤٣٦) .

٣- النظرية المعرفية : تفترض النظرية المعرفية أنَّ الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة في اتخاذ القرارات التي يرغب فيها، فالنشاط العقلي للمتعلم يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات، وبذلك يتمتع المتعلم بدرجة عالية من الضبط الذاتي،

فمثلاً ظاهرة حب الاستطلاع هي نوع من أنواع الدافعية الذاتية ترمي إلى تأمين معلومات حول الموضوع أو الفكرة عبر سلوك استكشافي، ويمكن عد حب الاستطلاع دافعاً إنسانياً ذاتياً وإساسياً وضرورياً ومؤثراً في التعلم، لأنه يُمكن المتعلمين، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحوٍ إيجابي، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل وهناك ثلاثة متغيرات تحدد قدرة المتعلم على التحصيل هي :

١- الدافع لإنجاز النجاح : يشير هذا الدافع إلى إقدام المتعلم على أداء مهمة ما بنشاط وحماسة كبيرين، رغبةً منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، ولهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، وهو دافع تجنب الفشل، ويكمن دافع انجاز النجاح وراء تباين المتعلمين في مستوياتهم التحصيلية إذ يرتفع مستوى المتعلمين التحصيلي بارتفاع هذا الدافع .

٢- إحصالية النجاح : إنّ إحصالية النجاح تستند على عملية تقويم ذاتي يقوم بها المتعلم المنوط به أداء هذه المهمة، وتتراوح إحصالية النجاح بين مستوى منخفض جداً، ومستوى مرتفع جداً، اعتماداً على أهمية النجاح وقيّمته، فالمتعلم الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون إحصالية نجاحه كبيرة أيضاً، لأنّ قيمة النجاح تعزز دافعية التحصيل عنده .

٣- قيمة باعث النجاح : إنّ ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب ان يكون الباعث (الاثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع عند المتعلمين، ممّا يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل عندهم .

إنّ دافع إنجاز النجاح ودافع الخوف من الفشل مترابطان، فإذا كان المتعلم مدفوعاً بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون إحصالية نجاحها مساوية

لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان المتعلم مدفوعاً بالخوف من الفشل، فسيتجنب أداء مثل هذه المهام، أن قدرة المتعلم على التعلّم والتحصيل مرتبطة بنزعة الدافعية إلى إنجاز النجاح، ولأنّها نزعة مكتسبة فمن الممكن تعديلها، وهذا يؤثر في تعديل قدرته على التحصيل المدرسيّ (نشواتي، ٢٠٠٣، ص ٢٠٩ - ٢١١) .

٤- نظرية العزو السببيّ : وهي من أكثر النظريات التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يستند عليها المتعلمون لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات المختلفة الأكاديمية وغير الأكاديمية، وهي تصف كيف تؤثر تفسيرات المتعلمين ومسوغاتهم لخبرات النجاح والفشل في إثراء دافعتهم، وهل أنّ سبب النجاح أو الفشل خارجي أم داخليّ ؟ وهل اسباب عزو النجاح والفشل ثابتة أم متغيرة ؟ وهل اسباب النجاح والفشل تحت السيطرة أم خارجة عن السيطرة ؟ وقد استعملت هذه النظرية بالعملية التربويّة، ولاسيما بالتعلّم والتحصيل الدراسي، وترى النظرية أنّ المتعلمين عندهم نزعة لعزو اسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل مثل القدرة، الجهد، المعرفة، الحظ، المزاج، ووضوح التعليمات (الزغول، ٢٠١٢، ص ٢٢١) .

إنّ العزو يتمثل بـ(القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ) ولها تأثير على دافعية المتعلمين وأدائهم، فالمتعلمون الذين يعزون سبب نجاحهم الأكاديمي إلى اسباب شخصية وداخلية واسباب تقع تحت سيطرتهم وقدرتهم على التحكم بها فإنهم يتميزون بالأداء المرتفع والعالي، إما المتعلمون الذين يعزون نجاحهم في الدراسة لأسباب خارجية مثل الحظ فانهم لن يبذلوا الجهد المتوقع منهم (طه، ٢٠٠٦، ص ١٥) .

مصادر الدافعية الأكاديمية :

إنَّ المتعلمين انفسهم هم مصدر الدافعية الأكاديمية، لذا فإنهم يقدمون على التعلّم مدفوعين برغبة داخلية لإرضاء ذاتهم، وسعيًا للحصول على المتعة من وراء التعلّم وكسب المعارف والمهارات التي يحبونها ويميلون إليها لما لها من أهمية لهم (غباري، وآخرون، ٢٠٠٨، ص ٤٤) تجعلهم يندفعون لتحقيقها وتتركز مصادر الدافعية الأكاديمية عند المتعلمين فيما يأتي :

١- عوامل داخلية : وهي عوامل تكون منغرسه في المهمة التي يقومون بها .
٢- المتعة : فهم ينهمكون في نشاط معين لأنّه يشعرهم بالمتعة عند أدائه، أو يساعدهم في تطوير مهارة معينة، مهمة لهم، أو يعتقدون أنّها الصحيحة أو المناسبة لهم .

٣- عوامل خارجية : وهي غير مرتبطة بالمهمة التي يقومون بها .
ولا ريب أنّ العوامل الداخلية (الدافعية الأكاديمية) أهم من سواها من العوامل الخارجية الأخرى فيما يتعلق بمثابرة المتعلمين على إنجاز مهام التعلّم الموكلة إليهم، كونها السلوك المحفز داخلياً وعلى درجة عالية من التنظيم والفاعلية الحيويّة، فالنشاط الذي يؤديه المتعلمون نتيجة للدافع الداخلي يختلف عن النشاط الذي يؤديه للحصول على مكافأة خارجية، فهو ينبع من دافع داخلي ويصبحون مندمجين ومستغرقين فيه، وملتزمين به، ويسعون لتنفيذه بكل تقانٍ وإتقان، ويتحملون لأجله التعب والإرهاق (العنزي، ٢٠٠٩، ص ٢٥) فهم يحبون الدرجات العالية أو المال أو الشهرة التي تجلبها لهم الانجازات أو المهام، إنّ المتعلمين المدفوعون داخلياً يقبلون على المهام التعليميّة والوظائف الصفية ويتشوقون لتعلّم المواد الأكاديمية الصفية، أما المتعلمين المدفوعون خارجياً فلا يهتمون الا بتحقيق النزر اليسير من المتطلبات الصفية (العنوم وآخرون، ٢٠١١، ص ١٧٥) .

وظائف الدافعية الأكاديمية :

- تتضمن الدافعية الأكاديمية عدة وظائف رئيسة في العملية التعليمية ابرزها:
- ١- الوظيفة التنشيطية : فالدافعية تحفز سلوك المتعلم بصيغة نشاط .
 - ٢- الوظيفة التوجيهية : وتعني أنَّ النشاط موجه نحو هدف محدد فلا دافعية من دون هدف يوجه سلوك المتعلم (منصور، وآخرون، ١٩٧٨، ص ١١٢).
 - ٣- الوظيفة الاستثنائية : إذ إنَّها تستثير المتعلم للقيام بسلوك معين مقصود، وأفضل درجات الاستثارة هي الدرجة المتوسطة، التي تؤدي إلى أفضل تعلّم ممكن .
 - ٤- الوظيفة التوقعية: وهي توقع ناتجاً ما سوف ينجم عن سلوك معين، وهذا الناتج لا ينسجم بالضرورة مع التوقع ولهذا الوظيفة علاقة بمستوى الطموح عند المتعلمين .
 - ٥- الوظيفة الباعثة : وهي عبارة عن أشياء تثير السلوك وتحركه نحو هدف ما عندما تقترن بمثيرات ما .
 - ٦- الوظيفة العقابية : العقاب مؤثر سلبي يسعى المتعلم لتجنبه، وهو دافع للتعلم أحياناً، فأثره وأسلوبه المتبع قد يختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة (توق، وعبد الرحمن، ١٩٨٤، ص ١٥٤)

مكونات الدافعية الأكاديمية :

- ١- الدافعية المستندة إلى مفهوم الذات الخارجي : فالمتعلمون الذين يكونون مدفوعين بهذا العامل يتبنون توقعات المجموعة، إذ يهتمون بالتغذية الراجعة، ويتصرفون بطريقة ترضي المجموعة لنيل الرضا والقبول والمكانة الجيدة بينهم .

- ٢- الدافعية النابعة من الداخل أو ذات منشأ داخليّ فالمتعلمون الذين يكونون مدفوعين بالعمليات الداخلية يقومون بالأنشطة التي يستمتعون بها، ولا يهتمهم التغذية الراجعة لأدائهم المهمة .
- ٣- الدافعية الأدواتية أو الوسيّلية : إنّ المتعلمين المدفوعون بهذا الدافع يعتقدون أنّ السلوك الذي سيقومون به هو أداة لبلوغ هدف محدد، مثل الثناء والمديح .
- ٤- الدافعية المستندة إلى مفهوم الذات الداخليّ : فالمتعلمون الذين يكونون مدفوعين بهذا العنصر موجهين ذاتياً، إذ يقومون بوضع معاييرهم الخاصة بهم .
- ٥- إستدخال الأهداف: فالمتعلمون الذين يكونون مدفوعين بهذا النوع من الدافعية يستدخلون توجهات أو سلوكيات معينة تتسجم ورؤيتهم الشخصية (ابو عواد، ٢٠٠٩ ، ص ٤٣٨) .

أثر الدافعية الأكاديمية في التعلّم وسلوك المتعلمين :

تستند الدافعية الأكاديمية على تنفيذ أنشطة خارجيّة واضحة من دون تعزيزات في سياق التعلّم ويعني ذلك أنّ المتعلمين يتعلمون بسبب الفضول بدلاً من المكافأة الخارجية، أنّ المتعلمين الذين يتمتعون بدافعية أكاديمية عالية هم أكثر حماسةً للقيام بالمهام الصعبة وتعلّم الأشياء الجديدة والقدرة على الاعتماد على الذات داخل غرفة الصف بدلاً من الاعتماد على المعلم، وأنّ صفة الفضول والاهتمام الشخصيّ هو نشاط دال على سمة الدافعية الأكاديمية الداخلية عند المتعلمين (العنزي، ٢٠٠٩، ص ٢٥)، وللدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة مع سلوك المتعلمين وتعلّمهم إذ يمكن أنّ نلمس عدة آثار مفيدة لها في تعلّم وسلوك المتعلمين وهي :

- ١- توجه سلوك المتعلمين نحو أهداف معينة، فالمتعلمون يضعون أهدافاً لأنفسهم ويوجهون جهودهم وسلوكهم نحو تحقيق هذه الأهداف، ومن هذا المنطلق فإنّ الدافعية الأكاديمية تؤثر في الاختبارات التي تواجههم .
- ٢- الدافعية الأكاديمية تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف، فهي تحدد فيما إذا كان المتعلم سيتابع مهمة معينة بحماسةٍ وتشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى ينجزه، أم أنّه سوف يقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة .
- ٣- الدافعية الأكاديمية تزيد من المبادأة بالنشاط والمثابرة عليه، فهي تحدد فيما إذا كان المتعلمون سوف يبادرون ذاتياً للقيام بالنشاط، فهم يميلون إلى البدء بمهمة معينة عندما يرغبون القيام بها، وإذا كانوا يحبونها فإنهم يستمرون في أدائها (العنوم، وآخرون، ٢٠١١، ص ١٧٣) .
- ٤- الدافعية الأكاديمية عامل ضروري لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافعية .
- ٥- المتعلم الذي يجهل الدوافع الخاصة به وبغيره ستولد عنده العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية وإذا عرفها فإن ذلك سيخلق له توازناً نفسياً واجتماعياً (السلطي، ٢٠٠٤، ص ١٤٣)
- ٦- الدافعية تؤثر في سلوك المتعلم إذ تجعله يقوم بالأعمال والمهام تبعاً لها .
- ٧- تعطي الدافعية تفسيرات للاختلافات الموجودة بين نتائج المتعلمين الذين يكتسبون نفس القدرات ويتواجدون في نفس الوضعيات، فتميز بين الناجحين وغير الناجحين والمثابرين وغير المثابرين .
- ٨- الدافعية تزيد من استعمال المعلومات في حل المشكلات والابداع عند المتعلمين، فهي ضرورية في العمليات العقلية كالانتباه والادراك والتفكير والتخيل والذاكرة (بن يوسف، ٢٠٠٨، ص ٣٦) .

الخصائص الشخصية والمعرفية للمتعلم ذي الدافعية الأكاديمية :

عند دراسة الدافعية الأكاديمية تبرز عدة اتجاهات تميز المتعلم ذي الدافعية الأكاديمية عن غيره من المتعلمين، في الخصائص الشخصية والمعرفية، وهذه الاتجاهات هي ما يأتي :

الاول : اتجاه يركز على البحث في الامور العامة المشتركة عند المتعلمين جميعهم للوصول إلى الثوابت التي تحكم الدافعية الأكاديمية .

الثاني : اتجاه يؤكد البحث عن المميزات أو الخصائص الفردية المميزة لكل متعلم، بمعنى أنه يبحث في دراسة الذات المنفردة (المتميزة) للمتعلم ذي الدافعية الأكاديمية

الثالث : اتجاه يُوفق بين هذين الاتجاهين المتعارضين ويؤكد دراسة الخصائص المشتركة من طريق الذات المنفردة التي يمتاز بها المتعلم ذي الدافعية الأكاديمية (العبود، ٢٠٠٢، ص٤٥)، وبناءً على ذلك يتميز المتعلم ذي الدافعية الأكاديمية بعدة خصائص منها :

- ١- مستقل عن الآخرين .
- ٢- يركز على التطلع وحب الاستطلاع .
- ٣- يعزو انجازه ونجاحه إلى قدرته وجهده .
- ٤- يركز على التعلم الذاتي .
- ٥- التعزيز عنده مصدره داخلي .
- ٦- ارتفاع طموحه مقارنة بالآخرين .
- ٧- متفوق في التحصيل وأكثر استقلالية (قطامي، ونايفة، ٢٠٠٠، ص ٢٢٥).

المصادر

- ١- ابو جادو ، صالح محمد (٢٠١١) : علم النفس التربوي، ط٨، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .
- ٢- ابو عواد، فريال (٢٠٠٩) : البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية، دراسة سيكو متريّة على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس الغوث في الاردن ، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٥، العدد ٣ + ٤.
- ٣- ابو غزال، معاوية محمود(٢٠١٥): علم النفس العام، ط٢، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
- ٤- بن يوسف، آمال(٢٠٠٨): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .
- ٥- البيلي، محمد عبد الله، وآخرون(١٩٩٧): علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت .
- ٦- توق، محي الدين، وعبد الرحمن عدس(١٩٨٤): اساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي واولاده، نيويورك .
- ٧- جلال، سعد(١٩٨٥): المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
- ٨- الخولي ، محمد علي (١٩٨١) : قاموس التربية ، ط١، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان .
- ٩- دافيدوف، لنزال(١٩٨٣): مدخل علم النفس: ترجمة: سيد الطواب، ومحمود عمر، دار المريخ ، الرياض، السعودية .
- ١٠- راجح، احمد عزت(١٩٧٦): أصول علم النفس، ط١، المكتب المصري الحديث، القاهرة، مصر .
- ١١- الزغول، عماد عبد الرحيم(٢٠١٢): مبادئ علم النفس التربوي، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين ، الامارات .
- ١٢- السلطي، نادية سميح(٢٠٠٤): التعلم المستند إلى الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

- ١٣- الشرقاوي، انور محمد (٢٠١٢): التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .
- ١٤- طه، محمد (٢٠٠٦): الذكاء الإنساني : سلسلة عالم المعرفة ، الكويت .
- ١٥- العبود، عبود جواد راضي (٢٠٠٢): دور المثبرات المعرفية للبيئة الاسرية في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الاطفال والمراهقين، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد .
- ١٦- العنوم، عدنان يوسف، وآخرون (٢٠١١): علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط٣، دار المسيرة، عمان، الاردن .
- ١٧- العنزي ، خالد بن طخيطخ زيدان (٢٠٠٩) : تقنين قائمة الدافعية الأكاديمية الداخلية للتعلم عند الاطفال على طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة .
- ١٨- غباري، ثائر، وآخرون (٢٠٠٨): علم النفس العام، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الاردن .
- ١٩- قطامي، يوسف ، ونايفة قطامي (٢٠٠٠): سيكولوجيا التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
- ٢٠- منصور، طلعت، وآخرون (١٩٧٨): أسس علم النفس العام، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، مصر .
- ٢١- نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٤، دار الفرقان، عمان، الاردن.



الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة

م.د. ليلي يوسف كريم المرسومي
كلية التربية الأساسية/قسم رياض الأطفال

الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة

م.د. ليلي يوسف كريم المرسومي

(ملخص البحث)

(الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة)

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة، وترتيب صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، والتفكير، والإدراك، والذاكرة، واللغة) تبعاً لنسبة انتشارها لدى الأطفال، والتعرف على الفرق في صعوبات التعلم النمائية تبعاً لجنس الطفل (ذكر، أنثى).

وقد تألفت عينة البحث من أطفال الروضة البالغ عددهم (٢٥٠) طفلاً وطفلة يتوزعون بواقع (١٣٠) طفلاً و (١٢٠) طفلة ضمن (١٠) رياض أطفال تم اختيارها عشوائياً من المجتمع الكلي لرياض الأطفال في المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الأولى، ممن تتراوح أعمارهم بين (٥ - ٦) سنوات. وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: ١- عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية (٣٠) طفلاً وطفلة وتشكل نسبتهم (١٢%) من مجموع أطفال عينة الدراسة. ٢- ترتبت صعوبات التعلم النمائية تبعاً لنسبة انتشارها لدى الأطفال كالاتي: صعوبات الانتباه بنسبة (٠,٢٠٦)، وصعوبات التفكير بنسبة (٠,١٩٤)، وصعوبات الإدراك بنسبة (٠,٢٠٣)، وصعوبات الذاكرة بنسبة (٠,١٩٧)، وصعوبات اللغة بنسبة (٠,٢٠٤) على التوالي. ٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً في ترتيب صعوبات التعلم النمائية تبعاً لجنس الطفل (ذكر، أنثى).

Detection of Developmental learning difficulties in kindergarten children's

The aim of this research was to: detection developmental learning difficulties in kindergarten children, arrange learning difficulties, developmental (attention, thinking, perception, memory, and language) depending on the ratio spread among children, and to identify the difference in developmental learning difficulties depending on the child's sex (male, female).

The research sample consisted of kindergarten children's (250) boys and girls distributed by (130) children and (120) child within (10) kindergartens, who range between the ages of (5-6) years.

The results of this research were: (1) the number of children who suffer from learning difficulties, developmental (30) boys and girls constitute proportion (12%) of the total study sample children. 2. incurred learning difficulties developmental depending on the ratio spread among children as follows: attention difficulties (0.206), difficulty thinking (0.194), cognition difficulties(0.203), memory difficulties(0.197), language difficulties(0.204). 3There is no significant difference in the order of developmental learning difficulties depending on the child's sex (male, female).

التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث:

تُعد صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في الوقت الحالي سبباً لصعوبات التعلم الأكاديمية التي سيعانون منها مستقبلاً، حيث تشكّل الأسس النمائية المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي (السيد، ٢٠٠٣: ٦٦) .

فالكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم Learning Disabilities يستلزم التدخل المبكر على وجه السرعة لتقديم خدمات التدخل العلاجي لهم. إذ أشارت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم Association for children with Learning Disabilities إلى أن الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات هم عاديون من حيث القدرات العقلية والحسية والانفعالية لكنهم يعانون من صعوبات تعلم نمائية (الظاهر، ٢٠٠٤: ٥).

فقد أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة التي أجريت على مرحلة الطفولة إلى أن حدوث أي صعوبات نمائية في مرحلة الطفولة المبكرة عند الأطفال قد تستمر مدى الحياة إذا لم يتم التدخل المبكر للحد منها، كدراسة (عواد، ١٩٩٤) التي أشارت إلى أن الطفل الذي يتأخر في نمو المفردات اللغوية، ومهارات بناء الجملة، وترتيب الكلمات في السنوات الثلاث الأولى من العمر سوف يتأخر في نمو المفردات وبناء الجمل، وترتيب الكلمات في سن الخامسة والسابعة وما بعدها إذ أنه سيعاني من إعاقة في اكتساب المهارات قبل الأكاديمية (عواد، ١٩٩٤: ٣٠٣)، ودراسة (زيل وآخرون، ٢٠٠٥) Zill&etal التي أشارت إلى إن وجود صعوبات نمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة سوف يؤثر في استعدادهم للالتحاق بالمدرسة (Zill&etal, 2005: 27)، ودراسة (عوض الله وآخرون) التي أشارت إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تعتمد في أساسها على صعوبات التعلم النمائية، فالقصور في تلك الصعوبات يظل ملازماً للطفل بعد ذلك ومن ثم يصبح من المهم بالنسبة لنا كأباء ومربين أن نتعرف على هذا القصور وأن نقوم بتحديدته حتى يتسنى لنا الاهتمام به فيما بعد كوسيلة مهمة وأساسية للحد من صعوبات التعلم الأكاديمية (محمد، ٢٠٠٦: ٢٨).

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم النمائية قد يجد صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانه مما قد يؤثر سلباً في ثقته بنفسه، وتقديره لذاته، وانعزاله اجتماعياً، وصعوبة في التعبير عن مشاعره وانفعالاته(حماد، ٢٠٠٧، ١٤٩).

وقد تباينت الدراسات السابقة في تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم في مرحلة الروضة، وفي جميع المراحل، فقد أشار التقرير السنوي الصادر عن مكتب التربية في الولايات المتحدة عام(١٩٨٤) إلى أن نسبة صعوبات التعلم تبلغ حوالي(٤%) من مجموع طلاب المدارس من عمر(٣- ٢١) سنة، وتمثل هذه النسبة أكثر من(٤٠%) من تلاميذ التربية الخاصة وهي بنسبة(٧٢%) للذكور و(٢٧%) للإناث وسيزداد هذا العدد إلى(٦٦%) في العام(١٩٩١)(حافظ، ٢٠٠٠: ٦)، ودراسة الديب (٢٠٠٠) التي أجريت في البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم من(٢- ٢٠%) على مختلف المراحل، وتوصلت نتائج بعض الدراسات التي أجريت في البيئة المصرية كدراسة عاشور(٢٠٠٢) نسبة انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية (١٤%) والصعوبات النمائية (١٢%)، ودراسة أنيس(٢٠٠٣) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية(١٠%)، و دراسة زكي (٢٠٠٥) التي أوضحت أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية (١٦%)، وبين بطرس(٢٠٠٩) أن نحو (٢٠%) من الأطفال في العالم يعانون من احد إشكال صعوبات التعلم مما يعوق تقدّمهم الأكاديمي ويؤدي إلى إهدار طاقاتهم وإمكاناتهم وينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية وقد يؤثر في مستقبلهم العملي(بطرس، ٢٠٠٩: ١٣).

إن الإحصاءات السابقة وإن اختلفت في نتائجها لنسب انتشار صعوبات التعلم تثير القلق من مستقبل التعليم، إذ تشير إلى كبر حجم المشكلة والتزايد المستمر في نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مختلف المواد الدراسية الأمر الذي يدفعنا إلى سرعة التصدي لهذه المشكلة والقضاء عليها في وقت مبكر عن طريق إعداد البرامج التعليمية المناسبة وتقديم الخدمات التربوية بالإضافة إلى إجراء الدراسات المسحية والبحوث الإحصائية لتقديم إجابات واضحة عن مدى انتشار هذه المشكلة في المجتمع العراقي، وقد ركّز البحث الحالي الكشف عن صعوبات التعلم النمائية بوصفها المرتكز الأساسي لحدوث صعوبات التعلم الأكاديمية، ونوعاً من التدخل المبكر في هذه المرحلة للتقليل من حدوث مثل هذه الصعوبات الأكاديمية مستقبلاً، لذا كان التركيز على مرحلة الروضة بالنظر إلى أنها من المراحل المهمة في حياة الطفل، ففيها يتم اكتشاف قدراته وإمكاناته والصعوبات التي يمكن أن تعوقه في مراحل تعلمه المختلفة، وكذلك محاولة مساعدة الطفل في تخطي هذه الصعوبات وعلاجها.

مما سبق تبرز مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١- هل يعاني أطفال الروضة من صعوبات تعلم نمائية؟
- ٢- ما صعوبات التعلم النمائية الأكثر انتشارها في نسبتها عند أطفال الروضة؟
- ٣- هل يوجد فرق بين أطفال الروضة من الذكور والإناث في صعوبات التعلم النمائية؟

ثانياً: أهمية البحث:

تُعد مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الإنسان، حيث يكتسب من خلالها المفاهيم والقيم والمعرفة وأساليب التفكير ومبادئ السلوك وفيها تتبلور الميول والاتجاهات. لذا أصبح الاهتمام بالطفولة من الأولويات الرئيسة

التي نادى بها المجتمعات في معظم دول العالم. لذا فإن الاهتمام بتربية الأطفال وإعدادهم يمثل اهتماماً بواقع الأمة ومستقبلها في مواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطورات (بدران، ٢٠٠٠، ٢٤٥).

ويتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات الأساسية التي ظهر فيها تطور واهتمام بشكل كبير وواضح خلال النصف الثاني من القرن الماضي، وذلك للتزايد الكبير في أعداد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في عملية التعلم، وقد بدأ استخدام مفهوم صعوبات التعلم عام ١٩٦٢؛ للدلالة على خصائص محددة، إذ كان قبل ذلك يتداخل مع مصطلحات أخرى مثل: (المعاقين إدراكياً، والمعاقين تعليمياً، وذوي العجز والقصور اللغوي)، ولقد تأسست أول جمعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام ١٩٦٣م في الولايات المتحدة الأمريكية (الزيات، ١٩٩٨: ٢٩).

وتصنّف صعوبات التعلم إلى: صعوبات نمائية، وصعوبات أكاديمية، إذ تشمل الصعوبات النمائية على صعوبات في الانتباه، والتفكير، والإدراك، والذاكرة، واللغة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية اللاحقة (عواد، ١٩٩٩: ١٠٣)، وقد تزايد عدد الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بشكل كبير في السنوات الأخيرة (الوقفى، ٢٠٠٤: ٢٦٤).

ويشير (عوض الله وآخرون، ٢٠٠٣) إلى حصر المشكلات التي تظهر على هيئة صعوبات التعلم في الدراسة تبلغ احد عشر نوعاً تتضمن أخطاء نوعية شاذة في الهجاء ومشكلات التعرف على الحروف والأرقام ومشكلات التمييز البصري واضطرابات التوجه المكاني ومشكلات الكتابة كل تلك المشكلات التي تعتمد في أساسها على قصور في المهارات النمائية (محمد، ٢٠٠٦: ٣٠)، وقد أشارت بعض الدراسات الأجنبية إلى أن التركيز

على المهارات النمائية بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية والعاطفية في مناهج رياض الأطفال يعزز الكفاءة اللغوية والمعرفية. (Duncan et al., 2007: 428)، ويؤدي إلى تعزيز فرص نجاح الأطفال في المدرسة في مراحل لاحقة، وانضباطهم في الدراسة (Duncan & Magnuson, 2009: 19)، وازدياد مستوى تحصيلهم الدراسي، وانخفاض السلوك المضاد للمجتمع، وعدم حاجتهم إلى برامج التربية الخاصة (Shonkoff & Phillips, 2000: 98)، تنظيم المعرفة الذاتية للأطفال، وخفض المشاكل السلوكية، وتعزيز مهارات الانتباه (Diamond & et al, 2007: 187).

لذا تبرز أهمية البحث الحالي من أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها وهي مرحلة الطفولة المبكرة وما يصاحبها من مظاهر نمو مختلفة تترك آثارها على الطفل مستقبلاً؛ لذلك فإن الاهتمام بهذه المرحلة يعد دليلاً على اهتمام الباحثين والتربويين بمستقبل الطفل وتطوره، وهذا البحث يمكن أن يسهم في الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم نظراً للقصور الواضح في الدراسات المحلية المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة على -حد علم الباحثة- من حيث الكشف وترتيب نسبة انتشار تلك الصعوبات لدى أطفال الروضة.

وتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١- الكشف عن صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة في البحث الحالي يعد منبئاً لصعوبات التعلم الأكاديمية في المراحل الدراسية اللاحقة؛ لذا يجب مواجهتها والحد من آثارها السلبية على مستقبل الأطفال سواء كان ذلك من قبل القائمين على الروضة، أم من قبل أولياء أمور الأطفال.

٢- التعرف على ترتيب تلك الصعوبات تبعاً لنسبة انتشارها سوف يساعد القائمين على رعايتهم بالاهتمام بهذه الصعوبات ووضع برامج التدخل المبكر المناسبة لخفضها مستقبلاً.

٣- التعرف بصعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة سوف يوجّه أنظار القائمين على رعايتهم بمراجعة وإعادة النظر بالبرامج والأنشطة التربوية المتوافرة في رياض الأطفال للعمل على خفضها مستقبلاً.

٤- توجيه أنظار مربيات رياض الأطفال بإعادة النظر بطريقة تعليم الأطفال بما يتناسب وخصائصهم النمائية.

ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الآتي:

١- التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة.

٢- ترتيب صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، والتفكير، والإدراك، والذاكرة، واللغة) تبعاً لنسبة انتشارها لدى الأطفال.

٣- التعرف على الفرق في صعوبات التعلم النمائية تبعاً لجنس الطفل (ذكر، أنثى).

رابعاً: حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على (الكشف عن صعوبات التعلم النمائية)، أطفال الرياض الحكومية من كلا الجنسين (ذكور، إناث) الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الأولى، العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥).

خامساً: مصطلحات البحث:

أولاً: الكشف: عرفه كلٌّ من:

١- سيسالم (٢٠٠٢) بأنه "العملية التي يتم فيها تحديد أسباب المرض أو الإعاقة أو المشكلة وتتم هذه العملية في معظم مجالات الحياة، فهو يستخدم

في المجال الطبي للتعرف على أسباب المرض وفي المجال النفسي للتعرف على أسباب الاضطرابات النفسية وفي المجال التعليمي للتعرف على أسباب التدني الدراسي وفي المجال السلوكي للتعرف على أسباب المشاكل السلوكية وغيرها من المجالات، وتستخدم في عملية الكشف العديد من الأدوات والأجهزة التي تساعد على التعرف عن أسباب المشكلة " (سيسالم، ٢٠٠٢: ١١٦).

٢- هول وآخرون Hull&et,al بأنه " شكل من أشكال التقييم المستمد من العلوم الطبية لأغراض الحكم على السلوك ويتم فيه تقييم أداء الفرد بناءً على المعلومات التي يحصل عليها الاختصاصي نتيجة لعملية القياس ومقارنتها بالمعايير الخاصة بكلّ مظهر من مظاهر السلوك التي يقيسها ذلك المقياس " (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥: ١٨٣).

تعرفه الباحثة نظرياً بأنه العملية التي يتم من خلالها التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى الطفل في وقت مبكر وذلك باستخدام أدوات القياس المناسبة.

وتعرفه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة على مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية.

ثانياً: صعوبات التعلم: عرّفها كلٌّ من:

١- كرك Kirk, 1969 بأنها " الصعوبات التعليمية الناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفوية المنطوقة أو المكتوبة، ولها أعراض تتمثل في الانتباه والتفكير والقراءة والكتابة والحساب بحيث لا تشتمل هذه الاضطرابات على الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة الأخرى على الرغم من هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لهؤلاء الأطفال إضافة لصعوبات التعلم " (العزة، ٢٠٠٢: ٩).

٢- جمعية أطفال صعوبات التعلم: بأنها " حالة متقدمة ومزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر على قدرات الفرد اللفظية وغير اللفظية بحيث تحول دون تطور وتكامل هذه القدرات ويكون الاضطراب متبايناً في شدته ويؤثر على حياة الفرد وتقديره لذاته وعلى تأهيله المهني وحياته الاجتماعية "(شريت وحسن، ٢٠٠٧: ١٧).

٣- اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم على تعريف هالاهان وكوفمان Hulhan & Kofman (٢٠٠٣) بأنه "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلاف في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فتره حياته، وهذا قد يحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم (محمد، ١٩٨: ٢٠٠٦).

ثالثاً: صعوبات التعلم النمائية: عرّفها كلٌّ من:

١- الزيات، ١٩٩٨ " تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Preasce Academic Processes التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليه النشاط العقلي المعرفي للفرد" (الزيات، ١٩٩٨: ٤).

٢- مرسى، ٢٠٠١ " تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية اللاحقة" (مرسى، ٢٠٠١: ٤٦).

٣-**العشاوي، ٢٠٠٤** " تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، وهي اساس الصعوبات الأكاديمية، والسبب الرئيسي لها (العشاوي ، ٢٠٠٤ : ١١٤) .

٤- **الفرا، ٢٠٠٥** " تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، ويمكن تقسيمها إلى صعوبات أولية، مثل: الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وصعوبات ثانوية، مثل: التفكير، والكلام والفهم، أو اللغة الشفهية، وقد توجد الصعوبات النمائية لدى الطفل في مجالات أساسية ثلاث هي: النمو اللغوي، والنمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية - الحركية (الفرا، ٢٠٠٥ : ٣) .

٥- **القريطي، ٢٠٠٥** " الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية، وتتضمن الانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة، والتفكير وتعد بمثابة حجر الزاوية في تعلم المهارات اللازمة لإنجاز المهام الأكاديمية (القريطي، ٢٠٠٥ : ٤٢٣) .

وقد اعتمدت الباحثة على تعريف (العشاوي، ٢٠٠٤) لكونه يتناسب مع متطلبات وإجراءات البحث. وتعرفه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أطفال الروضة على مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية في مجالات (الانتباه، والتفكير، والإدراك، والذاكرة، واللغة) المعدّ لأغراض البحث الحالي.

رابعاً: أطفال الروضة: هم الأطفال الملتحقون بإحدى رياض الأطفال الحكومية الذين تتراوح أعمارهم بين (٥ - ٦) سنوات، والذين يمثلون أطفال المرحلة الثانية في الروضة (التمهيدي).

الإطار النظري

إن صعوبات التعلم النمائية تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخصّ الجهاز العصبي المركزي والتي تتناول عمليات ما قبل الأكاديمية المتمثلة بالعمليات المتعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهمّ الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للطفل وتقسّم إلى نوعين فرعيين هما:

- ١- صعوبات أولية مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة.
 - ٢- صعوبات ثانوية مثل التفكير، والكلام، والفهم، واللغة الشفوية.
- وتؤثر صعوبات التعلم النمائية في ثلاث مجالات أساسية هي: النمو اللغوي، والنمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية الحركية (غني، ٢٠١٠: ١٥٤-١٥٥).

نظريات مفسرة لصعوبات التعلم:

أشار الأدب النظري إلى مجموعة من النظريات التي فسرت صعوبات التعلم منها الآتي:

١- النظرية النيرولوجية :

فسرت هذه النظرية صعوبات التعلم على أنها ناتجة عن إصابة في المخ، أو أن الجهاز العصبي المركزي للفرد يعاني من التأخر في النمو مما يجعله لا يتطور بالسرعة نفسها التي تتطور بها لدى الآخرين وتطلق هذه النظرية من تفسير صعوبات التعلم مستندة إلى المدخل النمائي الذي يفترض أن نمطاً واضحاً ومحدداً للنمو العادي أو الطبيعي وأن أيّ تعثرات أو انحرافات في خط

نمط النمو يمكن أن يكون سبباً يقف خلف مشكلات التعلم (الوقفي ، ٢٠٠٣ : ١١٠). ويؤيد ذلك ما أشار إليه ليرنر (2000 : 226 Lerner) إلى أن صعوبات التعلم ليست نتيجة ذكاء منخفض وليست مشكلة سلوكية أو نفسية أو دافعية أو اجتماعية، بل هي نتيجة اختلاف في تركيب وعمل المخ، وتوصلت نتائج دراسة (ماكدونالد، ٢٠٠٦) إلى وجود علاقة بين صعوبات تعلم القراءة ونشاط العملية الصدى والمرئية في المخ. فالانحراف الدال لتتابع منحنى النمو عن النمو العادي أو الطبيعي في أي جانب من الجوانب المطلوبة لعملية التعلم يمكن أن يفسر بعض أنماط صعوبات التعلم أو المشكلات المترتبة على ذلك (Macdonald : 2006:76).

٢- النظرية النفس عصبية:

ركزت هذه النظرية على التمييز بين الخصائص الكمية والكيفية والأبنية أو التراكيب الخاصة بالنمو السوي، وبين تلك الخاصة بالنمو غير السوي يمكن أن يتم باستخدام بطاريات الاختبارات النفس عصبية. ويرى أصحاب هذه النظرية أنه يمكن عمل استبصارات جيدة حول خصوصية العلاقة بين المخ والسلوك، أو عمل ارتباط بين أنماط معينة من الصعوبات أو المشكلات وبين تأثير هذه الصعوبات أو المشكلات على الوظائف المخية المرتبطة بها. كما يرون أن حدوث أي خلل أو ضمور أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه، وقد يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغة والجوانب الأكاديمية والمهارات السلوكية للطفل. وقد سبقت هذه النظرية (النظرية النمائية) ونظرية (العمليات النفسية الأساسية) في تفسير صعوبات التعلم، اللتان تقتربان من النظرية النفس -عصبية من حيث اعتبار النمو السوي الأساس أو الإطار المعياري الذي ينسب إليه مختلف أنماط النمو بالنسبة للأطفال ذوي

صعوبات التعلم، أو الذين يعانون من أي أنماط أخرى من الاضطرابات (السياغي، ٢٠٠٤ : ٥٥-٥٦).

٣- النظرية السلوكية :

يشير السلوكيون إلى أهمية الظروف البيئية التي تحيط بالمتعلم وينظرون إليها كعامل مهم في التعلم، ومنها صعوبات التعلم من وجهة نظر السلوكيين نتيجة الفشل في أساليب التعليم، لكونها العامل الرئيس في تعلم التلميذ، فالتعلم لديهم عبارة عن سلوك يتوسط حالتين مصدرهما بيئي، هما: المنبه والتعزيز ويمكن تعديلهما للوصول إلى السلوك المرغوب، دونما اهتمام بمحاولة تحليل العمليات المعرفية التي تتم داخل الفرد، فالتعلم يحدث من خلال عدد كبير من المثبرات وما يستدعيه من ارتباطات تنشأ بين هذه المثبرات والتي يصاحبها استجابات متعددة، وتفسير النظرية السلوكية للتعلم على هذا النحو ناتج عن ميلها إلى تبسيط الظواهر وتحليلها إلى وحدات بسيطة وعناصر أولية (الوقفي ، ٢٠٠٣ : ٢١١).

إن العلاج السلوكي لصعوبات التعلم يتم عن طريق تعديل الظروف البيئية التي من أهمها متغيرات السياق الاجتماعي، والحرمان البيئي، وسوء التغذية، واستراتيجيات التدريس المتبعة والتي تعتبرها النظرية السلوكية هي السبب الرئيس في حدوث صعوبات التعلم (محمد ، ٢٠٠٥ : ٥٤). كما أكدت الدراسات التي هدفت إلى تصميم برامج علاجية لصعوبات التعلم على أهمية التعزيز والتدعيم أو الثواب في علاج صعوبات التعلم وخاصة عند الأطفال (www.werathah.com/special/interportagedoc).

يبدو مما تقدم أن هذه النظرية ترى أن السلوك المتعلم يتكون من مجموعات أو تنظيمات من وحدات صغيرة وكل وحدة تتكون من مثير يرتبط باستجابة، وترتبط هذه الوحدات ببعض لتكون تنظيماً معيناً وهو العادة.

٤- النظريات المعرفية:

أ- نظرية المجال:

تؤكد هذه النظرية على أهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم. إذ يرى المجاليون أن التعلم يحدث نتيجة لإدراك الكائن الحي للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي وهم بهذا يؤكدون أهمية الموقف الكلي أو المجال وأهمية الدور الذي تقوم به عملية الإدراك وعملية التفكير العقلية العليا ومن أهم النظريات المجالية (نظرية الجشتالت، ونظرية ليفين، ونظرية تولمان) ويرى أصحاب مدرسة الجشتالت أن التعلم يحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة لإدراك أجزاء الموقف منفصلة. وتعد نظرية ليفين امتداد لنظرية الجشتالت فالمجال لكل منهما هو الحيز المحيط بالذات، إذ إنها مصدر السلوك ولكنها تشترط ضرورة وجود توتر في العلاقة بين الكائن الحي والبيئة التي يوجد فيها ويتأثر بها، فهو يرى أن الموقف الذي يواجهه الكائن الحي عبارة عن مجال تؤثر فيه عدة مؤثرات وسلوكه في أية لحظة هو محصلة لتلك المؤثرات ويتحدد موضع الكائن الحي في المجال عن طريق الخصائص الكيفية للبيئة وعدد المسالك المتاحة من منطقة إلى أخرى ودرجتها من الأهمية. بينما تولمان يرى أن السلوك يبدأ بمؤثرات من البيئة أو بحاجات فسيولوجية كما هو الحال في حالة الجوع ثم يتلو ذلك عمليات متوسطة يليها ظهور سلوك وتتضمن العمليات المتوسطة عملية إدراكية معرفية وليس فسيولوجية فهو يفسر عملية التعلم من خلال خبرات الفرد التي يكتسبها من البيئة التي يعيش فيها وتؤدي هذه الخبرات إلى تكوين تنظيم إدراكي يشبه الخريطة في حياته العقلية وهذا التنظيم عبارة عن مجموعة من المعاني والأفكار التي تنتظم في شكل أنماط في حياته العقلية فإذا وجد لدى الفرد دافع فإنه يمكنه من استغلال هذه الأنماط أو المكونات الإدراكية.

يبدو مما سبق أن المجاليين يرون القوانين الديناميكية التي تحكم عملية الإدراك هي القوانين نفسها التي تحكم عملية التعلم على أن بعض علماء النفس يرون أن هذه الآراء لم تخضع كلها لتجارب عملية مقنعة (www.werathah.com/special/interportagedoc).

ب- نظرية معالجة المعلومات :

تعد هذه النظرية من النظريات المعرفية التي فسرت صعوبات التعلم من نظرتها للعمليات العقلية (الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة) على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة كما انه من الصعوبة بمكان فصل هذه العمليات بعضها عن بعض لأنها متبادلة في الاعتماد على بعضها. كما فسرت هذه النظرية صعوبات التعلم من عدة افتراضات أو خصائص أهمها: أن البناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم يختلف كماً وكيفاً عما هو لدى العاديين من العمر نفسه أو أن الصعوبات التي يعانون منها ترجع إلى الأساليب التي يستخدمونها في معالجة المعلومات وليس إلى القدرات ولذلك يمكن عزو الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم إلى النشاط العقلي والمعرفي واستراتيجيات التجهيز والمعالجة إلى البناء المعرفي وتعتمد كفاءة أو فاعلية التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات على تفاعل مكونات أو عمليات التجهيز مع محتوى البناء المعرفي بخصائصها الكمية والكيفية وأن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة الفشل فيما يأتي:

- ١- الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توظيفها واستخدامها.
 - ٢- ضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات (الزيات، ١٩٩٨ : ١٨٧)
- مما تقدم يتضح أن ما يجمع النظريات هو العلاج من خلال التفسير السببي لصعوبات التعلم. فكلّ نظرية وضعت أسباباً محددة لصعوبات التعلم عامة أو الصعوبات النمائية بصفة خاصة، وحاولت العلاج من خلال تلك

الرؤية، كذلك من خلال الرؤية المحددة لكيفية حدوث التعلم بشكل عام رغم ما توصلت إليه تلك النظريات من علاج نسبي لصعوبات التعلم التي توصلت بعض الدراسات إلى جدواها مع بعض الحالات إلا أننا لم نجد علاجاً يمكن تعميمه للحالات نفسها وفي الظروف نفسها.

الخصائص الدالة على صعوبات التعلم منذ مرحلة الطفولة:

هناك العديد من الخصائص التي تميز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والتي يمكننا أن نلجأ إليها عند تشخيص مثل هؤلاء الأطفال وتحديدهم والتعرف عليهم حيث إننا نؤكد على ضرورة أن يتم تشخيصهم من خلال مقاييس مناسبة لذلك ويمكننا أن نحدد أهم الخصائص النفسية التي تميز أولئك الأطفال فيما يلي:

١- مستوى الذكاء متوسط. ٢- مستوى متدن من التحصيل لا يتفق مع مستوى الذكاء. ٣- عدم القدرة على إصدار الاستجابة المناسبة للمثير أو للموقف عامة. ٤- مشكلات في التأزر والتناسق. ٥- نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني. ٦ - الاندفاعية. ٧- القابلية للتشتت. ٨- تبديل مواضع الحروف والأعداد. ٩- تدنٍ في مستوى الدافعية. ١٠- تشتت في الانتباه (محمد، ٢٠٠٦: ٦٠- ٦١). ومن ثمّ تعني صعوبات التعلم وجود صعوبة في مهارة أو أكثر من المهارات الأساسية للتعلم وبالرغم من وجود الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلا أنه قد تجد صعوبة في التعرف عليهم، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم سمات شائعة وهي على النحو الآتي:

١- مشاكل في الاتجاهات.

٢- ذاكرة ضعيفة بحيث لا يستطيع الطفل تذكر القصة بعد سماعها.

٣- لديهم مشاكل بالتنظيم والتفريق وإنتاج المعلومات.

٤- لديهم مشاكل في التعرف على الأرقام والحروف.

لذلك يحتاج المعلمون إلى ملاحظة جيدة واختبارات عديدة للتعرف على الأطفال لذا لابد من التشخيص والكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال (المشرفي والجرواني، ٢٠٠٨ : ٢٢٩).

الكشف والتدخل المبكر ومبرراته:

إن الكشف عن ذوي صعوبات التعلم له أهمية كبيرة للأسباب التي أشارت إليها الكثير من الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع والذي أثارت اهتمام الكثير من الاختصاصيين وقد دلت هذه الدراسات على ما يأتي:

١- أن نسبة شفاء هؤلاء تتفاوت من صف إلى صف آخر فقد وجدت بعض الدراسات أنها تصل إلى ١٥% في الصف الثاني الابتدائي بينما تتضاءل إلى ٦% في الصف السادس أو حتى الخامس الابتدائي.

٢- الكشف المبكر لهؤلاء التلاميذ يؤثر تأثيراً ايجابياً على فعالية هذه البرامج والأنشطة (www.gulfkids.com).

وقد أشار (كوافحة، ٢٠٠٧) إلى مجموعة من الافتراضات حول ذلك منها:

١- إن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستهلك جزءاً كبيراً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية، وتترك بصماتها على مجمل شخصيته. ويظهر عليه سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي ويكون أميل إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب ويكون صورة سلبية عن ذاته.

٢- بما أن الطفل ذا صعوبات التعلم متوسط الذكاء أو أكثر فإنه يكون قادراً وواعياً بفشلته الدراسي.

٣- **حينما** لانعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم إنما نهى الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباط المستمر والتوترات النفسية وما تتركه هذه وتلك من آثار مدمرة للشخصية.

٤- إن الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز.

٥- إن المعلم هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم.

٦- إن المشكلة الرئيسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بالافتقار إلى النجاح فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها تجعله يبدو أقل قبولاً لدى معلميه وأقرانه (كوافحة، ٢٠٠٧: ١٠٧-١٠٨). فالهدف من إجراء التشخيص هو الحصول على المعلومات حول الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم، ثم يلي ذلك إجراء التحليلات اللازمة على هذه المعلومات من أجل الوصول إلى قرار بشأن الطفل المفحوص (القمش والمعاينة، ٢٠٠٧: ١٨٧).

لذا يجب إحالة الأطفال الذين يشك بأنهم يعانون من صعوبات التعلم إلى اختصاصي في قياس حالات صعوبات التعلم وتشخيصها وغالباً ما يتم التحويل من قبل الآباء أو المدرسة أو الطبيب، أو ممن لهم علاقة بذلك، وتهدف عملية قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها إلى تحديد تلك المظاهر والتعرف على أسبابها ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها (الروسان، ٢٠٠١: ٢١١).

وهناك محاذير يجب أن تراعى في عملية الكشف والتشخيص أهمها:

١- التعرف على الكيفية التي يتعلم بها الطفل، أي كيف يتلقى المعلومات ويستوعبها وماهي نقاط القوة والضعف في عملية الإدراك لديه.

٢- تحديد المصادر الملائمة للمعلومات عن الطفل. هل هي ملاحظات

المعلم فقط، أو ملاحظات الأهل أو المقاييس التربوية المقننة وغير

المقننة أو الاختبارات التحصيلية المختلفة؟ (مصطفى، ٢٠٠٥: ٩٨-

٩٩).

دراسات سابقة:

١-دراسة محمد وسليمان (٢٠٠٥):هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وذلك قياساً بأقرانهم العاديين، وتألفت العينة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية في الروضة بمحافظة الشرقية، وقد بلغت عينة الدراسة (٢١) طفلاً وطفلة، وتم تطبيق بطارية اختبارات المهارات قبل الأكاديمية للأطفال، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي. وأسفرت نتائجها وجود فروق دالة في المهارات قبل الأكاديمية لدى الأطفال وقد فسرت حوالي ٥٧.٥% تقريباً من تباين درجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، وأن كلاً من مهارتي التعرف على الأرقام، والوعي أو الإدراك الفونولوجي بالترتيب هما أفضل فئتين من المهارات قبل الأكاديمية في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، حيث تفسر الأولى ٦٢.٤%، بينما تفسر الثانية حوالي ٨٩.١% من تباين درجة أطفال الروضة (محمد و سليمان، ٢٠٠٥: ٤٠٥-٤٣٩).

٢-دراسة (محمد، ٢٠٠٦):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة. وقد تألفت عينة الدراسة من أطفال الصف الثاني بالروضة kg2 في مدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية، وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٥٣) طفلاً وطفلة من الذكور والإناث. وقد أسفرت نتائج الدراسة قصور المهارات قبل الأكاديمية وأنه يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارات التعرف على الحروف يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي ثم يأتي القصور في مهارات التعرف على الإعداد في المرتبة الثالثة أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بينما يأتي القصور في مهارة الأشكال في المرتبة

الخامسة والأخيرة. وفضلا عن ذلك فان نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ (٥٠.٦٧%) (محمد، ٢٠٠٦: ٥٩-٦٢).

٤-دراسة (حماد، ٢٠٠٧):هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية وبعض المتغيرات النفسية مثل التفاعل الاجتماعي والثقة بالنفس،والانتباه، وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال الذكور بالسنة الثانية في الروضة kg2 بجمهورية مصر العربية في محافظة الزقازيق والبالغ عددهم (٦٠) طفلاً وطفلة، وأسفرت نتائجها إلى وجود فروق في التفاعلات الاجتماعية والثقة بالنفس بين أطفال الروضة ممن يعانون، والذين لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون من قصور تلك المهارات، وإلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين صعوبات التعلم والتفاعل الاجتماعي والثقة بالنفس والانتباه (حماد، ٢٠٠٧).

٥-دراسة الشميري(٢٠٠٩):هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم النمائية الشائعة عند أطفال الروضة، والتعرف على الفروق في صعوبات التعلم النمائية وفقاً لمتغير النوع(ذكور، وإناث) في الجمهورية اليمنية بمحافظة تعز، وقد بلغت عينة الدراسة لأغراض تشخيص الصعوبات النمائية عند أطفال الروضة (٣٣٠) طفلاً وطفلة، وتوصلت نتائجها إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة بشكل عام (٥٣.١٤%)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الذكور، والإناث في صعوبات التعلم النمائية. (الشميري، ٢٠٠٩)

يتبين من الدراسات السابقة أنها تنوعت في أهدافها منها من تناولت الكشف عن صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة كما في دراسة(محمد

وسليمان، ٢٠٠٥)، ودراسة (محمد، ٢٠٠٦)، ودراسة (الشميري، ٢٠٠٩)، وأخرى تناولت العلاقة بين تلك الصعوبات والتفاعل الاجتماعي، والثقة بالنفس، والانتباه كما في دراسة (حماد، ٢٠٠٩)، ومنها من تناولت التعرف على الفروق في الصعوبات بين الأطفال كما في دراسة (الشميري، ٢٠٠٩) بينما هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة، وترتيب تلك الصعوبات حسب نسبة انتشارها، والتعرف على الفرق في الصعوبات بين الأطفال الذكور والإناث.

أما عينات هذه الدراسات فقد تراوحت بين (٢١) طفلاً كحد أدنى كما في دراسة (محمد وسليمان، ٢٠٠٥) إلى (٣٥٣) طفلاً كما في دراسة (محمد، ٢٠٠٦) بينما بلغت عينة البحث الحالي (٢٥٠) طفلاً وطفلة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن نسبة الصعوبات تتراوح من (٥,٦٧) كما في دراسة (محمد، ٢٠٠٦) إلى (٥٣,١٤) كما في دراسة (الشميري، ٢٠٠٩)، وإلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الصعوبات النمائية ومتغيرات التفاعل الاجتماعي، والثقة بالنفس، والانتباه كما في دراسة (حماد، ٢٠٠٧)، وإلى عدم وجود فروق في الصعوبات النمائية بين الأطفال الذكور والإناث كما في دراسة (الشميري، ٢٠٠٩).

منهج وإجراءات البحث:

أولاً : منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي القائم على الوصف والتحليل ورصد الظاهرة والتعرف على جوانبها وتحديد علاوة على تحديد بعض المتغيرات التي ترتبط بها كما أن هذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً كما

الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة

أن هذا المنهج من أكثر المناهج شيوعاً من حيث استخدامه في البحوث والدراسات التربوية والنفسية.

ثانياً: مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث على أطفال الرياض الحكومية التابعة لمدينة بغداد/ المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الأولى للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) ممن هم بعمر (٥-٦) سنوات مرحلة التمهيدي من كلا الجنسين (ذكور - إناث) والبالغ عددهم (٥٧٤٢) طفلاً وطفلة يتوزعون على (٢٨) روضة حكومية. والجدول (١) يظهر توزيع الأطفال مجتمع البحث.

الجدول (١)

توزيع الأطفال مجتمع البحث

المديرية العامة	عدد الرياض	عدد الأطفال الذكور	عدد الأطفال الإناث	المجموع
تربية بغداد/ الرصافة الأولى	٢٨	٢٨٧٩	٢٨٦٣	٥٧٤٢

ثالثاً: عينة البحث:

لغرض الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت (٢٥٠) طفلاً وطفلة يتوزعون بواقع (١٢٥) طفلاً و(١٢٥) طفلة من مجموع (١٠) رياض أطفال حكومية من الصف التمهيدي. كما موضح بالجدول (٢).

الجدول (٢)

عينة البحث

ت	اسم الروضة	عدد الأطفال		المجموع
		ذكور	إناث	
١	الصفاء	٢٠	١٧	٣٧
٢	الأريج	١٧	١٣	٣٠
٣	البيضاء	١٨	١٠	٢٨
٤	البراعم	١٤	١٥	٢٩
٥	الوحدة	١٠	٨	١٨
٦	البشائر	١٢	١٠	٢٢
٧	بغداد	١٠	١٣	٢٣
٨	الشعب	٩	١٢	٢١
٩	الأفراح	٨	١١	١٩
١٠	البيت العربي	٧	١٦	٢٣
	المجموع	١٢٥	١٢٥	٢٥٠

رابعاً: أداة البحث:

لغرض الكشف عن صعوبات التعلم النمائية أعدت الباحثة مقياساً يحتوي على (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات فرعية هي: (الانتباه، والتفكير، والإدراك، والذاكرة، واللغة) ويتألف كل مجال فرعي من (١٠) فقرات تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة

مؤشرات لصعوبات التعلم النمائية تجيب عنه معلمة الطفل في الروضة بدلاً عن الطفل. وللإجابة على المقياس وضعت ثلاثة بدائل أمام كل فقرة هي: (ينطبق دائماً، أحياناً، لا ينطبق) يحصل الطفل من خلالها على الدرجات (٢، ١، صفر) على التوالي. والطفل الذي يحصل على درجة تزيد عن (٥٠) يعد دليلاً على أن الطفل من المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية. **صدق المقياس :**

تم حساب صدق المقياس بعد تطبيقه على عينة البحث كالآتي:

١- صدق المحكمين:

لغرض تحقيق هذا الصدق قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في علم النفس*، وفي ضوء إجاباتهم تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠ % على الأقل من إجماع المحكمين عليها. وبعد هذا الإجراء تم الإبقاء على جميع الفقرات.

*١- د.أيمان عباس الخفاف / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/ قسم رياض الأطفال .

٢- أ.د.سعد جاسم عطية / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/ قسم رياض الأطفال .

٣- أ.د.عبد الله احمد العبيدي / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/ قسم رياض الأطفال .

٤- أ.م.د.بشرى حسين علي / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/ قسم رياض الأطفال .

٥- أ.م.د.أمل إسماعيل عايز / الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم العلوم النفسية والتربوية .

٢- الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي عن طريق التأكد من قدرة المقياس على التمييز بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية وأقرانهم من الأطفال العاديين بمرحلة الروضة وذلك باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما في الجدول (٤) :

جدول (٤)

معاملات الصدق التمييزي لمجالات مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية

المجالات	المجموعة	المتوسط	الانحراف	قيمة t	الدلالة
الانتباه	المعرضون للخطر العاديون	١٣,١١ ٥,٦٢	٣,٤١ ١,٨٥	٩,٨٦	٠,٠١
التفكير	المعرضون للخطر العاديون	١٤,٢٨ ٦,٠٢	٣,٧٩ ١,٦٣	١٠,٢٠	٠,٠١
الإدراك	المعرضون للخطر العاديون	١٦,٠١ ٧,٤٨	٣,٩٤ ٢,١٢	٩,٦٩	٠,٠١
الذاكرة	المعرضون للخطر العاديون	١٦,٤٥ ٧,٤٧	٣,٦٨ ٢,٠٥	١٠,٨٢	٠,٠١
اللغة	المعرضون للخطر العاديون	١٦,٤٤ ٧,٢٣	٣,١٥ ١,٩٤	١٢,٦٢	٠,٠١

يتضح من الجدول أن النتائج كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على قدرة هذه المجالات على الكشف عن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية وتمييزهم عن الأطفال العاديين. وبذلك يمكن

الاطمئنان إلى أن هذا المقياس بمجالاته الفرعية التي تضمنها يتمتع بمعدلات صدق عالية يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها.

ثانياً: الثبات:

تم حساب ثبات مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية عن طريق الآتي:

١- التجزئة النصفية:

لغرض حساب الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بتجزئة فقرات كل مجال فرعي الفقرات زوجية وفقرات فردية، بعدها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات الفردية والفقرات الزوجية ثم تمّ تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون التصحيحية. وقد تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية بين (٠,٦٥ - ٠,٧٨) حيث بلغت قيم هذه المعاملات للمجالات الخمسة بالترتيب الذي سبقت الإشارة إليها (٠,٦٥، ٠,٧٤، ٠,٧٢، ٠,٧٨، ٠,٧٧) وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- الاتساق الداخلي:

استخرج الثبات بهذه الطريقة من خلال استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط للفقرات جميعها وفي جميع المجالات الفرعية بين (٠,٦٧ - ٠,٨٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ويعني ذلك أن المجالات الفرعية الخمسة التي تضمنها المقياس تتمتع بمعاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في الكشف عن صعوبات التعلم النمائية. وبعد تلك الإجراءات تم استخراج نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية :

تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام عدد من الوسائل الإحصائية من خلال الاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وهي كالآتي:

١- الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لغرض استخراج الصدق

التمييزي ونتائج الهدف الثالث.

٢- معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون التصحيحية لاستخراج

الثبات بطريقة التجزئة النصفية والثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

٣- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لغرض

استخراج نتائج الهدف الأول والثاني.

عرض النتائج وتفسيرها:

١- عرض وتفسير نتيجة الهدف الأول: التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة.

بعد تطبيق مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية تبين أن عدد الأطفال الذين يعانون من تلك الصعوبات (٣٠) طفلاً وطفلة يتوزعون بواقع (١٧) طفلاً، و (١٣) طفلة. وتشكل نسبتهم (١٢%) من مجموع أطفال عينة البحث البالغ عددهم (٢٥٠) طفلاً وطفلة.

ويتبين من هذه النتيجة أن نسبة عدد الأطفال من ذوي صعوبات التعلم النمائية بين أطفال الروضة يتفق مع نتائج أغلب الدراسات السابقة التي كشفت عن وجود تلك الصعوبات بشكل عام على اختلاف مجتمعاتهم رغم التفاوت الواضح في نسب انتشار تلك الصعوبات. ففي الدراسة الحالية كانت النسبة أعلى من النسبة التي توصلت إليها دراسة (عواد، ١٩٩٤) بمحافظة القليوبية

في مصر والتي بلغت (٥,٨٦ %) والنسبة التي توصلت إليها دراسة (محمد، ٢٠٠٦) بمحافظة الشرقية في مصر والتي بلغت (٥,٦٧ %). وهذا الاختلاف في النسبة يؤكد أن صعوبات التعلم النمائية تتوافر في جميع المجتمعات على حد سواء؛ إلا أنها تظهر في بعض المجتمعات أكثر من الأخرى؛ ويرجع ذلك للظروف التي يخضع لها الأطفال والأنشطة والبرامج المتواجدة في البيئة التي يعيشون فيها. بينما كانت النسبة الحالية أقل من النسبة التي توصلت إليها دراسة (الشميري، ٢٠٠٩) في اليمن التي بلغت (٥٣,١٤ %). وهذه النتيجة تتسق مع الجانب النظري الذي يشير إلى أن الصعوبات النمائية تعد سبباً للصعوبات الأكاديمية. ويؤيد ذلك ما أشار إليه كلٌّ من (كيرك وكالفنت) إلى أن الأسس النمائية للتعلم تشكل المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي التي يقررها أو ينتجها النشاط العقلي (الزيات ، ١٩٩٨ : ٤١٣).

ويمكن تفسير وجود هذه النسبة من الصعوبات إلى أن المربيات في رياض الأطفال وأولياء الأمور يركزون على تعليم وتدريب الأطفال على المهارات الأكاديمية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب، بينما يقلّ تركيزهم على المهارات النمائية التي تحتاج منهم إلى تدريب وتمارين دقيق لكي تنمو في المرحلة العمرية المناسبة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه علماء النظرية السلوكية حول أهمية الظروف البيئية التي تحيط بالطفل ولما ينظر إليها كعامل مهم في التعلم. فالتعلم لديهم عبارة عن سلوك يتوسط حالتين مصدرهما بيئي، هما: المنبه والتعزيز، ويمكن تعديلهما للوصول إلى السلوك المرغوب، دون الاهتمام بمحاولة تحليل العمليات المعرفية التي تتم داخله، وهو يحدث من خلال عدد كبير من المثيرات وما يستدعيه من ارتباطات تنشأ بين هذه المثيرات والتي تصاحبها استجابات

الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة

متعددة وان الفشل في هذه العملية قد يسبب صعوبات التعلم (الوقفي ، ٢٠٠٣ : ٢١١) .

٢- عرض وتفسير نتيجة الهدف الثاني ترتيب صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، والتفكير، والإدراك، والذاكرة، واللغة) تبعاً لنسبة انتشارها لدى الأطفال.

لتحقيق هذا الهدف تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية وكانت النتائج كما في الجدول (٥)

الجدول (٥)

ترتيب مجالات صعوبات التعلم النمائية تبعاً لنسبة انتشارها وبحسب أوزانها المئوية

الترتيب	النسبة المئوية للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	المجال
الأول	0.206	1.56	13.64	10	الانتباه
الخامس	0.194	1.04	12.87	10	التفكير
الثالث	0.203	1.55	13.50	10	الإدراك
الرابع	0.197	1.64	13.07	10	الذاكرة
الثاني	0.204	1.50	13.57	10	اللغة
		4.30	66.37	50	الكلي

يتضح من الجدول (٥) أن مجالات صعوبات التعلم النمائية متقاربة إلى درجة كبيرة في نسبة انتشارها وتأخذ الترتيب الآتي: مجال الانتباه بنسبة (٠,٢٠٦)، يليها بالمرتبة الثانية مجال اللغة بنسبة (٠,٢٠٤)، ثم يأتي

مجال الإدراك بنسبة (٠,٢٠٣) في المرتبة الثالثة، يليه مجال الذاكرة في المرتبة الرابعة بنسبة (٠,١٩٧)، وأخيراً مجال التفكير بنسبة (٠,١٩٤). ويمكن أن يفسر ذلك إلى طبيعة المنهج الذي لم يركز على تلك الصعوبات، وضعف كفاية المعلمة لقلة الإمكانيات المتاحة لها في الروضة من أدوات ووسائل وأنشطة تربوية، وضعف اهتمام أولياء الأمور بالخصائص النمائية للأطفال وإغفالهم للقدرات الفطرية للتعلم والتعامل معهم بشكل سطحي مما يؤثر في تعلمهم الأكاديمي مستقبلاً، ويؤيد ذلك نتائج دراسة (محمد، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن القصور في مهارة واحدة فقط أو أكثر يعد بمثابة مؤشر دالّ على إمكانية تعرض الطفل مستقبلاً لصعوبات التعلم الأكاديمية.

٤- عرض وتفسير نتيجة الهدف الثالث التعرف على الفرق في صعوبات التعلم النمائية تبعاً لجنس الطفل (ذكر، أنثى). ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول (٦)

نتائج الاختبار التائي للتعرف على الفروق في صعوبات التعلم النمائية تبعاً

لمتغير جنس الطفل

المجالات	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
الانتباه	ذكر	17	13.18	1.38	28	0.76	غير دال
	أنثى	13	13.62	1.80			
التفكير	ذكر	17	12.65	0.86	28	1.34	غير دال

الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة

			1.21	13.15	13	أنثى	
غير دال	1.07	28	1.52	13.24	17	ذكر	الإدراك
			1.57	13.85	13	أنثى	
غير دال	0.70	28	1.62	12.88	17	ذكر	الذاكرة
			1.70	13.31	13	أنثى	
غير دال	0.15	28	1.33	13.53	17	ذكر	اللغة
			1.76	13.62	13	أنثى	
غير دال	1.32	28	3.92	65.47	17	ذكر	الكلبي
			4.63	67.54	13	أنثى	

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فرق دالة إحصائية في صعوبات التعلم النمائية تبعاً لنوع الطفل (ذكر، أنثى). حيث تراوحت (ت) المحسوبة (1.32) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية البالغة (2.043) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (28).

وقد يفسر عدم وجود الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم النمائية؛ إلى أن الذكور والإناث في هذه المرحلة العمرية يتقاربون في كثير من خصائص النمو، كما أنهم يخضعون لبرامج متشابهة بدرجة كبيرة في الروضة، كذلك جميعهم يتلقون البرامج التعليمية على أيدي معلمات متشابهات في خبراتهن التربوية، وبذلك فإن معاناتهم من الصعوبات جاءت متشابهة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عدد من الدراسات كدراسة (محمد وسليمان، ٢٠٠٥)، ودراسة (محمد، ٢٠٠٦)، ودراسة (الشميري، ٢٠٠٩) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الصعوبات، وتختلف مع نتائج

دراسات (الكوافحة، ١٩٩٠)، و(عواد، ١٩٩٤)، و(زيل وآخرون، ١٩٩٥) التي أظهرت نتائجها أن صعوبات التعلم عند الذكور أكثر من الإناث، ودراسات (الزرد، ١٩٩١)، و(البشير وبرهومة، ٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها بأن نسبة الصعوبات عند الإناث أكثر من نسبتها عند الذكور.

التوصيات :

- في ضوء النتائج السابقة تم التوصل إلى التوصيات الآتية:-
 - ١- أن تهتم أقسام رياض الأطفال في كليات التربية في الجامعات العراقية بعمل وتشجيع البرامج التشخيصية والتربوية والعلاجية التي تعنى بدراسة وتشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية التي تم الكشف عنها بالدراسة الحالية.
 - ٢- على المؤسسات التربوية التي تهتم برعاية الأطفال العمل على الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية وذلك عن طريق الاستفادة من مقياس البحث الحالي.
 - ٣- على القائمين على إعداد البرامج لرياض الأطفال مراعاة الخصائص النمائية لدى الأطفال أولاً، وشمول المنهج على المهارات النمائية ثانياً لأهميتها في تطوير تعليمه النظامي مستقبلاً.
 - ٤- عقد دورات لمعلمات الرياض في الخدمة لتدريبهن على اكتشاف صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال .
 - ٥- تقديم برامج التوعية الأسرية اللازمة في هذا الإطار والحفاظ على التواصل بين الأسرة والروضة للعمل على خفض الصعوبات النمائية لدى الأطفال.

المقترحات :

- ١- تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات والبرامج المستقبلية الآتية :
١-دراسة أسباب صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة .
- ٢- دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة وبعض المتغيرات الأسرية (المستوى الاقتصادي، الاجتماعي و الثقافي، والعلاقات الأسرية).
- ٣- دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وبعض المتغيرات النفسية (التوافق النفسي، تقدير الذات، الثقة بالنفس- تشتت الانتباه).
- ٤-دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- ٥-دراسة الفرق في صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من الملتحقين وغير الملتحقين بالروضة.

قائمة المصادر:

- ١- بدران، شبل(٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة،بيروت:الدار المصرية اللبنانية.
- ٢- البطاينة،أسامة محمد، وآخرون(٢٠٠٥). صعوبات التعلم النظرية والممارسة،عمان: دار المسيرة للنشر.
- ٣- بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٩): الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حورس للطباعة، مصر .
- ٤- حافظ ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠): صعوبات التعلم والتعلم العلاجي(ط١)، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة .

- ٥- حماد، رشاد محمد السيد(٢٠٠٧). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية،رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية،جامعة الزقازيق.
- ٦- خليفة، إيناس(٢٠٠٣). رياض أطفال الكتاب الشامل، عمان: دار المناهج للنشر.
- ٧- الروسان، فاروق(٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، عمان: دار الفكر العربي للطباعة.
- ٨- الزيات، فتحي مصطفى(١٩٩٨). صعوبات التعلم النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة: دار الجامعة للطباعة.
- ٩- السياغي، خديجة احمد(٢٠٠٤). صعوبات التعلم أسسها نظرياتها وتطبيقاتها، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ١٠- السيد، السيد عبد الحميد(٢٠٠٣). صعوبات تعلم الإدراك البصري، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١١- سيسالم، كمال سالم(٢٠٠٢). موسوعة التربية الخاصة للتأهيل النفسي، أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي للنشر.
- ١٢- شربت، اشرف محمد، و حسن، مروة حسني(٢٠٠٧). تنمية الإبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم، الإسكندرية: مؤسسة حورس للنشر.
- ١٣- الشميري، افتخار أحمد(٢٠٠٩). فاعلية برنامج علاجي لبعض الصعوبات النمائية عند أطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية - جامعة تعز.
- ١٤- الظاهر، قحطان احمد(٢٠٠٤). صعوبات تعلم، عمان: دار وائل للنشر.

١٥- عريفيج، سامي سليطي وآخرون (٢٠٠٦). القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان: دار يافا للنشر.

١٦- العشراوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله (٢٠٠٤). أهمية الكشف المبكر لأطفال صعوبات التعلم قبل المدرسة ، أطفالنا و صعوبات التعلم، مفهوم- تعريف- أسباب- تصنيف، ووصف حالات ميدانية واستراتيجيات معرفية وإرشادات تربوية في صعوبات القراءة والكتابة والإملاء، (ط١)، مكتبة الملك فهد، الرياض .

١٧- عواد، احمد احمد (١٩٩٤). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة (الأطفال في خطر) من (٢٦-٢٩) مارس جامعة القاهرة.

١٨- ----- (١٩٩٧). علم النفس التربوي وصعوبات التعلم (ط١)، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية.

١٩- غني، مثال عبد الله (٢٠١٠). صعوبات التعلم لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية جامعة بابل، العدد (١٠) نيسان.

٢٠- الفراء، إسماعيل صالح (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة . مؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول، الاجتماع السابع لجمعية كليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية أعضاء الاتحاد ٢٦-٢٧/٤/٢٠٠٥، جامعة الأردن

٢١- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، (ط٤)، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٢- القضاة، محمد فرحان، والترتوري محمد عوض (٢٠٠٦). تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، عمان: دار مكتبة الحامد للنشر.

٢٣- القمش، مصطفى نوري، و المعايطة خليل عبد الرحمن (٢٠٠٧).

سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر.

٢٤- الكوافحة، تيسير مفلح (٢٠٠٧). صعوبات تعلم الخطة العلاجية المقترحة، ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر.

٢٥- محمد، عادل عبد الله، وسليمان محمد (٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية

لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية، المؤتمر السنوي

الثاني عشر للإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد الأول (٢٥-٢٧)

ديسمبر.

٢٦- (٢٠٠٦). بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل

الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، القاهرة: دار رشاد

للنشر.

٢٧- مرسي، محمد مرسي محمد (٢٠٠١). صعوبات التعلم عند

الاطفال (مجلة الطفولة العربية)، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

، المجلد الثالث ، العدد التاسع ، ديسمبر (٤٢ - ٦٩).

٢٨- المشرفي، انشراح إبراهيم (٢٠٠٧). الاكتشاف المبكر لإعاقات الطفولة،

الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر.

٢٩- و الجرواني، هالة إبراهيم (٢٠٠٨). نحو

خبرات إرشادية للعمل مع الأطفال، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية

للنشر.

٣٠- مصطفى، رياض بدوي(٢٠٠٥). صعوبات التعلم، عمان: دار صنعاء للنشر والتوزيع.

٣١- الوقفي،راضي (٢٠٠٣). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي ، ط ١ ، عمان:منشورات كلية الأميرة ثروت.

٣٢- (٢٠٠٤). أساسيات التربية الخاصة، عمان: دار جهينة للنشر.

٣٣- Diamond, A.& et al (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318.

٣٤- Duncan, G.& et al,(2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43.

٣٥- Duncan, G. & Magnuson, K. (2009). The Nature and Impact of Early Skills, Attention, and Behavior, presented at the Russell Sage Foundation conference on Social Inequality and Educational Outcomes, November.

٣٦- Learner , Janet (2000) : learning Disabilities , New York , Houghton Mifflin Company .

٣٧- Macdonald , Derek (2006) : Visual and Temporal Processing Deficits in Reading Disabled Youth , , M . S dissertation, Canada : Acadia University.

٣٨- Shonkoff, J., & Phillips, D. (Eds.). (2000) From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early

Childhood Development. Washington, D.C.: National
Academy Press.

Zill, Nicholas,&etal, (2005) : -٣٩
Approachingkindergarten A look at Preschoolers in
the united States . National Household Education.

-٤٠ www.gulfkids.com

-٤١ www.werathah.com/spcial/inter/portagedoc

مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة
أولاً: الانتباه:تظهر هذه الصعوبة لدى الأطفال بضعف قدرتهم على التركيز
على المهمة التعليمية المطلوب انجازها، ولا ينتبه لتعليمات المعلمة عند
تقديمها، ويشرد ذهنه و ينخفض تعلمه.

ت	الفقرات	ينطبق دائماً	ينطبق أحياناً	لا ينطبق
١	انتقاء مثلث مشابه للمثلث المعروض أمامه من بين مجموعة أشكال هندسية.			
٢	انتقاء دائرتان بلون واحد مشابه من بين مجموعة دوائر مختلفة الألوان.			
٣	انتقاء ثلاث اسماك متشابهة من بين مجموعة من الأسماك المختلفة.			
٤	انتقاء خمسة كتب من بين مجموعة من الكتب المختلفة في حجمها.			
٥	انتقاء خمسة أقلام حمراء اللون من بين مجموعة من الأقلام المختلفة الألوان.			

الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة

٦	قادر على أن يردد الأنشودة التي سمعها من المعلمة.		
٧	قادر على أن يردد الأرقام التي أشارت إليها المعلمة.		
٨	يربط بين الرقم ومجموعة العناصر الدالة عليه.		
٩	يلون موضع معين بلون محدد لا يخطئ فيه.		
١٠	ينتبه للون المثير المعروض أمامه.		

ثانياً: التفكير: تظهر هذه الصعوبة عند الأطفال بضعف قدرتهم بالتغلب على العقبات التي تواجههم، ولا يدركون المشكلة، ولا يتمكنون من وضع بدائل لحلها، ويستسلمون عند مواجهة أية عقبات مستقبلية.

ت	الفقرات	ينطبق دائماً	ينطبق أحياناً	لا ينطبق
١	يجيد تركيب أجزاء الصورة الناقصة.			
٢	يحدد فائدة واحدة لتناول الحليب.			
٣	تحديد النفايات وطرق التخلص منها.			
٤	إكمال بعض الخطوط المرسومة لتشكيل رسم غير مألوف.			
٥	إعطاء أسباب مختلفة لبكاء الطفل.			
٦	يوصل بين أرقام متسلسلة لإكمال صورة.			
٧	اختيار الطريق الصحيح للخروج من متاهة.			
٨	يمكنه أن يقوم بتجزئة الكلمة إلى حروف.			
٩	يعيد ترتيب الحروف الهجائية في الكلمة ليحصل على كلمة جديدة.			
١٠	يرتب بطاقات الحروف أو المكعبات وفقاً لترتيب الحروف الهجائية.			

الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة

ثالثاً: الإدراك: تظهر هذه الصعوبة عند الأطفال بضعف قدرتهم على التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف من بين ما يصل إليه من مثيرات، وتظهر في: الإدراك البصري حيث يجد الطفل صعوبة معرفة الأشكال، والألوان، والحروف، وعدم القدرة على الإغلاق، وتحديد ماهية الأشياء الناقصة، وفي الإدراك السمعي تظهر في عدم القدرة على التمييز بين أصوات الحيوانات، والأشخاص، والآلات، وأصوات الحروف والكلمات، وعدم القدرة على إكمال الكلمات والعبارات الناقصة إذا سمع جزءاً منها.

ت	الفقرات	ينطبق دائماً	ينطبق أحياناً	لا ينطبق
١	يدرك التشابه والاختلاف بين المثلث والمربع.			
٢	يدرك التشابه والاختلاف بين حروف (ج، ح، خ).			
٣	يدرك الطفل ألوان قوس قزح.			
٤	يدرك ألوان العلم العراقي.			
٥	يميز بين شكل مغلق وشكل مفتوح			
٦	يميز بين أصوات (الديك والدجاجة)			
٧	يميز بين أصوات (الولد والبنت).			
٨	يميز بين صوت (القطار، والسيارة).			
٩	يحدد الجزء الناقص من الشكل المعروض أمامه.			
١٠	يميز بين الخطوط المستقيمة والمتعرجة.			

رابعاً: الذاكرة: تظهر هذه الصعوبة عند الأطفال بضعف قدرتهم على حفظ، واسترجاع أسماء الألوان، والأعداد، والأشياء، والأحداث، والمهارات الحركية، وتقسّم إلى (ذاكرة سمعية، وبصرية، وحسية، حركية).

الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة

ت	الفقرات	ينطبق دائماً	ينطبق أحياناً	لا ينطبق
١	يتذكر ألوان اللعبة التي كان يلعب بها.			
٢	يتذكر الأرقام من (١١-٢٠).			
٣	يتذكر ترتيب فصول السنة.			
٤	يستطيع أن يتذكر الجزء المفقود من الصورة التي شاهدها.			
٥	يتذكر تاريخ ميلاده.			
٦	يتذكر الفاكهة التي تناولها في موسم الصيف.			
٧	يتذكر قصة سمعها من المعلمة.			
٨	يتذكر بعض الروائح التي شمها.			
٩	يتذكر الحركات التي يقوم بها في رفع العلم.			
١٠	يتذكر أنشودة ترددها المعلمة.			

خامساً: اللغة: تظهر هذه الصعوبات لدى الأطفال بضعف قدرتهم على التواصل اللغوي مع الآخرين من حيث: الاستقبال السمعي، والتعبير اللفظي، وتنظيم الكلمات في جمل صحيحة.

ت	الفقرات	ينطبق دائماً	ينطبق أحياناً	لا ينطبق
١	يستطيع أن يتحدث عن نفسه مع المعلمة بجمل صحيحة.			
٢	يمكنه أن يقوم بتحديد المقاطع التي سمعها من المعلمة وأن ينطق بها.			
٣	يقوم بتجزئة الجملة التي سمعها من المعلمة إلى كلمات.			

الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة

٤	يقوم بإضافة صوت أو أصوات معينة إلى الكلمة كي يحصل على كلمات جديدة.		
٥	يستبدل أصواتاً معينة من الكلمة بأصوات أخرى كي يحصل على كلمات جديدة.		
٦	يحفظ الأغنية الخاصة بالحروف الهجائية ويؤديها بأداء صوتي		
٧	يحفظ الأغنية الخاصة بالأرقام ويؤديها بأداء صوتي جيد		
٨	يمكنه أن يقوم بحذف أصوات معينة من الكلمة كي يحصل على كلمات جديدة.		
٩	يستطيع أن يتعرف على الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت عندما نعرض على مسامعه عدة كلمات.		
١٠	باستطاعته أن يقوم بتجزئة المقطع إلى عدة أصوات.		

**مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى
موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية
في كليات الجامعة المستنصرية**

**ا.م.د. منتهى عبد الزهرة محسن
جامعة المستنصرية / كلية التربية**

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية
في كليات الجامعة المستنصرية

ا.م.د. منتهى عبد الزهرة محسن

مستخلص:

تتضح مشكلة البحث الى ضرورة سعي القيادات الادارية التحفيز
موظفي الموارد البشرية في كافة تشكيلات والوحدات الادارية في كليات
الجامعة المستنصرية وهو يعد امرا ضروريا واساسيا لتطوير وسائل التحفيز
الموظفين باعتبار الحوافز الادارية تمثل قوة تحرك الفرد وتثيره ليؤدي عمله
وتوجه سلوكه نحو هدف معين ، وتأتي اهمية موضوع الحوافز الادارية في
البحث كونه اذ يعد من الموضوعات التي حظيت بعناية الكثير من المهتمين
و ذلك من الاثار الواضحة للحوافز وما تشكله اهمية كبيرة في تحسين اداء
العاملين وزيادة انتاجيتهم في المؤسسة الجامعية، اذ لعل وما يتوصل اليها
البحث من نتائج واستنتاجات تساعد الارتقاء بمثل هذه المواضيع المهمة
والاساسية .اذ هدف البحث التعرف على مدى تطبيق الحوافز الادارية
الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات الجامعة
المستنصرية، والتعرف على الفروق حول نظرتهن بهذا المفهوم وفقا الخدمة .

اذ تحدد البحث بموظفي الموارد البشرية من الذين يعملون في وحدات
وشعب الجامعة المستنصرية ،وبالبالغ عددهم (٢٧٠) فردا للعام الدراسي
(٢٠١٧-٢٠١٨) حيث قامت الباحثة بتحديد مجموعة من المصطلحات
الخاصة بالبحث ، في الجانب النظري التي لها علاقة بالموضوع والنظر الى
مجموعة من الدراسات المتعلقة بالموضوع البحث، وقد اتبعت مجموعة من
الاجراءات من حيث وصف مجتمع البحث وعينته حيث تم الحصول على عينة

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

مؤلفة من (١٦٠) فردا وهو نسبة (٥٨%) الى مجتمع البحث ، وقامت الباحثة
ببناء اداة خاصة بالبحث من خلال الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ،
فضلا عن السؤال المفتوح حيث تم اجراء الصدق والثبات على الاداة ثم خرج
البحث بعدد من النتائج ثم عرضها وتفسيرها . ثم وضعت مجموعة من
الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث،

The level of administrative incentives granted to employees of the human resources units and divisions in the universities of Mustansiriya University

D. Muntaha Abdul-Zahra Muhsin

University of Mustansiriya / Faculty of Education

Abstract:

The problem of research is that administrative leaders seek to motivate human resources staff in all formations and administrative units in the universities of Mustansiriya University, which is essential for the development of incentives for employees as administrative incentives represent the strength of the individual's movement and influence him to lead his work and direct his behavior towards a specific goal. In the research as it is one of the topics that have received the attention of many interested and that of the obvious effects of incentives and what is important to improve the performance of workers and increase productivity in the university institution, The aim of the research is to identify the extent to which administrative incentives granted to employees of the human resources units and divisions in the universities of Mustansiriya University have been applied and to identify differences in their perception of this concept according to the service.

(270) for the academic year 2017 (2018). The researcher identified a group of research terms in the theoretical aspect related to the subject and related to a series of studies related to the research. A sample of (160) individuals and (58%)

were obtained by the research community. The researcher built a research tool by studying the literature and previous studies, as well as Open question where honesty was conducted And the stability on the toolThe result of the search a number of results and then displayed and interpreted. It then developed a set of conclusions, recommendations and proposals for research

الكلمات المفتاحية: الحوافز- الادارية- موظفي - الموارد البشرية- الجامعة المستنصرية.

مشكلة البحث :

يتسم عصرنا اليوم بسرعة التغيرات والتطورات المتلاحقة في كافة الميادين ومن اجل مواجهتها والعمل على مواكبتها والتعامل معها بشكل ايجابي من خلال فلا بد من البحث عن اعتماد المفاهيم الادارية المتطورة في الادارة لإيجاد نظم مستحدثة تكون فاعلة ترتقي بمستوى الاداء الارتقاء بمؤسسات وتميزها .

ترتبط فاعلية الكليات كأحد منظومات الجامعة بكفاءة العناصر الموارد البشرية وعلى مدى قدرتها على العمل ورغبته فيه، باعتباره العنصر المؤثر والفعال في استخدام الموارد المادية المتاحة، وفي ظل التغيرات والمنافسة، لن تستطيع المؤسسات الوصول إلى النجاح والتميز إلا إذا كان الأداء العالي أحد أهم سماتها وخصائصها (غباش ، ٢٠٠٧: ٤٥)

تعتمد المؤسسات المجتمعية ومنها مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي (الجامعات) في تنفيذ أنشطتها وأعمالها على موظفي الموارد البشرية، التي تقوم بتنفيذ برامجها وتحقيق أهدافها، وتبحث الجامعات دائما عن الكيفية التي تجعل مواردها البشرية تقدم أفضل ما لديها لتحقيق النمو والتطور وزيادة الإنتاجية، وتقديم الخدمات بأعلى جودة ، على الانجاز أعمالها ونشاطاتها

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

المختلفة بمستوى عالٍ من الكفاءة ، ويمثل الموظفين أحد أهم المتغيرات
الأساسية المؤثرة على هذه الكفاءة، كما أن رغبة
لموظفي في مؤسسات الجامعية في الحصول على المكافآت يشكل حافزا من
خلال عملهم و تحسين أدائهم (حمادات ،٢٠٠٩: ٤٤) .

أن الحوافز الادارية لموظفي الموارد البشرية له دور كبير ومؤثر على
ادائهم المهني ، باعتبارها أحد مقومات العمل مؤسساتهم ، وذلك للتشجيع على
التميز في العمل والأداء، وعلى إدارة المؤسسة الجامعية الاهتمام بتحفيز
موظفي الموارد البشرية لتقديم أفضل ما لديهم من جودة وتميز في عملهم ،
والتي بدونها لا يمكن أن تتحقق رؤية ورسالة واهداف المؤسسة الجامعية.

وتحتل مسألة الحوافز الادارية في المؤسسات المجتمعية عامة القطب
الحيوي في الموارد البشرية لمؤسسة الحياة ، اذ يجب ان تكون هدفا لأنها جزء
من كل وان تتميتها يكون من خلال التركيز على جوانب الرفاه الاجتماعي
والتعليم والتدريب وتخفيض وطأة الفقر وتأمين الحاجات الاساسية للعاملين
لانهم صانعو التنمية وهدفها ويمكن تحقيق ذلك من خلال العاملين على
المشاركة الفعلية في تطوير المؤسسة الجامعية والارتقاء بها (هيثم ، ٢٠٠٨
،: ٣٨)

وان اهتمام القيادات الادارية لموظفي الموارد البشرية ينمي دافعتهم
البشرية في مؤسساتهم يشترك معهم ، يعني التميز وادراك الطاقة الداخلية
لديهم من الطاقة الخارجية المنشأ وهي الحافز وهو على علاقة ارتباطية وشيجة
بالدافع اما سلبا او ة (الطويل ،٢٠٠٦ ص ٣٠٧).

اذ تعتبر الحوافز الادارية اعتراف الادارة الناجحة بالحاجات
الانسانية وضرورة احترامها للأفراد والجماعات كل حسب كفاءته وقدراته

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

ومهاراته حيث تحرك هذه الوظيفة الدافعية بكل معانيها المادية والمعنوية
لاستخدام تلك الامكانيات بالشكل الامثل في المكان والزمان من الاهداف
المنشودة مع ما يشجع من بواعث الابداع الواعي المؤسستي وعناصر
المنافسة الوظيفية الايجابية المنتجة. (ا لغزلاني والسامرائي، ٢٠١٦ : ١٧١)
لذا لا بد ان تبذل الجهود والامكانيات في هذه المؤسسات لتكون قوة
عادلة قادرة على الممارسة الاداء بشكل اكثر فعالية ورغبة في تحسين مستواها
والاستمرارية في ذلك ممارسة ادائها .

فان المهام الاساسية القيادة الادارية هي تحريك المؤسسات نحو بلوغ
تحقيق الاهداف المرجوة من قبل بشكل اكثر كفاءة وفعالية ويمكن ذلك تحقيقها
مع خلال تطبيق اساليب تحفيز الاداري للموارد البشرية من اجل خلق بيئة
يسودها المناخ عمل معنوي ومادي يسعى بها العاملين نحو العمل بحماس
وشعور بالمسؤولية لولاء الوظيفي وروح الفريق العمل لجماعي (شهرزاد،
٢٠١٠ : ٣١٢)

ويتضح مما سبق ان مستوى مهارات موظفي الموارد البشرية
وانتاجيتهم تعتمد بالدرجة الاولى على دافعتهم ومدى رغبتهم واندماجهم مع
متطلبات ادوارهم ولكن هذه الرغبة وهذا الاندماج ان لم يلزمها تقدير واحترام
واهتمام كاف فأنها قد تتراجعان تدريجيا لذا فان الحوافز الادارية تعد الممنوحة
نوعا من سبل التنشيط وضمان الاستمرارية الاداء لموظفي المؤسسة فالحوافز
والدوافع متغيران مهمان في تفعيل الاداء موظفي الموارد البشرية و جودة
تميزهم وعطائهم واداء افضل الارتقاء في مؤسساتهم.

وعلى وفق ما تقدم تبلورت لدى الباحثة مشكلة البحث في ضرورة ان
تتبنى القيادات الادارية تحفيز موظفي الموارد البشرية في كافة تشكيلات

الوحدات الادارية في كليات الجامعة وتنفيذها وهو يعد امرا ضروريا واساسيا لتطوير وسائل تحفيز موظفي الموارد البشرية باعتبار الحوافز الادارية تمثل قوة تحرك الفرد وتثيره ليؤدي عمله وتوجه سلوكه نحو هدف معين، فضلا كون الحوافز هو من شأنها دفع لأفراد ببذل المزيد من الجهد لتحسين كفاءة الانتاجية العمل.

كما ويمكن ان يكون موضوع البحث هذا ان يكون حلا لمشكلة قائمة لدى الموظفين والعاملين في ادارة الموارد البشرية في هذه الكليات باعتبار ان يكون التمييز في طبيعة هذه الحوافز ومعرفة ما هو المطلوب والمرغوب لتهيئة وتلبية خدمة للعمل والعاملين وهو يمثل مشكلة مهمة وقائمة ارادت الباحثة الخوض فيها والتقصي عنها وهو ما تأمل الحصول عليه من نتائج وتوصيات تتجاوز تلك العراقيل ومن خلال هذا البحث.

اهمية البحث :

تأتي اهمية موضوع الحوافز الادارية من اهمية الموارد البشرية التي تمثل احد الركائز الاساسية في العملية الانتاجية كما ان كفاءة وفاعلية هؤلاء الموارد تنعكس على كفاءة المؤسسة الجامعية وتحقيق اهدافها .

فالحوافز الادارية من موضوعات قد حظي بعناية الكثير من الباحثين وعلم الادارة وعلم النفس ويأتي ذلك من الاثار الواضحة للحوافز وما تشكله اهمية كبيرة في تحسين اداء العاملين وزيادة انتاجيتهم في المؤسسة الجامعية اذ يؤدي اختيار الحوافز الملائمة بنوعها لمادي والمعنوي الى تشجيع وتحفيز الموظفين بالقيام بكافة المهام الموكلة اليهم على احسن وجه وعلى مستوى عال من الكفاءة ، لذ فان معظم المؤسسات تحرص على وضع اسس خاصة

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

وقواعد ثابتة للحوافز الادارية وكيفية استخدامها وتوزيعها بما يحقق الاهداف
المنشودة . (الطروانة، ٢٠٠٣: ٢٣) .

ولعل الاهتمام بموضوع تحفيز موظفي الموارد البشرية تفرضه الرغبة
في تحسين أدائهم الوظيفي ورفع كفاءتهم الإنتاجية، والمساهمة في تحقيق
أهداف المؤسسة التي يعملون بها بفعالية وجودة، إن رفع كفاءة الأداء الوظيفي
الموارد البشرية أصبحت من أهم العوامل التي تسهم في تحقيق أهداف
المؤسسات ، وهذا لا يتحقق إلا في إطار توافر نظم من الحوافز الادارية ،
ويبقى البحث دائما عن الحوافز التي تدفع هذا الموظفين لتقديم أفضل ما
يمكن من العمل والعطاء والتميز والانجاز، مجال البحث، حيث يؤثر تحسن
مستوى الأداء لديهم على مستوى أداء مؤسساتهم ككل. (الطائي والعبادي،
٢٠٠٦: ٣)

وان الاهتمام بموظفي الموارد البشرية ويتفهم مفهوم اوسع من مجرد
التنمية الاقتصادية او الاجتماعية ووسع بعد او اشم نطقاً من قضية تنمية
الموارد البشرية لانها تنمية متكاملة مقصودة تتناول الانسان من ثلاثة اوجه
وهو ركيزة التكامل وعنوان قصد فتتظر اليه كمورد وعنصر انتاجي حاكم من
بين عناصر الانتاج الاخرى والموارد اداء وقدرة معرفة وفاعلية وكفاءه فضلا
عن تحسين مستواه المعيشي والارتقاء بنوعية حياته يختلف اوجهها بالشكل
الذي يرتقي بشأن هذا لكائن الحي وتجعله الشغل الشاغل وتوجه كل جهودها
عليه بدلا من ان تكشف جهودها واهتمامها بالهياكل المادية والانتاجية لتطالب
الانسان وما يمتلكه من طاقة ان يتكيف معها ويتضمن هذا المفهوم انماء
موظفي الموارد البشرية وطاقتهم وتحفيزهم سواء كان معنويا وماديا واجتماعيا
لارتقاء بدائهم الوظيفي. (القريوتي، ٢٠١٢، ٤٦)

ومن خلال ما تقدم يمكن تحديد اهمية البحث الحالي :

١. ان موضوع الحوافز الإدارية يمكن ان يساعد على اثاره وتوجيه وتنظيم السلوك الانساني نحو تحقيق اهداف معين .
٢. تكمن اهمية هذا البحث ا من خلال تناوله لموضوع يتسم بالحدثة الذي اخذ يظهر في كافة مؤسسات .
- ٣- يعد رافدا علميا يزود المكتبات العراقية وللدارسين والباحثين وغيرهم ما يتعلق بمفهوم الحوافز الادارية.
- ٤- يسهم هذا البحث في الوقوف على اهم الاحتياجات التي يسعى اليها العاملون بالموارد البشرية الى اشباعها في مؤسساتهم.
- ٥- ندرة في الدراسات والأبحاث عن الحوافز الادارية في مؤسساتنا التعليمية (حسب علم الباحثة).
- ٦- تأتي الأهمية العملية لهذا البحث بما سوف يقدم للقيادات الإدارية من معلومات وآليات في التحفيز تساهم في تحسين السياسات من أجل تطبيقها داخل المؤسسات التعليمية الغرض فعل زيادة مستوى ادائهم
- ٧- ما سوف توفره التوصيات والمقترحات لتفعيل نظم الحوافز الادارية الممنوحة واعادة النظر بها من جديد.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على :

- ١- مستوى تطبيق الحوافز الادارية لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات الجامعة المستنصرية.
٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مدى تطبيق الحوافز الادارية الممنوحة لدى الموظفين متغير الخدمة (اقل من ٥ سنوات اكثر من ١٠ سنوات).

حدود البحث:

يتحدد البحث بجميع الموظفين العاملين في وحدات وشعب ادارة الموارد
البشرية في كليات ورئاسة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠١٧-
٢٠١٨).

تحديد المصطلحات :

اولا : مفهوم الحوافز :عرفه كلا من :

١. (السلمي ،١٩٩٠)

" مجموعة من العوامل والمؤثرات التي تدافع الموارد البشرية نحو بذل جهدا
اكبر وفعالية في اداء عملهم والامتناع عن النمطية "(السلمي ، ١٩٩٠ :

١٤

٢. (عبد الغني،٢٠٠١)

"بانه شعور خارجي لدى الفرد يولد منه الرغبة في القيام بنشاط او سلوك معين
يسعى من ورائه الى تحقيق اهداف محددة" (عبد الغني،٢٠٠١: ٣٩).

٣. (نجيب ،٢٠٠٨):

"هي مجموعة مؤثرات خارجية تحفز الافراد العاملين وتدعهم الاداء مهارتهم
بفاعلية بمستوى جيد في مؤسساتهم ".(نجيب ، ٢٠٠٨ : ٨٩)

ثانيا : الحوافز الادارية :عرفه كلا من :

١.(علي ، ٢٠٠٦):

" مجموعة المؤثرات الخارجية التي تعدها الادارة بهدف التأثير على سلوك
العاملين لديهم بهدف رفع كفاءتهم وانتاجيتهم الفعالة من خلال اشباع الرغبات
والحاجات "(العلي ، ٢٠٠٧: ٢١)

٢- (حريم ،٢٠١٣):

" عملية التأثير في السلوك الوظيفي والانساني للعاملين وتحريكه وتوجيهه باستخدام مجموعة من العوامل والوسائل لبقية واستمراره لتحقيق دافعية العمل الذي يركز على رضا الوظيفي للموارد البشرية لتحقيق هدف محدد" (حريم ،٢٠١٣: ٦٥).

ثالثا - الموارد البشرية :

عرفته (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،٢٠١٠):

"هو العمود الاساسي في اي مؤسسة من مؤسسات الدولة لما لها اهمية في كل ما يتعلق بالموظفين من تعيين واعادة تعيين وتفعيل الخدمات والتسيب ومنع العلاقات والترفيعات وتقديم السيطرة على حركة الملاك واحتساب الخدمة والريعات الوظيفية ومتابعة سير الموظفين من تعيينهم لغاية احوالهم على التقاعد" (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠١٠).

الخلفية النظرية ودراسات السابقة:

مفهوم الحوافز الادارية:

تباينت وجهات نظر عدد من الباحثين والمختصين في موضوع الحوافز الادارية بحسب طبيعة الفلسفة والثقافة التي يفكر بها. فالحوافز هي " عملية تنشيط لموظفين بطريقة معينة بهدف زيادة معدلات الإنتاج وتحسين الأداء وجودته" (أبو شيخه، ٢٠٠٠) .

ويذكر (باسم، ٢٠٠٧) "بأنها إثارة القوى الكامنة لدى الموظفين والتي تحدد نمط السلوك أو التصرف المطلوب عن طريق إشباع كافة احتياجاته الإنسانية (الزبادي، ٢٠٠٦)".

في حين يعرفه (أبو شيخه، ٢٠٠٠) بأنها "عملية تنشيط الموظفين بطريقة معينة بهدف زيادة معدلات الإنتاج وتحسين الأداء" (أبو شيخه، ٢٠٠٠)

(الطويل، ٢٠٠٥)، فعرفها "بأنها كل مثير خارجي يعمل على خلق أو تحريك الدافع (المثير الداخلي) ويوجه الفرد إيجابيا نحو الحصول على الحافز مما يؤدي لإشباع الفرد لسلوك معين يتفق مع الأداء الذي تطلبه الإدارة" (الطويل، ٢٠٠٥ : ٩٧).

ويرى (مرعي، ٢٠٠٣) " بأن الحوافز هي القوة التي تؤثر على الفرد لأداء عمله بطريقة أفضل، وهو جهد تقوم به الإدارة بطريقة منظمة ومستمرة ومتجدد، لحث الموظفين على زيادة إنتاجيتهم وتحسين أدائهم، وذلك عن طريق إشباع حاجاتهم" (مرعي ، ٢٠٠٣ : ٢٢).

بينما يرى (سعيد، ٢٠١١) "هو دفع الموظف لاتخاذ سلوك معين أو إيقافه أو تغيير مساره، للوصول إلى تحقيق أهداف معينة (سعيد، ٢٠١١ : ٩٧).

ويعرف (أبو الكشك، ٢٠٠٦) " بأنها أساليب ووسائل تستخدمها المنظمة لحث الموظفين على أداء متميز بروح معنوية عالية" (أبو الكشك، ٢٠٠٦ : ٤).

ويؤكد (عوض، ٢٠١٢) " بأنها تلك العوامل والمؤثرات والمغريات الخارجية التي تشجع الفرد على زيادة أدائه، وتقدم نتيجة لأدائه المتميز، وتؤدي إلى زيادة رضائه وولائه للمنظمة وبالتالي إلى زيادة أدائه وإنتاجه مرة أخرى (عوض، ٢٠١٢ : ١٣).

وترى الباحثة بان الحوافز الادارية عملية تنشيط وإثارة دافعيه واقع موظفي
الموارد البشرية بطرائق إيجابية أو سلبية بهدف زيادة معدلات الإنتاج وتحسين
ورفع كفاءة الأداء في الجامعة وكلياتها .
اهمية الحوافز الادارية في المؤسسات :

ان الحوافز الادارية اهمية كبيرة للمؤسسة وللعاملين على حد سواء إذ أ
ن الحوافز توقظ الحماس والدافع والرغبة في العمل لدى الموظف، مهما كانت
طبيعة عمله، مما ينعكس إيجابا على الأداء العام وزيادة الإنتاجية، كما أن
الحوافز تساعد على تحقيق التفاعل بين الفرد والمنظمة، وتدفع الموظفين إلى
العمل بكامل مقدرتهم ومهارتهم، لتحقيق أهداف المؤسسة، وتؤدي إلى منع
شعور الموظف بعدم الرضا والإحباط، وتدفع الموظف للمثابرة في عمله وتزيد
من كفاءته (غازي، ٢٠١١ : ٨). وتساهم في إشباع حاجة الموظفين ورفع
روحهم المعنوية وتنسيق أولوياتها، وتساعد الحوافز في التحكم في سلوك
واتجاهات الموظفين حسب المصلحة المشتركة بينهم وبين المنظمة التي
يعملون بها، وللحوافز دور كبير في تنمية عادات وقيم جديدة ترغب المنظمة
في وجودها بين الموظفين، مما يؤدي إلى تعزيزهم لأهداف المنظمة أو سياستها
وتحسين قدراتهم وميولهم، وعملية التحفيز تنمي الطاقات الإبداعية للموظفين
والذي بدوره يساهم في تفوق المؤسسة. (حمد ، ٢٠١١ : ٣٢)

وتتبع الاهمية الاساسية للحوافز من اهمية الموارد البشرية التي تمثل
احد العناصر الاساسية في العملية الانتاجية ، كما ان كفاءة وفاعلية هؤلاء
العاملين ستنعكس على كفاءة المؤسسة وتحقيق اهدافها وهذا كله يؤدي الى
تحقيق رفاهية الافراد والمجتمع .وازدادت اهمية الحوافز في الوقت الحاضر
للاسباب الاتية:

١. ازدياد حدة المنافسة على الموارد البشرية التي تمتلك الخبرات التقنية ويتوقف ذلك على زيادة قدرة المؤسسة الجامعية على جذب المهارات اللازمة لتطويرها وتحقيق اهدافها .

٢. ان غموض مفهوم ومضمون عملية التحفيز دفع الباحثين الى الاهتمام بها واعتمادها موضوعا لدراساتهم من اجل التوصل الى فهم واضح يتم العملي التحفيز والعوامل المؤثرة في نجاحها.

٣. اعتماد نظم الحوافز المادية والمعنوية او كلاهما من قبل بعض المنظمات من اجل جذب من تحتاجهم من العاملين وخلق الرغبة لديهم للعمل في هذه المنظمات التي قد تكون خارج مناطق سكنهم او خارج الدولة التي ينتمون لها.

٤- ويقصد ضمان استقرار العاملين في المؤسسة وزيادة دافعيته للعمل فان الكثير من الدراسات تشير الى ان للحوافز اثراً كبيراً وفعالاً في استقرار العاملين في العمل لفترات اطول.

كذلك على القائد الاداري اذا اراد لفريق العمل ان يستمر ويتواصل في عمله كفريق ويسخر كافة طاقاته ونشاطاته في سبيل انجاز العمل بأحسن صورة لابد له من ان يضع نظاما للحوافز " وان لا يعتمد على الحوافز المادية فقط بل يتضمن الحوافز المعنوية بحيث تلبي هذه الحوافز الحاجات واشباعها لدى العاملين ، وهذا سوف يساعد القائد الاداري على منع حدوث الصراع دخل المؤسسة ، لأن عدم اشباع الفرد لحاجاته سوف يؤدي الى الشعور بالقلق والتوتر ، مما يؤثر بصورة سلبية على ادائه للواجب وكفاءته في العمل.

(سعود، ٢٠٠٣ : ١٢)

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

وتعد عملية التحفيز عملية نظامية ، وانها تتكون من مجموعة اجزاء تتفاعل فيما بينها اما تفاعلاً ايجابياً واما تفاعلاً سلبياً ويتحدد في ضوء المبادئ التي تحكم الاجزاء ، ونوع التفاعل الذي يقود بدوره الى نتائج ايجابية او سلبية على صعيد السلوك او الاداء.

وتأسيساً على ذلك تقوم الادارة برسم السياسات الفعالة الكفيلة بتوجيه سلوك الافراد بالاتجاه المرغوب نحو تحقيق الهدف.

اهداف الحوافز الادارية:

ان للحوافز الادارية اهدافاً متعددة منها:

- ١- تشجيع روح المنافسة بين العاملين والاداريين
- ٢- تمييز الافراد ذوي الاداء المتميز عن الافراد ذوي الاداء المخفض.
- ٣- حفز العامل ذي الاداء المتوسط الى التقدم.
- ٤- ابراز هوية المؤسسة الجامعية في الاداء المتميز.
- ٥- استمرار الانحياز في الاداء وتطوير الاداء المستقبلي. (بربر، ٢٠٠٧:

(٥٦)

بينما اشار كل من (Bratton & Gold, 1999) و(حمدان، الساكت،

٢٠٠١) الى مجموعة من اهداف نظام الحوافز الادارية وعلى النحو الاتي:

1 ان الحوافز الادارية تهدف الاستقطاب الاحتفاظ

١. تحسين وتطوير موظفين مناسبين للمؤسسة الجامعية
٢. تحسين وتطوير مستويات أداء موظفي الموارد البشرية.
٣. تحقيق الكفاءة والفعالية أحداث التغيير.
٤. تحقيق الرضا الوظيفي .
- ٥ تحقيق أهداف المنظمة.

٦. زيادة الدافعية لدى الموظفين
٧. تشجيع المنافسة بين الأفراد
٨. تحسين الإنتاجية وإبراز أنشطة المؤسسة.
٩. رفع الروح المعنوية للموظفين.
١٠. مكافأة الأداء المتميز .
١١. تشجيع الإبداع والابتكار والتميز .
١٢. حفز الأداء المتوسط إلى التقدم والارتقاء.

وبناءً على ما تقدم ان لنظام الحوافز دوراً رئيسياً في توفير بيئة عمل مناسبة في مؤسسات، ويتحقق هذا الدور في المؤسسة من خلال تحفيز الأفراد لتقديم خدماتهم وإمكانياتهم للمؤسسة وضمان تحفيزهم والتزامهم اتجاه تحقيق أهداف المرجوة المؤسسة.

انواع الحوافز الادارية :

للحوافز انواعاً متعددة ومختلفة حسب الاسس التي تعتمد عليها والاعمال والعاملين بها فهي تنقسم حسب الاتي:

١. الحوافز الفردية :

وهي تلك الحوافز التي يقصد بها تشجيع او حفز افراد معينين لزيادة الانتاج ، فتخصيص مكافأة للموظف الذي يقدم افضل اداء ، او تخصيص جائزة لأفضل استاذ، او اعطاء هدية للطالب الاول في القسم او في الكلية ، كل ذلك يدخل في فئة الحوافز الفردية . فالحوافز الفردية موجهة للفرد ، وليس للجماعة ، ومن شأنها زيادة التنافس الايجابي بين افراد سعياً للوصول لإنتاج واداء افضل .

٢. الحوافز الجماعية :

تهدف الحوافز الجماعية الى تشجيع روح الفريق وتعزيز التعاون بين العاملين بحيث يحرص كل منهم على ان لا يتعارض عمله مع عمل زملاءه ، لان في ذلك اضراراً بالأهداف الرئيسية للعمل . ويدخل في هذا النوع من الحوافز تخصيص جائزة لأحسن ادارة في وزارة ، او فرع في شركة او بنك ، او كلية في جامعة ، وهكذا ، فمن شأن الحوافز الجماعية اشاعة روح الفريق ، وروح التعاون بين العاملين بدل روح التنافس الذي يصل الى حد التناقض احياناً. (سليمان، ٢٠٠٦ : ٦٨)

٣- الحوافز الايجابية :- هي الوسائل التي تعمل على زيادة انتاج العمالي وكفاءتهم عن طريق تقديم المزايا والخدمات التي تشبع رغباتهم واحتياجاتهم كالتعليم المجاني والعلاج المجاني ونظم التأمينات الاجتماعية.

٤. الحوافز السلبية : هي الوسائل التي تمنع الفرد من التصرف في اتجاه معين وتعتمد على اسلوب التخويف والتهديد بتوقيع الجزاء لتحقيق اهداف الادارة وحفز العاملين على العمل ،كالخصم من المرتب والحرمان من العلاوة السنوية ويلاحظ ان الحوافز الايجابية اكثر فاعلية من الحوافز السلبية لان طبيعة الانسان تميل الى التشجيع سواء كان مادياً ام معنوياً وتكره الضغط او الاكراه.

والواقع ان الحوافز سواء كانت ايجابية ام سلبية تظهر انها ما مادية او معنوية تأخذ الطابع الفردي او الجماعي ، اذ ربط الاجر بالانتاج يعتبر حافزاً ايجابياً معنوياً (فردياً) والمشاركة في الارباح يعتبر حافزاً مادياً (جماعياً) وخلق جو من المنافسة بين العاملين داخل المنشأة يعتبر حافزاً معنوياً(جماعياً) وخلق

جو من المنافسة بين العاملين داخل المنشأة يعتبر حافزاً معنوياً
جماعياً. (روان ، ٢٠١١ : ١٦)

٥- **الحوافز المادية** : هي الوسائل التي تشبع حاجات الانسان المادية والتي
تقدم للعاملين لرفع معنوياتهم ولتشجيعهم لزيادة الانتاج ، وتحسين مستوى
جودته ورفع كفاءتهم كمنح المكافآت التشجيعية ، وربط الاجر بالانتاج
والاشتراك في الارباح.

٦- **الحوافز المعنوية** : هي الوسائل التي تشبع حاجات الانسان الاجتماعية
والذاتية والتي ترتبط بالحالة بالنفسية والسلوكية للأفراد بهدف رفع معنوية
العاملين وتحسين الجو المحيط بالعمل ، كالاشتراك في الادارة ، وتحسين طرق
الاشراف وحرية التعبير عن الرأي.

والواقع ان الحوافز المادية والمعنوية لا تخرج عن حوافز ايجابية او سلبية تطبق
بصفة فردية او جماعية ، وذلك ان نظام المشاركة في الارباح يعتبر حافزاً
مادياً ايجابياً (جماعياً) بينما نظام الاشتراك في الادارة يعتبر حافزاً معنوياً
ايجابياً (جماعياً) كذلك ان ربط الاجر بالانتاج يعتبر حافزاً مادياً ايجابياً (فردياً)
بينما تقديم جوائز تقديرية للعمال الممتازين يعتبر حافزاً معنوياً ايجابياً (فردياً)
، وبالنسبة للحرمان من المكافأة التشجيعية (الشنواني، ١٩٩٩ ، ٢٩٦)
بينما ذكر (مرعي، ٢٠٠٣) انواع الحوافز الادارية يمكن تقسيم الى نوعين
اساسين:

اولا : الحوافز الايجابية : وهي تشمل كل التقديرات والعطاءات المادية وغير
المادية.

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

أ-الحوافز المادية: وهي اشد الدوافع الايجابية واكثر تحدياً لإدارة المؤسسات
لارتباطها بتحسين المستوى المعيشي والحياتي الاساسي للعاملين . واهم تلك
الحوافز:

١- الرواتب والاجور وغيرها من التعويضات المادية التي يحصلها الافراد
كمشاركة في الارباح (علاوات وزيادات على الراتب
٢- المكافآت النقدية (زيادة عدد ساعات العمل المدفوعة - عمولة على حجم
المبيعات.

٣- التقديرات الاجتماعية والصحية (طبابة ، منح تعليم ، منح ولادة ، بدل
مسكن ، بدلات نقل).

٤. منح تدريب وبدل عطل سنوية.

٥- تقديرات المحافظة والتنمية البشرية (مكاتب لائقة ، تدفئة ، مستوصف،
تكييف ، انارة مناسبة ، نظافة، ملابس عمل ، كافتريا..)

ب- الحوافز المعنوية

١. الترقية والترفيح والتنقلات الوظيفية.

٢.الامان والاستقرار الوظيفي.

٣. تطبيق الادارة بالأهداف.

٤- ديمقراطية الوظيفة من خلال هامش حرية ابداء الرأي والاستماع الجيد
للعاملين لمشاكلهم.

٥. تحسين الاتصال الفعال وتطوير اساليبه وكوادره.

٦- تحسين وتطوير العلاقات الوظيفية غير الرسمية وكسبها واستثمارها ايجابياً
وعدم قمعها ومواجهتها سلبياً

٧. تشجيع التدريب واعادة التدريب والتأهيل.

٨. عدالة توزيع المسؤوليات وتوازنها مع الصلاحيات المعلقة لها.

٩. عدالة الوظيفة والرواتب المقابلة داخلياً وخارجياً.

١٠. بناء ثقافة مؤسسية تدفع بمعامل الانتماء الوظيفي لمؤسسة.

ثانياً. الحوافز السلبية :

وهي حوافز رادعة تجنباً للأخطاء وتكرارها وبالتالي خوفاً من العقوبة ونتائجها .

وتعتبر هذه الحوافز هادفة وتوجيهية وتربوية اكثر منها عدائية واحباطية .

واهم هذه الحوافز :

أ-التنبيه الشفهي او الخطي.

ب- الانذار الشفهي او الخطي.

ج- حسم الراتب او التعويضات جزئياً او كلياً.

د- وقف الترقيّة او الترفيع او المناقلات او تجميدها مؤقتاً.

هـ- انزال الرتبة او سحب الصلاحيات جزئياً او كلياً.

و - الابعاد الجغرافي.

ز - وقف المكافآت النقدية مؤقتاً.

ح- الصرف او التسريح المؤقت او النهائي (مرعي، ٢٠٠٣ : ١٠٦).

لذا يمكن القول أن يقع على عاتق القيادات العليا وكافة المسؤولين مسؤولية

مهنية تتعلق بالاعتراف بالأداء الجيد وتدعيمه ومقاومة الأداء الضعيف

وتحسينه عن طريق نظم التحفيز الاداري في مؤسساتهم.

دارسات السابقة:

ستقوم الباحثة بعرض عددا من الدارسات السابقة وقدّر تعلقها بموضوع

البحث وهي حسب الزمني وكالاتي:

١. دراسة (العكش، ٢٠٠٧): "أثر ضعف لفاعلية نظام الحوافز والمكافآت في
تحسين أداء العاملين".

هدفت دراسة التعرف الى أثر ضعف لفاعلية نظام الحوافز والمكافآت في
تحسين أداء العاملين، توصلت الدراسة في توصياتها بأن يكون هناك ربط
بين نتائج تقييم الأداء ومنح الحوافز للعاملين، وأن تعمل الإدارات والقيادات
العليا على زيادة منح المكافآت للموظفين المتميزين والمجدين في العمل.

٢- دراسة (حمد، ٢٠١٠): " أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء
العاملين في وزارة التربية والتعليم".

هدفت دراسة إلى التعرف على أثر الحوافز المادية والمعنوية في
تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بعمان، واستخدم لذلك المنهج
الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة توصياته بأهمية ربط صرف الحوافز
بمستوى الأداء، وعدم التأخر في صرف الحوافز، وإشراك العاملين في عملية
اتخاذ القرارات وفي اللجان التي تناسب تخصصهم أثناء ممارسة العمل في
مؤسساتهم.

3(Saleem, 2011): "أثر الحوافز المالية في زيادة الالتزام التنظيمي من
وجهه نظر الموظفين".

هدفت دراسة الى التعرف على أثر الحوافز المالية في زيادة الالتزام
التنظيمي من قبل الموظفين، واهم النتائج التي توصلت اليه دور أهمية الحوافز
المالية التي تأتي عن طريق الترقيات في العمل أو الحوافز المالية التي يحصل
عليها العاملين نتيجة تحقيقهم أهداف محددة على التزامهم التنظيمي الذي
يساهم في زيادة الإنتاجية.

4 (Stepen, 2014):

"أثر حزمة من الحوافز المادية والمعنوية على موقف العاملين تجاه العمل
المؤسسي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر حزمة من الحوافز المادية والمعنوية
على موقف العاملين تجاه العمل والإنتاجية التنظيمية، اهم نتائج توصلت أهمية
الحوافز المادية دورها في زيادة الإنتاجية والتغلب على مشكلات الغياب
والتأخير وقلة الإنتاجية.

إجراءات البحث:

أولاً- مجتمع البحث :

أتفق المتخصصون على أنه لا يمكن ان تختار عينة البحث ما لم يجري
وصف كامل لمجتمع البحث أولاً لكي نلاحظ الطريقة المناسبة في اختيار
العينة. (Broq, 1981, :170)

ولقد أمكن الحصول على المعلومات والأرقام الخاصة بمجتمع البحث من
خلال قسم التخطيط والإحصاء في رئاسة الجامعة المستنصرية، حيث بلغ
مجتمع البحث من (٢٧٠) فرداً من الموظفين والعاملين بشعب ووحدات الموارد
البشرية ممن يعملون في رئاسة وكليات الجامعة المستنصرية للعام
الدراسي (٢٠١٧. ٢٠١٨) وكما مبين في الجدول (١)

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

جدول (١) يمثل مجتمع البحث من موظفي الموارد البشرية في كليات ورئاسة الجامعة المستنصرية

ت	رئاسة وكليات الجامعة	اعداد	النسبة المئوية %
١	رئاسة الجامعة	١٤٦	%٥٧
٢	كلية التربية	١٤	%٥,١
٣	كلية اداب	١٠	% ٦,٦
٤	كلية تربية اساسية	١٨	
٥	كلية علوم سياسية	٨	%٢,٢
٦	كلية التربية الرياضية	٦	%٢,٩
٧	كلية سياحة	٦	%٢,٢
٨	كلية ادارة واقتصاد	١٥	%٢,٠٨
٩	كلية صيدلة	١١	%١,٨
١٠	كلية قانون	٦	%٢,٢
١١	كلية هندسة	١٣	%١,٨
١٢	كلية طب اسنان	٧	%٢,٥٩
١٣	كلية طب	١٠	%٣,٧
	المجموع الكلي	٢٧٠	%١٠٠

ثانيا- عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٦٠) فرداً، من الموظفين العاملين في شعب
الموارد البشرية في رئاسة وكليات الجامعة المستنصرية والذين اختيروا بطريقة
عشوائية حيث شكلت هذه العينة ما نسبته (٥٩%) من المجتمع البحث
الأصلي، وبذلك تعد هذه النسبة مقبولة حسبما أشار إليها (عودة و خليل، ١٩٨٨
: ١٧٨) عن حجم العينة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

جدول يمثل توزيع أفراد عينة البحث

ت	رئاسة وكليات الجامعة	اعداد	النسبة المئوية %
١	رئاسة الجامعة	٧٠	%٤٣,٧
٢	كلية التربية	١٠	%٦,٢٥
٣	كلية اداب	٨	%٥
٤	كلية تربية اساسية	١٠	%٦,٢٥
٥	كلية علوم سياسية	٥	%٣,١٢
٦	كلية التربية الرياضية	٤	%٢,٥
٧	كلية سياحة	٦	%٣,٧٥
٨	كلية ادارة واقتصاد	١٣	%٨,١٢
٩	كلية صيدلة	٩	%٥,٦
١٠	كلية قانون	٦	%٣,٧٥
١١	كلية هندسة	١٠	%٦,٢٥
١٢	كلية طب اسنان	٥	%٣,١٢
١٣	كلية طب	٨	%٥
	المجموع الكلي	١٦٠	%١٠٠

ثالثا- أداة البحث وكيفية إعدادها:

لغرض تحقيق هدف البحث فقد تطلب ذلك بناء أداة خاصة بالحوافز
الادارية لموظفي الموارد البشرية. حيث قامت الباحثة بإعداد أداة البحث ومن
خلال ما يلي:

- ١- توجيه سؤال مفتوح إلى عدد من موظفي الموارد البشرية ممن
يعملون في وحدات وشعب الجامعة وكلياتها. لغرض معرفة مدى

تطبيق الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي الموارد البشرية في
كليات ورئاسة الجامعة المستنصرية .

- ٢- الإطلاع على الأدبيات والمصادر والدوريات المتعلقة بموضوع
البحث الحالي ومن مختلف التخصصات الادارية والتربوية .
- ٣- الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بموضوع
البحث والاستفادة من فقرات الأدوات والمقاييس المستعملة.
- ومما تقدم فقد حصلت الباحثة على مجموعة من الفقرات للأداة بصورتها
الأولية وكان عددها (٣٤) فقرة توزعت على مجالات الثلاثة المتعلقة بموضوع
الحوافز الادارية الممنوحة وهي (الحوافز المادية ، والحوافز المعنوية، والحوافز
الانسانية) واعتمدت الباحثة مقياس خماسي أمام كل فقرة وهي تنطبق على
موظفي الموارد البشرية بدرجة التطبيق (كبيرة جدا ، كبيرة، متوسطة ، قليلة
، قليلة جدا). اتفق بشدة، اتفق بشدة كبيرة ، اتفق بشدة متوسطة ، اتفق
بشدة قليلة، لا اتفق) وتتميز هذه الطريقة بكونها سهلة التصحيح وتسمح بأكبر
تباين بين الإجابات بعد إعطاءها أوزان وكما يلي (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) على
التوالي.

رابعا: الصدق الاداة:

ولغرض التعرف على صدق أداة البحث تم استخدام الصدق الظاهري
عن طريق عرض الأداة على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (١٠) محكمين
من المتخصصين في مجال الادارة التربوية و الإدارة العامة والقياس والتقويم ،
وفي ضوء آراء المحكمين ثم إجراء التعديلات على عدد من الفقرات وتدمج
البعض منها فضلاً عن حذف عدد من الفقرات التي أشار إليها المحكمين،
وبهذا فقد استقرت فقرات الأداة بصيغتها النهائية على (٣٠) فقرة بعد أن
كانت (٣٤) فقرة، حيث اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق ٨٥% فأكثر في آراء
المحكمين للفقرة المقبولة، حيث أشار (بلوم وآخرون) إلى أن الباحثة يشعر
بالارتياح في حالة حصوله على نسبة اتفاق ٧٥% وأكثر بين تقديرات
المحكمين.

خامسا- ثبات الاداة:

يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار النتائج ذاتها أو نتائج متقاربة عند تطبيقه على نفس الأشخاص وتحت الظروف ذاتها أو ظروف مختلفة. (علام، ٢٠٠٠ : ١٣١) (Anastasi and Susana, 1988:80) إذ قامت الباحثة بتطبيق الاداة على عينة مؤلفة من (٣٠) موظفي (خارج عينة البحث) موزعين على تشكيلات وشعب ووحدات كليات الجامعة، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم إيجاد معامل الارتباط ما بين التطبيقين وتبين أنه بمقدار (٠,٨٦) وهو معامل ارتباط جيد وحسبما أشار إليه (جابر، ١٩٧٣ : ٣١٢) .

سادسا- التطبيق :

بعد التأكد من الصدق والثبات للاستبانة أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث ، حيث طبقت على أفراد العينة البالغة (١٦٠) فرداً وبمدة زمنية تراوحت (٧٠) يوماً.

عرض النتائج وتفسيرها :-

لهدف الأول : -التعرف على مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات والشعب الموارد البشرية في كليات بالجامعة المستنصرية.

الهدف الأول طبقت لأداة على عينة البحث البالغة (١٦٠) فقد استخرج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على الاستبانة ككل فبلغ (٣٥٦.٥٠٦) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٥٩.٤٦٩) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط النظري للاستبانة الذي بلغ (٤٨٠) درجة ، وباستعمال اختبار التائي لعينة واحدة (T. test one sample) ، وجد إن الفرق دال لصالح المتوسط الفرضي بين المتوسطين

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

احصائية وكانت القيمة التائية المحسوبة (٩.٧٩٦) اعلى من القيمة الجدولية
(١,٩٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٥٩) والجدول (٣) يبين
ذلك

نتائج الاختبار التائي العينة واحدة الاداة الحوافز الادارية]

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
١٦٠	٣٥٦.٥٠٦	١٥٩.٤٦٩	٤٨٠	٩.٧٩٦	١٥٩	١,٩٦	دال لصالح المتوسط الفرضي

يتضح من هذه النتيجة بحسب اجابات أفراد العينة ان اغلب موظفي
الموارد البشرية بان مستوى الحوافز الادارية غير متوفرة لديهم لهم وهذا مما
يدل على غياب نظام الحوافز الادارية مما يؤدي إلى تدني مستوى موظفي
الموارد البشرية وانخفاض مستوى الإنتاجية وشعورهم بعدم رضا في العمل في
وحداتهم وشعبهم في الجامعة وكلية وبالتالي مما يؤدي إلى ضعف روح
المسؤولية واحترام وتقدير الإدارة العليا، وتزيد نسبة غياب موظفي الموارد
البشرية عن اداء عملهم ،وان جميع هذه الأعراض تسبب ضعف الأداء وقلة
الإنتاج . لذا يمكن القول فان المهمة الأساسية الإدارة الناجحة لابد من
المساعدة والاحتضان واكتشاف القدرات والمحافظة عليها وتسخيرها لمصلحة
الفرد والعمل والمؤسسة، ولابد من الاحتفاظ بموظفيها من خلال تحفيزهم دائم
وأصبح عملية الحوافز الادارية من أهم المهام التي يجب ان تقوم بها إدارة

الجامعة وكلياتها ، ومن الضروريات الأساسية لعملها وعلى امكانية نجاحها في تحفيز لموظفيها وهي محاولة لضمان التحسين والتطوير المستمر للأداء الوظيفي، حيث يكون حافز التميز دافعا لتشجيع موظفي الموارد البشرية بناء على التميز في أدائهم ، على قدر ما ستكسب احترامهم وثقتهم وحبهم وولائهم وإنتاجهم تحسين وتطوير مستويات أداء موظفي وتحقيق الكفاءة والفعالية وأحداث التغيير وتحقيق الرضا الوظيفي وكذلك تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية، زيادة دافعيتهم وخلق المنافسة بينهم ويحسن الانتاجية العمل فضلا عن إبراز أنشطة المؤسسة الجامعية وبالتالي يؤدي الى رفع الروح المعنوية والابداع والابتكار لدي موظفي المرد البشرية في كليات والجامعة ...

الهدف الثاني :- إيجاد الفروق ذات الدلالة بين موظفي الموارد البشرية بحسب متغير الخدمة في نظرهم لمدى تطبيق الحوافز الادارية بالجامعة المستنصرية.

لتحقيق هذا الهدف طبقت الأداة على عينة البحث البالغة (١٦٠) فردا من الموظفين التعرف للتعرف على دلالة الفروق الفردية في مدى توافر الحوافز الادارية وفقا للخدمة من حيث (اكثر من ٥ سنوات) و(اقل من ٥سنوات) حيث كانت متوسط درجات الأداة (١٢.٠٠) درجة، وبانحراف معياري مقداره (١٧٠.٨٣) درجة، للذين هم اقل من (٥سنوات)، فيما كانت درجات الموظفين ممن هم اكثر من (٥سنوات) خدمة بحسب النتائج بمتوسط مقدارها (٣٧١.١٤) درجة، وبانحراف معياري قدره (١٧.٠٣٦٦٥) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق ذات الدلالة ، اتضح ان القيمة التائية المحسوبة (١.٤٩٩) درجة، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وانها بذلك غير داله بهذا لهدف سنوات والجدول(٤) يبين ذلك.

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في التعرف على دلالة الفروق بحسب متغير الخدمة

المتغير	الخدمة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					الحسوبة	الجدولية	
الحوافز الادارية	اقل من ٥ سنوات	٨٠	٤١٢.٠٠٠	١٧٠.٨٣٥٦٤	١.٤٩٩	١,٩٦	غير دالة
	اكثر من ٥ سنوات	٨٠	١٧٠.٨٣٥٦	٠.٣٦٦.١٧٢			

وتشير النتيجة بحسب إجابات أفراد العينة انه لا يوجد فروقاً ذات دلالة
إحصائية في مستوى تطبيق الحوافز الادارية الممنوحة لدي موظفي الموارد
البشرية وكانت نظرتهن نظرة متساوية ومقاربة لكل من الفئتين العمرية بحسب
الخدمة ، لذا يمكن القول بان دور نظم الحوافز الادارية في المؤسسات دورا
رئيسيا في توفير بيئة عمل مناسبة ، ويتحقق هذا الدور في اي مؤسسة من
خلال تحفيز الأفراد لتقديم خدماتهم وإمكانياتهم للمؤسسة، وضمان تحفيزهم
والتزامهم اتجاه تحقيق أهداف مؤسسة . كما أن غياب نظام الحوافز يؤدي إلى
تدني مستوى العاملين وانخفاض مستوى الإنتاجية، وشعور الموظفين العاملين
بعدم الرضا.

الاستنتاجات:

- ١- بان اغلب موظفي الموارد البشرية كان مستوى الحوافز الادارية لديهم غير
متوفرة ومن خلال اجاباتهم على الاداة المقدمة لهم من قبل الباحثة.

٢. وقد تبين من النتائج البحث بحسب إجابات أفراد العينة انه لا يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الحوافز الادارية الممنوحة لدي موظفي الموارد البشرية وكانت نظرتهم نظرة متساوية ومقارنة لكل من الفئتين العمرية بحسب الخدمة حيث تراوحت بين (اقل من ٥ سنوات و اكثر من ٥ سنوات) وهو العمر الذي يحتاج الى تحقيق الذات والتحفيز في اداء العمل والارتقاء به .

٣. لابد من وجود ادارة الناجحة المساعدة موظفي والاحتضان واكتشاف القدرات والمحافظة عليها وتسخيرها لمصلحة الفرد والعمل والمؤسسة، لغرض الاحتفاظ بموظفيها من خلال تحفيزهم دائم وأصبح عملية الحوافز الادارية من أهم المهام التي يجب ان تقوم بها إدارة الجامعة وكلياتها.

التوصيات :-

١. ضرورة حث القيادات الادارية في مؤسساتهم العمل في تركيز على عملية الاتصال والتواصل المباشر بموظفيهم والعاملين في شعب ووحدات الموارد البشرية في كليات ورئاسة الجامعة المستنصرية وتحفيزهم على مستوى الأداء الجيد الذي ينتج في تحسين مستوى عملهم المهني.

٢. أن تهتم القيادات الإدارية بالجوانب الخاصة بالعلاقات الإنسانية في بيئة العمل.

٣. ضرورة ان تهتم رئاسة الجامعة الاهتمام بتفعيل الحوافز المادية الموزنة في التطبيق بين الحوافز المادية والمعنوية وعدم التركيز على جانب دون آخر.

٤- عقد دورات تدريبية وورش عمل للقيادات الإدارية العليا في مجال الحوافز والعلاقات الإنسانية، وطرق تقييم الموظفين والعاملين.

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

٥- تشجيع المساهمة لموظفي الموارد البشرية في تأهيل وزيادة مهاراتهم
وتتميتهم مهنيا مما يساعد على ترقية وتحقيق تطلعاتهم التنموية التي تزيد
من مكاسبهم المادية والمعنوية كحافز للبقاء وزيادة مستوى ادائهم.

المقترحات:

- ١- اجراء دراسة مماثلة في مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي
وحدات وشعب الموارد البشرية في الجامعات وكليات الاخرى.
- ٢- اجراء دراسة مماثلة في الحوافز الادارية وعلاقته بالاداء المهني لدى
موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات والجامعات الاخرى.

المصادر:

١. أبو الكشك، محمد نايف (٢٠٠٦) الإدارة المدرسية المعاصرة، دار جزير
للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢. أبو شيخه، نادر (٢٠٠٢)، إدارة الموارد البشرية، عمان، دار صفاء
للنشر والتوزيع.
٣. باسم، شراب، ، (٢٠٠٧)، تقييم أثر نظام الحوافز على مستوى أداء
الموظفين في بلديات قطاع غزة الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة،
الجامعة الإسلامية.
٤. جابر عبد الحميد (١٩٧٣) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار
الكتب ، القاهرة. الظاهر ، قحطان
٥. جابر عبد الحميد (١٩٧٣) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار
الكتب ، القاهرة. الظاهر ، قحطان أحمد

٦. حريم، حسين (٢٠١٣)، السلوك التنظيمي سلوك الافراد والجماعات في مؤسسات الاعمال ، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع ، عمان.
٧. حمادات، محمد حسن، (٢٠٠٦) ، القيادة التربوية في القرن الجديد، طبعة ١، دار مكتبة الحامد ، عمان.
٨. حمد ، عبد الله (٢٠١١)، أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية البريطانية للتعليم العالي.
٩. حمد ، عبد الله (٢٠١١)، أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية البريطانية للتعليم العالي.
١٠. حمد، نادر (٢٠١٠)، تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
١١. حمدان، روان، والساكت، ياسمين (٢٠١١)، التحفيز وأثره على الولاء التنظيمي للأفراد العاملين في المؤسسات الحكومية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، فلسطين.
١٢. روان، حمدان ، (٢٠١١)، التحفيز وأثره على الولاء التنظيمي للأفراد العاملين في المؤسسات الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.
١٣. سعود، الدالة، (٢٠٠٣) أثر الحوافز على أداء الأطباء السعوديين في مستشفى قوى الأمن بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٤. سعيد، محمد (٢٠١١)، السلوك التنظيمي، الإسكندرية: الدار الجامعية الجديدة للنشر.
١٥. السلمي ، علي، (١٩٩٠).الدوافع والحوافز ، بحث مقدم مركز البحوث في المنظمة العربية للعلوم الادارية ،القاهرة.
١٦. سليمان، الدروبي، (٢٠٠٦) التحفيز عن طريق إدراك الذات، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
١٧. شراب، باسم، (٢٠٠٧)، تقويم أثر نظام الحوافز على مستوى أداء الموظفين ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين
١٨. شهرزاد ، محمد شهاب، (٢٠١٠). القيادة الادارية ودورها في تأصيل روابط العلاقات العامة ، مجلة الدراسات التربوية، مركز البحوث والدارسات التربوية، وزارة التربية، العراق.
١٩. الطائي يوسف، وهاشم فوزي العبادي، (٢٠٠٦)، ادارة الموارد البشرية مدخل استراتيجية متكامل ،عمان.
٢٠. الطروانة ، اخليف، (٢٠٠٣). التطوير التربوي ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.
٢١. الطويل عبد الرحمن (٢٠٠٦)، دور الحوافز المادية والمعنوية في رفع مستوى أداء العاملين من وجهة نظر ضباط المشاركين في موسم الحج، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
٢٢. عباس، أنس (٢٠٠٩) أثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم."
٢٣. عبد الغني ، عبد الله (٢٠٠١)، السلوك التنظيمي ،ط٣، دار حافظ للنشر والتوزيع .

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

٢٤. العكش، علاء، (٢٠٠٧)، نظام الحوافز والمكافآت وأثره في تحسين
الأداء الوظيفي في وزارات السلطة الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة
(ماجستير غير منشورة).

٢٥. علام، صلاح الدين (٢٠٠٠) القياس والتقويم التربوي والنفسي/ أساسياته
وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي،
القاهرة-مصر.

٢٦. علي، عمر (٢٠٠٦)، نظام الحوافز وأثرها على كفاءة الأداء، دراسة
حالة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم،
السودان.

٢٧. عودة، أحمد سلمان خليل يوسف (١٩٨٨)، الإحصاء للباحث في
التربية والعلوم الإنشائية، دار الفكر، عمان، الأردن.

٢٨. عودة، أحمد سلمان خليل يوسف (١٩٨٨)، الإحصاء للباحث في
التربية والعلوم الإنشائية، دار الفكر، عمان، الأردن.

٢٩. عوض، ميرفت (٢٠١٢)، أثر التحفيز في تحقيق الرضا للعاملين،
رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية بالدنمرك.

٣٠. غازي، حسن (٢٠١٣)، أثر الحوافز في تحسين الأداء لدى العاملين في
مؤسسات النظام العام في الأردن، دراسة تطبيقية على أمانة عمان
الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق
الأوسط.

٣١. غباش، فاضل راضي، (٢٠٠٧). اصلاح التعليم الجامعية بين الواقع
وفق نظام الجودة الشاملة، العراق.

٣٢. غزلاني ، محمد جميل، والسامرائي، مهدي صالح ،(٢٠١٦). القيادة المدرسية من اجل التميز، دار الكتب والوثائق، بغداد.
٣٣. القريوتي ،محمد، قسام (٢٠١٢)، السلوك التنظيمي دراسة السلوك الانساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.
٣٤. مرعي، توفيق (٢٠٠٣)، قياس الأداء الإداري للمدراء السعوديين في قطاع الخدمة المدنية، مج لة جامعة الملك سعود.
٣٥. مرعي، محمد، (٢٠٠٣) التحفيز المعنوي وكيفية تفعيله في القطاع العام الحكومي العربي، جامعة دمشق: المعهد العالي للتنمية الإدارية.
٣٦. مصطفى، شاويش (٢٠٠٥) إدارة الموارد البشرية، ط٢، عمان إدارة الشروق للنشر والتوزيع.
٣٧. المغربي ، عبد الحميد عبد فتح ،(١٩٩٩). الادارة الاستراتيجية لمواجهة التحديات القرن الحادي والعشرين ، القاهرة.
٣٨. منصور، احمد منصور،(١٩٧٦) الحوافز والدوافع في قطاع الانتاج ، المنظمة العربية للعلوم الادارية ، القاهرة.
٣٩. نجيب ، مصطفى، (٢٠٠٨)، ادارة الموارد البشرية ادارة الافراد دار الشروق للتوزيع، عمان.
٤٠. النشواني، صلاح ، ١٩٩٩، ادارة الافراد والعلاقات الانسانية مدخل الاهداف مؤسسة .
٤١. نظمي، شحادة، وآخرون (٢٠٠٠)، إدارة الموارد البشرية، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٤٢. هيثم، العاني، (٢٠٠٨)، الادارة بالحوافز تحفيز والمكافآت، دار كفور
المعرفة، عمان.

٤٣. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠١٠، قانون وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي.

44. Anatsi, Anne and Susana Urbina (1988) Psychological Testing, Sixth Edition, Prentice Inc, USA.

45. Bartton, J. and Gold, J. (1999) Human Resource Management - Theory and Practice (2nd ed). Great Britain : The Bath Press.

46. Broq, W (1981) Appling Education Research a Practical Guide For Teacher, New York.

47. Ebell (1972) Essentials of Educational Measurement, Printed in Hall, New Jersey, USA.

48. ISO 9000 2000 Quality Management System Fundamentats and Vocabulary. Geneva.

49. Saleem Saba (2011) The Impact of Financial Incentivs on Employees Commitment, European Journal of Business and Management. Vol.3 No. 4.

50. Stephen Ibidunni Ayodotun, Olokundun Maxwell (2014) Incentives Packages and Employees Attitudes to work: Astudy of Selected Government Parastatals In Ogun State, South-West, Nigeria, International Journal of Research in Business and Social Science, Vol. 3 No 1, 2014: 2147-4478.

الاستبانة النهائية

حضرة الموظف.....المحترم

حضرة الموظفة.....المحترمة

تحية طيبة :

تروم الباحثة القيام بدراسة ميدانية بعنوان " على مستوى الحوافز الادارية
الممنوحة لدى موظفي وحدات والشعب الموارد البشرية في كليات بالجامعة
المستنصرية".

ولما تعهده الباحثة فيكم من خبرة وسعة اطلاع ،نود ان نستعين بآرائكم
السديدة في الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة لوصف تأثير مؤشرات
الاعتماد الاكاديمي للجودة على الاداء الجامعي. وذلك بوضع علامة (✓)
أمام الفقرة التي ترونها مناسبة علما بان ال بدائل التي ستستخدم هي المدرج
الخماسي في إجابات عينة البحث درجة التطبيق(كبيرة جدا ، كبيرة، متوسطة
، قليلة، قليلة جدا). وإذ تقدر الباحثة تعاونكم لا يسعني الا ان اكون شاكرة لكم
لخدمة للبحث العلمي ومن الله التوفيق .

الرقم	الفقرة	درجة التطبيق				
		قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
١	تحفز المؤسسة الجامعية موظفي الموارد البشرية على بذل المزيد من الجهد والفاعلية					
٢	تعمل على اشعار موظفي الموارد الشرية بأهمية ودور الحوافز والمكافئات المقدمة من قبل الجامعة وكلياتها					
٣	تسعى على زيادة الاجور لموظفي الموارد البشرية					

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

					لرفع كفاءتها الانتاجية للعمل في الجامعة .
٤					توفر الجامعة العلاوات السنوية والاستثنائية الخاصة وبشكل دوري لموظفي مما يزيد من دافعية الانتاج وجودتها في العمل.
٥					تمنح الجامعة على تقديم مكافآت حول العمل الاضافي بما يدفع موظفي على الالتزام بالعمل وتقانه وجودتها..
٦					توفر التأمين المناخ الصحي لكافة موظفي الموارد البشرية لضمان سلامتهم في الجامعة وكلياتها..
٧					تسعى جهادة الى مضاعفة المكافآت المادية لغرض الارتقاء بالاداء المؤسسي الجامعي
٨					توفر مؤسسة الجامعة اجور النقل والمواصلات الكافة موظفي الموارد البشرية
٩					تحسن ظروف العمل المادية من خلال توفير اجهزة والمختبرات التسهيل اداء العمل الجامعة وكلياتها.
١٠					تعمل الجامعة على ترشيح موظفي المارد البشرية للدورات التدريبية وورش العمل من اجل الارتقاء بهم وتطويرهم المواكبة العصر الحالي.
١١					تشجع المؤسسة الجامعية موظفيها المتميزون على اكمال الدراسات العليا ودعمهم لتطوير ادائهم..
١٢					تتمي جانب روح التقدير والاحترام بين كافة موظفي الموارد البشرية لتحفيزهم على انجاز عملهم.
١٣					تعمل على منح الشهادات التقديرية والشكر والثناء للموظفين المتميزين وذو كفاءة عالية .
١٤					تسهم في توفير جو من التنافس البناء بين موظفي الموارد البشرية وفي كافة تشكيلاتها..
١٥					تشجع المؤسسة الجامعة على اضافة مهام اخرى

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

					قريبة لاختصاص للموارد البشرية لغرض تطويرهم.
١٦					تسعى على اشارك كافة موظفي الموارد في عملية صنع القرارات الادارية واتخاذها مما يشعرهم بالانتماء الوظيفي..
١٧					تخصص ادارة الجامعة وكلياتها الجوائز للأداء الوظيفي وفق معايير موضوعية.
١٨					توافر انترنيت التواصل مع كافة الوحدات الكلية والجامعة وتشكلاتها. .
١٩					تعمل ادارة الجامعة على توفير لموظفي الموارد البشرية السكن الملائم مما يحفزهم على الاتقان وجودة عملهم..
٢٠					تحرص ادارة الجامعة وكلياتها على منح موظفي الموارد على السلف والقرض لحل المشكلات مما يحفزهم على اداء عملهم.
٢١					توفر الجامعة موظفي الموارد حضانة ورياض الاطفال مما تخفف معاناتهم لديهم لغرض تحسين عملهم بشكل افضل.
٢٢					تعمل على توفير كافثيريا لكافة موارد البشرية ممن يعملون في الكلية وتشكيلاتها اثناء فترة التفرغ من العمل.
٢٣					توفر لموظفي الموارد البشرية مصادر اخرى للخدمات نادي الثقافي رياضي بما يساعدهم على توفير المناخ في اداء وجودة عملهم .
٢٤					تهتم ادارة الجامعة بالنواحي الانسانية الاخرى.
٢٥					تعطي ادارة الجامعة الحرية لموظفي الموارد البشرية في تحديد المشكلات لغرض حلها.
٢٦					تتيح الجامعة الفرصة لموظفي الموارد البشرية في

مستوى الحوافز الادارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات
الجامعة المستنصرية.....

					تحليل مهام العمل لغرض معرفة قد راتهم وتحفيزهم..	
					تحفز الجامعة موظفي الموارد البشرية العمل ضمن فريق تسوده روح تعاون..	٢٧
					تعمل الجامعة على التحفيز الدائم والمستمر لموظفي الموارد البشرية بشكل مستمر .	٢٨
					تقوم مستوى الرضا الوظيفي للموظفين في كافة الوحدات والشعب لغرض تحفيزهم.	٢٩
					توفر الجامعة لموظفي المناخ المؤسسي الذي يحفز الاداء وتعمق الاحساس بالأخلاقيات العمل..	٣٠

**أثر بناء برنامج لتقويم الجودة الشاملة
لطلبة كليات التربية / جامعة بغداد**

أ.م.د. بشائر مولود توفيق

جامعة بغداد

مركز البحوث التربوية والنفسية

اثر بناء برنامج لتقويم الجودة الشاملة لطلبة كليات التربية / جامعة بغداد

أ.م.د. بشائر مولود توفيق

ملخص البحث

هدف البحث : بناء برنامج لتقويم الجودة الشاملة لطلبة كليات التربية / جامعة بغداد

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي لطلبة المرحلة الثالثة كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد

الفصل الثاني: فقد تناولت الباحثة مجموعة من الدراسات التي تخص متغير البحث

الفصل الثالث: منهجية البحث

قامت الباحثة ببناء مقياس لتقويم الجودة الشاملة في صياغة فقرات للمجالات الاربعة للمقياس وخطوات بناءة وقد عرض على الخبراء والمختصين في هذا المجال خضع المقياس الى التحليل الاحصائي بنظام spss
اظهرت نتائج الدراسة الحالية

* أن اغلب محاور الدراسة أظهرت أن مستوى درجة تواجد الجودة الشاملة تحققت ولكن بدرجة متوسطة

- أن ادخال الجودة الشاملة في عملية اعداد وتدريب الطلبة ضرورة ملحة لمواكبة التغيير الحاصل في العالم اجمع
- أن الطالب هو اساس العملية التعليمية وأن ادخال اي تطور يبدأ من خلاله

التوصيات

١. الاستفادة من معايير الجودة الشاملة والتي أعدتها الباحثة لتقويم برنامج اعداد الطلبة كأساس في تقويم البرامج الدراسية
٢. العمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة في الجامعات وعلى مختلف المستويات لتحسين العمل التربوي انه مسؤولية الجميع

المقترحات

١. أجراء دراسة مقارنة بين أقسام كلية التربية وكلية الآداب في ضوء معايير الجودة الشاملة
٢. أجراء دراسة مقارنة للتعرف على جودة أعداد طلبة كليات التربية في العراق وبعض الدول العربية

Summary

Research Objective: Building a comprehensive quality assessment program for students of faculties of education / University of Baghdad

Research limits: Current research is determined by students of the third stage Faculty of Education / Ibn Rusd / University of Baghdad

Chapter II: The researcher dealt with a set of studies that relate to the research variable

Chapter III: Research Methodology

The researcher constructed a scale for the evaluation of the total quality in the formulation of paragraphs of the four

areas of the scale and constructive steps has been presented to experts and specialists in this area was subjected to the scale statistical analysis system spss

Results of the current study showed

- * Most of the study axes showed that the level of the degree of quality of the overall quality achieved but to an average
- *The introduction of comprehensive quality in the process of preparing and training students is an urgent need to keep up with the change taking place in the whole world
- *The student is the basis of the educational process and the introduction of any development starts through it

Recommendations

1> Benefit from the comprehensive quality standards prepared by the researcher to evaluate the program of preparing students as a basis in the evaluation of study programs

2>Work on spreading the culture of total quality in universities and at various levels to improve the educational work it is the responsibility of everyone

Proposals

1> Conduct a comparative study between the departments of the Faculty of Education and the Faculty of Arts in light of the overall quality standards

2 >Conduct a comparative study to identify the quality of the numbers of students of faculties of education in Iraq and some Arab countries

الفصل الأول

أولاً : مشكلة البحث :-

أن تقويم الجودة الشاملة من الأمور الحديثة التي أثارت اهتمام مفكري التربية والتعليم وذلك لأهميتها في تحقيق تعليم افضل واكثر جودة في ظل المتغيرات والتطورات العالمية في الوقت الحاضر ، اذ انه هو السبيل الوحيد لمتابعة علميات التطوير والتحديث داخل المجتمعات .

أن أكثر الدراسات والبحوث التي طرحت على المستوى العالمي والاقليمي نماذج للمؤسسة التربوية وعلى وجه التحديد الجامعية في القرن الحادي والعشرين بصفة عامة واهتمام منظمة اليونسكو حيث طرحت نموذجاً عالمياً في تقريرها المعروف باسم (التعليم ذلك الكنز المكنون) والذي قامت بأعداده اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين ، وقد تم اعتماده بواسطة المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو في عام ١٩٩٥م كأساس يمكن ان تهتدي به الدول في القيام بالإصلاحات والتجديدات التربوية والتعليمية للتعامل مع متطلبات العصرنة الجديدة .

أن التعليم الجامعي في العراق وعلى وجه التحديد بحاجة ماسة الى اعادة النظر في دراسة وتحليل ثقافتها والمتمثلة في البيئة التربوية التدريسية والتنظيمية

والمعرفية والوقوف على دافع الممارسات المهنية للهيئة التدريسية والمهنية المنبثقة لهذه الثقافة ، ومدى مواكبتها للعصرنة واستخدامها في مجال التربية والتعليم يتحدد بعدة عوامل منها :-

التطور السريع والمتلاحق في استعمال الاساليب التربوية والتعليمية والتكنولوجية الحديثة .

وما جد عليها من تغيرات اجتماعية المصاحبة للانفجار المعرفي نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي .

الاتجاه المتزايد من قبل التربويين على تحقيق الجودة في التعليم والتعلم للطلبة .

مع كل هذه العوامل ادت الى ضرورة الوقوف على ما يقدمه التعليم الجامعي للطلبة لتحقيق تطور الثقافة الجامعية .

ثانياً : اهمية البحث

تواجه العديد من المؤسسات والمنظمات الكثير من أن المتغيرات والمتلاحقة في مختلف قطاعات وأنشطة الحياة أدت إلى الاستجابة لهذه المتغيرات السريعة والمتلاحقة متفاوتة كما وكفياً من مجتمع لآخر .

وقد احدث هذا التغيير تحولات في طبيعة التعليم ، مما فرض ضرورة تطوير العملية التربوية والتعليمية لتكون قادرة على اعداد افراد قادرين على التكيف مع العالم المتغير الذي يعيشونه بما يمكنها من تحقيق اهدافها .

فقد آن الأوان لمراجعة الكثير من المفاهيم التي تسود المناهج الدراسية بشكل خاص والتعليم بشكل عام وكذلك فيما يخص طرائقه واساليبه ووسائله ، بل أن الإوان لإحداث تغيرات اساسية في منظومة التعليم بكافة صوره كماً وكفياً ثقافياً أداة .

وان بناء المنهاج الدراسي الجامعي يفترض لا يسير بشكل عشوائي بدون تخطيط مسبق ، وان عملية بناء المناهج يتبعها عمليات التطوير والتحسين ، حيث ان الكتب والمقررات الدراسية تمثل الصورة الملموسة للمناهج ، لذا فأن تطور المناهج لابد ان يتم عن طريق تطوير الكتب الجامعية من خلال تقويمها والتعرف الى مدى تحقق ما حدد لها من اهداف (الديب ، ٢٠٠٧ ، ص٢) .

وتزود المناهج الدراسية المتعلمين بالمهارات الاساسية والضرورية للحياة العملية كمهارات الحس المكاني والاستكشاف والقدرة على حل المشكلات والتعليل الاستنتاجي والقدرة على التخمين والتفكير الابداعي كما انها تتضمن جوانب تعليم معرفية لازمة لفهم وتغيير جوانب التعليم المعرفية الاخرى المتضمنة لفروع اخرى مختلفة .

ان وزارة التعليم والبحث العلمي تؤكد على تحقيق الاهداف التربوية العامة لعملية التدريس في الجامعات ، فالأهداف اهمية كبيرة في العملية التربوية وكذلك التعليمية في اي مجال العمل ، لان تحديد الاهداف يساعد على توجيه العملية التربوية نحو مسارها الصحيح ، لذلك لابد من تحديد اهداف العملية التعليمية قبل البدء فيها وذلك لمعرفة مقدار تقدم ونمو المتعلمين نحو تحقيق الغاية المنشودة لان ذلك من شأنه ان يزيد من فعالية هذه العملية والوصول الى تعلم افضل .

ويقصد بالأهداف العامة هي تلك المتغيرات المرغوبة التي تسعى التربية والتعليم العالي إلى تحقيقها والتي تعتبر اقل عمومية من الهدف الاعلى هي الغايات وتستند الاهداف العامة لتدريس ايه مادة في المنهج الدراسي الى مجموعة من المصادر التي تؤخذ في الحسبان عند استحقاق الاهداف ، حيث هذه الاهداف الى تمكين المتعلم من اكتساب معارف ومهارات واتجاهات وقيم تساعد في تنمية ذاته ومجتمعه ، من خلال تعميق معرفته بمحيطه المادي

والبشري وبالأنظمة المعرفية المختلفة ، وحل ما يقابله من مشكلات دراسية وعملية في حاضره ومستقبله ، هذا بالنسبة للطلاب او المتعلمين اما بالنسبة للإستاد فلا بد من الاهتمام به بشكل خاص من حيث حقوقه وتطوير ادائه من خلال الدورات الخاصة بالأنشطة التعليمية والدورات التدريبية داخل القطر او خارجه اثناء الخدمة .

ان للتقويم منافذ كثيرة تدخل في كل مجالات الحياة ومنها التعليم في كل مراحله ، فهو وسيلة لإدراك نواحي القوة والاستزادة منها والوقوف على النواحي الضعف وعلاجها او تعديلها ، وعليه يمكن تحديد معنى التقويم بأنه " العملية التي يقوم بها الفرد او الجماعة لمعرفة ما يتضمنه اي عمل من الاعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح او الفشل في تحقيق غاياته المنشودة منه على احسن وجه ممكن " ويقول ابو الفتوح رضوان في كتابه الاستاذ "في جامعة والمجتمع بسياق تعريفه التقويم" ان التقويم ينير لنا طريق التعليم ، وبدونه لا نعرف مدى التقدم الذي احرزته الجامعة والذي حققه الاستاذ والطالب، سواء في الفصل او خارجه او خارج الجامعة نفسها ، وبدونه لا نعرف اسباب ما تقابل من توفيق او صعوبات وبدونه كذلك لا نستطيع العمل" (عمران ، ٢٠٠٥ ، ص ١ - ٣) .

ويؤدي التقويم أثراً فعالاً ومؤثراً في توجيه عمليتي التعليم والتعلم واثريهما فعملية التقويم وثيقة الارتباط بهاتين العمليتين تؤثر فيهما وتتأثر بهما في اطار التعليمية (علام ، ١٩٩٧م ، ص ٩) .

وقد توسع مفهوم التقويم خلال القرن العشرين والواحد والعشرين نتيجة تأثيره بالنظريات التربوية الحديثة في مجال التعليم والتعلم فضلاً عن تغيير النظرة لدور التقويم واستعمال التقدم التقني والذي أدى بدوره التي تطور هذا المفهوم وإبراز أهميته في المجال التربوي ، ما ساعد العاملون فيه الى الأخذ

بالمعلومات الدقيقة والتهيئة اللازمة لها بما يساعد في اتخاذ القرارات المناسبة للحكم (Menrens , 1984 , p:134) فالتقويم هو جزء محوري من الفعاليات الصيفية التي غالباً ما يعملها المدرس والطالب داخل قاعة التدريس ، كما إن التدريسين يحتاجون المعرفة والمهارات المهنية للتخطيط لعملية التقويم وملاحظة التعلم وتحليل وتفسير شواهد التعليم ولإعطاء التغذية الراجعة للمتعلمين ولمساندتهم لتقويم انفسهم .

وللتقويم وظائف ثلاثة أساسية هي :-

يعين المتعلم على معرفة الخطأ والضعف في تعلمه واسبابه .

يعين المتعلم على الرضا وتحقيق الاشباع عندما يؤدي عمله بنجاح .

يساعد التقويم على اصدار الاحكام والقرارات التي تتخذ للتطوير والتجديد

(الهاشمي وفائزة ، ٢٠٠٥ ، ص٢٥٦)

أن الجودة الشاملة من المداخل الحديثة التي اثارت الاهتمام لرجال التربية والتعليم العالي ، وذلك نظراً لأهميتها في تحقيق تعليم افضل ومخرجات اكثر جودة في ظل المتغيرات والتطورات العالمية ، وذلك لان التعليم اصبح الان هو السبيل الوحيد لمتابعة عمليات التطوير والتحديث داخل المجتمعات ، اما نشأة الجودة فهي من الموضوعات المعاصرة التي تحظى باهتمام العالم ، وان الهدف منها هو الحصول مخرج عال ذي كفاءة عالية كان منتج ممتاز او مواطن متميز ، والجودة بأساس مصطلح اقتصادي فرضته ظروف التقدم الصناعي ولعل ادوارد ديمينج (Edward Deming) هو اول من نادى بالجودة باعتبارها اسلوباً لإدارة الاقتصادية والاجتماعية على نطاق واسع ، ووضع مبادئه الاربعة عشر الشهيرة والخاصة بالجودة وقد أجرى "ديمنج" لإدارة الجودة في الشركة "Zytec" وقد بدأت الدول المتقدمة تتبنى هذا النظام في شتى مجالات حياتها من تجارة وتعليم واقتصاد وصحة .. الخ

أن مفهوم الجودة بشكل عام هو مفهوم على تقويم السلع والخدمات الصناعية حيث تحول هذا المفهوم الى مصطلح تربوي تعليمي وذلك تبعاً لأهميته ، حيث قامت الكوادر والقائمون على العمل التربوي بتحقيق الجودة بتحقيق الجودة المجال التربوي لها

وتشير الجودة في مضمونها الى معايير والتميز والكثير من يعتبر ان مفهوم الامتياز مرادف للجودة وآخرون يرون ان الفرق بين الجودة والامتياز تتمثل جميع جوانب المؤسسة ولا بد من توافر مؤشرات للحكم فيها على الجودة ، اما الامتياز يعتبر جزءاً من الجودة .

فالجودة لها علاقة في كثير من المصطلحات المهمة التي تدخل ضمن التعليم ولها الكثير من الاسس والقيم اللازمة وهي محددة فيها لتصل الى جودة التعليم وكذلك فإن الجودة بمثابة مجموعة من الصفات المميزة للمنظومة التعليمية بعناصرها ومدى تكامل هذه الصفات من اجل تحقيق الاهداف المنشودة ويعتمد تحقيق هذه الاهداف على مبادئ تعتمدها الجودة منها :-

تحديد قيم معبرة عن الجودة في التعليم

المشاركة :- وهي تحمل الطلبة لمهارات الجودة وحل المشكلة او المعضلة (منصور ، ٢٠٠٥ ، ص٨٦)

المبادأة :- اي قيام الهيئة التدريسية بتبني قيماً وطرائق واساليب جديدة داخل الجامعة .

التطوير المستمر :- ويعني تدعيم قيم التربية لدى الطلبة من خلال استغلال الموارد المتاحة .

سرعة رد الفعل :- وتعني الاستجابة السريعة لمتطلبات من خلال تحسين جودة التعليم .

الرؤية الاستراتيجية :- اعتبار ان كل شخص رائد وترجمتها الى خطط .

المنفعة والتعاون :- تبادل التفاعل بين الجامعة والمؤسسة التربوية والمجتمعية.

فوائد الجودة في التعليم :-

ضبط وتطوير النظام الاداري في الجامعة نتيجة وضوح الادوار وتحديد المسؤوليات .

الارتقاء بمستوى الطلبة في جميع جوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية

ضبط شكاوي ومشكلات الطلبة ووضع الحلول المناسبة لها .

زيادة الكفاءة التعليمية ورفع المستوى الاداء لجميع العاملين في الجامعة .

توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية بين جميع العاملين في الجامعة .

تمكين ادارة الجامعة من تحليل وتذويب المشكلات بالطرق العلمية والصحيحة لمنع حدوثها

الترابط والتكامل بين (الاساتذة والطلبة) في الجامعة والعمل بروح الفريق .

رفع مستوى الوعي لدى الطلبة من خلال نظام الجودة .

ان تطبيق نظام الجودة يمنح الجامعة التقدير والاعتراف المحلي والعالمي .

جودة المناهج الجامعية :

لقد وضعت المعايير العالمية على أساس والتي ترتبط المنهاج الدراسي الذي ينمي قدرة الطالب على تحديد مشكلاته وحلها ، والحساسية للمشكلات المرتبطة بالتخصص المهني المعين وذات التأثيرات الاجتماعية التي تجابه المتخصص في مادة معينة ما ، والفهم وحسن التقدير لخصائص المهنة وممارستها ، والقدرة على الاحتفاظ بالمهارة المهنية والتفوق في مجال التخصص من خلال التعليم المستمر مدى الحياة ، ويتم تحقيق هذه او تلك الاغراض من خلال التدريبات والدورات والعمل الذي يتضمنه المقرر الدراسي .

ان المعايير التربوية هي خطوط مرشدة او موجّهات لوضع معيار لجودة المحتوى الدراسي التعليمي وايضا للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية من خلال ذلك المحتوى ، وذلك بوضع اهداف معرفية يمكن ان يصل الى الطالب او المتعلم في مراحل معينة ، وتكون السبيل الى جودة التعليم ، كما انها تكون الاساس لبناء المنهج الدراسي بكل مكوناته ، والارتقاء بجودة العملية التعليمية ، وتعمل هذه المعايير ايضا كدليل للأساتذة والعاملين في التربية والقيادات التربوية وصانعو القرارات لتستعمل في تحسين وتجويد العملية التعليمية داخل الجامعة وكذلك تعزز الأطر المنهجية والتقويم المستمر والاداء المدرسي (الخزدار ، ٢٠٠٦ ، ٤٣٢) .

وتبرز اهمية هذه الدراسة من خلال الحكم على مدى جودة عملية التدريس في التعليم الجامعي من خلال المعايير التي سوف يتم وضعها والتي قد ساهم في توفير بيئة تربوية وتعليمية محفزة على عملية التطوير والتجديد من خلال تطبيقها في جامعاتنا ، كما انها تكشف عن واقع الثقافة الجامعية ومدى مواكبة الهيئة التعليمية للثقافة المنتشرة في الجامعات المتطورة الاخرى ، وتقدم ابعاد جديدة لثقافة جامعية من خلال تطبيق هذه المعايير كمدخل للجودة الشاملة ، وهي تساهم في فتح المجال امام بحوث ودراسات لتعالج محاور مختلفة في ميدان المناهج الجامعية وخاصة الانسانية منها .

تأتي اهمية هذه الدراسة من كونها استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة وتوصيات الندوات والمؤتمرات التي تدعو الى تحليل والتقويم المستمر للعملية التعليمية بهدف تطويرها وضمان جودتها . تزويد القائمين على التخطيط للمناهج بقائمة من المعايير من اجل مراعاتها عند بناء المناهج .

ثالثاً : اهداف البحث :-

تحديد معايير حول تقويم ثقافة الجودة الشاملة في ضوء معايير محددة التعليم الجامعي .

التعرف على مدى توافر هذه المعايير لدى طلبة كلية التربية / ابن الهيثم .
الكشف عن مستوى الثقافة الجودة في لدى طلبة على وفق المعايير التي وضعتها الباحثة وفق المعايير العالمية .

رابعاً : حدود البحث :- يتحدد البحث بما يلي

يقتصر مجال هذا البحث على طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) .

تحديد مصطلحات :-

الجودة :- لغتاً

عرفها (ابن منظور ، ٢٠٠٣) " نقص الرديء وجاد الشيء جودة اي صار جيداً ، وأجاد اي اتى بالجيد من القول او الفعل ، ويقال : جاد فلان وأجود عمله بجود جودة " (ابن منظور ، ٢٠٠٣ : ص٢٥٤) .اصطلاحاً :
عرفها البوهي (٢٠٠١) : بأنها "مجموعة من الخصائص السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات والعمليات ، والمخرجات الدراسية ، ومدى اسهام العالمين فيها لإنجاز الاهداف بأفضل ما يمكن (البوهي ، ٢٠٠١ : ص٣٧٦)
عرفها (الانصاري ومصطفى ، ٢٠٠٢) : بأنها "كل ما يجعل التعليم متعه وبهجة" (ص٢٣) .

- وعرفها احمد (٢٠٠٣) : بأنها "عملية بنائية واقعية تستند الى الحقائق عملية، خيالية، او معقدة حيث يعتمد على الاحساس العام للحكم على الاشياء" (احمد ، ٢٠٠٣: ص١٧) .

- عرفها البيلايدي وآخرون (٢٠١٠) :مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاه للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقاً للإغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل الطرق وأقل جهد وتكلفة مكنيين (البيلايدي وآخرون ، ٢٠١٠ : ص ١٢)

اما تعريف الاجرائي لجودة الشاملة " فهو (منظومة متكاملة لتجديد الاداء وتطوير اساليب الثقافة في الجامعة في ضوء المعايير التي حددتها الدراسة بما يتماشى مع قدرات الطلبة من اجل التغيير والتطوير بفعالية منسجمة مع معطيات العصر والتطور التكنولوجي الحاصل) .

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل بعض من الدراسات التي تناولت مقاييس للجودة الشاملة وتطبيقها على مراحل دراسية عديدة

دراسات عربية

دراسة الحربي ٢٠٠٦

هدف الدراسة : تصور مقترح لتطوير ثقافة الجودة الشاملة بالمدارس الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية

عينة الدراسة : طبقت على المدارس الثانوية بنسبة ١٠% من المجتمع الأصلي وبعد تطبيق الاستبانة ذات المجالات التسعة أظهرت نتائج إلى أن :
أن أعضاء المدرسين في المدارس الثانوية مازالت ثقافتهم محدودة وتقليدية وقد أخرجت الدراسة عدد من التوصيات والمقترحات منها * العمل على تطوير مقترح مستقبلي في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة لمسيرة المتغيرات والمستجدات

النهوض بالمدرسة الشاملة في ثقافتها للجودة يجب تشكيل مجلس ادارة الجودة الشاملة ويتضمن أهداف المجلس ، ومهام المجلس

(الحربي . ٢٠٠٦ : ٨٩-١٢٩)

٢- دراسة منصور (٢٠٠٥)

هدف الدراسة : وضع تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة،

اداة الداسة : قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (٦٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد .تم توزيع الاستبانة على جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، البالغ عددهم (١٠٢) مديراً ومديرة، وقد استجاب منهم (٨٩). عالجت الباحثة البيانات إحصائياً، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) وبرنامج الضبط الإحصائي للعمليات (XL SPC) وقد توصلت الدراسة إلى

نتائج الدراسة : انعدام الوعي بفلسفة إدارة الجودة الشاملة، عدم الاعتماد على الأساليب الإحصائية في عملية اتخاذ القرارات الإدارية، عدم الاهتمام بعملية التحسين المستمر . 4 .عدم استخدام أدوات إدارة الجودة الشاملة
توصيات الدراسة : السعي إلى نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة ، اقتناع الوزارة بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية ، التركيز على عملية التدريب.

(منصور ، ٢٠٠٥ : ص ١٧-١٩)

دراسة القرشي (٢٠١١) :

هدف الدراسة : تقويم ثقافة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في بغداد في ضوء معايير محددة

حدود الدراسة : حددت الدراسة بمدرسي المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية في بغداد

قامت الباحثة ببناء مقياس للجودة الشاملة بصيغة فقرات تابعة للمجالات الثمانية للمقياس وخضع المقياس الى التحليل الاحصائي
نتائج البحث احز المجال الاول المرتبة الاولى واحرز المجال الاخير في المقياس المرتبة الثانية ومن توصيات الدراسة
*اعتماد المقياس بمجالاته الثمانية فيما يخص الجوده الشاملة في كل المستويات التعليمية

* اجراء دورات تدريبية داخل وخارج القطر لتوعية بضرورة اتقان ثقافة التقنيات التربوية والإلمام باليات التقويم المختلفة (القريشي ، ٢٠١١ : ص ٢٣١-٢٣٢)

الإفادة من الدراسات السابقة

دعم مشكلة البحث والاستفادة من التعرف عن مفهوم الجودة
الإفادة من كيفية وضع الإطار النظري وكيفية بناء المقياس واختيار المجالات
الاستفادة من الوقوف على بعض النتائج التي يمكن تحقيقها من خلال التطبيق النهائي لثقافة الجودة في كليات التربية .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في إجراء دراستها التطبيقية من اجل تحقيق اهداف بحثها ، بدأ باختيار العينة ثم بناء الادارة او المقياس الذي سوف يطبق على العينة ولا سيما تحديد مفهوم

وصياغة الفقرات بحسب المجالات المناسبة لقياسه وتحليلها في ظل الاستعانة بالخبراء وفحصها تجريبياً للتحقق من خصائصها السيكومترية.

اولاً :- مجتمع البحث

ويشتمل على طلبة كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد وبكلا الجنسين من الذكور والاناث المرحلة الثالثة والجدول (١) يمثل ذلك

جدول (١)

أعداد طلبة كلية ابن رشد المرحلة الرابعة

المجموع	اعداد الطلبة من الذكور والاناث				كلية التربية / ابن رشد
	ذكور	%	اناث	%	
٩٣	٤٠	١٤	٥٣	١٦	قسم التاريخ
١٢٦	٦٢	٢١	٦٤	١٩	قسم العلوم التربوية والنفسية
١١٠	٥٠	١٧	٦٠	١٨	قسم علوم قرآن
١٠٣	٤٦	١٦	٥٧	١٧	قسم جغرافية
١٠٧	٥٢	١٨	٥٥	١٧	اللغة الانكليزية
٨٣	٤٢	١٤	٤١	١٢	اللغة العربية
٦٢٢	٢٩٢	٣٣٠			المجموع

ثانياً :- اختيار عينة البحث

استعمل الباحثة الأسلوب العشوائي البسيط في اختيار عينة البحث
خطوات بناء المقياس

اعتمدت الباحثة بتقديم استبانة مفتوحة على عينة من طلبة كليات التربية ابن رشد وقد بلغ عددهم من (١٥٠) طالب وطالبة تضمن الطلب منهم كتابة وجهات نظرهم وآراءهم حول الظاهرة المدروسة وبحسب المجالات التي المتضمنة في الاستبانة

في ضوء ذلك أعدت الصيغة الأولية للاستبانة بفقراتها المكونة من (٢٩) فقرة منظمة بحسب المجالات الأربعة هي :-

المجال الأول :- التعلم التعاوني (٨ فقرة) .

المجال الثاني :- الرضى والاستجابة (٧ فقرة) .

المجال الثالث:- اتكنولوجيا المعلومات (٨ فقرة) .

المجال الرابع :- استعمال المعايير للتقويم (٦ فقرة)

تم تنظيمها بحسب المجالات حيث تم تصحيح بعض المحاور لغوياً وعلمياً

التحليل المنطقي لفقرات المقياس او الاستبانة وبيان مدى صلاحيته :-

يعد الصدق الظاهري من المؤشرات الاولى والمهمة على صلاحية الفقرات منطقياً وبالنظر الى فقرات ومعرفة ما يبدو ان تقيسه ثم مطابقة هذا بالوظيفة المراد قياسها ، فاذا اقترب الاثنان كان الاختيار صادقاً صدقاً اولياً (احمد ، ١٩٨١ ، ص١٨٨) وبعد ذلك تم عرض الفقرات بمجالاتها الأربعة على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم من ذوي الخبرة وكان عددهم (١٢) خبيراً وقد طلب منهم فحص فقرة بحسب مجالاتها وفي ضوء آراءهم عدلت بعض الفقرات وتم حذف بعض الفقرات (مجال الأول والثالث (٣) فقرات والثاني (٢) فقرة والرابع (١) فقرة

اعتمدت الباحثة في تحديد معيار عدد الموافقين من الخبراء على الفقرات لتكون صالحة بموافقة (١٠) فاكثر من اصل خبيراً لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات ومدى تمثيلها للسمة المراد قياسها وملاءمتها للمجالات والتعريفات التي وضعت لها وبدائل الاجابة عن الفقرة ، فضلاً عن وضوحها في قياس الخاصية التي وضع من اجلها وحذف وازدادة ما يقترح من تعديل . وفي ضوء ذلك أبقى على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر وبناءً على ذلك استبعدت الفقرات المذكورة اعلاه ، من المقياس ، واصبح

عدد فقراته (٢٠) فقرة ، ويشير [Ebel] في هذا الصدد الى افضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للأداة هو قبول عدد من المختصين لها بتعديل صلاحية تلك الاداة لقياس الصفة المراد قياسها (24 : p) , 1972 , [Ebel]

التحليل الاحصائي

ان التحليل الاحصائي للدرجات التدريجية تكشف دقة الفقرات في قياس ما وضعت لأجل قياسه (406 : p , 1972 , Ebel) .

وعندما يقوم الباحث باختيار الفقرات المناسبة ذات الخصائص الاحصائية الجيدة ، فانه يتحكم بخصائص المقياس كله وقدرته ما اعد لغرض قياسه ، وتعد عملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس من الخطوات الأساسية لبنائه واهم هذه الخصائص هي قدرة الفقرات على التميز واتساقها مع الدرجة الكلية للمجال او المقياس ككل (192 : p , 1988 , Anastasi) .

يعتبر تميز الفقرة جانباً مهماً في مجال التحليل الاحصائي لفقرات المقياس ، لأنه من خلاله تتأكد كفاءه فقرات المقاييس النفسية وهي من الخصائص المهمة والاساسية للفقرة الجيدة اذ ان معامل التميز العالي للفقرة يعني انها تميز بين الفئتين المتطرفتين وهذا يجعلها تسهم مساهمة فعالة في قدرة المقياس او الاداة في الكشف عن الفروق الفردية لدى الطلبة في اجاباتهم (عودة ، ١٩٩٨ ، ص٢٩٣) .

وقد استخدم الاختبار التائي - (t - test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية لان قيمة التائية تمثل القوة التمييزية للفقرة (153 : p , 1957 , Edward 154 -) ، ذات بدائل خماسية عولجت جميعها في المجالات الاربعة بميزان خماسي يتألف من (١، ٢، ٣، ٤ ، ٥) من الاعلى الى الاقل قيمة

من الدرجات وهو (ينطبق تماماً ، ينطبق بدرجة كبيرة ، ينطبق بدرجة متوسطة ، لا ينطبق بدرجة كبيرة ، لا ينطبق تماماً) .

صدق الفقرات

ان الصدق التجريبي للفقرة من خلال ارتباطها بمحك داخلي او خارجي يعد الاكثر اهمية من الصدق المنطقي لهما ، اذ يشير مدى ارتباط المحتوى التكوني للسمة بعضه ببعض او مدى الترابط بين العناصر والمكونات الاساسية للسمات والخصائص والمفاهيم ، لذلك عد أييل الصدق التجريبي للفقرات امراً ضرورياً للكشف عن دقة الفقرات في قياس ما موضوع من اجل قياسه ، (Ebel , 1972 , p : 410) (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ ، ص٤١٥) .
بمعنى ان كل فقرة تهدف الى قياس الوظيفة التي تقيسها الفقرات الاخرى ويتم ذلك باستبعاد الفقرات التي تكون ارتباطها ضعيفاً بالدرجة الكلية مما يزيد من صدق المقياس وثباته (smith , 1966 , p : 70) .

قامت الباحثة باستخراج صدق الفقرات لكل مجال على حدة ، كذلك استخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بمجالاته الخمسة ، باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول (٢) يبين معاملات صدق وتميز فقرات مجالات القياس بحسب تسلسلها في كل مجال .

جدول (٢)

علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس .

تسلسل الفقرات	معامل الارتباط	تسلسل الفقرات	معامل الارتباط
١	٠.٥٠	١٢	٠.٥٨
٢	٠.٦٠	١٣	٠.٤١
٣	٠.٤٠	١٤	٠.٦٠

٤	٠.٢٩	١٥	٠.٦٨	ثانياً
٥	٠.٦٨	١٦	٠.٥٣	:-
٦	٠.٥٨	١٧	٠.٤٠	صد
٧	٠.٦١	١٨	٠.٥٩	ق
٨	٠.٦٠	١٩	٠.٥٧	البناء
٩	٠.٧٠	٢٠	٠.٦٨	ء
١٠	٠.٥٥			وهو
١١	٠.٦٨			مؤ

شر

أضافي استخدمته الباحثة في قوة تميز الفقرات ، وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥%) . أما الجدول (٣) يوضح صدق البناء لعلاقة الفقرة بالمجالات الأربعة وان جميع الفقرات دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١%) حيث احتسبت الباحثة معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجال الذي ينتمي اليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وقد كانت داله احصائياً لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية كما يظهر بالجدول (٣)

جدول (٣) صدق البناء

المجالات	تسلسل الفقرات	معامل الارتباط
المجال الأول	١	٠.٦١
	٢	٠.٤٨
	٣	٠.٥٩
	٤	٠.٨١
	٥	٠.٧٨

المجال الثاني	٦	٠.٧٤
	٧	٠.٨٤
	٨	٠.٦٢
	٩	٠.٧٢
	١٠	٠.٧٦
المجال الثالث	١١	٠.٨٢
	١٢	٠.٨٦
	١٣	٠.٨٤
	١٤	٠.٨٢
	١٥	٠.٨١

المجال الرابع	١٦	٠.٧٧
	١٧	٠.٧٦
	١٨	٠.٧٠
	١٩	٠.٧٧
	٢٠	٠.٧٢

نلاحظ ان معاملات الارتباط بين درجات كل مجال والمجالات الاخرى وبالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (٤) ، نجد انها ذات مستوى دلالة عالية ويمثل هذا مؤشراً من المؤشرات الصديق البنائي للمقياس .

جدول (٤)

يمثل معاملات ارتباط درجات كل مجال بكل المجالات الاخرى وبالدرجة الكلية للمقياس .

المجالات	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	المجموع الكلي
الاول	٠.٥٣	١.٠٠	٠.٨٣	٠.٣٨	٢.٧٤
الثاني	٠.٤٦	٠.٨٣	١.٠٠	٠.٥٠	٢.٧٩
الثالث	٠.١٨	٠.٣٨	٠.٥٠	١.٠٠	٢.٠٦
الرابع	٠.٢٤	٠.٤٢	٠.٤٧	٠.٤٧	١.٦٠
المجموع	١.٤١	٢.٦٣	٢.٨٠	٢.٣٥	٩.١٩

معامل تميز فقرات المقياس ودلالاتها الإحصائية

المجال الأول	تسلسل الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test المحسوبة
التعلم التعاوني	١	٣.٠٠	١.١٩	١.٤٦	٠.٧١	٦.٢٢
	٢	٤.٢١	٠.٦٥	٣.٠٣	١.١٧	٤.٩٧
	٣	٣.٩٠	٠.٧٧	٢.٩٠	١.٦١	٣.١٥
	٤	٤.٠٣	٠.٧٨	١.٧٥	٠.٨٠	١١.٥١
	٥	٣.٨١	٠.٩٣	١.٥٣	٠.٦٧	١١.٢٤

٣.٩٠	٦.٤٣	١.٠٩	٢.٢١	٠.٩٩	٦	
t-test المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تسلسل الفقرة في	المجال الثاني
٦.٢٢	١.٢٢	٢.١٨	٠.٩٦	٣.٩٠	١	الرضى والاستجا بة
٥.٦٢	٠.٩٨	٢.٤٣	١.٠١	٣.٨٤	٢	
١١.٥١	٠.٨٠	١.٧٥	٠.٧٨	٤.٠٣	٣	
٥.٧٩	٠.٩٨	٢.١٥	١.٠٣	٣.٦٢	٤	
٨.٢٧	١.٠٠	٢.١٢	٠.٨٩	٤.٠٩	٥	
t-test المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تسلسل الفقرة في	المجال الثالث
٤.٥٧	١.٠٧	١.٥٠	١.٣١	٢.٨٧	١	تكنولوجيا المعلومات
٧.٠٦	٠.١٧	١.٠٣	١.٢٦	٢.٦٢	٢	
٦.٩٥	٠.٢٤	١.٠٦	١.٣٢	٢.٧١	٣	
٥.٥٩	٠.٢٩	١.٠٩	١.٣٩	٢.٥٠	٤	
٤.٥١	٠.٤٣	١.٢٥	١.٣٣	٢.٣٧	٥	
t-test المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تسلسل الفقرة في	المجال الرابع
٦.٣٨	١.٠٩	١.٩٦	١.٠٦	٣.٦٨	١	استعمال المعايير للتقويم
٧.٠٩	٠.٩٤	٢.٢١	١.٠٣	٣.٩٦	٢	
٧.٦٧	١.٠١	٢.١٥	٠.٩٣	٤.٠٣	٣	
٣.٥٧	١.٣٥	٢.٩٠	٠.٩١	٣.٩٣	٤	
٦.٣٩	١.١٠	١.٩٨	٠.٠٧	٣.٧٠	٥	

الوثبات :-

يمثل الوثبات فقرات المقياس بحسب المجالات الأربعة وكما هو موضح في الجدول (٦)

جدول (٦)

٢ - طريقة التجزئة النصفية		١ - طريقة الفاكرونباخ	
معامل الوثبات	معامل الارتباط	قيمة معامل الفاكرونباخ	المجالات
٠.٧٩	٠.٦٥	٠.٦٨	١
٠.٨٥	٠.٧٤	٠.٨٩	٢
٠.٨٣	٠.٧١	٠.٩٠	٣
٠.٧٧	٠.٦٣	٠.٧٩	٤

وللتحقق من وثبات الاداة استعملت الباحثة

معادلة (الفا - كرونباخ) وهو معامل تقيس مدى اتساق الفقرات مع الفقرات مع بعضها البعض لقياس خاصة معينة ما (صلاح الدين ، ٢٠٠٠ ، ص١٦) ، اذ بلغ معامل الوثبات الكلي (٠.٨٣) ويعد معامل وثبات مناسب (عبد الجبار وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص١٤٩) .

طريقة التجزئة النصفية باستعمال معامل ارتباط بيرسون الارتباط (٠.٥٧) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان بروان التصحيحية اصبحت (٠.٧٨) وبهذا يكون الوثبات تحقق للأداة (Helmstadter , 1966 , 78) . تطبيق المقياس النهائي على عينة من طلبة الجامعة وكان عددهم (١٢٠) طالب وطالبة

وقد بدأت الباحثة بتطبيقه للفترة بين ١٠/١٠ / ٢٠١٧ الى ١٢/١٢ / ٢٠١٧ على طلبة كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد ، وقد تم وضع ميزان تقديري خماسي كما ذكر مسبقاً ، حيث يعد هذا المدى ملائماً لأنه يتيح للمجيب (الطالب او الطالبة) فرصة اوسع لاختيار الاجابة المناسبة ، ومن خلال تطبيقها نعرف نواحي القوة ومواطن الضعف فيما يراد تقويمه واصدار الحكم عليه .

الوسائل الإحصائية المستعملة :-

استخدمت الباحثة برنامج SPSS في استحصاال النتائج باستعمال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والقوة التمييزية .
معامل ارتباط بيرسون (Pearson) وذلك لتحديد معامل ثبات كل مجال من المجالات التي تضمنها المقياس .
تطبيق معادلة الوسط المرجح ومعادلة الوزن المئوي وذلك لمعرفة الدرجة التي تحقق بها كل فقرة من فقرات مقياس الجودة وفق ما يلي :-
(عبد الجبار وزكريا : ١٩٧٧ ، ص١٤٩ - ١٧٢)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً :- فيما يخص المجالات

ان الوسط المرجح لمجالات او محاور مقياس تراوحت ما بين (٤.١٥ - ١٠.٧٣) واوزانها المئوية ما بين (٨٢.٨ - ٥٥.٥٣) وتشير هذه النتائج الى ان مجالات تقويم ثقافة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي قد تحققت ولكن بنسب متفاوتة و الجدول (٧) يبين ذلك

جدول (٧)

مدى تحقق مجالات المقياس للتقويم مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي .

الترتيب	تسلسل المجال	عدد الفقرات في المجال	المجالات (المحاور)	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٤	٥	ثقافة استعمال المعايير للتقويم	٤.١٥	٨٢.٨
٢	١	٥	ثقافة التعليم التعاوني	٣.٤٦	٦٨.٦٣
٣	٢	٥	الرضى والاستجابة	٣.١٨	٦١.٤٦
٤	٣	٥	ثقافة تكنولوجيا المعلومات	٢.٧٧	٥٥.٥٣

١. أحتل المرتبة الأولى المجال الرابع (ثقافة استعمال المعايير للتقويم) بوسط مرجع (٤.١٥) وبوزن مئوي (٨٢.٨) ويعزى تحقق هذا المجال إلى اهمية التقويم في مجال التعليم بشكل عام حيث يعتبر أساساً مهماً في العملية التعليمية والتربوية ، وأن التقويم جزء لا يتجزء من نسيج العمل التربوي والعلمي وخطة بناءة اذا ما اردنا معرفة المستوى الذي وصلت إليه ويقارن ذلك بما حققه الآخرون (العيطوي ، ١٩٩٥ ، ص٣١٣) ، وبما أن العينة من الطلبة قد اعطوا اراءهم حول اهمية التقويم لكونه افضل طريق لتطوير الثقافة الجامعية للطلاب والخروج من الروتين وخلق روح متطورة مزودة بالثقافة الملائمة لروح العصر من خلال الدورات والندوات

والمناقشات البناء والنظرة إلى المؤسسات التربوية بشكل شامل لما طرأت عليها من تغيرات في نمط احتياجات المجتمع (هندي ، ١٩٨٩ ، ص٢٤).

٢. أما المرتبة الثانية فقد احتلها المجال الأول (ثقافة التعلم التعاوني) بوسط مرجح (٣.٤٦) وبوزن مئوي (٦٨.٦٣) وهذا يعني تحقق هذا المجال بشكل جيد أذ يدل على سعي الجامعة في بناء علاقة شراكة وتعاون فاعلية مع المؤسسات التعليمية من نشاطات مسرحية أو رياضية أو مشاركة بعض الطلبة المتميزين في المناظرات الثقافية والأدبية .

٣. المرتبة الثالثة فقد احتلها المجال الثاني (الرضى والاستجابة) بوسط مرجح (٢.٧٧) وبوزن مئوي (٥٥.٥٣) ، هذا المعيار لم يلاقي استحسان من عينة البحث مما يشير الى ضعف تواجد الجودة في هذا الجانب لعدم تركيز من قبل الجامعة والأستاذ الجامعي على توفير المناخ المناسب للطلاب لأنه المحرك الأساسي للعملية التعليمية .

٤. أما المرتبة الرابعة فقد احتلها المجال الثالث (تكنولوجيا المعلومات) بوسط مرجح (٣.١٨) وبوزن مئوي (٦١.٤٦) ويدل هذا عن قلة استعمال تكنولوجيا في التعليم في جامعاتنا وخاصة في المواد الإنسانية (عينة البحث) ويحتاج هذا الى وقفه من قبل الجامعة لان الثورة العملية والتقنية في عالم اليوم تتجلى في احدث قفزات في مجال المعلومات والاتصال ، ومجال التقنية الحيوية ، والاتصال هو أحد العلوم الحديثة التي تزايد الاهتمام بها في أوائل القرن العشرين ، لقد اكدت الوثائق المتعلقة بتجارب الدول الأوروبية في مجال استعمال ثقافة المعلومات لتطوير المنظومة التربوية والتي اعدتها المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة على أن ((استعمال ثقافة المعلومات في التعليم وبمراحله المختلفة تهئى للمتعلم

الدخول لسوق العمل مزوداً بمهارات علمية وعملية تواكب تكنولوجيا العصر ومشكلات المستقبل (الحري ، ٢٠٠٦ ، ص ١٠٥) .

ثانياً : تفسير فقرات المجالات

المرتبة الأولى مجال ثقافة استعمال المعايير للتقويم يشمل هذا المجال على خمسة فقرات كما في الجدول (٨)

جدول (٨)

مدى تحقق فقرات مجال ثقافة استعمال المعايير للتقويم في الجامعة مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

المرتبة الأولى	الوزن المئوي	الوسط المرجح	الفقرات في المجال الأول	التسلسل في المجال
١٩	٦٥.٠٠	٣.٢٥	أداء الطلبة يتم في ضوء معايير واضحة	
١٧	٦٢.٦٦	٣.١٣	استعمال المعايير في البرنامج التدريبية للطلبة	
١٦	٦٠.٨٢	٣.٠٤	التأكيد على القراءات الحرة في الكتب والدوريات العلمية في المكتبة العامة	
١٨	٥٨.١٧	٢.٩١	عقد ندوات للتوعية بأهمية معايير قياس الأداء	
٢٠	٥٣.١٦	٢.٦٦	أهمية استعمال المعايير للجودة الشاملة في برنامج السنوي للجامعة	
	٢٩٩.٨١	١٤.٩٩	المجموع	

احتلت المرتبة الأولى فقرة (أداء الطلبة يتم في ضوء معايير واضحة) بوسط مرجح (٣.٢٥) وبوزن مئوي (٦٥.٠٠) وأن غالبية أفراد العينة من

الطلبة أشاروا إلى تحقيق هذه الفقرة إذ أن أساتذة الجامعة تستعمل مع الطلبة أسلوب المعايير في توصف الأداء المطلوب انجازه .

واحتلت المرتبة الثانية فقرة (التأكيد على القراءات الخارجية من الكتب والدوريات العلمية في المكتبة العامة) بوسط مرجح (٣.١٣) وبوزن مؤوي (٦٢.٦٦) وعلى الرغم من تحقق هذه الفقرة وبدرجة جيدة إلا أنها لا تصل إلى درجة الجودة الشاملة في تحقيق الأهداف المنشودة ،

كما احتلت المرتبة الثالثة الفقرة ((استعمال المعايير في البرامج التدريبية للطلبة تحسين أدائهم بالوسط المرجح (٣.٠٤) الوزن المؤوي (٦٠.٨٢) ، الدرجة إلا أن معظم جامعاتنا تخلو من عملية البرامج التدريبية للطلبة (الدمرداش، ١٩٧٢ ، ٣١٣) .

احتلت المرتبة الرابعة الفقرة (ندوات وورش عمل للتوعية بأهمية معايير وقياس الاداء للطلبة) بوسط مرجح (٢.٩١) وبوزن مؤوي (٥٨.١٧) وقد جاءت هذه الفقرة غير متحققة لم يتم الموافقة عليها لكونها ، تدل على ندرة الندوات التي تقوم بها الجامعة للتوعية بمعايير قياس الاداء وأن انتشارها بشكل محدود جداً وغير مفعول وهذا ما يجعلها لا تسهم بتطبيق الجودة الشاملة في التحسين والتطوير لثقافة المعايير (الحري ، ٢٠٠٦ ، ص١٢٤) .

وأخيرا احتلت المرتبة الخامسة الفقرة (أهمية استعمال المعايير للجودة الشاملة في برنامجها السنوي) بوسط مرجح (٢.٦٦) وبوزن مؤوي (٥٣.١٦) ، ويعزى بعدم تحقق هذه الفقرة أن التعليم الجامعي لا يهتم باستعمال المعايير للجودة الشاملة في برامجها السنوية .

لمرتبة الثانية مجال ثقافة التعليم التعاوني

جدول (٩)

مدى تحقق فقرات مجال التعلم التعاوني مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي .

الترتيب	الفرق	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٦	العلم والدراسة في كيفية توصيل المادة الدراسية من قبل الاساتذه	٣.٨٩	٧٧.٨٣
٧	التعلم التعاوني يتطلب مهارات وتقنيات تربوية يوفرها المناخ الجامعي .	٣.٤٧	٦٩.٣٣
٨	فسح المجال لمشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات الخاصة بالأنشطة التعليمية	٣.١٨	٦٣.٥٠
٩	يشجع المناخ الجامعي على نشر ثقافة التعلم بصفة الجماعة وبروح الفريق الواحد .	٣.٠٩	٦١.٨٣
١٠	يقسم الطلبة في الصف الدراسي إلى مجموعات تعمل معاً داخل وخارج الجامعة .	٢.٢٧	٤٥.٣٣
المجموع		١٥.٩	٣١٧.٨٢

احتلت المرتبة الأولى في هذا المجال (العلم والدراسة في كيفية توصيل المادة الدراسية من قبل الاساتذه) بوسط مرجح (٣.٨٩) ووزن مئوي (٧٧.٨٣) وبكونها متحققة بدرجة كبيرة ، هذا يعني أن من اسباب انجاح العملية التعليمية هو تشجيع الطلبة على مواصلة الدراسة بنشاط والتواصل من قبل مدرس المادة لكي يكون لديهم المام بالمستجدات الحديثة بما يعزز التعليم وبالتالي يحقق الاهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها وبحسب التوجيهات الحديثة .

واحتلت المرتبة الثانية (التعلم التعاوني يتطلب مهارات وتقنيات تربوية يوفرها المناخ الجامعي) بوسط مرجح (٣.٤٧) وبوزن مثوي (٦٩.٣٣) ، من المعروف أن المناخ الجامعي يشجع الطلبة على نشر ثقافة التعلم التعاوني والجماعي والتعلم بروح الفريق الواحد ، وأن للوسائل المستعملة والتقنيات الحديثة دور في شد انتباه الطلبة وتشويقهم لاكتساب المعلومات وبذلك تتم عملية تحويل الخبرات والمعارف المجردة عند الطلبة إلى حالة أخرى باستطاعتهم استيعابها وفهمها بشكل سريع وواضح المعالم ، المستلزمات الدرس فيه ويدربهم (حمدان ، ١٩٨١ ، ص ٩٥) .

كما احتلت المرتبة الثالثة بالمجال (فسح المجال لمشاركة الطلبة في وضع واتخاذ القرارات الخاصة بالأنشطة التعليمية) بوسط مرجح (٣.١٨) وبوزن مثوي (٦٣.٥٠) ، فقد جاءت هذه الفقرة منخفضة بدرجة فوق الوسط الفرضي للمقياس ، اذ تعتبر مشاركة الطلبة محفزاً لزيادة لديهم ، كما يعد هدفاً مهماً لنمو الطلبة اجتماعياً وعلمياً (الناقة ، ١٩٧٩ ، ص ٤٨) .

واحتلت الفقرة (يشجع المناخ الجامعي على نشر ثقافة التعلم بصفة الجماعة وبروح الفريق الواحد) المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٣.٠٩) وبوزن مثوي (٦١.٨٣) ان اغلب عينة البحث أشارت إلى أن التعلم الجماعي وخاصة في الجامعة ، يزيد من تعلمهم (سمعان ، ١٩٨٢ ، ص ٤٢) .

أما المرتبة الخامسة فقد احتلتها الفقرة (يقسم الطلبة في الصف أو القاعة الدراسية إلى مجموعات تعمل معاً داخل وخارج الجامعة) بوسط مرجح (٢.٢٧) وبوزن مثوي (٤٥.٣٣) وعلى الرغم من عدم تحقق هذه الفقرة ، فقد يعود السبب في عدم تحققها هو عدم تعاون ادارة الجامعة مع الطلبة وتفاوتهم في وجهات النظر حول الطريقة التي تدرس وتركزهم على الجانب المعرفي أو

التركيز على المنهج الدراسي دون الاهتمام بسواه ، (محمود ، ١٩٩٦ ، ص ١٠٠)

المرتبة الثالثة مجال الرضى والاستجابة

جدول (١٠)

مدى تحقق فقرات مجال الرضى والاستجابة مرتبة تنازلياً بحسب الوسط
المرجح والوزن المئوي

التسلسل في المجال	الفقرات في المجال الثالث	الوسط المرحج	الوزن المئوي
١٥	تأكيد رئاسة القسم وهيئة التدريس على الجانب المعرفي فقط	٣.٤٤	٦٣.٨٣
١٢	تقديم الكلية خدماتها التعليمية بشكل سريع	٢.٦٣	٥٢.٤٠
١٣	الاستجابة الفورية من قبل الجامعة لحل المشكلات المطروحة من قبل الطلبة	٢.٦٢	٥٢.٣٣
١٤	وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات الأقسام	٢.٥١	٥٠.١٧
٧	الدراية الكافية من هيئة التدريس بالاحتياجات المختلفة للطلبة	٢.٣٧	٤٧.٣٣
١٢.٥٧			٢٦٣.٠٦

يحتوي هذا المجال خمس فقرات مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرحج والوزن المئوي لكل فقرة

احتلت المرتبة الاولى الفقرة (تأكيد رئاسة القسم وهيئة التدريس على الجانب المعرفي فقط) بالوسط المرحج (٣.٤٤) والوزن المئوي (٦٣.٨٣)

اما باقي الفقرات فقد كان الوسط الفرضي أقل من (٣) وهذا يعني الاهتمام الضعيف باحتياجات الطلبة والتركيز على المنهاج الدراسي دون الاهتمام بالاحتياجات المختلفة للطلبة .

المرتبة الرابعة مجال ثقافة استعمال التكنولوجيا والمعلومات

جدول (١٠) مدى تحقق مجال في الجامعة مرتبة تنازلياً بحسب الوسط

المرجح والوزن المئوي

المرتبة	الفرق في المجال الثالث	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٨	وجود مختبر للحاسوب متصل بشبكة الانترنت في الجامعة	٢.٣٨	٣٨.٠٠
٩	تصمم دروس الطلبة باستعمال الحاسوب لعرضها بأسلوب مشوق.	٢.٠٥	٣٦.٣٢
١٠	استعمال الطلبة الحاسوب في والبحث عن الموضوعات الخاصة بالمنهاج الدراسي	١.٨٠	٣٦.٠٠
٦	مشاركة الطلبة في المؤتمرات والندوات محلية وعالمية عن طريق شبكة الانترنت	١.٧٣	٣٤.٦٧
٧	فتح ورش عمل وندوات للطلبة للتوعية بمجالات استعمال التكنولوجيا المعاصرة.	١.٦٠	٣٢.٠٠
٩.٥٦			١٤٥.٩٩

الفقرات الخمسة في هذا المجال كانت أقل من الوسط الفرضي للمقياس (٣) وهذا يعني أن الاهتمام الضعيف والمحدود جداً في هذا المجال وأن معظم الطلبة لا تستعمل الحاسوب في التعليم ولا توجد ورش عمل او ندوات للتنوعية باستعمال التكنولوجيا في التعليم وتؤكد العينة القصور في تفعيل نشر ثقافة التكنولوجيا في العملية التعليمية

ثالثاً : الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تستنتج الباحثة ما يلي :

أن اغلب محاور الدراسة أظهرت أن مستوى درجة تواجد الجودة الشاملة تحققت ولكن بدرجة متوسطه

- أن ادخال الجودة الشاملة في عملية اعداد وتدريب الطلبة ضرورة ملحة لمواكبة التغيير الحاصل في العالم اجمع
- أن الطالب هو اساس العملية التعليمية وأن ادخال اي تطور يبدأ من خلاله
- الاستفادة من معايير الجودة الشاملة والتي أعدتها الباحثة لتقويم برنامج اعداد الطلبة كأساس في تقويم البرامج الدراسية
- رابعاً : التوصيات
- توفير دليل القيادة الجامعة لدعم وتطوير الثقافة العامة ذات العامة الجودة العالية بما يحقق الأهداف والأسس والمبادئ والعلوم .
- تحسين وتطوير البرامج والسياسات التربوية ذات البرنامج الموجه .
- تدريب الطلبة من قبل بعض الخبراء لتحسين وتبادل الخبرات وتوجيه الجهود التي تتوافق مع أهداف التعليم الجامعي من أجل تفعيل ثقافة الجودة الشاملة .

- العمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة في الجامعات وعلى مختلف المستويات لتحسين العمل التربوي انه مسؤولية الجميع
- ضرورة إجراء عملية لتقويم البرامج الدراسية وبشكل دوري .

خامساً : المقترحات

اقترحت الباحثة من خلال سير إجراءات هذه الدراسة بان هناك حاجة الى بحوث تعتبر استكمالاً للجهود المبذولة وكما يأتي :

أجراء دراسة مقارنة بين أقسام كلية التربية وكلية الآداب في ضوء معايير الجودة الشاملة

أجراء دراسة تطويرية لبرنامج أعداد خريجين كليات التربية للعلوم الانسانية في ضوء معايير الجودة الشاملة .

أجراء دراسة مقارنة للتعرف على جودة أعداد طلبة كليات التربية في العراق وبعض الدول العربية

المصادر العربية

ابن منظور (٢٠٠٣) : "لسان العرب" (ج٢) ، دار الحدي للطباعة والنشر والتوزيع مصر .
أحمد ، أحمد (٢٠٠٣) : الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية ، ط١ ، مصر ، دار الوفاء للطباعة والنشر .
البيلاوي ، حسن ، حسين وآخرون (٢٠١٠) : الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد - الأسس والتطبيقات (ط٣) دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن
الحري ، قاسم بن عائل (٢٠٠٦) : تصور مقترح لتطوير ثقافة الجودة الشاملة بالمدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية ، منشور في

مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .	
حمدان زياد (١٩٨١) : الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الرسالة ، بيروت	
الدمرداشي ، سرحان ومنير كامل (١٩٧٢) : المناهج ، دار العلوم للطباعة والنشر ، القاهرة .	
الديب ، ماجد (٢٠٠٧م) : مستوى جودة مناهج الرياضيات الفلسطينية في ضوء المعايير العالمية للمجلس القومي لمعلمي الرياضيات "المؤتمر العلمي السنوي الثاني ، معايير ضمان الجودة ، Nctm والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي ، جامعة المنصورة ، المجلد الأول	
سمعان ، وهيب ورشدي لبيب ، (١٩٨٢) : دراسات في المناهج ، مكتبة الانجلو المصرية ، الطبعة السابعة ، القاهرة .	
صلاح الدين ، خضير (٢٠٠٠) : قراءات في المناهج وطرق التدريس ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة .	
عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧م) : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية	
عبد الرحمن ، سعد (١٩٨٣) : القياس النفسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت	
العطوي ، رغبة (١٩٩٥) : تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء الأسس الاجتماعية ، رسالة ماجستير (غير منشورة ، جامعة اليرموك) .	
علام ، صلاح الدين محمود (١٩٩٧) : دليلي المعلم في تقوية الطلبة في	

الدراسات الاجتماعية ، مطبعة دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر	
عمران ، محمد حسن (٢٠٠٥) : التقويم وأنواعه "مجلة المعلم" المملكة العربية السعودية موقعه الانترنت ، www.almuallem-net	
عودة ، أحمد سليمان (١٩٩٨) القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، أريد	
القرشي ، عائدة (٢٠١١) : تقويم ثقافة الجودة في المدارس الثانوية في بغداد في ضوء معايير محددة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد (٨٢) للسنة ٢٠١١	
محمود ، صباح وآخرون (١٩٩٦) : طرائق تدريس الجغرافية ، الطبعة الأولى ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اريد .	
منصور ، نعمة (٢٠٠٥) : تصور مقترح لوظائف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية الإسلامية، غزة .	
الناقة ، محمود كامل (١٩٧٩م) : الأسس العامة للنشاط المدرسي ، صحيفة التربية ، العدد الثاني ، القاهرة	
الهاشمي ، عبد الرحمن وفائزة محمد العزاوي (٢٠٠١) : "مدخل الإتيقان من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية" بحث مقدم إلى (مؤتمر طرائق تدريس القرآن الكريم في كلية التربية للبنات) بغداد ، العراق	
هندي ، صالح ذياب وآخرون (١٩٨٩) : تخطيط المنهج وتطويره ، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن	
اليوهي ، فاروق (٢٠٠١م) : "الإدارة التعليمية والمدرسية" ، دار قباء للطباعة والتوزيع ، مصر ، القاهرة	

Anastasi, A(1998) : Psychological testing , 6th ed , New York , Macmillan .

Ebel, R.L. (1972) : Essentials of Educational Measurement , New Jersey , Prentice Hall Inc .

Edwaed.sallis (1993) : Total Quality management , London, Kegan Paul .

Helmsta dter, G. (1966) : Principles of Psychological Measurement , MethuenCo , Londen .

Menrens, Willion A. and Lrvan J. Lehman, (1984) : "Measurement and Evaluation lh Education and Psychology" third Edition , Copyright By CBs . Collage Publishing , Japan .

Smith , N, (1966) : the Relationship Between Validity and testvalidity , Psychmctricka ,Vol. 1 , No. 3, P-P. 69 – 76 .

**اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في
تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة
الفلسفة**

أ.م. ميعاد ناظم رشيد

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة

أ.م.م. معاد ناظم رشيد

الخلاصة

"هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة ،استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذات الاختبار البعدي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة ،إما عدد الطلبة (٧٠) طالب وطالبة ،واعدت الباحثة القياس التحصيلي لاختبار الطلبة والتأكد من صدق الاختبار بعرضها على مجموعة من الخبراء المحكمين والتأكد من ثباتها ومناسبتها للتطبيق التجريبي ،وبعد الحصول على البيانات الناتجة من الاختبار ألبعدي تم معالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) للبيانات المستقلة للتحقق من صحة فرضية البحث واستتجت الباحثة ان اسلوب التعليم التعاوني جعل الطلبة يشعرون بانهم يؤدون واجباتهم الصفية بصورة جماعية"

المبحث الأول:

-مشكلة البحث :

"من المعروف إن الطرق المعروفة في التدريس في المعهد الطبي التقني هي طريقة المحاضرة أي طريقة الإلقاء والتلقين حيث إن المدرس يخبر الطلبة المعلومة إخبارا سريعا ودوره يكون تلقي المعلومة التي يخبرها المدرس له.

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

ان طريقة المحاضرة لها سلبيات كثيرة حيث يعتبر المدرس القائد فيها وعلى هذا الاهتمام بالطرق التدريسية الحديثة .

والمعروف ان مادة الفلسفة من العلوم المهمة حيث يجب التركيز على المعارف والمهارات في التدريس ،حيث إن طريقة التدريس الحالية في مدارسنا تشجع على التنافس غير السوي للطلبة من اجل الحصول على المراكز بين زملائهم.

لهذا يدعو البحث الى استخدام الطرق التدريسية الحديثة والتي تساعد على تنمية المهارات لدى الطلبة وتعزز روح المشاركة والتعاون وتعد طريقة التعليم التعاوني من ابرز الاتجاهات الحديثة في هذا المجال " .

- أهمية البحث

ان أهمية البحث إلى :

١- "يسهم التدريس باستخدام "التعليم التعاوني" الى إكساب الطلبة المهارات والقيم مثل التعاون وإبداء الرأي والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية" .

٢-" يقدم هذا البحث نموذجاً إجرائياً لتدريس مادة الفلسفة وفق أسلوب التعاوني" ويكون بالشكل الآتي :

أ- "تحسين المناهج باستخدام التعليم التعاوني"

ب- "تطوير كفاياتهم في إعداد نماذج تدريسية للتعليم التعاوني في كافة المواد بالمرحلتين الأولى وفق الأسلوب العلمي الصحيح".

"ان التعليم التعاوني يساعد على البحث والتدبر والتفكير بما يتناسب مع ما حققه من نضج العمليات العقلية المعرفية مع كيفية تعلم المهارات الفلسفية الجديدة بشكل سهل ومريح" والذي يعتبر من الأساليب المتطورة لأنه

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

يساعد على جعل العملية التعليمية سهلة والتخلص من حالات الإرباك الذي يتعرض له المدرس نتيجة متطلبات التعليم (عقل، ١٩٩٧، ٤١٢)
و"التعليم التعاوني" يتم تقسيم الطلبة الى مجموعات متباينة في التحصيل ولا يزيد عدد الاعضاء عن ستة اعضاء تضم طلبة من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض (السعدي، ٢٠٠٨، ٢٢٦)

- هدف البحث

يهدف البحث إلى :

التعرف الى "اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة".

- فرضيات البحث

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي".

- حدود البحث

١- طلبة المرحلة الأولى في المعهد الطبي التقني /بغداد للعام الدراسي

٢٠١٦-٢٠١٧

٢- موضوعات الكورس الأول في مادة الفلسفة المقررة للمعهد الطبي

التقني.

- مصطلحات البحث

١- التعليم التعاوني

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

عرفه (قاسم، ٢٠١٤): "هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم الطلبة الى مجموعات صغيرة يتراوح عدد افرادها ٤-٦ ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة يؤدي الى تحقيق هدف او اهداف مشتركة".

عرفه (فخري، ٢٠٠٦): "أسلوب التعليم والتعلم حيث يتم تقسيم الطلبة الى مجموعات صغيرة تضم كل منها طلبة من مختلف المستويات التحصيلية ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة في هدف او اهداف مشتركة"(فخري، ٢٠٠٦، ٢٥٤)

عرفه (الحيلة، ١٩٩٩) : "إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة من الطلبة بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعليم وفق ادوار واضحة ومحددة" (الحيلة، ١٩٩٩، ٢٣٢)

عرفه (Amdya,1994): "طريقة تتضمن أساليب العمل لتسهيل المواد واستخدام المهارات التعاونية بالإضافة إلى توفير بيئة تشجع المتعلمين على استخدام هذه المهارات" (Amdya,1994, 285)

عرفه (Matiru,1995): "طريقة تدريس يتعلم فيها كفريق واحد في مجموعات صغيرة لإتقان واجب محدد ويتعلمون مهارات التعامل الايجابي فيما بينهم" (Matiru,1995, 123)

التعريف الإجرائي للتعليم التعاوني : "إحدى طرائق التعليم القائمة على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة لعمل بيئة تعليمية مناسبة بتعاون وتفاعل لتحقيق هدف محدد يصبح كل فرد مسؤولاً عن نجاح أو فشل المجموعة في بلوغ الأهداف تحت إشراف المدرس ويقتصر دور المدرس على تقديم المساعدة عند الحاجة في إعطاء التغذية الراجعة وتقييم عملية التعليم وتحفيز عمل المجموعة"

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

٢- التحصيل الدراسي

عرفها (المعمرية ، ٢٠١٠): " قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرتها على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجربتها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في اوقات مختلفة".
عرفها (سماره وآخرون ، ١٩٩٨): "مقدار ما حققه من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية -تعليمية" (سماره وآخرون ، ١٩٩٨ ، ١٦).

عرفه (القاعود ، ١٩٩٢) : " وهي ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم ويقاس بالعلاقة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل " (القاعود ، ١٩٩٢ ، ١٠٠).

عرفه (الحنفي ، ١٩٩٤) : "انجاز أو تحصيل تعليمي في المادة ويعني بلوغ الأهداف في الكفاية في الدراسة سواء في المعهد أو الجامعة" (الحنفي ، ١٩٩٤ ، ١١)

التعريف الإجرائي للتحصيل : مقدار ما يحصله طلبة المعهد الطبي التقني من معلومات عند دراستهم للموضوعات الأولى في الكورس الأول في مادة الفلسفة، عند تقسيم الطلبة الى مجموعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية.

مادة الفلسفة : هو العلم الذي يدرس وظائف جسم الانسان.

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

المبحث الثاني : الإطار النظري

يعد "التعليم التعاوني" من ابرز طرق تدريس الحديثة والذي يؤكد على المتعلم حيث ان علماء التربية قد توصلوا إلى التركيز على التعلم والذي لا يؤدي إلى ضرورة عملية التعليم لدى الطلبة جميعهم ،إما اثار عملية التعليم التعاوني الذي ظهرت على عدة نتائج تجعل هذا التعليم أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للمربين (جونسون ، ١٩٩٥ ، ٦)

"ان استخدام التعليم التعاوني يحقق إحدى المبادئ الإسلامية المهمة في قوله تعالى (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان) سورة المائدة ٢"

- أهمية "التعليم التعاوني"

يمكن تلخيص أهمية "التعليم التعاوني" إلى :

- ١- يولد الثقة في نفس الطلبة
- ٢- "ينمي مهارات العمل لدى الطلبة"
- ٣- يبعد الطالب عن الفردية والأنانية
- ٤- ينمي لدى الطالب مهارات التفكير الناقد
- ٥- ينمي لدى الطالب التفكير الابتكاري
- ٦- يخلص الطالب من الانطواء والعزلة
- ٧- يبعد الطالب عن التعصب للرأي
- ٨- يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية
- ٩- يؤدي إلى حب المادة الدراسية (الشخصي ، ١٩٩١ ، ١٤٧)

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

انواع "التعليم التعاوني"

- ١- "المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية"
 - ٢- "المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية"
- انها مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق الى حصة
صفية واحدة
- ٣- "المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية"
- "هي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثنائية وغرضها
الرئيس هو ان يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع".

مبادئ "التعليم التعاوني"

- يستند "التعليم التعاوني" إلى خمسة مبادئ:
- ١- التفاعل وجها لوجه: هذا المبدأ ضرورة جلوس أفراد المجموعة مع بعضها البعض
 - ٢- الاعتماد المبني المتبادل : يعتبر كل فرد عنصر هام في المجموعة
 - ٣- التواصل الايجابي: ان يكون الطلبة قادرين على التواصل الايجابي وتبادل الأفكار وطرح وجهات نظرهم بوضوح وسهولة
 - ٤- الفرد المسؤول : يتحمل كل طالب المسؤولية في انجاز العمل
 - ٥- المعالجة: يتعاون أفراد المجموعة ويقومون بالعمل مع بعضهم البعض(عبد الحميد، ١٩٩٩، ٥٥)

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

دور المدرس في "التعليم التعاوني"

- ١- اختيار الموضوع والعناوين الرئيسية وتحديد الأهداف
- ٢- تكوين المجموعات
- ٣- تحديد المهمات الرئيسية والفرعية
- ٤- الإعداد لعمل المجموعات والمواد التعليمية
- ٥- تزويد الطلبة بالإرشادات اللازمة للعمل
- ٦- "تشجيع الطلبة على التعاون ومساعدة بعضهم"
- ٧- التأكد من أفراد المجموعة
- ٨- ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني
- ٩- تقييم أداء المتعلمين (سليمان ، ٢٠٠٥ ، ١٣٠)

إستراتيجية "التعليم التعاوني"

- ١- الإستراتيجية البنوية : "لقد أسهم جان بياجيه وليف فيجو في تنمية هذه الإستراتيجية وتم تطويرها على يد Kagan وآخرين عام ١٩٩٣ ، ومن النظم فيها هي (فكر ، زواج ، شارك)". (جابر ، ١٩٩٣ ، ٩١)
- ٢- إستراتيجية التعليم معا : "طور هذه الإستراتيجية (جونسون) عام ١٩٧٥ وفيها يعمل الطلبة ضمن مجموعات غير متجانسة تتراوح بين ٤-٦ أفراد ويقوم كل طالب في المجموعة بمهمة موكلة إليه ويكون الهدف المشترك فيها نجاح المجموعة بكاملها" (الهرمزي ، ١٩٩٥ ، ٩)

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

٣- إستراتيجية فوق التعلم :طورها العالم Slavin & other عام ١٩٩٨ وفيه يعمل المتعلمون كمجموعة تعاونية على تنفيذ مهمات تعليمية معينة مرسومة في خطة عمل المجموعة ويخضع المتعلمون لاختبار فردي (Starrin,1993,120)

٤- إستراتيجية الصور المقطوعة : لقد طورت هذه الطريقة على يد ارونسون وزملائه في جامعة تكساس ولاستخدام هذه الطريقة يقسم الطلاب إلى فرق غير متجانسة للدرس يتألف كل فريق ٥-٦ طلبة ويكون كل طالب مسؤولاً عن تعلم جزء من المادة .

ادوار الطلبة في المجموعة التعاونية

- ١- الملخص :يدون الملاحظات -يصوغ الأسئلة والخلاصات والإجابات
- ٢- الباحث : يجمع المواد المطلوبة
- ٣- المقرر او المسجل : هو الذي يسجل قرارات المجموعة
- ٤- المراقب والمعزز: هو الذي يرصد التعاون بين افراد المجموعة (منسي ١٩٩٦، ٤٣)

"التعليم التعاوني"

- "كل عضو مسؤول عن تعلم زملائه"
- "تبادل الطلبة في الأدوار"
- "يتم فيه إكساب المهارات الاجتماعية"
- "مسؤولية التعلم تقع على المتعلم"
- يعطي كل مجموعة مهمة محددة

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

- "العلاقات داخل المجموعات هي علاقات تعاونية"

- "التباين في قدرات الطلبة داخل المجموعة"

"التعليم التقليدي"

- لا يعتبر الطالب مسؤولاً عن تعلم زملائه

- "لا يقوم أي طالب بدور القائد المعين من قبل المدرس"

- "يفترض وجود هذه المهارات لدى الطلبة"

- "يقوم المدرس بالتلقين"

- تعطي كل المهمات للطلبة جميعهم

- "العلاقات هي علاقة تنافسية"

- "التباين في قدرات الطلبة داخل الصف" .

إما مادة الفلسفة من المواد المهمة التي تهتم بدراسة جسم الانسان

ووظائفه

"ويعتبر أساس علم الفلسفة العامل الوراثي (DNA) من أكثر مكونات

الخلية حيث يحصل فيها انقسام الخلية ،وتنتقل هذه العملية من خلية إلى

أخرى" (حسين ،١٩٩٤ ،١٠)

"ترتبط الفسيولوجيا مع العلوم المورفولوجية مثل علم التشريح ،علم الخلية ،

علم الانسجة وارتباطه مع الكثير من علوم الطب فضلا عن ارتباطه بعلم النفس

ليشكل ما يسمى بعلم النفس الفسيولوجي".

أما المعهد الطبي التقني من المعاهد الطبية تعود إلى الجامعة التقنية

الوسطى ،يتكون المعهد من ٩ أقسام وخمسة أفرع علمية ،يتم تدريس الطلبة

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

على نحو سنتين يتخرج الطالب بعنوان مساعد مدرب تقني وكل واحد حسب اختصاصه.

٢- الدراسات العربية

- دراسة (سمارة، ١٩٩٨) : "هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أفضلية استخدام طرائق التعليم التعاونية مقارنة بالطرائق القديمة في تحصيل السنة الجامعية الأولى، ومن ابرز ما توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى الطرائق المستخدمة في التدريس وذلك لصالح مجموعات التعليم التعاوني كما أوضحت وجود فروق في التحصيل تعزى إلى الجنس وذلك لصالح الإناث".

- دراسة (عبيدات، ٢٠٠٠) : "التعرف إلى اثر استخدام التعليم التعاوني والخريطة المفاهيمية لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم بالطريقة التقليدية، بلغ عدد الطلاب (٩١) طالبا هذه عينة الدراسة، وقد قام الباحث بإعداد مقياس الفهم المفاهيمي للطلبة ومن ابرز ما توصلت إليها الدراسة وجود فرق في الفهم المفاهيمي عند طلبة الصف السابع الأساسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس".

- دراسة (صابريني وخصاونة، ١٩٩٠) : "أجريت الدراسة في الأردن وهدفت إلى تعرف طريقة التعليم التعاوني في "تحصيل" تلاميذ الصف الرابع في "مادة العلوم" مقارنة بالطريقة التقليدية، تألفت العينة من (٥٦) تلميذ موزعين على شعبتين بواقع (٢٨) تلميذ لكل مجموعة، أقام المعلم

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

بتدريس المجموعتين ،وقد اعد الباحث اختبارا تحصيليا وقد أشارت
النتائج النهائية إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة".

- الدراسات الأجنبية

- دراسة (Alebiosu, 2001): "هدفت الدراسة على التعليم التعاوني في
تحصيل المدارس الثانوية في "مادة الكيمياء في نيجيريا"، حيث أظهرت
النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي
ولصالح الطلبة الذين تعلموا بالتعليم التعاوني".
- دراسة (Ghaith, 2003): "هدفت الدراسة إلى اثر استخدام التعليم
التعاوني على القراءة والتحصيل والاتجاهات في مادة اللغة الانكليزية
حيث أظهرت الدراسة إلى الآثار الجانبية للتعليم التعاوني وقد كانت
الفروق دالة إحصائيا للطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض مقارنة
بالطلبة ذوي التحصيل المتوسط".

مناقشة الدراسات السابقة

"لقد هدفت الدراسات السابقة على اهمية التعليم التعاوني وكذلك اهميتها
على تحصيل الطلبة ،حيث هدفت دراسة سمارة ١٩٩٨ وايضا دراسة صابريني
وخصاونة الى مقارنة التعليم التعاوني مع الطريقة التقليدية المستخدمة بالتدريس
،اما دراسة عبيدان مقارنة التعليم التعاوني والخريطة المفاهيمية مع الطريقة
التقليدية وايضا كانت نفس المقارنة في الدراسات الاجنبية،مع اختلاف عدد
العينات وايضا المواد الدراسية وكلها كانت لصالح المجموعة التجريبية التي
درست بطريقة التعليم التعاوني،مع وجود فروق فردية في دراسة سمارة لصالح

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

الاناث ،اما الدراسة الاجنبية (Ghaith,2003) فكانت الفروق بين التحصيل المرتفع والمنخفض مقارنة بالتحصيل المتوسط".

المبحث الثالث :منهجية البحث

لقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذات الاختبار ألبعدي لمجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية وهو من تصاميم البحث التجريبي(الزوبعي ١٩٨١، ١١٦) .

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	قياس المتغير التابع
"التجريبية"	التعليم التعاوني	التحصيل	اختبار تحصيلي
"الضابطة"	المحاضرة		

- مجتمع البحث : ان مجتمع البحث يتكون من طلبة المعهد الطبي التقني

/بغداد،وكان عددهم (٩٥٠) طالب وطالبة

- عينة البحث : تم اختيار الطلبة من قسم الأشعة وبصورة عشوائية وبالغ

عددهم (٧٠) طالب وطالبة لتمثل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

وبواقع(٣٥) طالب وطالبة لكل مجموعة .

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

- ضبط المتغيرات غير التجريبية
وذلك بضبط المتغيرات (المتغير التابع) ،العمر الزمني ،التحصيل
الدراسي في مادة الإحياء،حيث قامت الباحثة بضبط المتغيرات الآتية :
العمر الزمني للطلبة :تم حساب العمر الزمني لطلبة" المجموعة التجريبية
والضابطة"،والجدول يبين ذلك:

جدول (١)

"الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للعمر الزمني للطلبة"

المتغير	"المجموعة"	"عدد الطلبة"	"الوسط الحسابي"	"الانحراف المعياري"	"التباين"	درجة الحرية	"القيمة التائية"	الدالة الاحصائية
العمر	"التجريبية"	٣٥	١٦٧،٦	٩،٢	٨٣،٢	٦٦	٠،١٠	غير دالة
الزمني للطلبة	"الضابطة"	٣٥	١٦٤،٣	٨،٤	٧٢،٣	٦٦	٠،١٠٨	٢

- حساب التحصيل في مادة الأحياء : تم حساب التحصيل في مادة الفلسفة
حيث كانت نتيجة المتوسط الحسابي (٦٧، ٣٢١) والتباين (٦٨٧، ٢٤)
والانحراف المعياري (٩٦٩، ٤)

- زمن التدريس : استمر الدرس لمدة ساعتان لكل مجموعة .

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

- إعداد أوراق عمل طلبة المجموعة التجريبية :

قامت الباحثة بإعداد محتوى الوحدات التي تدرس في الفصل الأول من أسئلة تطبيقية في أوراق عمل لكل مجموعة من مجموعات التعليم التعاوني لانجازها في اقل وقت وأفضل أداء للتوصل الى النتائج التي تحقق أهداف البحث.

"أوراق التقويم الفردي"

"تم صياغتها من الخطة الدراسية للتأكد من مدى تحقيق الطلبة لأهداف كل درس من دروس الموضوعات التي تدرس في الفصل الأول وبعد الانتهاء من العمل بها تم عرضها على الخبراء مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق التدريس علوم الحياة وذلك للتعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول وضع الأسئلة".

إعداد الاختبار التحصيلي

"تم إعداد الاختبار التحصيلي لطلبة المجموعة التجريبية والضابطة لمحتوى المادة العلمية وبثلاث مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) وذلك لمعرفة إستراتيجية التعليم التعاوني".

- صدق الاختبار

"لقد قامت الباحثة بعرض الصورة للاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس للتأكد من صدقها وسلامة محتواها من الناحية العلمية واللغوية".

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

- ثبات الاختبار

يقصد " بثبات الاختبار هي درجة الاتساق في النتائج التي يعطيها أداء الاختبار إذا ما طبقت عينة من الممتحنين أكثر من مرة في ظروف تطبيقية متشابهة" (زيتون ، ١٩٩٩ ، ٦٣)

حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وقد تبين ان الثبات يساوي ٠ ، ٩٥ مما يدل على الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ، وكانت المدة بين التطبيق الاول والثاني حوالي اسبوعين وايضا تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في طرق التدريس للتأكد من صدقها ومحتواها من الناحية العلمية واللغوية.

الوسائل الإحصائية

- ١- الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين
- ٢- اختبار مربع كا ٢
- ٣- معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاختبار)
- ٤- معادلة سييرمان براون استخدمت معامل الارتباط بين جزئي الاختبار

الاختبارات البعدية

بعد إتمام الفصل الأول على المجموعتين التجريبية والضابطة تم اختبارهم في الاختبار التحصيلي وإظهار النتائج.

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

المبحث الرابع: عرض النتائج

"بعد الانتهاء من التجربة وتصليح إجابات الاختبار التحصيلي للطلبة تبين تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة حيث باغ الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٩,٦) والمجموعة الضابطة بلغ (١٦,٨) باستخدام الاختبار التائي لهذا ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية والجدول يوضح ذلك ":

جدول (٢)

"المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية لطلبة

مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي"

المجموعة	عدد أفراد العينة	"الوسط الحسابي"	التباين	"الانحراف المعياري"	درجة الحرية	"القيمة التائية"	مستوى الدلالة
"التجريبية"	٣٥	١٩,٦	٣٠,٨٧	٥,٥٧	٦٦	٣,٤٩	٢,٠٠٠
"الضابطة"	٣٥	١٦,٨	١٠,٨	٣,٢٨			دالة احصائية

تبين من الجدول تفوق "المجموعة التجريبية" على "المجموعة الضابطة" حيث ان أسلوب التعليم التعاوني جعله يتعاونون ايجابيا في عملية التعليم نظرا لدور الطالب في اكتشاف المادة الجديدة من خلال المشاركة مع بقية أفراد المجموعة التعاونية.

مناقشة النتائج البحث مع الدراسات السابقة

لقد كانت نتائج البحث تفوق "المجموعة التجريبية" التي درست بطريقة "التعليم التعاوني" على المجموعة التي درست "بالطريقة التقليدية" حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٩,٦)، أما المجموعة الضابطة بلغ (١٦,٨) باستخدام الاختبار التائي وهذا التفوق شابه الدراسات السابقة بالمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

الاستنتاجات

لقد توصلت الباحثة إلى الاستنتاج الآتي:

- ١- لقد ثبت إن أسلوب "التعليم التعاوني" جعل الطلبة يشعرون بأنهم يؤدون واجباتهم الصفية بصورة جماعية.
- ٢- فاعلية "التعليم التعاوني" في بناء علاقات اجتماعية للطلبة.
- ٣- ينمي "التعليم التعاوني" زيادة الإحساس بالمسؤولية لدى الطلبة .

التوصيات

- ١- استخدام "التعليم التعاوني" في الكليات والمعاهد التقنية الأخرى.
- ٢- تدريب مدرسي "مادة الأحياء" على استخدام طريقة "التعليم التعاوني".

المقترحات

- ١- دراسة اثر إستراتيجية "التعليم التعاوني" في تدريس مواد أخرى.
- ٢- دراسة اثر إستراتيجية "التعليم التعاوني" في مراحل دراسية أخرى.

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

المصادر

- ١- جابر ، عبد المجيد جابر ، ١٩٩٩، استراتيجيات التدريس والتعليم ، الطبعة الأولى ، مطبعة دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٢- جونسون ، ديفيد ، ١٩٩٥ ، التعليم التعاوني ، ترجمة مؤسسة الظهران الأهلية ، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع، الرياض.
- ٣- حسين ،كوثر خلف ، ١٩٩٤، دراسة بعض الدلائل الوراثية فس سكان جنوب العراق ، أطروحة دكتوراه ،العراق.
- ٤- الحنفي ،عبد المنعم ، ١٩٩٤، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، الطبعة الرابعة ،دار العودة ،بيروت.
- ٥- الحيلة ،محمود ، ١٩٩٩، التصميم التجريبي نظرية وممارسة ، الطبعة الأولى ،عمان .
- ٦- الزوبعي، عبد الجليل ،ومحمد احمد غنام، مناهج البحث في التربية ،الجزء (٢) ،مطبعة العاني.
- ٧- السعدي ، انتصار زكي ، ٢٠٠٨، فاعلية تدريب الصف العاشر الاساسي بالاردن على مهارات التعليم التعاوني في دراسة العلوم على استراتيجيات التفكير العلمي التي يستخدمونها ، المجلة التربوية العدد (٧٨) ، المجلد (٢٢)، الاردن.
- ٨- سليمان ،سناء محمد ، ٢٠٠٥، التعليم التعاوني (اسسه -استراتيجياته- تطبيقاته) ،عالم الكتب ،القاهرة.
- ٩- سمارة ،نواف، ١٩٩٨، اثر استخدام التعليم التعاوني في تحصيل الطلاب في مبحث الكيمياء العامة للسنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة القديس يوسف ،بيروت .

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

- ١٠- الشخصيبي ،علي السيد ، ١٩٩١، المدرسة التعاونية كإستراتيجية لتجديد نظامنا التعليمي ،دراسة تحليلية ،المؤتمر العلمي السادس ،الجزء الأول ،جامعة عين شمس.
- ١١- الشهراني ،عامر عبد الله ،وسعيد محمد السعيد ،١٩٩٧، تدريس العلوم في التعليم العام ،مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض.
- ١٢- صابرني ، محمد احمد وأمل وخصاونة ، ١٩٩٠، اثر استخدام التعليم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ،مجلة جامعة دمشق ،العدد(١)، دمشق
- ١٣- عقل ،محمود عطا ،١٩٩٧، النمو الإنساني ،الطبعة الأولى ،دار الأخرجي للنشر والتوزيع،الرياض.
- ١٤- عبيدات ،حيدر ،٢٠٠٠، اثر استخدام استراتيجيه التعليم التعاوني والخريطة المفاهيمية في الفهم المفاهيمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم ،رسالة ماجستير غير منشورة ،الأردن.
- ١٥- عبد الحميد ،جابر ،١٩٩٩، استراتيجيات التدريس والتعليم ،دار الفكر العربي ،القاهرة .
- ١٦- فخري ، رشيد خضر ، ٢٠٠٦ ، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ، الطبعة الاولى ، دار المسيرة ، الاردن.
- ١٧- قاسم ، احمد ، ٢٠١٤، التعليم التعاوني فوائده ومراحله ، مجلة التربية والثقافة.
- ١٨- القاعود،إبراهيم،١٩٩٢، اثر تزويد طلاب الصف الثاني بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الأردن، المجلد (١٢) العدد(١٢)،المجلة العربية للتربية ،الأردن.

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة.....

- ١٩- المعمرية ، منيرة بنت خميس ، ٢٠١٠، التحصيل الدراسي (بحث
اجرائي) ،ملتقى البدر الفكري.
- ٢٠- منسي ،حسن كمر ،١٩٩٦، تصميم التدريس ،دار الكندي اريد ،الأردن.
- ٢١- الهرمزي ،جانيت،١٩٩٥،اثر استخدام التعليم التعاوني في تغيير مفاهيم
الطلبة للصف السادس الأساسي للمفهوم البايولوجي أجهزة الجسم ،كلية
الدراسات العليا، الأردن.

المصادر باللغة الأجنبية

- 1- Alebiosu,Kekinde,2001,Teaching practical chemistry to
Nigerian senior secondary school students through the
use of cooperative learning instructional models 21(3)
- 2- Amdlya,N1994,Helping ahaiors &math Achievement
gains of students using cooperative learning ,the
elementary school journal ,vol (53).
- 3- Ghaith,2003, Ghazi relation ship between reading
attitudes ach interment and learners perception of their
jigsaw cooperative experience reading psychology
24(2).
- 4- Matieu ,M, 1995, teach you best hand book roe
unready lectures, dissertation Absurdist inter national
,vol,50,no,7.

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي
التقني في مادة الفلسفة.....

5- Starri,R,Ability.2014. grouping in the model orads
achievement effect and Alternatives ,elementary
school,vol.5.

الملحق (١)

"درجات طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي"

"المجموعة الضابطة"				"المجموعة التجريبية"			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
١٢	١٩	١٥	١	٢٣	١٩	٢٥	١
١٣	٢٠	١٢	٢	٢٢	٢٠	٢٦	٢
١٧	٢١	١٨	٣	١٥	٢١	٢٨	٣
٢٠	٢٢	١٩	٤	١٧	٢٢	٢٧	٤
٢٢	٢٣	١١	٥	١٩	٢٣	٢٥	٥
١٣	٢٤	١٢	٦	٢٠	٢٤	٢٢	٦
١٦	٢٥	١٣	٧	٢٣	٢٥	٢١	٧
١٨	٢٦	١٦	٨	٢٤	٢٦	١٧	٨
١٩	٢٧	٢٠	٩	١٦	٢٧	١٦	٩
٢٠	٢٨	١٢	١٠	١٥	٢٨	٢٠	١٠
١٥	٢٩	١١	١١	١٨	٢٩	٢٢	١١
١١	٣٠	١٣	١٢	٢٠	٣٠	٢١	١٢
١٤	٣١	١٨	١٣	٢٢	٣١	١٨	١٣
١٨	٣٢	١٩	١٤	٢١	٣٢	١٩	١٤

اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي
التقني في مادة الفلسفة.....

١٩	٣٣	١٥	١٥	٢٣	٣٣	٢٠	١٥
١٤	٣٤	١٢	١٦	٣٠	٣٤	٢١	١٦
١٣	٣٥	١٣	١٧	٢٥	٣٥	٢٢	١٧
		١٢	١٨			٣٠	١٨

الملحق (٢)

أسئلة الاختبار التحصيلي

- س١ اذكر تقسيم اجهزة الجسم من الناحية الفسيولوجية.
- س٢ عدد خصائص الكائنات الحية.
- س٣ عرف كل مما يأتي:
- ١- علم الفلسفة ٢- علم الفلسفة الخلوي ٣- الخلية
- س٤ اشرح تركيب الخلية
- س٥ قارن بين الانسجة الظهارية العمودية وبين الانسجة الظهارية العمودية المركبة
- س٦ ماهي صفات الفيزيائية للدم.
- س٧ اذكر مكونات الدم Blood Components
- س٨ ماهي وظائف الدم
- س٩ ما الفرق بين كريات الدم الحمراء وكريات الدم البيضاء.
- س١٠ عدد انواع كريات الدم البيضاء مع الرسم.

Abstract

" The purpose of this study is to determine the impact of using collaborative learning strategy in the achievement of medical technical institute students in biology.

This search used experimental design known as pre-measurement design and post-measurement design for two groups ,one the experimental group and control group and the number of students is 80 of male and female students. Researcher prepared achieving measurement at remembering, understanding and application levels.

Where is sure from tool validity and displayed it on a group of arbitrators and ensured from its stability and consistency to the experimental application.

After getting the resulted data from pretest and posttest where were processed statistically using (t test) of independent data to validate of the research hypothesis".

**الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى
تلامذة المرحلة الابتدائية**

د. ابتسام راضي هادي
الجامعة المستنصرية
كلية التربية / قسم التربية الخاصة

الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية

د. ابتسام راضي هادي

المستخلص:

استهدف البحث الحالي التعرف على الاساءة الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . والتعرف على الفروق في الاساءة الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير النوع (ذكور – اناث) والتعرف على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتعرف على الفروق في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ويتحدد مجتمع البحث الحالي بتلاميذ المرحلة الابتدائية ومن كلا الجنسين وللعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) وقد بلغ عدد العينة (٢٠٠) تلميذ وتلميذه وقد قامت الباحثة ببناء مقياس الاساءة الانفعالية ومقياس تقدير الذات وقد اظهرت ان تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم انخفاض في تقدير الذات . ولا توجد فروق بين الذكور والاناث في تقدير الذات ووجود علاقة دالة بين درجات افراد العينة على مقياس الاساءة الانفعالية ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تعد مرحلة الطفولة من المراحل المهمة والاساسية في تكوين شخصية الفرد وتحديد معالمها، فالأطفال هم مستقبل الامة والتفكير فيهم والتعامل معهم

يكشف عن القيم الاخلاقية التي تمتاز بها هذه الامم واعدادهم وتربيتهم يعد اعداداً لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور.(الجمعان، ٢٠٠١، ٣-٥) إن سوء معاملة الأطفال لم تتوقف على المحيط الخارجي، بل ساد العنف في الأسرة التي كانت في السابق المحيط الآمن لهم. ولقي الأطفال أشكالاً متنوعة من سوء المعاملة داخل الأسرة، وتعرضوا لأنماط كثيرة من الإساءة النفسية والجسدية والاستغلال غير المشروع (الرشيد، ١٩٨٥ : ٥٦).

ويقدم لنا الواقع الإنساني العديد من النماذج التي تصور بعضاً من أنماط الإساءة الموجهة للأطفال، وتعد الاساءة الانفعالية نموذجاً منها والمدعوم من أفراد المجتمع الذين يفسرون مثل ذلك النمط من السلوك تفسيرات مختلفة كالرغبة في التربية والتنشئة، أو الرغبة في العيش، أو الخوف من الفقر والعوز وما الى ذلك من التبريرات الاجتماعية والنفسية المختلفة Garbarion and (Vondra ,1987:79).

أن الاساءة الانفعالية تمثل مظهر من مظاهر السلوك الانساني الذي له تأثيرات سلبية على شخصية الفرد منها دراسة "الروسان ٢٠٠٠" اذ اشار الى دور التنشئة الأسرية والمدرسية في سلوك الطفل ، وأن اساليب العقاب النفسي والجسدي يؤدي دوراً في احداث اضطرابات في الشخصية فان إهمال الطفل من قبل الوالدين ومعاملته بشكل سلبي يؤثر عليه بصورة سلبية (الروسان، ٢٠٠٠:)

وتعد الاساءة الموجهة من قبل الوالدين عاملاً مؤثراً في الصحة النفسية فمن الضروري تمتع الطفل بكامل صحته النفسية والعضوية ، وتوفير الرعاية والاهتمام من قبل الوالدين لاجل نموه نمواً سليماً (سليمان ، ٢٠٠١ : ٣١) .

وبعد تقدير الذات عند الأطفال يعتبر أحد الدوافع القوية للسلوك فمعاملة الطفل بالقمع و الإذلال والسخرية تعد مدمرة لذات الطفل وبالتالي قد ينجم عن مثل هذه التصرفات مع الأطفال ما يسمى بالعدوانية أو الاعتداء على الآخرين باعتبار أن ذلك يجلب له شيئاً من الشهرة والذبيوع وتحقيقاً للذات. كما ان افتقاد الطفل للحب مع إهمال الآخرين له وعدم احترامهم وتقديرهم له يترتب عليه انسحاب الطفل من المجتمع الذي يعيش فيه وشعوره بالإحباط ، وينجم عن ذلك ترديه في كثير من المشاكل التي تشير إلى عدم التوافق مثل اضطراب النطق والتلعثم في الكلام والعسرة في القراءة والجنوح الى الكذب والسرقه... الخ(شعبان ، ٢٠١٠ : ٧).

وعلى الرغم من وضوح شدة تأثيرات الإساءة الانفعالية على الأطفال إلا أن الإساءة الانفعالية اقل صيغ معاملة الأطفال دراسة وبحثاً. والى أن يتم التوصل إلى تعريف محدد وصريح للإساءة الانفعالية ستبقى دراسة هذه الإساءة في علاقتها بالتداعيات بعيدة المدى، لها مهمة شديدة الصعوبة لارتباط هذه الظاهرة بحياة الأسرة وبعلاقات أفرادها بعضهم ببعض، وبأوضاعهم النفسية، وما يتطلبه التدخل فيها عند حدوثها لغرض تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي في بناء الأسرة (McLaughlin and Dallo, 1993: 80).

ويأتي البحث الحالي مركزاً على متغيرات تسهم في شخصية الطفل وما يترتب عليه أدائهم في المستقبل ،هذه المتغيرات تحدد خط سير الطفل والتنبؤ بمدى نجاحهم في الحياة العملية ، لذا تكمن مشكلة البحث من خلال التساؤل الآتي :

ما طبيعة العلاقة بين الإساءة الانفعالية وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ويمثل هذا التساؤل جوهر مشكلة البحث الحالي التي تصدت لها الباحثة لغرض التعرف على طبيعة هذه العلاقة .

اهمية البحث

تأتي أهمية البحث من أهمية مرحلة الطفولة لانها حظيت باهتمام المختصين على مر العصور، ولا تخلو الفنون وروائع الأدب من شعر ونثر والعلوم الانسانية الاخرى من الاشارة الى دور الطفولة. اذ انها تمثل بداية مراحل نمو الانسان، لذلك ينبغي توفير السعادة والاجواء الصحيحة له لإطلاق قدراته الابداعية. (صغير، ١٩٨٧ : ١٠) لهذا يشكل الاهتمام بالطفولة دعامة اساسية يبنى عليها مستقبل الفرد من خلال التنبؤ بخصائص الشخصية اعتماداً على الخبرات المبكرة في حياة الطفل، وذلك لأن الطفولة تمثل حجر الاساس في بنية شخصية الفرد واستقراره الانفعالي. (رزيق، ١٩٦٣ : ٣).

وتكتسب المرحلة الابتدائية اهمية متميزة لانها تمثل المرحلة الأساس التي تبنى عليها المراحل التعليمية التي تليها، وهي بمثابة القاعدة التي تمد الفرد بالحد الأدنى من التربية والتعليم. فضلاً عن انها من اكثر المراحل خطورة في حياة الانسان. (صغير، ١٩٨٧ : ١٠).

لذا تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية ممثلة في البيت والمدرسة الى مساعدة التلميذ على تحقيق النمو السليم لشخصيته في مختلف المجالات الجسمية والنفسية والاجتماعية، ويتضح النمو السليم في سلوكيات الطفل عندما يستطيع ان يتكيف مع الآخرين، ويتوافق مع ذاته، واسلوب معاملة الاباء يعد عاملاً مهماً في تشكيل شخصيته وتكوين اتجاهاته وميوله ونظرته للحياة بما يقدمانه من نماذج سلوكية للطفل ودعم له، ولذلك كان لزاماً على الاباء تهيئة البيئة المناسبة للطفل منذ ولادته والاهتمام ليس فقط بالنواحي الصحية وانما ايضا بالصحة النفسية للطفل، واتباع افضل الوسائل التي تساعد على تخطي مرحلة الطفولة والمراهقة بسلام الى مرحلة الرشد، وكلما ازداد الاباء والمعلمون فهماً بخصائص نمو الطفل في النواحي البدنية والعقلية والعاطفية والاجتماعية

ساعدهم ذلك على معرفة اساليب التعامل مع الاطفال في مراحل نموهم المتعاقبة.(الخليفي، ١٩٩٤، ١١)

ولأهمية هذه المرحلة فقد كانت الطفولة وما زالت ميدانا خصباً لآبحاث عده تتقاسمها علوم مختلفة ، اذ زاد اهتمام الباحثين من علماء النفس ، والتربية ، والاجتماع، والاخلاق، والطب النفسي بهذه المرحلة من حياة الانسان ، فراح كل فريق يحاول ان يفهم الطفل واستجاباته ونواحي حياته المختلفة ليتعرف بذلك على الأسس التي تقوم عليها هذه المرحلة والتي تعد من مراحل النمو المهمة في حياة الانسان فعليها تقوم الدعائم الجوهرية في مرحلة البلوغ والرشد. تؤدي الاسرة الدور المهم الذي لايمكن اغفاله في حياة الطفل وفي تربيته وتنشئته وتشكيل شخصيته ، وبقدر صلاح هذا الدور الذي تقوم به ومقدار تحملها وحسن قيامها بالاعباء المفروضة عليها تهذيب شخصية الطفل ، وهذه الاثار لا تقتصر على مرحلة الطفولة بل تترك اثارها الواضحة في مسيرة حياة الطفل المستقبلية بأكملها (باقر ، ١٩٨٩، ص٥٦٣) .

وتعد تربية الطفل ومعاملته من أقوى الوسائل تأثيراً في شخصيته ، وهي محصلة تفاعل كل التغيرات في أساليب المعاملة في التنشئة والاتجاهات الثقافية لأفراد الأسرة (علي ، ١٩٩٥ ، ص ٢٢١) .

والاسرة ليست كيانات مستقلة بعضها عن بعض بل يجمعها عامل اساس يمثل البيئة الاسرية وهي اول خلية يمارس فيها الطفل اولى علاقاته الانسانية (Hoffman 1988 , p408).

إن تنشئة الأطفال في جو عائلي يتسم بالإساءة إليهم أو إلى غيرهم من الممكن أن يقلدوا ذلك السلوك ويمارسوه مع غيرهم من الأطفال، أو يؤثر فيهم سلبياً فينكمشون على أنفسهم ويبتعدون عن الآخرين، فالإساءة إلى الأطفال من أخطر الظواهر التي تقف في وجه تقدم المجتمع وتهديد تماسكه بكونها تنشئة

اجتماعية غير صحيحة، كذلك فإن هذه الظاهرة السلبية يؤدي وقوعها على الأطفال إلى أحداث الضرر النفسي، مما يؤدي إلى حدوث المعوقات التي تحول دون نموهم والاعتماد عليهم كطاقة منتجة في المستقبل إذ يعد الاهتمام بالأطفال دالاً على تقدم المجتمع، لأن بناء الطفل بناءً سليماً يسهم في إيجاد مجتمع أفضل في المستقبل. فتعرض الأطفال للإساءة يمكن أن يؤدي إلى اتجاه هؤلاء الأطفال إلى الانحراف أو ممارسة العنف بأشكال مختلفة (Dipaols,1990: 53).

وعليه يشير الباحثون على تأكيدهم للتعريفات في الإساءة الانفعالية على السياق الذي تحدث فيه، وعلى طبيعة البيئة التي يعيش فيها الطفل الذي يتعرض لهذه الإساءة على أساس أن الإساءة الانفعالية مثلها مثل صيغ إساءة المعاملة الأخرى تحدث بصيغ مختلفة ولها معدلات حدوث مختلفة في مختلف الثقافات إذ لكل ثقافة تعريفها الخاص بالسلوك الدال على الإساءة (Korbin,1991:90) وقد كشف نتائج عدد من الدراسات عن وجود علاقة بين إساءة المعاملة والاضطرابات التي قد يعاني منها الأطفال ونحن هنا لا نتعاطى العلاقة السببية بل ننظر إلى هذه القضية من زاوية أن الإساءة بأنماطها المختلفة تزيد من احتمال تعرض الطفل لمختلف أشكال الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ومن الأدلة قد توافرت في الآونة الأخيرة مايدعم هذه العلاقة ولاسيما بعد تحول تركيز الدراسات من تناول خصائص الأسر والآباء مرتكبي الإساءة إلى تناول الخصائص النفسية للأطفال المساء معاملتهم انفعاليا (Zirpoli ,1986: 76).

فقد كشفت دراسة Gil (1970) التي تكونت عينتها من ٦٠٠٠ طفلاً مثبت تعرضهم لإساءة المعاملة، أن ٢٩% منهم أظهروا سلوكاً اجتماعياً شاذاً بعد أن تعرضوا للإساءة، أما دراسة Pallmer (1973) فقد أشارت إلى

شيوخ المشاعر الاكتئابية والعدوانية والميول الانتحارية لدى الأطفال المساء معاملتهم، في حين أظهرت دراسة Timber lak (1978) التي أجريت على عينة قوامها ٥٦ طفلاً من أطفال دور الرعاية في واشنطن في ظهور السلوك العدواني تجاه الأطفال الآخرين ومشاعر من الاكتئاب. أما دراسة Anderson and Simonitch (1981) التي أجريت على عينة قوامها ٦٨ طفلاً من نزلاء أحد دور الرعاية في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى قياس بعض الانفعالات وجوانب الوجدان لديهم فقد أظهرت الدراسة عن شيوخ أعراض الاكتئاب ووجود سمات انفعالية أخرى مثل القلق، والعدوان، والخوف والوحدة ومشكلات المواجهة والكراهية ونقص مهمات التأقلم ونقص التدعيم والمساندة، وأشارت دراسة Bousha and Twenty man (1984) إلى أن الضحايا للإساءة الانفعالية أكثر عنفاً مقارنة بالأطفال الذين لم يتعرضوا لإساءة المعاملة.

ويقول (Rezoter) ان الاطفال يبدأون تكوين مشاعرهم الاولية لتقدير ذواتهم منذ الاسبوع السادس من حياتهم، و ذلك استنادا الى تقويمهم للكيفية التي يستجيب بها العالم من حولهم لاحتياجاتهم الانفعالية و الجسمية، و يتفاوت تقدير الذات لدى الاطفال خلال مراحل نموهم المختلفة، و ذلك تبعا للكيفية التي يستجيب بها الاشخاص المهمون في حياتهم لاحتياجاتهم و تبعا لدرجة النجاح التي يحققونها في اجتيازهم كل مرحلة من مراحل النمو(شعبان ، ٢٠١٠ : ٧).

ومن نعم الله على العبد أن يهبه المقدرة على معرفة ذاته ، والقدرة على وضعها في الموضع اللائق بها، إذ أن جهل الإنسان نفسه وعدم معرفته بقدراته يجعله يقيم ذاته تقيماً خاطئاً فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيثقل كاهلها، وإما أن يزدري ذاته ويقلل من قيمتها فيسقط نفسه . فالشعور السيئ عن النفس

له تأثير كبير في تدمير الإيجابيات التي يملكها الشخص، فالمشاعر والأحاسيس التي نملكها تجاه أنفسنا هي التي تكسبنا الشخصية القوية المتميزة أو تجعلنا سلبيين خاملين؛ إذ إن عطاءنا وإنتاجنا يتأثر سلباً وإيجاباً بتقديرنا لذواتنا، فبقدر ازدياد المشاعر الإيجابية التي تملكها تجاه نفسك بقدر ما تزداد ثقتك بنفسك، وبقدر ازدياد المشاعر السلبية التي تملكها تجاه نفسك بقدر ما تقل ثقتك بنفسك (الليحاني، ٢٠١٠: ٢٣).

وقد يتجه بعضنا إلى أن يستمد تقديره الذاتي من الآخرين، فيجعل قيمته الذاتية مرتبطة بنوع العمل، أو بما لديه من مال، أو إكرام وحب الآخرين له وهو من غير شعور يضع نفسه على حافة هاوية خطيرة لإسقاط ذاته بمشاعر الإخفاق، وهذا يوحي إلينا ذات ضعيفة؛ لأن التقدير والاحترام لأنفسنا ينبع من مصدر خارج أنفسنا وخارج تحكمنا.

إن حقيقة الاحترام والتقدير تتبع من النفس؛ إذ أن الحياة لا تأتي كما نريد فالشخص الذي يعتمد على الآخرين في تقدير ذاته قد يفقد يوماً هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره وبالتالي يفقد معها ذاته، لذا لا بد أن يكون الشعور بالتقدير ينبعث من ذاتك وليس من مصدر خارجي يُمنح لك. والاختبار الحق لتقدير ذواتنا هو أن نفقد كل ما نملك، وتأتي كل الأمور خلاف ما نريد ومع ذلك لا نزال نحب أنفسنا ونقدرها ونعتقد أننا لا زلنا محبوبين من قبل الآخرين. فلو اخترنا لأنفسنا التقدير وأكسبناها الاحترام فإننا اخترنا لها الطريق المحفز لبناء التقدير الذاتي (شقة، ٢٠٠٩: ١١).

وتقدير الذات لا يولد مع الإنسان، بل هو مكتسب من تجاربه في الحياة وطريقة رد فعله تجاه التحديات والمشكلات في حياته. وسن الطفولة هام جدا لأنه يشكل نظرة الطفل لنفسه، فوجب التعامل مع الأطفال بكل الحب

والتشجيع، وتكليفهم بمهمات يستطيعون إنجازها فتكسبهم تقديرا وثقة في أنفسهم(شقة، ٢٠٠٩: ١٢) .

ومن خلال ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بالاتي :

١. الأهمية النظرية من خلال دراسة متغيري (الاساءة الانفعالية وتقدير الذات) من أجل أغناء المكتبة النفسية بشكل عام وعلم النفس الطفل بشكل خاص وذلك لندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت تلك المتغيرات.
٢. الأهمية التطبيقية من خلال الاستفادة من مقياس تقدير الذات والتي أعدته الباحثة إذ يمكن الاستفادة منه في المراكز الإرشادية لتشخيص التلاميذ الذين التي يظهر عليهم مستوى متدني من تقدير الذات .
٣. أن دراسة المتغيرات الاساء الانفعالية وتقدير الذات هي محاولة علمية هادفة وجادة على صعيد التنظير والقياس لمساعدة الباحثين ورفد المكتبات العربية بشكل عام والعراقية بشكل خاص بمثل هكذا موضوعات نحن في أمس الحاجة إليها اليوم.
٤. أن تقدير الذات له دور رئيس في حياتنا ، وذلك لأن تقدير الذات يرتبط في كل جوانب حياتنا ، ويرتبط بالتوافق النفسي ، والاضطرابات الانفعالية ، وقد يرتبط أحيانا بالشعور بالسعادة للأفراد .

اهداف البحث :- يستهدف البحث الحالي التعرف على ما يأتي:

١. الاساءة الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. الفروق في الاساءة الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير النوع (ذكور -إناث) .
٣. تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٤. الفروق في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير النوع (ذكور -إناث).

٥. العلاقة بين الاساءة الانفعالية و تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

حدود البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بتلاميذ المرحلة الابتدائية الدارسين في مدارس محافظة بغداد التابعة لمديرية الكرخ الثالثة والذين تتراوح اعمارهم من (٧-١١) سنة ومن كلا الجنسين و للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨م)

تحديد المصطلحات

اولا :- الاساءة الانفعالية

وقد عرفت بعدة تعريفات منها :-

تعريف وتنك (١٩٧٦)

" ارتكاب أفعال متعمدة أو غير متعمدة تفضي إلى اضطراب انفعالي لدى الطفل المسيء إليه (Witing ,1976:2)

تعريف انجلش (١٩٩٨)

"أنها أي سلوك يصدر عن الآباء ومقدمي الرعاية للطفل يتضمن نبذة أو حبسه أو عزلة أو تخويفه أو تجاهله أو حثه على الفساد، وحرمانه من الرعاية النفسية المناسبة، كذلك الأفعال غير المقصودة التي تنتج أو يحتمل أن ينتج عنها أذى أو تضرر نفسي بشرط أن يكون لهذه الأفعال سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة طابع الدوام والتكرار" (English,1998: 69).

تعريف جلاس (٢٠٠٠)

" سلوك يصدر من الآباء أو مقدمي الرعاية للطفل بشكل مقصود أو غير مقصود يتسم بالدوام والتكرار ولا يتطلب الاتصال البدني للطفل، ويتمثل بالأهمال النفسي، والأزدراء (النعت السلبي) للطفل والتفاعل السلبي معه،

والفشل في أدراك أو الاعتراف بفردية وأستغلاله في سلوكيات غير
اجتماعية" (الخوaja، ٢٠٠٢، ٣١٩).

وقد تبنت الباحثة تعريف جلاس (٢٠٠٠)

اما التعريف الاجرائي فانه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على
المقياس المعد في هذا البحث

ثانيا :- تقدير الذات

وقد عرفت بعدة تعريفات منها :-

تعريف ماسلو (١٩٧٠)

" وهي الحاجة التي تتضمن الرغبة القوية في الإنجاز والكفاءة والثقة بالنفس
والقدرة على الاعتمادية، وثانيهما: حاجات مشتركة مع الاتجاه الأول وتتضمن .
أيضاً . الرغبة في الحصول على الهيبة والإعجاب، فالأفراد لديهم حاجة حقيقية
للتقدير من خلال وجهة نظر الآخرين " (Maslow,1970:156)

تعريف فهمي (١٩٧٩)

"عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما
يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة،
وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح (فهمي، ١٩٧٨
:٢٤٥).

تعريف روزنبرج (١٩٧٩)

"اتجاهات الفرد الشاملة - سالبة أو موجبة - نحو نفسه، وهذا يعني أنه في
تقدير الذات المرتفع يعتبر الفرد نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات
المنخفض عدم الرضا عن الذات أو رفض الذات أو احتقار الذات، أي أن
تقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين
له (Rosenberg, 1979:833).

وقد تبنت الباحثة تعريف ماسلو (١٩٧٠)

أما التعريف الاجرائي فانه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على
المقياس المعد في هذا البحث

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

لمحة عن الإساءة الانفعالية

أن الصعوبات التي واجهت تعريف الإساءة الانفعالية قد أثر في تقييم
خطورتها وتأخر أكتشافها وظهر نتائجها على الأطفال إذ أن أغلب الأطفال
كتومين عما يحدث في بيوتهم أما خجلاً أو خوفاً، وتتحدث الدراسات والمراجع
العلمية أن الإساءة الانفعالية تزداد أو تنقص مع اختلاف متغيرات معينة تتعلق
بالأسرة والبيئة الاقتصادية والاجتماعية وبخصائص الطفل وخصائص الآباء أو
مقدمي الرعاية له، ومتغيرات أخرى تمثل بالخصائص البدنية والنفسية والسلوكية
للأطفال التي قد تعرضهم للإساءة الانفعالية، كذلك الحالة المزاجية السيئة أو
الاضطرابات السلوكية لهم (Boush & twentyman, 1984:98).

يعد مفهوم إساءة معاملة الطفل مفهوماً جديداً نسبياً في المجتمع
الغربي على الرغم من وجود شواهد عديدة تفيد تعرض الأطفال من الآباء
ومقدمي الرعاية منذ فترات تاريخيه طويلة إلى الضرب المبرح، والاستغلال
الجنسي، والهجر، والحجز، والتقييد، والتشويه، والإجبار على العمل في أعماله
شاقة تفوق طاقة احتمالهم (Aries, 1989:170).

إن الأدبيات التي تناولت موضوع إساءة معاملة الأطفال والمتعلقة بسوء
المعاملة الانفعالية في هذا المجال أشارت إلى إن تعريف الإساءة الانفعالية
يقتضي التركيز على طبيعة وخصائص سوء المعاملة والسلوك الدال عليه أكثر

من التركيز على الضرر أو الأذى الذي يلحق بضحايا التعرض لها بالرغم من أن الأطفال ضحايا التعرض للإساءة الانفعالية يعانون من صعوبات بل إعاقات صحية وارتقائية مثبتة بناءً على نتائج كثير من الدراسات والبحوث (Hamarmam & Bernt, 2000: 45).

وفي سنة ١٩٧٤ أقر الكونجرس الأمريكي قانون وقاية وعلاج الطفل من الإساءة (CAPTA) وكذلك أقر القانون رقم ٩٣-٢٤٧ لتحديد تعريف وطني لمصطلح إساءة معاملة الطفل ووصف الأفعال التي يجب أن تقوم بها الولايات لحماية الأطفال. وطرح هذا القانون تعريفاً عاماً لمصطلح إساءة المعاملة على النحو الآتي (الأذى أو الجرح البدني والنفسي، والإساءة الجنسية، والإهمال أو إساءة معاملة الطفل قبل وصوله لسن الثامنة عشرة من العمر على يد شخص مسؤولاً عن تربيته ورعايته وأمنه النفسي، كما يتم تحديده وفقاً للتنظيمات المحددة من وزارات الصحة والتعليم والشؤون الاجتماعية).

وفي عام ٢٠٠٠ تم وضع مجموعة من الإجراءات انطلاقاً من الأهداف الرئيسية لبقاء الطفل وحمايته ونمائه. ومن ضمن هذه الإجراءات ما يختص بالأطفال الذين يعيشون في ظروف بالغة الصعوبة، إذ أن هناك ملايين من أطفال العالم يعيشون في ظروف بالغة الصعوبة، ومن هؤلاء الأطفال المحرومون اجتماعياً، فضلاً عن الأطفال من العمال (عمالة الأطفال) أو الواقعين في شرك البغاء والاعتداء الجنسي، وأشكال الاستغلال الأخرى. كما نصت المادة التاسعة والثلاثون بأن على الدول الأطراف أن تتخذ كل التدابير المناسبة لتشجيع التأهيل البدني والنفسي وإعادة الاندماج الاجتماعي للطفل الذي يقع ضحية أي شكل من أشكال الإهمال أو الاستغلال أو الإساءة أو التعذيب أو أي شكل من أشكال المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة، أو النزاعات المسلحة. ويجري هذا التأهيل وإعادة الاندماج في بيئة

تعزز صحة الطفل، واحترامه لذاته، وكرامته. أما عربياً فقد برز الاهتمام بحقوق الطفل في العالم العربي من خلال صدور ميثاق حقوق الطفل العربي في ديسمبر عام ١٩٨٤م وذلك بعد أقراره من وزراء الشؤون الاجتماعية العرب (الجشي، ٢٠٠١ : ٧٦ - ٧٧).

وبناء على ذلك يجب أن نكون حذرين في تصنيف جميع تصرفات الآباء السلبية تحت تصنيف سوء المعاملة الانفعالية فحتى أفضل الأبوين أحياناً (يفقدون السيطرة) أو يطلقون أقوال جارحة لأطفالهم ويتجاهلون الطفل خلال وقت يحتاج به للعناية، أو يخافه بطريقة غير مقصودة (167 : 1991 , korbin).

النظريات التي فسرت الإساءة الانفعالية

النظرية البايولوجية

تركز هذه النظريات في أن سبب العدوان والإساءة، هو بيولوجي، في تكوين الشخص أساساً. ويرى أصحابها اختلافاً في بناء المجرمين الجسماني عن غيرهم من عامة الناس. هذا الاختلاف يميل بهم ناحية البدائية، فيقترب بهم من الحيوانات، فيجعلهم يميلون إلى الشراسة والعنف. واعتمدت في ذلك على بعض دراسات المجرمين، من حيث التركيب التشريحي وعدد الكروموسومات (الصبغيات) و (47 XX) و (47 XYY) ومن هذه النظريات ما اتجه إلى دراسة الهرمونات. ولاحظت ارتباطاً بين ازدياد هرمون الذكورة (testosterone) والعدوان، خاصة في حالات الاغتصاب الجنسي كما لوحظ أن خصاء الحيوانات، يقلل من عدوانيتها. ومنها ما اتجه إلى دراسة الناقلات العصبية (neurochemical transmitters)؛ واشتركها مع الناقلات الكاتيكولامينية (Catecholaminergic) في إحداث العنف. بينما السيروتونين (Serotonin)، والجابا أمينوبيوتريك (A.G.E.A.) يثبطان

العدوان ولوحظ، حديثاً أن نقص السيروتونين، يرتبط بحدوث سرعة الاستثارة (Irritability)، وازدياد العدوان لدى الحيوانات. ويرى أصحاب هذه النظرية، أن حدوث أشكال عديدة من العدوان، بصورة مباشرة، يوحي أن هناك أنظمة للناقلات العصبية، تكون هي المسؤولة عن ذلك.

وللنظرية البيولوجية براهين جراحية، تحاول الربط بين إثارة مناطق معينة من الدماغ، وبين استجابة العدوان والإساءة . إذ لوحظ أن تنبيه الجانب الخارجي للمهيد (Hypothalamus)، أطلق عديداً من أشكال العدوان، المصاحب بمختلف أنواع الانفعال؛ وأن الإثارة لمنطقة معينة، كما لوحظ أن اللوزة (amygdala) لها دور في كبح العدوان. ولكن، لا تزال هذه الدراسات، التي تحاول البرهنة على بيولوجية العدوان، متضاربة النتائج، وعيناتها المدروسة صغيرة جداً، ويصعب تطبيق تجاربها على الإنسان.

(Daigneault,et al ,2009: 638)

نظرية الانظمة العائلية (١٩٨٩)

يشير (Emery, 1989) ان تطبيق نظرية الأنظمة العائلية كانت مهمة بشكل اساسي بشرح وتفسير ظاهرة الإساءة الى الأطفال, منذ ذلك الوقت وجدَ الباحثون والمعالجون ان نظرية الانظمة العائلية نظرية مهمة في فهم وتوضيح اسباب الاساءة بمختلف اشكالها (العاطفية والانفعالية ،والجنسية) كما زوّد هذا الإطار النظري الوسائل أيضاً لتطويع الإستراتيجيات لمعالجة الاساءة . (Emery, 1989:123)

وعلى وفق نظرية النظم ، ينظر إلى الاساءة الانفعالية على انها ظاهرة تؤثر في جميع أفراد الأسرة ، ليس فقط أولئك الأفراد على النحو المحدد إما الجناة أو ضحايا الإساءة وانما الافراد الاخرين ،و في عام (١٩٧٤) وصف ستراوس الأسرة باعتبارها نظام ومن بين اهداف هذا النظام انه يسعى الى

التكيف مع التأثيرات الناجمة عن الإساءة (Emery, 1989:123) وتُشكّل أنظمة العائلة نمودجا لحقات سلبية محدّدة يُعْتَقَد بأنّها تُكوّن مسؤولّة عن تصعيد العنف فضلا عن حقات ايجابية يُعْتَقَد بأنّها تُقلّل مستوى العنف , كما ان الكثير من قوّة هذا المنظور تكمن في قدرته على التركيز على نظام الأسرة بأكمله دون إغفال التأثيرات من أفراد الأسرة الآخرين بالنتيجة فان الإساءة بمختلف اشكالها هي محصلة التفاعل بين نظم العائلة ونتاج لها (Emery, 1989:124)

وجهة نظر بارنت ومانللي وسيكتي (١٩٩٣)

صاغ بارنت ومانللي وسيكتي ١٩٩٣ إطاراً مفاهيمياً جديداً في مجال الإساءة الانفعالية غير مؤسس على السلوكيات الوالدية أو على التفاعلات بين الآباء- الأطفال. وبناءً عليه يتم تصنيف مختلف صيغ الإساءة الانفعالية المطروحة في معظم نظم التصنيف في ضوء ما يعرف بالعناصر الأساسية المكونة لجودة الحياة النفسية للطفل أو لجودة الصحة النفسية له. وتلخص هذه العناصر الأساسية في النقاط التالية للطفل:

- ١- الطفل كائن حي موجود بالفعل وله كامل الجدارة التي تؤهله لأن يكون أنساناً سوياً.
- ٢- لهذا الطفل استعدادات وقدرات وخصائص فريدة متميزة عن غيره من الأطفال ويجب أن تحترم هذه الإمكانيات وأن يتم تقديرها والتعامل معه في إطارها ودون مقارنته بغيره من الأطفال والعمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن.
- ٣- تشير كلمة طفل بحكم التعريف إلى كائن حي ضعيف يسهل الاعتداء عليه حساس غير محصن معتمد بصورة تامة على الآخرين وهو كائن حي

إيقاع النمو النفسي والتقبل والتواد والشفقة والرحمة وتوفير كافة مواصفات بيئة التنشئة شديدة الثراء بمثيرات النمو النفسي السوي.

٤ - الطفل كائن إنساني له مشاعره وانفعالاته وتفكيره وأدراكاته الخاصة شديدة التمييز التي يجب أن تحترم وتقدر وأن يتم التجاوب الإنساني المتعاطف معهما.

٥ - الطفل إنسان اجتماعي تتزايد مع تقدمه في العمر تفاعلاته واتصالاته الاجتماعية مع الآخرين في محيط سياقه الاجتماعي الخاص. وبالتالي يتعين إثراء وتوسيع شبكة علاقاته الاجتماعية وإشراكه في مختلف الأنشطة والفعاليات الاجتماعية للوسط الذي يعيش فيه.

وبناءً على ذلك يجب أن تدرك وتحترم كل واحدة من أبعاد احتياجات الطفل السابقة من الآباء أو غيرهم من المنوط بهم تربية ورعاية الطفل، وأي انتهاك لهذه الاحتياجات أو أي فشل في تربية أو إشباع أي عنصر من عناصر جودة الحياة أو الصحة النفسية للطفل يكون أوشك الإساءة والإهمال الانفعالي (Barnett,Manly,Fcicchetti, 1993 :97)

نظرية جلاسر

تصنف جلاسر الإساءة الانفعالية إلى خمس فئات أساسية تستوعب كل السلوك المجسد لهذه الإساءة بناءً على التعريف العام الذي تتبناه للإساءة الانفعالية وهي:

الإهمال وعدم التجاوب الانفعالي مع الطفل وتجاهل مشاعره وانفعالاته وسلوكياته التعبيرية وتشير بصفة عامة إلى عدم حساسية الآباء وانشغالهم الدائم بمشكلاتهم وصعوباتهم وأعمالهم الخاصة وبالتالي يفقد الطفل وجودهم النفسي عند الاحتياج إليهم إضافة إلى قصور أو نقص الإشراف والمتابعة.

١. أعضاء خصائص أو صفات سلبية بالطفل والصاق صفات أو أشياء قبيحة به إضافة إلى الاتجاهات العدائية نحو الطفل وتشويه سمعته ونبذه والتقليل من شأنه أو تحقيره والاعتقاد بأن هذا الطفل يستحق مثل هذه المعاملة مما يفضي إلى أن يكبر الأطفال ضحايا هذه الفئة من فئات الإساءة الانفعالية بالتسليم بصحة الخصائص الملصقة بهم والتصرف بمقتضاها في الوقت نفسه.

٢. التفاعل مع الطفل بطرق غير متسقة أو متذبذبة ولا تتناسب مع عمره ولا مع المرحلة النمائية التي يمر بها ويتضمن ذلك توقع انجازات أو أعمال من الطفل تفوق بكثير قدراته الإنمائية، والحماية الزائدة للطفل وتقيد محاولاته للاستكشاف والتعلم وتعريض الطفل لأحداث وتفاعلات مربكة أو غامضة أو صادمة. وتتضمن هذه الفئة أيضاً عدداً من التفاعلات المختلفة منها تعرض الطفل لمشاهدة نوبات العدوان أو العنف الأسري أو محاولات الأب أو الأم الانتحار وذلك في إطار النقص الحاد في معلومات الآباء فيما يتعلق بأساليب تربية ورعاية الأبناء ومعايير وخصائص النمو النفسي للمراحل الإنمائية المختلفة ويمارس مثل هؤلاء الآباء سلوكيات الإساءة الانفعالية المجسدة لهذه الصيغة غالباً بسبب خبراتهم الخاصة التي تعرضوا لها هم أنفسهم أثناء طفولتهم (الزويد، ١٩٩٨: ٦٥).

٣. فشل الآباء في إدراك والاعتراف بفردية الطفل وقدراته وخصائصه النفسية الفريدة ويتضمن ذلك استخدام الطفل لتلبية أو تحقيق الاحتياجات النفسية للآباء والعجز عن التمييز بين واقع الطفل وحدود عالمه وخصوصية هذا العالم ومعتقدات ورغبات الكبار.

٤. الفشل في تنمية قدرات ومهارات التوافق الاجتماعي لدى الطفل وتتضمن هذه صيغة اكتساب الطفل سلوكيات منحرفة غير اجتماعية (الإفساد أو

التشجيع على الانحراف السلوكي) الإهمال النفسي (الفشل في توفير الإثارة العقلية أو فرص الاستكشاف والتعلم).

وتتضمن الإساءة الانفعالية كذلك عزل الأطفال وتقييد حركتهم ودافعيتهم للاستكشاف والتعلم وإشراك الطفل في الأنشطة الإجرامية. ولا تقتصر أنماط الإساءة الانفعالية للطفل على توجيه الإساءة مباشرة له بل أنه تمتد لتشمل المحيطين به، وخاصة المقربين إليه فالإساءة للأشخاص المقربين للطفل، وخاصة الأمهات إذ يوجد لدى الطفل العديد من المشاعر السلبية التي تبقى أثارها لفترة طويلة في نفسه وشخصيته، ولعل من ابرز هذه الأنماط تعرض الطفل لمشاهد العنف العائلي، إذ يقوم بعض الأزواج بضرب زوجته أمام أطفاله، وبالرغم من عدم تعرض الطفل للضرب المباشر من الأب إلا أن منظر الأم وهي تضرب أمامهم يخلق في نفوس البعض الذعر والخوف. كما يخلق في نفوس البعض الآخر القسوة والشدة مما يجعلهم يقومون بالأمر ذاته مع أخوتهم الصغار، أو مع الحيوانات الأليفة في المنزل. وأصبحت هذه المشكلة تهدد الاستقرار العائلي ففي المجتمع الأمريكي تقدر الإحصاءات عدد الأطفال الذين يتعرضون لمشكلة مشاهدة ضرب أمهاتهم سنوياً بين ٥,٣ مليون إلى ١٠ مليون طفل في كل عام (الزيود، ١٩٩٨: ٦٦).

وتمثل المحكات التالية الضوابط التي يتعين الالتزام بها على نحو ما ترى جلاس ٢٠٠٢ إذا أريد التوصل إلى تفسير للإساءة الانفعالية:

- ١- يجب أن تصف الإساءة الانفعالية طبيعة وخصائص العلاقة بين الآباء والطفل بدلاً من وصف الحدث أو سلسلة الأحداث المتكررة التي تحدث في سياق هذه العلاقة.
- ٢- أن تكون التفاعلات محل الاهتمام منتشرة أو معمرة أو تميز هذه العلاقة لمدة طويلة أو متواصلة.

٣- أن تحدث هذه التفاعلات أو يحتمل أن تحدث ضرراً أو أذى بالصحة النفسية- الانفعالية أو بالنمو النفسي للطفل بصورة عامة.

٤- تتضمن الإساءة الانفعالية سلوكيات أو أفعال تمارس ضد الطفل عن تعمد أو عن عدم تعمد تشمل كذلك عدم قيام الآباء أو غيرهم من الأشخاص المقربين للطفل بأفعال وسلوكيات معينة يفترض أن يتم التجاوب بها مع سلوكيات الطفل التعبيرية واحتياجاته ويشار إلى هذا المعنى في أدبيات مجال سوء المعاملة بمصطلح الإتيان/ الإغفال .

٥- لا تتطلب الإساءة الانفعالية الاتصال البدني للجسم (الخوaja، ٢٠٠٢، ٣١٩) وقد تبنت الباحثة نظرية جلاسر .

لمحة عن تقدير الذات

ان مفهوم تقدير الذات نابع من الحاجات الأساسية للإنسان ، وقد أشار إليها العديد من المنظرين في مجال علم النفس بوجه عام ، أمثال " ماسلو " Maslow ، إذ صمّم سلم الحاجات ،وتقع الحاجة لتقدير الذات. كما أن الطريقة التي ندرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا ، فإن فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته.

المفهوم اللغوي لتقدير الذات يشير إلى القيمة. وهي ترجمة للكلمة اللاتينية aestimare التي تطورت إلى المصطلح الإنجليزي estimate وتعني تقدير وتعني إعطاء قيمة لشيء ما. ثم اشتق منها كلمة esteem التي تعني تقدير، ثم صارت مصطلحا مركبا self-esteem وتعني تقدير الذات، و تعني أن يمنح الشخص لنفسه قيمة ذاتية إيجابية تنعكس في تقبله لذاته وفي تفكيره وتعامله مع الآخرين بإيجابية تقود إلى الكفاءة الذاتية في حياته مع نفسه ومع الآخرين(شقة، ٢٠٠٩: ٢٢).

وهناك نظريات في علم النفس كثيرة عن تقدير الذات، منها على سبيل المثال: نظرية هامشك (١٩٧٨) الذي يعتقد أن الأشخاص الذين يقدرون أنفسهم هم الذين يرونها فاعلة ومهمة وذات تأثير واضح على الآخرين كما أنهم يتقون بصحة أفكارهم ولديهم شخصيات قيادية قوية ومثيرة للانتباه، بينما يعتقد من لا يقدر نفسه أنه إنسان غير مقبول وبالتالي يشعر بالعجز. ويرى روزنبرغ (١٩٧٩) أن تقدير الذات هو مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وأن احترامه لذاته هو نتيجة اقتناعه بأهميتها ورفعته المعنوية فيعامل نفسه بمستوى عال من التقدير والكرامة. ويعتقد كوبر سميث (١٩٦٧) أن تقدير الذات أمر يصعب شرحه لأنه يتضمن دلالات نفسية داخلية في نظرة الإنسان لنفسه وأخرى خارجية في تحليل الشخص لتأثيره على الآخرين ومدى تقبلهم له. وعلى أي حال فهي نظرة يشوبها الكثير من العاطفة لذلك فهي قد تتنوع بين الرفض والاستحسان. أما ديمو (١٩٨٥) فيرى أن تقدير الذات يدل على مشاعر إيجابية تجاه النفس تقود الإنسان نحو النجاح الذي بدوره يعزز تقدير ذاته أكثر مما ينعكس على الآخرين الذين يرحبون به أكثر من غيره، لذلك فهو يرى أن نجاح الشخص يبدأ من نظريته الخاصة لنفسه. وأخيراً يذكر جارارد (١٩٨٠) أن الإنسان الذي يثق بنفسه ويقدرها هو الأكثر فعالية في المجتمع والأناجح في نقل خبرات جديدة للآخرين، وهذا ينم عن نضج نفسي وعقلي عالي المستوى (شقة، ٢٠٠٩: ٢٣).

النظريات التي فسرت تقدير الذات

نظرية روزنبرغ: إن هذه النظرية تعتبر من أوائل النظريات التي وضعت أساساً لتفسير وتوضيح تقدير الذات، حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراسته للفرد وارتقاء سلوك تقييمه لذاته ، في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، والديانة وظروف التنشئة التربوية .

ووضع روزنبرج للذات ثلاثة تصنيفات هي:- الذات الحالية أو الموجودة : وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها .و الذات المرغوبة:- وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.

الذات المقدمة:- وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين ، ويسلط روزنبرج الضوء على العوامل الاجتماعية فلا أحد يستطيع أن يضع تقديراً لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين، ويعد روزنبرج(١٩٧٩) تقدير الذات اتجاه الفرد نحو نفسه لأنها تمثل موضوعاً يتعامل معها ، ويكون نحوها اتجاهها ، وهذا الاتجاه نحو الذات يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (كفاي ،١٩٩٧، ١٧٦).

نظرية كوبر سميث : لقد استخلص "كوبر سميث Cooper Smith " نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية ، حيث ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب ، ولذا فعلينا ألا نتعلق داخل منهج واحد ومدخل معين لدراسته ، بل علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم ، ويؤكد- أيضاً- بشدة أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية، فضلاً عن ذلك يرى "كوبر سميث" أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيداً لأنها تتضمن كلاً من تقييم الذات ورد الفعل أو الاستجابات الدفاعية ، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمه نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة ، فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق ، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين (التعبير الذاتي) ، وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها و(التعبير السلوكي) وبشير

إلى الأساليب السلوكية ، التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته ، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (كفافي، ١٩٨٩، ١٠٤)

نظرية ابراهام ماسلو (1908) جاء ماسلو بنظرية الدوافع عند الإنسان ، وفحوى هذه النظرية هو أن الحاجات لتلك الدوافع قد رتبت سلطاتها طويلة الأمد بتدرج بحسب الأفضلية أو الفاعلية ، فعندما تحكم الحاجات ذات الفاعلية العظيمة ، فلها الأسبقية في الإشباع تليها الحاجات الأقل شأنًا بحسب تسلسلها لتخرج إلى حيز العمل وتضغط في سبيل إشباعها (الكيال ، ١٩٦٦ ، ١٣١:). ويرى ماسلو إن الحاجات الأساسية للإنسان فطرية. ويقود هذا إلى استنتاج إن هذه الحاجات الأساسية ينبغي أن لا تختلف من حضارة إلى أخرى (صالح، ١٩٨٨، ١٣٨).

من أشهر من بحثوا في تقدير الذات Self – Esteem "ماسلو" حيث وضعه في سلم الحاجات النفسية ، وباعتقاده أن تقدير الذات يتضمن: احترام الذات والذي يحتوي على الجدارة والكفاءة والثقة بالنفس والإنجاز والاستقلالية، كذلك يتضمن تقدير الذات التقدير من الآخرين، والذي يحتوي على المكانة، والتقبل، والانتباه، والمركز، والشهرة .

ويفترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات ، وتأتي الحاجة الى تقدير الذات كما يؤكد ماسلو ضمن الاحتياجات الإنسانية الأساسية وهي في ترتيبه الهرمي تأتي في المرحلة الثالثة أي بعد الاحتياجات الفسيولوجية والاحساس بالأمان..وماسلو يعتبرها مهمة جدا حيث ان اخذ الكفاية منها قد تسهل للفرد مزيدا من العطاء وهي لذلك البوابة الرئيسية التي من خلالها يستطيع الفرد المضي قدما في طريق النجاح والتفاعل الاجتماعي بشكل ايجابي، واشباع هذه الحاجة السيكلوجية تساعد الفرد في بلوغ اقصى درجات النجاح والعملية، او

ما يسميها ماسلو تحقيق الذات وحرمانه منها يعني الفشل والانتواء الذي قد يقودان الى الالامان والسلوكيات العدائية (شلتز ، ١٩٨٣ : ٢٨٩) وقد تبنت الباحثة نظرية ماسلو في تفسير تقدير الذات .

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت الإساءة الانفعالية

دراسة محمود (٢٠٠٢)

هدفت الدراسة إلى تحديد بعض خصائص الشخصية المميزة للأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة وذلك بالنسبة لأقرانهم العاديين ، واستعمل في الدراسة مقياس الإساءة للطفل (إعداد الباحث) واستخبار أيزنك للشخصية للأطفال (إعداد/أحمد عبد الخالق، ١٩٩١) واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي واختبار الذكاء المصور ، وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من (١٨٠) طفلاً (١٥٠) طفلاً ممن أسئ إليهم بواقع (٣) طفلاً لكل مجموعة، بالإضافة إلى (٣٠) طفلاً من الأطفال العاديين يمثلون العينة الضابطة و أوضحت النتائج أن الأطفال المساء إليهم (بدنياً وإنفعالياً والمهملين والمساء إليهم جنسياً وفي العمل) أكثر أنطواءً وعصابية وأكثر ميلاً للكذب وأقل ذكاء بصورة جوهرية من الأطفال غير المساء إليهم كما أوضحت النتائج بعض الخصائص المميزة لكل نوع من أنواع الإساءة كانت أهم هذه الخصائص بالنسبة للأطفال المساء إليهم بدنياً هي الميل الشديد للعدوان الذي تمثل في الغضب السريع ، وسرعة الاستثارة ، والهياج اما بالنسبة للأطفال المساء إليهم انفعالياً تمثلت في عدم الشعور بالأمن ، ونقص تقدير الذات وتأخر العديد من المهارات ، وبخاصة مهارتي (الكلام و الإدراك) (محمود ، ٢٠٠٢ : ١).

دراسة زرماني (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر خبرات الإساءة الوالدية على ظهور الضغط النفسي لدى المراهقين ، كما تهدف إلى معرفة الفروق بين الجنسين في التعرض لأنماط الإساءة الوالدية و كذا الفروق في درجة الضغط النفسي بين الجنسين ، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في درجات الضغط النفسي بين المراهقين الذين تعرضوا لخبرات إساءة في مرحلة الطفولة و الذين لم يتعرضوا لها. واستعمل المنهج الوصفي لأنه الأنسب في هذا النوع من الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة و المستوى الثانوي اللذين تتراوح أعمارهم بين (١٨-٢١) سنة ، وهم الفئة المقصودة من الدراسة حيث بلغ عددهم ٢١٨ توزعوا بين ١٠٤ إناث و ١١٤ ذكور تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد استخدمت الباحثة مقياسين وهما :مقياس خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة و مقياس الضغط النفسي لدى المراهقين ، اللذين تم تصميمهما من طرف الباحثة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف في نسب انتشار الإساءة الوالدية التي تعرض لها المراهقون في مرحلة الطفولة لدى العينة ككل، حيث بينت النتائج الخاصة بالفرض الأول أن أكثر أنماط الإساءة الوالدية انتشارا هي الإساءة الجسدية بنسبة ٧٢.٠١ % ، وتليها الإساءة الانفعالية ٥٣.٦٦% ثم الإهمال بنسبة ٢١.٨٠% وهذا من مجموع الإساءة ككل. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في توزيع أنماط الإساءة ،مع وجود فروق في الإهمال لصالح الذكور. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجة التعرض للإساءة الوالدية في مرحلة الطفولة. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى لمتغير الجنس. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الضغط النفسي بين المراهقين الذين تعرضوا لخبرات إساءة في مرحلة الطفولة والذين لم يتعرضوا

لها. - توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الإساءة الوالدية في مرحلة الطفولة و الضغط النفسي لدى المراهقين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٥٠ عند مستوى دلالة ٠.٠١ (زرمانى، ٢٠١٢: ١٠).

الدراسات التي تناولت تقدير الذات

دراسة كفاي (١٩٨٩)

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الشعور بالامن النفسي وتقدير الذات ،وقد بلغت عينة الدراسة (١٥٣) طالبه في المرحلة الثانوية استعمل الباحث مقياس التنشئة الوالدية كما يدركها الابناء،اختبار ماسلو ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات واستخدم الوسائل الاحصائية مثل معامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي وتحليل التباين واطهرت النتائج ارتباط الشعور بالامن النفسي ارتباطا وثيقا بالارتفاع في تقدير الذات وارتباط سالب بين نقص الشعور بالامن مع الأساليب الصحيحة في التنشئة الوالدية(كفاي ١٩٨٩، ١٢:)

دراسة عبد النبي (٢٠٠٩)

هدفت الدراسة إلي التعرف علي طبيعة العلاقة بين صورة الجسم، وتقدير الذات، والاكنتاب، لدي عينة من طلاب الجامعة (ذكورا وإناثا)، وكذلك التعرف علي الفروق بين الجنسين في صورة الجسم وتقدير الذات والاكنتاب. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) طالبا وطالبة، بالفرقة الثالثة والرابعة (تعليم عام وأساسي) بكلية التربية بينها. ومتوسط أعمار عينة الذكور والإناث (١٩.٥٨) بانحراف معياري قدره (٠.٧٩)، وتم تطبيق قياس صورة الجسم وقياس تقدير الذات ومقياس الاكنتاب، وقد أوضحت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين صورة الجسم وتقدير الذات، وعن وجود علاقة ارتباطية

سالبة بين صورة الجسم والاكتئاب. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى صورة الجسم، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لصالح الإناث، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى الاكتئاب لصالح الإناث (عبد النبي، ٢٠٠٩: ١).

دراسة عبد الامير (٢٠١٢)

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى تقدير الذات والأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة و إيجاد العلاقة بين مستوى تقدير الذات و الأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة و المقارنة بين مستوى تقدير الذات و الأداء المهاري بين الناشئين والشباب بكرة السلة واعتمد الباحث في المنهجية بان يكون المنهج الوصفي للبحث ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (40) لاعب (20) لاعب من الناشئين و(20) لاعب من الشباب وهم يمثلون ما نسبته (14.7)% من المجتمع الأصلي البالغ (136) لاعب لكل فئة وتوصل الباحث إلى استنتاجات أهمها : - عدم وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى تقدير الذات والأداء المهاري للناشئين والشباب و- عدم وجود فروقات معنوية في مستوى تقدير الذات بين اللاعبين الناشئين والشباب.(عبد الامير، ٢٠١٢: ١)

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: منهجية البحث

من متطلبات البحث الحالي الكشف عن الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية للعام الدراسي (٢٠١٧- ٢٠١٨)، مما يستوجب اتباع المنهج الوصفي الذي يقوم على مسح ووصف السمة المراد دراستها ومدى شيوعها بين افراد المجتمع وهو يعدّ من مناهج البحث عامة، ومنهج الدراسات الارتباطية على وجه الخصوص، إذ يستعمل الطريقة الارتباطية لمعرفة اتجاه وقوة العلاقة بين المتغيرين.

ثانياً: مجتمع البحث .

تكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المسجلين في المدارس الابتدائية الحكومية للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ في مديرية تربية الكرخ الثالثة بمدينة بغداد ومجموعهم (٨٩٦٤) يتوزعون في (٤٥) مدرسة .

ثالثاً: - عينة البحث .

بلغ عدد افراد عينة البحث من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من مجتمع البحث ،اختيرت بالاسلوب المرحلي العشوائي ،اذ اختيرت عشوائيا مدرستان واختير من كل مدرسة (١٠٠) تلميذ وتلميذة من الخامس الابتدائي ،بواقع (٥٠) ذكر و(٥٠) أنثى والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١) عدد الاطفال (الذكور والاناث) موزعين حسب المدرسة والنوع

الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائي.....

المدرسة	الذكور	الاناث	المجموع
مدرسة طارق بن زياد المختلطة	٥٠	٥٠	١٠٠
مدرسة السيدة سكينة المختلطة	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

رابعاً: - أداة البحث:

من اجل قياس المتغيرات التي شملها هذا البحث وهي الاساءة الانفعالية وتقدير الذات فقد اعدت الباحثة مقياس الاساءة الانفعالية ومقياس تقدير الذات وفيما يأتي استعراض لطبيعة اعداد الأداة الأولى و الثانية وكما يأتي :

اولاً: - مقياس الاساءة الانفعالية

لغرض بناء أداة لقياس الاساءة الانفعالية قامت الباحثة بالإجراءات الآتية: أعدت الباحثة مقياس الاساءة الانفعالية ، وبذلك تضمن المقياس (٤٢) فقرة تضم خمسة مجالات هي مجال الاهمال ويضم (٩) فقرات ومجال الازدراء ويضم (٨) فقرات . مجال التفاعل السلبي ويضم (٨) فقرات .و مجال فردية الطفل ويضم (٦) فقرات ومجال الاستغلال والفساد ويضم (١١) فقرة ولاستخراج صدق الفقرات عرضت الأداة بصورتها الاولى والبالغ عدد فقراتها (٤٢) فقرة (الملحق ١) على عدد من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس (الملحق ٢) وفي ضوء آراء الخبراء تم حذف وتعديل عدد من الفقرات ، اذ عدت الفقرة التي نالت نسبة اتفاق ٨٠ % من الخبراء فاكثر صادقة ، وفي

ضوء ذلك تم استبعاد ستة فقرات وبذلك أصبح المقياس يحتوي على (٣٦)
فقرة ، والجدول (٢) يمثل آراء الخبراء في صلاحية فقرات المقياس .

الجدول (٢) اراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الاساءة الانفعالية

ت	الفقرات	الموافقون		المعارضون	
		التكرار	النسبة النسبية	التكرار	النسبة النسبية
١	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ٣٥، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧،	١٠	١٠٠ %	-	-
٢	١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦،	٨	٨٠ %	٢	٢٠ %
٣	٩، ١٠، ١٦، ٣٨، ٣٧، ١٥،	٤	٤٠ %	٦	٦٠ %

التحليل الإحصائي للفقرات: تم حساب القوة التمييزية للفقرة بتطبيق المقياس على عينة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة وقد تم حساب نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا و (٢٧%) من الدرجات الدنيا وقد بلغت (١٠٨) استمارة بواقع (٥٤) استمارة لكل مجموعة ثم استخدم الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في كل فقرة بين هاتين المجموعتين المتطرفتين واتضح من خلال القيم التائية لدلالة الفروق ان الفقرات (٢٣، ١٤) غير مميزة، اما باقي الفقرات فكانت مميزة كما في جدول (٣)

جدول (٣) القيم التائية لفقرات مقياس الاساءة الانفعالية باستخدام أسلوب العينتين المتطرفتين

ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة
١	٥,٣٨	١٣	٦,٩٨	٢٥	٧,٠٠
٢	٥,٩٠	*١٤	*١,٣٥	٢٦	٤,٥٢
٣	٧,٣٣	١٥	٥,٣٠	٢٧	٧,٢٢
٤	٦,٥٩	١٦	٩,٤٢	٢٨	٥,٤٠
٥	٤,٣٧	١٧	٦,٣٠	٢٩	٧,٧٤
٦	٤,٢١	١٨	٧,٣٩	٣٠	٧,٦٩
٧	٧,٥٤	١٩	٤,٠٣	٣١	٦,٨٨
٨	٨,٥٨	٢٠	٧,١٣	٣٢	٦,٩٦
٩	٨,٢٧	٢١	٨,٨١	٣٣	٧,٨٤
١٠	٦,٤٣	٢٢	٧,٩٣	٣٤	١٠,٣٢
١١	٥,٥٣	*٢٣	٠,٨٥	٣٥	٧,٩٨
١٢	٥,٣٠	٢٤	٧,٦١	٣٦	٥,٨٣

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:- تم استخراج معامل تمييز الفقرات باستخدام معادلة الارتباط بيرسون بين درجات الافراد على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياس ولـ (٢٠٠) استمارة وهي الاستثمارات نفسها التي خضعت للتحليل بأسلوب العينتين المتطرفتين . وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط كانت مميزة على وفق معيار الن Allen باستثناء فقرتان ، إذ أشار إلى ان الفقرة يمكن قبولها اذا كان معامل الارتباط بينها وبين المجموع الكلي (٠.٣٠) فأكثر ، وترفض إذا كان دون ذلك والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الاساءة الانفعالية والدرجة الكلية عليه

معامل ارتباطها	ت	معامل ارتباطها	ت	معامل ارتباطها	ت
٠,٨٣	٢٥	٠,٩٧	١٣	٠,٩٣	١
٠,٧٦	٢٦	٠,١٦	*١٤	٠,٦١	٢
٠,٨٢	٢٧	٠,٧٨	١٥	٠,٧٥	٣
٠,٧٩	٢٨	٠,٧٠	١٦	٠,٧٢	٤
٠,٧٦	٢٩	٠,٦٧	١٧	٠,٩١	٥
٠,٨٠	٣٠	٠,٧١	١٨	٠,٨٥	٦
٠,٧١	٣١	٠,٨٧	١٩	٠,٦٤	٧
٠,٨٥	٣٢	٠,٩٤	٢٠	٠,٧٨	٨
٠,٨٥	٣٣	٠,٨٦	٢١	٠,٨٨	٩
٠,٧٣	٣٤	٠,٩١	٢٢	٠,٨١	١٠
٠,٧١	٣٥	٠,١٩	*٢٣	٠,٨٤	١١
٠,٧٥	٣٦	٠,٨٨	٢٤	٠,٩٢	١٢

تصحيح المقياس : صيغت فقرات مقياس الاساءة الانفعالية بالاتجاه السلبي والايجابي ، أما بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرة فهي (ينطبق علي بدرجة كبيرة ،ينطبق علي بدرجة قليلة ،لا ينطبق علي) ، وأعطيت الدرجات (١,٢,٣) لكل استجابة تنطبق على الفقرة بالاتجاه الذي يقيس الاساءة الانفعالية وقد بلغ عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٣٤) فقرة وبذلك تكون اعلى درجة على المقياس (١٠٢) درجة واقل درجة على المقياس هي (٣٤) درجة وبمتوسط فرضي قدره (٦٨) درجة.

صدق المقياس:- لقد تحقق في المقياس الحالي الصدق الظاهري فقد تحقق للباحثة هذا النوع من الصدق لمقياس الاساءة الانفعالية وذلك عندما تم عرض

فقراته وتعليماته على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائله وطريقة تصحيحه.

ثبات المقياس

أ. إعادة الاختبار:- استعملت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لاستخراج معامل الثبات ، فقد جرى سحب عينة عشوائية مؤلفة من (٣٠) تلميذ وتلميذة أعيد عليها تطبيق المقياس بعد مضي إسبوعين من بداية التطبيق الأول ، إذ تشير الأدبيات الى أن المدة بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني تمتد بين أسبوع الى أسبوعين وبحسب طبيعة الظاهرة . وبعدها أوجدت العلاقة بين درجات التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، إذ بلغ (٠.٩٤) ، وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي .

ب. التجزئة النصفية :-قسمت الفقرات في هذه الطريقة الى نصفين ، تألف كل نصف من (١٧) فقرة ، وقد جرى التقسيم على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار وجد أنه (٠.٨١) ولما كان معامل الارتباط المستخرج هو لنصف الاختبار ، لذا فقد جرى تعديله باستعمال معادلة سبيرمان - براون وقد بلغ معامل الثبات للمقياس باستعمال هذه الطريقة (٠.٨٩) ، وتعد هذه القيمة مقبولة موازنة بالدراسات السابقة.

ثانيا :- مقياس تقدير الذات

لغرض بناء أداة لقياس تقدير الذات قامت الباحثة بالإجراءات الآتية: من خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بتقدير الذات تمت الاستفادة من مقاييس هذه الدراسات وفي ضوء ذلك أعدت الباحثة مقياس تقدير الذات، وبذلك تضمن المقياس (٢٥) فقرة ولاستخراج صدق الفقرات عرضت الأداة بصورتها الاولية والبالغ عدد فقراتها (٢٥) فقرة)

(الملحق ٣) على عدد من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس (الملحق ٢) اذ عدت الفقرة التي نالت نسبة اتفاق ٨٠ % من الخبراء فاكثراً صادقة ، وفي ضوء ذلك تم قبول جميع الفقرات وبذلك أصبح المقياس يحتوي على (٢٥) فقرة ، والجدول (٥) يمثل آراء الخبراء في صلاحية المقياس .

الجدول (٥) آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس تقدير الذات

ت	الفقرات	الموافقون		المعارضون	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	٢٣ ، ١٦ ، ١٥ ، ١٤ ، ١٣ ، ١٢ ، ٩ ، ٣ ، ٢ ، ١ ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢	١٠	%١٠٠	-	-
٢	٢٠ ، ١١ ، ١٠ ، ٨ ، ٧ ، ٦ ، ٥ ، ٤ ، ٢	٨	%٨٠	٢	%٢٠

التحليل الإحصائي للفقرات: تم حساب القوة التمييزية للفقرات مقياس تقدير الذات بتطبيق المقياس على عينة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة وقد تم حساب نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا وقد بلغت (١٠٨) استمارة بواقع (٥٤) استمارة لكل مجموعة ثم استخدم الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في كل فقرة بين هاتين المجموعتين المتطرفتين واتضح من خلال القيم التائية لدلالة الفروق ان الفقرات (١٠،٢١) غير مميزة، اما باقي الفقرات فكانت مميزة كما في جدول (٦) .

جدول (٦) القيم التائية لفقرات مقياس تقدير الذات باستخدام أسلوب العينتين المتطرفتين

ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة
١	٨,٨١	٩	٦,١٢	١٧	٤,٣١
٢	٧,٩٣	١٠*	*١,١٥	١٨	٣,٣٠
٣	٧,٨٥	١١	٥,٣٠	١٩	٨,٥٦
٤	٧,٦١	١٢	٩,٤٢	٢٠	٢,١٩
٥	٦,٠٩	١٣	٦,٣٠	*٢١	١,٣٠
٦	٦,٤٢	١٤	٧,٣٩	٢٢	٩,٣١
٧	٨,١٢	١٥	٤,٠٣	٢٣	٥,٣٠
٨	٦,٩٨	١٦	٧,١٣	٢٤	٦,٥٦
				٢٥	٧,٣٧

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:- تم استخراج معامل تمييز الفقرات باستخدام معادلة الارتباط بيرسون بين درجات الافراد على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياس ولـ (٢٠٠) استمارة وهي الاستثمارات نفسها التي خضعت للتحليل بأسلوب العينتين المتطرفتين . وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط كانت مميزة على وفق معيار الن Allen باستثناء فقرتان هما (١٠,٢١) والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية عليه

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٧٣	٩	٠,٢٧	١٧	٠,٣٨
٢	٠,٧٥	١٠*	٠,١١	١٨	٠,٢٥
٣	٠,٨٦	١١	٠,٣٤	١٩	٠,٣٨
٤	٠,٩٢	١٢	٠,٣٣	٢٠	٠,٣٦
٥	٠,٧٦	١٣	٠,٤١	٢١*	٠,٢٦
٦	٠,٧٨	١٤	٠,٤٥	٢٢	٠,٤٢
٧	٠,٩٣	١٥	٠,٤٣	٢٣	٠,٢٨
٨	٠,٦١	١٦	٠,٣٥	٢٤	٠,٤١
				٢٥	٠,٤٢

تصحيح المقياس : صيغت فقرات مقياس تقدير الذات بتجاه ايجابي ، أما بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرة فهي (ينطبق علي بدرجة كبيرة ،ينطبق علي بدرجة قليلة ،لا ينطبق علي) ، وأعطيت الدرجات (١,٢,٣) لكل استجابة تنطبق على الفقرة وقد بلغ عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٢٣) فقرة وبذلك تكون اعلى درجة على المقياس (٦٩) درجة واقل درجة على المقياس هي (٢٣) درجة وبمتوسط فرضي قدره (٤٦) درجة.

صدق المقياس:- تحقق للباحثة هذا النوع من الصدق لمقياس تقدير الذات وذلك عندما تم عرض فقراته وتعليماته على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائله وطريقة تصحيحه.

ثبات المقياس :- وقد إستخرج الثبات لمقياس بطريقة اعادة الاختبار ، فقد جرى سحب عينة عشوائية مؤلفة من (٣٠) تلميذ وتلميذة أعيد عليها تطبيق المقياس بعد مضي إسبوعين من بداية التطبيق الأول ، إذ تشير الأدبيات الى أن المدة بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني تمتد بين أسبوع الى أسبوعين وبحسب طبيعة الظاهرة . وبعدها أوجدت العلاقة بين درجات التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، إذ بلغ (٠.٨٨) ، وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي .

رابعا :- التطبيق النهائي: بعد التأكد من صلاحية ادوات البحث ملحق (٤,٥) تم تطبيقه على عينة البحث التي تم اختيارها والتي قوامها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة ، حرصت الباحثة على ان يتم توزيع استمارات المقياس تحت اشرافها وبعد ان تأكدت الباحثة من فهم تعليمات المقياس طلبت منهم قراءته بشكل دقيق والاجابة عنها باختيار احد البدائل بحسب ما ينطبق على التلاميذ من فقرات وبكل حرية لان اجاباتهم لن يطلع عليها احد سوى الباحثة.

خامسا : الوسائل الإحصائية

لمعالجة بيانات هذا البحث استعملت الباحثة الحقيبة الاحصائية spss

الفصل الرابع

نتائج البحث

١- التعرف على الاساءة الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. كان المتوسط الحسابي لعينة التلاميذ البالغ عددهم (٢٠٠) تلميذ وتلميذة على مقياس الاساءة الانفعالية (٧٨.٣٨٢) وهو اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٦٨) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٣٠.٩٩١) وهي ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة

(٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) ، مما يشير إلى ان تلاميذ المرحلة الابتدائية قد تعرضوا الى الاساءة الانفعالية، والجدول (٨) يوضح ذلك .
جدول (٨) الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات الاساءة الانفعالية والمتوسط الفرضي للعينة

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
تلاميذ المرحلة الابتدائية	٢٠٠	٧٨.٣٨٢	٤.٧٣٤	٦٨	٣٠.٩٩١	١.٩٦	٠.٠٥

ويمكن تفسير هذه النتيجة بحسب نظرية جلاسر بان التفاعل مع الطفل بطرق غير متسقة أو متذبذبة ولا تتناسب مع عمره ولا مع المرحلة النمائية التي يمر بها ويتضمن ذلك توقع انجازات أو أعمال من الطفل تفوق بكثير قدراته الإنمائية، والحماية الزائدة للطفل وتقيد محاولاته للاستكشاف والتعلم وتعرض الطفل لأحداث وتفاعلات مربكة أو غامضة أو صادمة كل ذلك من شأنه تعريض الطفل للإساءة الانفعالية .

٢- التعرف على الفروق في الاساءة الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير النوع (ذكور -إناث) . كان الوسط الحسابي لعينة الذكور من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الاساءة الانفعالية (٧٢.٩٢٥) و الانحراف المعياري (٨.٧٥٢) بينما كان الوسط الحسابي لعينة الاناث على نفس المقياس (٧٣.٦٨٧) و الانحراف المعياري (٦.٨٣٣) وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة (١.٣٢٠) ، وهي غير ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) مما

الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائي.....

يشير إلى انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في التعرض للإساءة الانفعالية وجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩) الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطي درجة الاساءة

الانفعالية على وفق متغير النوع

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
ذكور	١٠٠	٧٢.٩٢٥	٨.٧٥٢	١.٣٢٠	١.٩٦٠	غير ذات دلالة
اناث	١٠٠	٧٣.٦٨٧	٦.٨٣٣			

٣- التعرف على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. كان المتوسط الحسابي لعينة التلاميذ البالغ عددهم (٢٠٠) تلميذ وتلميذة على مقياس تقدير الذات (٤٤.٦٨٧) وهو اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٤٦) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٠.٤٩٨) وهي غير ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) ، مما يشير إلى ان تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم تقدير ذات معتدل والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات تقدير الذات والمتوسط

الفرضي للعينة

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
تلاميذ	٢٠	٤٤.٦٨٧	٨.٨٩٢	٤٦	٠.٤٩٨	١.٩٦	٠.٠٥

المرحلة الابتدائية	٠					

٤- التعرف على الفروق في تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير النوع (ذكور -إناث). كان الوسط الحسابي لعينة الذكور من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس تقدير الذات (٤٠.٥٤٦) و الانحراف المعياري (٤.٩٩٨) بينما كان الوسط الحسابي لعينة الاناث على نفس المقياس (٤١.٧٧٠) و الانحراف المعياري (٧.٩٨١) وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة (١.٢٩٩) ، وهي غير ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) مما يشير إلى انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في تقدير الذات وجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١) الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطي درجة تقدير الذات

على وفق متغير النوع

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
ذكور	١٠٠	٤٠.٥٤٦	٤.٩٩٨	١.٢٩٩	١.٩٦٠	غير ذات دلالة
اناث	١٠٠	٤١.٧٧٠	٧.٩٨١			

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بتمائل درجات تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذكوراً وإناثاً. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حداد (١٩٩٢) ودراسة مان (Man, 1981) التي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقدير الذات تعزى لمتغير النوع .

٥- التعرف على العلاقة بين الاساءة الانفعالية و تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . ولمعرفة فيما اذا كان هناك علاقة دالة بين متغيرات الدراسة (الاساءة الانفعالية و تقدير الذات) ، لجأت الباحثة الى استخدام معامل ارتباط بيرسون وسيلة احصائية في المعالجة ، وقد تبين وجود علاقة دالة بين درجات افراد العينة على مقياس الاساءة الانفعالية ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات ، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (٠,٦٩) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

التوصيات :-

١. بناء على النتائج التي تم التوصل اليها فان الباحثة تضع التوصيات الآتية :-

٢. ضرورة توجيه اولياء الامور والمربين والمرشدين والتربويين اتجاه اساليب التنشئة الاجتماعية التي تدعم تقدير الذات وتعزز المسؤولية الذاتية للفرد عن نتائج سلوكه.

٣. تفعيل عمل أقسام الإرشاد التربوي والصحة النفسية في المديريات العامة للتربية ، وبما يؤهلها لتقديم المساعدة لمن يحتاجها من التلاميذ ورفدها بالإمكانات ، والكوادر المؤهلة

المقترحات :-

بناء على النتائج التي تم التوصل اليها فان الباحثة تضع المقترحات الآتية :-

- ١- اجراء دراسة تستهدف تعرف علاقة تقدير الذات بنمط الشخصية .
- ٢- اجراء دراسة تستهدف تعرف علاقة الاساءة الانفعالية باضطرابات الاكل .
- ٣- اجراء دراسة تستهدف تعرف فاعلية العلاج النفسي لذوي تقدير الذات المنخفض من المتعرضين للاساءة الانفعالية .

- ٤- اجراء دراسة تستهدف علاقة الخجل الاجتماعي بالإساءة الانفعالية .
- ٥- اجراء دراسة تستهدف تعرف علاقة الاضطرابات النفسجسمية بالاساءة الانفعالية .

المصادر

- ١- أبو زيد ، أحمد إبراهيم (١٩٨٧). سيكولوجية الذات والتوافق ، الإسكندرية: دار المعرفة
- ٢- الجشي، عواطف (٢٠٠١) واقع سوء المعاملة من خلال القضايا الواردة لوزارة الداخلية، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال .
- ٣- الجمعان، صفاء عبدالزهرة (٢٠٠١): "مخاوف الاطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية"، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٤- الخلفي، سبيكه (١٩٨٤): المشكلات السلوكية لدى اطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد (٦)، السنة الثانية.
- ٥- الخواجا ، عبد الفتاح.(٢٠٠٢). الارشاد النفسي والتربوي مسؤوليات وواجبات، ط١.
- ٦- رزيق، معروف (١٩٦٣): كيف نربي ابناءنا ونعالج مشاكلهم، ط١، دراسة نفسية تربوية سيكولوجية الاطفال والمراهقين، دار التفكير، ط١، دمشق.
- ٧- الرشيد، عبد الله (١٩٨٥) . سوء معاملة الأطفال ،في الطفولة العربية ومعضلات المجتمع، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ،الكتاب السنوي الثاني ،ص ١٧٥ - ١٨٥: الكويت.

- ٨- زرماني، وداد (٢٠١٢) اثر خبرات الاساءة الوالدية في مرحلة الطفولة على ظهور الضغط النفسي في مرحلة المراهقة،
<http://hdl.handle.net>
- ٩- الزبود ،نادر (١٩٩٨) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع..
- ١٠- شقفة، عطا (٢٠٠٩)، تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، المنظمة العربية للتربية والعلوم والعلوم، قسم الدراسات التربوية، القاهرة.
- ١١- شلتز ، دوان.(١٩٨٣).نظريات الشخصية ، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد.
- ١٢- صالح ، قاسم حسين.(١٩٨٨).الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد ، مطابع جامعة بغداد.
- ١٣- صغير، محمد مسعود (١٩٨٧): علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات العائلية لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد.
- ١٤- عبد الامير، نصر حسين (٢٠٠٥) تقدير الذات وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة.
- ١٥- شعبان ،عبد ربه علي (٢٠١٠).الخجل و علاقته بتقدير الذات و مستوى الطموح لدى المعاقين بصريا
- ١٦- عبدالنبي ، سامية محمد صابر محمد (٢٠٠٩) صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية التربية .

- ١٧- فهمي، مصطفى (١٩٧٩). الصحة النفسية -دراسة سيكولوجية التكيف- ، القاهرة، المطبعة العربية الحديثة.
- ١٨- كفاي ،علاء الدين(١٩٨٩) تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد التاسع والثلاثون، مجلد ٩ ، مجلس النشر العلمي الكويتي، جامعة الكويت.
- ١٩- كفاي ،علاء الدين(١٩٩٧) الصحة النفسية، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار الطباعة و النشر و التوزيع و الاعلان
- ٢٠- كونجر، جون وآخرون (١٩٧٧): "سايكولوجية الطفولة والشخصية"، ترجمة: سلامة احمد وجابر عبد الحميد، دار النهضة، القاهرة.
- ٢١- الكيال ، دحام.(١٩٦٦).دراسات في علم النفس ، بغداد ، المكتبة الاهلية.
- ٢٢- اللحياني، مريم والعتيبي، سميره (٢٠١٠). تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين متدني التحصيل الدراسي - قراءة سيكولوجية-، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان - الأردن
- ٢٣- محمود، محمد مختار حسني(٢٠٠٢) خصائص شخصيه الاطفال المٌساء معاملتهم مقارنة باقرانهم العاديين ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الصحة النفسية ، جامعة عين شمس.
- 24- Aries, P. Centuries of childhood: A social history of family life. New York: Alfred A. Knopf, 1962; Helfer, R., and Kempe, E., eds. The battered child. Chicago: University of Chicago Press, 1968;

- 25- Ata, R., Ludden, A., Lally, M. (2007): The Effects of Gender and Family, Friends and Media Influences on Eating Behaviors and Body Image During Adolescence, Journal of Youth and Adolescence, V. 36, N. 8, P. 1024 – 1037.
- 26- Barnett, D., Manly, J., & Cicchetti, D. (1993). Defining child maltreatment: the interface between policy and research. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), Child abuse, child development, and social policy. Advances in applied developmental psychology (Vol. 8, pp. 7–73). Norwood, NJ: Ablex
- 27- Bousha, D.M., & C.T. Twentyman. (1984). Mother–child Interactional Style in Abuse/Neglect, and Control Groups: Naturalistic Observations in the Home." JOURNAL OF ABNORMAL PSYCHOLOGY 93: 106–114.
- 28- [Daigneault, Isabelle; Hebert, Martine; McDuff, Pierre\(2009\) Men's and Women's Childhood Sexual Abuse and Victimization in Adult Partner Relationships: A Study of Risk Factors](#) Child Abuse & Neglect: The International Journal, v33 n9
- 29- Dipaola, D., A.C.N., (1990). Psychodynamic and cognitive contributions to the ecological model

- of child abuse: Aýn abusive parent's internal perspective,
- 30- Emery, R. E. (1989). Family violence. Journal of American Psychologist,v 44n (2).
- 31- English, D., and Pecora, P. Risk.(1994). assessment as a practice method in childprotective services. Child Welfare 73,5:451-69.
- 32- Garbarino, J. and Vondra, J. .(1987). Psychological maltreatment: issues and perspectives', in M.R. Brassard, R. Germain and S.N. Hart (eds), Psychological Maltreatment of Children and Youth, Pergamon Press, New York.
- 33- Hamarman, S., & Bernet, W. (2000). Evaluating and reporting emotional abuse in children: parent-based
- 34- Hwang, J., Norman, G., Zabinski, Calfas, K. and Patrick, K. (2007): Body Image and Self-Esteem Among Adolescents Undergoing an Intervention Targeting Dietary and Physical Activity Behaviors, J Adoles Health, 40 (3): 245-251
- 35- Korbin, J. (1991). Cross-cultural perspectives and research directions for the 21st century, Child Abuse and Neglect, vol.15, Suppl.1, pp.67 - 77.

- 36- Korbin, J. (1991). Cross-cultural perspectives and research directions for the 21st century, Child Abuse and Neglect, vol.15, Suppl.1, pp.67 – 77.
- 37- Maslow, A.H.(1970). Motivation and personality, New York: Harper and Row.
- 38- Mclaughlin ,Eugene& Dallos, Rudi.(1993). Social Problems and the Family. London: SAGE Publications.
- 39- Rosenberg, M. (1979): Conceiving the self, New York, Basic Book inc.
- 40- Whiting, L. (1976). Defining emotional neglect, Children Today, vol.5, pp.2 – 5
- 41- Zirpoli, T. (1986). Child Abuse and Children with Handicaps. REMEDIAL AND SPECIAL EDUCATION 1: 39-48.

ملحق (١)

مقياس الاساءة الانفعالية بصيغته الأولى

الفاضل

الأستاذ

المحترم.....

تحية طيبة وبعد.....

تروم الباحثة القيام ببناء مقياس الاساءة الانفعالية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ولما نعهده فيكم من خبرة علمية نرجو التفضل بإبداء ملاحظاتكم حول صلاحية الفقرات التي تم اعتمادها من مراجعة الأدبيات، وإضافة وتعديل

ما ترونه مناسباً لقياس الاساءة الانفعالية ، علماً أن الباحثة قد تبنت تعريف جلاس (٢٠٠٠) " سلوك يصدر من الآباء أو مقدمي الرعاية للطفل بشكل مقصود أو غير مقصود يتسم بالدوام والتكرار ولا يتطلب الاتصال البدني للطفل، ويتمثل بالإهمال النفسي، والازدراء (النعت السلبي) للطفل والتفاعل السلبي معه، والفشل في أدراك أو الاعتراف بفرديته واستغلاله في سلوكيات غير اجتماعية"(الخوaja، ٢٠٠٢، ٣١٩). وبناءاً عليه فقد تم وضع خمسة مجالات لقياس الاساءة الانفعالية وهي :-

مجال الاهمال ويضم (٩) فقرات ومجال الازدراء ويضم (٨) فقرات .و مجال التفاعل السلبي ويضم (٨) فقرات .و مجال فردية الطفل ويضم (٦) فقرات .و مجال الاستغلال والفساد ويضم (١١) فقرة . لذلك أرجو بيان صلاحية تعليمات المقياس وبدائله وكذلك بيان صلاحية الفقرات المنضوية تحت كل مجال من مجالاته وبيان ما إذا كانت تحتاج إلى إضافة أو تعديل.... تشكر الباحثة تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

الباحثة

مجال الاهمال :- عدم التجاوب الانفعالي مع الطفل وتجاهل مشاعره وانفعالاته وسلوكياته التعبيرية وعدم حساسية الآباء اتجاه ابنائهم وانشغالهم الدائم .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١-	يشجعني والدائي في سلوكي الجيد			
٢-	يشاركني والدائي في احزاني			
٣-	اشعر بوجود والدائي بقربي			
٤-	ييالني والدائي مما اشتكي			
٥-	يتألم والدائي عندما تقع لي مشكلة			

الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائي.....

٦-	والداي مشغولان عني بمشكلاتهم		
٧-	المشكلات التي يعاني منها والداي تجعلهم يتجاهلون مشكلاتي		
٨-	ظروف عمل والداي الخاصة ابعدتهم عني .		
٩-	اعمال والداي خارج المنزل كثيرة		

مجال الازدراء (النعت السلبي) :- نسب خصائص او صفات سلبية الى الطفل والصاقها به ،ونبذه والتقليل من شأنه او تحقيره والاعتقاد بان هذا الطفل يستحق هذه المعاملة .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١٠	ينعتني والداي بأسماء قبيحة			
١١	يطلق علي والداي صفات سلبية			
١٢	يشتمني والداي امام الآخرين			
١٣	ينبذني والداي من دون اخوتي			
١٤	يشعروني والداي اني اقل شانا من اخوتي			
١٥	يشوه والداي سمعتي			
١٦	يحتقروني والداي امام اصدقائي			
١٧	يشعروني والداي اني استحق المعاملة السيئة			

مجال التفاعل السلبي :- ويقصد به تفاعل الوالدين مع الطفل بطرائق غير منسقة او متذبذبة لا تتلائم مع عمر الطفل ولا مع المرحلة النهائية التي يمر بها وتوقع انجاز اعمال تفوق قدرته النمائية والحماية الزائدة .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١٨-	يتعامل والداي معي باسلوب قاسي			
١٩-	يضرب والدي والدي امامي			
٢٠-	يطلب مني والداي مشاهدة احداث الانفجارات			
٢١-	يتضايق والداي من استمراري في الدراسة			
٢٢-	يطلب مني والداي القيام باعمال لا احبها			
٢٣-	يمنعني والداي من الاختلاط مع الاخرين			
٢٤-	يرسلني والداي لمناطق مرعبة			
٢٥-	يمنعني والداي من تعلم اشياء جديدة			

فردية الطفل :- فشل الاباء في ادراك خصوصيته والاعتراف بفرديته وقدرته وخصائصه النفسية باستخدام الطفل لتلبية او تحقيق الاحتياجات النفسية للاباء والعجز عن التمييز بين دوافع الطفل وحدود عالمه وخصوصية هذا العالم ومعتقدات ورغبات الكبار .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
٢٦-	يراعي والداي حريتي الشخصية			
٢٧-	يشعروني والداي بكياني المستقل			
٢٨-	يشعروني والداي بمستواي			

الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائي.....

٢٩	يشعري والداي بميولي ورغباتي		
٣٠	يرغب والداي مني تحقيق ما فشلوا في تحقيقه		
٣١	يجبرني والداي على اتباع معتقداتهم ورغباتهم		

مجال الاستغلال والفساد :- اكساب الطفل سلوكيات منحرفة غير اجتماعية تتمثل بالكذب والتحايل والغش في الامتحانات والتسول وتناول المسكرات والتسرب المدرسي والاعتداء على الآخرين .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
٣٢	يشجعني والداي على الكذب			
٣٣	يفرح والداي عندما اتحايل على الآخرين			
٣٤	يشجعني والداي على الغش في الامتحانات			
٣٥	يدفعني والداي الى التسول			
٣٦	يطلب والداي مني مشاركتهم في تناول المسكرات			
٣٧	يعلمني والداي الغش في تعاملتي مع الآخرين			
٣٨	يشجعني والداي على الهروب من المدرسة			
٣٩	يشجعني والداي على الاعتداء اخواتي الاناث			
٤٠	يسمح لي والداي بضرب الآخرين			
٤١	يجبرني والداي على القيام بالسرقة			
٤٢	يعلمني والدي ان استغل الآخرين			

ملحق (٢)

أسماء الخبراء المحكمين في صلاحية المقاييس مرتبة حسب اللقب والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي	اسم الخبير	الاختصاص الدقيق	الكلية	الجامعة
١.	استاذ دكتور	ايمان عباس علي	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستصرية
٢.	استاذ دكتور	راهبة عباس عبود	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستصرية
٣.	استاذ دكتور	نشعة كريم عذاب	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستصرية
٤.	أستاذ مساعد دكتور	اكرام دحام	أرشاد نفسي	تربية أساسية	مستصرية
٥.	أستاذ مساعد دكتور	سعدية كريم درويش	ارشاد نفسي	تربية أساسية	مستصرية
٦.	أستاذ مساعد دكتور	علي العيبي جبارة	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستصرية
٧.	أستاذ مساعد دكتور	هناء محمود القيسي	ادارة تربوية	تربية أساسية	مستصرية
٨.	مدرس دكتور	تمارة عبد الرزاق	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستصرية
٩.	مدرس دكتور	حنان جمعة	علم النفس العام	تربية أساسية	مستصرية
١٠.	مدرس دكتور	ميسون ظاهر	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستصرية

ملحق (٣)

مقياس تقدير الذات بصيغته الأولية

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة وبعد.....

تروم الباحثة القيام ببناء مقياس تقدير الذات لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ولما نعهده فيكم من خبرة علمية نرجو التفضل بإبداء ملاحظاتكم حول صلاحية الفقرات التي تم اعتمادها من مراجعة الأدبيات، وإضافة وتعديل ما ترونه مناسباً لمقياس تقدير الذات ، علماً أن الباحثة قد تبنت الباحثة تعريف ماسلو لتقدير الذات" وهي الحاجة التي تتضمن الرغبة القوية في الإنجاز والكفاءة والثقة بالنفس والقدرة على الاعتمادية، وثانيهما: حاجات مشتركة مع

الاتجاه الأول وتتضمن . أيضاً . الرغبة في الحصول على الهبة والإعجاب،
فالأفراد لديهم حاجة حقيقية للتقدير من خلال وجهة نظر الآخرين"
(Maslow,1970:156)وبناء عليه تم وضع (٢٥) فقرة لقياس تقدير الذات
،لذلك أرجو بيان صلاحية تعليمات المقياس وبدائله وكذلك بيان صلاحية
الفقرات المنضوية تحت كل مجال من مجالاته وبيان ما إذا كانت تحتاج إلى
إضافة أو تعديل تشكر الباحثة تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

الباحثة

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١-	أنا أتعجب نفسي كما هي			
٢-	انا سعيد بنفسي			
٣-	أنا استمتع بحياتي			
٤-	أنا أستحق أن أكون محبوباً			
٥-	أستحق أن أكون موضع احترام الآخرين.			
٦-	لدي القدرة على تكوين صداقات			
٧-	من السهل علي ان اعترف بأخطائي			
٨-	لدي القدرة على القيام بواجباتي وحدي			
٩-	هناك آخرين يحتاجون إلي.			
١٠-	أشعر باني ذو قيمة			
١١-	سهل على أن اعبر عن وجهة نظري			
١٢-	من السهل علي ان اعبر عن مشاعري			
١٣-	أشعر بالسعادة العادية شأني شأن الناس.			
١٤-	يتوقع والداي أشياء كثيرة مني			
١٥-	يفرح الآخرون بوجودي معهم			
١٦-	يفهمني والداي			
١٧-	ألقى تشجيعا في المدرسة في كثير من الأحيان			

الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائي.....

١٨-	يعتمد الآخرون علي		
١٩-	انا فخور بنفسي		
٢٠-	أنا راضي تماما عن نفسي		
٢١-	أستطيع تقبل النقد		
٢٢-	يمكنني اتخاذ القرارات		
٢٣-	يراعي والداي مشاعري عادة		
٢٤-	يشعر الاخرين بجاذبيه نحوي		
٢٥-	اتحمل مسؤولية افعالي		

ملحق (٤)

مقياس الاساءة الانفعالية بصيغته النهائية

الجنس :- ذكر () انثى ()

عزيزي التلميذ ٠٠٠عزيزتي التلميذة

بين يدك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن سلوكك اليومي لذا يرجى الإجابة على الفقرات علما انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، وان الاجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ، يرجى قراءة كل فقرة بدقة مع فائق الشكر و التقدير ...

ت	الفقرات	ينطبق علي بدرجة كبيرة	ينطبق علي بدرجة قليلة	لا ينطبق علي
١-	يشجعني والداي في سلوكي الجيد			
٢-	يشاركني والداي في احزاني			
٣-	اشعر بوجود والداي بقربي			
٤-	يبالي والداي مما اشتكي			
٥-	يتألم والداي عندما تقع لي مشكلة			
٦-	والداي مشغولان عني بمشكلاتهم			

الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائي.....

٧-	المشكلات التي يعاني منها والداي تجعلهم يتجاهلون مشكلاتي		
٨-	ظروف عمل والداي الخاصة ابعدهم عني		
٩-	ينعتني والداي بأسماء قبيحة		
١٠-	يطلق علي والداي صفات سلبية		
١١-	يشتمني والداي امام الاخرين		
١٢-	ينبذني والداي من دون اخوتي		
١٣-	يشعروني والداي اني استحق المعاملة السيئة		
١٤-	يتعامل والداي معي باسلوب قاسي		
١٥-	يضرب والدي والدي امني		
١٦-	يتضايق والداي من استمرارني في الدراسة		
١٧-	يطلب مني والداي القيام باعمال لا اجيدها		
١٨-	يرسلني والداي لمناطق مرعبة		
١٩-	يمنعني والداي من تعلم اشياء جديدة		
٢٠-	يراعي والداي حريتي الشخصية		
٢١-	يشعروني والداي بكياني المستقل		
٢٢-	يشعروني والداي بمستوي		
٢٣-	يشعروني والداي بميولي ورغباتي		
٢٤-	يرغب والداي مني تحقيق ما فشلوا في تحقيقه		
٢٥-	يجبرني والداي على اتباع معتقداتهم ورغباتهم		
٢٦-	يشجعني والداي على الكذب		
٢٧-	يفرح والداي عندما اتحايل على الاخرين		
٢٨-	يشجعني والداي على الغش في الامتحانات		
٢٩-	يدفعني والداي الى التسول		

٣٠-	يطلب والداي مني مشاركتهم في تناول المسكرات		
٣١-	يشجعني والداي على الاعتداء اخواني الاناث		
٣٢-	يسمح لي والداي بضرب الاخرين		
٣٣-	يجبرني والداي على القيام بالسرقة		
٣٤-	يعلمني والدي ان استغل الاخرين		

ملحق (٥)

مقياس تقدير الذات بصيغته النهائية

الجنس :- ذكر () انثى ()

عزيزي التلميذ ٠٠٠عزيزتي التلميذة

بين يدك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن سلوكك اليومي لذا يرجى الإجابة على الفقرات علما انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، وان الاجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ، يرجى قراءة كل فقرة بدقة

ت	الفقرات	ينطبق علي بدرجة كبيرة	ينطبق علي بدرجة قليلة	لا ينطبق علي
١.	أنا أتقبل نفسي كما هي			
٢.	انا سعيد بنفسي			
٣.	أنا استمتع بحياتي			
٤.	أنا أستحق أن أكون محبوباً			
٥.	أستحق أن أكون موضع احترام الآخرين.			
٦.	لدي القدرة على تكوين صداقات			
٧.	من السهل علي ان اعترف بأخطائي			
٨.	لدي القدرة على القيام بواجباتي وحدي			

الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائي.....

٩.	هناك آخريين يحتاجون إلي.		
١٠.	سهل على أن اعبر عن وجهة نظري		
١١.	من السهل علي ان اعبر عن مشاعري		
١٢.	أشعر بالسعادة العادية شأني شأن الناس.		
١٣.	يتوقع والداي أشياء كثيرة مني		
١٤.	يفرح الآخرون بوجودي معهم		
١٥.	يفهمني والداي		
١٦.	ألقى تشجيعا في المدرسة في كثير من الأحيان		
١٧.	يعتمد الآخرون علي		
١٨.	انا فخور بنفسي		
١٩.	أنا راضٍ تماما عن نفسي		
٢٠.	يمكنني اتخاذ القرارات		
٢١.	يراعي والداي مشاعري عادة		
٢٢.	يشعر الآخريين بجاذبيته نحوي		
٢٣.	اتحمل مسؤولية افعالي		

**سبل النهوض بالشخصية العراقية كما
يدركها اساتذة جامعة بغداد**

أ.م د نوال قاسم

سبل النهوض بالشخصية العراقية كما يدركها اساتذة جامعة بغداد

أ.م د نوال قاسم

ملخص البحث

يهدف البحث العالي التعرف : على شروط تغيير وتطوير الشخصية العراقية كما يدركها اساتذة الجامعة

منهجية البحث : البحث اجرائي تطبيقي

عينة البحث عددها ٥٠ تدريسي وتدرسية من المراكز البحثية- اداة البحث دراسة استطلاعية واستبانة مغلقة وقد ظهرت ٣٥ فقرة متوزعة على ٩ مجالات ظهر من خلال ٢٥ فقرة حادة أي بنسبة ٩٠% من مجموع الفقرات . وقد ظهر من خلال تحليل النتائج ان مجال "تغيير وتطوير الشخصية يتم بتوظيف الصفات الايجابية في الحياة اليومية" حصل على المرتبة الاولى متوسط حدة المجال هو (٢,٤٧٢) .

ونال مجال تغيير وتطوير الشخصية العراقية يتم "بتطوير الجانب الفكري للشخصية" متوسط درجة الحدة (٢,٤٦) اي احتل المرتبة الثانية . اما مجال " تغيير الشخصية" يتم بتطوير الجانب السلوكي للشخصية " حصل على متوسطة درجة حدث (٢,٤٦) اي احتل المرتبة الثانية اما مجال " تغيير الشخصية يتم بتطوير الجانب السلوكي للشخصية " حصل على متوسط درجة حدة (٢,٤٣) نال المرتبة الثالثة اما المجالين " تغيير الشخصية وتطويرها يتم بالتخلص من الصفات السلبية " ، " وتنمية وتطوير الشخصية العراقية يتم بتنمية القيم المعرفية والعملية " فقد نالا كلاهما متوسط حدة ٢,٣٥ اي المرتبة الرابعة. اما المجال الذي نال المرتبة الخامسة فكان متوسط حدته ٢,٣٠ فهو "

تغيير الشخصية يتم بتطوير الجانب النفسي " اما مجال " تغيير وتطوير الشخصية يتم بتوظيف وتاكيد الجانب الروحي للشخصية " فقد حصل على اقل متوسط درجة حدة (١,٨١) .

على ما يبدو ان الاساتذة يدركون حقيقة كثرة المتحدثين والمحتلقين بالدين الاسلامي وعدم العمل به ولسلبية النتائج للمنادين بالدين نفاقاً ٥٠% من التدريسيات اكدن على مجال توظيف الصفات الايجابية و ٧٠% من التدريسين اكد على تنمية الجانب البيئي .

Abstraact

The current research aim to identify the changing conditions of the Iraqi and personal development as perceived by university professors.

Research methodology applied proceduvally proceduvally the study sample of the 50 teaching and teaching rserch centers .

The back nine areas . in the cluding 25% of any sharp pagraph by (90) paragraphs of the total has been temonst rated by the analysis of the results , that the area of change and personal development are employing life got the first rank mtostahdh area is 2.472the rest of area have received the degree of unity.

2.46 – 2,43-2,35-2,30-1,81-and 50% of the Altdricitat
emphasiz al the positive qualities employ 70% of the
altdresen stressed the environmental aspect Development

الفصل الاول

اهمية البحث والحاجة اليه

شخصية الفرد : هو التكتل الكلي للقرارات التي قام بها الفرد طوال حياته وذاكرة التجارب التي ادت لاتخاذ هذه القرارات .

وهناك عوامل طبيعية متاصله جينية وبيئية تسهم في تطوير شخصيتنا وفقا لعملية التنشئة الاجتماعية اما تنمية الشخصية فتدخل فيها عوامل موروثية تتفاعل مع البيئة الاجتماعية فتؤدي الى تلوث الشخصية من ناحية القيم والمعتقدات والتوقعات (موسوعة ويكيبيا . www)

لذا درس علم نفس الشخصية السلوك والعقل والطبيعة البشرية والشخصية هي مجموعة الخصائص والمميزات لانماط التفكير والعواطف والسلوك التي تحدد اسلوب الفرد الشخصي في التفاعل مع البيئات المادية والاجتماعية .ويهدف ايضا الى تحديد ملامح الشخصية في مجتمع ما او الحكم على شخصية فرد ما والبحث الحقيقي والكامل عن الشخصية يهدف الى تجميع وتوليف العوامل العديدة التي تؤثر في تفاعلات الافراد في البيئات المادية والاجتماعية فضلا عن التطور البيولوجي لذا عمل الكثير من الباحثين دراسة الشخصية العراقية فوجدوا ان الشعب العراقي عبارة عن فصائل مندمجة في حياة اجتماعية ونفسية مشتركة لمئات السنين فلا توجد شخصية نموذجية او منوالية انما توجد صفات ايجابية او سلبية مشتركة او صفات طارئة على

الشخصية العراقية بعد الاحتلال وبعض هذه الدراسات هدفها تشخيص مشكلات الشخصية العراقية وعيوبها والبحث في وسائل الحلول العلاجية

(صالح ، ٢٠٠٧ ، ص ١٣)

ودراسات اخرى اكدت على الانماط السلوكية المتفرعة عن نزعة التسلط :
التسلط في الشخصية العراقية فكانت الانماط التالية :

- ١-العراقي يميل للتسرع والانفراد باتخاذ القرارات.
- ٢-الحدة في الطبع والمبالغة في رد الفعل التلقائي والانتقامي.
- ٣-العراقي يفتقد القدرة على التواصل مع الآخرين.
- ٤-العراقي يميل للتعالي والتكبر عند امتلاك القوة والسلطة والشهرة.
- ٥-العراقي مبالغ في الولاء ومبالغ في العدا.
- ٦-العراقي كثير الاختلاف صعب الانقياد ولوع بالانشقاق التناحري.
- ٧-العراقي يخاف من المستقبل.
- ٨-العراقي يميل للظهور والشهرة وبراز قوة الذات الفردية.
- ٩-العراقي يكره الحلول النصفية او التوافقية او السلمية .
- ١٠-العراقي واضح الرغبات ومكشوف الاهداف ولا يجيد المناورة.
- ١١-العراقي يميل لتسقيط الآخرين سياسياً وشخصياً .
- ١٢-العراقي شديد التطير تجاه الاستغلال والغدر والتحدي.
- ١٣-العراقي يدعي الايمان بالديمقراطية ولا يخضع لاستحقاقاتها.
- ١٤-العراقي يضطهد المرأة ويتحكم بحياتها ومصيرها.

(ياسين، ٢٠١٠ ، ص ١٢٩)

وللباحثة دراسة سابقة لخصائص الشخصية العراقية في المرحلة الراهنة فوجدت للشخصية العراقية سمات سلبية وايجابية وسمات شخصية مشتركة طارئة لذا عمدت الباحثة الى دراسة سبل النهوض بالشخصية العراقية وطرق

تتميتها وتطويرها كما يدركها اساتذة جامعة بغداد فكانت اساليب تنمية وتطوير الشخصية العراقية اجرائياً تتضمن عدة مجالات مثل مجال القيم المعرفية والعملية وتطوير الجانب الديني والسلوكي والفكري والنفسي والتخلص من الصفات السلبية وتوظيف الصفات الايجابية.

(عباس، ٢٠١٣، ص ١٢)

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على شروط تغيير وتطوير الشخصية العراقية

تحديد المصطلحات

تغيير وتطوير الشخصية العراقية (اجرائياً): كل الشروط الفكرية والثقافية والسلوكية والبيئية والدينية والاخلاقية والاجتماعية والنفسية الكفيلة بالرفق بالشخصية العراقية .

منهجة البحث : البحث اجرائى تطبيقي .

عينة البحث : اساتذة جامعة بغداد

تطور الشخصية نظرياً: تعرف الشخصية بالسمات والخصائص الثابتة للأفراد على الرغم من ان بعض علماء النفس يتمسكون بهذه الفرضية تطور الشخصية يعرف بأنه نهج المتغيرات النفسية نظرية تؤكد على التغير المستمر والتطور للفرد هذا بالنسبة الى تطور الشخصية.

اما تعاريف الشخصية فهي متعددة :

عرف الشخصية (Albort)

بأنها تنظيم متكامل داخل الفرد للتنظيمات السايكولوجية التي تكشف سلوك الفرد في تميز واضح عن الآخرين (البورت، ١٩٣٧، ص ٤٨)

اما روبيرتسون : فيرى الشخصية هي انماط متوازنة لحد ما من التفكير والشعور والتصرف بشكل نموذجي هي لدى الفرد .(روبيرتسون ١٩٦٦.ص٥٦٦)

بوبيو (popenoe) يعرف الشخصية بانها خصائص وقيم وعادات الفرد كما تنتظم في سلوكه (بوبيو.١٩٧٧.٥٦٩)

اما روك (Roch) فيرى الشخصية بانها الفرد كله بضمنه المظهر الخارجي وسلوكه قيمه واستجاباته الاجتماعية وانفعالاته الداخلية كقوة اساسية في نماذج حياته لسمات تقاس (روك.١٩٧٦.ص٧٣٢)

اما كاتل (Cattell) فيرى ان الشخصية ذالك الشيء الذي يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص في موقف معين (كاتل.١٩٦٠.ص٢)

اما الخولي فيرى ان بانها وحدة متكاملة متضمنة ما في الشخص من صفات ومميزات وخصائص جسمية وعقلية مورثة او مكتسبة بالاضافة الى الجانب الاستبطاني في الشخصية (الخولي.١٩٧٦.ص١٦)

الفصل الثاني

ويشمل الاطار النظري

تطور الشخصية في رأي المنظرين في علم نفس الشخصية

-مناقشة النظريات-

١-نظرية يونج

ينظر يونج الى نمو الشخصية وتطورها الذي يعتمد على الاستفادة من خبرات الماضي للمستقبل فهو يرى ان الانسان تحركه الاهداف بقدر ما تحركه الاسباب فهو يرى ان شخصية الانسان نتائج ووعاء يحتوي على تاريخ اسلافه فلانسان الحديث قد يتشكل وفق خبراته المتراكمة والماضية للاجيال الماضية فاللاشعور الجمعي هو مخزن للتمهيدات الكامنة فهو يرى اننا نولد ولدنا ارث سايكولوجي كالارث البايولوجي وكلاهما محددان مهمان للسلوك والخبرة وانا نمتلك لاشعورا جمعياً يشتمل على مواد نفسية لا تجئ من الخبرة الشخصية وهو مشترك وعام لدى جميع الناس ان الاشعور الجمعي يسعى دوماً لتحقيق اغراض الجماعة ولا يسعى مطلقاً لبلوغ نصيب الفرد وقدرة وان هذا القدر هو نتيجة بين الشعور واللاشعور (ص ٣٤٥، ابو اسعد، ٢٠١٢)

نظرية جلاسر للشخصية :

ركز على الحاجات النفسية ودورها في شعور الفرد بالرضى عن نفسه اذا تم اشباعها وهاتان الحاجتان هما :الحاجة الى الحب اي ان يحب الانسان وان يكون محبوباً والحاجة الاخرى هي الشعور بالاهمية لأنفسنا وللآخرين ،الاحساس بالقيمة وجمع جلاس هاتين الحاجتين في حاجة واحدة سماها الحاجة الى الهوية . (Shilling , 1984)

لذا فهو يرى تطور الشخصية الفرد من خلال محاولاته لاشباع الحاجات النفسية الاساسية فالافراد الذين تعلموا اشباع هذه الحاجات ينمون

بشكل سوي ويعتبرون انفسهم هوية ناجحة في حين ان الافراد الذين لا يستطيعون تلبية هذه الحاجات سيصبحون غير مسؤولين ويعتبرون انفسهم من ذوي هوية فاشلة والتطور في الشخصية يحدث من خلال الاندماج مع الآخرين والتطور لا يحدث من خلال مراحل معينة كما يرى جلابسر الا انه يؤكد على اهمية فترتين في حياة الطفل على تطور الشخصية هما :

الفترة الاولى : يكون فيها للاسرة تاثير واضح على عملية تطور الشخصية وتقع المسؤولية على عاتق الالهل هنا في تعلم اولادهم المهارات الضرورية لهذه المهمة لاشباع الحاجات وتدريبهم على جزء من المسؤولية وكيفية الاندماج الجيد مع الآخرين وان يتجنب الوالدان العقوبة ليسمحوا لهم بان يتعلموا من تجاربهم لترسيخ هوية ناجحة ومن ٥-١٠ سنوات تلعب المدرسة دورا مهما في عملية اكمال بناء شخصية الطفل.

(ص٩٩٨ ، جلابسر ، ابو اسعد)

نظرية ثورن:

يرى ثورن ان تطور الشخصية يرتبط بعدة عوامل وهي :

١-المحددات البيولوجية لبنية الجسم.

٢-العوامل الثقافية .

٣-تحقيق الذات ، ويرى بان عامل تحقيق الذات الذي يتضمن تحديد الذات من اكبر الدوافع الانسانية قوة وأثراً ويتضمن عدم الرضا مع الذات ،العمل نحو تحسين الذات ، بلوغ الكمال .

(العزة،وعبد الهادي،١٩٩٩) (عربيات ، 1986 , potterson 2012،،

ص٤١٤)

اما نمو الشخصية لدى بيرلز فلم يصفه على شكل مراحل كما فعل فرويد بل كانت مفتوحة تماماً وتحقيق النمو في الشخصية يجلب عن طريق

التكيف الابداعي ومما يساعد على نمو الشخصية من وجهة نظر بيرلز هو تعلم قهر الاحباط. (Shilling , 1984)

نظرية كارل روجرز

تؤكد نظرية الذات ان لكل فرد حقيقته والتي خبرها بشكل فريد متميز وان هذا المفهوم العامل الحاسم في بناء شخصيته وتطورها للذات اربع ابعاد .
الذات الحقيقية : وهي ما يكون عليه الشخص في الحقيقة فعلا اي يفهم حقيقته كما هي .

الذات المدركة : وهي اعتقاد الفرد عن نفسه في ضوء تقييمه وادراكه لها من خلال تفاعله مع الآخرين في البيئة .

الذات الاجتماعية : وهي اعتقاد الفرد عن نفسه كما يعتقدونها موجودة لدى الآخرين .

الذات المثالية : وهي الصورة التي يتمناها الشخص ان يحققها لنفسه وهذه الصورة ممكن ان تتشكل بدورها من غاياته وطموحاته التي يتطلع اليها ويسعى الى تحقيقها وممكن ان يحققها اذا كانت طموحاته موافقة لامكاناته .
(احمد عبد الحليم، ٢٠١٢، ص٢٦٥)

كيف يتطور السلوك السوي للشخصية من وجهة نظر روجرز :

١- حاول الفرد الحصول على الاعتبار الايجابي من الآخرين ويتم اشباعه عندما يدرك الفرد نفسه على اساس انه يرضي حاجة الغير ويعني الحصول امور مثل الدفء والحب والعطف والاحترام التقبل من الافراد الذين ننظر اليهم على انهم مهمون في حياتنا.

٢- تطور الحاجة للاعتبار الذاتي او التقدير الذاتي ويتطور عندما ينمي الاطفال حاجه للنظر لانفسهم بشكل ايجابي وتتطور النظرة هنا اعتماد على الشروط الموجودة في البيئة او شروط الاهمية.

٣- تتمو شروط الاهمية من خلال الخبرات المتكررة مع هذه الشروط فأن الطفل يدمجها داخلياً ويجعلها جزء من بنية الذات وتصبح الضمير اوالانا الاعلى الذي يقود الطفل وعنما تكون الخبرات المتكررة مرمزة والتي تمثل الذات فيها مرة صادقة الخبرات الكائن العضوي فإنه يقال ان الفرد ناجح وقادر على التفكير.

وعندما يحدث تطابق بين الواقع الشخصي والواقع الخارجي والتقارب بين الذات المدركة والذات المثالية فان الفرد يحمل فكرة ايجابية ويقوم بعملية التقييم الذاتي . (ص ٢٦١، احمد عبد الحليم وابو اسعد، ٢٠١٢)

نظرية ادلر

ان ادلر يرى ان جميع البشر لديهم هدف مشترك وهو التطور نحو الافضل والنضال من اجل التفوق لكنهم يختلفون في الاساليب التي يتبعونها لتحقيق هذا الهدف وهذا الاسلوب يؤثر على ردود فعله نحو المشكلات التي تواجهه. (اسعد، ص ٤٨، ٢٠١٢)

ويرى موساك انه يجب ان نسيطر على خمس مهمات اساسية في حياتنا تساعد على تطوير شخصيتنا وهي :

أ-تحقيق ألفة باقامة علاقات عائلية وعلاقات حب .

ب-انجاز الاعمال التطوعية .

ج-قبول الذات .

هـ-تنمية بعدها الروحي من قيم واهداف للحياة وعلاقات مع الاخرين

(1994) (Corey, 2000 & الشناوي، 1994)

ويرى ادلر ان الناس خلال الحياة تتحرك لتحقيق هدف الحياة وهم مبدعون ومبتكرون في الحياة لذا يطور كل فرد نمط الحياة فريد وخاص به فالبعض يطور نمط مقدرة فنية والآخر رياضية وكل شيء نفعله يتأثر بنمط

حياتنا وان هناك انواعاً من الشخصيات يمكن ان توجد بين الافراد تعتمد على الاهتمام الاجتماعي . (ص٤٦، ابو اسعد ، ٢٠١٢)

نظرية بيرن ١٩٧٠ : (تحليل التفاعل)

يرى بيرن ان تطور الشخصية يتم بتعريضه لعدة مثيرات في البيئة اثناء الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم .وهي تعرف عند بيرن بمثيرات الجوع وتشمل :-

١- جوع الاثارة : (التعزيز والتحفيز) الانسان بحاجة الى المعززات الجسمية والنفسية من اجل تطوير ثقته بالعالم وتقبل نفسه وهي موشرات لفظية لقبول الفرد كما انها مهمة بالنسبة للفرد لتأكيد قيمته والمعززات النفسية قد تكون اما ايجابية تحمل في طياتها الدفاء والحب والاعجاب سواء كان ذلك لفظاً او نظرة او ابتسامة او اتصال جسدي مثل الحضان مما يجعل الفرد يتمتع بالصحة النفسية او معززات سلبية مثل رسائل سلبية لفظية او غير لفظية تجعل الفرد يشعر بالشك والاهمال مثل تجهمات ونظرات باردة وانتقادات .

(prochaska&nor cross,1994,Hansen , 1980)

٢- جوع التركيب : هو استمرارية لجوع مثيرات تنظيم الوقت كالانسحاب محاولة تزويد الفرد لذاته بالمعززات عبر الخيال في حالة كونه غير قادر على الحصول على تلك المعززات في العالم الخارجي الطقوس مثل التحيات .حفلات الزفاف.او الجنائز والتفاعل مع الآخرين بالتحدث معهم بأي شيء كالحديث عن الطقس واشياء خارجية ممارسة النشاطات وهو سلوك للحصول على المعززات ويكون فيها التفاعل متكامل ويتم تعلمها من الوالدين وجوع المكانه يهتم باتخاذ القرار .اما

جوع التمييز تتطور الشخصية من خلال مواقف الحياة التي يتبناها الفرد حول حياته : "انا بخير" .

(Burks and stefflei,1983) (ص٣٤٥ ، ٢٠١٢ ، ابو أسعد) (prochaska , 1994 , p340) .

مناقشة النظريات :

تباينت النظريات المدرجة في توضيح وتطوير الشخصية فيرى (بيرن ١٩٧٠) ان تطور الشخصية يتم بتعرضه لعدة مثيرات بيئية اثناء الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم . وهي تعرف عند بيرن بمثيرات الجوع مثل الاثارة (التحفيز والتعزيز) فالانسان بحاجة الى معززات جسمية كالحضن والاتصال الجسدي والمعززات النفسية من اجل تطوير ثقته بالعالم وتقبل نفسه . اما يونج فيرى ان الشخصية تتطور وتنمو عندما نستفيد من خيارات الماضي للمستقبل ويرى ان اللاشعور الجمعي الكامن من أرث سايكولوجي محدد للسلوك والخبرة .

بينما يرى (وليم جلاسر) ان شخصية الفرد تتطور من خلال محاولاته لأشباع حاجاته النفسية الاساسية فالافراد الذي تعلموا اشباع الحاجات ينمون بشكل سوي والعكس هو الصحيح .وهؤلاء يعتبرون انفسهم هوية ناجحة والتطور في الشخصية يحدث من خلال الاندماج مع الآخرين في فترات الحياة المتعددة.

اما كارل روجرز فيرى ان الشخصية تتطور بتطور الحاجة للاعتبار الذاتي او التقدير الذاتي وتتطور هذه الحاجة عندما ينمي الاطفال حاجة النظر لانفسهم بشكل ايجابي وهذا التطور يعتمد على الشروط البيئية مثل الحصول على الحياة والدفع.

اما آدلر فيرى ان جميع البشر لديهم هدف مشترك وهو التطور نحو الافضل والنضال من اجل التفوق وهناك عدة مهمات اساسية في حياتنا تساعد على تطوير شخصياتنا مثل انجاز الاعمال التطوعية وقبول الذات وعمل صداقات مع الاخرين .

اما ثورن فيرى ان تطور الشخصية يرتبط بالمحددات البايولوجية والثقافية وتحقيق الذات . وترى الباحثة ان هنالك شروط مهمة لتطوير الشخصية مثل تطوير الجانب الديني وتنمية القيم المعرفية والعملية وتطوير الجانب الفكري والبيئي .

الفصل الثالث

الاجراءات :- يتناول الفصل الثالث الدراسة الاستطلاعية وكيفية تطبيقها ووصف لأداة البحث التي استخدمتها الباحثة ووصف للعينة وكيفية اختيارها والوسائل الاحصائية المستخدمة في هذا البحث .

اولاً : عينة البحث:- اختيرت عينة عشوائية عددها (٥٠) (تدريسي وتدرسية) من المراكز البحثية ومن بقية كليات جامعة بغداد في الجادرية .

اداة البحث : استخدمت الباحثة بدءاً دراسة استطلاعية كأداة أولية للتعرف على أهم شروط واساليب تنمية الشخصية العراقية فهو يعطي فرصة جيدة لطرح افكار ايجابية متنوعة لتنمية الشخصية العراقية وسبل النهوض بها .

والدراسة الاستطلاعية الهدف منها الحصول على المعلومات لبناء الاستبانة النهائية ووزعت الاستبانة الاستطلاعية على عينة مكونة من ٣٥ (استاذ جامعي واستاذة) في المراكز البحثية وبقية الكليات .

انظرالملحق (١)

فكان الاستبيان المفتوح يتضمن السؤال الاتي

س/ "تحدث عن شروط تنمية وتغيير الشخصية العراقية كما تدركها انت"

اما منهجية البحث : فكانت تطبقي اجزائي

الاستبانة المغلقة : بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالشخصية العراقية وصفاتها الايجابية والسلبية وطرق تطويرها وبعد تحليل استجابات اساتذة الجامعة فيما يخص شروط تنمية الشخصية العراقية تم صياغة هذه الاستجابة على شكل فقرات تشمل اساليب وشروط تغيير وتطوير الشخصية العراقية وقد تكونت الاستبانة من (٣٦) فقرة متوزعة على ٩ مجالات: وهي :

- " مجال تغيير وتطوير الشخصية يتم تأكيد الجانب الروحي للشخصية "
 - " وتطوير الشخصية العراقية يتم التطوير الجانب السلوكي للشخصية "
 - " وتغيير الشخصية يتم بتطوير الجانب الفكري للشخصية "
 - " وتغيير وتطوير الشخصية العراقية يتم بتوظيف الصفات الايجابية في الحياة اليومية "
 - " وتغيير الشخصية العراقية يتم بتطوير الجانب النفسي للشخصية "
 - " تغيير الشخصية وتطويرها يتم بالتخلص من الصفات السلبية "
 - " وتغيير الشخصية يتم بتطوير الجانب البيئي للشخصية "
 - " تغيير الشخصية وتطويرها يتم بتنمية الجانب الثقافي للشخصية "
 - " تنمية وتطوير الشخصية العراقية يتم بتنمية القيم المعرفية والعلمية "
- (انظر ملحق ٢)

وقد تم عرض الاستبانة المغلقة على لجنة الخبراء * والمتخصصين للتأكد من صلاحية الفقرات .

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة تجريبياً على عينة من الاساتذة (٢٥) تدريسي وتدرسية للتأكد من وضوح الفقرات بعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على (٥٠) تدريسي وتدرسية .

الوسائل الاحصائية :

١- استخدمت الباحثة النسبة المئوية لمعرفة القيم النسبية لكل فقرة من

الفقرات وفقا للمقياس الثلاثي البعد .

٢- ولحساب حدة هذه الفقرة وحددت ثلاث درجات لكل فقرة أختارها

المستجيبين وفقا للبعد اوافق بشدة/ اوافق/ لا اوافق/ . فكانت الدرجات

٣,٢,١ فأعلى درجة للفقرة (٣).

٣- استخدمت الباحثة معادلة فشر

$$T = 3 \times 1 + 2 \times 2 + 1 \times 1$$

لحساب درجة الحدة = _____

ت ك

(Fisher ,1955, p26)

_____ *الخبراء : أ.م.د.عائدة مخلف مهدي /

أ.د. طه جزاع / د. استاذ مساعد ايمان محمد حمدان / د. استاذ مساعد

بشائر مولود توفيق

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

في هذا الفصل تم عرض نتائج البحث في عرض نتائج البحث في

ضوء هدف البحث المحدد في الفصل الاول وقد ظهرت ٣٥ فقرة متوزعة على

٩ مجالات ظهر منها ٢٥ فقرة حادة اي بنسبة ٩٠% من مجموع الفقرات التي

تضمنتها اداة البحث - انظر جدول (١) (٢) (٣) الذي يبين استجابة اساتذة

الجامعة على الاستبانة .

٥٠% من التدريسات اكدن على مجال توظيف الصفات الايجابية ٧٠% من التدريسيين اكدوا على تنمية الجانب البيئي.

ولغرض تكوين صورة واضحة عن مجالات البحث الحالي فقد تم ترتيبها بشكل تنازلي حسب متوسط درجة حدتها وقد ظهر من خلال تحليل النتائج ان مجال رقم (٤) الموضح في جدول (٣) وهو " تغيير وتطوير الشخصية يتم بتوظيف الصفات الايجابية في الحياة اليومية " حصل على المرتبة الاولى متوسط حدة المجال هو (٢,٤٧٢) ، تراوحت حدة فقراته بين ٢,٧٤ و ٢,٣٥ و ٢٣٩ و ٢,٤١ . حيث تضمن هذا المجال الفقرات الآتية بالتتابع "تتغير وتتطور الشخصية بتنمية قيم العدل وضبط النفس والتسامح والشجاعة والجرأة والمثابرة والتعاضد والتوافق " .

وفقرة " تتغير الشخصية بتنمية القيم الانسانية ، حب ، عطف ، رحمة، رضا ، امانة " .

وفقرة " تتغير الشخصية وتتطور بأعادة النهوض بالاخلاقيات والتقاليد والآداب الاجتماعية العراقية الراقية " .

" وتتطور الشخصية بتنمية التسامي بتقديرالجمال والامتنان والامل وروح المرح والسمو الروحي " .

وهذه النتيجة تؤكدان تغيير وتطوير الشخصية العراقية كما يدركها أساتذة الجامعة يعتمد على عدة عناصر وهو العودة بالتمسك بالاخلاقيات والآداب والتقاليد الايجابية العراقية الراقية وتنمية الشخصية يتم بالتمسك بالقيم الايجابية مثل قيم العدل والتسامح والشجاعة والجرأة والمثابرة والتعاضد والتوافق. والتمسك بقيم انسانية أكد عليها الدين الاسلامي وهي العطف ،والرحمة ، والامانة ، والحب ، والرضا . لذا يرى الاساتذة من الضروري غربة ما علق في الشخصية العراقية من قيم سلبية بسبب الاحداث السياسية التي مرّ بها العراق .

ونال مجال " تغيير وتطوير الشخصية العراقية يتم بتطوير الجانب الفكري للشخصية" على متوسط درجة حدة (٢,٤٦) متوسط حدة أي احتل هذا المجال المرتبة الثانية فقد تراوحت حدة فقراته بين (٢,٦٧ ، ٢,٣٤ ، ٢,٤٦ ، ٢,٤٦ ، ٢,٣٦) فكانت الفقرات بالتتابع كالآتي : " تغيير الشخصية يتم بتنمية التفكير الابداعي والابتكاري " وتنمية الاستقلالية في التفكير وتحقيق التآزر بين الفكر والعاطفة " " تغيير الشخصية يتم بحثها على ان تكون شخصية مفتوحة على كل ما هو ايجابي جديد بالثقافة المستمرة "

" ونبذ الصنمية وتقليد شخصيات سياسية ودينية دون تفكير وتمحيص " .
" وتغيير الشخصية وتطويرها يتم بتخليصها من الافكار اللاعقلانية والخرافية العالقة بالذهنية الجمعية العراقية واستبدالها بمنظومات معرفية اصلية".
وادراك الاساتذة يتوافق مع نظرية اليس التي تؤكد على ان الفرد يجب ان يدرك ان افكاره لاعقلانية كي يفكر تفكير ايجابي وتستقر عواطفه كي يفكر بأستقلالية ويتمحيص وهذه النظرية تؤكد كيفما تفكر تشعر تفكر بطريقة سلبية تكون عواطفك سلبية لذا تشعر بتشوش التفكير ويكون تفكيرك خاطئ والعكس هو الصحيح كما ان الاساتذة يشعرون ان من الضروري الانفتاح على ثقافات العالم (الشعوب) التي تتوافق مع ديننا الاسلامي الحنيف وعاداتنا وتقاليدنا الايجابية فقط . كما انهم يرون من الضروري تنمية التفكير الابداعي والابتكاري لأن العالم في حال تسارع رهيب في مجال التكنولوجيا والتقدم في مختلف مجالات الحياة ويجب ان تسارع في اللحاق في ركب الحضارة العالمية، وهم بسبب الاحداث الاخيرة في العراق يرون ان من الضروري نبذ الصنمية أي تقديس السياسيين ورجال الدين الذين يستغلون الشعوب لمصالحهم الشخصية دون التفكير بعقلانية وتمحيص للاحداث الحالية ، اما مجال " تغيير الشخصية يتم بتطوير الجانب السلوكي للشخصية " فقد نال الثالثة حيث حصل

على متوسط حدة (٢,٤٣) فقد تراوحت درجات حدة فقراته من (٢,٣٥ ، ٢,٢٥ ، ٢,٦ ، ٢,٤ ، ٢,٤ ، ٢,٤) فهي بالتتابع " تطوير الجانب السلوكي يتم بحث الشخصية على احترام القانون والنظام والوقت وتقديس الامانة " .

" تغيير وتطوير الجانب السلوكي للشخصية يتم بتنمية العمل الجمعي المؤسساتي وتنمية قيم التكافل الاجتماعي " .

" تطوير الجانب السلوكي للشخصية يتم بتنمية حب الوطن وتوفير بلد آمن وحياء كريمة كي تنتفي حاجة الشخصية للأمن وحماية الجماعة ولكي لا يكون ولائها للجماعة على حساب الوطن " .

" وحينها نبذ العادات السلبية كالأخذ بالثأر والتخندق الطائفي والعنصري والقبلي وأيثار المصلحة العامة على المصلحة الشخصية " .

" وتنمية الارادة والقدرة على النهوض بعد الفشل وتحديد اهداف واضحة بالحياة كي لاتصبح فريسة لمخططات الآخرين " .

" بتوجيهها نحو الوسطية في السلوك توازن بين الافراط والتفريط وتحمل المسؤولية بجد " .

درجة الحدة لهذا المجال توضح ان أساتذة الجامعة يدركون ان من الضروري احترام القانون وتقديس الوقت والامانة والنظام بسبب الفوضى التي يعيش بها العراق حالياً خاصة بعد الاحتلال سنة (٢٠٠٣) نظراً لانتشار الفساد والمفسدين وتقشي ظاهرة التخندق الطائفي والعنصري والقبلي وأيثار المصلحة الخاصة على مصلحة البلد والابتعاد عن الوسطية في السلوك واتباع التطرف في السلوك لذا فهي تترك ان من الضروري تنمية الارادة والقدرة على النهوض بعد الفشل وتحديد اهداف واضحة بالحياة كي لا يكون الفرد العراقي فريسة لمخططات الآخرين وتنمية العمل الجمعي المؤسساتي ضرورة لبناء العراق حالياً خاصة قيم التكافل الاجتماعي ، انظر جدول (٠٢) .

اما المجالين " تغيير الشخصية وتطويرها يتم بالتخلص من الصفات السلبية "

" تنمية وتطوير الشخصية العراقية يتم بتنمية القيم المعرفية والعملية " .
فقد نالا كلاهما متوسط حدة (٢,٣٥) ونالا كلاهما المرتبة الرابعة .
المجال الاول فقراته تراوحت حدة فقراته بين (٢,٥٦ ، ٢,٢٣ ، ٢,٣٥ ، ٢,٢٥)
الفقرات بالتتابع هي " تغيير الشخصية يتم بالتخليص من الازدواجية
والمناققة لأرضاء الآخر الاعلى " ، و " وان تقنع الشخصية نفسها بضرورة
التغيير " ، وان تكون " شخصية غير متعصبة متسامحة مع معتقدات الآخرين "
" ان تكون شخصية تؤمن بالسلام وادانة ثقافة العنف والانتقام " .

اساتذة الجامعة على ما يبدو يدركون ان من الضروري نبذ العنف
والتعصب المذهبي والطائفي ومناققة الحاكم ويرون ان من الضروري ان تؤمن
الشخصية العراقية بإمكانية التغيير وضرورة العمل به ، كل هذه الامور
ضرورية خاصة مناققة الحاكم وعدم مصارحته تؤدي الى تخريب البلد .

اما المجال الذي نال المرتبة الخامسة وكان متوسط حدته (٢,٣٠) فهو
مجال " تغيير الشخصية يتم بتطوير الجانب النفسي للشخصية " .

تضمن اربع فقرات وهي " تطوير الجانب النفسي يتم بحث الشخصية
على تجنب الانفعالات السلبية كالحقد والحسد والعدوان والتعصب " .

و " ان تحقق الشخصية ذاتها بتقبل الذات وتقبل الآخرين كما هم وفهم
الذات ونقد الذات " .

و " ان تتجنب الشخصية المظاهر الزائفة وان تمارس حياتها ببساطة
وبأهتمام كبير " .

و " ان تكون شخصية تحب مواجهة المشكلات مفعمة بالأمل لاتخشى
المستقبل حية الضمير تكره الاستبداد " .

تراوحت حدتها بين (٢,٤٥ ، ٢,٢٥ ، ٢,١١ ، ٢,٤) اما مجال " تغيير وتطوير الشخصية يتم بتوظيف وتأكيد الجانب الروحي للشخصية " .فقد حصلت على اقل متوسط درجة حدة (١,٨١) لكثرة المتحدثين بالدين الاسلامي وعدم العمل به ولسلبية النتائج يبدو ان الاساتذة يدركون ان هذا المجال أقل اهمية من بقية المجالات ، اما الفقرة " يجب نشر العلم للقضاء على الأمية المعرفية والدينية " والفقرة " توفير بيئة نفسية ايجابية للوقاية من الامراض النفسية بالقضاء على ضغوطات الحياة " فقد نالت الاولى درجة حادة (٠,٧٦)، والثالثة على درجة حدة (٠,٧٣) .

الجدول

جدول (١)

رقم الفقرة	المرتبة	درجة الحدة
٢٧	١	٢,٧٤
١٥	١	٢,٧٤
١٤	٢	٢,٦٧
٢٣	٣	٢,٥٦
٧	٤	٢,٥٣
٢٩	٥	٢,٤٦
١١	٥	٢,٤٦
١٢	٥	٢,٤٦
١٩	٦	٢,٤٥

٢,٤٢	٧	١
٢,٤١	٨	١٨
٢,٣٩	٩	١٧
٢,٣٧	١٠	٣٤
٢,٣٦	١١	١٠
٢,٣٥	١٢	١٦
٢,٣٥	١٢	٢٥
٢,٣٥	١٢	٢٨
٢,٣٤	١٣	١٣
٢,٣٣	١٤	٣٥
٢,٢٥	١٥	٣
٢,٢٥	١٥	٨
٢,٢٥	١٥	٢٠
٢,٢٥	١٥	٢٦
٢,٢٣	١٦	٤٠
٢,٢١	١٧	٣١
٢,١٤	١٨	٣٦
٢,١١	١٩	٢١
٢,٦	٢٠	٤
٢,٤٠	٢١	٥
٢,٤	٢١	٦
٢,٤	٢١	٩

٢٢	٢٢	٢,٢
٣٢	٢٢	٢,٢
٣٣	٢٣	٢,١
٢	٢٤	٠,٧٦
٣٠	٢٥	٠,٧٣

يبين الفقرات ودرجة حدتها مرتبة تنازلياً

جدول (٢) يبين المجالات ومتوسط درجة حدتها مرتبة تنازلياً

المجالات	المرتبة	متوسط درجة المجال
١. تغيير وتطوير الشخصية يتم بتوظيف الصفات الايجابية في الحياة اليومية	١	٢,٤٧
٢. تغيير الشخصية يتم بتطوير الجانب الفكري	٢	٢,٤٦
٣. تغيير الشخصية يتم بتطوير الجانب السلوكي	٣	٢,٤٣
٤. تغيير الشخصية وتطويرها يتم بالتخلص من الصفات السلبية	٤	٢,٣٥
٥. تنمية وتطوير الشخصية يتم بتنمية القيم المعرفية والعملية	٤	٢,٣٥
٦. تغيير وتنمية الجانب النفسي	٥	٢,٣٠
٧. تطوير وتنمية الجانب الثقافي للشخصية	٦	٢,١٧
٨. تطوير الجانب البيئي للشخصية	٧	٢,٠٧

٩.تغيير وتطوير الشخصية يتم بتوظيف وتأکید الجانب الروحي للشخصية	٨	١,٨١

جدول (٣)

يبين استجابة الاساتذة على الاستبيان

ت	الفقرات	البدايل						النسبة المئوية
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	حثها على التوازن في تلبية مطالب الجسد والروح بترك التوسع بالملذات على حساب العبادات	١٠	٢٤,٤٤ %	٢٠	٤٤,٤٥ %	١	٢١,٢٢ %	
٢	لتغيير وتطوير الشخصية يجب نشر التعليم للقضاء على الامية المعرفية والدينية اجبارياً .	٣٣	٧٣,٣٣ %	١٠	٢٢,٢٣ %	صفر	صفر %	
٣	توفير حصانة دينية ضد الافكار الشريكة الهدامة والتكفيرية بتدريس الطلبة القرآن والسنة من المرحلة الابتدائية الى نهاية الدكتوراه .	١٥	٣٣,٣٣ %	١٠	٢٢,٢٣ %	٢	٤,٤٥ %	
٤	حثها على احترام القانون والنظام والوقت وتقديس الامانة	٣٠	٦٦,٦٦ %	٨	١٧,٧٨ %	١	٢,٢٢ %	
٥	تنمية العمل الجمعي المؤسساتي وتنمية قيم التكافل الاجتماعي	٢١	٤٦,٧٦ %	١٤	٣١,١٢ %	١	٢,٢٢ %	
٦	تنمية حب الوطن بتوفير بلد آمن وحياة كريمة لأبعاد الشخصية عن حاجتها لأمن وحماية الجماعة كي لا يكون ولائها للجماعة على حساب الوطن .	٢٤	٥٣,٣٤ %	١٠	٢٢,٢٣ %	٢	٤,٤٥ %	
٧	حثها على نبذ العادات السلبية ذات النتائج السلبية العقيمة كالأخذ بالتأثر والتخندق الطائفي والعنقي والقبلي واتباع	٢٧	٦٠ %	١٠	٢٢,٢٣٥ %	١	٢,٢٢ %	

							المصلحة العامة .	
٨	تدريب الشخصية على تحديد اهداف وخطط واضحة في الحياة وتنمية الارادة لديها للقدرة على النهوض بعد الفشل كي لاتصبح فريسة لمخططات الآخرين .	٢١	٤٦,٧٦ %	١٢	٢٦,٦٧ %	٣	٦,٦٧ %	
٩	توجيهها نحو الوسطية في السلوك أي توازن بين الافراط والتفريط وتحمل المسؤولية بجد.	٢٤	٥٣,٣٤ %	١٠	٢٢,٢٣ %	٢	٤,٤٥ %	
١٠	تنمية التفكير الابداعي والابتكاري في الشخصية	٣٠	٦٦,٦٦ %	١٢	٢٦,٦٧ %	٣	٦,٦٧ %	
١١	تنمية الاستقلالية في التفكير وتحقيق التأزر بين الفكر والعاطفة	١٨	٤٠ %	١٤	٣١,١٢ %	٣	٦,٦٧ %	
١٢	حثها على ان يكون شخصية منفتحة على كل ماهو ايجابي جديد بالثقافة المستمرة	٢١	٤٦,٧٦ %	١٠	٢٢,٢٣ %	١	٢,٢٢ %	
١٣	نبذ الصنمية وتقليد شخصيات سياسية ودينية دون تفكير وتمحيص	٢١	٤٦,٧٦ %	٨	١٧,٧٨ %	٣	٦,٦٧ %	
١٤	تخليصها من الافكار اللاعقلانية والخرافية العالقة بالذهنية الجمعية العراقية واستبدالها بمنظومات معرفية اصلية .	٢٤	٥٣,٣٤ %	٨	١٧,٧٨ %	صفر	صفر %	
١٥	تنمية قيم العدل وضبط النفس والتسامح والقيادة والشجاعة والجرأة والمثابرة والتعاش والتوافق	٣٦	٨٠ %	٤	٨,٨٨ %	١	٢,٢٢ %	
١٦	تنمية القيم الانسانية حب،رحمة،رضا،امانة.	٢١	٤٦,٧٦ %	١٠	٢٢,٢٣ %	٢	٤,٤٥ %	
١٧	اعادة النهوض بالاخلاقيات والتقاليد والاداب الاجتماعية العراقية الراقية	٢٤	٥٣,٣٤ %	١٨	٤٠ %	١	٢,٢٢ %	
١٨	تنمية التسامي بتقدير الجمال والامتنان والامل وروح المرح والسمو الروحي	٣٠	٦٦,٦٧ %	٨	١٧,٧٨ %	٣	٦,٦٧ %	

١٩	حثها على تجنب الانفعالات السلبية كالحدس والحقد والتعصب والعدوان والحزن والغضب والتشاؤم والقلق والتسرع في رد الفعل واتخاذ القرارات والاعتدال في الحب والكره متجنبه الحماس .	٢٧	%٦٠	١٦	٣٥,٥٥ %	١	%٢,٢٢
٢٠	ان تحقق الشخصية ذاتها بتقبل الذات كما هي وتقبل الآخرين كما هم .	١٨	%٤٠	١٦	٣٥,٥٥ %	٢	%٤,٤٥
٢١	ان تتجنب الشخصية المظاهر الزائفة وان تمارس حياتها ببساطة بأهتمام كبير .	١٨	%٤٠	١٤	٣١,١٢ %	٤	%٨,٨٨
٢٢	جعلها شخصية مفعمة بالامل تحب مواجهة المشكلات ،حية الضمير لاتخشى المستقبل تكره الاستبداد والانفلات والتمرد وخيانة الامانة	١٨	%٤٠	١٢	٢٦,٦٧ %	٣	%٦,٦٧
٢٣	التخلص من الازدواجية والمناقفة لأرضاء الآخر الآخر الاعلى واعتماد النقد والمصارحة وان تعلو على مستوى الاتانية تجانب الحق مع اي موقف	٣٠	٦٦,٦٦ %	١٠	٢٢,٢٣ %	١	%٢,٢٢
٢٤	ان تقنع الشخصية نفسها بضرورة التغيير وتعتقد ان وضعها ليس ميؤوس منه بل قابل للتغيير	٢١	%٤٦,٧٦	١٤	٣١,١٢ %	٣	%٦,٦٧
٢٥	ان تكون شخصية غير متعصبة متسامحة الى معتقدات الآخرين متجنبه المجادلات العقيمة الفارغة.	١٨	%٤٠	١٤	٣٦,١٢ %	١	%٢,٢٢
٢٦	شخصية تؤمن بالسلام وادانة ثقافة العنف والانتقام واستعمال القوة	١٨	%٤٠	٦	١٣,٣٤ %	٣	%٦,٦٧
٢٧	بتوفير بيئة خالية من التلوث البيئي بأنواعه وحث الشخصية على الحفاظ على نظافة البيئة	٣٦	%٨٠	٤	%٨,٨٨	١	%٢,٢٢

٢٨	توفير حياة كريمة للشخصية تتوافر فيه عناصر التعليم المستمر المجاني وخدمات الاسكان الصحي ماء، كهرباء، أمن لتحقيق الصحة النفسية والسعادة للفرد والمجتمع	٢٤	٥٣,٣٤ %	١٤	٣١,١٢ %	٢	٤,٤٥ %
٢٩	تنمية القيم التطورية المدنية والقيم المعرفية التي تتلائم مع تراثنا العربي الاسلامي لتكوين بيئة خالية من العنف والتعصب	٢٤	٥٣,٣٤ %	١٢	٢٦,٦٧ %	١	٢,٢٢ %
٣٠	توفير بيئة نفسية ايجابية للوقاية من الامراض النفسية بالقضاء على ضغوطات الحياة اليومية وازالة المثيرات السلبية في البيئة وفق مبدأ "الوقاية خير من العلاج"	٢٤	٥٣,٣٤ %	١٢	٢٦,٦٧ %	٥	١١,١٢ %
٣١	استلهم قيم وجمالية الحضارة الغربية الايجابية في التعليم والصحة والسياحة	١٨	٤٠ %	١٠	٢٢,٢٣ %	٣	٦,٦٧ %
٣٢	تنمية شخصية مؤمنة بحضارتها وتاريخها وثقافة الهوية العربية الاسلامي بأستلهم ثقافة شخصية العظماء كالانبياء والصحابه	٢٧	٦٠ %	١٢	٢٦,٦٧ %	١	٢,٢٢ %
٣٣	تنمية الصحة الجسمية بتشجيع الرياضة المنتظمة وقضاء وقت ممتع بين احضان الطبيعة وتشجيع الشعر للتعرف على ثقافة الشعوب	٢٧	٦٠ %	١٠	٢٢,٢٣ %	٢	٤,٤٥ %
٣٤	التركيز في التعليم على التربية السليمة والاخلاق الاسلامية في المراحل الست الاولى الدراسية	١٨	٤٠ %	٤	٨,٨٨ %	١	٢,٢٢ %
٣٥	حث الشخصية على الجدية والدقة في العمل وان يكون شخصية عملية كثيرة الانتاج قليلة الاستهلاك	٣٠	٦٦,٦٧ %	٤	٨,٨٨ %	٢	٤,٤٥ %

الفصل الخامس

الاستنتاج :

من الضروري التعرف على افكار أساتذة الجامعة كونها شريحة مثقفة ومهمة ويهمها بناء الانسان العراقي وتقدمه ، نستنتج من نتائج البحث ان اهم الافكار التي اكد عليها الاساتذة ويدركون انها الاهم فهم يرون ان تطوير الشخصية العراقية يعتمد على عدة نقاط مهمة يجب تنفيذها في برامج عملية تؤكد عليها المؤسسات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني والمؤسسات الدينية والاعلامية وهي :

١. لتطوير الشخصية العراقية يجب تأكيد وتوظيف الصفات الايجابية في الحياة اليومية وهذه مسؤولية التربية ومؤسساتها كالمدارس والجامعات والجوامع والمنظمات المدنية .

٢. يدرك الاساتذة ان تطوير الشخصية العراقية يعتمد على تنمية القيم الانسانية ، حب ، عطف ، امانة ، بأحياء تراثنا العربي وتاريخنا المجيد الغني بالقيم السامية .

٣. يدركون بضرورة الانسلاخ من الحضارة الغربية الدخيلة البعيدة عن قيمنا وديننا والعودة الى النهوض بالاخلاقيات والتقاليد العراقية الراقية الحميدة

٤. اهمية تنمية التفكير الابتكاري والابداعي للحاق بركب الحضارة العالمية .

٥. للتخلص من الوضع السيء من الضروري نبذ الصنمية وتقليد شخصيات سياسية ودينية دون تفكير وتشجيع العمل الجمعي المؤسساتي لبناء الوطن .

التوصيات

توصي الباحثة بناءاً على النتائج الواردة على مايلي :

١. تدريس مادة " ثقافة التسامح " في المدارس واشراك المتعصبين في عضوية جماعة السلام المتسامحة ضد التعصب .

٢. اعلامياً يجب التأكيد على نشر الافكار السليمة وردع الافكار الخاطئة والتأكيد على نشر ثقافة التسامح الديني والمذهبي والاجتماعي ونبذ النزاعات التعصبية والطائفية لا التأكيد عليها اعلامياً.
٣. اذا اردنا تغيير الشخصية ايجابياً يجب التأثير على وجدانها اولاً قبل عقلها وتعريفها بنتائج تفكيرها المنحرف .
٤. يجب تنفيذ برنامج اعلامي طويل المدى ملزم بتطوير الشخصية اقتصادياً وتعليمياً واجتماعياً وعقائدياً بالتعاون مع الوزارات المعنية والمؤسسات المدنية والحكومية .
٥. حث المفكرين والباحثين والتربويين والنفسيين على الكشف عن تصرفات الشخصية العراقية وتعريف المواطنين بطبيعة الاعتلالات النفسية والسلوكية التي يعانونها وازالة مشاعر الاحباط والحرمان عند المواطن .
٦. تدريب الشخصية على ابداء الرأي المستقل ولايهمها رأي الاغلبية اذا كانت الاغلبية مخطئة وتدريبها على الصدق مع الذات والناس وان تفهم ذاتها وتتنقد ذاتها وتتولى قتل الغرائز المحرمة وتأديب الذات .

المقترحات

- تقترح الباحثة اجراء الدراسات الآتية :-
١. اجراء دراسة بأستخدام منهج تحليل محتوى " لدراسة الفرق بين خصائص الشخصية العراقية وخصائص الشخصية المصرية " .
 ٢. اجراء دراسة نقدية تحليلية " دراسة نقدية تحليلية للخصائص الفكرية للشخصية العراقية وطرق تطويرها " .
 ٣. اجراء دراسة " الخصائص السلبية للشخصية العراقية الاسباب وطرق معالجتها " .

٤. إجراء دراسة نقدية تحليلية " دراسة الجانب السلوكي للشخصية العراقية ، دراسة الاسباب والعلاج " .

ملحق رقم (١) دراسة استطلاعية

جامعة بغداد

مركز البحوث التربوية والنفسية

تحية طيبة ..

ارجو التفضل بالموافقة على الاجابة على السؤال المفتوح الآتي :
س/ تحدث بأسهاب عن شروط وأساليب تنمية وتغيير الشخصية العراقية كما تدركها أنت "

ملاحظة : الدراسة لغرض البحث العلمي ولا حاجة لذكر الاسم ولكم جزيل الشكر .

الباحثة

ملحق (٢)

جامعة بغداد

مركز البحوث التربوية والنفسية

عزيزي التدريسي :

عزيزتي التدريسية :

نظراً لما نعهده فيم من خبرة علمية متميزة ارجو التفضل بالاجابة على البدائل التي تمثل فقرات تغيير وتطوير الشخصية العراقية بوضع إشارة (X) امام البديل المناسب الذي تدركه .

اللقب العلمي

التخصص

الجنس

☐

ذكر

أنثى

☐

ت	الفقرات	البدائل		
		اوافق	اوافق	لا اوافق
	تغيير وتطوير الشخصية العراقية يتم بتوظيف وتأکید الجانب الروحي الديني للشخصية ويتم ذلك :	بشدة		
١	بتمتية شخصية طائعة عابدة لربها مؤمنة بالقرآن والسنة .			
٢	حثها على التوازن في تلبية مطالب الجسد والروح لأن اشباع الجسد على حساب الروح شذوذ ضد الفطرة السليمة "كالتوسع بالملذات وترك العبادات او تضيقها"			
٣	يجب نشر التعليم والقضاء على الامية المعرفية الدينية.			
٤	توفير حصانة دينية للطلبة ضد الافكار الشريكة الهدامة والتكفيرية بتدريسهم تفسير القرآن والسنة النبوية الصحيحة من المرحلة الابتدائية الى نهاية الدكتوراه .			
٥	نشر ثقافة التسامح الديني والمذهبي والاجتماعي ونبذ النزاعات التعصبية والطائفية اعلامياً لنشر الافكار السليمة وردع الافكار الخاطئة .			
٦	تدريس مادة " ثقافة التسامح في المدارس وشارك المتعصبين في عضوية جماعة السلام المتسامحة ضد التعصب .			

ت	الفقرات	البدائل		
		اوافق	اوافق	لا اوافق
	بتطوير الجانب السلوكي للشخصية :	بشدة		
١	حثها على احترام القانون وتقديس الامانة والوقت .			
٢	حثها على نبذ العادات السلبية ذات النتائج السلبية العقيمة كالأخذ بالنار والتخندق الطائفي والعرفي والقبلي واستبدالها بعبادات متعلمة لها مردود ايجابي فاذا تعطلت العادة تغيرت الشخصية "			
٣	تتمية العمل الجمعي في العمل المؤسساتي وتنمية قيم التكافل الاجتماعي وان يتخذ منهج في الحياة.			

٤	تتمية دافع حب الوطن بتوفير بلد آمن وحياة كريمة فيه لأبعاد الشخصية عن حاجتها الى الانتماء الى جماعة ما للحصول على الأمن والحماية . كي لا يكون ولائها للجماعة على حساب الوطن .		
٥	تتمية الافكار والقدرة للشخصية على مجابهة الفشل والنهوض بعد الفشل .		
٦	تدريب الشخصية على تحديد اهداف واضحة بالحياة والعمل على تحقيقها بعد ان تحقق الانسجام بين المطامح والامكانيات .		

المصادر العربية

القرآن الكريم .

١. ابو أسعد احمد عبد اللطيف ، (٢٠١٢) ، نظريات الارشاد النفسي

والتربوي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، كلية العلوم
التربوية والنفسية .

٢. باترسون ، (١٩٩٥) " الارشاد النفسي والعلاج النفسي النظرية

والتطبيق ، ترجمة د.سيد عبد الحميد مرسي ، مصر ، مكتبة
وهبة.

٣. الخولي ، وليم (١٩٧٦) ، الموسوعة المختصرة في علم النفس

والطب العقلي ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٦ .

٤. صالح ، قاسم حسين (٢٠٠٧) " الجميل والقبيح في الشعب

العراقي "دراسة استطلاعية" العدد (٢٠٥٣) .

٥. عباس ، نوال قاسم ، (٢٠١٣) ، الخصائص السايكولوجية

للشخصية العراقية في المرحلة الثانية ، دراسة ميدانية .

٦. عربيات احمد عبد الحليم عربيات - قسم الارشاد والتربية الخاصة
كلية التربية - جامعة مؤتة ، (٢٠١٢) ، نظريات الارشاد النفسي
، ٢٠٠٩ ط ١، دار المسيرة للتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .
٧. العزة ، سعيد (١٩٩٩) ، " تربية الموهوبين والمتفوقين : دار
الاردن ، دار الثقافة .
٨. ياسين ، باقر ، كتاب شخصية الفرد العراقي ، ثلاث صفات سلبية
خطيرة ، التناقض والتسلط .

المصادر الاجنبية :

- 1.Prochasska James O.and j c Norcross(1994) system of
psycholotherapy :A transth eortical analysis , Brooks
cole publishing com .N.Y.
 - 2.Shilling , Louis (1984) perspective counseling theories on
perentice – Hall ,inc. N . J.
- العلاج الواقعي وليام جلاسر . شبكة الانترنت
@ wglasser www.lharshman
- 4.popenoe,Davich(1977) , sociology . c.Graw Hill.
 - 5.Allport – Gu(1937):personality psychological
Interpretation London,lcnstalde .
 - 6.Cattell , Brayman , (1960): personality stematic
theoretical and factudl study new youk .m.c.Graw .Hill.
 - 7.Popenoe , Davich (1977) : Sociology , new your; worth.

- 8.Roch and others (1965) : S.A.E.D.D, the Relations ship of Selected mmpl.An seats seores of high and Low achieving high school seniors Dissretation abstralt International .Vol 36-No4.
- 9.Fisher , Eagehe (1955) G,Anational of the beginning teacher in yauch , Wilbur A,the beginning teacher new yourk holt, (1955)
- 10.Rober ston , lam (1977): sociology new yourk worth

**فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب
المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ
في ضوء حاجاتهم**

م.د علي عطيه عذاب العتابي

وزارة التربية

المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

م.د. علي عطيه عذاب العتابي

((ملخص البحث))

وتُعدُّ مشكلة ضعف الأداء عند مدرسي مادة التاريخ من المشكلات التي تُوَرِّق المسؤولين في وزارة التربية ، وتعيق سير العملية التعليمية والتربوية ، فالمدرس يجب أن يؤدي دوراً أساسياً فاعلاً في بناء شخصية المدرس ، بما يتمتع به من قيم وأخلاق حميدة ، وبما يتحلى به من معارف ومعلومات وبما يتقنه من مهارات ، ومهمة التدريس في المرحلة المتوسطة مسؤولية كبيرة تمكن المدرس من أداء دوره على أكمل وجه ، وتنفيذ مهماته التعليمية ، والقيام بمسؤولياته بفاعلية ، لذلك فالمدرس بحاجة الى عددٍ من المهارات التعليمية في المجالات المختلفة (المعرفية ، والعقلية ، والحركية ، والوجدانية) ورمت هذه الدراسة إلى :

١. بناء برنامج تدريبيّ لمدرسي مادة التاريخ .
 ٢. التحقق من فاعلية البرنامج التدريبيّ المقترح في اكتساب المهارات التعليمية لمدرسي مادة التاريخ .
- ومن أجل تحقيق هدي البحث ، وضعت الصفرية الفرضية الآتية :
- هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث في الاختبارين القبليّ والبعديّ لمصلحة الاختبار البعديّ .

واختار الباحث عينة من مدرسي مادة في مدينة بغداد مديرية تربية
بغداد الرصافة/ ٢ ، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (٣٥) مدرساً ومدرسة ،
اخضعوا للبرنامج التدريبي ضمن دورة تدريبية لمدة (٣) أشهر ، ولغرض
معرفة فاعلية البرنامج التدريبي صمم الباحث اختباراً تحصيلياً قليلاً وبعدياً ،
واستعمل الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية ، ومنها : (الاختبار التائي
لعينتين مترابطتين ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون ،
ومعادلة صعوبة الفقرات الموضوعية والمقالية ، ومعادلة قوة تمييز الفقرات
الموضوعية والمقالية) لمعرفة نتائج البحث .

وأبرز نتائج البحث تمثلت بـ :

فاعلية البرنامج التدريبي في اكتساب المهارات التعليمية لمدرسي مادة التاريخ .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بـ :

١. تضمين البرامج التدريبية للمدرسين في أثناء الخدمة المهارات التعليمية
للمساهمة في تطوير دور المدرس .

٢. استعمال البرنامج التدريبي المُعد في هذا البحث في تدريب مدرسي مادة
التاريخ للمرحلة المتوسطة ضمن الدورات التي تقيمها وزارة التربية ، وذلك
لثبوت فاعليته في اكتساب المهارات التعليمية لمدرسي مادة التاريخ .

٣. عمل كتيبات مطبوعة عن المهارات التعليمية ، وتوزيعها على المشرفين
الأختصاصيين ومدرسي مادة التاريخ للإفادة منها .

Abstract

The problem of poor performance in teachers of
history is a problem that disturbs officials in the Ministry of

Education, and hinders the process of educational and educational, the teacher must play a key role in the effective building of the personality of the teacher, the values and ethics of good, and the knowledge and information and And the task of teaching in the middle stage is a great responsibility to enable the teacher to perform his role to the fullest, and carry out his educational tasks, and to carry out his responsibilities effectively, so the teacher needs a number of educational skills in various areas (cognitive, mental, motor, Dania)

The study was divided into:

- 1- Building a training program for teachers of history.
- 2-To verify the effectiveness of the proposed training program in acquiring the educational skills of the teachers of history.

In order to achieve the two research objectives, Al-Safriya put forth the following hypothesis:

-There is a statistically significant difference at (0.05) between the mean scores of the research sample in the tribal and remote tests for the benefit of the post-test.

The researcher selected a sample of material teachers in the city of Baghdad Directorate of Education

Rusafa 2 / A random sample was selected (35) teachers and schools, were subjected to the training program within a training course for (3) months, and for the purpose of knowledge of the effectiveness of the training program, , And the researcher used a number of statistical methods, including: (the test of the two interrelated samples, Pearson correlation coefficient, Spearman Brown equation, and the equation of the difficulty of the substantive and transitional paragraphs.

The main results of the research were:

The effectiveness of the training program in acquiring educational skills for teachers of history.

In light of the research results, the researcher recommended:

1-Include training programs for teachers in-service educational skills to contribute to the development of the role of the teacher.

2-The use of the training program prepared in this research in the training of history teachers for the intermediate stage within the courses established by the Ministry of Education in order to prove its effectiveness in acquiring the educational skills of teachers of history.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

3-Make printed booklets on educational skills, and distribute them to supervisors, specialists and history teachers to benefit from them.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

تُعدُّ مشكلة ضعف الأداء عند مدرسي مادة التاريخ من المشكلات التي تؤرق المسؤولين في وزارة التربية ، وتعيق سير العملية التعليمية والتربوية ، فالمدرس يجب أن يؤدي دوراً أساسياً فاعلاً في بناء شخصية المتعلم ، بما يتمتع به من قيم وأخلاق حميدة ، وبما يتحلى به من معارف ومعلومات ، وبما يتقنه من مهارات ، ومهمة التعليم في المرحلة المتوسطة مسؤولية كبيرة ، تمكن المدرس من أداء دوره على أكمل وجه ، وتنفيذ مهماته التعليمية ، والقيام بمسؤولياته بفاعلية ، لذلك فالمدرس بحاجة إلى عددٍ من المهارات التعليمية في المجالات المختلفة : (المعرفية ، والعقلية ، والحركية ، والوجدانية) .

(الساموك ، ٢٠٠٥ ، ص ١٥٣)

إنَّ إعداد المدرس ليس بدورة قصيرة أو سريعة ، أو بدورات تُخصص لمجموعة من المحاضرات ، وإنَّما يجب أن يتم تدريب المدرس على طرائق اكتساب المهارات بشرح المقصود منها ، ثم التدريب العمليّ في ورش عمل لتعليمها وتعلمها ، ومعرفة وممارسة طرائق تقييمها ، ليمتد التطوير الى أداء المدرس بوصفه أداة تنفيذ المنهج (مصطفى ، ٢٠٠٧ ، ص ٥٧) .

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

وهذا يتطلب من المؤسسات والمراكز وأقسام الإعداد والتدريب أن تواكب التطور، وبالنتيجة تطوير سياستها وبرامجها التدريبية ، وقد دعت المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم إلى الاهتمام بدور مدرس مادة التاريخ في العملية التعليمية باختلاف المكان والظروف المحيطة بالإمكانات المتاحة .

(التميميّ والزجاجي، ٢٠٠٤، ص ١٢٥)

ويمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

- ما مدى فاعلية برنامج تدريبيّ مقترح لتدريب مدرسي مادة التاريخ في أثناء الخدمة في اكتسابهم للمهارات التعليمية ؟

أهمية البحث :

والتربية ضرورة حياتية ، وقاعدة أساسية لتطوير المجتمع ، ولا أحد ينكر هذه الحقيقة ، فقد بذل التربويون خلال مسيرة التاريخ البشريّ جهوداً عظيمة في تطوير المجتمعات ، وأثبتت التربية جدواها ودورها ووجودها كأحسن نتاج فكريّ ، توصل إليه الإنسان ، وتعدّ الدول المتقدمة والنامية آمالاً كبيرةً على النظم التربوية ، إيماناً منها بأنّ التربية هي العنصر الأساس والحاسم لإحداث التنمية بجميع أبعادها ، وقد شهدت التربية في العصر الحديث مجموعة من التغيرات ، شملت فلسفتها ، ومفهومها ، وأهدافها ، وبرامجها ، وذلك نتيجة للتقدم العلميّ في المجالات كافة ، ولاسيما في العلوم الإنسانية والسلوكية ، وكان من الطبيعيّ أن تظهر هذه التغيرات على عناصر العملية التربوية ، ولاسيما مجال إعداد المدرسين وتدريبهم (ادريس ، ١٩٩٦ ، ص ٣٠).

ومن أسس التربية الجيدة عملية التعليم ، والتعليم أعم وأشمل من التدريس ، فإذا كان التدريس يتم على وفق إجراءات مقصودة ومخطط لها، فإنّ

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

التعليم يتضمن جميع الحوادث التي تؤثر بنحو مباشر في تعلم الفرد ، سواء أكانت الحوادث مقصودة أم لا ، وتتم داخل غرفة الصف أو خارجها ، من المدرس أو غيره من العاملين بالعملية التربوية ، وتؤدي الى تعلم الفرد واكتسابه للخبرات المختلفة .

(أبو العز وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٤)

والتعليم يصمم بطريقة منظمة ومقصودة للخبرات التي تساعد المدرس على انجاز التغير المرغوب به في الأداء ، ويمدُّ المدرس والمتعلم بالتوجيهات، وتحمله مسؤولية انجاز المتعلم ، لتحقيق الأهداف التعليمية (أبو شريخ ، ٢٠١٠ ، ص ٤) .

إذ يمثل الجدول الذي يخططه المعلم وينفذه على شكل تفاعل مباشر بينه وبين المتعلمين ، من أجل تعليم مثمر فعّال (الهاشمي، والدليمي ، ٢٠٠٨ ، ص ٩) .

ويرى الباحث أن المدرس هو أحد المكونات الرئيسة في العملية التربوية ، وهو العنصر الفعّال في جعلها كائناً حياً متطوراً وفعالاً، وتكمن أهميته في أنه العنصر الخبير الذي أقامه المجتمع ، لتحقيق الأغراض التربوية التي ينشدها ، وهو الأمين على تراث المجتمع الثقافي ، وهو العامل على تجديد هذا التراث وتعزيزه وتطويره .

ونظراً للدور الفاعل الذي يؤديه المدرس ، لا بدّ من إعداده إعداداً متكاملًا وشاملاً ، وبتنمية تربوية وتعليمية تواكب متطلبات مرحلة التنمية ، والتركيز في الإعداد النوعي في هذه المرحلة دون تباطؤ ، حتى يتحقق بالفعل ما يُنشد في جعل هذه النهضة ممارسةً وتجديداً .

(آل إبراهيم ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٧)

لقد ازداد الاهتمام بإعداد المدرسين وتدريبهم ، والعمل على رفع
مستواهم العلمي والمهني ، لما للمدرس من دور مهم وأساسي في رسم المعالم
الأساسية لمدرسة المستقبل . وبذلت مؤسسات إعداد المدرسين جهوداً كبيرة ،
لتحديد المهارات التي يحتاج إليها المدرس في عملية التعليم ، وهكذا تم تحديد
هذه المهارات ، ومن ثم إدخالها في عمليات تدريب المدرسين وإعدادهم قبل
الخدمة .

(الفراء وعبد الرحمن ، ١٩٩٩ ، ص ١٦٠)

وتُعَدُّ البرامج التدريبية المعدة بنحوٍ متكامل ، والمراعية لحاجات
المدرسين ، والمخطط لها بنحوٍ دقيق من الوسائل المهمة لرفع كفاية المدرسين
، وإنَّ أي مرحلة من المراحل التعليمية لها دور فاعل في تحقيق أهداف التربية
، وتمثل المرحلة المتوسطة مكان الصدارة بين مراحل التعليم المختلفة ، نظراً
لضخامة إعداد الطلاب ، وأهميتها كمرحلة عامة ينبغي أن يحصل عليها أبناء
المجتمع ، إذ يحصل المتعلمون فيها على الحد الأدنى الذي ينبغي الحصول
عليه من المعارف والمهارات ، وهي مرحلة مهمة من حياة الإنسان ، تكوّن
الصفات الأولى لشخصيته ، وتحدد اتجاهاته وميوله ، وتتكون الأسس الأولى
لمفاهيمه التي تتطور مع حياته (البكري ، ٢٠٠٢ ، ص ٩) .

ومما تقدم تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية :

- ١ . أهمية مادة التاريخ بوصفها تصف الماضي وتفسر الحاضر .
- ٢ . أهمية التدريب في أثناء الخدمة لمدرسي مادة التاريخ .
- ٣ . أهمية اكتساب المهارات التعليمية في التنمية المهنية للمدرسين .

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

٤. يساعد مدرسي مادة التاريخ على معرفة المشكلات المهمة التي تواجههم داخل الصف .

٥. يجنب مدرسي مادة التاريخ من الوقوع في الأخطاء التي تصاحب استعمالهم للأنشطة التعليمية ، واختيار الطرائق المناسبة .

- هدف البحث :

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية :

٣. بناء برنامج تدريبي لمدرسي مادة التاريخ .

٤. التحقق من فعالية البرنامج التدريبي المقترح في اكتساب المهارات التعليمية لمدرسي مادة التاريخ .

- حدود البحث :

يتحدد هذا البحث بما يأتي :

١. مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المدارس المتوسطة التابعة للمديريات العامة للتربية في بغداد الرصافة / ٢ . للعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨) .

٢. عدد من المهارات التعليمية في (الأهداف السلوكية ، والتقويم والامتحانات ، والمحتوى التعليمي ، والطرائق والأساليب ، والأنشطة التعليمية ، والتعامل مع الطلبة) .

- تحديد المصطلحات:

الفاعلية / عرفها كل من :

١. Good:

"القابلية على انجاز النتائج المأمولة مع الاقتصاد بالوقت والجهد"

(Good)، 1979، P.207

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

٢. شحاته والنجار :

"مدى الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيراً مستقلاً في إحدى المتغيرات التابعة، وكذلك معيار يقيس مدى إجابة الطلبة للبرنامج التدريسي ، والتمكن من السلوك المعرفي، وتعرف أحياناً بأنها السداد في معالجة الهدف الصحيح" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ص ٢٣٠).

يعرفها الباحث إجرائياً :

" بأنها الأثر الناتج من تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في اكتساب المهارات التعليمية في أداء مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم " .

ثانياً : البرنامج التدريبي : عَرَفَهُ كُلُّ مَنْ :

١. فايز ١٩٩١ :

"مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة من المتعلمين في مدة زمنية محددة؛ لتحقيق هدف أو أهداف خاصة" (فايز ، ١٩٩٨، ص ١٩١).

٢. حسن وآخرون ١٩٩١ :

" نوع من أنواع التدريب يرمي إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين، وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما " (حسن وآخرون ، ١٩٩١، ص ٧٧).

- يعرفه الباحث نظرياً :

" مجموعة من الأنشطة والخبرات التي يخطط لها وينفذها المسؤولون عن التدريب في موضوع معين ، ولمدة زمنية محددة ، بهدف تطوير المعارف والمهارات لدى المتدربين ، وتحقيق أهداف وضعت بما يتفق وحاجاتهم التدريبية".

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في
ضوء حاجاتهم

- يعرفه الباحث إجرائياً :

" مجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة التدريبية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنياً لاكتساب المهارات التعليمية التي ترمي إلى رفع مستوى أداء مدرسي مادة التاريخ .

ثالثاً : المهارات التعليمية : عَرَّفها كُلُّ من :

١. زيتون وزكريا ١٩٨٥ :

"مستوى الكفاية التعليمية أو اليدوية التي تمكن المدرس من تنمية التعلم بدرجة كافية من الدقة والإتقان بنحو يتلاءم وقابلية المتعلم " (زيتون وزكريا ، ١٩٨٥، ص ١٠٩).

٢. موسى ١٩٩٢ :

"مجموعة من الطرائق التي يستعملها المدرس لنقل أكبر مقدار من المعلومات والأفكار والمفاهيم والقيم إلى الطلبة " (موسى ، ١٩٩٢، ص ٢).

- يعرفها الباحث نظرياً :

" مجموعة من الاداءات التي يستخدمها المدرس أثناء عرض مادة الدرس بجودة وإتقان " .

- يعرفها الباحث إجرائياً :

" مجموعة من الطرائق والاجراءات التي تكون ضمن سلوك أداء مدرس مادة التاريخ "

الفصل الثاني

أطار نظري و دراسات سابقة

- أطار نظري :

التدريب :

كانت أمم الشرق القديم في بلاد الرافدين ومصر أول من تبنت التدريب وسيلة مباشرة للتدريس في مجالات الزراعة والاقتصاد والبناء والصناعات اليدوية والعبادات والإدارة والمسؤوليات الاجتماعية المختلفة ، فالبابليون على سبيل المثال ، سجلوا نصوصاً في شرائع حمورابي تضمنت بعض أسس التدريب من طريق التمهّن ، وكان ذلك قبل حوالي (٢١٠٠ ق.م) ، ويظهر أنّ التمهّن بوصفه صيغة تدريبية مباشرة يؤديها السيد أو صاحب الصنعة بتعليم معرفته أو مهارته الخاصة لناشيء صغير .

(البعضاني ، ٢٠٠٢ ، ص٢٦)

ويُعدُّ التدريب عموماً صيغة مباشرة من التربية، يتم فيه تكوين مهارات سلوكية مهمة للفرد والمؤسسة التي يخدمها ، وتعديلها وتحديثها ، معتمداً في ذلك بدرجة رئيسة على طرائق وأساليب عملية تطبيقية، والتدريب مفهوماً وطبيعيةً يوازي في درجته التعليم، وقد يكون أكثر تطبيقاً عملياً لمادته المقررة، وإذا ما يكتفي التعليم أحياناً بتحصيل الفرد للمعارف أو السلوكيات المطلوبة بالتطبيق أو من دونه فإنَّ التدريب لا يقف عند حدِّ للتحصيل المبدئي لهذه السلوكيات والمعارف ، بل يوفر فرصاً حقيقية أو شبه حقيقية لممارسة ما جرى تعلمه ، ليكون التطبيق بهذا صفة ملازمة للتدريب ، ولا يكتمل سلوكاً تربوياً من دونه (العبودي ، ١٩٨٦ ، ص٣٨) .

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

لذا عُدَّ التدريب بصورته الحالية مصدراً أساسياً من مصادر إنماء الموارد البشرية ، وتنشيط رأس المال البشريّ ، الذي هو العامل الأساس في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ويُعدُّ التدريب الجانب المكمل لمرحلة إعداد الأفراد في الوظائف والمهن المختلفة (السامرائي ، ١٩٨٩ ، ص ٢).

- فوائد التدريب :

أولاً : فوائد عامة للتدريب :

من الفوائد العامة للتدريب ما يأتي :

- ١- توجيه الموظفين الجدد الذين ينظمون للتنظيم للمرة الأولى ، وتوعيتهم وتزويدهم بالمعلومات الأساسية والضرورية والكافية عن سياسة التنظيم وأهدافه..
- ٢- تطوير الأفراد ، وتحسين مستوى أدائهم، ممّا يجعلهم راضين عن عملهم ، ويساعد على رفع روحهم المعنوية التي تزيد من اهتمامهم بالعمل الإداري التربوي .
- ٣- تعريف العاملين بمستوى الأداء المطلوب من حيث الجودة والكمية (رضوان ، ١٩٩٤ ، ص ١٦٧).

ثانياً : فوائد اقتصادية :

هناك كثيرٌ من الفوائد الاقتصادية ، مثل:

- ١- تنمية الخبرات الوظيفية والمهارات، لتلبية حاجات تنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- ٢- يمكن التدريب الموظفين من القدرة على تغيير عملهم إلى عمل آخر أكثر أهمية ومردود.

٣- يساعد التدريب الموظفين على أداء أعمالهم بطريقة أفضل ، وزيادة نسبة الإنتاج سواء كان سلعة أم خدمة عامة ، وانخفاض نسبة الفاقد من المواد الأولية المستعملة، وانخفاض مقدار الوقت اللازم لإنتاج الوحدة) حسن وآخرون ، ١٩٩١، ص ١٩٥ .

ثالثاً : فوائد اجتماعية :

خلال الأيام الأولى من العمل تتشكل عند العاملين الجدد انطباعات عن التنظيم ، ممّا يولد لديهم انطباعاً بعدم الرضا عن العمل ، لذلك نجد معظم المديرين يحرصون على عقد برامج تدريبية تعريفية بالموظفين الجدد في التنظيم، وتكون هذه البرامج في العادة مختصرة ويكون التركيز في الأمور التقليدية، مثل: الإجازات والرواتب والقوانين (Kuzmits & Garrel، 1986 ، p.212 .

رابعاً : فوائد نفسية :

تتبع ثقة الفرد بالآخرين من ثقته بنفسه، والفرد المدرب يشعر بالاطمئنان والاستقرار في عمله وقدرته على تأدية الواجب الملقى على عاتقه بمهارة ، ممّا يشجع الحاجات النفسية عنده ، ويرفع من معنوياته فيظهر على سيادة العلاقات الإنسانية بين العاملين ، والتعامل مع العمل بروح تعاونية (العناد والعزاوي ، ١٩٨٦، ص ١٤٦).

خامساً : فوائد إنسانية:

يُعدُّ التدريب عملية إنسانية ، يتمكن الإنسان فيها من مواجهة ظروف عمله ، وتحميه من المشكلات التي قد تحدث نتيجة خلل ما في الاستعمال ولاسيما بعد التطور الهائل الذي حدث للمجتمعات ، وإدخال أساليب جديدة في العمل ، ممّا يجعل الأفراد يتخوفون من وقوع هذه المشكلات ، والتدريب وسيلة

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

مهمة في خفض حوادث العمل ، وإصاباته ، إذ يلم الإنسان بكيفية التصرف مع التقنيات المتوافرة من دون ارتكاب أخطاء ضارة (العناد والعزائي) ، ١٩٨٦ ، ص (١٤٧) .

التدريب وعلاقته بالتعلم والتعليم والتدريس:

اعتدنا أن نسمع في ميادين الدراسات مصطلحات تربوية كثيرة، منها متشابهة من حيث المبنى والشكل؛ لكنها تختلف من حيث المعنى والمضمون، ومنها: مختلفة في المبنى والشكل؛ لكنها تتشابه أو تلتقي في مجمل المعنى، أو فيها من الشبه الذي يحمله المضمون، ومن هذه المصطلحات هي: التعلم والتعليم والتدريس والتدريب.

ويمكن تعريف التعلم بأنه مجموعة من المتغيرات السلوكية التي تظهر عند المتعلمين نتيجة مرورهم بخبرة معينة ، ويستدل عليها من خلال قياس أدائهم المعرفي والنفسي والحركي والوجداني ، أو هو مفهوم فرضي يستدل عليه من طريق نتائج عملية التعلم . ويُعد مصطلح التعلم من ناحية تربوية : كل فعل يمارسه الشخص بذاته يقصد من ورائه اكتساب معارف ومهارات وقيم جديدة. والتعليم هو إحداث تغيرات معرفية ومهارية ووجدانية عند المتعلمين، أو نشاط مقصود من المدرس لتغيير سلوك المتعلم. أو عملية تفاعل اجتماعي ، لتطوير معارف ومهارات وقيم واتجاهات المتعلمين.

والتدريس هو عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة لاستجابة المتعلم (الطالب)، إذ تمثل هذه الاستجابة أهمية جزئية لتحقيق التعلم ، وهي التي يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من نتائج التدريس، وهو ما يُعرف بتعليم المتعلم، ففي التدريس يتم تشكيل بيئة المتعلم بنحو تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد، أو الاشتراك فيه على وفق شروط محددة أو كاستجابة لظروف

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

محددة، وهذا يعني : مجموعة المتطلبات التي ينبغي توافرها في موقف التعلم لكي يحدث التعلم المنشود . وإنّ التدريس عملية منظمة يمارسها المدرس، بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف، التي تكوّنت عنده بفعل الخبرة ، والتأهل الأكاديمي والمهني . ويمكن تعريف التدريب بأنّه قدرة من التكوين ، تتسم بتوجيهها وتركيزها في الأنشطة العملية أو التطبيقية ، ويمكن أن تكون هذه المدة في بداية التكوين أو في ختام التكوين النظريّ ، وقد يأتي التدريب من ممارسة العمل وتحمل المسؤولية المهنية كطريقة للتكوين المستمر أو لاستكمال التكوين ، وتتخلل مرحلة التكوين عمليات تقييمية مختلفة الأساليب، بغرض الحكم على مدى تحقق الأهداف أو الكفايات المنشودة في عمليتي التعلم والتعليم (الهاشي ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٢) .

أهمية تحديد الحاجات التدريبية :

الخطوة الأولى في إعداد أي برنامج تدريبيّ هي خطوة تحديد الحاجات التدريبية فأَي برنامج تدريبيّ للمدرس لأينى على أساس تحديد الحاجة إلى المدرس المتدرب لا يكون مؤثراً، وقد يكون إهداراً للإمكانات البشرية والمادية (المقبل ، ٢٠٠٤ ، ص ٢) ، ويشدد كثيرٌ من التربويين على أهمية تحديد الحاجات التدريبية للمعنيين بالتدريب، سواء كانوا مدرسين أو إداريين، وإنّ نجاح أي برنامج تدريبيّ يقاس بمدى التعرف بالحاجات للتدريب وحصرها جميعاً، وإنّ أيّ برنامج تدريبيّ لا يؤسس على قياس علميّ للحاجات التدريبية لا يؤدي دوره بنحوٍ جيد .

(غانم و حنان ، ١٩٨٣ ، ص ٢٧٣)

ويمكن توضيح أهمية الحاجات كخطوة أساسية في عملية التدريب في الآتي :

١. يتم من طريقها تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها ، وفي توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب.
٢. تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المدرس ، التي هي بحاجة إلى علاج من طريق التدريب.
٣. تنمية القدرات والاتجاهات ، استجابةً للمتغيرات العلمية والتربوية .
٤. تسهم عملية تحديد الحاجات في تفصيل البرامج التدريبية ، ورفع كفاياتها ، من طريق تحديد نوعية محتوى البرامج التدريبية ومدتها ، واختيار المتدربين والوسائل التعليمية، وأسلوب تنفيذ البرامج وأأسسه وأهدافه .
٥. توظيف المعلومات الناتجة عن البرامج التدريبية في التنبؤ بالحاجات التدريبية المستقبلية

أساليب تحديد الحاجات التدريبية :

هناك عددٌ من الأساليب التي يمكن استعمالها في تحديد الحاجات التدريبية ومن أبرزها :

١. تحليل الأداء : ويتم ذلك من تحديد مخرجات العمل أو مخرجات الوظيفة المرغوبة ، ثم تحديد المهمات المطلوبة لكل مخرج وظيفي ، وأخيراً تحديد المعرفة والمهارة التي كانت مطلوبة لأداء مختلف المهمات .
٢. تقويم الأداء : يساعد هذا الأسلوب القائمين على تحديد الحاجات التدريبية في معرفة أوجه القصور في أداء المعلمين من طريق موازنة أداء المعلم في مهارة معينة بالأداء المطلوب ، الذي يجب أن يقوم به ، ومن ثم تحديد أوجه القصور لديه ، ويمتاز هذا الأسلوب بأنه يقدم معلومات دقيقة عن المعلم إلا أنه يحتاج إلى كثيرٍ من الوقت ، لتقويم أداء مجموعة من المعلمين (الهشامي، ٢٠٠٣، ص ١٣٠).

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

٣. تحليل المهمة : ويتم ذلك من طريق البدء بتحديد المهمات التي يؤديها الفرد ، ومن ثم تأكيد المعرفة والمهارة المطلوبة ، لتحقيق الأداء الناجح لتلك المهمات.

٤. دراسة المقدرة والكفاءة : ويتم من طريق البدء بتحديد ما يعتقده الخبراء بخصوص القدرات والإمكانات المتوافرة لدى الفرد ، ثم التركيز في المعرفة والمهارة المطلوبة ، لأمتلاك تلك القدرات والإمكانات ، والكشف عنها.

٥. مسح الحاجات التدريبية : وفي هذا الأسلوب يقوم مسؤول التدريب بالدراسة ، ومسح عدد معين من المصادر المعلومة للوظيفة ، ويستفسر عن نوع التدريب الذي يحتاج إليه المتدربون من معلمين ومدرسين ومشرفين أو يعتقدون بنفعه وفائدته (توفيق ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٥-٢٨).

ثانياً : دراسات سابقة :

- دراسة سمير ٢٠٠٤ :

أنجزت هذه الدراسة في مصر، ورمت إلى معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات مدارس الفصل الواحد في ضوء حاجاتهن التدريبية ، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٢٥٦٤) معلمة ، وتم اختيار عينة البحث والبالغ عددهن (١٦٢) معلمة، قسمت بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة ، واستعمل الباحث الاستبانة ، والاختبار التحصيلي ، وبطاقة الملاحظة أدوات لجمع البيانات ، ولمعالجة البيانات احصائياً استعمل الباحث النسبة المئوية والوسط المرجح ، ومعامل ارتباط بيرسون .

ومن نتائج الدراسة المهمة :

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

١. لا يوجد فرق بين المجموعتين في الاختبار القبلي مما أكد تجانس المجموعتين بالجانب المعرفي .

٢. وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بعد إجراء التجربة وتطبيقها. (سمير، ٢٠٠٤، ص ١٥-١٦٤)

- جواد ٢٠٠٤ :

أُنجزت هذه الدراسة في العراق ، ورمت إلى بناء برنامج تدريبي لمدرسي ومدرساتها في المرحلة الثانوية في ضوء حاجاتهم إلى طرائق التدريس ، استعمل الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وتضمنت تسعة محاور، وموزعة على (٦٨) فقرة ، وتكونت العينة الاستطلاعية من (٣٦) فرداً ، أما عينة البحث الأساسية فقد كانت (١٩٦) مدرساً ومدرسةً، وفي معالجة البيانات احصائياً استعمل الباحث النسبة المئوية ، ومعادلة كوبر (cooper)، ومعامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح ، والوزن المئوي . ومن نتائج الدراسة المهمة :

١. ضرورة اطلاع المتدربين على أهداف التدريس ، وزيادة معارفهم باستراتيجيات التدريس، وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة.

٢. ضرورة أن يكون المدربين من أساتذة الجامعات في تقديم المحاضرات في البرامج التدريبية . (جواد ، ٢٠٠٤، ص ٧-٨٧)

- دراسة جابر ٢٠٠٨ :

أُنجزت هذه الدراسة في العراق ، ورمت إلى بناء برنامج لتدريس لطلبة كليات التربية في ضوء صعوبات تدريس المادة ودراساتها ، استعملت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات الأولى للتدريسيين وتكونت من تسعين فقرة ،

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

توزعت على سبعة مجالات، والثانية للطلبة مكوّنة من أربعة وستين فقرة توزعت على ستة مجالات ، ولمعالجة البيانات احصائياً استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، والوزن المؤي .

ومن نتائج الدراسة المهمة :

١. حاجة الطلبة إلى كتاب يعتمدون عليه في دراستهم لمادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها .

٢. هناك حاجة إلى زيادة عدد دروس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. (جابر، ٢٠٠٨، ص ١-١٢٣)

- دراسة عبد الحفيظ ٢٠١٠:

أنجزت هذه الدراسة في مصر، وطبقت في الأردن ، ورمت إلى تعرف أهمية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية للمعلمين في المرحلة الأساسية بالأردن في ضوء الاقتصاد المعرفي، استعمل الباحث الاستبانة وبطاقة الملاحظة والاختبار القبلي والبعدي في جمع البيانات، وبلغت عينة البحث (٨٣٢) معلماً ومعلمةً، وتكوّنت عينة البحث الأساسية من (٤٠) معلماً ومعلمةً، ولمعالجة البيانات احصائياً استعمل الباحث النسبة المئوية، والوسط المرجح، ومعامل ارتباط بيرسون .

ومن نتائج الدراسة المهمة :

١. ضرورة الاهتمام بموضوع التخطيط لما له أهمية في عملية التعليم.
٢. الحاجة إلى الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين على وفق خطة الاقتصاد المعرفي . (عبد الحفيظ، ٢٠١٠، ص ١٥٥-٢٢٨)

- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة :

١- بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومجالاتها .

- ٢- صياغة الأهداف السلوكية بوضوح ودقة .
- ٣- تحديد حجم العينة .
- ٤- الاستفادة من الرسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث :

اعتمد الباحث على منهجين من مناهج البحث التربويّ ، هما : المنهج الوصفيّ والمنهج التجريبيّ .

ثانياً : أدوات البحث :

١ . استبانة الحاجات التدريبية :

قام الباحث ببناء الاستبانة على وفق الخطوات الآتية :

- مراجعة عددٍ من الدراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بالبرامج التدريبية .
- طبيعة موضوعات البرنامج التدريبيّ المقترح لمدرسي مادة التاريخ .
- بناءً على ما تقدم آنفاً أعدّ الباحث الاستبانة المفتوحة للحاجات التدريبية لمدرسي مادة التاريخ في اكتساب المهارات التعليمية، ووزعها على عينة عشوائية من المدرسين والمشرّفين التربويين والأساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص ، وتضمنت ستة أسئلة (ملحق ٢) .
- تم ترتيب الحاجات في استبانة مغلقة لعرضها على الخبراء لمعرفة صلاحية كلّ فقرة أو تعديلها أو حذف بعض الفقرات .
- تم تضمين الحاجات في موضوعات البرنامج التدريبيّ المقترح .

٢. الاختبار (القبلي والبعدي) :

استعمل الباحث الاختبار (القبلي والبعدي) أداة لقياس أثر البرنامج
التدريبي في تنمية المهارات التعليمية لعينة البحث .

وقد اعتمد الباحث في صياغة فقرات الاختبار على :

- الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث ومجال التربية والتعليم والمهارات
التعليمية.

- المحكمين والخبراء.

- الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

- مجالات البرنامج التدريبي المقترح.

صدق الاختبار:

يكون الاختبار صادقاً عندما يتميز بقياس السمة أو الظاهرة التي وضع
من أجلها (الداهري والكبيسي، ٢٠٠٠، ص ٥٣) ، ويتم التوصل إليه من خلال
حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة، وبما أن هذا الحكم
يتصف بدرجة من الذاتية ، لذلك يُعطى الاختبار لأكثر من محكم ، ويمكن
تقييم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات
المحكمين. (عودة ، ١٩٩٩، ص ٣٧٠)

وقد عرض الباحث فقرات الاختبار بصورته الأولية على عدد من
المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (١) ، طالباً منهم ابداء آرائهم
بصد صلاحية الفقرات ، وبذلك تحقق الصدق الظاهري.

تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

بعد التحقق من صدق الاختبار أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على
عينة استطلاعية ، وذلك لمعرفة الأمور الآتية :

١- معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار والطول الملائم له.

٢- تشخيص الفقرات غير الواضحة ، لغرض إعادة صياغتها.

٣- ايجاد معامل التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار.

٤- حساب ثبات الاختبار.

وقد اختار الباحث عدداً من المدرسين والمدرسات من مجتمع البحث نفسه، وطبق عليهم الاختبار، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٠) مدرس و مدرسة ، وقد تم تسجيل زمن انتهاء كل فرد من الإجابة ، وبعد حساب المتوسط الزمني وجدت أنَّ الزمن الملائم لاكمال الاختبار هو (٤٠) دقيقة ، وقد كان الغرض من ذلك هو تحديد الزمن لتطبيق الاختبار. فضلاً عن أنَّ فقرات الاختبار كانت واضحة لأفراد العينة ، ليس فيها أي غموض.

تصحيح الاختبار:

خصص الباحث درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفرًا للإجابة الخاطئة ، فيما يخصُّ السؤالين الاول والثاني ، أما السؤال الثالث فدرجتان لكلِّ فقرة ، والسؤال الرابع لكلِّ فقرة عدد من الدرجات بحسب عدد الفراغات في كلِّ فقرة منها ، أما الفقرات التي لم تؤشر أو وضعت أكثر من إجابة عن بدائلها ، فقد عوملت معاملة الإجابات المخطوءة.

تحليل فقرات الاختبار:

إنَّ تحليل الفقرات عبارة عن عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كلِّ فقرة من فقرات الاختبار، وتتضح هذه العملية في الكشف عن مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها . (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١، ص ٧٤)

١- مستوى صعوبة الفقرات :

إنَّ الغاية من حساب صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة ، وحذف الفقرات السهلة جداً والصعبة جداً (الزوبعي ، والغنام ، ١٩٨١، ص٧٧). وحسب الباحث صعوبة كلِّ فقرة باستعمال معادلة الصعوبة للفقرات الموضوعية ، معادلة الصعوبة للفقرات المقالية ، ووجدت أنَّها تراوحت بين (٠.٤٥) و (٠.٧١) ويشير بلوم إلى أنَّ فقرات الاختبار تكون مقبولة إذا تراوحت درجة صعوبتها بين (٠ ، ٢٠) - (٠ ، ٨٠) (Bloom، 1971، P: 90)، ولهذا تكون صعوبة الفقرات ملائمة جميعها، وجدول (٣) يوضح ذلك .

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في
ضوء حاجاتهم

جدول (١)

معاملات صعوبة الفقرات

المعامل	ت	المعامل	ت
السؤال الثاني		السؤال الاول	
٠,٥٠	١	٠,٦٦	١
٠,٧٢	٢	٠,٦٨	٢
٠,٦٠	٣	٠,٤٤	٣
٠,٧١	٤	٠,٦١	٤
٠,٦١	٥	٠,٦٤	٥
٠,٦٢	٦	٠,٦٢	٦
٠,٦٤	٧	٠,٦٤	٧
٠,٦٤	٨	٠,٦١	٨
السؤال الرابع		السؤال الثالث	
٠,٦٧	١	٠,٦١	١
٠,٦١	٢	٠,٦٢	٢
٠,٥٦	٣	٠,٦١	٣
٠,٦٥	٤	٠,٦٢	٤
٠,٤٩	٥	٠,٦١	٥

٢- قوة تمييز الفقرات :

تشير القوة التمييزية للفقرة إلى قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والطلاب ذوي المستويات الدنيا فيما يخص الصفة التي يقيسها الاختبار . (عودة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٨٧)
وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة القوة التمييزية للفقرات الموضوعية ، ومثلها للفقرات المقالية، وجدت الباحثة بين (٠ ، ٦١) - (٠ ، ٨٢) ، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تُعد جيدة (علام ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٨٧) إذ يرى إيبيل (Eble) أن فقرات الاختبار تُعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠ ، ٣٠) فأكثر (Eble ، 1972 ، 40 : P)
وجداول (٢) يوضح ذلك .

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في
ضوء حاجاتهم

جدول (٢)

معاملات القوة التمييزية

القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية	ت
السؤال الثاني		السؤال الأول	
٠,٦٢	١	٠,٧٢	١
٠,٦٠	٢	٠,٧٣	٢
٠,٦١	٣	٠,٦٢	٣
٠,٦٠	٤	٠,٦٨	٤
٠,٦٦	٥	٠,٦٣	٥
٠,٦٨	٦	٠,٧١	٦
٠,٨١	٧	٠,٨٠	٧
٠,٦١	٨	٠,٦٢	٨
السؤال الرابع		السؤال الثالث	
٠,٦٤	١	٠,٦٧	١
٠,٨٠	٢	٠,٦٦	٢
٠,٦٤	٣	٠,٧١	٣
٠,٦١	٤	٠,٦٦	٤
٠,٧٢	٥	٠,٦١	٥

ثبات الاختبار :

من الإجراءات الضرورية في بناء الاختبارات حساب معامل الثبات للاختبار ، على الرغم من تحقق صدقه بعد عرضه على مجموعة من الخبراء . لذا استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية (الاتساق الداخلي) ، إذ قُسمت فقرات الاختبار على نصفين ، على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، بعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار ، فوجد أنه يساوي (٠,٨٢) ، ولما كان معامل الارتباط المستخرج من نصف الاختبار ، فقد جرى تعديله بمعادلة سبيرمان براون ، ليبليغ (٠,٨٥) ممثلاً لمعامل ثبات الاختبار ككل ، وهذا يشير إلى صلاحية الاختبار ، لأنه إذا كان معامل الثبات يزيد عن (٠,٨٠) فإنه يصلح كاختبار جيد . (عبد الهادي ، ٢٠٠١ ، ٣٧٤)

ثالثاً: البرنامج التدريبي :

وتعدّ عملية بناء البرنامج التدريبي من مراحل العملية التدريبية المهمة التي تتضمن مجموعة من العمليات ، والتي تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة لدى الفئة المستهدفة بالتدريب ، والعمل على نجاح البرنامج . صمم البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة ، من طريق ثلاث مراحل لبناء البرنامج المقترح هي :

أولاً: مرحلة التخطيط : وتتضمن الخطوات الآتية:

١. تحديد عنوان البرنامج التدريبي .
٢. تحديد الحاجات التدريبية .
٣. تحديد خصائص المتدربين .
٤. تحديد الهدف العام للبرنامج .
٥. تحديد الأهداف السلوكية .

٦. تحديد محتوى البرنامج التدريبي وتنظيمه .
 ٧. تصميم الأساليب والأنشطة التدريبية والخطط التدريبية .
 ٨. تحديد المستلزمات الضرورية .
- ثانيا : مرحلة تنفيذ البرنامج :** وتتضمن الخطوات الآتية :
١. التصميم التجريبي .
 ٢. مجتمع البحث وعينته .
 ٣. ضبط المتغيرات والتكافؤ بين المتدربين .
 ٤. متغيرات البحث .
 ٥. تقدير الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج .
- ثالثاً : مرحلة تقويم البرنامج :** وتتضمن الخطوات الآتية :
١. عرض البرنامج على الخبراء المحكمين.
 ٢. عرض البرنامج على مجموعة من مدرسي مادة التاريخ والمشرفين التربويين الاختصاصيين .
 ٣. المراجعة وإعادة التقويم .
- وسيتم توضيح خطوات بناء البرنامج التدريبي على النحو الآتي :
- التصميم التجريبي :**
- يقصد بالتصميم التجريبي بأنه مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (عزيز وأنور، ١٩٩٠، ٢٥٦) ، وعليه اعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لعينة تجريبية واحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي ، كونه أكثر تصميم ملائم لإجراءات البحث الحالي وتحقيق أهدافه ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

التصميم التجريبي الذي اعتمده الباحث

الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	العينة
اختبار اكتساب المهارات التعليمية	البرنامج التدريبي	اختبار اكتساب المهارات التعليمية	٣٠ متدرب (مجموعة تجريبية واحدة)

- مجتمع البحث وعينته :

تمثل مجتمع البحث بمدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المديرية العامة للتربية في بغداد الرصافة / الثانية ، ورغب الباحث أن تشمل العينة جميع أفراد مجتمع البحث ، ولكن لكثرة أعداد المدرسين والمدرسات واعتماد فاعلية التدريب على حجم المتدربين في البرامج التي ترمي الى التركيز في جوانب ومجالات محددة (عبد المعطي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٨٣) .

وبعد أن حدد مجتمع البحث المتمثل بمدرسي مادة التاريخ في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثانية ، البالغ عددهم (٧٨٢) مدرس ومدرسة ، اختار عينة البحث عشوائياً ، فبلغ عددها (٣٠) مدرس ومدرسة ، بواقع ١٣ مدرساً ، و ١٧ مدرسة ، للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ ، وتم عدهم مجموعة تجريبية واحدة يتم تطبيق إجراءات البحث عليها، والمتمثلة بالمتغير المستقل (البرنامج التدريبي).

٣. ضبط متغيرات تكافؤ المتدربين (عينة البحث):

١. سنوات الخدمة .

٢. الشهادة .

٣. دورات التأهيل التربوي .

٤. الجنس .

وقد حدد الباحث متغيرات البحث على النحو الآتي :

١. المتغير المستقل : هو البرنامج التدريبي المقترح .

٢. المتغير التابع : هو المتغير الذي يمكن ملاحظته وقياس أثره بوساطة الاختبار البعدي.

٣. المتغيرات الدخيلة : لتحقيق السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي للبحث، فإنَّ هذا يتطلب تحديد المتغيرات الطارئة أو الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في نتائج التجربة . وممثلة بالآتي :

• مكان تطبيق التجربة: تم اختيار قاعات قسم الإعداد والتدريب في تربية الرصافة الثانية ، التي تُعدُّ ملائمة لتطبيق البرنامج .

• المدرب : تمت السيطرة على هذا المتغير من طريق قيام الباحث بتدريب المتدربين ، كونها قائداً تدريبياً ، وبهذا تكون نتائج البحث على درجة من الدقة والموضوعية، لأنَّ تعدد المدربين سيجعل من الصعب ردَّ النتائج إلى المتغير المستقل (وهو البرنامج التدريبي المقترح) بسبب اختلاف طرائق التدريب لدى المدربين أو صفاتهم الشخصية ، وغير ذلك من العوامل .

٥- تقدير الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج : من الأمور الضرورية لتنفيذ البرنامج التدريبي (تحديد مكان التدريب والمدة الزمنية)، وتم تحديدهما بالتعاون مع قسم الإعداد والتدريب ، وبمعدل يوميين (الأحد ، والثلاثاء) من كلِّ أسبوع ، ولمدة ثلاثة أشهر، وهذا ما شجع إدارات المدارس على مشاركة المدرسين في البرنامج ، وتخصص أربع ساعات تدريبية لكلِّ يوم

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

تدريبي بمعدل جلستين تدريبيتين، تتخللها استراحة لمدة (١٥) دقيقة ، وتم توزيع مفردات البرنامج على المدة المخصصة لتنفيذ البرنامج .

مرحلة تقويم البرنامج : وتتضمن الخطوات الآتية :

١- عرض البرنامج على الخبراء المحكمين:

يشير مفهوم الصدق إلى قدرة الأداة على قياس ما وضع من أجله (Kline , p 1 , 1979) ، فالأداة الأنسب هي التي تحقق درجة أعلى من الصدق (عودة ، ١٩٨٧ ، ص ١٥٩) ، لأنه أحد المعايير المهمة التي تتميز بها كل أداة ، لذا استعمل الصدق الظاهري للبرنامج الحالي ، ويتحقق مؤشر الصدق هذا عندما يعرض بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحية أهداف البرنامج وموضوعاته ، للحاجات التدريبية والنشاطات والفعاليات ، التي تضمنها البرنامج والأساليب التدريبية المعتمدة، ومدة ومكان تنفيذه ، وقد بلغ عدد الخبراء (١٠) خبيراً من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ملحق (١)، وفي ضوء إجابات الخبراء عن مفردات البرنامج عمل الباحث بالملاحظات التي أبداها الخبراء وأصبح البرنامج جاهزاً بصيغته النهائية.

٢- تقويم البرنامج :

لمعرفة مدى تحقق أهداف هذا البرنامج والأثر الفعلي الذي يتركه في المتدربين ، من حيث قدرته على إكساب المهارات التدريسية اللازمة لتطوير أدائهم والارتقاء به نحو الأفضل ، فإن تقويم هذا البرنامج في حالة تنفيذه يتم على وفق ما يأتي :

- التقويم قبل تنفيذ البرنامج :

يُعدُّ تقويم خطة التدريب قبل البدء بالبرنامج التدريبيّ أمراً في غاية الأهمية للتحقق من أنّ الخطة التدريبية مستوفية لشروط إعدادها، ومتضمنة لعوامل نجاحها، ومنسجمة مع الأهداف المطلوبة.

ولذلك فإنّ هذه المرحلة ما هي إلّا وزن وقياس للبرنامج التدريبيّ لاكتشاف الثغرات ونواحي القصور والضعف في التخطيط حتى يمكن معالجتها مبكراً قبل البدء بالتنفيذ. ويتم تقويم البرنامج التدريبيّ الحالي قبل التنفيذ بواحد أو أكثر من الأساليب الآتية :

- أ- استطلاع آراء المتدربين حول البرنامج التدريبي ، من حيث الموضوعات ودرجة تفصيلها أو اختصارها ، والمشكلات التي يعرضها كذلك من حيث المواد التدريبية ومدة التدريب ومكان ومواعيد الجلسات.
- ب- إجراء اختبار قبليّ في الموضوعات والمواد التدريبية التي يحتويها البرنامج التدريبيّ على المتدربين قبل تطبيقه.

تطبيق التجربة :

بدأ الباحث بتطبيق التجربة بتاريخ (١٠ / ١٠ / ٢٠١٧)، إذ وضح الباحث الموضوعات الخاصة بالبرنامج ، واستمر التدريب الى يوم (٢٠١٨/١/١٤).

تطبيق أداتي البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة طبق الباحث الاختبار على عينة البحث يوم ٢٠١٨/١/١٥، وقد سارت الامور سيراً طبيعياً ، ولم يحدث أي شيء في سير عملية الاختبار، ثم صححت إجابات العينة ، وفرغت الإجابات في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض .

الوسائل الإحصائية :

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستعمال برنامج (spss) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يضم هذا الفصل للاختبار القبلي والبعدي ، فضلاً عن الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث في ضوء نتائج البحث ، والتوصيات ، والمقترحات .
أولاً : عرض النتائج :

لغرض التثبت من تحقيق الهدف الأول للبحث وهو : بناء برنامج تدريبي في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم ، تم بناء البرنامج على وفق الحاجات التدريبية للمعلمين .
للتثبت من تحقيق الهدف للبحث الذي ينصُّ على : التحقق من فعالية البرنامج التدريبي المقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ ، الذي اشتق منه الفرضية الصفرية :
- التي تنصُّ على :

هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث في الاختبارين القبلي والبعدي ، لمصلحة الاختبار البعدي .
وللتحقق من صحة الفرضية تم اعتماد الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة، لمعرفة الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي ، فتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (٤).

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لدرجات عينة البحث في الاختبارين القبلي والبعدى

الاختبار	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
القبلي	٣٠	١٠,٩٣	١,٣٣	٥٨	١٩,٠٩	٢,٠٠	دالة لمصلحة البعدي
البعدي		٢٠,١٠	٢,٠٤				

ويتبين من الجدول المذكور آنفاً أنَّ القيمة التائية المحسوبة هي (١٩,٠٩) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) ، وبهذا تقبل الفرضية ، إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة الاختبار البعدي ، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم .

ثانياً : تفسير النتائج :

في ضوء نتائج البحث تبين أنَّ أداء مدرسي مادة التاريخ المشاركين في البرنامج التدريبي المقترح كان أفضل من أدائهم قبل تطبيق البرنامج ، وهذا دليل واضح على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات التعليمية ، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى :

١. تضمين البرنامج التدريبي وحدات تدريبية لموضوعات متعددة ، وقد تم تضمينها من طريق الحاجات التدريبية للمدرسين .

٢. إنَّ عملية التدريب للمدرسين على موضوعات متعددة ، والقيام بتنفيذها في أثناء التدريب قد زودهم بخبرات ومعلومات ومهارات تعليمية ساعدت على تنمية المهارات الجديدة واكتسابها .

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

٣. إنَّ تنظيم أوقات التدريب قد ساعد على عدم انقطاع المدرسين من التواصل مع طلابهم ، وربما ساعد المدرسين على تطبيق ما تعلموه بصورة تدريجية في داخل الصفوف .

٤. التنوع في الأنشطة التدريبية يسهم في التفاعل بين المتدربين فيما بينهم والمشاركة بفعالية ، ونقل التجربة إلى الطلبة ، ممَّا يساعد على تحسن أداء المدرسين .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

- الاستنتاجات :

١. في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها يمكن استنتاج ما يأتي :
١. إنَّ وضوح البرامج التدريبية وتعرف أفراد العينة على الأهداف ، التي تلبي حاجاتهم التدريبية ، تسهم في أن يكون التدريب أكثر فاعلية وتنظيم .
٢. أن تضمين البرامج التدريبية أنشطة عملية فضلاً عن الجانب النظري يزيد من فاعليتها ويساعد على اكتساب المتدربين للمهارات والمعارف .
٣. اكتساب المتدربين للمهارات التعليمية المتنوعة يساعد المدرسين على التمكن من المادة التعليمية وعملية إيصالها إلى الطلبة ، ممَّا يظهر ذلك على تحصيل الطلبة .

- التوصيات :

- في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بالآتي :
- ٤ . تضمين البرامج التدريبية للمدرسين في أثناء الخدمة المهارات التعليمية للمساهمة في تطوير دور المدرس .
- ٥ . استعمال البرنامج التدريبي المُعد في هذا البحث في تدريب مدرسي مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة ضمن الدورات التي تقيمها وزارة التربية ، وذلك لثبوت فاعليته في اكتساب المهارات التعليمية لمدرسي مادة التاريخ .
- ٦ . عمل كتيبات مطبوعة عن المهارات التعليمية ، وتوزيعها على المشرفين الاختصاصيين ومدرسي مادة التاريخ للإفادة منها .

- المقترحات :

- بعد الانتهاء من هذا البحث يقترح الباحث ما يأتي :
- ١ . إجراء دراسة مماثلة تتناول المهارات التعليمية في مراحل دراسية أخرى .
- ٢ . بناء برنامج تدريبي للمدرسين لتنمية المهارات واكتسابها ، وأثره في تحصيل الطلاب .
- ٣ . بناء برنامج تدريبي للمدرس قبل الخدمة ، يتناول المهارات التعليمية .

المصادر

العربية والأجنبية

١. أبو العز، عادل ، وآخرون : طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٩.
٢. أبو شريخ ، شاهر ذيب : استراتيجيات التدريس : ، ط ١، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠١٠.
٣. إدريس، عبد المعطي سعود : مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لدى طلبة تأهيل المعلمين حاملتي دبلوم كليات المجتمع الى المستوى الجامعي في شمال الأردن - دراسة تقييمية : رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٦.
٤. إسماعيل ، ماهر : الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم : مكتبة الرشد للنشر والتوزيع ، الرياض، ٢٠٠٢.
٥. البكري، أمل ، وعفاف الكسواني : أساليب تعليم العلوم والرياضيات : ط ٢، دار الفكر ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٢.
٦. البيضاني، لقاء حسن توفيق : دراسة وصفية تحليلية للممارسات التدريسية عند مدرسي ومدرسات الأحياء : (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، ابن الهيثم جامعة بغداد ، ٢٠٠٢.
٧. التميمي ،عواد جاسم ،د.باقر الزجاجي ، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي مشكلات وحلول : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس، ٢٠٠٤ .
٨. توفيق ، عبد الرحمن : تحديد الاحتياجات التدريبية : موسوعة التدريب والتنمية البشرية ، ج ٨ ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٦.

٩. حسن ، حافظ وعزيز رضا ، وإبراهيم وجيه . علم النفس والتعلم ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩١ .
١٠. جواد ، حسن كاظم : بناء برنامج تدريبي لمدرسي المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس: جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن رشد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٤ .
١١. رضوان ، أبو الفتوح ، وآخرون ، المدرس في المدرسة والمجتمع ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ .
١٢. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، واحمد محمد الغنام : مناهج البحث في التربية: ج ١ ، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨١ .
١٣. زيتون ، عايش ، وزكريا الحباشنة : تصور معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية بمحافظة الكرك من امتلاكهم المهارات التدريسية: المجلة التربوية ، العدد ٤، عمان ،الأردن، ١٩٨٥ .
١٤. السامرائي ، هاشم. طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير ، ط ١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ، ١٩٨٩ .
١٥. الساموك ، سعدون ، وهدى علي جواد : المناهج وطرائق تدريسها : دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٥ .
١٦. الشبلي ، إبراهيم مهدي : التعليم الفعال والتعلم الفعال - آراء في التدريس وادوار المعلم ومساعديه والأسرة في تحقيق تعليم فعال يقود إلى تعلم فعال -، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد ، الأردن ، ٢٠٠١ .
١٧. شحاته ، حسن ، وزينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسية : ط ١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣ .

١٨. جابر ، علي كاظم : بناء برنامج لتدريس طلبة كليات التربية في ضوء صعوبات تدريس المادة ودراساتها : جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٨.
١٩. عبد الحفيظ ، سليم : برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بالأردن في ضوء الاقتصاد المعرفي :معهد الدراسات والبحوث العربية ، القاهرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ٢٠١٠.
٢٠. عبد المعطي ، محمد عساف : التدريب وتنمية الموارد البشرية الأسس والعمليات : دار زهران للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ٢٠٠٠ .
٢١. عبد الهادي ، نبيل : القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي : ط٢، دار وائل للنشر ، عمان ،الأردن ، ٢٠٠١.
٢٢. عزيز ،حنا داود ، وأنور حسين : مناهج البحث التربوي : مطبعة جامعة بغداد ، العراق، ١٩٩٠.
٢٣. العناد ، مجذاب بدر، ونجم عبد الله العزاوي : التدريب كمدخل للتطوير الإداري في أقطار الوطن العربي - العراق والمملكة العربية السعودية : ط١ ، الكويت، دار العلم ، ١٩٨٦ .
٢٤. عودة، احمد سليمان: القياس والتقويم في العملية التدريسية : الإصدار الثالث، دار الأمل، عمان، الأردن، ١٩٩٩.
٢٥. غانم ، سعيد شريف ،وحنان عيسى سلطان : الاتجاهات المعاصرة في التدريب اثناء الخدمة التعليمية : دار العلوم للطباعة والنشر ، الرياض، ١٩٨٣.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

٢٦. فايز ، مراد مينا : مناهج تعليم الكبار - علم تعليم الكبار كتاب مرجعي: مطابع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية ، تونس، ١٩٩١.

٢٧. الفرا ، عبدالله ، وعبد الرحمن عبد السلام جامل : المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر: مكتبة دار الثقافة، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩ .

٢٨. سمير ، محمد عبد الله : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات مدارس الفصل الواحد في ضوء حاجاتهن التدريسية : معهد الدراسات والبحوث العربية ، القاهرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، ٢٠٠٤.

٢٩. محمود ، سهام : المنجد في اللغة والإعلام : دار الشرق، بيروت، ٢٠٠٠.

٣٠. مرعي ، توفيق احمد ،ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة: ط٢، دار المسيرة ، عمان الأردن، ٢٠١١.

٣١. مصطفى ،عبدالله علي : مهارات اللغة العربية : ط٢، دار المسيرة ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٧.

٣٢. المقبل ، عبد الله صالح : الاطار العام لاعداد برامج اعداد معلمي الموهوبين: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، الاردن، ٢٠٠٤ .

٣٣. موسى ، سعدي لفته : مهارات في التدريس والتدريب التقني لدارسي معهد التدريب والتطوير التربوي: وزارة التربية ، العراق، ١٩٩٢.

٣٤. نصر الله ، عمر عبد الرحيم : أساسيات في التربية: دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١.

٣٥. الهاشمي ، عبد الرحمن، وطه الدليمي : استراتيجيات حديثة في فن
التدريس: ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ٢٠٠٨ .
٣٦. الهشامي ، رحمة: الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية،
جامعة السلطان قابوس، كلية التربية ، عُمان، رسالة ماجستير غير
منشورة، ٢٠٠٣ .

37. Bloom ، B.S ، Hasting ، J.T. and Madaus ، GF (1971)
 . Handbook on Formative and Summative Evaluation of
Student Learning . Newyourk ، Mccraw .
38. Ebel، R. L.. (1972): Essentials of Educational
Measurement Englewood Cliffs، New Jersey، 1972.
39. Fries، S. The teaching learning strategies : Hand Book
 ، New York 1994.
40. Good ، T. L . (1979) . Teacher Effectiveness in
elementary school . Journal of Teacher Education –
March .
41. kuzmitsand and Garrel Effect of cooperative competitive
Individualistic Learning on students Achievement in
science class “ ، Journal of Research in science ، vol ،
19، No. (5) ، 1986.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في
ضوء حاجاتهم

الملاحق

ملحق (١)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين

ت	اسم الخبير	عنوان الوظيفة
١	أ.د. ثناء يحيى الحسو	تدريسي/كلية التربية /ابن رشد
٢	أ.د. جمعة رشيد كضاخ	تدريسي /كلية التربية الأساسية/ المستنصرية
٣	أ.د. حسن علي فرحان	تدريسي/كلية التربية /ابن رشد
٤	أ.د. داود عبد السلام صبري	تدريسي/كلية التربية ابن رشد
٥	أ.د. محسن حسين الدليمي	تدريسي /كلية التربية الأساسية/ المستنصرية
٦	أ.د. محمد انور محمود	تدريسي/كلية التربية ابن رشد
٧	أ.د. نجدت عبد الرؤوف	تدريسي/كلية التربية ابن رشد
٨	أ.م.د. بلاسم كحيط الكعبي	تدريسي/كلية التربية ابن رشد
٩	م.د. بشرى عبد الكاظم عبيد	مركز البحوث والدراسات التربوية .
١٠	م.د. وسام توفيق المشهداني	المركز الوطني للتقويم والمناهج .

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

ملحق (٢)

الاستبانة المغلقة لتعرف الحاجات التدريبية لمدرسي مادة التاريخ

المجال الأول / الأهداف : يحتاج المعلم الى معرفة :			
الحاجات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١			مفهوم الأهداف .
٢			صوغ الأهداف السلوكية .
٣			أهمية تحديد الأهداف السلوكية .
٤			مستويات الأهداف السلوكية (معرفي ، مهاري ، وجداني) .
٥			مكونات الأهداف السلوكية .
المجال الثاني : المحتوى التعليمي (المادة الدراسية) يحتاج المعلم الى معرفة :			
الحاجات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٦			مفهوم اللغة .
٧			مكونات اللغة (نشأتها ، نظرياتها) .
٨			كفايات مدرس مادة التاريخ .
المجال الثالث : الطرائق التعليمية والأساليب: يحتاج المعلم الى معرفة:			
الحاجات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٩			مفهوم التخطيط .

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في
ضوء حاجاتهم

١٠	أهمية التخطيط .			
١١	لماذا نخطط للدرس .			
١٢	العوامل المؤثرة في خطة الدرس .			
١٣	خطوات تحضير الدرس (عناصر الخطة) .			
١٤	أنموذج لخطة يومية .			
١٥	إستراتيجية التدريس (مفهومها - أنواعها - أهميتها) .			
١٦	طريقة التدريس (مفهومها- أنواعها - أهميتها) .			
١٧	الأسلوب (مفهومه - أنواعه - أهميته) .			
المجال الرابع : الأنشطة التعليمية : يحتاج المعلم الى معرفة .				
	الحاجات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١٨	مفهوم الأنشطة التعليمية (مفهومها- أنواعها- مجالاتها)			
١٩	الأنشطة التعليمية .			
٢٠	المكتبة المدرسية وأهميتها في تنمية مهارات الطلبة .			
٢١	الأنشطة اللاصفية .			

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم

المجال الخامس : التقويم والامتحانات : يحتاج المعلم الى معرفة				
الحاجات		صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٢٢	مفهوم التقويم (مفهومه ، أهميته) .			
٢٣	أنواع التقويم .			
٢٤	خطوات التقويم .			
٢٥	الاختبارات .			
٢٦	أنواع الاختبارات : الشفهية . التحريرية (الموضوعية ، المقالية) .			
٢٧	تخطي حواجز الخوف من الاختبار .			
المجال السادس : حاجات أخرى : يحتاج المعلم الى معرفة :				
الحاجات		صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٢٨	مراعاة الحالة النفسية للطلبة .			
٢٩	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .			
٣٠	استعمال التعليم التعاوني لتشجيع العمل الجماعي .			
٣١	التمكن من إدارة الصف .			
٣٢	توفير بيئة صفية تعليمية مناسبة للتعلم .			

ملحق (٣)

الاختبار القبلي / البعدي

السؤال الأول : ضع دائرة حول الاختيار الذي تراه صحيحا :

١. من ضمن المهارات :
 - أ- صياغة الأهداف السلوكية .
 - ب- تقسيم مستويات التخطيط .
 - ج - كل ما يحتوى الكتاب من موضوعات .
٢. تقسم الأنشطة الى
 - أ - أنشطة صفية فقط .
 - ب-أنشطة صفية ولاصفية .
 - ج- أنشطة لاصفية .
٣. تحدد مكونات الكفايات ب
 - أ - المعرفي
 - ب-السلوكي
 - ج-المعرفي والسلوكي
- ٤ . مجالات الأهداف السلوكية هي :
 - أ- ن المعرفي والوجداني
 - ب-الوجداني والنفسحركي
 - ج- المعرفي والوجداني والنفسحركي .
٥. تحدد مستويات التخطيط ب :
 - أ- العام
 - ب-الخاص

ج- العام والخاص والتخطيط اليومي .

٦. لإعداد خطة الدرس مراحل منها:

أ- توزيع مفردات المنهج الدراسي على أسابيع السنة الدراسية والإلمام
بمستوى التلاميذ.

ب- لا يحتاج المعلم الى معرفة بأهداف المادة الدراسية.

ج- لا شيء مما ذكر أعلاه . .

٧. كم مرحلة يمر بها التعلم التعاوني

أ- ثلاث مراحل

ب- أربع مراحل

ج- مرحلتين

٨. للإدارة الصفية أنماط أهمها

أ- (فوضوي ، تسلطي ، ديمقراطي)

ب- (فوضوي ، تسلطي)

ج- لا توجد أنماط للإدارة .

السؤال الثاني : أملأ الفراغات باختيار إحدى الإجابات :

١. مكونات الهدف السلوكي هي :

أ- (الفعل ، المتعلم ، المحتوى)

ب- (المعلم ، الفعل ، المحتوى)

ج- (المتعلم ، الفعل ، الوسيلة التعليمية)

٢. عند اختيار طريقة التدريس المناسبة يجب مراعاة بعض الأسس التربوية

ومنها

أ- عدم الإلمام بعدد التلاميذ.

- ب- أهداف الدرس فقط .
- ج- إلمام المعلم بمبادئ التعلم (الدافعية-التعزيز-التدرج في العلم).
٣. تنقسم الأهداف السلوكية الى مستويات
- أ- (المعرفي ، الوجداني ، النفسحركي)
- ب- (المعرفي ، العامة ، الخاصة)
- ج- (الوجداني ، النفسحركي)
٤. من الأسس التي تبنى عليها عملية التقويم السليم
- أ- إجراء التقويم متى مادعت الحاجة إليه.
- ب- أن يكون التقويم غاية العملية التربوية .
- ج- أن يكون التقويم جزءا من العملية التعليمية ومستمر .
٥. من خصائص عملية التقويم ومبادئها أنها عملية
- أ- تشخيصية .
- ب- وقائية علاجية .
- ج- تشخيصية وقائية علاجية .
٦. من أنواع التقويم
- أ- التقويم اليومي .
- ب- التقويم القبلي أو التمهيدي .
- ت- التقويم الشهري .
٧. تعد الاختبارات من
- أ- أنواع التقويم .
- ب- وسائل وأدوات التقويم .
- ج- أساسيات التقويم .

٨. من الأمور الواجب ملاحظتها عند مراعاة الفروق الفردية

أ- طبيعة الفروق.

ب- خصائص الفروق .

ج- طبيعة الفروق وخصائصها ومظاهرها .

السؤال الثالث :

١. اذكر اثنين من عيوب الأسئلة المقالية؟

أ-

ب-

٢. اذكر اثنين من مميزات الأسئلة الموضوعية؟

أ-

ب-

٣. يتكون التعلم التعاوني من مراحل عدة ، اذكر اثنين منها؟

أ-

ب-

٤. للأنشطة أنواع اذكرها ؟

أ-

ب-

٥. اذكر تصنيفين لطرائق التدريس ؟

أ-

ب-

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في
ضوء حاجاتهم

ملحق (٤)

درجات عينة البحث للاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار البعدي				الاختبار القبلي			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٢٠	١٦	١٨	١	٩	١٦	١٢	١
١٨	١٧	٢١	٢	١٣	١٧	١٤	٢
٢٤	١٨	٢٢	٣	١١	١٨	١١	٣
١٩	١٩	٢٣	٤	١٠	١٩	١٢	٤
٢٠	٢٠	١٧	٥	٩	٢٠	١٠	٥
٢٢	٢١	١٩	٦	٩	٢١	١٢	٦
١٨	٢٢	٢٢	٧	١١	٢٢	٩	٧
٢١	٢٣	١٩	٨	١٠	٢٣	١٠	٨
١٧	٢٤	٢٠	٩	١٢	٢٤	١١	٩
٢٠	٢٥	٢٢	١٠	٩	٢٥	٩	١٠
١٧	٢٦	١٨	١١	١٤	٢٦	١٣	١١
٢٣	٢٧	٢٠	١٢	١١	٢٧	١١	١٢
١٧	٢٨	٢٢	١٣	١٤	٢٨	١٠	١٣
٢٢	٢٩	١٩	١٤	٩	٢٩	٩	١٤
٢١	٣٠	٢٢	١٥	١١	٣٠	١٣	١٥

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في
ضوء حاجاتهم

المجموع : ٦٠٣	المجموع : ٣٢٨
المتوسط الحسابي : ٢٠,١٠	المتوسط الحسابي : ١٠,٩٣
الانحراف المعياري : ٢,٠٤	الانحراف المعياري : ١,٦٦
التباين : ٤,١٦	التباين : ٢,٧٥

مدى التصحيح من (صفر - ٢٥)



تطور التحكم المدرك لدى المراهقين والراشدين

**م. د. خيري احمد عبد الله
المديرية العامة لتربية الكرخ الأولى**

تطور التحكم المُدرَك لدى المراهقين والراشدين

م. د. خيرى احمد عبد الله

المستخلص:

يهدف البحث الحالي التعرف على تطور مفهوم التحكم المدرَك لدى طلبة المراهقين والراشدين ، اذ تكونت عينة البحث من (١٥٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من مديرية تربية (الكرخ /١) للعمر (١٨) سنة ، وجامعة بغداد للعمرين (٢٠ ، ٢٢) سنة . وقد تبنى الباحث مقياس التحكم المدرَك ل (صويح ٢٠١٦) والذي يتكون من (٣٦) فقرة تقابلها (٥) بدائل تتمثل ب (تماما ، غالبا ، احيانا ، قليلا ، نادرا) ، وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث تم التحقق من الخصائص القياسية للأداة المتمثلة بالصدق الظاهري وصدق البناء وتم التحقق من الثبات بطريقة الفا كرونباخ . وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- ١- ان المراهقين والراشدين يتصفون بالتحكم المدرَك.
 - ٢- يوجد فروق في التحكم المدرَك تبعا لمتغير العمر ولصالح العمر الاكبر.
 - ٣- لا يوجد فروق في التحكم المدرَك تبعا لمتغير الجنس.
- وفي ضوء نتائج البحث الحالي قدم الباحث عدداً من والتوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث :

أن كل فرد تتوافر لديه حاجة ذاتية لتقرير مصيره، الأمر الذي يدفعه إلى تحديد نمط سلوكه، والتحرر من سيطرة الآخرين عليه، ولكي يكون الفرد مقررًا لمصيره فإنه ينبغي أن تتوافر لديه القدرة على التحكم في نفسه وما يمتلكه من أشياء (Deci and Ryan, 1991: 283).

يعد التحكم المدرك بعداً من أبعاد الشخصية التي تتمثل في القناعات الذاتية وقدرة الفرد في السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد، وذلك من خلال تصرفاته الذاتية، ويرتبط هذه التحكم بما يعتقد الفرد حول امكاناته في التعامل مع المثيرات البيئية، وهذا التعامل هو نوع من المهمات التي يجب على الفرد القيام بها ازاء تلك المثيرات البيئية (زهران، ٢٠٠٣: ٣٥)

اذ أثبتت الأبحاث في علم الاجتماع وعلم النفس أن الشعور بالتحكم والسيطرة هو مؤشر قوي للصحة العقلية والجسمية كما أوضحت ذلك دراسات كل من (Brim,) (Bandura, 1989) وربما حتى في طول عمر الفرد كما توصلت دراسة (لانجر ورودان، ١٩٧٦) (سليغمان، ١٩٧٥) إلى ذلك. وقد أظهرت الدراسات التجريبية والارتباطية على حد سواء التي أجريت عبر فترة حياة الإنسان، من الطفولة المبكرة إلى الشيخوخة، إن الفروق الفردية في التحكم المُدرَك ترتبط بمجموعة متنوعة من النتائج الإيجابية، بما في ذلك الصحة، والإنجاز والتفاؤل، والمثابرة، والدافع، والإنتاج، واحترام الذات ، والتكيف الشخصي، والنجاح والفشل في مجموعة متنوعة من مجالات الحياة (Skinner, 1995: 551).

ويشكل النقص في توصيف مستويات التحكم المدرك في مجتمع المراهقين والراشدين مشكلة قائمه تستحق الدراسة والبحث ، لا سيما في ظل الاحداث

التي يشهدها مجتمعنا العراقي في السنوات الاخيرة ، وما يواجهه من تحديات تفرض الحاجة للمزيد من البحوث والدراسات في هذا الموضوع.

ومما تقدم نجد أن مشكلة البحث الحالي تتحدد في الاجابة عن التساؤلات الاتية :هل يمتلك كل من المراهقين والراشدين في بيئتنا العراقية التحكم المدرك؟ وهل تتخذ مستويات التحكم المدرك مساراً تطورياً بتقدم العمر ؟ وهل ان هذا المسار مستمراً ام مرحلياً ؟ وهل تتأثر مستويات التحكم المدرك للمراهقين والراشدين بنوعهم الاجتماعي ؟

أهمية البحث:

يعد التحكم المدرك من الابعاد المهمة لماله من اثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث يلعب التحكم المدركة دوراً رئيسياً في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب عندما تكون لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد يميل الى التصرف بناء على هذه الفكرة والعملية تبادلية حيث ان السلوك الذي يمارسه الفرد يؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك فيها ذاته (حسين، ١٩٨٧: ٤١-٧٥). كما أن التحكم المدرك من الصفات الهامة للشخصية السوية لشعور الفرد بالمسؤولية في شتى مجالاتها، سواء كانت مسؤولية نحو الأسرة، أو نحو المؤسسة التي يعمل فيها، أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامة، أو الإنسانية بأسرها؛ ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسؤولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الذي يقوم به، لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع افراد المجتمع؛ إن الشخص السوي يشعر بالمسؤولية

الاجتماعية نحو غيره من الناس، ويميل دائم إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون لهم ،(مشرف،2009 : ٧١).

وان اهمية التحكم المدرَك تكمن في مدى اعتقاد الفرد بأنه يمكنه التأثير في الواقع على سلوكه وبيئته (Wallston & Wallston, 1987: 5). وهو يمثل المحدد الرئيسي للعديد من الاستجابات الوجدانية، مثل: الرضا الوظيفي وبيئة العمل، والالتزام التنظيمي، وعبر القرون الثلاثة الماضية، توصل الباحثون إلى أن التحكم المُدرَك يرتبط بالعديد من النواتج التنظيمية، مثل الكفاءة الذاتية والنبوغ وهذا ما أشارت له دراسة كل من (Bandura, 1977) ودراسة (Pearlin and, Schooler, 1978)، . كما أشار الباحثون إلى أن تدني مستوى التحكم المدرَك لدى الفرد يترتب عليه ارتفاع مستوى الضغوط النفسية والمادية، في حين أن ارتفاع مستواه لدى الفرد يترتب عليه العديد من النواتج الايجابية، مثل الرفاهية الجيدة وتقليل ضغوط العمل وتقليل الاستياء الوظيفي وهذا توصلت إليه دراسة (Ganster and Fusilier, 1998) فضلا عن ارتباطه بالعديد من النواتج الايجابية، مثل: الثقة الشخصية والمبادأة وحل المشكلات وتحقيق الهدف كما توضحت من نتائج دراسة (Andrisani, 1976)، وتقليل مستوى التوتر والقلق الوظيفي وزيادة مستوى الرضا الوظيفي كما أشارت إلى ذلك دراسة (Witt et al, 2000).

كما أظهرت دراسة (Riggs, Lachman, and Wingfield , 1997) أنه في الاختبارات المعرفية، أولئك الذين لديهم تقدير عالي لمعتقداتهم في التحكم ومراقبة قدراتهم أفضل من أولئك أصحاب معتقدات التحكم المنخفضة في الأداء (Lachman, Agrigoroaei, 2011: 288).

وتبرز أهمية أخرى فيما يخص عينة البحث الحالي والمتمثلة بطلبة المرحلة الاعدادية والجامعية، التي تعد من أهم مراحل حياة الفرد، فهي مرحلة

الإعداد للحياة العملية المستقبلية، وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في المجتمع واكتمال النضج الجسدي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. وتعد مرحلة الرشد من الناحية النفسية مرحلة انتقال من أواخر المراهقة التي يعتمد فيها الفرد بشكل أو آخر على الآخرين إلى راشد مستقل مكثف بذاته وهذا الانتقال يتطلب تحقيق تكيف جديد تفرضه ضرورات التمييز بين سلوك الطفل وسلوك الراشد ومن هنا تأتي أهمية هذه المرحلة من العمر في القدرة على البحث والتجريب لدى الطلبة ومساعدتهم في تحقيق ذواتهم وتوظيف ميولهم العلمية والمهنية. وبهذا تعد هذه الفئات العمرية من المراحل الأساسية والمهمة من مراحل النمو النفسي والتعليمي حيث تظهر فيها السمات والاتجاهات والقيم وكذلك في الإعداد للنهوض بمسؤوليات الحياة والاعتماد على النفس وكذلك تتبلور فيها الشخصية وتأخذ ملامحها الثابتة نسبياً.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف :

- ١- مستوى التحكم المدرك عند المراهقين والراشدين تبعاً لمتغيري العمر (١٨، ٢٠، ٢٢) والجنس (ذكور - اناث).
- ٢- دلالة الفروق الاحصائية في التحكم المدرك عند المراهقين والراشدين تبعاً لمتغيري العمر (١٨، ٢٢، ٢٠) والجنس (ذكور - اناث)

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على المراهقين والراشدين في الاعمار (١٨-٢٠-٢٢) سنه من طلبة الصف السادس الاعدادي التابعين لمديرية تربية (الكرخ

الأولى) وطلبة المرحلة الثانية والرابعة التابعين لجامعة بغداد الموجودين في الدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) .

تحديد المصطلحات:

أولاً: التطور (Development): عرفه كل من:

- "قطامي (١٩٩٠) :

التغيرات العضوية التكوينية والوظيفية السلوكية المرتبطة بالعمر الزمني، وقد تكون هذه التغيرات في صورة تحسن أو تقدم ، وهو الانتقال من الطفولة إلى المراهقة ، أو تدهور كما هو الانتقال من الرشد إلى الشيخوخة. (قطامي ،١٩٩٠: ١١١).

- "ستار وجولد شتين (starr& Goldstein,2003):

زياده التعقيد الوظيفي الذي يتضمن عادة ما التطور (starr& Goldstein,2003:27).

التعريف النظري للتطور:

من خلال عرض التعريفات يستنتج الباحث تعريفاً نظرياً للتطور في البحث الحالي على أنه مجمل التغيرات التكوينية والوظيفية وتشتمل على جوانب التطور الذي يحدث بفعل تأثير النضج والخبرة.

التعريف الاجرائي للتطور:

التغيرات التي تطرأ على الدرجات الكلية التي يحصل عليها المراهقين والراشدين من خلال اجاباتهم عن الاسئلة المحددة التي تتضمنها أداة البحث اختبار التحكم المدرّك بالتقدم بالعمر.

التحكم المُدرك Perceived Control : عرفه كل من

• Bandura, 1986

"مقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام، والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد، والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل" (Bandura, 1986, 486).

• سكنر (Skinner, 1996)

هو بناء يعكس الدرجة التي يعتقد بها الإنسان أن الموقف تحت سيطرته، وأنها / أنه قادر على إحداث تغيير مرغوب فيه في الموقف أو تجنب وضع غير مرغوب فيه. وقد تم وضع تصور للتحكم الشخصي المُدرك بعدد من الطرق المختلفة (Skinner, 1996: 550).

• أكزين (Ajzen, 2002)

سياق سلوكي محدد يشير إلى معتقدات السيطرة لأداء سلوك والتي تنعكس من التجارب السابقة وإدراك العوائق والعقبات المتوقعة التي تمنع أو تساعد في أداء السلوك وتحديد الأهداف (Ajzen, 2002: 666).

• بوليرز (Bullers, 2005)

اعتقادات الفرد العامة والشاملة حول قدرته /قدرتها على تحقيق النتيجة المرجوة وتجنب النتائج غير المرغوب فيها (Bullers, 2005: 4).

• التعريف النظري:

هو اعتقاد الفرد بإمكانياته في السيطرة على حالته المزاجية، وأفكاره وسلوكه وقابليته في بناء تصورات حول العوامل التي يمكن أن تسهل أو تعوق أداء السلوك. لإحداث النتائج المرجوة وإدراكه لمدى تأثير استجاباته على المحيط.

أما التعريف الإجرائي للتحكم المُدرَك فإنه الدرجة الكلية لأفراد العينة لفقرات مقياس التحكم المُدرَك.

المراهقة (Adolescence): عرفها:

- الالوسي وعلي خان (١٩٨٣):

مرحلة من النمو تلي مرحلة الطفولة المتأخرة، وتقع بين الطفولة والرشد، وتعدّ فترة انتقال بين الطفولة والرشد، وتبدأ بالبلوغ الجنسي، وتقع مرحلة المراهقة عادة بين الثالثة عشر والثامنة عشر عند البنين، والثانية عشر والسادسة عشر تقريبا عند البنات، إذ تحدث التغيرات الجسمية لديهن في وقت مبكر وبسرعة أكبر مما يحدث لدى البنين. وفي أكثر الأحوال تستغرق هذه المرحلة من السنة الثانية عشر حتى سن العشرين (الالوسي وعلي خان، ١٩٨٣: ٢٥٣).

الرشد (Adult): عرفها:

- سانتروك (santrock, 2006):

التحول من مرحلة المراهقة وتنقسم على ثلاث مراحل عمرية وهي : مرحلة الرشد المبكر وتشير الى مرحلة التطور التي تبدأ في نهايات المراهقة، أو في بدايات العشرينات وتستمر عبر الثلاثينات من العمر ، وهي المدة الزمنية التي يحقق فيها الفرد الاستقلال الاقتصادي والشخصي، والتطور المهني (santrock, 2006: 18).

اطار نظري :

التحكم المُدرك preserved control

إن مفهوم التحكم واحد من أكثر الأفكار انتشاراً وديمومة في البحوث النفسية والنظرية، فالعديد من النظريات يفترض دوراً هاماً لبُنى التحكم في السلوك البشري كما الكفاءة الذاتية أو فاعلية الذات (باندورا، ١٩٧٧)، أو العلاقة السببية الشخصية (دي شارمز ١٩٦٨)، وفاعلية الدافع الفعال (وايت، ١٩٥٩)، التحكم المُدرك (طومسون، ١٩٨١)، والعجز المتعلم (سليغمان، ١٩٧٥).

يرى اصحاب النظرية الاجتماعية ان مصطلح التحكم المدرك يمثل مكوناً حاسماً في احساس الفرد بالضبط الشخصي والسيطرة على مصيره والتوافق مع احداث الحياة، وان الاحساس بالضبط والسيطرة الشخصية يعملان على التوافق والتقليل من مستوى الضغوط النفسية (الظاهر، ٢٠٠٤ : ٦٠). ويشير باندورا الى ان التحكم المدرك هو كل ما يعتقد الفرد انه يملكه من امكانات تمكنه من ممارسة ضبط قياسي او معياري لقدراته وافكاره ومشاعره وافعاله وهذا الضبط القياسي او المعياري لهذه المحددات، يمثل الاطار المرجعي للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئية المادية والاجتماعية (Bandura, 1986 : 12).

كما اشار ادلر Adler الى البعد الاجتماعي في التحكم المدرك لدى الفرد، من خلال القدرة على الاهتمام الاجتماعي . فالعلاقات الاجتماعية هي الضمان الوحيد لبقاء الجنس البشري ووجوده من خلال التفكير والعقل والمنطق والاخلاق والجماليات، فجميعها أمور لا تنشأ الا في المجتمع، فهي مسالك بين الافراد القصد منها حفظ الحضارة من التحلل . ان قدرة الفرد على مواجهة مغريات الحياة الاجتماعية، وتمثله السمات والانفعالات الشخصية المقبولة

كالاهتمام الاجتماعي واحترام قيم المجتمع، والتعاطف والتواضع الحقيقي يؤدي الى علاقات اجتماعية أفضل. وهنا يبرز دور التحكم في التبصر بالقيم والمعايير، وبالتالي العمل على ارساء جذور الامن الاجتماعي، وحفظ الكرامة الشخصية عن طريق الانتماء للآخرين في علاقة طبيعية وناضجة (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٨٣)

في العقود الثلاثة الماضية التحكم المُدرك ومفاهيم ذات الصلة مثل الكفاءة الذاتية (باندورا، ١٩٧٧)، التمكن (Mastery) Pearlman and Rotter, 1978) ، وموقع الضبط Locus of Control (Rotter, 1966) ، قد حصلت على قدراً كبيراً من الاهتمام في كل من علم الاجتماع والبحوث النفسية. وقد قامت بحوث وتوصلت إلى أن مستويات منخفضة من التحكم المُدرك ترتبط مع عدة مؤشرات من الأمراض الجسدية والنفسية، في حين ترتبط مستويات عالية من التحكم المُدرك مع مختلف مؤشرات الرفاهية الجسدية والنفسية .

النظريات التي فسرت التحكم المُدرك:

١ - نظرية التعلم الاجتماعي

ترتكز معظم الأبحاث في نظرية التعلم الاجتماعي على تصورات التحكم الشخصي. ويعرف "موقع الضبط أو التحكم أو السيطرة Locus of control" ونص (روتر، ١٩٧٥) "إن التوقعات في كل وضع أو حالة تتحدد ليس فقط من خلال خبرات في ذلك الوضع بالذات ولكن أيضاً وإلى حد ما بشكل مختلف ومتفاوت، من خلال التجارب في حالات أخرى في إدراكات وتصورات الفرد تعتبر مشابهة لها" (Rotter, 1975: 57) .

وتشير نظريات التعلم الاجتماعية إلى أن سلوك الأفراد في حالات الإنجاز يتأثر بتصورهم عن مركز التحكم لديهم، فإذا كانت معتقدات الفرد أن النتائج في هذه الحالة تتوقف على سلوكه يكون (موقع التحكم داخلي)، وبالتالي ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي، فإن النجاح الأكاديمي يزداد مع زيادة احتمالات سلوكيات الطفل الفعالة مثل إثارة الاهتمام لديه أو استمراره في المهام الموكلة إليه مستقبلاً (Stipek & Weisz, 1981: 102). وعلى العكس من ذلك إذا لم يكن لديه تصوراً واضحاً للعلاقة بين السلوك والنتيجة ويعزو هذه النتيجة إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته مثل القدر، حيث يمثل هذا الاعتقاد بأن الأحداث مقدرة سلفاً، والحظ باعتبار أن العالم غير قابل للتنبؤ، ونفوذ الآخرين أي أن هناك أناس آخرين أكثر قدرة في تأثيرهم وبهذا يكون موقع التحكم لديهم خارجياً External locus of control وبالتالي فإن النجاح الأكاديمي لن يزيد من احتمال حدوث مثل هذه السلوكيات لتلعب دور فعال في المستقبل (الأحمد، ٢٠٠١: ٢٠٩).

وقد فصل روتر (١٩٧٥) أكثر في مفهوم موقع التحكم وتوضيح العلاقة المقترحة بين موقع التحكم والانجاز. ويوضح أن توقع الفرد لسلوك معين بأنه سيجلب تعزيز معين ليس المؤشر الوحيد لحدوث ذلك السلوك، فقيمة التعزيز المتوقعة هي مهمة أيضاً، وعلى سبيل المثال الطالب الذي لا يضع تقييم عالي للدرجة التي ممكن أن يحصل عليها في اختبار ما، قد لا يدرس أو يحضر نفسه لهذا الاختبار، على الرغم من أن هذا الطالب لديه تصور بأن الدرجة العالية يتوقف الحصول عليها من خلال الدراسة والقراءة (Stipek & Weisz, 1981: 102).

يرى روتر (١٩٦٦) وغيره من منظري التعلم الاجتماعي أن المتغيرات الظرفية تؤثر في تصورات الفرد عن التعزيز كما يفعل التوقع المعمم الذي ينشأ

من التجارب السابقة في حالات مماثلة. وأحد تعليقات روتر (١٩٧٥) هي على أن "الأهمية النسبية للتوقع المعمم ترتفع في حالة إذا كان الوضع الذي يتعرض له الفرد يكون جديد وغامض، وتنخفض عند زيادة خبرة الفرد في ذلك الوضع". ولذلك ينبغي أن يكون التوقع المعمم أقل تنبؤاً لسلوك الإنجاز بالنسبة للأفراد الذين لديهم خبرة واسعة في المجال الأكاديمي من الأفراد الذين لديهم أقل خبرة فيه (Rotter, 1975: 57).

وقد أكد روتر (١٩٧٥) على أن العلاقة بين التعزيز المتوقع المعمم والإنجاز هي عادة ما تكون أقل لدى طلبة الجامعات من الأطفال الأصغر سناً، وقدم عدة تفسيرات لفارق السن: أولاً، حالات الإنجاز هي جدة وأقل غموضاً لطلاب الجامعات. وبناء على ذلك، ينبغي أن تكون القدرة التنبؤية في التعزيز المتوقع المعمم أقل لهذه المجموعة. ثانياً، يعتقد روتر أن هؤلاء الناس الذين يكون لديهم سلوك الإنجاز يتأثر بالمواقف الخارجية هم أقل احتمالاً لدخول الكليات، ويقترح روتر أن العديد من طلاب الجامعات الذين يعتقدون بأن هناك عوامل خارجية تؤثر على نتائج معظم الحالات هي "مظاهر دفاعية"، وهذا ادعائهم بأن التعزيزات يتم التحكم بها خارجياً ليست سوى آلية دفاعية وليس انعكاساً لمواقفهم الحقيقية (Stipek & Weisz, 1981: 105).

٢. نظرية التوقع (Expectancy Value Theory):

وضع أسس هذه النظرية" فكتور فروم Victor Froom" وتفترض أن الإنسان يستطيع عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكاً واحداً بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله. ويلعب عنصر التوقعات دوراً مهماً في جعل الإنسان يتخذ قرار في اختيار نشاط

معين من البدائل العديدة المتاحة؛ كما ويشير ماهر إن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر:

- توقع (Expectancy) الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.
 - توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
 - توقع الفرد إن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.
- ترى النظرية أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وإعطائها تقديرات وقيم (ماهر، 2003: 149)

٣. نظرية الدافعية الذاتية

يعتقد الكثيرون ان الدوافع الذاتية لها أهمية كبيرة في تحفيز جهود الأفراد الأولية لتحقيق السعي للنجاح . والدوافع الذاتية قد تؤثر بدورها في نتائج لهذه الجهود وتصورات الأفراد من الأسباب التي أدت إلى هذه النتائج. وهكذا، فإن دراسات عن الدوافع الذاتية والتحكم المُدرَك يبدو ذات صلة وثيقة مع بعضها البعض. في الواقع، تم العثور على ما يشير إلى مفهوم التحكم الشخصي في جميع أدبيات على الدوافع الذاتية. ومع ذلك، في هذا الأدب، ومفهوم التحكم يتخذ عدة معان مختلفة (Stipek & Weisz, 1981: 107).

٤. نظرية كفاءة الدافع

أشارت (Harter, 1978) ومن أجل أن يشعر الأطفال بفعالية التجربة التي يخوضونها، يجب أن ينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم مسؤولين عن أدائها الناجح. وعملت بان أسباب هذا النجاح حينما تعزى إلى عامل خارجي، مثل الحظ، يؤدي إلى شعورهم بالكفاءة كما في النجاح الذي يعزى إلى عامل داخلي مثل الجهد أو القدرة. ويلعب مفهوم التحكم الشخصي أيضا العديد من الأدوار المختلفة في نظريات الدوافع الذاتية. تعتقد (Harter, 1978)، وكذلك (White, 1959) وغيرهم (Reiss, 2005: 7). أن البشر في جوهرهم

لهم دوافع للتفاعل بشكل فعال مع البيئة. وتدعي أن تصورات التحكم الشخصي ضرورية للشعور بالكفاءة لينتج محاولات إتقان ناجحة. في حين تحليلهم يتشابه مع نهج "وينر" في مفهوم العزو في أن التصورات السببية الشخصية هي السبب لتعزيز الاعتقاد بالاستجابة العاطفية للنجاح، والتأكيد على تأثير "شعور الكفاءة"، أكثر من "وينر" (Harter, 1978: 37).

لقد تناول (De Charms & Deci) متغير التحكم أو السيطرة Control بشكل مختلف تماماً عما كان يتعامل معه من قبل المنظرين الآخرين. (De Charms & Deci) يعتقد "دي شارب و ديسي" في وجود دافع جوهري للتسبب في الأحداث. وهم أكثر اهتماماً بشأن تصورات الأفراد عن ما الذي يسيطر على سلوكهم مما هي حول تصوراتهم حول السيطرة على نتائج الأحداث (Reiss, 2005: 8). وينعكس هذا الاهتمام في تصورات الفرد والطلبة حول التحكم في حالات الإنجاز في عدد من الإصلاحات التربوية الحديثة التي تحاول زيادة سيطرة الطلاب على تعليمهم من خلال استراتيجيات محددة مع تطور الحركة الإنسانية أو العلمية (Stipek & Weisz, 1981: 120).

٥. نموذج التحكم السلوكي الشخصي **perceived personal control**

حسب هذا النموذج فإن التحكم الشخصي المُدرك هو بنية تعكس الدرجة التي يعتقد بها الإنسان أن الوضع تحت سيطرته، وأنه - أو أنها - قادر على إحداث تغيير مرغوب فيه للوضع الذي يتعرض له، أو تجنب وضع غير مرغوب فيه. وقد تم تصور التحكم الشخصي المُدرك في عدد من الطرق المختلفة (Skinner, 1996: 552). وبمعنى آخر يتم تعريفه بأنه "اعتقاد المرء في قدرته على التصرف من خلال استجابته التي يمكن أن تؤثر على

حدث غير مرغوب فيه ' وقد طبق الهيكل الثلاثي من التحكم الشخصي المدرك بشكل عملي (SMETS, et al, 2006: 848)، ويتضمن ثلاثة أبعاد، وهذا الأبعاد هي: التحكم السلوكي، والتحكم المعرفي والتحكم في اتخاذ القرار. يشير التحكم السلوكي إلى الاعتقاد بأن هناك إجراءات يمكن اتخاذها لتغيير الوضع (4: 2012, Mc Allister, Dunn & Todd)، أما التحكم في اتخاذ القرار فيشير إلى الاعتقاد بأن هناك مسارات مختلفة للعمل التي يمكن اختيارها وسط الموقف من أجل تغييره؛ ويشير التحكم المعرفي لفهم وإيجاد المعنى في هذا الموقف، فضلا عن أنماط التفكير التي يمكن أن تقلل من الضغوط النفسية لهذا الموقف. والتحكم الشخصي المدرك في هذا النموذج يُعدُّ بُنية مهمة لأنه يتناول بشكل عام السلوكيات التي قد تكون قابلة للتدخل والتغيير (SMETS, et al, 2006: 848).

الدراسات السابقة:

١ - دراسة الزيات ١٩٩٦

استهدفت الدراسة الكشف عن التحكم المدرك في المجالات الأكاديمية والتحقق من مدى تحقق اختلاف التحكم المدرك للفرد باختلاف كل من التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والجنس. تكونت عينة الدراسة من (٦١٢) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس، ومرحلة الدراسات العليا والدبلوم العام والخاص.

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحكم المدرك تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى التحكم المدرك والتخصص الأكاديمي لدى الجنسين، وكذلك عدم وجود أثر للجنس في تباين مستوى التحكم المدرك (الزيات، ١٩٩٦: ١).

٢. دراسة pajares, 1999:

استهدفت الدراسة التحقق من القدرة التنبؤية للتحكم المدرك في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في المدارس المتوسطة. تألفت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً موهوباً و (٢٣٢) طالباً من المدارس النظامية العاديين.

اشارت النتائج الى ان التحكم المدرك للطلبة الموهوبين ساهم بالتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات والقدرة المعرفية والتحصيل في الرياضيات والمعدل الفصلي، كما اشارت نتائج الدراسة الى ان الطلبة الموهوبين اظهروا تحكم مدرك مرتفع في التعلم. كما اظهرت النتائج الى مستويات قلق منخفضة لدى الموهوبين في الرياضيات مقارنة بالطلبة العاديين في المدارس النظامية .
(pajares, 1999: 219-223)

٣. دراسة : (O'Driscoll and Beehr, 2000) :

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين متغيرات التحكم المدرك والحاجة إلى الوضوح وضغوط الدور وغموض الدور وصراع الدور والضغوط الوظيفية والتوتر النفسي. وعبر دراسة ميدانية تمت على عينة قوامها (٢٣٦) مفردة من العاملين بالولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا . أشارت نتائج الدراسة إلى أن التحكم المدرك يرتبط مباشرة بمستوى عال من الرضا ويخفف التوتر ، غير أنه لا يتوسط العلاقة ما بين الضغوط والناتج المترتبة عليها.

٤. دراسة Landine & Stewart 2000

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القدرات فوق المعرفية والتحكم المدرك والتحصيل الدراسي . تكونت العينة من (١٠٨) طالباً من مستوى الصف الثاني عشر، وبعد ان اكمل افراد عينة الدراسة الاستجابة على ادوات الدراسة التي كان من بينها اداة لقياس التحكم المدرك تم تحليل البيانات حيث

توصلت الدراسة الى نتائج تفيد بوجود علاقة ايجابية بين التحكم المدرك والتحصيل الاكاديمي (2: Landine, 2000).

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث :

لما كان البحث الحالي يسعى الى قياس التحكم المدرك ، فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الذي يسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ، على ماهي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢٤) اذ يتطلب دراسة اي ظاهرة او صفة وصفاً لهذه الظاهرة وتحديد كمياً وكيفياً. ويتطلب البحث الحالي اتباع منهج الدراسات التطورية التي تتناول التغيرات التي تحدث في بعض المتغيرات نتيجة مرور الوقت (عودة وملكاوي، ١٩٩٢: ١١٢).

تحديد مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث بطلبة الصف السادس الاعدادي بعمر (١٨) ممن يدرسون في المدارس الإعدادية والثانوية في مدينة بغداد (الكرخ الأولى) للعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨م) ، والبالغ عددهم (١٤٥٨٣) طالباً وطالبة منهم (٦٨٠٩) ذكراً و(٧٧٧٤) أنثى ، وتضمن مجتمع البحث ايضاً طلبة جامعة بغداد المرحلة الثانية بعمر (٢٠) سنة والبالغ عددهم (١٦٥٣٧) طالباً وطالبة منهم (٧٣١٥) ذكراً و(٩٢٢٢) أنثى. والمرحلة الرابعة بعمر (٢٢) سنة والبالغ عددهم (١٥٩٢٦) طالباً وطالبة منهم (٧٢٦٧) ذكراً و(٨٦٥٩) أنثى الجدول (١) .

الجدول (١)

عدد أفراد مجتمع البحث تبعاً لمتغيري الجنس والعمر والتخصص

العمر	التخصص	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
١٨ سنة (السادس الاعدادي)	علمي	٣٤٢٣	٣٦٤٨	٧٠٧١
	انساني	٣٣٨٦	٤١٢٦	٧٥١٢
٢٠ سنة (الثاني جامعة)	علمي	٣٥٢٣	٤٥٣٩	٨٠٦٢
	انساني	٣٧٩٢	٤٦٨٣	٨٤٧٥
٢٢ سنة (الرابع جامعة)	علمي	٣٥٢٨	٣٧٢٥	٧٢٥٣
	انساني	٣٧٣٩	٤٩٣٤	٨٦٧٣
المجموع	علمي	١٠٤٧٤	١١٩١٢	٤٧٠٤٦
	انساني	١٠٩١٧	١٣٧٤٣	

عينة البحث:

بعد أن تم تحديد مجتمع البحث سحبت منه عينة عشوائية بسيطة ، بلغ عدد أفراد العينة (١٥٠) طالباً وطالبة منهم (٥٠) طالباً وطالبة بعمر (١٨) سنة و (٥٠) طالباً وطالبة بعمر (٢٠) سنة و (٥٠) طالباً وطالبة بعمر (٢٢) سنة وقد استبعد الباحث الطلبة الذين نقل أو تزيد مواليدهم عن المواليد المقررة ، واقتصر البحث على الطلبة الذين ليست لديهم سنة رسوب وذلك لحرص الباحث على الحصول على بيانات دقيقة والجدول (٢) يبين عدد أفراد عينة البحث.

الجدول (٢)

توزيع عينة البحث تبعاً للجنس والعمر والتخصص

العمر	التخصص	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
١٨ سنة (السادس الاعدادي)	علمي	١٣	١٢	٢٥
	انساني	١٣	١٢	٢٥
٢٠ سنة (الثاني جامعة)	علمي	١٣	١٢	٢٥
	انساني	١٣	١٢	٢٥
٢٢ سنة (الرابع جامعة)	علمي	١٣	١٢	٢٥
	انساني	١٣	١٢	٢٥
المجموع	علمي	٣٩	٣٦	١٥٠
	انساني	٣٩	٣٦	

- اداة البحث مقياس التحكم المُدرَك :

تبنى الباحث مقياس التحكم المدرك المعد من قبل (شامخ، ٢٠١٦) اذ تم بناء الفقرات بالاستناد إلى المنهج العقلي أو المنطقي من خلال الاعتماد على مفاهيم محددة في بناء المقياس، بمساعدة منطق الباحث وحده فضلاً عن ذلك يتم الاستعانة بمنهج الخبرة (Experience).

وبعد تعيين الأهداف من بناء المقياس حيث تم استعراض عدة تعريفات لمفهوم التحكم المُدرَك وكما وردت في الفصل الأول. وبعد أن تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التحكم المُدرَك فضلاً عن ذلك تمت الاستعانة بذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس، وبهذا تم وضع التعريف التالي لمفهوم التحكم المُدرَك (اعتقاد الفرد بإمكانياته في السيطرة على حالته المزاجية، وأفكاره وسلوكه وقابليته في بناء تصورات حول العوامل التي

يمكن أن تسهل أو تعوق أداء السلوك، لإحداث النتائج المرجوة وإدراكه لدى تأثير استجاباته على المحيط). ثم حددت مكونات هذا المفهوم وحسب التعريف والأطر النظرية التي اشتق منها والتي بلغ عددها بصيغتها الأولية ثلاث مكونات هي (الاعتقاد بإمكانية السيطرة، والتصورات لتوفر العوامل المساعدة، والاعتقاد بالقدرة على التأثير في المحيط). وتم صياغة تعريف لكل مكون استناداً للتعريف والأدبيات التي اشتق منها.

وصف الاختبار:

يتكون المقياس من (٣٦) فقرة ، بحيث تكون (12) فقرة للمكون الاول و (١١) فقرة للمكون الثاني و (١٣) فقرة للمكون الثالث واعتمد واضع المقياس أسلوب التقرير الذاتي (العبارات التقريرية) في بناء فقرات مقياس ، ويتدرج خماسي للإجابة وهي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) وذلك لسهولة ترجمتها إلى صورة عددية لأغراض التحليل الإحصائي. وكانت أوزان تدرج الإجابة (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي للفقرات الايجابية وبالعكس على الفقرات السلبية. وللتحقق من صلاحية الفقرات المصاغة في قياس ما أعدت لقياسه اعتمد الباحث على الصدق الوصفي (Descriptive Validity) الذي يقوم أساساً على الحكم المنطقي أكثر من الحكم الإحصائي. بعرض فقرات المقياس على مجموعة المحكمين المتخصصين للحكم على صلاحيتها في قياس ما وضعت من اجل قياسه (علام، ٢٠٠٠: ٢٢٧). لذلك تم عرض التعريف مع مكوناته السلوكية والفقرات المصاغة منها على ذوي الخبرة والاختصاص في القياس والتقويم وعلم النفس ،بلغ عددهم (١٠) ، وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملائمة فقرات المقياس وصياغتها لمستوى الطلبة مع بدائل الإجابة ووضح تعليمات الإجابة.. وبعد أن عُرض المقياس مع تعليماته على المحكمين

واعتماد الباحث على نسبة الموافقة 80% لبقاء الفقرة، أتفق المحكمون على دقة ووضوح التعليمات والفقرات ولم يقترحوا زيادة أو حذف فقرات، مع بعض الاقتراحات في تعديل بعض الصياغات اللغوية على بعض الفقرات التي أخذ بها الباحث، وفي ضوء هذا التعديل أصبح المقياس جاهزاً في صورته الأولى (36) فقرة لتطبيقه على العينة الأولى الاستطلاعية.

تجربة وضوح الفقرات والتعليمات

وللتحقق من مدى وضوح كل فقرة في المقياس وتعليماته واستعمال ورقة الإجابة بطريقة صحيحة وسهلة، طُبّق المقياس على عينة مكونة من (60) طالب وطالبة وتم إعطاء الفرصة لهم بإبداء رأيهم بكل حرية عن أية كلمة أو عبارة أو فقرة تكون غامضة وتم السماح للمستجيبين في إبداء ملاحظات مكتوبة في ورقة منفصلة لتوفير عمق أكثر في الإجابة، ومن خلال هذه التجربة، تم تعديل بعض الفقرات لغوياً، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقاييس. وتبين أن تعليمات المقياس واستعمال ورقة الإجابة كانت سهلة وبسيطة. وقد تراوح الوقت المستغرق في الإجابة (11- 15) دقيقة وبمتوسط (13) دقيقة. علماً أن وقت قراءة التعليمات العامة لم يحسب ضمن الزمن المقرر للإجابة عن المقياس.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التحكم المدرك :

تستند جميع المقاييس والاختبارات في خصائصها السيكومترية (صدقها وثباتها) على قدرة فقراتها التمييزية ومعاملات صدقها، ويستخدم التحليل الإحصائي لفقرات المقياس كإجراء إحصائي لعزل أنواع معينة من الفقرات أو حذفها، وبخاصة تلك التي لا تضيف إلى الدرجة الكلية بما فيه الكفاية (الأنصاري، ٢٠٠٠: ٨١). وتسهل اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة،

فضلا عن هذا أن التحليل الإحصائي للدرجات التجريبية التي تم الحصول عليها من خلال استجابات عينة من الأفراد يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لأجل قياسه (406: 1972, Ebel). وتعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من الخطوات الأساسية لبنائه، وأن اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص قياسية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً (192: 1988, Anastasi).

لذلك سيتحقق الباحث من خاصتي القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها بعد تطبيقها على عينة مناسبة وعلى النحو الآتي:

أ- تمييز الفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

لغرض التعرف على القوة التمييزية للفقرات بهذا الأسلوب قام الباحث بالخطوات الآتية:

١. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.
٢. ترتيب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
٣. اختيرت نسبة (٢٧%) العليا ونسبة (٢٧%) الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين المتطرفتين، ولأن عينة التحليل مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة لذا كان عدد استمارات أفراد المجموعة العليا (٤٠) استمارة أما استمارات المجموعة الدنيا فكانت (٤٠) استمارة وبهذا يكون لدينا أكبر حجم وأقصى تباين ممكنين ويقرب توزيعهما من التوزيع الطبيعي (208: 1976, Anastasi).

٤. تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة

(٠.٠٥) ودرجة حرية (٧٨) التي كانت (٢.٠٠). وقد تبين أن جميع الفقرات مميزة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات تمييز فقرات مقياس التحكم المدرَك بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدالة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
١.	٣,٣٤	٠,٤٨٢	١,٧٥	٠,٤٣٢	١٧,١٩٣	دالة
٢.	٣,٨٧	٠,٣٣١	٢,٦٤	٠,٤٨٦	١٤,٧٩٤	دالة
٣.	٣,٩٧	٠,١٤٢	٢,٤٢	٠,٥٠٢	٢٠,٨٧٨	دالة
٤.	٣,٥١	٠,٤٨١	٢,٠٣	٠,٨٥١	١٠,٦١٤	دالة
٥.	٣,٦٨	٠,٤٢٦	٢,٦٦	٠,٤٦٥	١١,٤٩٥	دالة
٦.	٣,٥٢	٠,٥٠٥	٢,٢٥	٠,٤٣٤	١٣,٢٩٣	دالة
٧.	٣,٦٦	٠,٤٧٥	٢,٠١	٠,٢٨٨	٢١,١١٣	دالة
٨.	٣,٩٨	٠,١٤٣	٢,٣٧	٠,٤٨٧	٢٢,٢٣٥	دالة
٩.	٣,٤٥	٠,٥٠٣	٢,٠٤	٠,٢٠٠	١٨,٢٢٦	دالة
١٠.	٣,٧٣	٠,٤٤٦	٢,١٤	٠,٣٥٤	١٩,٥٧٨	دالة
١١.	٣,٧١	٠,٤٥٦	٢,٠٣	٠,٢٧٨	٢٦,٢٩٢	دالة
١٢.	٣,٥١	٠,٥٠٥	٢,٠٣	٠,٢٠٠	١٨,٩٣٤	دالة
١٣.	٣,٣٢	٠,٦٩	٢,٦٧	٠,٩٤	٤,١٠٣	دالة
١٤.	٣,٦١	٠,٦٥	٢,١٧	١,١٩	٧,٨٦٦	دالة
١٥.	٣,٦٨	٠,٩٤	٢,٢٨	١,٢٧	٢,٠٧٥	دالة

الدالة	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	٤,٥٣٢	١,١٧	٣,٠٤	٠,٥١	٣,٨٢	١٦.
دالة	٧,٦٥٣	١,٢٦	١,٦٢	٠,٩٨	٣,١٤	١٧.
دالة	٥,٧٥٦	١,٢١	١,٩٧	٠,٩٣	٣,١١	١٨.
دالة	٥,٥٢٥	١,١٨	٢,١٣	٠,٨٩	٣,٣١	١٩.
دالة	٦,٠٦٤	١,٠٩	٢,٣٠	٠,٧١	٣,٣٧	٢٠.
دالة	٥,٤٤٢	١,٠٧	٢,٤١	٠,٧١	٣,٣٨	٢١.
دالة	٣,٣٣٤	١,١٢	٢,٨٤	٠,٩٧	٣,٥٥	٢٢.
دالة	٦,٩٠٠	١,٠٥	٢,٨٢	٠,٣١	٣,٨٤	٢٣.
دالة	١٢,١٣٣	٠,٤٤٥	٢,٢٧	٠,٣٠٦	٣,٩١	٢٤.
دالة	٢,٤٩٢	٠,٨٧٤	٣,١٣	٠,٩٨٢	٣,٤٢	٢٥.
دالة	٢٠,٠٠٣	٠,٣٠٥	٢,١٠	٠,٤٦٥	٣,٦٦	٢٦.
دالة	١٧,٨١٥	٠,٣٣٢	١,٨٨	٠,٤٢٨	٣,٣٨	٢٧.
دالة	٣٠,٨٣٣	٠,٢٧٦	٢,٠٨	٠,٣٣٢	٢,٨٩	٢٨.
دالة	١٣,٦٠٥	٠,٦٣٧	١,٧٣	٠,٢٤٤	٣,٠٧	٢٩.
دالة	٣,٢٨٨	٠,٨٩٩	٣,١١	٠,٩٤٤	٣,٣٦	٣٠.
دالة	١٩,١٥٦	٠,٥٠٣	١,٥٣	٠,٢٤٣	٣,٠٧	٣١.
دالة	٦,٣٧٨	٠,٨٨٩	٢,٧٧	٠,٧٥٨	٣,٠٢	٣٢.
دالة	١٤,٧٤٦	٠,٣٥٤	٢,٨٥	٠,٣٣١	٣,٨٧	٣٣.
دالة	١٩,٥٧٦	٠,٣٥٤	٢,١٣	٠,٤٤٦	٣,٧٤	٣٤.
دالة	٢٩,١٣٤	٠,٢٧٧	٢,٠٧	٠,٣٣١	٣,٨٩	٣٥.
دالة	١٩,٣٨٤	٠,٤٨٧	٢,٣٨	٠,٢٧٧	٣,٩٣	٣٦.

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

لغرض التحقق من صدق فقرات مقياس البحث الحالي ، اعتمد الباحث على الدرجة الكلية للمقياس بأعتبره محكا داخليا يمكن من خلالها استخراج معاملات صدق فقرات المقياس وذلك في حالة عدم توافر محك خارجي (Anastasi , 1988 : 211) ، واستخدمت لذلك معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) ، حيث كانت الاستمارات الخاضعة للتحليل بهذا الأسلوب (١٥٠) استمارة وهي ذات الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٧٨) حيث كانت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠.٢١٧) والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التحكم المدرك

ت	قيمة معامل	ت	قيمة معامل	ت	قيمة معامل
١	٠,٤٧٢	١٣	٠,٣٠٧	٢٥	٠,٤٤٧
٢	٠,٣٣٣	١٤	٠,٤١٢	٢٦	٠,٥٠٥
٣	٠,٣٥٣	١٥	٠,٥٢١	٢٧	٠,٤٦٢
٤	٠,٤٣٤	١٦	٠,٣٤٥	٢٨	٠,٥١١
٥	٠,٥٢٨	١٧	٠,٤٦٣	٢٩	٠,٣٩٣
٦	٠,٤٧٣	١٨	٠,٣٢٥	٣٠	٠,٤١٤
٧	٠,٣٦٧	١٩	٠,٥٨٣	٣١	٠,٣٠٤
٨	٠,٣٤٥	٢٠	٠,٤٩٤	٣٢	٠,٢٦٦
٩	٠,٥٣٣	٢١	٠,٣٨١	٣٣	٠,٤١٢

٠,٤٣٦	٣٤	٠,٤١٨	٢٢	٠,٦٦٠	١٠
٠,٤٦٣	٣٥	٠,٣٧١	٢٣	٠,٥٥٤	١١
٠,٣٥٠	٣٦	٠,٤٧٩	٢٤	٠,٤٩٢	١٢

ج. علاقة درجة الفقرة بالدرجة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه :

ولتحقيق ذلك قام الباحث باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس التحكم المدرك والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه ، وذلك بالاعتماد على درجات أفراد العينة والبالغة (١٥٠) استمارة وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون ، اتضح أن معاملات الارتباط كلها دال إحصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (٠,٢١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٨) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه قيم معاملات

الاعتقاد بإمكانيات التحكم		بناء تصورات		إدراك التأثير	
معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٦٣٤	١	٠,٥٧٢	١	٠,٦٧٢	١
٠,٥٨٧	٢	٠,٦٠٣	٢	٠,٦٤٢	٢
٠,٦٣٨	٣	٠,٤٤٢	٣	٠,٤٩٣	٣
٠,٥٧٦	٤	٠,٦٢٥	٤	٠,٦٨٣	٤
٠,٦٤٥	٥	٠,٦٥٦	٥	٠,٧٠١	٥
٠,٧٨٥	٦	٠,٥٧٦	٦	٠,٥٥٨	٦
٠,٦٤٠	٧	٠,٦٩٨	٧	٠,٦٠٥	٧
٠,٥٨٧	٨	٠,٥٣٧	٨	٠,٦١٧	٨
٠,٦١١	٩	٠,٥١٥	٩	٠,٥٩٤	٩
٠,٥٤٠	١٠	٠,٦٤٠	١٠	٠,٦٧٨	١٠
٠,٦٧٢	١١	٠,٦١٩	١١	٠,٤٣٦	١١
٠,٦٢٣	١٢			٠,٥٥٨	١٢

الاعتقاد بإمكانيات التحكم		بناء تصورات		إدراك التأثير	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
				١٣	٠,٦٣٦

د. علاقة المجال بالمجالات الأخرى وعلاقته بالدرجة الكلية للمقياس:

تم التحقق من هذا النوع من الصدق باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) لايجاد العلاقة بين درجات الافراد على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس . وكذلك ايجاد العلاقة بين المجالات بعضها مع البعض الآخر . وذلك لان ارتباطات المجالات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، هي قياسات اساسية للتجانس، لانها تساعد على تحديد مجال السلوك المراد قياسه . (Anistasi,1976:155) ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث استمارات العينة السابقة وشارت النتائج الى أن معاملات ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس فضلاً عن علاقة المجالات بعضها بالبعض الآخر دالة احصائياً ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

مصفوفة الارتباطات الداخلية للمقياس

المجالات	الدرجة الكلية للمقياس	الاعتقاد بإمكانيات التحكم	بناء تصورات	إدراك التأثير
الدرجة الكلية للمقياس	١	٠.٦٣٢	٠.٧٤٢	٠.٦٩٤
الاعتقاد بإمكانيات التحكم		١	٠.٦٨٨	٠.٦٣٩
بناء تصورات			١	٠.٧٢٦
إدراك التأثير				١

يتبين من الجدول اعلاه بأن جميع الارتباطات سواء كانت بين المجالات بعضها مع البعض الآخر أو ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس التحكم المدرك وباستعمال معامل ارتباط بيرسون كانت دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٧٨) حيث القيمة الجدولية تساوي (٠.٢١٧) ، وهذا يشير الى صدق البناء.

مؤشرات الصدق والثبات :

- الصدق Validity:

يعد مفهوم الصدق أكثر المفاهيم الأساسية أهمية في مجال القياس النفسي، وقد تعددت تعريفاته لكن أهمها هو: (قدرة المقياس المصمم على قياس ما وضع من أجله). (Shaugness & Zechmister, 1985: 15) وقد تحقق الصدق في المقياس الحالي من خلال الطرائق الآتية:

أ- الصدق الظاهري Face Validity :

إن الحصول على الصدق الظاهري هو أحد الإجراءات لاستخراج معامل صدق المقياس، وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس التحكم المدرك من خلال عرضها على المحكمين والأخذ بآرائهم حول صلاحية فقرات المقياس وتعليماته . وقد حصلت جميع الفقرات على موافقة المحكمين.

ب- صدق البناء Construct Validity :

يعد تحديد القوة التمييزية للفقرات وكذلك ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط الفقرات بالمجالات والموضحة في الجداول السابقة مؤشرات على هذا النوع من الصدق، فالمقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات يمتلك صدقاً بنائياً. أي أنه كلما تطابقت النتائج التجريبية مع

الافتراضات النظرية أشار ذلك إلى صدق بناء المقياس (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٤٣).

٢- الثبات Reliability :

يقصد بالثبات مدى اتساق فقرات المقياس في ما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦: ١٠١)، ويعد حسابه أمراً ضرورياً وأساسياً في القياس، إذ يشير إلى الدقة في درجات المقياس إذا ما تكرر تطبيقه تحت الظروف والشروط نفسها. والثبات مفهوم مركب، وفي هذه الدراسة تم اعتماد طريقة الفاكرونباخ لبيان درجة الاتساق الداخلي (Internal consistency). (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٠).

- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha :

تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار والانحرافات المعيارية للفقرات (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٧٩)، على اعتبار أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، إذ يتم حساب التباينات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، حيث يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراته (عودة، والخليلي، ١٩٩٨: ٢٥٤)، وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة ١٥٠ استمارة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد.

الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث :

ولاً: استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات وقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي لعينة واحدة : للتعرف على مستوى التحكم المدرك لدى الطلبة.

- ٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استخدم لحساب القوة التمييزية لفقرات أداة الدراسة بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.
- ٣- معامل ارتباط بيرسون: استخدم لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ولل مجال وعلاقة المجالات بعضها مع بعض.
- ٤- معادلة ألفا للاتساق الداخلي: استخدمت لحساب ثبات مقياس البحث.
- ٥- تحليل التباين الثنائي بتفاعل لمعرفة الفروق في التحكم المدرك .
- ٦- اختبار شيفه للمقارنات البعدية.

عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهدافه، ومن ثم تفسيرها في ضوء الخلفية النظرية، ويلى ذلك التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات استنادا إلى النتائج وعلى النحو الآتي:

الهدف الاول: التعرف على التحكم المدرك لدى المراهقين والراشدين تبعا لمتغيري (العمر ، الجنس) .

أ. تبعا للأعمار (١٨ ، ٢٠ ، ٢٢) :

للتعرف على هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التحكم المدرك على عينة البحث البالغة (١٥٠) طالب وطالبة. حيث تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عمر .وعند معرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي، كانت النتائج كما موضحة في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

متوسطات درجات التحكم المدرك وانحرافات المعيارية والقيم التائية المحسوبة والجدولية ومستوى دلالتهم تبعاً للعمر.

المتغير	العمر بالسنوات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التحكم المدرك	١٨	٥٠	١١٢,٧١	٧,٤٥٨	١٠,٨	٤,٤٦٤	٢,٠٢١	دالة
	٢٠	٥٠	١٢٢,٥٠	٥,٣٦٥	١٠,٨	١٩,١١٠	٢,٠٢١	دالة
	٢٢	٥٠	١٣٥,١٢	٥,٨٣٧	١٠,٨	٣٢,٨٥٦	٢,٠٢١	دالة

يتبين من الجدول اعلاه الاتي:

كانت نتائج التعرف على التحكم المدرك امتلاك هذه الصفة في جميع الاعمار ولكنها تزداد بزيادة العمر، اذ كانت القيم التائية المحسوبة هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩).

ب. تبعا للجنس (ذكور ، اناث)

قام الباحث باستخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من الذكور والاناث ولكل عمر من الاعمار. وعند معرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي لكل من الذكور والاناث ، كانت النتائج كما موضحة في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

متوسطات درجات التحكم المدرك وانحرافات المعيارية والقيم التائية المحسوبة والجدولية ومستوى دلالتهم تبعاً للجنس.

المتغير	العمر بالسنوات	العدد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
							المحسوبة	الجدولية	
التحكم المدرك	١٨	٢٥	ذكور	١١٣,٨٠	٦,٧٨٨	١٠,٨	٤,٢٧١	٢,٠٤٢	دالة
		٢٥	اناث	١١١,٦٨	٧,٩٣١	١٠,٨	٢,٣٢٠	٢,٠٤٢	دالة
	٢٠	٢٥	ذكور	١٢٣,٠٨	٤,٩٥٧	١٠,٨	١٥,٢٠٩	٢,٠٤٢	دالة
		٢٥	اناث	١٢١,٩٢	٥,٧٨٧	١٠,٨	١٢,٠٢٦	٢,٠٤٢	دالة
	٢٢	٢٥	ذكور	١٣٥,٤٠	٦,٢٩٢	١٠,٨	٢١,٧٧٥	٢,٠٤٢	دالة
		٢٥	اناث	١٣٤,٨٤	٥,٤٦٠	١٠,٨	٢٤,٥٨١	٢,٠٤٢	دالة

يتبين من الجدول اعلاه ما يأتي:

كانت نتائج التعرف على التحكم المدرك امتلاك هذه الصفة بالنسبة للذكور والاناث بجميع الاعمار كون القيم التائية المحسوبة البالغة لهم هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩)، ويرتفع التحكم المدرك تبعاً للجنس بتقدم العمر.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في التحكم المدرك لدى المراهقين والراشدين تبعاً لمتغيري (العمر ، الجنس).

قام الباحث بتطبيق مقياس التحكم المدرك بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (١٥٠) طالب وطالبة وبعد معالجة البيانات إحصائياً، تحقيقاً لهذا الهدف استخرج الباحث متوسطات درجات افراد العينة للأعمار (١٨ ، ٢٠ ، ٢٢) سنة ، وللجنس (ذكور وانااث)، وللتأكد من الفروق

بين مجموعة الأعمار ومجموعة الجنس استعمل الباحث اختبار تحليل التباين الثنائي بتفاعل ، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٩).

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل لتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التحكم المدرك لدى المراهقين والراشدين تبعا لمتغيري (العمر والجنس)

الدلالة () (٠.٠٥)	النسبة الفائية	متوسط المربعات	درجات الحرارة	مجموع المربعات	مصدر التباين
دالة	٣٣٢.٧١٠	١٣١٨٠.٣٠٩	٢	٢٦٣٦٠.٦١٧	العمر
غيد دالة	١.٠٠٥	٣٩.٨٠١	١	٣٩.٨٠١	الجنس
غير دالة	٠.٠٧٢	٢.٨٨٦	٢	٥.٧٧٣	العمر * الجنس
		٣٩.٦١٥	١٤٤	٥٧٠٤.٥١٩	الخطأ
			١٤٩	٣٢١١٠.٧١	الكلي

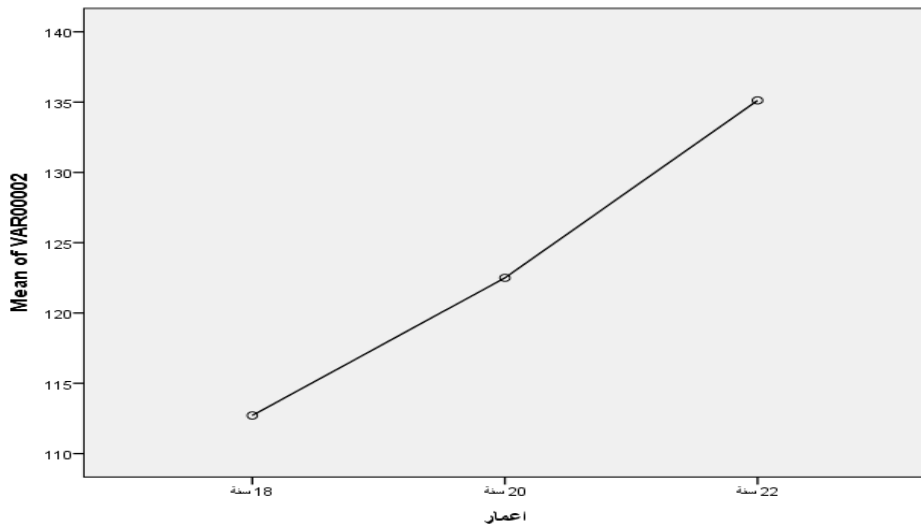
أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المعطيات الآتية:

أ) العمر: تبين إن قيمة النسبة الفائية المحسوبة (٣٣٢,٧١٠) وهي أكبر من قيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢، ١٤٤) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير العمر، ولمعرفة دلالة الفروق لصالح أي عمر فقد أستعمل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية فظهرت النتائج كما مبينة في الجدول (١٠).

الجدول (١٠) قيم شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين الأعمار

الأعمار	١٨ سنة	٢٠ سنة	٢٢ سنة
١٨ سنة	—	—	—
٢٠ سنة	٩,٧٩	—	—
٢٢ سنة	٢٢,٤١	١٢,٦٢	—
قيمة شيفيه الحرجة (٣,٠٨٣)			

يتضح من الجدول اعلاه انه هناك فروق تبعا للعمر ولصالح العمر الاكبر وهذا يعني ان التطور مستمر والشكل (١) يوضح المسار التطوري.



الشكل (١) يوضح المسار التطوري تبعا للعمر

ب) متغير الجنس

تبين ان قيمة النسبة الفائية المحسوبة (١,٠٠٥) لمتغير الجنس هي أصغر من قيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي

حرية (١ ، ١٤٤) مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس .

(ج) العمر * الجنس

تبين إن قيمة النسبة الفئوية المحسوبة (٠,٠٧٢) للتفاعل بين (العمر * الجنس) هي أصغر من قيمة النسبة الفئوية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢ ، ١٤٤) مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للتفاعل بين العمر والجنس.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن استنتاج ما يأتي :

- ١- ان المراهقين والراشدين يتصفون بالتحكم المدرك.
- ٢- يوجد فروق في التحكم المدرك تبعا لمتغير العمر ولصالح العمر الاكبر.
- ٣- لا يوجد فروق في التحكم المدرك تبعا لمتغير الجنس.

التوصيات :

١. على وزارة التربية ان تعمل على ادخال مواد نفسية الى المناهج الدراسية مما يجعل الطلبة يتعلمون كيفية التحكم بسلوكهم مما يؤدي الى زيادة الناتج التعليمي .

٢. حث القائمين على العملية التعليمية توفير بيئة صفية يسودها الشعور بالثقة وتقبل الأفكار والآراء التي تطرح من المتعلمين كل هذا بدوره يساعد الطلبة على التحكم بسلوكهم .
٣. توفير نشاطات تعليمية تهدف الى تعزيز ادوار الطلبة في كافة المستويات التعليمية ،مما يساعدهم على تطوير مستواهم التعليمي.

المقترحات:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث الآتي:

١. إجراء دراسة تطويرية للتحكم المدرك على عينات اخرى .
٢. إجراء دراسة ارتباطية لمعرفة علاقة التحكم المدرك بأحد المتغيرات .
٣. بناء برنامج لتنمية التحكم المدرك لدى الطلبة.

المصادر

- أبو حطب، وصادق، آمال (١٩٩٦): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأحمد ، أمل (٢٠٠١): بحوث ودراسات في علم النفس، ط١، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان
- لالوسي ،جمال حسين ، وعلي وخان ،أمية (١٩٨٣)، علم نفس الطفل والمراهقة ، ط ١ ، جامعة بغداد
- الانصاري، محمد (٢٠٠٠) : التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار الشروق، الكويت

- حسين، محمود عطا (١٩٨٧): مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (٣) جامعة الكويت.
- زهران، حمد عبد السلام (٢٠٠٣) : دراسات في الصحة النفسية والارشاد النفسي، الطبعة الاولى، عالم الكتب، القاهرة.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، وآخرون (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٦) : البنية العاملية للتحكم المدرك ومحدداته، المؤتمر الدولي السادس، مركز الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعه عين الشمس، القاهرة.
- الظاهر، خالد شاكر (٢٠٠٤): التحكم المدرك وعلاقته بالممارسات الوالدية الداعمة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.
- عبد الرحمن، سعد، (١٩٩٨): القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- علام، صلاح الدين محمود: (٢٠٠٠) . القياس والتقييم النفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- عودة، احمد سليمان والخليلي ، خليل يوسف . (١٩٩٨) .
الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية ، عمان : دار الفكر .
- عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي (١٩٩٢): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، الزرقاء، مكتبة المنار للنشر والتوزيع.
- قطامي ، نايفة ، (١٩٩٠) ،
تفكير الاطفال تطوره وطرق تعلمه ،الاهلية للنشر ،عمان .

- ماهر، أحمد. (2003). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات . الإسكندرية :الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.
- مشرف، ميسون محمد عبد القادر . (2009) . التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ملح، سامي محمد: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٠م.
- Ajzen, Icek,, (2002): Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavioral, Journal of Applied Social Psychology, 32(4), 665–683.
- Anastasia, A., (1976): **Psychological Testing**, New York, McMillan 4th Ed.
- Anastasia, A., (1988): **Psychological Testing**, 6th ed., New York, Macmillan.
- Bandura, A. (1986): **Self-efficacy. The exercise of control**, New York, Freeman.
- Deci, E.; & Ryan, R. M. (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), **Nebraska symposium on motivation**: Vol. 38, Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ebel, R.L., (1972): **Essentials for Educational Measurement**, New Jersey, Prentice Hall, Inc
- Harter, S. (1978): Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. **Human Development**, 21, 34-64.

-
- Lachman, Margie E. & Agrigoroaei, Stefan, (2011): **Low perceived control as a risk factor for episodic memory: the meditational role of anxiety and task interference**, Brandeis University, Psychonomic Society, Inc.
 - Landine, J. and Stewart, J. (2000): Relationship between metacongnition, motivation, locus of, self-efficacy and academic achievement, Canadian journal of counseling vol 32.
 - McAllister, Wood, M; Dunn, M. Shiloh, S. & Todd, C, (2012): The Perceived Personal Control (PPC) Questionnaire: Reliability and Validity in a UK sample, **American Journal of Medical Genetics: Part A**, 158A, 367-372.
 - Pajares, F. (1999): Self-Efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. Journal of Education psychology. vol 20.
 - Rotter, J. (1975): Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 43, 56-67.
 - Santrock, John W.(2006). **Life – Span development.(Edit). University Of Texas At Dallas.** ©McGraw-Hill.
 - Shaughnessy, Y & Zechmister Eugene. (1985) **.Research, Methods in Psychology**, 9th Edition, Alfred A. Knopf series in psychology
 - Skinner, E. (1990): "A Guide to Constructs of Control." **Journal of Personality and Social Psychology**, 71(3): pp549-570.

- Skinner, E. (1996): "A Guide to Constructs of Control." **Journal of Personality and Social Psychology**, 71(3): pp549-570.
- Smets, E.M.A.; Pieterse, A.H.; Aalfs, C.M.; Ausems, M.G.E.M.; & Dulmen, A.M. van (2006): The Perceived Personal Control (PPC) Questionnaire as an Outcome of Genetic Counseling: Reliability and Validity of the Instrument, **American Journal of Medical Genetics**: vol 140, nr. 8, pp. 843-850.
- Starr, Bernad D .&Goldstein, Harris S.(2003). **Human development and behavior psychology in nursing**. (red.ed), springer publishing company, New york
- Stipek, Deborah J. & Weisz, John R, (1981): Perceived Personal Control and Academic Achievement, **Review of Educational Research**, Vol. 51, No. 1 (Spring, 1981), pp. 101-137, Published by: American Educational Research Association.
- WALLSTON, KENNETH, A. & WALLSTON, BARBAR, (1987): **Perceived Control and Health**, Current Psychological Research & Reviews, SHELTON SMITH, and CAROLYN J. DOBBINS. **Vanderbilt University**.

Abstract:

The present study aims to identify the evolution of the concept of conscious control among adolescent and adult students. The sample consisted of 150 students randomly selected from the Directorate of Education (Karkh / 1) for age (18) years, and Baghdad University for the ages (20, 22) Year . The researcher adopted the controlled control scale for (2016), which consists of (36) paragraphs corresponding to (5) alternatives, which is (completely, often, sometimes, rarely, rarely). After applying the scale on the sample, With honesty and honesty, the construction has been verified and verified in the way Alfa Kronbach. The results showed the following

- 1.adolescents and adults are characterized by controlled control .
- 2.There are differences in perceived control depending on the age variable and for the benefit of older age.
- 3.There are no differences in perceived control depending on the gender variable. .

In the light of the current research results, the researcher presented a number of recommendations and suggestions.

**فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى
قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية**

م.د. صالح عبد الهادي حمدان

فاعلية برنامج إرشادي
لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية

م.د. صالح عبد الهادي حمدان

المستخلص

القلق هو خبرة وجدانية غير سارة يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والاضطراب وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر وهذا يعني ان للقلق تأثير خطير على الفرد في مختلف مراحلہ النمائية ، سواء اكان في مجالاته التعليمية ام المهنية ام الحياتية ، ولهذا تلجع اهمية الدراسة الى مدى تأثيره الكبير على مستوى اداء الفرد .

هدف البحث الى بناء برنامج ارشادي ومدى اثره وفاعليته في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الاعدادية ولتحقيق هدف البحث يتطلب وجود مقياس لقياس مستوى القلق ، حيث قام الباحث ببناء المقياس الذي تكون من (٤٢) فقرة موزعة على ستة مجالات، وايضا قام الباحث ببناء برنامج ارشادي المكون من (٨) جلسات ارشادية بمعدل جلستين اسبوعيا ، حيث طبقت على افراد المجموعة التجريبية ممن لديهم ارتفاع في مستوى القلق حسب درجات الطلبة على المقياس ، وبعد التأكد من جميع الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات) لادائي البحث (المقياس والبرنامج) تم تطبيقها على عينة البحث البالغة (٢٨) طالبة من نفس مجتمع الدراسة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية مقسمين الى مجموعتين ضابطة وتجريبية وكل مجموعة

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

(١٦) طالبة ، وبعد معالجة البيانات باستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة تم الحصول على النتائج الآتية :

ان هناك تغيير على المجموعة التجريبية يعزى الى فعالية البرنامج الارشادي في خفض قلق الامتحان لدى الطالبات بصورة عامة وعلى كل مجال من مجالات المقياس ، وأشار الباحث الى عدد من التوصيات وكان من اهمها :
: دعم المرشدين التربويين في جميع المدارس ودورهم في تقديم الخدمات ،
وتزويدهم بالاساليب المناسبة من اختبارات ومقاييس وغيرها ، ووضع الباحث عدد من المقترحات المستقبلية لاكمال مديات البحث الحالي.

Abstract

Anxiety is an unpleasant emotional experience that can be described as a state of tension, disorder, instability, fear and anticipation of danger. This means that anxiety has a serious impact on the individual in various developmental stages, be it in his educational, professional or life. The level of individual performance.

The aim of the research is to build an indicative program and its impact and effectiveness in reducing the level of exam anxiety among students in the preparatory stage. To achieve the goal of the research requires a measure of the level of anxiety. The researcher has built the scale which consists of 42 paragraphs distributed in six fields. (8) mentoring sessions at the rate of two sessions per week, applied to members of the experimental group with a high level of anxiety by the students' scores on the scale. After ascertaining all the characteristics of the research tools (scale and program) Search the adult (28) i (16) students. After processing the data using the appropriate statistical methods, the following results were obtained: (1)

There is a change in the experimental group due to the effectiveness of the extension program in reducing the anxiety of the exam in the students in general and in each field of the scale. The researcher pointed to a number of recommendations, the most important of which: support the educational counselors in all schools and their role in providing services, Of tests, measurements and others, and the researcher developed a number of future proposals to complete the current

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اهتم هذا البحث في دراسة فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية. ويعود السبب الرئيس لإجراء الدراسة هو الحاجة لبناء برنامج إرشادي نفسي لخفض قلق الامتحان وتتكون الدراسة من أربعة فصول هي:

الفصل الأول حيث تناول هذا الفصل مشكلة البحث وتكونت من سؤال

رئيس وهو:

هل للبرنامج الإرشادي أثر في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟

أما الفصل الثاني وهو الإطار النظري لمفهوم قلق الامتحان والنظريات المفسرة لمفهوم قلق الامتحان وتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ومناقشتها.

أما الفصل الثالث: فاشتمل على منهجية البحث وإجراءاته حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي لهذه الدراسة باعتبارها شبه تجريبية هدفها التعرف على فاعلية برنامج إرشادي (كمتغير مستقل) لخفض مستوى قلق الامتحان (كمتغير تابع).

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

وأما الفصل الرابع فتناول الباحث عرض النتائج وتحليلها وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الذي أعده الباحث لهذه الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية.

كما تناول هذا الفصل الاستنتاجات التي من أهمها أن البرنامج الإرشادي اثبت فاعليته في خفض قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية وأحدث تغيراً إيجابياً في خفض قلق الامتحان كما تناول هذا الفصل التوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث.

أولاً- مشكلة البحث:

تشهد الفترة الأخيرة اهتماماً ملحوظاً يقلق الطلبة في مرحلة الإعدادية، وقد زاد الاهتمام بدراسته مع ازدياد الضغوط البيئية التي يتعرض لها الطلبة ويرتبط القلق الناتج عن هذه الضغوط بكثير من المشكلات السلوكية، بل والأمراض العضوية أيضاً. والقلق هو خبرة وجدانية غير سارة يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والاضطراب وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر. وينشأ عن منبه بمثابة نذير بفقدان التوازن بين الفرد والبيئة ويؤدي إلى سلوك يهدف إلى إعادة التوازن.(أحمد، ١٩٩١: ٣٨٧)

وهذا يعني أن للقلق تأثير خطير على الفرد في مختلف مراحل النماء، سواء أكان في مجالاته التعليمية أمة المهنية أو الحياتية، ويؤكد (أحمد فايق، ١٩٦٠) بأنه: مع تزايد أهمية القلق في الحياة المعاصرة تبدو النفس البشرية وكأنها قلق معدل، وهذا ما نجده خلق كل سلوك إنساني في كل مرة يلتقي فيها الفرد مع واقعه.(الحفطي، ١٩٩٥: ٧٢). ويلعب قلق الامتحان دوراً مهماً في تحصيل الطلبة أو أدائهم في موقف الامتحان حيث تتوقف طبيعة هذا الأداء حسب مستوى القلق، وقد توصل. (أغا، ١٩٨٨) في دراسته علي (٢٠٠) طالباً

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

وطالبة من طلاب الصف الثالث المتوسط إلى وجود ارتباط سالب بين القلق والتحصيل، كما تبين إن ذوي القلق العالي يحققون تفصيلاً متدنياً. (أغا، ١٩٨٨: ٩). وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية حول موضوع قلق الامتحان لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية وخاصة ذوي القلق المرتفع في الامتحانات، ((فهو يحرك عند بعض الطلبة قلقهم بحيث يقومون باستجابات غير مناسبة مثل التوتر والخوف من الفشل، أو الإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب الأمر الذي يؤدي بدوره إلى الإنجاز السيء. (الطوب، ١٩٩٢: ١٥٠)

وهذا يؤدي إلى هروب الكثير من الطلبة وتسربهم بصورة واضحة حيث إن نسبة (٢٠%) من الطلبة الذين يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان تسربوا، في حين قلت نسبة التسري لدى الطلاب منخفضي قلق الامتحان. (الصافي، ٢٠٠٢: ٧٤)

ويشير مون (Moon, 1986) إنه من الضروري تزويد الطلبة الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فعالة لحل المشكلات لتحل محل الاضطرابية والانفعالية بحيث يتحسن الأداء بشكل كبير، وهذه الفنيات ذات فعالية في اختزال قلق الامتحان. (الصافي، ٢٠٠٢: ٧)

ومن هنا نطرح السؤال التالي:

هل للبرنامج الإرشادي أثر في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟.

ثانياً- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث كالآتي:

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

١- التحقق من فاعلية برنامج إرشادي (مهارات الامتحان) لخفض مستوى القلق، وكذلك تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، ولأشك إن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

٢- ونظراً لأن هذه المرحلة الدراسية تظهر فيها عدة مشكلات دراسية وتزداد حدتها نتيجة مقابلة هذه المرحلة الدراسية لمرحلة الإعدادية، بحيث تتبلور منها ميولاتهن واهتماماتهن.

ثالثاً- أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولاً: بناء برنامج إرشادي نفسي لخفض مستوى القلق لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

ثانياً: معرفة أثر البرنامج الإرشادي في خفض مستوى القلق لدى طالبات المرحلة الإعدادية وذلك من خلال الفرضيات الآتية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

رابعاً- حدود البحث:

تم تحديد عينة البحث من طالبات المرحلة الإعدادية ضمن تربية بغداد الرصافة/٢ من (٢٨) طالبة للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧).

خامساً- تحديد المصطلحات:

١-البرنامج الإرشادي:

- **ويعرفه (كونويكا، ١٩٧٩):** بأنه: "أي نشاط يقوم به الجماعة أثناء اجتماعها بحضور اختصاصي الجماعة ويجب أن تقوم هذه الأنشطة وفق رغبات، ثم دراسة ذلك بالنسبة للجماعة والمؤسسة وغرضها القيم المهنية وأخلاقيات العلاقة الإنسانية". (المشهداني، ٢٠٠٠: ٧)
- **ويعرفه (الدوسري، ١٩٨٥):** بأنه: "خطة منظمة على أسس علمية سليمة، بحيث تتكون من مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد أو لنموهم السوي وتوافقهم النفسي والاجتماعي والمهني، شريطة أن تقوم من قبل متخصصين مؤهلين لذلك". (الدوسري، ١٩٨٥: ١٥)
- **تعرفه (العطية، ٢٠٠١):** "هو نشاط يستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفة ويمكنهم من أن يؤدوا مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها بدونه ويساعدهم على نحو استبصار معين". (العطية، ٢٠٠١: ٣٨)

ثانياً- الإرشاد:

- **يعرفه (أبو عطية، ١٩٨٨):** هو العلاقة التي يحاول فيها شخص متخصص تقديم مساعدة لشخص آخر ليفهم ويحل مشاكل عدم التوازن لديه، والتي تتمثل في مواقف الحياة المختلفة الدراسية، المهنية الشخصية، الاجتماعية. (أبو عطية، ١٩٨٨: ١٢)

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- يعرفه (زهران، ١٩٩٨): "هو خدمة مخططة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات الشخصية والتربوية أو المهنية الصحية والأخلاقية التي يقابلها في حياته أو التوافق معها". (زهران، ١٩٩٨: ١٢)
 - يعرفه (العطية، ٢٠٠١): "وهو علاقة تفاعلية إنسانية بين مرشد ومسترشد، يهيئ المرشد من خلالها أبو النفسي والشروط المناسبة التي تمكن المسترشد من التغيير ليصبح قادراً على عمل اختبارات وحل المشكلات التي تواجهه، وتنمية نزعة الاستقلال لديه، والقدرة على تحمل المسؤولية لكي يكون شخصاً أفضل وعضواً نافعاً في المجتمع". (جاسم، ١٩٩٠: ٢٣)
 - **التعريف النظري للإرشاد:** هو علاقة إنسانية متبادلة بين مرشد يحتاج لبلوغ إلى الأنسب لمشكلته وساعدته على التكيف وإزالة المخاوف وتحقيق التوازن وهو مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه من جهة وأن يفهم العالم المحيط به من جهة ثانية ليكون قادراً على التكيف المناسب نتيجة هذا الفهم.
- ثالثاً- البرنامج الإرشادي:
- يعرفه (الدوسري، ١٩٨٥): "هو برنامج منظم ومخطط يقوم على أسس علمية سليمة، أي بمعنى أن التخطيط صفة أساسية من صفات برنامج التوجيه والإرشاد المنظم، ويقوم ذلك التخطيط على عدة خطوات أساسية وتوتر كل خطوة من تلك الخطوات المطلوبة في التخطيط قاعدة صلبة للخطوة الأخرى التي فيها". (الدوسري، ١٩٨٥: ٢٤٠).

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- يعرفه (الجنابي، ١٩٩٢): "تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية ويحتوي على مجموعة من الخدمات لحل المشكلات التي يواجهها الطالبة في المجالات المختلفة الاقتصادية والدراسية والنفسية والاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى نجاحهم الدراسي وتوافقهم مع البيئة". (الجنابي، ١٩٩٢: ١٥)
- يعرفه (زهران، ١٩٩٨): "هو برنامج منظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً وجماعياً، لجميع في تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً)، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختبار الواعي المتعلق وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة (المدرسة مثلاً) وخارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين". (زهران، ١٩٨٨: ٤٩٩)
- التعريف النظري للبرنامج الإرشادي: هو خطة تتضمن أنشطة وإجراءات، توضع لفرد أو جماعة تهدف إلى المساعدة في حل المشكلات، والتكيف والتوافق مع البيئة. (تعريف الباحث)
- التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي: "هو مجموعة من النشاطات تتمثل في أهداف عامة وأهداف خاصة، وضعت بشكل جلسات إرشادية بالاعتماد على النظرية السلوكية وباستخدام أساليب تعديل السلوك لطالبات المرحلة الإعدادية بغية خفض القلق لديهم".

رابعاً- الامتحان:

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- يعرفه (عبد الخالق، ١٩٧٨): "هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات". (دوكم، ١٩٩٦: ١٠)
- وعرفه (زهران، ٢٠٠٠): "هو فعل انفعالي شرطي، ناتج عن خبرات متعلمة مرتبطة بمواقف الامتحان ويكون بدرجات متفاوتة بين الأفراد وذلك لأن درجة الشعور به تتأثر بعوامل عديدة منها مستوى الذكاء، ومستوى التحصيل، وطريقة الاستذكار للامتحان وجنس الفرد والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي والفشل الدراسي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وغيرها. (زهران، ٢٠٠٠: ٩٦)
- وتعريف سبيلبرجر (Spielberger, 1980): بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تغير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم عن مواجهتها وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزنة". (الشورجي ودانيال، ٢٠٠١: ٢٠٩)
- التعريف النظري لقلق الامتحان: حالة انفعالية غير سارة تصيب أفراد عينة البحث بسبب إدراكهم للموقف الاختبار على إنه مصدر للتهديد وتكون مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية. (تعريف الباحث)
- التعريف الإجرائي لقلق الامتحان: هي الدرجة التي يحصل عليها طالب الإعدادية على مقياس قلق الامتحان من خلال شعوره بالتوتر

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطرابات في الجوانب المعرفية
والانفعالية.(تعريف الباحث)

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

مفهوم قلق الامتحان:

يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها الطلبة والتي
تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المدرس عن اختبار أو
امتحان.

ويشير دوسيك (Dusek,1980) قلق الامتحان بأنه: "شعور غير سار
أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية مميتة، وتلك الحالة
الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى".(مرزوق،
١٩٩١: ٩٥)

ويعرفه ساراسون (Sarason,1980) بأنه: (تلك الاستجابات
الфизиولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل).(كفاتي وآخرون،
١٩٩٠: ٥٨٣)

وهناك عوامل لقلق الامتحان منها:

- ١- **المستوى الاقتصادي الاجتماعي:** يتأثر قلق الامتحان بالمستويات
الاقتصادية للأفراد، وقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من
المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس
قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات
الاقتصادية الاجتماعية العليا. (عيسى، ٢٠٠١: ١٨)

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

٢- **المستوى الدراسي:** لقد أكدت بعض الدراسات إن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع الطلبة، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظراً لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك الطالب لمسؤوليته حيث تشير دراسة هيل (Hill, 1972) أنه (يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يزداد تدريجياً سنة بعد أخرى). (Gerald & Song, 1974)

٣- **التخصص الدراسي:** تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان. (Mireille, C & JonneM, 1965: 97)

٤- **الذكاء:** يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء، ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر وأوري (Fisher & Awery, 1973) من نتائج تتمثل في انخفاض قدرات الطلبة (أحمد، ١٩٨٩: ٧٨)

٥- **الجنس:** لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما، وما يؤكد ذلك قول لندا أيلك (Ealke, 1965): (الفروق بين الجنسين في ظاهرة يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموماً أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

الاعتراف بالقلق، أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة. (Davuds,A,1973: 38)

٦- **الفشل الدراسي:** لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي وهذا ما يؤكد كالاقلات ومانستيد (Callaglanet&Manctead,1983) بقولهم أن: (قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل). (نسيمه، ٢٠٠١: ١١٩)

٧- **عادات الاستذكار:** تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثر في ارتفاع أو انخفاض مستوى القلق، وذلك أن الكثير من الطلبة الذين لديهم عادات دراسية سلبية، حيث لا يأخذون الدراسة مأخذاً جدياً إلا قبل الامتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إل تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبثاً كبيراً عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات. أما الطلاب الذين لديهم عادات دراسية إيجابية بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فأنهم لا يشعرون بالقلق. (Black Burn, 1979:62)

أنواع القلق:

- ١- **القلق العام:** هو القلق الشامل والهائم الطليق غير محدد الموضوع والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد. (زهران، ٢٠٠٠: ٧٤)
- ٢- **القلق الخاص:** وهو القلق المحدد الموضوع أو مجال معين، ويسمى القلق الخاص باسم المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به،

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- مثل قلق الامتحان، قلق الحمل، قلق الحروب، قلق الانفصال، قلق العملية الجراحية، قلق الموت...الخ. (مغاوري ومرزوق، ١٩٩١: ٩٣)
- ٣- **القلق الموضوعي:** وهو قلق عادي معتدل يدرك الفرد أسبابه ودوافعه، وهو رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد ويدفع الفرد ليجد طرقاً لمواجهة التهديد بنجاح. (أحمد، ١٩٩١: ٣٧٩)
- ٤- **القلق العصابي:** ويعرف بأنه: ((حالة توتر شامل ومستمر نتيجة تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصحبها خوف غامض وأعراض نفسية وقسمية، ورغم أن القلق غالباً ما يكون عرضاً لبعض الاضطرابات النفسية إلا إن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطراباً. (العناتي، ٢٠٠٠: ١١٣)

نظريات قلق الامتحان:

١- نظرية التداخل:

نتيجة لبحوث (Feltz & Mango, 1983:) قامت نظرية (Allen & Ten, 1979: 53)، (Eillott.al, 2000: 6)، (206) قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة والمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري. (الهواري والشناوي، ١٩٨٧: ١٧٥)

وان الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه إذ يرى واين (Wine) ان التلاميذ ذوي القلق

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

العالي للامتحانات يصبحون منشغلين ويقسمون غالباً انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حيث أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (الطواب، ١٩٩٢: ١٥٤)

٢- نظرية تجهيز المعلومات:

ووفقاً لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات التنظيم للمعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. (الطواب، ١٩٩٢: ١٥٥)

وقد حاول كل من بينجامين ومكيشني ولين (Benjamin, Mackecjine & Zin, 1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للطلبة ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

٣- نظرية القلق الواضح:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستشارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفية استشارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس Taylor & Spence التي تقوم على أساس إن القلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، ويدفع الفرد للعمل والنشاط. (الصفطي، ١٩٩٥: ٧٥)

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

وأكد تايلور وسنيس (Taylor & Spence) إن شعور الطالب بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة. (مرسي، ١٩٨٢: ١٥٩)

٤- نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة. (مرسي، ١٩٨٢: ١٥٩)

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك الطالب حيث إنه قد يؤثر استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء الطالب، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد Child، التي تعتبر إن القلق يكون كحافز في موقف العمل، وقد يؤثر استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل. (الصفطي، ١٩٩٥: ٧٥)

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية ومن أمثلته دراسة (Braud Hurst, 1957) ودراسة (Montaquo)، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق الطالب على الأداء. (مرسي، ١٩٨٢: ١٦٠)

مناقشة النظريات:

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها، فكل واحدة تركز على جانب معين، وتهمل الجوانب الأخرى. فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه، أما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

وحضور تجهيز المعلومات، وأما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز،
والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء وخاصة في المهمات الصعبة.

وقد تبني الباحث نظرية تجهيز المعلومات وذلك للأسباب الآتية:

١- لأنه معظم الدراسات تشير إلى إن الطلاب ذوي القلق العالي في
الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية مقارنة بالطلاب
الآخرين ذوي القلق المنخفض.

٢- وأيضاً أشارت نتائج الدراسات إن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز
الضعيف ولهذا يظهر إن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند الطلاب
العاليين في قلق الامتحان يعود إلى عادات سيئة وقصور في تعلم
وتنظيم المواد التي سبقت دراستها.

دراسات سابقة

تم تصنيف البحوث والدراسات السابقة إلى مجموعتين على النحو
التالي:

- **المجموعة الأولى:** وتخص البحوث والدراسات التي تناولت البرامج
الإرشادية لدى الطلبة.

- **المجموعة الثانية:** وتخص البحوث والدراسات التي تناولت قلق
الامتحان.

أولاً- الدراسات التي تناولت موضوع البرامج الإرشادية لدى الطلبة:

١- دراسة (Lawson,1991):

بعنوان: (أثر برنامج تدريس مع استخدام شريط فيديو على التحصيل
وخفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة)

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى فعالية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان، ورفع مستوى التحصيل في مادة الأحياء واشتملت العينة على (٥٤) طالباً من كلية المجتمع وجمعت البيانات باستخدام قائمة الاختبار، واختبار تحصيلي في مقرر الأحياء، وأوضحت النتائج أن قلق الامتحان يؤثر في التحصيل الدراسي تأثيراً سلبياً، وكما أظهرت أن الجمع بين شريط الفيديو والمحاضرة العادية هي أفضل الأوضاع حيث يرفع مستوى التحصيل ويفض قلق الامتحان المعسر.

٢- دراسة (صالح، ١٩٩٧):

بعنوان: (مدى فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباحثين لإعادة في الثانوية العامة).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان آخر العام، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من الباحثين لإعادة في الثانوية العامة، قسموا على أربع مجموعات تجريبية، وتم جمع المعلومات باستخدام قائمة قلق الاختبار واستخدم الباحث النسبة المئوية واختبار (T-test) واختبار التباين الأحادي لمعالجة الفروض وأظهرت الدراسة، إنه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجمعي المباشر.

٣- دراسة (زهران، ١٩٩٩):

بعنوان: (مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية)

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

هدفت الدراسة إلى دراسة مدى فعالية برنامج الإرشاد المصغر المقترح في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة وقلق الاختبار، وتكونت عينة الدراسة (٣٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الإعدادي وتم تطبيق مقياس قلق الدراسة، ومقياس قلق الامتحان على أفراد العينة واستخدام الباحث لعلاج فروض الدراسة أساليب إحصائية كثيرة منها النسب المئوية ومعاملات الارتباط واختبار t-Test واختبار تحليل التباين، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبه على مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان، وكما أظهرت ان هناك فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج موضوع الدراسة.

ثانياً- الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان:

١- دراسة (Jacko & Hack, 1974):

**بعنوان: (أثر قلق الاختبار على التحصيل الدراسي لدى الطلاب في
مرحلة المراهقة)**

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي وقلق الاختبار وتألّفت عينة الدراسة من (١٠٤) طالباً في مرحلة المراهقة بجامعة كيتري بأمريكا، واستخدم الباحث اختبار (t-Test) ومعاملات الارتباط المختلفة في الحصول على النتائج وقد أظهرت الدراسة أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى الطلاب تعزى لاختلاف الموقف الاختباري.

٢- دراسة (أبو صبحه، ١٩٩٤):

**بعنوان: (العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة
الثالث الإعدادي بمدارس محافظة العاصمة عمان)**

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ودراسة الفروق بين الجنسين في مستوى وجود قلق الامتحان، حيث شملت عينة الدراسة على (٤٢٠) طالباً وطالبة منهم (٢٣٧) طالباً و(١٣٨) طالبة، مستخدماً في ذلك معاملات الارتباط والنسب المئوية وقد أظهرت الدراسة ان هناك معاملات ارتباط سالبة بين درجات القلق والمجموع العام لعلامات أفراد العين كما بينت الدراسة ان هناك زيادة في ارتفاع مستوى التحصيل بالانتقال إلى فئة القلق المرتفع، وفئة القلق المعتدل وفئة القلق المنخفض.

٣- دراسة (الكريديس، ٢٠٠٠):

بعنوان: (قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض)

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز والمستوى للإنجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة وقد حددت الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة وعددها (٦٧) طالبة للعينة الاستطلاعية و(٢٧٠) طالبة للعينة الأساسية من قسمي العلوم والرياضيات كي يمثل التخصص العلمي وقسم القرآن الكريم والدراسات الإسلامية كي يمثل التخصص الأدبي ومن أدوات الدراسة مقياس قلق الاختبار ومقياس الدافعية واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠٥) بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

التخصص العلمي، بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية لدى طالبات التخصص الأدبي وعدم وجود دالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي الدافعية ومرتفعي الدافعية وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات كل من قلق الاختبار، الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد المرحلة الابتدائية منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومرتفعي المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومرتفعي المستوى الاجتماعي والاقتصادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي لصالح طالبات التخصص العلمي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية.

مناقشة الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات التي تناولت موضوع البرامج الإرشادي:

أولاً- من حيث الموضوع:

لقد تناول الكثير من الباحثين السابقين في دراستهم مواضيع هامة وقد صمموا الكثير من البرامج السلوكية الإرشادية ذات الطابع الجماعي بغية تحقيق بعض المشكلات والاضطرابات السلوكية والملاحظ للجميع ان هذه البرامج نجحت نجاحاً كبيراً في الحد من هذه المشاكل فقد تناول (Lawson,1991) موضوع قلق الامتحان، وكذلك (الصالح، ١٩٩٧) خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى الأداء الامتحاني، وقد صمم برنامج إرشادي لهذا الغرض وبالتالي فهناك نعدد لمواضيع البرامج الإرشادية.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

ثانياً- من حيث الأهداف:

لقد توحدت الدراسات السابقة في أهدافها، ولهذا وضع الباحثين أهداف عديدة ومتنوعة وأرادوا أن يحققوا هذه الأهداف، وبالتالي صمموا برامج إرشادية الهدف منها دراسة الظاهرة بشكل موسع ومن ثم وضع خطة علاجية للمشكلة التي أرادوا تناولها فقد تناول (Laeson, 1991) موضوع خفض قلق الامتحان ووضع برنامجاً لذلك الأمر وتناول (زهرا، ١٩٩١) قلق الدراسة وقلق الامتحان، والملاحظ أن الجمع نجح في تحقيق أهدافه المرجوة.

ثالثاً- من حيث العينات:

ركزت معظم الدراسات على المرحلة الإعدادية مثل دراسة (أبو صبرة، ١٩٩٤)، ودراسة (زهرا، ١٩٩٩) ودراسة (النجار، ٢٠٠٤)، بالإضافة إلى التركيز في مجموعتين تجريبية وضابطة.

رابعاً- الأساليب الإحصائية:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات، الانحرافات المعيارية، t-Test، اختبارات التباين، دراسة (Jcko & Heck, 1974).

خامساً- من حيث النتائج:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أن معظم البرامج أظهرت تحسناً ملحوظاً في مستوى العينة مما يعني في نجاحها في تحقيق أهدافها مثل دراسة (زهرا، ١٩٩٩)، ودراسة (الكريديس، ٢٠٠٠) ودراسة (أبو صيحة، ١٩٩٤)

والنتائج أثبتت ان هناك حاجة ملحة وضرورة لتصميم البرامج الإرشادية لعلاج ومواجهة كثير من المشكلات النفسية والسلوكية في مجتمعنا الحالي.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

ثانياً- دراسات تناولت موضوع قلق الامتحان:

من خلال إطلاع الباحث الواسع على الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان فوجد ان هناك نشاط كبير في حركة البحوث الميدانية الخاصة بقلق الامتحان حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولت قلق الامتحان.

أولاً- من حيث الموضوع:

لقد تناولت معظم الدراسات العربية والأجنبية موضوع قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات مثل دراسة (أبو صبحه، ١٩٧٤) ودراسة (Jacko&Hack, 19774) ودراسة (أديبي، ٢٠٠١) قلق الامتحان وعلاقته بالتفكير الابتكاري، ودراسة (الكريديسي، ٢٠٠٠) قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات.

ثانياً- من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة العربية والأجنبية في أهدافها، ففي حين كانت تهدف معظم الدراسات السابقة إلى بحث علاقة قلق الامتحان ببعض المتغيرات مثل دراسة (أديبي، ٢٠١٠) قدرات التفكير الابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار ودراسة (Jacko&Hack, 1974) قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وكذلك كانت تهدف بعض الدراسات إلى إيجاد حلول ومقترحات لمشكلة قلق الامتحان مثل دراسة (صالح، ١٩٩٧).

ثالثاً- من حيث العينات:

اختلفت الدراسات في تناول عينة الدراسة في حين اختارت معظم العينات المرحلة الثانوية مثل دراسة (أديبي، ٢٠٠١) ودراسة (زهران، ١٩٩٩)، اتجه بعض الباحثين إلى إجراء الدراسات على عينة من طلاب الجامعة مثل دراسة (الكريديس، ٢٠٠٠).

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

ولقد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات المستخدمة فقد بلغت أصغر حجم عينة مستخدمة في الدراسات هي دراسة (كريدس، ٢٠٠٠) بلغت (٦٧) فرداً بينما بلغ أكبر حجم للعينات في الدراسات السابقة دراسة (أبو صبحه، ١٩٧٤) حيث بلغت (٤٢٠) فرداً.

رابعاً- من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الأساليب الإحصائية المتنوعة مثل المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط واختبار t -Test، وتحليل التباين الأحادي والثنائي واختبار مان وتي واختبار شيفيه البعدي والتحليل العاملي.

خامساً- من حيث النتائج:

اتفقت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي في أغلب نتائجها إلى وجود علاقة عكسية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي مثل دراسة (Jacko&Hack, 1979) ودراسة (أبو صبحه، ١٩٩٤) بينما أظهرت الدراسات التي أعدت برامج إرشادية لتخفيف قلق الامتحان فعالية كبيرة وحقت نجاحاً ملحوظاً في هذا المجال لدراسة (زهران، ١٩٩٩) ودراسة (صالح، ١٩٩٧).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- منهجية البحث:

إن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها، ولدراسة هذا البحث واختيار فروضه والتحقق من صحتها، فإنه تم استخدام المنهج التجريبي وهو منهج متكامل يقوم على الوصف والتشخيص والتجريب والتطوير حيث يلجأ الباحث إلى اختيار التعميم التجريبي الملائم لبحثه.(العساف، ١٩٩٥ : ٣٢٤)

التصميم التجريبي:

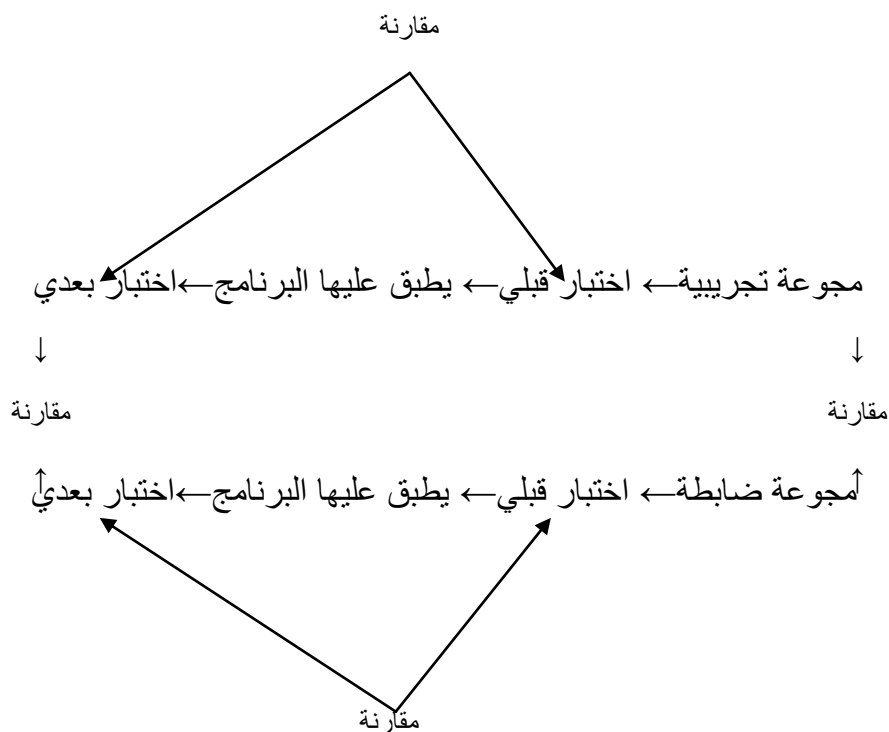
يتميز البحث التجريبي عن غيره من البحوث بالدقة والمعلومات والحقائق الموثوق بها، وأن الباحث يؤدي دوراً يتمثل في إجراء تغيير مقصود في هذا الموقف على وفق شروط محددة وملاحظة التغيير المقصود الذي ينتج عن هذه الشروط.(عودة، ١٩٩٥ : ١٦٩)

تهدف التجربة الأساسية في هذا البحث إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي كمتغير مستقل في خفض قلق الامتحان كمتغير تابع لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، وقد تطلب هذا استخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بتطبيق قياس قبلي قبل إجراء التجربة، وقياس بعد إجراء التجربة، وهذا التصميم يمكن الباحث من الحصول على معلومات وفيرة باستخدام القياس القبلي للتأكد من أن المجموعتين متكافئتين من حيث المتغير التابع عند بداية التجربة.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

واستخدام القياس البعدي للكشف عن المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (قلق الامتحان)، والشكل الآتي يوضح ذلك. مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث طالبات المرحلة الإعدادية البالغ عددهم (٣١٣٨) طالبة للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.



فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المرحلة الدراسية والفرع الدراسي^(*)

المرحلة الدراسية	الفرع الدراسي
الخامس إعدادي	علمي
	٣١٣٨

(*) تم الحصول على هذه الإحصائيات من وحدة الإحصاء في المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد/ الرصافة الثانية للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

عينة البحث:

تطلب تجربة البحث معرفة أثر البرنامج الإرشادي لخفض مستوى القلق لدى طالبات المرحلة الإعدادية وقد تم اختيار العينة بصورة قصدية بلغ عددهم (٢٨) طالبة وقد تمت المجانسة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث المتغيرات الوسيطة بالإضافة إلى المجانسة بين أفراد المجموعتين في قلق الامتحان (القياس القبلي).

جدول (٢)

عينة الدراسة التجريبية موزعة حسب المجموعات

المجموعات	عدد الطالبات	الملاحظات
المجموعة التجريبية	١٤	الفرع العلمي
المجموعة الضابطة	١٤	
المجموع	٢٨	

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

أدوات البحث:

لقد اعتمد البحث على الأدوات الآتية:

١- مقياس قلق الامتحان:

قام الباحث باعداد المقياس ويتكون من (٤٢) فقرة موزعة على ستة

مجالات هي:

- رهبة الامتحان.
- ارتباك الامتحان.
- توتر أداء الامتحان.
- نقص مهارات الامتحان.
- اضطراب أخذ الامتحان.
- انزعاج الامتحان.

استخدم الباحث عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها:
صدق المحكمين والصدق العاملي، وصدق الاتساق الداخلي، وتمتع المقياس
بدرجة عالية من الصدق كما استخدم طريقة كرونباخ لحساب ثبات المقياس
وكان معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل مرتفع، ودال عند مستوى (٠,٠٠١)
مما يؤكد ثبات المقياس. (زهران، ٢٠٠٠: ١٠٣)

الخصائص السيكومترية:

استخدم طريقتين لحساب وثبات المقياس على عينة التقنين (ن=٨٠)
والتي تم اختيارها من مجتمع البحث للسنة الدراسية ٢٠١٦-٢٠١٧ وتتراوح
أعمارهن بين (١٦-١٨) وتتمثل النتائج كالآتي:

- **صدق المقياس:** استخدمت طريقة الصدق التمييزي والصدق التلازمي
في حساب الصدق.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- **الصدق التمييزي:** استخدم طريقة المقارنة الطرفية على عينة التقنين وذلك للمقياس وأبعاده الستة، وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي الـ (٢٧%) الأعلى والأدنى من الوسيط والجدول التالي يوضح قيم (ت).

جدول (٣)

يوضح معاملات الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	القيم الإحصائية		العدد	مجموعات المقارنة	البعد
		ع	م			
٠,٠١	١٣,٠١	٥,١٥	٥٦,٧٢	٢٢	أعلى من الوسيط	رغبة الامتحان
		٥,٤٠	٣٥,٥	٢٢	أدنى من الوسيط	
٠,٠١	١٣,٦٠	١,٦٢	٥٢,٠٩	٢٢	أعلى من الوسيط	ارتباك الامتحان
		٥,٧٩	٣٤,٢٧	٢٢	أدنى من الوسيط	
٠,٠١	١٧,٣١	٢,٤٩	٣٦,٨١	٢٢	أعلى من الوسيط	توتر أداء الامتحان
		٣,٢٢	٢١,٤٠	٢٢	أدنى من الوسيط	
٠,٠١	١٧,٠٩	٣,٢٦	٣٣,١٣	٢٢	أعلى من الوسيط	انزعاج الامتحان
		٣	١٦,٧٢	٢٢	أدنى من الوسيط	
٠,٠١	١٢,٥٨	١,٩٠	٣٧,٢٢	٢٢	أعلى من الوسيط	نقص مهارات الامتحان
		٤,٥٦	٢٣,٦٣	٢٢	أدنى من الوسيط	
٠,٠١	٢١,٣٧	١,٤١	١٧	٢٢	أعلى من الوسيط	اضطراب أخذ الامتحان
		١,١٩	٨,٤٥	٢٢	أدنى من الوسيط	
٠,٠١	١٥,٦٢	١٥,٥٩	٢٣٣	٢٢	أعلى من الوسيط	الدرجة الكلية
		٢٢,٤٥	١٣٩,٨٦	٢٢	أدنى من الوسيط	

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

من خلال الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين (٢٧%) الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس وأبعاده. الصدق التلازمي:

طبق مقياس خلق الامتحان والمحك في نفس الوقت واستخدمت طريقة الارتباط بين المقياس ومحك خارجي يتمثل في اختبار خلق لأضعاف (TAS) لسراسوف (Sarason) وتأكد الباحث من صدق وثبات الاختبار باستخدام الصدق التلازمي وبلغ معاملته (٠,٧٣) والفاكرونباخ معاملته (٠,٨١). (عودة، ١٩٨٨: ٧٢)

وتتمثل معاملات الصدق التلازمي للمقياس بأبعاده كالآتي:

جدول (٤)

يوضح معامل الصدق التلازمي لمقياس قلق الامتحان

البعد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
رهبة الامتحان	٠,٥٥	٠,٠١
توتر أداء الامتحان	٠,٥٦	٠,٠١
انزعاج الامتحان	٠,٥٥	٠,٠١
نقص مهارات الامتحان	٠,٥٩	٠,٠١
اضطراب أخذ الامتحان	٠,٥٨	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٧٠	٠,٠١

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مقياس قلق الامتحان بأبعاده والمحك (أختبار TAS) كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق المحكي. ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتان لحساب معامل الثبات على عينة التقنين، وهي ثبات الاتساق الداخلي بطريقة الفاكرونباخ، وإعادة التطبيق بعد مرور ثلاث أسابيع.

جدول (٥)

يوضح نتائج معاملات ثبات مقياس قلق الامتحان

البعد	الفاكرونباخ	الإعادة
رهبة الامتحان	٠,٩٣	٠,٧١
ارتباط الامتحان	٠,٨٢	٠,٧٠
توتر أداء الامتحان	٠,٧٦	٠,٧٥
انزعاج الامتحان	٠,٨٣	٠,٧٣
نقص مهارات الامتحان	٠,٨١	٠,٨٠
اضطراب أخذ الامتحان	٠,٦٥	٠,٧٩
الدرجة الكلية	٠,٨٠	٠,٨٤

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات الذي أمكن الاستدلال عليه من نتائج إعادة التطبيق، ومن خلال معاملات الفاكرونباخ حيث اتضح أن كلها معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١).
٢- البرنامج الإرشادي:

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

إن من بين الأهداف التي يسعى البحث الحالي إلى تحقيقها هو تجريب برنامج إرشادي يهدف إلى مساعدة أفراد عينة البحث على الارتقاء بما لديهم من مهارات وإكسابهم مهارات أخذ الامتحان لتخفيض مستوى قلق الامتحان لديهم، وقد تخطيط هذا البرنامج وتأكيد أهمية محتواه بناءً على نتائج البحوث والدراسات السابقة، وعلى مواصفات عدد من برامج عادات الاستذكار ومهارات الامتحان التي تم عرضها في متن هذا البحث بالإضافة إلى نتائج الاستبيان الذي يهدف إلى معرفة مدى اكتساب أفراد العينة التجريبية لمهارات أخذ الامتحان، حيث تم التأكد من خلال نتائج الاستبيان بأنه يوجد قصور كبير في اتقان هذه المهارات لدى أفراد العينة وفيما يلي عرض لنتائج هذا الاستبيان.

يتضح من هذه النتائج إن أفراد العينة التجريبية لا يتقنون الكثير من العادات والمهارات التي يحتاجون إلى استخدامها أثناء التحضير للامتحان ومواجهة ضغوطاته وعليه تم التركيز على إدراك هذه المهارات في البرنامج الإرشادي.

جدول (٦)

يوضح نتائج الاستبيان الموجه لأفراد العينة التجريبية

الرقم	الأسئلة	نعم %	لا %
١	هل لديك رغبة قوية في المراجعة؟	٢٣,٠٧	٧٦,٦٢
٢	هل لديك جدول خاص للمراجعة؟	٧,٦٩	٩٢,٣٠
٣	هل تستعين بأشخاص آخرين في وضع جدول لمراجعة دروسك	٠٠	١٠٠

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

الرقم	الأسئلة	مادة واحدة	مادتين	ثلاث مواد	أكثر من ذلك
٤	كم من مادة تراجعها في اليوم؟	%٤٦,١٥	%٤٦,١٥	%٧,٦٩	٠٠

الرقم	الأسئلة	نعم %	لا %
٥	هل تتنوع في مراجعتك اليومية بين المواد الأدبية والعلمية	٣٨,٨٣	٦١,٥٣
٦	هل تخصص مكاناً محدداً للمراجعة؟	%٦١,٥٣	%٣٨,٤٦
٧	هل تنظم مكان للمراجعة؟	٦٩,٢٣	٣٠,٧٦
٨	هل تكثف من مراجعتك في اليوم الذي يسبق الامتحان؟	٨٤,٦١	١٥,٣٨
٩	هل تنسى بعض الأدوات عندما تذهب للامتحان؟	٨٤,٦١	١٥,٣٨
١٠	هل تناقش مع زملائك الدروس التي راجعتها قبل دخول الامتحان؟	٧٦,٩٢	٢٣,٠٧
١١	هل توزع الوقت المحدد للامتحان على جميع الأسئلة	٣٨,٤٦	٦١,٥٣
١٢	هل تترك وقتاً تخصصه لمراجعة الإجابة؟	٥٣,٨٤	٤٦,١٥
١٣	هل تجيب على كل الأسئلة في ورقة المسودة	٤٦,١٥	٥٣,٨٤
١٤	هل تفكر باستمرار في الامتحان بعد انتهائه	٨٤,٦١	١٥,٣٨

الإعداد لبناء البرنامج الإرشادي:

بما إن هدف البحث هو معرفة أثر برنامج إرشادي في خفض مستوى القلق لدى طالبات المرحلة الإعدادية يجب بناء برنامج إرشادي يفيء بأغراض البحث وتحقيق هدفه، ونتيجة لذلك اعتمد الباحث في بناء البرنامج الإرشادي على المعطيات الآتية:

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- ١- نتائج مقياس قلق الامتحان الذي طبق على طالبات الإعدادية والذي كون فكرة عامة لدى الباحث في صياغة البرنامج.
- ٢- إطلاع الباحث على عدد من البرامج الإرشادية والتدريبية الخاصة بخفض قلق الامتحان لدى الطالبات.
- ٣- الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة والتي يتضمنها الفصل الثاني من البحث.
- ٤- عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من الخبراء المختصين في ميدان الإرشاد التربوي ملحق رقم (١) للتأكد من مدى مناسبة الأهداف والأنشطة المستخدمة والزمن الذي تحتاجه لتحقيق أهداف البرنامج وأية تعديلات أخرى.

حدود البرنامج:

- ١- زمنياً: تم تنفيذ البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي على مدى أربعة أسابيع (شهر) بواقع جلستين أسبوعياً، ثم خصصت ثلاث جلسات أخرى (الأولى والثانية) قبل تطبيق البرنامج لأجراء القياس القبلي بمعدل (٣) جلسات أسبوعياً.
- ٢- مكانياً: إعدادية (الانتصار) في منطقة سبع أبنكار محافظة بغداد، جمهورية العراق.
- ٣- بشرياً: طبق البرنامج على عينة من طالبات المرحلة الإعدادية بلغت (٢٨) طالبة.

بناء البرنامج الإرشادي:

إن برنامج التوجيه والإرشاد هو برنامج منظم ومخطط على أسس علمية سليمة أي بمعنى إن التخطيط صفة أساسية من صفات برنامج التوجيه

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

والإرشاد المنظم ويقوم ذلك على عدة خطوات أساسية، وتوفر كل خطوة من تلك الخطوات المطلوبة في التخطيط قاعدة صلبة للخطوة الأخرى التي تليها والخطوات التي يبني عليها البرنامج هي:

١- تحديد الاحتياجات.

٢- تحديد الأولويات.

٣- تحديد النشاطات.

٤- تقييم البرنامج.

(الدوسري، ١٩٨٥ : ٢٤٠-٢٤٣)

الطريقة التي يقوم عليها البرنامج:

يقوم البرنامج الإرشادي على تبني طريقة الإرشاد الجماعي المصغر باستخدام ثلاثة أساليب إرشادية هي: الإرشاد بالمحاضرة، الإرشاد بشرائط الفيديو، الإرشاد بالمناقشة الجماعية.

جلسات البرنامج:

١- الجلسة الأولى: التعارف وبناء الألفة

٢- الجلسة الثانية: تنمية الدافعية للمذاكرة، ومهارة التخطيط للمذاكرة

٣- الجلسة الثالثة: مهارة التنظيم (تنظيم الوقت والجدول والمكان)

٤- الجلسة الرابعة: مهارة المراجعة

٥- الجلسة الخامسة: مهارة الاستعداد

٦- الجلسة السادسة: مهارة أداء الامتحان، ومهارة الإجابة

٧- الجلسة السابعة: ترشيد القلق

٨- الجلسة الثامنة: القياس البعدي والانتهاء

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

تقديم البرنامج:

وهو مدى تأثير البرنامج والإيفاء بالغرض الذي صمم من أجله وسيتم
تقويم البرنامج الإرشادي من خلال:

أ- **التقويم التمهيدي:** ويتمثل في الإجراءات التي قام بها الباحث قبل
تنفيذ البرنامج والمتمثلة في صدق البرنامج وتكافؤ العينة وتحديد
الحاجات.

ب- **التقويم النهائي:** ويتمثل في تأثير البرنامج الإرشادي على المجموعة
التجريبية في خفض مستوى القلق لدى الطالبات من خلال تطبيق
(مقياس قلق الامتحان).

الصدق الظاهري للبرنامج:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج الإرشادي قام الباحث بعرضه على
مجموعة من الخبراء في الإرشاد وطلب منهم أبداء ملاحظاتهم حول محتوى
ومضمون البرنامج من عدد الجلسات الإرشادية والفقرات التي تتضمنها كل
جلسة والأسلوب المتبع، وتم الإطلاع على ملاحظات الخبراء وقام الباحث
بأجراء التعديلات اللازمة للبرنامج.

تطبيق البرنامج الإرشادي:

أصبح البرنامج الإرشادي بصيغته النهائية مؤلفاً من (٨) جلسات
إرشادية تتضمن (٦) مهارات أساسية.

تقويم البرنامج الإرشادي:

(التطبيق البعدي لمقياس قلق الامتحان) بعد انتهاء تطبيق البرنامج
الإرشادي تم تطبيق مقياس خلق الامتحان لدى الطالبات (المجموعة التجريبية
والمجموعة الضابطة لمعرفة فيما إذا كان البرنامج الإرشادي (المتغير المستقل)

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

أثر في خفض مستوى قلق الأصناف (المتغير التابع) لطالبات المرحلة
الإعدادية (المجموعة التجريبية).
الأساليب الإحصائية:

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية في حساب الصدق والثبات
للأدوات المستخدمة في البحث وهذه الأساليب هي:

- معامل ارتباط بيرسون.
 - معامل التصحيح لسبيرمان براون.
 - اختبار (ت) T-test لمعرفة الفرق بين متوسطات درجات أفراد
المجموعة الأعلى من الوسيط والمجموعة الأدنى من الوسيط.
 - الفاكرونباخ.
 - المتوسط.
 - الانحراف المعياري.
- كما استخدم نظام الكمبيوتر (Excel) في تحليل بعض البيانات
إحصائياً للتأكد من النتائج.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً- عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

وتتضمن هذه الفرضية على إنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

يوضح الجدول (٧) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة

الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية.

جدول (٧)

أبعاد المقياس	المجموعة الضابطة ن=١٤		قيمة (م) (ف)	قيمة (ح) (ف)	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة
	م ق ف	م ق ف					
رهبة الامتحان	٥٦,٣٥	٥٨,٣٥	٢	٨٤٤	٠,٩٣	١٣	غيردالة
ارتباك الامتحان	٥٢,٣٥	٥١,٠٧	١,٢٨	١٧١,٢٧	١,٣١	١٣	غيردالة
توتر أداء الامتحان	٣٧	٣٦,٩٢	٠,٠٨	٢٩٧,٦٩	٠,٠٦	١٣	غيردالة
انزعاج الامتحان	٣١,٩٢	٣٢,٢٨	٠,٣٦	١٩٦,٢٨	٠,٣٤	١٣	غيردالة
نقص مهارات الامتحان	٣٦,٣٥	٣٦,٤٢	٠,٠٧	١٤٧,١٤	٠,٠٨	١٣	غيردالة
اضطراب أخذ الامتحان	١٥,٢١	١٥,٨٥	٠,٦٤	١٤٨,١٢	٠,٧١	١٣	غيردالة
الدرجة الكلية	٢٢٩,٢١	٢٣٠,٩٢	١,٧١	٣٩٢٦,٤٣	٠,٣٦	١٣	غيردالة

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٠,٩٣) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بُعد رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (١,٣١) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية وهذا على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بعد ارتباك الامتحان لمقياس قلق الأمتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٠,٠٦) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بُعد توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٠,٣٤)، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بُعد انزعاج الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٠,٠٨) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بُعد نقص مهارات الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٠,٧١) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بُعد
اضطراب أخذ الامتحان لمقياس قلق الامتحان.

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٠,٣٦) وهي أقل من قيمة (ت)
الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات
درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في
مقياس قلق الامتحان ككل.

وعليه يمكن القول إن درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس
القبلي لا تختلف كثيراً عن درجاتهم في القياس البعدي وهذه النتائج تحقق
الفرضية الأولى للبحث.

ثانياً- عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

وتتضمن هذه الفرضية على إنه:

- يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة
التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان
لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس قلق الامتحان على
أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، ثم تم حساب قيمة (ت)
لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة في القياسين القبلي والبعدي.

ويوضح الجدول (٨) درجات المجموعة التجريبية المجموعة التجريبية
في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

جدول (٨)

يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس
القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعة التجريبية ن=١٤		قيمة (م ف)	قيمة (ح ف)	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة
	م ق ف	م ق ف					
رغبة الامتحان	٥٦,٥٧	٣٦,٢١	٢٠,٣٦	٧٠٧,١٨	١٠,٣٣	١٣	٠,٠١
ارتياك الامتحان	٥٠,٠٧	٣٣,٠٧	١٧	٩٠٥,٦٨	٧,٦٢	١٣	٠,٠١
توتر أداء الامتحان	٣٦,٥	٢٢,٢١	١٤,٢١	٦٢٢,٧٤	٧,٧٦	١٣	٠,٠١
انزعاج الامتحان	٣١,٧١	١٧,٧١	١٤	٣٣٦	٩,٦٥	١٣	٠,٠١
نقص مهارات الامتحان	٣٦	٢٣,٢١	١٢,٧٩	٣٦٦,٢٤	٩,٠٧	١٣	٠,٠١
اضطراب أخذ الامتحان	١٥,٩٢	٨,٥٧	٧,٣٥	٦٧,١٨	١٢,٢٥	١٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٢٦,٧٨	١٤١	٨٥,٧٨	١١١٢٢,٢٤	١٠,٩٨	١٣	٠,٠١

يتضح من مقارنة الدرجات بين القياسين القبلي والبعدي في الجدول
(٨) أن جميع أفراد المجموعة التجريبية انخفض مستوى درجاتهم في القياس
البعدي عن القياس القبلي، والفرق بين الدرجات في القياسين كان كبيراً وبالتالي
ارتقى لمستوى الدلالة وهذا يبين في الجدول (٨) حيث يتضح ما يلي:

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (١٠,٣٣) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٧,٦٢)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد أرتباك الامتحان لمقياس قلق الأمتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٧,٧٦) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٩,٦٥) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في بُعد انزعاج الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٩,٠٧) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بُعد نقص مهارات الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (١٢,٢٥) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد اضطراب أخذ الامتحان لمقياس قلق الامتحان.

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (١٠,٩٨) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس في مقياس قلق الامتحان ككل.

وعليه يمكن القول أن درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي مختلف كثيراً عن درجاتهم في القياس البعدي وهذه النتائج تحقق الفرضية الثانية.

ثالثاً - عرض نتائج الفرضية الثالثة، وتفسيرها:

وتتنص هذه الفرضية على إنه:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، ثم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي والجدول (٩) يوضح ذلك.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

جدول (٩)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة
والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان
والدرجة الكلية

مستوى الدلالة	د ح	قيمة (ت)	المجموعة التجريبية ن=١٤		المجموعة الضابطة ن=١٤		أبعاد المقياس
					١ع	١م	
٠,٠١	٢٦	٧,١٨	٧,٠٢	٣٦,٢١	٨,٦٢	٥٨,٣٥	رهبة الامتحان
٠,٠١	٢٦	٦,٤٧	٨,٧٦	٣٣,٠٧	٤,٨٩	٥١,٠٧	ارتباك الامتحان
٠,٠١	٢٦	٧,٠٣	٥,٩٤	٢٢,٢١	٤,٦٥	٣٦,٩٢	توتر أداء الامتحان
٠,٠١	٢٦	٩,٢٢	٤,٠٢	١٧,٧١	٤,٠٤	٣٢,٢٨	انزعاج الامتحان
٠,٠١	٢٦	٦,٨٨	٥,٦٨	٢٣,٢١	٣,٩٧	٣٦,٤٢	نقص مهارات الامتحان
٠,٠١	٢٦	٧,٥٨	١,٤٥	٨,٥٧	٣,١٥	١٥,٨٥	اضطراب أخذ الامتحان
٠,٠١	٢٦	٨,٧٤	٢٩,٥٨	١٤١	٢٢,٣٣	٢٣٠,٩٢	الدرجة الكلية

يتضح من مقارنة الدرجات بين المجموعة الضابطة والمجموعة
التجريبية في القياس البعدي في الجدول (٩) ان جميع أفراد المجموعة التجريبية
انخفض مستوى درجاتهم عن مستوى درجات أفراد المجموعة الضابطة، والفروق
بين الدرجات في المجموعتين كان كبيراً وبالتالي ارتقى لمستوى الدلالة وهذا ما
تبين في الجدول (٩) حيث يتضح ما يلي:

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٧,١٨) وهي أكبر من قيمة (ت)
الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات
درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في بُعد
رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٦,٤٧) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بُعد إرتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٧,٠٣)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بُعد توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٩,٢٢) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بُعد انزعاج الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٦,٨٨) وهي أكبر من قيمة (ت) قيمة الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بُعد نقص مهارات لامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٧,٥٨)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بُعد اضطراب أخذ الامتحان لمقياس قلق الامتحان.
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (٨,٧٤) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطاً

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس
البعدي في مقياس قلق الامتحان ككل. وعليه يمكن القول أن درجات
أفراد المجموعة الضابطة تختلف كثيراً عن درجات أفراد المجموعة
التجريبية في القياس البعدي، وهذه النتائج تحقق الفرضية الثالثة للبحث.

التوصيات:

يوصي الباحث ببعض التوصيات منها:

- ١- دعم المرشدين التربويين في جميع المدارس ودورهم في تقديم الخدمات
وتزويدهم بالأساليب المناسبة من اختبارات ومقاييس وغيرها.
- ٢- ضرورة العمل على تزويد الطالبات بأدلة ترشدهن إلى كيفية استثمار
الوقت وتخطيطه والاستعداد للامتحان وأتباع أساليب فعالة في التفاعل
معه.
- ٣- إعداد برامج إرشادية للوالدين للمساعدة في تقليص قلق الامتحان لدى
أبنائهم في هذه المرحلة التعليمية.
- ٤- العمل على أن يكون للإعلام من خلال البرامج التعليمية - دور في
ترشيد قلق الامتحان.

المقترحات:

- ١- إعداد دراسة مقارنة بين فتيات الإرشاد السلوكي والإرشاد المعرفي
لعلاج مشكلة قلق الامتحان.
- ٢- إعداد دراسة أثر الإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل الأفكار
اللاعقلانية عن الامتحانات لدى الطالبات في مختلف المراحل
التعليمية.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية.....

- ٣- إعداد دراسة عن أثر الإرشاد النفسي الديني في خفض قلق الامتحان لدى الطالبات.
- ٤- إعداد برامج إرشادية على أسطرة الفيديو واستعمالها بطريقة الإرشاد الذاتي لترشيد قلق الامتحان.

المصادر

أولاً- المصادر باللغة العربية:

- ١- أبو عطية، سهام درويش (١٩٨٨): مبادئ الإرشاد النفسي، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- ٢- أحمد، مصطفى حسن (١٩٨٩): الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين، ط ١، بيروت، الأمل للطباعة والنشر.
- ٣- — (١٩٩١): التوجيه والإرشاد الطلابي مع تطبيقات، ط ١، بيروت، دار الجليل.
- ٤- أغا، كاظم وصي (١٩٨٨): القلق والتحصيل الدراسي-دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة الاناطية، دمشق، المجلد ٤، العدد ١.
- ٥- الجنابي، عبد الرحيم (١٩٩٢): الإرشاد النفسي المدرسي (استراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي)، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- ٦- الحفطي، مصطفى محمد (١٩٩٥): قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد ٥، العدد ١.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

٧- الدوسري إحسان محمد (١٩٨٥): الاتجاهات العلمية في تخطيط
برامج التوجيه والإرشاد، مجلة الخليج العربي، العدد (٥)، مكتبة الملك
عبد العزيز، الحرية، الرياض.

٨- الدوسري، إحسان محمد (١٩٩٥): الخدمات الاجتماعية المقارنة، دار
النهضة العربية، بيروت.

٩- زهران، حامد (١٩٩٨): التوجيه والإرشاد النفسي، ط١، القاهرة عالم
الكتب.

١٠- زهران، حامد (٢٠٠٠): التوجيه والإرشاد النفسي، ط٣، القاهرة.

١١- الشوريجي، عباس، ودانيال، عفاف عبد الفادي (٢٠٠١): العلوم
السلوكية، ط١، مكتبة النهضة المصرية، ط١.

١٢- الصافي، عبد الله بن طه (٢٠٠٢): الفروق في القابلية للتعلم الذاتي
وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل
الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي، مجلة العلوم الاجتماعية،
مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد ٣٠، العدد ١.

١٣- الطوب، سيد محمود (١٩٩٢): قلق الامتحان والذكاء والمستوى
الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من
الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد ٢٠،
العدد ٣.

١٤- العساف، صالح بن حمد (١٩٩٥): المدخل إلى البحث في العلوم
السلوكية، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض.

١٥- العناني، حنان عبد الحميد (٢٠٠٠): الصحة النفسية، ط١، دار
الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

- ١٦- عودة، أحمد سلمان (١٩٨٨): الإحصاء في التربية والعلوم النفسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- ١٧- عودة، أحمد سليمان (١٩٩٥): أثر الإجابة في اختبار متعدد وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات، مجلة دراسات، المجلد ١٥، العدد ١.
- ١٨- عيسى، محمد (٢٠٠١): العلاقة بين الزمر الدموية ودرجة القلق دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين الجزائريين، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- ١٩- المشهداني، حسين ناصر (٢٠٠٠): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- ٢٠- موسى، عبد الحميد (١٩٨٢): الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، طك ١، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- ٢١- نسيم، حداد (٢٠٠١): علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.
- ٢٢- الهواري، ماهر حمود، والشناوي، محمد محروس (١٩٨٧): مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات)، "معايير ودراسات ارتباطية"، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود بالرياض، العدد ٢٢، السنة السابعة.
- ٢٣- الكريديس، ريم بنت سالم (٢٠٠٠): قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لاعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية-الرياض.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

- ٢٤- أبو صبحه، كايد (١٩٧٤): "العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند طلبة الثالث الإعدادي بمدار محافظة عمان"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية-عمان.
- ٢٥- أدبي، عباس (٢٠٠١): قدرات التفكير الابتكاري وعلاقته بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد الثاني، العدد الثالث، ث ٢٠-٢٦.
- ٢٦- كفاي، علاء الدين وآخرون (١٩٩٠): الصحة النفسية، ط٣، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٢٧- جاسم، محمد (١٩٩٠): التوجه النفسي والتربوي والمهني، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر.
- ٢٨- عودة، أحمد سليمان (١٩٨٨): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٢، الأردن- دار الأمل.
- ٢٩- الطفطي، مصطفى محمد (١٩٩٥): قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية، المجلد، العدد ١، ص ٧١-١٠٣.
- ٣٠- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٨٢): علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية، مجلة دراسات، كلية التربية- جامعة الملك سعود بالرياض، المجلد ٤، ص ١٥٩-١٧٥.
- ٣١- علي، محمد شعيب (٢٠٠٠): قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد، ج ٨.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

٣٢- الشناوي، عبد المنعم زيدان (١٩٨٧): علاقة عادات الاستذكار
والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه العام بالتحصيل الدراسي والقدرة
الفعلية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ١٢، ص ٢١٣-
٢٦١.

٣٣- العطية، أسماء عبد الله محمد (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي
معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة
من الأطفال بدولة قطر، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي،
جامعة عين شمس، العدد (١٤)، السنة التاسعة.

٣٤- جابر، عبد الحميد، وكاظم أحمد خيرى (١٩٩٦): مناهج البحث في
التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية.

ثانياً- المصادر الأجنبية:

- 35- Allen, M, J and Yen W.N. (1979): Introduction To
Measurement Theory Monterey, CaliBook Cole.
- 36- Elliot, Kratochwill, T., Cook, J & Travers, J. (2000):
Educational Psychology, Effective Teaching,
Effective Learning, New York, Mc Company.
- 37- Lawson, Donahd L. (1991): The Effect of
Asupplemental Video Instruction Program on
Achievement and Perceived Debilitating Test
Anxiety of Community, Dissertatoin Abstract
International, 53, (A), P.115.
- 38- Jack, Huck (1974): The Effects of Varying of
Response Formation The Statistical
Charaeteristics of The Alpert, Haber Achievement
Anxiety Test, 5, V.21, No.93.
- 39- Allen. M J and W.N (1979): Introduction to
Measurement Theory Monterey, Caill Book Cole.

-
- 40- Barker R.P. (1986): **Aease Study of The Work Value of Aselected Abstracts International**, Vol.46, No.8.
 - 41- Balck Burn (1979) **Psychopatic and Personality**, The Abhormal fanter, The British, Journal of Social and Clinical.
 - 42- Davids, A (1977): : **Abhormal Children and Yoyh Therpy and Research.**, First Edition Awiley interscience Pupli, Puplication, New York, USA.
 - 43- Gerald, C. Dicision and John M. Neal (1974) Abnormal Psychology an Expermaiatal Clinical Aprosch, New York Woly and Sons.
 - 44- Acres, D. (1995): **How to Pass Exams Without Anxiety**, Fourth Edition, How to Books The crom with Press, Broughhon Gifford.
 - 45- Mireille, c & Hanne, M (1965) **Pedagogie et. Psychanalyse, Jean** Claud Filloux, Paris.

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

ملحق رقم (١)

استمارة تقييم البرنامج الإرشادي

أعزائي التلاميذ..

الرقم	السئلة	نعم	لا
١-	هل كان البرنامج منظماً من حيث الخطوات والمحتوى والتنفيذ		
٢-	هل كان الوقت كافياً في كل جلسة من الجلسات الإرشادية؟		
٣-	هل كان المكان مناسباً لتنفيذ هذا البرنامج الإرشادي؟		
٤-	هل كان هناك تفاعل وانسجام بينك وبين باقي الزملاء المشاركين في هذا البرنامج؟		
٥-	هل ساعدك هذا البرنامج على تنمية دافعيته للمذاكرة؟		
٦-	هل ساعدك هذا البرنامج على اكتساب مهارة الاستعداد للامتحان؟		
٧-	هل ساعدك هذا البرنامج على اكتساب مهارة أداء الامتحان؟		
٨-	هل ساعدك هذا البرنامج في تخفيض مستوى قلق الامتحان؟		
٩-	هل تستطيع الآن أن تتغلب على القلق المصاحب للامتحانات التي تتعرض لها مستقبلاً؟		
١٠-	هل ساعدك هذا البرنامج على تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الامتحانات؟		
١١-	هل تحققت الأهداف التي كنت تتوقعها من هذا البرنامج الإرشادي؟		
١٢-	هل توافق على الاشتراك في برامج إرشادية أخرى؟		
١٣-	هل استطاع هذا البرنامج تقديم بعض الخدمات التي تهتمك؟ - إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فما هي هذه الخدمات؟		
١٤-	أذكر بعض أوجه النقد التي تلاحظها في هذا البرنامج؟ - -		

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

ملحق (٢)

مقياس قلق الامتحان

الرقم	الفقرات	نادراً	أحياناً	غالباً
١-	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان			
٢-	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية			
٣-	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداغ شديد			
٤-	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى			
٥-	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات			
٦-	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت			
٧-	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة			
٨-	أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان			
٩-	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي			
١٠-	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان			
١١-	يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات			
١٢-	ارتبك عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان			
١٣-	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة			
١٤-	أتصعب عرقاً عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان			
١٥-	أصاب بالذعر من الامتحانات المفاجئية			
١٦-	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان			
١٧-	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحان			
١٨-	أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات			
١٩-	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات			
٢٠-	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة			
٢١-	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته			

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة
الإعدادية.....

الرقم	الفقرات	نادراً	أحياناً	غالباً
٢٢-	أجد صعوبة في التعبير عن ما أريد كتابته في الامتحان			
٢٣-	أبدو كما لو كنت مرتبكاً أثناء أداء الامتحانات			
٢٤-	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي			
٢٥-	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان			
٢٦-	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة			
٢٧-	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء			
٢٨-	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان			
٢٩-	أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات			
٣٠-	أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحانات			
٣١-	يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان			
٣٢-	يضايقني أن الأساتذة لا يدربونا على الامتحانات وطريقة الإجابة			
٣٣-	أخاف من النتيجة السيئة			
٣٤-	يريكني أن الوقت لا يكفي للإجابة عن الأسئلة			
٣٥-	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر			
٣٦-	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة			
٣٧-	تقلني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان			
٣٨-	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان			
٣٩-	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان			
٤٠-	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات			
٤١-	أعاني من الصداع أيام الامتحانات			
٤٢-	شدة توتري أثناء الامتحان تحدث ارتباكاً في معدتي			

**مدى توافر مهارات القراءة الناقدة في كتاب
المطالعة للصف الرابع الاعدادي**

د. أميرة بناي مناتي

وزارة التربية

د. أميرة بناي مناتي

ملخص البحث :

يرمي هذا البحث معرفة درجة مستوى توافر مهارات القراءة الناقدّة في كتاب المطالعة للصف الرابع الاعدادي المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٧_٢٠١٨ في العراق. وقد تناول الفصل الاول : تناول عرض مشكلة الضعف القرائي وقلة الاهتمام بمهارات القراءة وعرض أهمية مهارات القراءة الناقدّة في هذا الجانب ، وتعريف المصطلحات ، وحدود البحث اما الفصل الثاني فقد سلط الضوء على خلفية نظرية ودراسات سابقة حول مدى توافر مهارات القراءة الناقدّة .

والفصل الثالث منهجية البحث واجراءاته ، لتنفيذ هذا البحث والتوصل الى نتائجه اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل موضوعات الكتاب خلال تحليل محتوى النص وفق مهارات القراءة الناقدّة (التمييز ، الاسلوب ، الاستنتاج ، اصدار الاحكام) ، والفصل الرابع نتائج البحث التي تم التوصل اليها من خلال حساب مدى توفر كل مهارة (الجزء) مقسوما على مجموع المهارات المتوفرة (الكل) مضروبا في النسبة المئوية .

Research Summary:

This research aims to determine the level of availability of critical reading skills in the book of reading for the fourth grade preparatory to be taught for the academic year 2017_2018 in Iraq.

The first chapter dealt with the presentation of the problem of reading weakness and lack of interest in reading

skills and presentation of the importance of critical reading skills in this aspect, definition of terms and limits of research

The second chapter sheds light on the theoretical background and previous studies on the availability of critical reading skills.

The third Chapter is the Methodology of the Research and its Procedures to implement this research and take at its results, the researcher adopted a descriptive analytical approach in analyzing the book's topics in analyzing the content of the text according to critical reading skills (distinction, method, conclusion, issuing judgments).

The fourth Chapter is for calculating the availability of each skill (part) divided by the sum of skills available (all) multiplied by the percentage

الفصل الاول : مشكلة البحث

إن مهارة القراءة الناقدة وضعف الطلبة فيها ظاهرة لا يمكن تجاهلها أو التغاضي عنها، ويرجع أسباب هذا الضعف الى قلة إدراك المدرسين لأهمية القراءة من جهة، ولمهاراتها من جهة أخرى، مما أدى الى قصور الطلبة في التفاعل مع المحتوى المقروء، والذي ما زال في مستوياته الدنيا، وهذه المشكلة ألفت بظلالها على بقية المواد الدراسية ولم يرق الى مستويات الفهم العميق أو النقد أو التذوق أو إبداء الرأي أو حل المشكلات، والامر الذي أصبح يهدد التحصيل القرائي، والتحصيل العلمي؛ وذلك بسبب قلة اهتمامها بمهارات التفكير العليا، وهذا ما تم التوصل اليه من خلال الخبرات العملية في التدريس، فمنهم

من يعمل درس القراءة درس نحو أو صرف أو بلاغة ،مما يؤدي الى ضعف الطلبة في ادراك ما يقرؤون.(الهاشمي،٢٠٠٦،ص١٥٢)

وتشير الكثير من الدراسات على المستوى المحلي والعالمي الى ان هناك ضعفا لدى الطلبة في القراءة بنحو عام والقراءة الناقدة بنحو خاص ،ويرجع هذا الضعف الى عدم مراعاة برامج القراءة التعليمية للفروق الفردية والابتعاد عن إكساب الطلبة المهارات القرائية ،فضلا عن جمود اساليب التدريس ،وعدم استعمال الوسائل التعليمية الحديثة ،مما كان له مردودات سلبية على الخرجات التعليمية ،ودعت هذه الدراسات الى ضرورة اعطاء مهارة القراءة الناقدة أهمية كبرى على مستوى تعليم الطلبة. (الجبوري، ١٩٨٩،ص٣٣)(الجبوري، ٢٠٠٠،ص٥٥)(حواس، ٢٠٠٩،ص٨٤)(الحميد، ٢٠١٠،ص١٠١)(حميد، ٢٠٠١،ص٢٣)(كاظم، ٢٠١٢،ص١٢).

والاسباب التي أدت الى هذا الضعف هو الاختصار على المفهوم السطحي للقراءة ،من دون الاهتمام بالتفاعل مع المقروء وتقويمه.(الوائلي ،وضياء، ٢٠٠٠،ص٧٦)والقراءة فكر قبل كل شيء واذا لم يتحسس الطلبة ذلك ،ولم يكوّنوا حوله رأيا فكريا فلن يكون للألفاظ والرموز المكتوبة أثر في أنفسهم.(المرسي، ٢٠٠٣،ص٦١)

ويفتقر المناخ التعليمي الى العناصر الاساسية اللازمة لتنمية القدرات الناقدة عند الطلبة ،وتدل دراسات أجريت في مصر المعوقات المهمة في القراءة الناقدة في التعليم مثل :قلة الامكانيات المتاحة للعملية التعليمية مثل ارتفاع كثافة الطلاب في الفصل الواحد ،وقلة الوسائل التعليمية والاجهزة العلمية ،وكذلك الطابع التقليدي للتدريس ،وعدم الاستقلال الذاتي للطلاب ،وبناء المناهج من حيث طولها ،واعتمادها

على الحفظ والتلقين ،وبعدها عن التفكير والملاحظة ،وقصور اعداد المدرس وتدريبه واتجاهه الخاطئ نحو التفكير الناقد ونحو مهنته ،والروتين اليومي الذي يسود العملية التعليمية .(خريشة ،٢٠٠١،ص١٤_٤٥)

فنرى إن المتعلم ينظر الى النص نظرة سطحية خالية من التعمق والالتفات الى الفهم او التقويم رغم إنه في أوج نضجه الفكري و ظل مفهوم القراءة راسخا لسنوات عديدة تتمثل في انها عملية آلية أو ميكانيكية تتضمن النظر الى الحروف والكلمات ونطقها (العوامل،٢٠٠٤،ص١٠)

• أهمية البحث :

ان القدرة على القراءة في عالم اليوم تعد واجهة حضارية للامم والافراد جميعا ،فالامم القائدة هي الامم القارئة ،وعندما سئل المفكر الفرنسي (فولتير) عن سيقود الجنس البشري ؟اجاب :الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون(السيد،٢٠٠١،ص٦٠)

ونظرا لأهمية القراءة عُدَّت أساسا للنشاط التعليمي ،وصار تعليمها في المدرسة اليوم من الأمور المهمة التي حُظيت بأهتمام المربين في أنحاء العالم كله في الدول النامية والمتقدمة على حدٍ سواء . (Staiger,1973,p:1)

وعليه تظل القراءة الوسيلة المهمة بين مهارات اللغة لاستشارة طاقات العقل ،ومن ثم تزويده بمخزون فكري وثقافي ،يعمل على توجيهها نحوأهداف سامية ،تعمل على خدمة الانسانية ،لأن القراءة احدى مهارات اللغة المهمة التي يستطيع الفرد منها اكتساب المعارف والعلوم فهي أدواته الرئيسة في اطلاعه على ما أنتجته البشرية في شتى المجالات في عصر تميز بالانفجار المعرفي الهائل ،وبالتالي كانت القراءة وما زالت الركيزة الأساسية واللبنة الأولى في

تكوين الشخصية الواعية والمتقفة، فعلى الرغم من تعدد الوسائل الثقافية والمعرفية في الوقت الحاضر تبقى القراءة تفوق هذه الوسائل كلها لما تمتاز به من يسر وسهولة وسرعة وعدم التقييد بزمان أو مكان، فهو يمارسها في كل لحظة من حياته أو في أي مكان أراد. (مذكور، ٢٠٠٠، ص ١٦٣)

وفي ظل التطورات العالمية وجهود التربويين وعلماء النفس وعلماء اللغة والاهتمام بعمليات القراءة وما يجري داخل المتعلم أو القارئ من عمليات داخلية في عقل الإنسان في أثناء القراءة، فقد تطور مفهوم القراءة وأصبحت عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني وهي بهذا تتطلب عمليات نفسية وعقلية على درجة عالية من التعقيد (العوامل، ٢٠٠٤، ص ١٠)

والقراءة عملية ذهنية تأملية تستند الى عمليات عقلية عليا ونشاط يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليس مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة فحسب وبهذا يصبح مفهوم القراءة بأنها عملية بنائية نشطة يقوم فيها القارئ بدور معالج ايجابي نشط للمعرفة وليس مجرد مستقبل سلبي وتتضمن مستويات تفكير عليا .

(عبد الرحيم، ١٩٩٨، ص ١٣٨)

إن القدرة على القراءة من أبرز المهارات التي يملكها الفرد في المجتمع الحديث، ويعد أكثر وسائل التفاهم والاتصال أهمية، والسبيل الى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة

الانسانية، ووسيلة من وسائل التدنق والاستماع فهي عامل من العوامل الانسانية في النمو العقلي والانفعالي للفرد، ليس هذا فقط بل أيضا قيمتها الاجتماعية فترات الانسان الثقافي

والاجتماعي ينتقل من جيل الى جيل من فرد الى فرد عن طريق ما يدون أو يكتب أو يطبع من كتب يقرأها من يريد أي وقت يشاء (الحسن، ٢٠٠٠، ص ١١)

وللقراءة أهمية كبيرة عن الفرد فهي وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية ذلك ان الفرد لا يمكن ان يسمى نفسه من دون تعرف وسائل تلك التنمية ولا سبيل الى ذلك الا بالقراءة الجادة المستمرة وما نطن ان مخترعا عظيما أو أدبيا بارعا ولد هكذا بل ان الاختراع والابتكار وليد العناية والمعانة وليد القراءة (الكخن، ١٩٩٢، ص ٥٨).

كما تتم القراءة اجتماعيا في التقارب بين الدول على الرغم من الحدود الجغرافية البعيدة ، فقد قرّبت القراءة بين الكثير من الثقافات وجعلت التبادل الثقافي بين المجتمعات ظاهرة حضارية عالمية ؛لذا عدّت القراءة باب الأمل الذي يحتاج الى بذل قصارى الجهد لتعليمه لكل فئات المجتمع . (يونس، ٢٠٠٠، ص ٥٧)

واستمر مفهوم القراءة في التطورحتى أصعب تعرف اليوم بإنها نشاط فكري واسلوب لحل المشكلات يلجأ اليها الفرد كلما واجهته مشكلة ،فيقوم بجميع الاستجابات التي يتطلبها لحل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير ومع تطور مفهوم القراءة وانطلاقه من مجرد إنه عملية بسيطة تنحصرفي تعرف الحروف بالكلمات والنطق بها الى الاهتمام بعمليات اخرى مثل الفهم والربط والاستنتاج وبذلك أصبح المفهوم عنصرا ثانيا من عناصر القراءة نال قدرا كبيرا من البحث والدراسة وأجتماع عنصر التعرف على الكلمة وعنصر الفهم أدى الى ظهور عنصر ثالث له شأنه الواضح في ميدان القراءة ،هذا العنصر هو النقد . (عبد الرحيم ، ١٩٩٨، ص ٤٠) (المسعد ، ٢٠٠٧، ص ١٨٣)

ولقد تبين أنه في القراءة الجيدة لا يقتصر القارئ على إدراك الكلمات ومعرفة الحقائق المعروضة ولكنه يدرك أهميتها، ونقف على العلاقات القائمة فيما بينها، وينمي فهمه للأفكار المعروضة فيها، وإنه يقف من المقروء موقف ناقد فيحكم على مدى صحته والغرض منه وموافقته لطبيعة الأشياء، ومن هنا ظهر إتجاه جديد في مفهوم القراءة يركز على القراءة الناقدة التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأه وإبداء الرأي فيه والإتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف .

(موسى ،١٩٩٦، ص٧٧)(المسعد ،٢٠٠٧، ص٤)

وبالنظر الى ما توصل اليه الباحثون ،وجراء تعليم المطالعة في موضوع المطالعة والتفكير ،نجد إن كثيراً منهم قال بأن القراءة تساوي عملية التفكير ،ولا يجد أحدهم إختلافاً بين عملية القراءة وعملية التفكير ،فجملة تعال نقرأ = تعال نفكر .(Spiro,1998,p:226)

وبالرجوع الى نماذج تعلم القراءة نجد أنه في كل واحدة على الأقل ،تركز على التفكير ،وتعد من عملياتها ،وتحتاج درجة من الذكاء . (العبدالله ،٢٠٠٧، ص١٠٣)

إذا كانت القراءة تساوي التفكير ،فإن القراءة الناقدة تساوي التفكير الناقد وإذا ما عدنا الى تقصي مهارات التفكير الناقد وقارناها بما يقابلها من مهارات القراءة الناقدة فإننا نجد في واحدة من عملياته تركيز على التفكير الناقد يشترك مع القراءة الناقدة في كثير منها .(Kurland,2000,p:238)

وفي هذا الاطار تأتي تنمية مهارات القراءة من ضمن الأهداف العامة المهمة للتعليم في العراق وإن الثمرة الحقيقية للعملية التعليمية لجيل المستقبل تكمن في تنمية مهارات التفكير ،وتعد القراءة من انسب الخبرات لتنمية هذه المهارات ،لما تتطلب من إدراك ،وفهم

،وربط،واستنتاج،فهو أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات ، وإصدار الأحكام .(صلاح،والمحسوب،٢٠٠٣،ص٢٠٠)

وفي ضوء العلاقات الارتباطية بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد يمكن القول أن كفاية مناهج اللغة العربية وبرامج تعليم القراءة يجب أن تقاس بمدى مساهمتها في التنمية الذهنية الشاملة للطلبة في مراحل التعليم المختلفة ، فعلى الرغم من التجديدات التربوية التي يشهدها الربع الأخير من القرن العشرين ولسنوات قليلة من هذا القرن في مجال المناهج وطرائق التدريس وإعداد المعلمين وتأهيلهم ، إلا إن ثمة ما تشير إلى أن الطلبة في دول العالم المختلفة يواجهون مشكلات حادة في كيفية التعامل مع الكلمة المكتوبة ، الأمر الذي يتطلب ضرورة تطوير أساليب تعليم

جديدة تستهدف بصورة مباشرة تنمية مهارات القراءة الناقدة وطلاقة التفكير وتتيح للطلبة فرصة التعامل مع المقروء وتمكنهم من تبني آراء ومواقف نقدية حيال الموضوعات والأفكار والمشكلات المطروحة _موضوع القراءة . (سالم ،٢٠٠٢،ص١١٥).

وقد وضع جراي (١٩٩٨) Gray القراءة في ثلاثة مستويات قراءة أطلق عليها قراءة السطور ، وقراءة بين السطور ، وقراءة ما وراء السطور ، وأطلق عليها آخرون أسم المستوى الحرفي ، والمستوى التفسيري والمستوى النقدي ، وأطلق عليها غيرهم ، أسم القراءة الحرفية ، والقراءة التفسيرية ، والقراءة الأبداعية ، والقراءة الناقدة . (حبيب الله ،٢٠٠٠،ص٦٦)

والقراءة الناقدة من أبرز المفاهيم وأكثرها شيوعا بين أوساط التربويين بعامة والمعنيين بالتربية اللغوية بخاصة ، إذ يعد التمكن من

مهاراتها سمة من سمات القارئ الجيد ،ولا يخفي إن إعداد القارئ الجيد يعد واحدا من المقاصد الأساسية للتربية ،لما للمطالعة من مكانة في مناهج التعليم على اختلاف مراحلها .(يونس والناقدة ،١٩٧٧،ص٢٠٥))
خاطر وآخرون ،١٩٨٣،ص٢٨٢)

ولعل أبرز القدرات ذات الصلة بالقراءة الناقدة اقترحها (وولف) وزملائها في هذا المجال ،إذ صنفت قدرات القراءة الناقدة الى صنفين : قدرات عامة وأخرى خاصة إذ تضم القدرات العامة:

١_ القدرة على إدراك مادة القراءة على إنها أحد المصادر المهمة للأفكار والمعلومات

١_ قدرات تحليل المقروء.

٢_ تعرف غرض الكاتب ووجهة نظره وتقدير درجة الثقة بالكاتب.

٣_ التمييز بين الحقائق الموضوعية والآراء الشخصية .

٤_ تتبع طريقة الكاتب في عرض افكاره ومعرفة الوسائل التي يستعملها الكاتب للتأثير على القارئ ،وتقرير دقة المعلومات ووضوحها.

٥_ تعرف الأشكال الأدبية التي استعملها الكاتب وتحليلها .

(مقدادي ،١٩٩٨،ص٩٥)

والقراءة الناقدة تساعد الطلبة على حل المشكلات ،والتفكير بوضوح ،وتنظيم المعلومات ،والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية للمشكلة ،وتسهم في تطوير مهاراتهم ليصبحوا قراء مفكرين ناقدين ،وفي إعدادهم لمواجهة تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي والتكنولوجي ويذهب (Roe,1990,p:35) الى أهمية التركيز على معالجة المعلومات وليس استظهارها ويذر أيضا إن القراءة الناقدة عبارة عن عملية تقويم للمواد المقروءة ،واتخاذ القرارات المناسبة التي قد تتفق مع

ما يريده الكاتب ،أو قد لا تتفق معه ،والتحقق من المعلومات قبل إصدار الحكم

(ويذكر بيورنس ورو) (Burns,Roe,1982) أن القراءة الناقدة عملية لتقويم المادة المكتوبة ،من حيث مقارنة الأفكار التي تكشف فيها ضمن مجموعة من المعايير ،وتتضمن الوصول الى استنتاجات حول دقة المادة وملاءمتها ،في حين يذكر (شحاته) إنها عملية يؤديها القارئ بتحليل ما يقرأ ،وابدء الأي فيه ومناقشته ،والاتفاق معه أو الاختلاف .

ويرى (روزن شاين)إنها تعني التمييز بين الرأي والحقيقة ،وعمل أحكام منطقية واستنتاجات ،والحكم على المقروء ونقده . (Rosen Shine,1990,p:67)

ولقد تنوع مفهوم القراءة الناقدة لدى الباحثين ،ولكنه توحد في إطاره العام من خلال ارتباطه بالنص القرائي ،ومن خلال مهارات يمكن تدريب القارئ عليها ،بحيث تشكل لديه اساسيات ينطلق منها لنقد النصوص المختلفة ،ويمكن إيصال هذه المهارات للطلبة من خلال استراتيجية التدريب ،وآلية طرح الاسئلة المتنوعة وتنفيذ الأنشطة بشكل الطلبة نحو المهارة وإدراكها والتدريب على تطبيقها ،ومن أجل الحصول على قراءة ناقدة وفاعلة ،وعلى المعلمين أن يهيئوا جواً يساعد على التساؤل والتنبؤ وطرح الأفكار التي تدعم الأحكام القيمة ،ومن الأساليب المستخدمة لتطوير هذه الأشكال من مهارات القراءة الناقدة أسلوب حل المشكلات ،وتعليم التفكير المنطقي عن طريق القراءة ،وتتطلب القراءة الناقدة مهارات وقدرات معينة تجعل القارئ قادراً على إصدار الأحكام والاستدلال والتقويم ،فالقارئ الناقد بالضرورة قارئ

متفاعل ،ومشارك نشط ،وليس مُتلقياً سلبياً ؛ إذ عليه أن يقرأ ما بين السطور ،ويبحث عن غرض الكاتب ويقوم أفكاره ولا يتوقف عند ذلك فقط بل يتعداه الى تحديد وجهة نظره ومدى تحيزه لآراء معينة دون غيرها .
(Collins,1993,p:74)

ونظرا لأهمية المهارات التدريسية ،ولا سيما القراءة الناقدة منها ،فإن عملية إكسابها للمعلمين مسألة ضرورية جدا ،إذ يجمع التربويون عليان عملية التعلم تتضمن ثلاثة مجالات رئيسة هي :التخطيط والتنفيذ والتقويم ،ويتطلب إنجاز مجال منها أن يجيد المعلم القيام بمهارات تدريسية . (جابر ،١٩٨٥،ص١٠١)

وتناول الباحثون مهارات القراءة الناقدة بالدراسة والبحث واختلقت آراؤهم حولها ،ولم يتفقوا على عدد محدد لها فقد ذكر السيد (١٩٩٨) إنها تبلغ خمسا وثلاثين مهارة تتمحور حول

المستويات العقلية العليا ،كالتمييز بين الآراء والحقائق وتفسير المعاني الرمزية داخل النص ،وتقدير المعاني ، وإصدار الأحكام ،وبيين شحاته (١٩٩٣) أن مهارات القراءة الناقدة تنلخص في إدراك الأفكار الأساسية والفرعية وتفسير ما بين السطور من معاني مستترة ،واستنتاج

وتركز القراءة الناقدة على استراتيجيات التفكير الناقد لدى الطلبة ؛إذ تؤدي الى فهم أكثر للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه ،وربط عناصره بعضها ببعض ،وتمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل ومعالجة المعلومات ،وإن تنمية التفكير الناقد يؤدي بالفرد الى الاستقلال في تفكيره ،وتحريره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات ،للانطلاق الى مجالات أوسع ،من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث ،وعدم التسليم بالحقائق دون تحرر عنها أو استكشافات لها .

(الوهر وهند، ١٩٩٨، ص ١١٢ _ ١٢٥)

ولمهارات القراءة الناقدة أهمية كبيرة في حياتنا المعاصرة ،فهي من الوسائل المهمة التي يمكن استعمالها لمواجهة الكم المعرفي الذي يقدم من جهات متعددة ،وتعبر عن آراء وجهات نظر مختلفة ،فاكتشافها يجعل القارئ أقل تعرضا للانسياق الأعمى وراء

الافكار التي يقرؤها ويكون حريصاً على السؤال بحسب صحتها وقيمتها قبل التفاعل معها. (فهمي ،٢٠٠٣، ص٦٥)

ويحتاج الفرد والمجتمع على حدٍ سواء للقراءة الناقدة لكونها جزءاً مهماً في تشكيل الفكر الناقد وهي بالنتيجة ثمرة من ثمار التربية المستمرة . (شحاته ، ١٩٩٣ ، ص٦٥)

إن من أهداف تعليم القراءة هو أن يعمل المعلم على تنمية مهارات التفكير الناقد ،والتحليل ،والتركيب ،وجعل ذلك أسلوباً للتفكير لدى الطلبة . (الضخاني ،٢٠٠٠، ص٣٦)

ويتطلب تعليم المهارات بشكل عام ومهارات القراءة بشكل خاص تبصير المعلمين بدورهم في هذا المجال ،فعلى المعلم أن يجعل ممارسة مهارات القراءة الناقدة من أولى مهامه في تدريس القراءة ،لان الاتجاه الحديث يتطلب أن يمتلك الطالب مهارات القراءة الناقدة امتلاكاً حقيقياً .(حبيب الله ،٢٠٠٠، ص٨٩)

إن طالب المرحلة الإعدادية هو بحاجة الى تعلم مهارات التفكير عن طريق المتابعة والقراءة بتفكر ،وإن الطالب هذه المرحلة في تزداد أهمية القراءة أو ما يعادلها كونها تمثل الإعداد الجاد للمواطنة ، ومرحلة تعليمية مهمة بالنسبة لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي

مجتمع من المجتمعات فهي تستطيع من خلال مواقفها وموادها التعليمية أن تنمي في طلبتها قيما

يحرص المجتمع على غرسها فيهم، وفي هذه المرحلة يتم تنمية الميول القرائية وتوسيع آفاق القراءة، وزيادة الكفاءة في استعمال الكتب والتمكن من القراءة الخاطئة وقراءة الاستماع وقراءة الدرس، فالمطالعة درس تجتمع فيه فروع اللغة العربية من تعبير ونصوص وبلاغة وإملاء وخط .

والمرحلة الإعدادية من أهم مراحل الحياة الدراسية ؛ لأنها تشكل نقلة نوعية بين التعليم المدرسي والتعليم الجامعي أو الدخول في زخم الحياة وزحمة الناس لذا تم اختيار هذا الموضوع وهذه المرحلة الدراسية .

ولا سيما وإن مشكلات تدريس المطالعة وطرائق تدريسها وصعوبتها لم تخضع بحسب تدريسنا في المدارس الى دراسة علمية عسى أن تسد الدراسة هذه الحاجة .

خصوصا وإن طالب المرحلة الإعدادية ينطلق نموه الجسمي والعقلي بما يؤهله لتحقيق التربية المستمدة من أهداف المجتمع، وتزداد قدرته على التعلم والاستيعاب بما يجعله يشغل نفسه بمشكلات المجتمع، وفي ظل الرعاية الواعية يمكن أن يصل الى أعلى مستوى من ناحية بنيته وقواه الجسمية والعقلية وبالقيادة المدركة والملاحظة

والارشاد المقصود يواصل نموه خلقيا واجتماعيا بشكل يحقق صفات المواطنة الصالحة . (عبيد، ١٩٧٦، ص ١٨٥)

لذلك تزداد حاجة طالب المرحلة الإعدادية الى المطالعة المستمرة لاستذكار المواد الدراسية، والاستزادة من العلوم والمعارف من خلال

القراءة الصامتة والتي تستلزم الفهم والربط للمعلومات الجديدة من حصيلة قراءته مع معلوماته السابقة ، واستنتاج المعاني الضمنية بين السطور وتلخيص الأفكار الرئيسة والمقارنة المستمرة لنفسه بنفسه في القراءة والتحصيل والمساهمة الفاعلة في النشاطات الصفية من خلال الاسئلة الاستطلاعية والتأمل والتفكير الناقد لكي يكون متفاعلا لا متلقيا . (شحاته، ٢٠٠٠، ص ١٥٥)

كما إن طالب المرحلة الإعدادية (أي طالب الصف الرابع الإعدادي) هو الأنسب في المرحلة الإعدادية لأن الطلبة في هذه المرحلة على درجة من النضج العقلي والمعرفي وتطور الخيال ونموه بربط الخبرات السابقة بعلامات جديدة وأظهارها بصيغ أو صور لم تكن مألوفة عندهم من قبل .

وتبرز أهمية هذا البحث في الآتي :

١_ أهمية معرفة الطلبة بمهارات القراءة الناقدة .

٢_ أهمية المرحلة الإعدادية .

• هدف البحث :

يرمي هذا البحث ا تعرف مدى توافر مهارات القراءة الناقدة في كتاب المطالعة للصف الرابع الإعدادي من خلال الاجابة على السؤال الآتي:

س: ما مستوى درجة توافر مهارات القراءة الناقدة في كتاب المطالعة للصف الرابع الإعدادي المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٧_٢٠١٨ في العراق .

• حدود البحث :

يتحدد هذا البحث بـ:

- ١_ مهارات القراءة الناقدة .
- ٢_ موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي للعام الدراسي ٢٠١٧_٢٠١٨

• تحديد المصطلحات :

أولاً:مهارات القراءة الناقدة :

١_ المهارة :

لغة : عرّفها (ابن منظور): مهر يمهز مهارة فهو ماهر مهر الاشخص في الشيء ،كان حاذقاً مُتقناً لعمله ،ومهارة تُجمع مهارات ،وهي القدرة على إداء عملٍ بحذقٍ وبراعةٍ ، مهر بالشيء مهرا ومهورا ومهارة ،أحكمه وصار به حاذقاً فهو ماهر ،والمهارة إتقان الشيء والحذق . (ابن منظور ،مادة م، هـ، ر، ص١٨٤)

إِصْطِلَاحاً: عَرَفَهَا كُلُّ مَنْ :

- (شحاته وزينب) بإنها : " القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع إقتصاد في الجهد المبذول . (شحاته وزينب، ٢٠٠٣، ص٣٠٢)
- الهاشمي وفائزة : "إنها لقدرة على تنفيذ نشاط معين سواء كان حركياً أم لفظياً أم عقلياً بدرجة إتقان مقبولة ، وتتحدد درجة الاتقان تبعاً للمستوى التعليمي للمتعلم . (الهاشمي وفائزة ٢٠٠٥، ص٢٣)

- معروف بإنها: "كفاءة مُتقدمة يغلب عليها الطابع الأدائي والتطبيقي، وتُكتسب عادة بالممارسة والتدريب، ويكون من نتائجها مزيد من الإتقان في قليل من الوقت". (معروف، ٢٠٠٨، ص ٢٠٣).

٢_ القراءة الناقدة :

إصطلاحاً: عَرَفَهَا كُلٌّ مِنْ :

- (Olsn) بأنها : " تعني قدرة القارئ على تقويم المادة المطبوعة وفق مجموعة من المعايير والثوابت المعروفة " (Olsn, Ames, 1972, p:12)
- (Karline) بأنه : " الحكم على صدق ما يتم قراءته وقيّمته بناء على معايير أو مقاييس صائبة تتطور من خلال مجموعة من المهارات " (Karlin, 1973, p:19)
- (شحاته) بأنها : "عملية قراءة يقوم بها القارئ بتحليل ما يقرأ وإبداء فيه ومناقشته والاتفاق مع ما يقرأ أو الإختلاف معه." (شحاته ، ١٩٨١، ص ١٥)
- (الكوري) : بأنها "نشاط عقلي يقوم به القارئ في مواقف الأداء القرائي من خلال تحليله المقروء وتفاعله معه وفهمه إياه والحكم عليه في ضوء معايير توضح مدى صحة المقروء أو قيمته أو نفعه ". (الكوري، ١٩٩٧، ص ٧١)

٣_ التعريف الإجرائي لمهارات القراءة الناقدة : هي مهارات (التمييز، والاسلوب، والاستنتاج، وإصدار الاحكام) المتوافرة في كتاب المطالعة للصف الرابع الاعدادي المقرر في العراق.

ثانياً: الصف الرابع الإعدادي:

عزفته وزارة التربية بأنه: الصف الأول من مرحلة دراسية، ومدها ثلاث سنوات، تسمى المرحلة الإعدادية، ويقبل فيها الطالب حامل شهادة الدراسة المتوسطة، وترمي الى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلبة وميولهم وتمكنهم من بلوغ مستويات أعلى من المعرفة والمهارة، مع تنويع بعض الميادين الفكرية، والتطبيقية، وتعميمها تمهيداً لمواصلة الدراسة العالية، وإعدادهم للحياة العملية والانتاجية .
(جمهورية العراق، وزارة التربية، ١٩٧٩، ص ٥٩)

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة :

أولاً: خلفية نظرية:

تُبذل جهود حثيثة لتغيير السلوك وتوجيهه نحو أهداف مرغوب فيها، ويعتبر التفكير الناقد بشكل عام والقراءة الناقدة التي هي جزء منه بشكل خاص _ هدفاً تربوياً _ على درجة كبيرة من الأهمية، بل يجب أن يتخلل كل الأهداف التربوية الأخرى ويدعمها، ولا سيما ون عصرنا يعيش تغيرات كثيرة، بدأت بعد الحرب العالمية الأولى، حيث اتخذت الكثير من الشعوب الديمقراطية نظاماً للحكم وأسلوباً مما جعلها تستشعر الحاجة الى تكوين المواطن القادر على الاسهام في حل مشكلات المجتمع والاشتراك في المؤسسات، ذلك المواطن القادر على نقد الكلمة المطبوعة ومناقشتها وإبداء الرأي فيها .

(العزازي، ٢٠٠٩، ص ١٥٦)

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن القراءة الناقدة أصبحت متطلباً أساسياً في تشكيل شخصية الطالب في القرن الحادي والعشرين، لما يمثله هذا

العصر من تميز وتطور في شتى مجالات الحياة ،وفي مقدمتها النتاج الفكري والأدبي الذي تلقى به المطابع ودور النشر اليوم (السيد، ١٩٩٨، ص٧٨)

فالقراءة الناقدة تساعد الفرد على تنظيم المعلومات ،مما يحمل الفرد الاستعمال السيء لهذه المعلومات ،وتساعد على رفض المعلومات غير المناسبة لمشكلاته خاصة ،مع وجود ذلك الكم الكبير من أنواع المعرفة بالإضافة إلى أن القراءة الناقدة ترتبط بحل المشكلات واتخاذ القرارات فهي تساعد على الاستخدام المنطقي للمعرفة وتساعد الطالب على التفكير بوضوح واستخلاص النتائج المصحوبة بالدليل ،وثُعد القراءة الناقدة وسيلة مؤثرة في الحكم المعرفي .(القاسمي، ٢٠٠٩، ص٩٧) وإن القراءة الناقدة جانباً مهماً يتمثل في بناء شخصية الفرد وصقل ذوقه الأدبي والفني فهي تساعده على الإستماع بجمال الأسلوب وإدراك ردود الأفعال العاطفية والدوافع الداخلية لشخصية رواية من الروايات، ومن طريق القراءة الناقدة يكتسب الفرد القدرة على تنظيم أفكاره في الكتابة والحديث وأختيار الألفاظ والعبارات المحددة دون غموض أو تكرار . (Chapman,1993,p:201)

وقد أكدت القيادات التربوية أهمية بناء الشخصية الناقدة للطلبة في مراحل التعليم المختلفة وتزويده بالإستراتيجيات اللازمة لذلك ،بما فيها مهارات القراءة الناقدة لما لها من أثر كبير في توجيه سلوكه ومعتقداته بما يكفيهِ للعيش بأمان في هذا العصر .

(دوفي ،وآخرون ،١٩٨٧، ص٩١)

مدى توافر مهارات القراءة الناقدة في كتاب المطالعة للصف الرابع الاعدادي

وكان نتيجة لذلك أهتمت المؤسسات التربوية والتعليمية بتنمية مهارات التفكير النقدي والقراءة الناقدة لدى الطلبة المتعلمين في أثناء الخدمة وتطوير قدرتهم على نقله لطلبتهم فأعدت خطة لتدريب المعلمين هدفت الى توجيه التدريس لتنمية التفكير الناقد والقراءة الناقدة لدى الطلبة .(سالم ،٢٠٠٢،ص١٣٧)

مهارات القراءة الناقدة :

القراءة عملية كلية ذات مكونات أساسية رئيسة ،والقراءة الناقدة إحدى هذه المكونات وعلى هذا الأساس فإن مهارات القراءة لا يمكن أن تنتمي بطريقة منفصلة عن باقي مهارات القراءة ،فمن المسلم به أن الطلبة يجب أن يتمكنوا من السيطرة على مهارات القراءة بما فيها مهارات القراءة الناقدة لما لها من أهمية سبقت الإشارة إليها، ولقد تناول الباحثون مهارات القراءة الناقدة على نحو منفصل ووصفوها بطرق مختلفة وفقاً لمقاصدهم .(القاسمي ،٢٠٠٩،ص٦٦)

وتوجد كثير من الدراسات التي تناولت مهارات القراءة الناقدة ؛إذ يمكن القول بأن معظم الباحثين يتفقون على كثير منها الإختلاف في الترتيب فقد ذكر (Spache) عددا من مهارات القراءة الناقدة هي:

- ١_ إدراك غرض الكاتب.
- ٢_ التمييز بين الحقيقة والرأي .
- ٣_ عمل الاستنتاجات.
- ٤_ تقويم المصادر التي رجع إليها القارئ .
- ٥_ تكوين الأحكام
- ٦_ إدراك الحيل الأعلانية والدعائية.(Spache,1963,p:20)

في حين أوردت (Hester) عدداً من المهارات وشددت على أهمية إكسابها للطلاب بهدف تنمية قراءتهم الناقدة وهذه المهارات :

- ١- القدرة على معرفة صدق المعلومة .
 - ٢- القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي.
 - ٣- القدرة على معرفة مدى ترابط المادة المقروءة .
 - ٤- القدرة على فحص مدى كفاءة المؤلف في الموضوع الذي كتبه .
 - ٥- القدرة على تقييم الموضوع المقروء.(Hester,1964,p: 51)
- ومن الذين تناولوا مهارات القراءة الناقدة (Good man) إذ حدد

هذه المهارات على النحو الآتي :

- ١- القدرة على معرفة صدق المادة المقروءة .
 - ٢- التعرف على دوافع الكاتب والناشر .
 - ٣- القدرة على إدراك حيل الكاتب للناشر في مشاعر القارئ .
- وحددت مهارات القراءة الناقدة بقدرة القارئ على التفريق بين الحقيقة والرأي ، والكشف عن مدى تحيز الكاتب لجهة ما ؛ وذلك من خلال الألفاظ المستخدمة في النص ، والتأكد من صحة المعلومات الواردة فيه وصدقها،بالإضافة الى الخروج باستنتاجات منطقية في ضوء ما ورد في النص . (Olson&Ames,1972,p:84)

وإن هناك عدة مهارات قرائية في المجال الناقد تنطوي تحت مهارات التفكير الناقد ومن هذه المهارات :

- ١- القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة في النص وتحديد التفاصيل الداعمة .

٢- التفريق بين الحقائق والآراء وبين الأسباب والنتائج.

٣- القدرة على عمل استنتاجات مبنية على معطيات المقروء.

- ٤- الكشف عن غرض الكاتب وهدفه. (Rosenshin,1990,p: 72)
- وهناك من حدد مهارات القراءة الناقدة من طريق تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي، فأشار الى أن المستوى النقدي يشمل مجموعة من مهارات الاستيعاب القرائي الناقد تتمثل في :
- ١- قدرة القارئ على إصدار احكام حول نوعية النص وجودته وقيمتة وصدقه .
- ٢- الكشف عن تحيز الكاتب وأساليب الدعاية المستخدمة وعمل المقارنات .
- ٣- الكشف عن الاتجاهات والمواقف والأهداف التي يرمي اليها الكاتب.
- ٤- قدرة القارئ على معرفة بناء النص وتنظيمه وتحديد محتوى السياق ولغته.
- ٥- التفريق بين الآراء والحقائق التي ضمنها الكاتب.
- (Robinson&Good,1987,p: 213)

وفي دراسة لـ (Maclain) إشارة إلى وجود ست مهارات للقراءة الناقدة هي:

- ١- قراءة المادة بيقظة وتروٍ وعمل المقارنات .
- ٢- الكشف عن وجود الاختلاف من خلال إدراك وجهة نظر الكاتب ووجهات نظر الآخرين .
- ٣- كشف أساليب الدعاية المستخدمة. التفريق بين الآراء والحقائق. (Maclain,1985,p:160)

في حين أوردت الجراح في ما قدمه (دوفي وآخرون) في دراستهم فقد قسموا مهارات التفكير في مجال القراءة على خلاف مجموعات رئيسة ،موضحين إنها تنمى في سلسلة حلزونية ، وتعلّم من السهل إلى الصعب ،حتى يتمكن الطالب من إتقانها وهي

أولاً: مهارات جمع المعلومات وتضم (فهم المعاني والمفردات) ،فهم الكيفية التي يعبر فيها عن العلاقات (المكانية ،السببية ،المنطقية،القيام بتنبؤات مبنية على السياق ، تذكر الحقائق)

ثانياً: مهارات التفكير التقييمي وتضم (تقييم محتوى المادة المقروء في فحص الكلمات التي اختارها المؤلف).

ثالثاً: مهارات معالجة الأفكار وتضم : التصنيف(تصنيف المفاهيم ،الحقائق،الأفكار)، تحديد الفكرة الرئيسة،والفكير الإستنتاجي (الجراح،١٩٩٧،ص٨٨).

أما (Zints) المذكور في (نورالدين) فقد وضع شرط التمكن من اللغة كأساس للقراءة الناقدة ،ويأخذ من هذا التمكن أشكالاً مختلفة مثل ،معرفة التشبيهات ،والشعارات،والأساليب التي تهدف الى السخرية أو المبالغة ،وكذلك التعبيرات التي تتطلب معرفة بقواعد اللغة وبلاغتها وتعبيراتها . (نورالدين ،٢٠٠٨،ص٩٨)

أما عربيا فقد جاءت دراسة عطية (١٩٩٠) التي ذكر فيها مهارات منها:

القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء،القدرة على التمييز بين الأمور التي لها مساس بالقضية وبين الأمور التي لا علاقة لها بها ، الكشف عن دوافع الكاتب وأهوائه، التمييز بين الكتابة الموضوعية

والكتابة المنحازة ، التمييز بين المعقول وغير المعقول ،وبين صدق العاطفة وزائفها،(عطية ، ١٩٩٠، ص٧٨)
وفي دراسة أجراها العمري (١٩٩٦) ذكر بعض مهارات القراءة الناقدة الآتية:

مقارنة المعلومات في نص مع بعضها البعض، تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار، الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة، تقدير المصادر التي رجع إليها الكاتب والحكم على مدى توثيقها،تقدير مدى كفاءة الكاتب في اختيار عبارات معينة واستخدام الأساليب البيانية ،تقديرمدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار.(العمري،١٩٩٦،ص١٢٣)

ثم تأتي دراسة (السيد ١٩٩٧)التي أوردت فيها العديد من التي يرى أنها تمثل مهارات قرائية ناقدة ،فضلا على إن بعض بعض تلك المهارات يدخل ضمن المهارات القراءة العامة ويمكن الإشارة الى بعض تلك المهارات وهي: تقدير المعاني وإصدار الأحكام بشأنها، تطبيق المعاني الرمزية داخل النص، تطبيق المفاهيم العامة والمبادئ المجردة في مواقف مختلفة، ربط الأفكار بعضها مع بعض، ربط السبب بالنتيجة والقدرة على أستخلاص النتائج ،الأحاساس بالمقروء ، نقل الأفكار من موقف الى آخر، تفسير دوافع الكاتب، القدرة على التنبؤ بالنتائج وتحديد مدى منطقية الأهداف . (السيد،١٩٩٧، ص٨٨)

فيما حدد نصر (١٩٩٩) مهارات القراءة الناقدة بقدرة القارئ على تعيين الفكرة الرئيسة وتعريفها عن التفاصيل الداعمة ،والنفريق بين الأسباب والنتائج ،وبين الحقائق والآراء والخيال،وعمل استنتاجات في

ضوء ما أشتمل النص وأخيراً تقويم النص وإبداء الرأي فيه. (نصر ١٩٩٩، ص ١٠٣)

في حين حصر حبيب الله (٢٠٠٠) مهارات القراءة الناقدة على قيام القارئ بتحديد مدى الدقة العلمية، والتفريق بين الآراء والحقائق، والتعرف على أساليب الدعاية في النص المقروء. (حبيب الله ٢٠٠٠، ص ٩٣)

وتوصلت دراسات لمجموعة كبيرة من المهارات أعتمدت فيها على الدراسات السابقة، وقد أنطوت تحت خمسة محاور، وهذه المحاور هي: ١- مهارات التمييز والمقارنة ٢- مهارات الأسلوب ٣- مهارات التذوق ٤- مهارات الاسـتنتاج ٥- مهارات الحكم. (الحسناوي، ٢٠٠٦، ص ١٧٥)

ثانيا : دراسات سابقة :

١- دراسة إبروين (Erwin,1993)

ترمي هذه الدراسة الى تعرف فاعلية تعليم الطلبة الاقل مهارة لمهارات الاستيعاب القرائي، والقراءة الناقدة لطلبة السنة الأولى في جامعة نيويورك. وتألّفت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً، وجرى تعليمهم مهارات الاستيعاب القرائي والقراءة الناقدة بعد عملية التعليم، إذ أظهرت النتائج إن الطلاب حققوا تحصيلاً أعلى في كل من الاستيعاب القرائي والقراءة الناقدة، وأظهرت النتائج أيضاً إن الفروق كانت دالة إحصائياً في الاستيعاب القرائي بتأثير اكتساب مهارات القراءة الناقدة. (Erwin,1993, p: 78).

٢- دراسة نصر ٢٠٠٠

أُجريت هذه الدراسة في الأردن ورمت معرفة أثر استعمال برنامج تعليمي قائم على النشاطات الكلامية والكلامية الكتابية في تنمية عدد من مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات من

الصف العاشر الاساسي (في العراق الصف الرابع الإعدادي) شملت عينة البحث (١٠٧) طالبات من الصف العاشر الأساسي، تم تقسيم العينة على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى وعدد طالباتها (٣٣) طالبة تُدرّس باستخدام النشاطات الكتابية، والمجموعة التجريبية الثانية وعدد طالباتها (٣٧) طالبة تُدرّس باستعمال النشاطات الكلامية، والمجموعة الضابطة وعدد طالباتها (٣٧) طالبة تُدرّس باستعمال الطريقة التقليدية .

طبق الباحث اختبار القراءة الناقدة على أفراد المجموعات الثلاث في آن واحد قبل بدء التجربة، ثم أُعيد تطبيقه على أفراد المجموعات الثلاث بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وقد تضمن اختبار مهارات القراءة الناقدة (خمس مهارات) بعد إجراء المعالجات الإحصائية دلت النتائج على وجود فروق بين أداء المجموعات الثلاث وكانت لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية مما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح المستعمل في تنمية مهارات القراءة الناقدة . (نصر، ٢٠٠٠، ص ١١)

٣- دراسة القطاونة ٢٠٠٤

ترمي هذه الدراسة الى بناء برنامج تعليمي محوسب في القراءة الناقدة لطلاب الصف العاشر الأساسي (في العراق الصف الرابع

الإعدادي) ، وقياس فاعلية في القراءة والاتجاه نحوها في الأردن ، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث (٨٤) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة وادي موسى الثانوية للبنين ، وزعوا عشوائياً على ثلاث مجموعات هي مجموعة تجريبية تدرس البرنامج بالحاسوب ، ومجموعة تجريبية تدرس البرنامج من دون حاسوب ، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية ، وأخذ برنامج الباحث اتجاهين ، برنامج تعليمي محوسب وبرنامج تعليمي من دون حاسوب ، وأعد الباحث أداتين : اختباراً في مهارات

القراءة الناقدة ، ومقياساً للاتجاه نحو القراءة ، وتوصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي المحوسب على المجموعتين الأخريين في مهارات القراءة الناقدة ، وتفوق المجموعة التي درست بالبرنامج التعليمي من دون حاسوب ، على المجموعة الضابطة في المهارات نفسها في حين لم يكن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين في تلك المهارات ، أما اتجاه الطلاب (عينة الدراسة) نحو القراءة فقد كان ايجابياً لدى المجموعتين التجريبيتين ، إذ تفوقا على المجموعة الضابطة ، ولم يكن هناك فرق في الاتجاهين للمجموعتين التجريبيتين . (القطاونه ، ٢٠٠٤ ، ص ١٢_١٣٥)

٤- دراسة فندي (٢٠٠٤)

أجريت الدراسة في الأردن ورمت الكشف عن أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية للمتفوقين عقلياً في الأردن ، أختار الباحث عينة من الطالبة المتقدمين عقلياً بناءً على نتائجهم في العلامات المدرسية ونتائجهم على إختبار الذكاء الجمعي ، والبالغ عددهم خمسة وخمسين طالباً وطالبة وقسمهم على أربع

مدى توافر مهارات القراءة الناقدة في كتاب المطالعة للصف الرابع الاعدادي

مجموعات :أثنتين تجريبيتين وأثنتين ضابطتين إحداهما للذكور ،والاخرى للإناث ،حيث تدرس المجموعة التجريبية البرنامج الإثرائي الذي أُعد فضلا عن البرنامج المدرسي الاعتيادي ،والمجموعة الضابطة تدرس البرنامج المدرسي الاعتيادي .

وأعد الباحث برنامجا يتكون من نصوص قرائية تم اختيارها من بعض كتب اللغة العربية المقررة على الطلبة في الأدرار تستهدف تنمية مهارات القراءة والمتمثلة في التفريق بين الحقيقة والرأي ،والتفريق بي الواقع والخيال وربط النتيجة بالسبب وعمل استنتاجات مناسبة في ضوء مشتملات النص وتقييم المقروء ،وأعد الباحث اختبارا يقيس مهارات القراءة الناقدة من نوع الاختيار من متعدد طبق على المجموعات الأربع بصورة قبلية وبعدية وبعد إجراء التحليلات الإحصائية أسفرت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية تعزى للبرنامج ،فقد تفوق الطلبة الذين تدربوا على البرنامج في

مجال مهارات القراءة المستهدفة على زملائهم ممن لم يتدربوا على تلك المهارات وقد

أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية في مجال القراءة الناقدة للطلبة والمعلمين ،وتدريب المعلمين على كيفية إعداد البرامج الإثرائية لتنمية مهارات القراءة الناقدة ،وإستعمال إستراتيجيات حديثة في هذا المجال .
(فندي، ٢٠٠٤، ص١_١٥)

٥- دراسة هزايمة (٢٠٠٥)

أُجريت هذه الدراسة في الأردن ،ورمت تعرف بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة

الناقدة لدى معلمي اللغة للمرحلة الاساسية في الأردن ،ولتحقيق هدف البحث أختار الباحث (٣٤) معلما ،ومعلمة من معلمي الصف العاشر الاساسي(الصف الرابع الاعدادي في العراق)في مدارس مديرية قصر المفرق ،بواقع (١٧) معلما و(١٧) معلمة أيضا .

تم تطبيق بطاقة ملاحظة على أفراد المجموعتين تشمل ثلاثة مجالات أساسية (تخطيط،تنفيذ،وتقويم)لأغراض التكافؤ ،وقد دلت النتائج على تكافؤ أفراد المجموعتين زيادة على تطبيقها كأداة بعدية ،وبعد أن تبنى الباحث البرنامج التدريبي المقترح استنادا الى تحديد الأهداف العامة والخاصة والمحتوى التعليمي ،طبّقه على عينة البحث وأستمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا ، ثم في نهاية التجربة طبق بطاقة الملاحظة عليهم ، وحلل النتائج باستعمال تحليل التباين الثنائي ،ودلت النتائج على ما يأتي : * تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مجالات (التخطيط ،والتنفيذ،والتقويم).

*تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة .(الهزيمة ، ٢٠٠٥ ، ص ك_ل)

الفصل الثالث :منهج البحث واجراءته

المنهج:اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي(تحليل المحتوى) لملائمته لاهداف بحثها،إذ يسعى هذا البحث تحليل النصوص القرائية للصف الرابع الاعدادي في العراق على وفق مهارات القراءة الناقدة لمعرفة مستوى توافرها في هذا الكتاب كونه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا أو التعبير عنها كما وكيفا .

(عبيدات واخرون ،٢٠٠٧،ص٢٤٧)

ومنهج البحث الوصفي التحليلي ليس وصفا كيفما أتفق لظاهرة قائمة، وإنما هو اساس علمي بقدر ما يتوافر من أدوات موضوعية، ثم التعبير عن هذا التشخيص بصيغ لغوية ورياضية مضبوطة على وفق تنظيم محكم. (الزوبعي، وأحمد، ١٩٨١، ص ٥١-٥٢)

وقد مر تحليل النصوص الادبية بالاجراءات الاتية :

١- الاطلاع على محتوى البحث: لكي تتحقق اهداف البحث لا بد لها من محتوى دراسي مقنن، غذ يعد المحتوى التعليمي العنصر الاساس، ويقصد به مجموعة من المعلومات والمفاهيم والمبادئ والقوانين والمهارات اللازمة (السعدون، ١٩٩٠، ص ٤٦)

وقد اختارت الباحثة المحتوى من الموضوعات المقررة من وزارة التربية العراقية في كتاب المطالعة للصف الرابع الاعدادي والتي تضمنت الموضوعات الاتية (ذكريات الطفولة، بيديا (فيلسوف الهند) وأديبها، العين سراج الجسد، ماذا يريد الاسلام من المسلمين، مكانة القصيدة

العربية، البدو في صحراء بلادنا، حول طبيعة الانسان العامية والتفرد، في المشورة، حكايات الف ليلة وليلة، حكاية التاجر مع العفريت، الكندي، ادب الحكمة، في زمن حمورابي، حقوق الطفل، نظرية الفن عند الفارابي، مأساة هاملت، المرقب والنجوم وريادة الفضاء).

٢- قراءة النص المراد تحليله قراءة جيدة وهذا ما يساعد في التحليل في معرفة الافكار الرئيسة للمادة لدى المحلل.

٣- قراءة النص قراءة ثانية وهذا ما يعزز ويوضح الصورة والمهارة في ذهن المحلل.

٤- تحليل النص على وفق توافر مهارات القراءة من (تمييز، أسلوب، استنتاج، إصدار الاحكام).

أسلوب التحليل الوصفي :

بما إن أسلوب تحليل المحتوى أداة علمية فلا بد من توافر شرط الموضوعية والتي تهدف الى الحد من ذاتية المحلل، ويتأثر ثباته بمتغيرات عدة منها :خبرة القائم بالتحليل ومهاراته، ووضوح قواعد التحليل، ونوع البيانات المحللة . (آل ياسين، ١٩٨٠، ص ٢٠-٢٦)

ومن طريق تحليل النصوص بطريقة علمية دقيقة مما توفر لنا معلومات دقيقة عن الظاهرة بصورتها الحاضرة ويساعد أصحاب القرار الاختصاص من وضع التصورات الدقيقة لضبطها وترويجها في المستقبل . (المينزل، وعدنان، ٢٠١٠، ص ٢٦٩)

فأن الباحثة استعملت هذا المنهج لتحليل كتاب المطالعة للصف الرابع الاعدادي على وفق مهارات القراءة الناقدة المتوافرة من:

- تمييز ويشمل ب : تمييز الحقائق من الآراء/تمييز الافكار الثانوية والرئيسة/التمييز بين الافكار الواقعية والخيالية .
- الاسلوب ويتمثل ب : تحديد اساليب التأثير التي أستعملها الكاتب/ تحديد أساليب الاقناع/ تحديد اللفظ الدقيق في أظهار المعنى.
- الاستنتاج التمكن من استنتاج هدف الكاتب/التمكن من استنتاج الفكرة الضمنية في النص/ التمكن من استخلاص الفوائد والمنافع/ التمكن من الربط الصحيح بين الاسباب والنتائج/التمكن من اجراء مقارنات واستنتاج منطقي.
- اصدار الاحكام وتتمثل ب :كشف مواطن القوة والضعف في النص ،واعطاء التحليلات المناسبة /تقويم العمل بدقة .

الفصل الرابع : نتائج البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها بعد انتهاء العملية الاحصائية ،على وفق ما توافر من المهارات في كل نص ، بعد الانتهاء من قراءة النصوص وتحليلها على وفق توافر مهارات القراءة الناقدة تم التوصل الى النتائج المذكورة،وقد تحققت الباحثة من صحتها باعادة تحليل النصوص وقراءتها اكثر من مرة وتسجيل المهارات المتوافرة.

وقد أسفرت نتيجة البحث بالنتائج المذكورة:

جدول بمدى توافرمهارات القراءة الناقدة في كتاب المطالعة للصف الرابع الاعدادي

ت	المهارات	عدد مرات توافرها في الموضوعات
١	التمييز	٨٥
٢	الاسلوب	٧٧
٣	الاستنتاج	٥٣
٤	اصدار الاحكام	٤٣

مج=٢٨٥

حساب كل مهارة = الجزء / الكل × ١٠٠

$$١\_مهارة التمييز = ١٠٠ \times ٢٨٥ / ٨٥ = ٣٣٨.٨٢$$

$$٢\_مهارة الاسلوب = ١٠٠ \times ٢٨٥ / ٧٧ = ٣٦٩.٠١٧٥$$

$$٣\_مهارة الاستنتاج = ١٠٠ \times ٢٨٥ / ٥٣ = ٥٣٩.٠٥٦٦$$

$$٤\_مهارة اصدار الاحكام = ١٠٠ \times ٢٨٥ / ٤٣ = ٦٦٢.٠٨٧٧$$

المصادر :

- آل ياسين ،محمد حسين ،١٩٨١"المبادئ الاساسية في طرق التدريس العامة،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة .
- ابن منظور ،جمال الدين أبي الفضل بن مكرم ،١٩٥٥، لسان العرب ،مجلد ١،دار صادر ،بيروت ،لبنان.
- جابر،جابر عبد الحميد ،سليمان الخصري الشيخ ،وفوزي زاهر ،١٩٨٥، مهارات التدريس ،دار النهضة العربية ،القاهرة ،مصر.
- الجبوري،خليل إبراهيم ،١٩٨٩م، "تقويم كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء الأهداف التربوية وأهداف اللغة العربية" أطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة بغداد.
- الجراح،ريما،١٩٩٧، "مدى توافر الاسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة في كتاب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاث العليا في الأردن" أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة اليرموك ،عمان الاردن .
- الجرجري ،عبدالله علي إبراهيم ،٢٠٠٢م، "مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الاعدادية في العراق ومقترحات علاجها"رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة بغداد ،كلية التربية ،ابن رشد.
- الحسن،هشام ،٢٠٠٠م. طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ،الدار العلمية الدولية للنشر ،عمان.

- جمهورية العراق ،وزارة التربية ،١٩٩٠م،الأهداف التربوية في القطر العراقي ،ط٢،مديرية مطبعة وزارة التربية .
- حبيب الله،محمد،٢٠٠٠م،أسس قراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق ،ط٢،دار الفكر ،عمان ،الاردن .
- الحميد،حسن بن أحمد بن علي،٢٠١٠م،"فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الابداعية لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط" رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة أم القرى ،مكة المكرمة .
- حواس، نجلاء يوسف يوسف أحمد ،٢٠٠٩م،"فاعلية استخدام التعليم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة الابداعية والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الاعدادية " بحث منشور ،مجلة القراءة والمعرفة ،العدد ٩٠،القاهرة .
- خاطر ،محمود رشدي وآخرون ،١٩٨٣م،طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ،ط٢،القاهرة ،دار المعرفة .
- خريشة ،علي كايد ،٢٠٠١م،مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى طلبتهم ،مجلة البحوث التربوية ،جامعة قطر ،عدد ١٩ .
- دوفي ،جيرالد وشيرمان جورج،١٩٨٧م،كيف تدرس القراءة بأسلوب منظم ،ترجمة ابراهيم الشافعي ،ط١،مكتبة الفلاح،الكويت .
- الزوبعي، عبد الجليل ،وآخرون،١٩٨١م"الاختبارات والمقاييس النفسية ،دار

- الكتب للطباعة والنشر ،جامعة الموصل.
- سالم، محمد ،٢٠٠٢م،القراءة الناقدة ،دار الجزيرة للطباعة والنشر ،المملكة العربية السعودية .
- السيد ،عزيزة ،ومحمد مرسى ،٢٠٠١م،القراءة المعرفية ،دار الكتاب المصري ،القاهرة ،مصر .
- _____، ١٩٩٨، التفكير لناقدا دراسة في علم النفس ،ط٢، القاهرة، مصر.
- شحاته، حسن، ١٩٨١، "أثر مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر "اطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عين الشمس.
- _____، ١٩٩٣، "تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي "دراسة تجريبية ،مجلة القراءة والمعرفة ،العدد(٩)،مصر.
- _____، ٢٠٠٠، "قراءات الاطفال " ،ط٤، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة.
- _____، وزينب النجار ،٢٠٠٣، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع ،القاهرة ،مصر.
- صلاح، سمير يونس، شافي فهد المحبوب، ٢٠٠٣، العلاقة بين بعض مهارات القراءة الابداعية والقدرة على التفكير الابداعي ،بحث منشور ،مجلة القراءة والمعرفة ،العدد: ٢٦٠، مصر.
- الضنحان، راشد، ٢٠٠٥م، "مستوى مهارات القراءة الناقدة في اللغة العربية لدى طلبة الصفين السادس والسابع

الاساسيين"، في المدارس العامة والنموذجية في دولة الامارات العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

- عبدالله، محمد فندي، ٢٠٠٧ "أسس تعليم القراءة الناقدة لطلبة المتفوقين، علم الكتب الحديث عمان، أريد.
- عبد الرحيم، شاكر محمود، ١٩٩٨ " استراتيجية مقترحة لتدريس اللغة العربية في المستوى الجامعي " اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العين، الامارات العربية المتحدة. معلم المستقبل، دار المنهج، عمان.
- عبيد، أحمد حسن، ١٩٧٦، "فلسفة النظام التعليمي وبنيته السياسية والتربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عبيدات، ذوقان، وآخرون، ٢٠٠٧م " البحث العلمي - أدواته - أساليبه " دار اسامة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- العزازي، سلوى محمد أحمد، ٢٠٠٩، " تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية لتنمية المهارات القرائية عند طلبة المرحلة في مصر "، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمياط.
- عطية، نوال محمد، ١٩٩٠، "علم النفس التربوي، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- العمري، سلامة محمد، ١٩٩٦، " استراتيجيات حديثة لتدريس القراءة وتنمية مهاراتها، مكتبة الاسكندرية للطباعة، مصر.
- العواملة، محمد حابس، ٢٠٠٤، " مهارات تعليم القراءة والكتابة " دار الفكر، عمان، الاردن.

- فندي، محمود نجيب، ٢٠٠٤م. "اثر برنامج اثرائي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الاساسية للمتفوقين عقليا في الاردن" اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- فهمي، حسان، ٢٠٠٣م. "فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الإعدادي في مصر"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمياط، مصر .
- القاسمي، علي محمد، ٢٠٠٩م. اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، ط٣، دار عكاظ للطباعة والنشر، جدة.
- القطاونة، سامي، ٢٠٠٤م. "بناء برنامج تعليمي محوسب في القراءة الناقدة لطلاب الصف العاشر الاساسي في الاردن وقياس فاعليته في القراءة واتجاهاتهم نحوها"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- القيسي، هند، ٢٠٠٠م. دراسات حديثة حول التفكير الناقد، رسالة المعلم، العدد الثالث، المجلد الرابعون، وزارة التربية والتعليم، عمان / الاردن.
- كاظم، رباب عبد الواحد، ٢٠١٢م. "فاعلية برنامج مقترح على وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الابداعية في مادة المطالعة لدى طالبات الصف الرابع الادبي" اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

- الكخن، أمين، ١٩٩٢م. دليل ابحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،تونس.
- الكوري، عبدالله، ١٩٩٧م. "فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الاداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الاساسي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الاسكندرية ،مصر.
- مذكور، علي أحمد، ٢٠٠٠م، تدريس فنون اللغة العربية ط٢، دار الفكر العربي ،القاهرة،مصر.
- المسعد ،محمد علي عزيز ،٢٠٠٧م. اساسيات التدريس ،التدريس ،الدار العربية للطباعة والنشر ،القاهرة،مصر
- معروف، نايف محمود، ٢٠٠٨م. خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للنشر،بيروت.
- موسى، مصطفى اسماعيل، ١٩٩٦م. القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية ،مجلة البحث التربوي، العدد (٩)، مصر.
- المينزل، عبدالله فلاح، وعدنان يوسف العتوم ٢٠١٠م "مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ،ط١، دار اثراء للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .
- نداوي، محمد ، ١٩٩٨. "تحليل اسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في شرق الاردن" دراسة ،مجلة مركز أبحاث اليرموك، المجلد ١٥، العدد (٢) ،الاردن.

- نصر، حمدان ،والصمادي عقلة ،٢٠٠٠م،مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الاردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لاغراض الاستيعاب ،مجلة مستقبل التربية العربية ،العدد ٢.
- نور الدين ،ومحمد عثمان ،٢٠٠٨م.استراتيجيات حديثة لتنمية مهارات القراءة ،دار الطريق للطباعة والنشر ،عمان،الاردن.
- الهاشمي ،عابد توفيق ،٢٠٠٦م.طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية ،مؤسسة الرسالة،بيروت،لبنان.
- هزايمة ،سامي محمد عبدالله،٢٠٠٥م."بناء برنامج تدريبي قائم على التعليم الذاتي واختيار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الاساسية في الاردن ،اطروحة دكتوراه غي منشورة ،الجامعة الدولية الهولندية ،عمان ،الاردن.
- الوهر،محمود ،وهند الحمودي،١٩٩٨م.تصور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفروع الدراسة ،مجلة دراسات العلوم التربوية ،العدد (٢٥).
- يونس،صفاء،٢٠٠٠م.استخدام الاستراتيجيات الحديثة لتنمية قدرات ما وراء المعرفة ،دار المعرفة ،عمان.
- يونس ،فتحى علي،محمود كامل الناقدة،١٩٧٧م.أساليب تعليم اللغة العربية ،دار الثقافة

المصادر الأجنبية

- *Burns Oaul C, and Roe Betty D(1980) Teching Reading in todays Elementary school (2nd) , Chicago ,Macnally College.
- * Chapman : Learning from a lecture effect of comprehension mornitoring reading research ,vol (32) ,No (1994)Norma.Decker.1993"teaching Critical reading through Collins,
- *Literature ",eric digest ,ed363869.
- * Erwin,R,(1993).Growth Critical reading and evaluation of arguments amony non proficient collegereading of Newyork Buffal.
- *Hester B.K.(1964): Teaching Every child to Read New York:H arper and Row.
- * Kurland ,Daniel (2000).10 what is Criticala Reading ? wwwCriticalreading com .
- *Olson ,Arthur,and Ames,Wilburs,(1972):Teaching Reading skill in the Secondary shool Knew York .
- * Robinson ,Richard and GoodThomas.(1987):Becoming and Effective Reading teaching ,New York ,Harber and Row .
- * Roe, Betty D.and stood t. Barbara Dand Burns ,paul(1990): The content Areas,(4ed),New York.
- * Speach ,George,D and spachEvelyn B.(1977);Reading in the Elementary shool Boston .Allyn and Bacon .
- *Staiger ,Rolph c,(1973)the teaching of reading Paris ,UNESCO.

ضبط الانحياز وتوليد المنهجيات
(مقاربة في آليات الاشتغال المنهجي)

د. حسين فاضل سلمان

كلية الآداب - جامعة بغداد

ضبط الانحياز وتوليد المنهجيات (مقاربة في آليات الاشتغال المنهجي)

د. حسين فاضل سلمان

المقدمة:

أشار العالم الأنثروبولوجي مارك أوجيه إلى أن ميدان العلوم الاجتماعية يسمح "بأن نشك في وجود صلة دقيقة ولكنها مباشرة تربط بين التاريخ السياقي والعلوم التي تطمح إلى تحليله، وإن الأنثروبولوجي معني بمضاغفة الزمن والتاريخ، ومن دون شك هو كما العلماء الآخرين كان دائماً مجبراً على أن يقرن بين تاريخ اختصاصه والتاريخ بلا زيادة تاريخ متحرك ومتسارع، فمجرد حضور الأنثروبولوجي في الميدان كان لوحده يمثل دلالة له^(١)، اكونه مجبراً أيضاً على أن يقرن بين تاريخ اختصاصه وبين التاريخ الاجتماعي للميدان وزمن الممارسة.

وتأسيساً على هذا النص، فإن أغلب التخصصات في العلوم الاجتماعية من فلسفة وسوسيولوجيا وعلم النفس امتازت بوجود مجتمعات انتجت تاريخ علمها من خلال طبيعة السياقات الاجتماعية والثقافية لهذه المجتمعات، فتاريخ هذه المجتمعات هو تاريخ مدوّن، بينما نلاحظ أنّ الأنثروبولوجيا أنها قد دخلت في إشكالية الاغتراب المعرفي والميداني، أي أن الأنثروبولوجي عانى من فقدان تاريخ المجتمع المدروس وعمد إلى تشكيل تاريخ المجتمع تخمينياً ومن ثم بناء تاريخ معرفي لعلم الأنثروبولوجيا، ما أدى إلى وجود إشكالية في عملية بناء الممارسات المنهجية وضبطها من كل آراء واحكام مسبقة، وأيضاً عمد الأنثروبولوجيون إلى بلورة هوية تخصصهم

بالإستناد إلى التجريدات النظرية التي استنتجوها من ميدانهم الذي حددته المجتمعات البسيطة.

وقد ولدت التوجهات المعرفية أنثروبولوجيا في تاريخ المجتمع المبحوث وزمن الممارسة البحثية الفعلية في المجتمع، كالإثنولوجيا، التي عرفت بمنهجية التاريخ الظني والذي تطور حديثاً إلى منهجية التاريخ الشفاهي، ومن جانب آخر، نجد ان الأنثروبولوجيين اعتمدوا على التراكمات الإثنوجرافية في بناء تاريخ علمهم وإيجاد تصورات نظرية ومنهجية تبلور هوية الأنثروبولوجيا.

والمشكلة الأكبر، برأينا، أن علم الأنثروبولوجيا كان يمارس عمله في الميدان بين مجتمع موجود ضمن المجتمعات الحديثة غير أنه يصنف مجتمعاً تاريخياً، وهذا بدوره، له أثر في عملية تأسيس التوجهات الأنثروبولوجية.

وعليه، فإن موضوعة بحثنا تتجسد من خلال المقاربة النظرية والعملية بين المنهج الأنثروبولوجي وطرائق الممارسة المنهجية والعلاقة بين الباحث وميدان بحثه، والمبحوث وتصوراته عن ثقافته وعن ممارسات الباحث المراقب له، فمعظم المنهجيات الأنثروبولوجية تبلورت من خلال الممارسة الحقلية، والإشكالية التي تبرز هوية هذا البحث هي مسألة التحيز وعدم ضبط المسافة المنهجية بين شخص الباحث وتوجهاته النظرية، وبين المبحوث وتصوراته عن ثقافته في الواقع المعاش. وإن هذه المشكلة ولدت العديد من التوجهات النظرية والطرائق البحثية التي تركز على مسألة صدق المعلومة وأحقية المبحوث في تفسيرها، والخصوصية الثقافية.

إن طبيعة الأثنوجرافيا الكلاسيكية والتحولات والاختلافات بين المدارس المتنوعة في هذا الاتجاه، هي ما تدفعنا إلى دراسة الأثنوجرافيا وتحولاتها بوصفها أداة منهجية لرسم مقارنة نستشف منها تأثير النصوص التأسيسية وانعكاسها في التوجهات الأثنوجرافية الحديثة، وهي في الغالب قائمة على سؤال

منهجي يتعلق بحقل الدراسة، وهو: (ما دور الميدان في تأسيس المنهج الاثنوجرافي الكيفي، وما المشتركات الاثنوجرافية التي انعكست على الممارسة البحثية وأدواتها الأنثروبولوجية وعوامل ضبطها، وما هي طبيعة الإشكالية بين ثقافة الباحث ومجتمع الدراسة؟!، وما الكيفية التي تمكن من خلالها الباحثون من بلورة منهجية أدائية تتوافق مع دخول المدينة واتساع مجتمع الدراسة وحضور التاريخ المدون وتعقيد الثقافة، مما يثير نقطة هامة أخرى وهي: كيف ندرس هذا المجتمع بنفس أدوات ومنهجيات المجتمعات الصغيرة التي درسها الباحثون الأنثروبولوجيون"، وهل حافظت التوجهات الأنثروبولوجية المنهجية على هويتها بعد أن أصبحت التداخلية والاستعارة وتحول الأدوات إلى مناهج، هي ثيمة التوجهات الأنثروبولوجية الحديثة داخل المجتمع الشمولي والثقافة التعددية؟!".

وعلى أساس التساؤلات السابقة يمكن لنا أن نبرز هدف البحث وأهميته بالتساؤل الاتي: "هل أننا نبحث عن ضبط الانحياز للباحث ام للمبحوث، وهل ان توليد المنهجيات ناتج عن تبدل الميدان أو تعقد الثقافات، وهل أن تغير طبيعة المنهج بحضور التاريخ المدون والمكان المتغير بتغير الزمان التفاعلي قد أثر في الاثنوجرافيا الكلاسيكية أو أنها أضحت أنثولوجيا نظرية؟!".

إن المقاربة التي سوف يبنى عليها البحث قائمة على مسألة الموضوعية في آليات الاشتغال المنهجي، هل هي مسألة نسبية أو إنها مسألة مقيدة بقواعد علمية ومحكومة بسياقات عمل ميدانية؟!، ولذا، يعتمد هذا البحث على مقاربة منهجية تتطلق من مفاهيم ثلاثة هي: المتقابلات والمتضادات والمتلاحمات أو الارتباطات بين الباحث وميدان بحثه. ويتشكل هذا المنهج من خلال تتبع السياسة البحثية لمنهجية الملاحظة بالمشاركة بين البحث

السوسيولوجي الكمي والنوعي، والبحث الأنثروبولوجي الكمي والنوعي، ومن المتضمنات الأخرى لمنهجنا الرؤية التاريخية التتبعية وتحليل مضامين المنهجيات الحديثة التي ولدتها ممارسات ضبط البحث وتنظيمه، ومحاولة جعل البحث الأنثروبولوجي يظهر بصورة موضوعية أو أكثر موضوعية متكاملة المعاني بالبنية النصية له تجسد أشكال المجتمع وثقافته.

مفهوم الموضوعية - الذاتية - التحيز:

تتطوي الموضوعية ومشتقاتها: ك(الموضوعي، موضوعيا، النزعة الموضوعية)، على ما يبدو تاريخا رائقا، وهناك إجماع واسع على أن مفردة الموضوعية تشكل مرادفا لألفاظ مثل الحيادية، وعدم الانحياز، والتجرد، فالمراقب الموضوعي يستطيع أن يقدم رواية موثوقا بها عن الأحداث على وجه التحديد لأنه لا مصلحة له في نتیجتها، ويستطيع أن يكون رأيا ويطلق أحكاما بصرف النظر عما ستسفر عنه النتائج، ومن الواضح أننا نقرر التوافق بشأن هوية المراقب الموضوعي وإن كنا نختلف في العادة إذا ما كان هذا الشخص أو ذاك يمكن أن ينفع فعلا كمراقب موضوعي في أي حالة بذاتها^(٢).

وإذا كانت مشكلة الموضوعية قد واجهت العديد من الباحثين الأنثروبولوجيين ومنهم إيفانز بريتشارد في اعتبار الدراسة الأنثروبولوجية أقرب إلى الفن منها إلى العلم، فإنها واجهت المنادين باستعمال مناهج البحث في العلوم الطبيعية في مجال دراسة الظواهر الإنسانية بصورة أكثر إلحاحاً... ولاسيما في توجهات البحث السوسيولوجي. وأصبحت فكرة الموضوعية إحدى المحاور الرئيسة للمناقشات العديدة بين العلماء. وحتى وقت قريب، كان الكثير منهم يعدّون أن التمييز الذي بدأه ماكس فيبر بين الوقائع والقيم مسألة مسلّم بها، وإن استعمال المنهج العلمي في الدراسة كفيل بتحقيق الموضوعية في

البحث الاجتماعي، والتغلب على المشكلات الناجمة عن اختلاف طبيعة موضوعاتها عن موضوعات العلوم الطبيعية، لاسيما بعد أن وُضعت الضوابط الاجرائية التي تحمي البحث من التأثير بالخصائص الذاتية للبحث^(٣).

إن عملية المراجعات النقدية على صعيد توجهات البحث الأنثروبولوجي والسوسيولوجي أنتجت العديد من المفاهيم النظرية والمنهجية باختلاف ميدان الدراسة ومتبنياتها النظرية ومنها الموضوعية والمعيارية المنهجية والقيمية والتجرد.. الخ، ومعظم هذه الاصطلاحات أنتجت في سياقات تخص التوجهات النظرية وطرائق البحث، والملاحظ أن هذه الاصطلاحات قد احتوت مفاهيماً تختلف باختلاف الموضوع والتخصص.

فالموضوعية العلمية موقف وحكم، ولا يمكن أن تكون امتناعاً عن اتخاذ موقف أو توقفاً عن إصدار حكم، بل تدل لفظة (الموضوعية) على محتواها دلالة مباشرة، فالحكم الموضوعي حكم التزم بالموضوع المحكوم عليه، وهو يعني تقديراً لمدى قربه من أصله ومادته (أي الموضوع)، وهذا التقدير لمدى يمتد على محور يجمع في علاقة وثيقة بين الذات (الباحث الصادر عنه الحكم) وبين محتوى حكمه (أي موضوع الدراسة)^(٤).

إن ثنائية الموضوع والباحث تحيلنا إلى الجانب الآخر من الموضوعية وهي عملية ضبط الانحياز في أثناء الممارسة البحثية أي الموضوعية في الممارسة البحثية وهو الجانب الثاني الذي يقابل الموضوعية النظرية والافتراضية.

فالموضوعية هي إحدى مبادئ البحث التي تنص على استبعاد الميل الشخصي للباحث في سيرورة البحث وتصميمه، وترتكز الموضوعية على الاعتقاد بضرورة الفصل بين الوقائع والقيم، وضرورة تركيز البحث على ما هو واقع لا على ما يجب ان يكون، فالموضوعية تعكس حيادية القيم^(٥)، أي أن

استبعاد الميل الشخصي للباحث يرتبط ارتباطاً كلياً بمفهوم ضبط الانحياز، إذ يشغل هذا الضبط المسافة بين قيم الباحث الثقافية الخاصة به وبين المنظومة الثقافية الملاحظة للمبحوثين، وهي الحدود التي يتمحور حولها ضبط الممارسة البحثية.

وتأسيساً على هذا التعريف، يتوجب على الباحث التفريق بين الدهشة المنسقة وانطباعاته الخاصة ومحاولاته التفسيرية الأولية وبين تفسيرات الآخرين، وأن يسأل دونما توقف عن ما توجهاته الخاصة، وعليه أن يضع نفسه في موضع التعلم إذا ما وجد نفسه في مكان أقل ألفة، وأن يتمتع عن الصاق أفكار جاهزة على ملاحظاته الأفكار ذات العلاقة بثقافته الخاصة مع الاحتفاظ بمسافة ما بين الاستغراق بالبحث والانفصال عنه^(٦).

إذ تعدّ الملاحظة بالمشاركة قائمة على فكرتين تجسدان ماهية ضبط الانحياز على وفق طرفين أحدهما يمثل الاندماج في المشاركة، وثانيهما يمثل التركيز على الملاحظة، والمهم هنا أن هذا التقابل بين المشاركة الخالصة وبين الملاحظة الخالصة يمثل التقابل بين موقف الاستغراق Involvement والانفصال Detachment الذين يشار إليهما في الدراسة الميدانية الأنثروبولوجية كعملية ضرورية يقوم بها الباحث حتى يتمكن من فهم ما حوله وتسجيل ملاحظاته وتحليلاته عليه بعد ذلك^(٧).

إن ما سبق يبرز لنا أهم عوامل ضبط الانحياز والتي ولّدتها الممارسات المنهجية، إذ ترتبط هذه الممارسات بمستويات ثلاثة من تصنيفات الموضوعية، وضبط الانحياز هي: الذاتية، والقيمية، والايديولوجية^(٨):

١. الذاتية: تقترن الصعوبة المنهجية المتعلقة بذاتية الباحث وصلته

بموضوع بحثه بالمشكلة الأبستمولوجية التقليدية بصدد استقلال موضوع الدراسة وخارجيته بالنسبة للذات العارفة... غير أن هذه

المشكلة لا تستوقف الباحث في العلوم الطبيعية قبل المضي في بحثه لكون التجربة مبنية على قوانين محددة.

أما في العلوم الاجتماعية، فينبغي أن نميز بين الداخل والخارج فيما يأتيه الإنسان من أفعال، وحينئذ تنشأ الصعوبة، فالبواعث والميول والأهداف ليست من الأمور التي يمكن أن تفض المعايينة الحسية مغاليقها. والسلوك الخارجي الظاهر وهو سلوك هادف محصلة لهذه التفاعلات الذاتية الباطنية، ولا يمكننا أن نلم بها إلا بتوسط من خبرتنا الذاتية، وفي الحالين لا يوتى فصل الذات أو عزلها عن الموضوع نتائج المنهجية الدقيقة التي يمكن أن نقارنها بنتائج العلوم الطبيعية.

٢. **القيمية:** لم يعد من اليسير الزعم بأن الملاحظة وحدها من دون تصورات مسبقة يمكن لها أن تنتظم الوقائع من تلقاء ذاتها في نسق يفترض انه قائم وموجود سلفاً، وليس علينا سوى اكتشافه، فمن دون أن نطرح أسئلة لن نتلقى اجابات، بل إن الاجابات نفسها قد تسبق على نحو ما تصورها في صوغنا وطرحنا للأسئلة، فهي اختيارات ونتائج لتقويمات الباحث، ومن دون تقويمات لن يكون للباحث اهتمامات ولا معنى، ولا إحساس بالإنابة أو الدلالة المتعلقة بالمعطيات، ومن ثم لا يكون لدينا موضوع.

٣. **لئن** احتلت القيمية موقعا وسطاً بين ذاتية الباحث بوصفه فرداً وشخصية مستقلة، وبين وجوده بمواقف واتجاهات الجماعات التي ينتمي إليها بكونه عضواً، فإن **الايديولوجية** تقع على الطرف الأقصى من متصل (الفرد - الجماعة)، إذ تنطوي على منظومة ثقافية كاملة مستوعبة من الآراء والمعايير والمواقف التي تعكس

وتعبر عن مصلحة الجماعة... فما دامت النظم الاجتماعية ومرتباتها الثقافية ذاتية التغير، فإن الجهاز الفكري المتطلب لفهما لابد أن يعتوره التغير هو أيضاً.

يلاحظ على التوجهات السابقة أن تعريف الموضوعية وتصنيف مستوياتها يؤثر حجم المشكلة الخاصة بفلسفة التناول النظري وطرائق الباحث المنهجية لجمع المعلومات وتصنيفها، وأشكال البحوث واتجاهاتها، وقد انقسم الباحثون إلى اتجاهات مؤيدة للموضوعية ومشككة بها، كما انقسمت هذه القضية إلى اتجاهين فكريين متناقضين: يسمى الاتجاه الأول **الاتجاه حيادي القيمة** ويسمى الاتجاه الثاني **الاتجاه المعياري**، يمثل الاتجاه الأول موقف الباحثين الكميين، أما الثاني فهو موقف الباحثين النوعيين (الكيفيين) وسواهم^(٩)، الاتجاه الذي يتبنى حياديي القيمة يعكس فكرة حيادية القيم ضرورة قيام الباحثين بخفض آثار تحيزهم وميلهم إلى الحد الأدنى، لذلك ينظر إلى الباحثين الاجتماعيين بوصفهم فنيين أو مستشارين وليس مصلحين، وبشكل عام تتسم الموضوعية تحت هذا الاتجاه بدراسة الواقع وليس ما ينبغي أن يكون، واستبعاد انطباعاتهم الشخصية وترك اتخاذ القرارات لأصحاب السياسة، أما الاتجاه المعياري فإن أصحابه النوعيين يؤكدون أن الموضوعية مسألة نسبية وأن العلم الاجتماعي علم معياري يهدف إلى دراسة ما ينبغي أن يكون وليس ما هو كائن، وأن التدخل الذاتي مهم ولا يمكن تحييده وعزله نهائياً وإدعاء الحياد^(١٠).

وعلى أساس الاتجاهين السابقين فإن الموضوعية تنقسم إلى المنطق الانطولوجي الذي يتصل بالمحتوى العياني لعناصر النظرية العلمية، وثانيهما المنطق الميثودولوجي الذي يتعلق بالمنحى المنهجي في دراسة موضوعات البحث، فبينما يتقدم المستوى الأول بالإجابة عن السؤال: ماذا ندرس؟ يتقدم المستوى الثاني بالإجابة عن السؤال: كيف ندرس؟^(١١).

الاثنوجرافيا.. والانحياز المنهجي:

إن التحولات التي طرأت على مناهج البحث الأنثروبولوجي، وبشكل تراكمي، في سياقات زمانية ومكانية مختلفة، قد ولدت أطراً منهجية تحمل في طياتها سمات الثقافة المدروسة وإشكالها الاجتماعية، إذ تشكل البداية المنهجية للأنثروبولوجيين بما يعرف بـ(استكشاف الآخر) أي قراءة الواقع أو المجتمع وصناعة آليات عمل منهجية من روح الثقافة المحلية، وهذا ما عرف أنثروبولوجيا بدراسة المجتمعات البسيطة (البدائية)، فإذا ما استثنينا توجهات الرحالة والمبشرين والتوجهات الاستعمارية، فإننا نبدأ مع كل من برنسلاف مالينوفسكي وفرانز بواس في فهم عملية التطور المنهجي وبناء قواعده المعرفية وعوامل الضبط الميداني.

وقبل أن نرسم المراحل التي مرت بها تحولات المنهج الأنثروبولوجي، نود الإشارة إلى أن المرحلة الاستثنائية السابقة قد تم استثمارها معرفياً من التوجهات السوسيولوجية الفرنسية والبريطانية، وهي التي تتجلى في الوقت الحاضر تحت عنوان المدرسة الأنثروبولوجية الاجتماعية التي انبثقت عنها العديد من التوجهات الأنثروبولوجية في شتى انحاء العالم، وجلها تأطر بمرجعية ذات بعد تطبيقي تنموي يؤشر نمطاً استعماريّاً.

يرجع تاريخ مولد منهجية الاثنوجرافيا إلى المدة بين أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وقد تطورت هذه المنهجية داخلياً لتصبح اثنولوجيا، وهو فرع من المعرفة الأنثروبولوجية التي كانت الصيغة المادية البايولوجية تتحكم فيه، وكانت الاثنولوجيا تهتم أكثر ما تهتم بدراسة البشر من خلال مقارنة الأشياء المادية بينهم وثقافتهم وتصنيف ملامحهم وصفاتهم البارزة، وقبل ظهور الاثنوجرافيا لم يجمع علماء الاثنولوجيا المعلومات من خلال الملاحظة المستمرة، وبدلاً من ذلك قاموا بدراسة وفحص علم الاحصاء،

وسجلات ومحفوظات الدوائر والبعثات الحكومية ومراكز التوثيق، وروايات الرحلات، والسلع الوطنية^(١٢).

إن المحور الأساس للمنهج الأنثروبولوجي يتكرس بالآلية الانتوجرافية التي تعمل على وفق اتجاهين مرسومين بدقة، أولهما: القدرات الانتوجرافية (المعرفية والثقافية) التي يحملها الباحث، وثانيهما: معطيات الموصوف وسياقاته الاجتماعية والثقافية. وعلى أساس هذين الاتجاهين تشكلت مناهج البحث الأنثروبولوجي وعوامل ضبط المنهجي فيها.

فمالينوفسكي يؤكد مبدأ (المعايشة) الآنية لبناء التاريخ والثقافة الحاضرة بالملاحظة التشاركية لثقافة المجتمع وأنماطها التي تكرر وتكشف التكرار الحياتي لتلك الثقافة، بينما ركز بواس على مبدأ (النسبية الثقافية) لبناء التاريخ التتابعى الملاحظ من الآخر { وعدم التعميم حتى مع المعطيات التي يحصل عليها الباحث من الميدان)، فكل منهما توجه مدرسي اتسم بموضوعات تعبر عن التوجهات المعرفية للخلاصات التفسيرية للمعطيات الميدانية التي تكونت عند مالينوفسكي باتجاهه نحو الخارج، أي دراسة المجتمعات البسيطة في جزر التروبرياندا على سبيل المثال، أما بواس، فقد رسم الخطوات المنهجية باتجاهه نحو الداخل الثقافي، أي دراسة الهنود الحمر في المجتمع الاميركي.

وإن جوهر مشروع مالينوفسكي انبنى على استيعاب (وجهة نظر) الآخر وعلاقته بالحياة، ولتحقيق استيعاب رؤيته لعالمه وما يتطلب بحسب طلال اسد عدم تمكين المرء لذاته وبشكل مقصود لذاته في أثناء حالة قيامه بالدراسة الأنثروبولوجية الميدانية. وتدخل الأنثروبولوجي الذي يقوم ببحث ميداني في صراع خالد بأن لا يجيش أو يستخدم رأس ماله الإتصالي والاجتماعي خارج سياق المجموعة المدروسة داخل المجتمع المحلي، وإن تلك هي المصادر

الاجتماعية الوحيدة فحسب التي يمكن أن تشكل أساس المساهمة المالىنوفسكية، ولقد كان ذلك هدف الأنثروبولوجيا البريطانية والمهمة الدائمة للبحث الميداني، لهذا هي محاولة تصحيح لا نقطية العدسة الأنثروبولوجية^(١٣). وقد اتفق كل من مالىنوفسكي وبواس على أن الاثنوجرافيين يستعملون الحواس الخمسة لمعرفة الاشياء: النظر، السمع، الشم، التذوق، واللمس، لكن هذه الحواس لا تكتسب المعرفة بشكل منفصل، أي لا تكتسبها أي حاسة منها لمصلحتها الخاصة، والأخرى، فإنه في اثناء عملية جمع المعلومات والمعارف، فإن هذه الحواس تتفاعل مع بعضها البعض بشكل مستمر، ومع ذلك ففي هذا التفاعل قد يحدث ان تقوم حاسة منها بوصفها محوراً أو مرتكزاً للحواس الأخرى... وفي منهجية الاثنوجرافيا تكون الملاحظة هي اسلوب المعرفة أو الادراك المحوري، وما يميز الاثنوجرافيا عن غيرها من مناهج البحث هو دور الفاعل الرئيس الذي يقوم بالملاحظة^(١٤). وهذا يلزمنا أن نوضح أن توجهات المنهج الأنثروبولوجي بنيت على أساس اجتماعي - ثقافي من دون تأطيرات نظرية مسبقة، لذا عمد الباحثون الأنثروبولوجيون إلى تحويل جميع المعطيات أثنوجرافياً إلى تجريدات نظرية يستعين بها الباحث لصناعة نماذج إرشادية منهجية ذات طبيعة تراكمية، والأهم في هذا الجهد - من وجهة نظرنا - هو أن الأنثروبولوجيين دائماً ما يفكرون بقوالب منهجية متغيرة وبأدوات عمل مفتوحة على ضوء الاحتمالات الميدانية التي يجدها الباحث، وهذا بدوره قد ترك السياق مفتوحاً بين ذاتية الباحث المعرفية والشخصية، أي أن مسألة الانحياز لم تجد عوامل رادعة لها كون الباحث في موقف الخيارات المتعددة بحسب المواقف المتغيرة، وغالبا ما يأتي ابدال التوجه النظري بآخر على وفق غايات ورغبات الباحث في اثناء الممارسة الميدانية.

إن تأكيد فقدان الأنثروبولوجيا مصداقيتها والرغبة في تعويض صوت الأنثروبولوجي بصوت ابن المنطقة المدروسة لا يكفي إذا لاستبعاد مسألة الاختلاف والتباين التي تنبني عليها علاقات المعرفة ومسألة الاطار المرجعي الذي ينبني عليه كل خطاب معرفي وحياتي، فإن تحقيق التناظر داخل الخطاب الأنثروبولوجي يكمن في الأساس في ممارسة انعكاسية لا تكون من قبل الأنثروبولوجي نوعاً من التمرکز على الذات ولا شكلاً من أشكال البوح والمناجاة، ولكن تكون إدراكاً من الباحث لذاتيته الخاصة عنصراً أساسياً في علاقته مع الآخر (الموضوع) كذلك العلاقة التي يطمح إلى بنائها على أكبر قدر من الموضوعية وعندئذ يصبح غير مهم أن يكون الباحث الأنثروبولوجي منتحياً أو غير منتح إلى الثقافة التي يدرس^(١٥).

ولغرض بيان التناظر الانعكاسي للخطاب الأنثروبولوجي، وما نتج عنه من تنظيرات أنثروبولوجية وتطوير في آليات الاشتغال المنهجي، يتوجب علينا تفكيك النقاط المحورية الآتية، وأولهما: تخص مجالات البحث الحقلي (المكاني، الزماني، البشري)، وثانيهما تتعلق بأزمة العمل الأنثروبولوجي (الماضي "التاريخ"، الحاضر "الآني"، المستقبل "التنبؤ")، فكل نقطة منهما سجل معرفي أسس توجهات مدرسية ذات عناصر معرفية انعكست على طبيعة هذه المناهج، وهو ما يعرف في الأنثروبولوجيا بالاتجاه البريطاني، والاتجاه الاميركي، والاتجاه الفرنسي.

إن مفردة (حقل) التي تشير في وقت واحد إلى مكان وإلى موضوع بحث قد صارت الكلمة المفتاح في الوسط الأنثروبولوجي، إذ تقوم فعالية الاستقصاء الحقلي على بحث واع وفاعل بقدر ما تقوم على التعلم العفوي، ولا يمكن تعلم فن الحقل من الكتب... فإن هذه الثقافة الغريبة ستعمل على إعطائنا معلومات وعلى تشكيل ثقافتنا أكثر مما تقدر ذاكرتنا على أن تعطينا إياه لنتفكر فيه، هذا

ما نطلق عليه اسم المعرفة عن طريق المؤلف أو بالتشيع، إن التآلف البطيء والصبور مع الميدان لا يجعل الأنثروبولوجي يتعامل بالكلية مع تنوع الظواهر أو أن ينقاد لها، وإنه يحسن التمييز بين المعلومة والصحيح، إن اختبار الموضوعية وضبط الانحياز كما يقول سيجموند فرويد: اختبار الواقع الذي يتيح عدم الاستسلام لإبداعات تحكيمية وعدم اسقاط ما يريد الباحث اسقاطه على الواقع الاجتماعي، وعدم الركون إلى المصلحة الذاتية أو الاستماع بالكلية لمصدري المعلومات الذين يحبذ العمل معهم، على الباحث الأنثروبولوجي والسوسيولوجي أن يبذل جهداً توصل إلى الموضوعية أن يقاوم ضد نزعتين متباينتين: الأولى: أن يترك لعاداته قوة تنظيمها الحر الاعتيادي من جهة التقليل من أهمية الانطباعات الآتية من الخارج، وذلك بجعلها تنساب من المقولات الجاهزة التي تشكل ارثه العقلي، أما الثانية: فتتمثل في تحديد رسالته كما لو كانت تجميعاً للاختلافات، بحيث يحول هذا التجمع كل معلومة خارجية إلى مجموعة الأصل كما لو كان ذلك إشارة إلى غرائبية باطنية، أما الخطر الآخر الذي يكمن في مثل هذه الحالة فهو المبالغة في التأويل... ويجب التمييز بين القاعدة (المنظومة الثقافية) بوصفها فرضية نظرية عند الباحث، وبين القاعدة بوصفها فرضية نظرية عند محدثيه، علماً أن القاعدة التي تحكم فعلاً السلوكيات الملاحظة قد تكون مختلفة عن تلك القاعدة عند الأول وعند الثاني، وعلى الانتوجرافي أن يقاوم إغراء التعميم انطلاقاً من فرد واحد يقدر بإرادته أنه الممثل للثقافة بكليتها^(١٦).

إن مجالات البحث الميداني هي المساحة التي يعمل من خلالها الباحث الأنثروبولوجي، وهي حدود رسمتها ثقافة المجتمع وإشكاله الاجتماعية، إذ إن المجال المكاني هو المنبع الأساس الذي رسم طبيعة المنهج الكيفي، فالكيفية في الغالب تعمل في حدود الميدان الذي يختاره الباحث، وهو ما يمثل طبيعة

المجتمعات صغيرة الحجم في مكانها، إلا أنها كبيرة في طبيعة تفاعلاتها الثقافية المتداخلة، وبمنظرة تتبعية لمنهج البحث الأنثروبولوجي بنسخته الكلاسيكية نجد أن المنهج الانتشاري والتطوري قد ركز على أماكن متعددة بحث من خلالها انتشار السمات الحضارية وعملية تطور البنى الانتاجية والقرباء، إذ تعد هذه المنهجية مشكلة بالنسبة للمجال المكاني الذي تسعى الأنثروبولوجيا إلى الاحاطة بحدوده، وما تلا هذه المنهجية في المدرسة الثقافية هو تركيزها على المكان وتتبع مسألة النسبية الثقافية وبنيتها فيه. وهنا نجد أن مسألة ضبط الانحياز ترتبط تواشجيا مع أبعاد المكان، فبداية المنهج الأنثروبولوجي كانت تركز على الشمولية التي تجاوزت المكان بدراسات مقارنة للعديد من الثقافات وهنا تكمن المشكلة. أما المجال الزماني، فقد انقسم إلى منظرين: اهتم الأول منهما بتحويل التاريخ الشفاهي للمجتمع المدروس إلى بناءات اجتماعية تمثل التاريخ القبلي والمعاش (الآني) لمجتمع الدراسة، أي أن الأنثروبولوجيين قد عمدوا إلى كتابة تاريخ المجتمعات البسيطة التي لا تمتلك تاريخاً مدوناً عن طريق الذاكرة والمنهجية الجيلية والتاريخ الشفاهي، وهو ما يعرف بـ(الاثولوجيا)، والملاحظ أن التوجهات البريطانية اهتمت بالمسألة التزامنية في البحث (Here & Now) وهو ما يشكل المنظار الثاني، بينما اهتمت المدرسة الاميركية بالتعاقبية الزمنية للتاريخ الاجتماعي، فيما اعتمدت التوجهات الفرنسية كلا المنظورين، فضلاً عن اهتمامها بالبعد اللغوي (اللساني) للمعاش (الآني). والمجال الثالث في الدراسات العقلية فيتمثل في البعد البشري الذي تعمل من خلاله التوصيفات الاثنوجرافية، وما يميز المجال البشري في الدراسات الكلاسيكية أنه قائم على ثنائية الباحث ومجتمع الدراسة، أما الميزة الأخرى فتتمثل في كون هذا المجتمع شبه مغلق لا توجد فيه مجالات بشرية أخرى طارئة، وهو في الغالب مجتمع محدد احصائياً، مما كرس الرؤية

الأنثروبولوجية القائمة على أشكال بشرية منظمه ثقافياً ومقاربة مكانياً (Face to Face) في مكان جغرافي محدد. وعندما انتقلت الأنثروبولوجيا بمنهجيتها الكلاسيكية إلى المدينة واجهت مجال بشري متشظي متشكل من جماعات مختلفة لغويا وثقافيا وذات حضور مكاني مؤقت ودائم، مما دفع الأنثروبولوجيا إلى الاعتماد على موضوعة محدد لتشكيل الجماعة مكانيا.

وقد شكلت المجالات السابقة، السمات الأولية لمنهج البحث الأنثروبولوجي القائم على المشاركة والتواصل اليومي والديمومة التفاعلية في الميدان، وكل هذا انصب في تأطير وبلورة التوجهات الكيفية في الدراسات الأنثروبولوجية.

وقد ولدت هذه المجالات رؤية تحولت لاحقاً إلى هوية تجسد طبيعة البحث الأنثروبولوجي والجدوى المعرفية والعملية له. فالماضي والحاضر والمستقبل هي النقاط التي تأسس من خلالها المنهج الأنثروبولوجي الذي يركز على الحقائق الملموسة والواقعية في دالتين للبحث هما (الماضي والحاضر) ثم تطورت فيما بعد إلى توجهات حديثة تدمج الجانب التاريخي بالآني لتستخرج تطبيقات تنموية مستقبلية للمجتمعات التقليدية.

وتأسيساً على ما تقدم، يركز البحث الحالي على إجابة الإشكاليات المطروحة في أعلاه والمتمثلة بتسليط الضوء على دور عوامل الانحياز المنهجي وآليات ضبطه زمانيا ومكانيا في ميدان الدراسة، بل إن هذه العوامل تقودنا إلى فهم طبيعة التغيرات التي رافقت تطور وتبلور المنهجية الأنثروبولوجية، والمشكلات التي رافقتها بانتقالها من دراسة المجتمعات الصغيرة إلى دراسة المجتمعات الكبيرة والمعقدة ذات الثقافات المتباينة والمتداخلة، وهذا بدوره يلزم الباحث الأنثروبولوجي على تطوير أدوات البحث، بل وحتى آليات ومضامين المنهج بما يحقق أغراض الدراسة على الرغم من إن أغلب

المسلّمات تؤكد أن الموضوعية أصبحت مسألة نسبية في البحث الأنثروبولوجي الذي اكتسب هويته بخطوات كيفية قائمة على مبدأ التزامن البحثي بين ثقافات متنوعة عنوانها (الباحث، وإدراكاته العلمية) و(المبحوث وثقافته المعاشة).

ولأجل ذلك، فإن هذا البحث لا يعتمد على تساؤل جوهري أساس، لكون موضوع التحول والتغير المنهجي سمة أساسية من سمات العلم الذي يستجيب لتغير المعطيات، إذن، فإن الوصول إلى توصيف دقيق لماهية هذا التغير وطبيعة التبدل في المناهج تكمن في فهم المقاربة بين عوامل الضبط وطبيعة الانحيازات في المنهج من خلال تتبعنا لثلاث مراحل تكاملية ذات طبيعة عمد المشتغلون بها إلى جعل (الأنثوجرافيا) تنتقل من توجهات تأسيسية كلاسيكية ذات طبيعة تعتمد على شخصية الباحث في إصدار الأحكام وتفسير المعطيات، إلى منهجية أنثوجرافية سردية ذات طبيعة يشترك فيها الباحث والمبحوث في السياق المكاني والزمني واحد، أي أن هذه الثنائية تهدف إلى صناعة نص حياتي ثقافي يشترك فيه ويعيشه الباحث وقيمه المبحوث بصورة متناوبة، وهذا ما يطلق عليه (الأنثوجرافيا الانعكاسية)، وصولاً إلى استخلاص المناهج الحديثة من المناهج الكلاسيكية وطبيعة التبدلات التي طرأت عليها.

لقد اتبعت التوجهات الأنثروبولوجية في تعريفاتها للأنثوجرافيا سياسة التقابل بين المفاهيم ضمناً ووصفياً وثنائياً، إذ جاء تعريف الأنثوجرافيا بمعنى مزدوج، إذ استعمل مفهوم الأنثوجرافيا بمعنيين مختلفين، أولاً بمعنى الدراسة الميدانية وثنانياً بمعنى الدراسة الأنثوجرافية (المونوجرافية)، والمونوجرافيا تترجم بالواحدية من MONO واحد أو واحدي، فضلاً عن جرافي Graphi وتعني وصف أو دراسة، أي دراسة الموضوع الواحد أو المجتمع الواحد^(١٧).

ويتجسد المعنى الثاني للأنثوجرافيا بكونها "الدراسة الوصفية لأسلوب الحياة ومجموعة التقاليد والعادات والقيم والأدوات والفنون والمأثورات الشعبية

لدى جماعة معينة أو مجتمع معين خلال مدة زمنية محددة. أما الاثنولوجيا فتهتم بالدراسة التحليلية والمقارنة للمادة الاثنوجرافية بهدف الوصول إلى تصورات نظرية أو تفسيرات بصدد شتى النظم الاجتماعية الإنسانية من جهة اصولها وتطورها وتنوعها. وبهذا، تشكل المادة الاثنوجرافية قاعدة أساسية لعمل الباحث الاثنولوجي، فالاثنوجرافيا والاثنولوجيا مرتبطتان إذن وتكمل الواحدة الأخرى^(١٨)، وهو ما يشكل البعد الثنائي للاثنوجرافيا التي تهدف إلى الوصول لخلاصات نظرية لمجمل معطياتها المونوجرافية.

فإذا تجاوزنا مسألة صراع المفاهيم في إطار التوجهات الأنثروبولوجية المذكورة سابقا، فلا بد من ذكر أن هذه المفاهيم المنهجية قد تحولت إلى تقسيمات عملية ونظرية تحوي كل منها نموذجا تصنيفيا، ومع مرور الوقت أصبحت هذه المفاهيم هي الخطوات المكملة للبناء النظري الأنثروبولوجي، فالاثنوجرافيا بكونها آلية منهجية وصفية تهتم بالكيفية التي تعمل بها حواس الباحث وأدوات البحث الأنثروبولوجي، فيما أضحت الاثنولوجيا تشكل بعدا تنظيريا يعتمد على المقارنة والتحليل للمادة الاثنوجرافية المستحصل عليها في الدراسات الأنثروبولوجية بشتى توجهاتها.

فإذا كانت الاثنوجرافيا تفهم على أنها دراسة وصفية، والاثنولوجيا على أنها تحليل ومقارنة، فأين نحن من الأطروحات المتضاربة التي تحتل نقدا كبيرا وجلها يتركز حول ما يعرف بـ(المنهج الاثنوجرافي) والنظرية الأنثروبولوجية، وهل أن الاثنوجرافيا قد وصلت إلى مستوى المنهج، أم أن هناك اختلافاً في توجهات المدراس الأنثروبولوجية؟! وعلى أساس هذه الطروحات التي بقيت غير محددة المعالم بسبب أن المنهج الاثنوجرافي والتوجهات النظرية السائدة له بقيت تمارس في سياق شخصية الباحث إذ تسمح له ذاتيته بتغيير شكل الإناء الذي يحوي المعلومة بحسب الواقعة التي يشكل هو جزءا منها في

مجتمع الدراسة، وهذا باعتقادنا هو السبب الأساس الذي تعاب عليه الأنثروبولوجيا بأنها لا تمتلك نظرية موحدة متكاملة الابعاد، وإنما تمتلك نظرية مفتوحة يشكل المنهج رأس الحرية فيها.

بداية التأسيس، هي السبب الأساس في كل ما أشرنا اليه آنفاً، لكون الاثنوجرافيا جاء فهمها باختلاف التوجهات الفكرية التي أسستها مدراسها (تأثير العلاقة الجدلية بين المعرفة والسلطة على مخرجات البحث الاجتماعي بشتى صنوفه).

إن تعريف الاثنوجرافيا كان وما يزال موضع جدل وخلاف، فهو يشير بالنسبة للبعض إلى صيغة نموذج ملفي (وثائقي) يلتزم به المرء التزاماً كاملاً، وبالنسبة للبعض الآخر يرمز المصطلح إلى طريقة البحث التي يستعملها المرء بالشكل الملائم عندما يكون الوضع ملائماً لذلك. فالأثنوجرافيا إذن، وقبل كونها إنتاجاً، أي نصاً مكتوباً، هي تجربة أو عملية متواصلة، فهي تجربة الاشتراك في الحياة الاجتماعية لمجموعة ما، كطريقة تسمح بفهم كيفية تشكيلها كوحدة جامعة، وما يجعلها في الوقت نفسه فريدة من نوعها وقابلة لتوقعاتها^(١٩).

يسعى التحقيق الاثنوجرافي إلى توثيق وفهم العوالم اليومية للجماعات الاجتماعية والمجتمعات، وهو يهدف إلى لقاء الضوء على تفاصيل وأهمية العمليات الاجتماعية، والشعائر، والتفاعلات وهي تحدث في الزمن المعاش، وله ملامح ملموسة تدور حول افكار الناس بوصفهم صانعي المعاني، وبشأن التأكيد على فهم كيف يفسر الناس عوالمهم، والحاجة إلى فهم عوالم الثقافة الخاصة التي يعيش فيها الناس. وعندما يقوم الاثنوجرافي بعمل ميداني يوظف عدداً من المناهج لبناء روايات وصفية تشمل ملاحظات المشاركين والمقابلات وتحليل الوثائق والاشياء المادية^(٢٠).

وهنا نؤكد أن مسألة الانحياز وضبطه لا ترتبط فقط بالباحث، وإنما تمتد لتشمل المبحوثين وما يقدموه من أفكار أو ما يؤولونه من معاني حول حياتهم اليومية، والنقطة التي نستشفها هي أن المبحوثين في الميدان يحاولون أن يقدموا أسلوب حياتهم بمعنى مضخم أو مثالي ولا يتركون للعيب أو الخطأ أو غير المرغوب فيه مساحة فيما يقولونه للباحث كونهم لا يعون أنهم يقدمون صورة لمجتمعهم بل أنهم يعيشون حياة الشخص ومكانته الاجتماعية وما يجب أن تكون عليه، وبخلاف ذلك، فإن بعض الافراد الذي يقدمون صورة مستهجنة عن حياتهم اليومية من باب الرفض والاحباط وعدم الرضا والتهكم، وحتى في بعض الأحيان يأتي الانحياز بتقديم معلومات زائفة للباحث تعبيراً عن رفضهم لوجوده في الميدان. ومن أهم عوامل ضبط الانحياز في مثل هذه المواقف السابقة هي عدم التسليم والقبول بكل ما يقال أو ينقل من قبل المخبرين والافراد من مجتمع الدراسة، ونقل هذه المعلومات وفحصها وتحصيها عبر أفراد آخرين في المجتمع، بل إن هذه النقطة دعت الأنثروبولوجي إلى توليد اليات اشتغال حديثة عرفت بتداولية النصوص المقالة وعرضها على مجاميع أخرى لفحص المعاني التي تتولد منها وإنشاء مقارنة بين ما قيل وما يقال وما يجب أن يكتب ويدون، وهذه النقطة قد أشار إليها الأنثروبولوجست ديل انكيلمان على وفق فرضيته (لمن النص ولمن المقال).

إذن، الانتوجرافيا هي آلية تطورت مع تطور الدراسات الأنثروبولوجية وانتقالها من الميادين صغيرة الحجم إلى المجتمعات المفتوحة، إذ ارتبطت الانتوجرافيا بشخصية الباحثين وتأسست بتجارب ذات طابع معاش. والإشكالية أن هذه التأسيسات قد اختلفت بتناولها لماهية الانتوجرافيا، فالمدرسة البريطانية تناولتها بوصفها آلية، والمدرسة الاميركية تناولتها بوصفها منهج، وإذا احتكنا إلى تعريف المنهج بأنه "مجموعة القواعد العامة التي تحدد الإجراءات العملية

والعمليات العقلية التي يتبعها العلماء للوصول إلى الحقيقة بالنسبة للظاهرة أو الثقافة التي يدرسونها، والأسلوب هو الطريقة التي يستعملها العالم في بحث ظاهرة ما، ولكل علم أساليبه الخاصة به والتي تتفق ونوعية الظاهرة التي يدرسها^(٢١)، نجد أن الانتوجرافيا هي آلية عمل الباحث الأنثروبولوجي في الميدان، والجامعة لحواسه، إذ تحتكم هذه الآلية إلى منهج يتبناه الباحث لكي يطبقه على مادته التي جمعها.

ويرتبط تعريف الانتوجرافيا في الغالب، عملاً وتنظيراً، بشخصية الباحث الأنثروبولوجي في الميدان، وهذا الارتباط يتجسد من خلال مجموعة من تقنيات البحث الأنثروبولوجي، مثل الملاحظة بالمشاركة، والمقابلة، والاختبارين، فضلاً عن المستندات والوثائق التي يحصل عليها، وهذا هو المنظور الكلاسيكي لأدوات البحث الأنثروبولوجي، ومع تطور التوجهات الانتوجرافية أعيد النظر في العلاقة بين شخص الباحث وطريقة أدائه الانتوجرافي، ومجمل هذه الإشكالية يتركز في الموضوعية أو ما يعرف بمسألة الانحياز الذاتي والطابع المعرفي.

وهذه النقطة هي المحور الأساس الذي أصبح مرتكزاً للنقد التجديدي وتوليد المنهجيات بما يتوافق مع تطور دراسات الأنثروبولوجيا والوعي بأهمية هذه الدراسات. ويمكن لنا أن نفهم العلاقة بين ذاتية الباحث وعمله الانتوجرافي بأن أغلب الدراسات التأسيسية كانت تعتمد على منطق (دعه يعمل.. دعه يمر) لتتولد لدى الباحث قواعد عمل يصنفها نظرياً من خلال المعطيات التي استحصل عليها من الميدان، وهذا ما عمد إلى تصنيفه مالينوفسكي في دراسته الميدانية التي أسست للانتوجرافيا.

وقبل الدخول في تناولنا لتصنيف مالينوفسكي، يتوجب علينا الإشارة إلى الدافع الأساس لديه في وضعه لأهم الخطوات والآليات التي يتوجب القيام بها

واعتمادها في الدراسات الحقلية، إذ أنها في المجمل تعد انتقاداً لجميع ما سبقه من توجهات وخطوات تعلقت بعمل الرحالة والمستكشفين والمبشرين والعسكريين، وصولاً إلى البعثات الجامعية ومنها بعثة (مضايق توريس) التي ركزت الانتقادات التي تناولت هذه البعثة أن الباحثين فيها يجهلون اللغة المحلية، مع قصر مدة الدراسة التي لا تتيح تشكيل رؤية متكاملة وشاملة ومتعمقة للمجتمع المدروس، إلى جانب استعمال متخصصين في علم النفس ضمن ميدان بحث ثقافي اجتماعي من صلب عمل علمي الاجتماع والأنثروبولوجيا.

إن انقطاع طرق المواصلات في اثناء الحرب العالمية الأولى اجبرت مالينوفسكي على الإقامة لمدة طويلة في جزر التروبرياندا الواقعة على سواحل غينيا الجديدة، ما أتاح له تأسيس المنهجية الأنثروبولوجية التي تعتمد على مجموعة من العوامل التي لا بد من توافرها للباحث الأنثروبولوجي، ويمكن إجمالها في المدة الكافية من الزمن، وتوطيد علاقات الصداقة مع الاهالي (بناء الثقة)، والتركيز على تعلم اللغة المحلية، وقد أوضح مالينوفسكي أهمية اللغة في دراسة المجتمعات، وهي جزء من الثقافة، وهذا يحتوي على الكثير من العناصر التقليدية أكثر من أي جانب آخر يتصل بالسلوك الجسدي والحركي، وهو ما انعكس على توجهات مالينوفسكي النظرية ذات الطابع الوظيفي التي اهتم فيها بتفسير النظم من خلال الحاجات الإنسانية سواء أكانت أساسية ام ثانوية، وفي اعتقادنا، يعدّ هذا التوجه من أول التوجهات التي رسمت متصلاً بين الثقافة والمجتمع والجانب السيكلولوجي، وهو ما بنى عليه بارسونز مجموعته البحثية التي هدف منها انتقاد الثقافة في التوجهات الأنثروبولوجية وتحويلها من مفهوم إلى نظرية، إذ قاد جليفورد غيرتز فرع الأنثروبولوجيا الثقافية في هذه المجموعة، قبل أن يتقاطع مع توجهات بارسونز الافتراضية

ويغادر المجموعة متبنياً طروحات التأسيس الأنثروبولوجي لمالينوفسكي، إذ عمد إلى تحويل الانتوجرافيا من آلية بحث إلى منهج قائم بذاته حاول من خلاله الاهتمام بدراسة الثقافة والوصول من خلاله إلى محاولة بناء نظرية ثقافية.

ويمكن بالإجمال، أن نبني على شروط البحث الأنثروبولوجي القواعد الأساسية، الايجابية منها أو السلبية التي تعرضت إلى الانتقادات، أو ما يعرف بعوامل ضبط الانحياز وتقويمه، فعلى الأنثروبولوجي في حقل الدراسة ان يجد نفسه باستمرار طارحاً جانباً مقولاته الخاصة، الا ان الانتوجرافيا في بداية تأسيسها كانت تعتمد على الباحث بوصفه المقوم والكاتب والواصف للمُقال في تفاعلات الثقافة المدروسة. وهو الانتقاد الاوحد والاساس الذي تؤاخذ عليه الانتوجرافيا الكلاسيكية، مع وجود بعض المحاولات التي تجاوزت هذه الإشكالية، وهذا ما اكده المؤسس الأوّل لدراسة الحقل **Failed Study** فرانز بواس في دراساته للهنود على الشاطئ الشرقي للولايات المتحدة الأميركية، إذ أكد بواس أهمية تحويل لغة الباحث إلى منهجية ذات بعد نظري، ولغة المبحوث إلى أداة ومعطيات ثقافية يتوجب التركيز عليها.

إن ثنائية اللغة عند بواس أهتمت بإبراز الزمن وتوضيحه بوصفه أداة أساسية يبني عليه الباحث ويقيم من خلاله الاختلاف بينه وبين المبحوثين، وهذه المشكلة الرئيسة للحياة وضبط المنهج.

بينما اهتمت إثنوجرافية ليفي شتراوس بما ذهبت إليه المدرسة الفرنسية بنقل منهج التحليل الفونولوجي (اللغوي) كما عرفه علماء اللغة، وهو محاولة جديدة للربط المنهجي بين الدراسات اللغوية والاجتماعية والاثولوجية والفلكلورية، ووضعها في اطار آلية اثنوجرافية تعتمد على التقابلات والتضادات، وركز فيها على الطريقة التي يعمل بها العقل الإنساني أكثر من

رغبته في الكشف عن طبيعة التنظيم الاجتماعي الذي اهتم الاثنوجرافيون بتوصيفه.

وبهذا، نستشف أن المشتركات الأساسية للأثنوجرافيا الكلاسيكية تتمحور حول اللغة المنهجية، واللغة الحياتية للمجتمع الذي يُدرس، وهي النقطة نفسها التي جاءت منها الانتقادات الموجهة اليها.

إن كل ما سبق ذكره يمهد لنا الدخول إلى بيان مشكلات الاثنوجرافي في أثناء العمل، ومنها **حياد الشخصية Personal Equation**، إذ تناول الأنثروبولوجست نادل **Nadel** هذه المشكلة، فعندما يكون الباحث هو أداة الملاحظة، فإن ذلك يقتضي أن تكون شخصيته محايدة، لاسيما عندما يكون الإنسان هو موضوع تلك الملاحظة... بينما يؤكد **اوسكار لويس** أن الحل الأمثل لتجاوز هذه الإشكالية هو التدريب الميداني والتعرف على الأخطاء التي حصلت في الماضي، وأن يكون الباحث واعيا ومدركا لتحيزاته^(٢٢).

وفي هذه الحال، كيف يتسنى لنا أن نتفحص هنا عامل الحيادية في الدراسات الأنثروبولوجية العراقية كمثال على ذلك، إذا ما علمنا أن أغلب الباحثين كانوا جزءا من مجتمع الدراسة، أي أحد افراد المجتمع؟، ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات، نجد أن غياب هذا العامل أدى إلى اختزال الخيال الأنثروبولوجي أو المنهجي في شخصية الباحث، مع الإبقاء على التوجهات الاثنوجرافية التقليدية، واغلب هذه الدراسات يصنف الاثنوجرافيا على أنها منهج، ويتبع الخطوات ذاتها للمدرسة الانجليزية بنسختها المصرية. إذ أن طبيعة تناول هذه المنهجية التي تعتمد على ثنائية الباحث والمبحوث من المجتمع نفسه لم تنتج سوى المعطيات والبديهيات الطبيعية بالنسبة للباحث، ولا نعتقد أن الباحث وصل إلى أن يجعل نفسه غريبا عن المجتمع لكي يلاحظ.

ويمكننا القول بشكل أولي تقريبي، إن الاثنوجرافيا هي الوصف المكتوب للتنظيم الاجتماعي والممارسات الاجتماعية والمصادر الرمزية والمادية والممارسات التفسيرية التي تميز مجموعة معينة من الناس، ويتم إنتاج هذا الوصف عادة بواسطة المشاركة المطولة والمباشرة في حياة وثقافة جالية ما، وله ميزتان قد تبدوان متناقضتين: الأولى أن يبتعد العالم عن ردات فعله الثقافية والمباشرة الخاصة ليتمكن من أن يكون موضوعيا نوعا ما، والثانية أن يميل إلى التعاطف أو دمج نفسه مع أعضاء المجموعة ليكون وجهة نظر من الداخل فيما يسميه الأنثروبولوجيون (الرؤية الامية Emic)^(٢٣).

وفي إطار هذا السياق، يشير هيرسكوفيتز في دراساته بشأن التثاقف إلى أنه يتوجب على مخبر الاثنوجرافيا أن يتمثل العلاقة البيئية للثقافات الحاضرة (ثقافة الباحث الحياتية، وثقافة الباحث العلمية، وثقافة المبحوث) وأن يربط بين التمثيل وميدان الدراسة عن طريق أن يكون غريباً في المشهد.

ويقول هيرسكوفيتز إن: "الفرز أساسي لنجاح البحث الميداني وينطبق على الأشخاص كما ينطبق على السلوك الثقافي، تكون الشخصيات في الجماعة بالنسبة للثنوجرافي الواصل حديثاً إلى ميدان عمله، مغمورة ثم يأخذ الافراد بالبروز فيما بعد، وتكون العادات التقليدية دون معنى عندما لا يستطيع تصور الهدف أو الغاية من الفعل الذي يلاحظه، ولكن تصبح ذات معنى فيما بعد عندما يصل الاثنوجرافي إلى درجة معينة من التآلف مع طرق حياة الجماعة"^(٢٤).

أما العامل الآخر من عوامل ضبط الانحياز المنهجي، فهو ما يعرف بـ(فريق البحث الجماعي Group field Parties)^(٢٥) الذي تظهر أهميته في حال أن يتكون من مجموعة باحثين متنوعي المرجعيات الثقافية، ومن شتى التخصصات المعرفية، إذ يجسدون منهجاً اثنوجرافياً يهتم بدراسة مجتمع محلي،

فيتيح هذا العامل أن يلاحظ الباحث مرجعيات الباحث الآخر منهجياً، وأن تتم الملاحظة بالإجماع (التشابه والاختلاف) في المعطيات الميدانية.

إن التوازن بين أن يكون الإنسان من دون إحساس وتحوله إلى ساحر هو بساطة إدراك بأن الكتابة الاثنوجرافية تعتمد على فهم وجهات نظر عدة قد تتناقض أحيانا أو تتكامل، لا تشكل الاثنوجرافيا الناجحة من ثم منهجاً للكتابة، إذ يعتمد المراقب وجهة نظر واحدة إذا كانت بعيدة أو قريبة بل أسلوب يعتمد على إنشاء الباحث حواراً بين وجهات نظر وبين أصوات متنوعة، بما في ذلك تلك التي تعود إلى الناس الذين يدرسهم، والاثنوجرافي نفسه وخياراته المنهجية والنظرية^(٢٦).

إن من أهم وسائل ضبط الانحياز هو وجود حديث ووثائق تتعلق بالممارسات الحوارية التي تسمح للوصف التفصيلي بالوجود... فكما يوضح دنيس تيدلوك أن معظم ما نتعلمه في هذا المجال عائد إلى الحوار الحي بيننا وبين المحليين، وبين الأفراد المحليين بعضهم البعض، لا نرى إلا القليل من هذا الحوار في التقارير الاثنوجرافية، يربط نقد تيدلوك لما يسميه الأنثروبولوجيا القياسية واقتراحه استعمال أنثروبولوجيا حوارية بين اسهامات المناهج الأنثروبولوجية، لا تسعى الأنثروبولوجيا الحوارية إلى استبدال الحديث المحلي بما يرويه المراقب، إن كان في صيغة المتكلم أو في صيغة الغائب، كما تفعله الأنثروبولوجيا القياسية، بل تشجع الكلام المحلي مانحة القارئ بذلك مدخلاً مباشراً نحو تصورات اعضاء المجتمع^(٢٧).

والمهم على الباحث الأنثروبولوجي أن يستعمل العامية لكي يتجنب القيام بتفسيراته الشخصية... وعليه أن لا يعتمد على مخبر واحد، بل أن يفحص كل شيء بشكل كامل، عليه أن لا يعدّ آراء الافراد موضوعية بالنسبة للواقع الاجتماعي، بل ما يعكس مواقفهم واهتماماتهم^(٢٨). وهذا ما دعا جيرتر إلى

تحديث المنهجية المعرفية الثقافية على وفق هذه النقطة الخاصة بضبط الانحياز، إذ طور المنهج المعرفي والاثنوجرافيا الكلاسيكية إلى ما عرف بالتأويلية ومن أهم أهداف المنهج التأويلي هو تثبيت ما يقال على وفق نصوص مكتوبة، أي تحويل الحياة اليومية المعاشة بصورها التقليدية غير المصنعة إلى نصوص مكتوبة تصنف في سياق القصة والحدث، وبذلك يأتي دور القياس لاستخلاص المعنى بعد الاثنوجرافيا الحوارية التي ولدت ما تم تثبيته وكتابته من قبل الباحث والمبحث.

من جانب آخر، جاء تركيز الباحثين على المنهج والممارسة البحثية أكثر من التركيز على الأدوات والباحث، إذ يؤكد اوسكار لويس: أن هدف وقيمة استعمال منهج إعادة الدراسة ليس اثبات أي من الباحثين على صواب والآخر على خطأ، فالمشكلة ليست هي تحديد أخطاء الباحث لكن الهدف هو معرفة ماهي أنواع الأخطاء التي يتكرر حدوثها وبواسطة أي نوع من الناس، وتحت أي نوع من الظروف، ولذلك، فإن لويس يرى ضرورة وجود عدد كاف من الدراسات التي تستعمل منهج إعادة الدراسة حتى يمكن تطوير إجراءات الملاحظة التي قد تساعد في تقويم الدور الي تقوم بها حياد الشخصية سواء من ناحية الشخصية أو الايديولوجيا أو المتغيرات الثقافية^(٢٩).

إن مجالات التحيز في البحث الأنثروبولوجي والسوسيولوجي يمكن إجمالها بصور متعددة، بدءا من اختيار موضوع البحث الذي قد يهدف فيه الباحث إلى الخروج ببيانات ومعطيات تلبي أهواءه وتجاهل موضوعات أخرى، إلى جانب التركيز على المصادر المؤيدة لرأي الباحث وتجاهل المصادر الأخرى، إلى جانب السعي إلى اثبات معتقدات وارهء شخصية، فضلا عن اختيار مؤشرات تحرف عملية البحث في اتجاه معين يرضي الباحث، علاوة على عرض بيانات لم يتم جمعها فعلاً وتحريف أو تغيير محتوى الاجابات أو

عدم تحليلها بصورة علمية صحيحة، إلى جانب اختيار طريقة تحليل تتحيز للرأي الشخصي، فضلاً عن عرض بيانات بطريقة لا تعكس حقيقة الدراسة^(٣٠). من كل ما تم طرحه في المتن السابق يمكن أن نجمل التغيرات التي ارتبطت بتوليد المنهجيات على أساس ضبط الانحياز بالنقاط الآتية:

١. محاولة الباحثين الأنثروبولوجيين بناء منهجيات تتوافق مع تبدل الميدان وانتقاله إلى المدينة والاعتماد على المناهج ذات الآلية الأدائية كالتأويلية وتحليل المضمون والسيرة الذاتية والتاريخ الشفاهي والذاكرة على الرغم من انها مناهج وآليات قديمة إلا أنه جرى تطويرها بما يتوافق مع دراسة المجاميع الصغيرة أو الثقافات الفرعية.

٢. تغير آلية البحث الاثنوجرافي التي كانت تعتمد على منظور الباحث الاحادي إلى الثنائية البحثية بين الباحث والمبحوث، وهو ما عرف بالاثنوجرافيا الجديدة أو التأويلية المعرفية وهي في الغالب تعتمد على نصوص سردية ذات وقع أدبي.

٣. تطوير أدوات البحث الأنثروبولوجي لجعلها تتوافق مع الانتقالات الميدانية الأنثروبولوجية فالمقابلة أصبحت تصنف في سياق تحليل المضمون، والملاحظة أصبحت تصنف في سياق البحث الطولي الكيفي والإخباري أصبح يصنف على أساس الأنثروبولوجي المحلي الذي يزود الباحث بنصوص معرفية.

خاتمة:

تكرر في هذا البحث مصطلح الاثنوجرافيا بصور ومعاني متنوعة، وهي باعتقادنا قد ارتبطت بكل محاور موضوع بحثنا، فإن لكل معتقد طقس يجسد هذا المعتقد، وإن لكل ممارسة ميدانية طقس يجسد هذه الممارسة، أي أن كل

موضوع أنثروبولوجي له طقس اثنوجرافي يتضمن كل الممارسات البحثية، وفي هذا البحث وجدنا أن الاثنوجرافيا قد بنيت بصورتها الحديثة بعد أن وجهت إليها الكثير من الانتقادات بناءً ثنائية الباحث وممارساته الاثنوجرافية من ملاحظة ومقابلة وإخباري ومعايشة والمبحث بثقافته واسلوب حياته وتصوراته عن العالم الموجود فيه تشكل ثنائية أخرى وفق عملية ضبط الانحياز لأن المبحث يحاول أن يعكس ثقافته واسلوب حياته على وفق ما يبتغيه من الحالة التي هو فيها.

إن علاقة ضبط الانحياز جعلت الاثنوجرافيا تمر بالكثير من المراحل منها مرحلة الهاوي والمستكشف، ومرحلة المستعمر الذي يبتغي هدفا استغلاليا أو تنمويا، والمرحلة التأسيسية الاكاديمية التي من خلالها بدأت الأنثروبولوجيا تأخذ هويتها وتتلور، والمرحلة التي ترافقت مع الانتقادات الشديدة للأثنوجرافيا والأنثروبولوجيا بأحاديثها الشديدة والتي على أساسها بدأت تحدث منهجياتها بما يتوافق مع الموضوعات التي تدرسها والحقائق التي تسجلها، والمرحلة الأخيرة هي مرحلة الاثنوجرافيا الادبية السردية التي بدأ يستعين بها الأنثروبولوجيون لمواجهة تبدل الميدان وتعقد الثقافات.

وقد بقيت الاثنوجرافيا سواء في مراحلها الأولى أو المتقدمة خاضعة لسلطة الباحث في الميدان حتى وإن استعان بالكثير من الأدوات أو الحالات كفريق البحث وإعادة الدراسة وتدقيق البيانات وغيرها من الطرق والوسائل، تبقى خاضعة لمسألة النسبية في استحصال المعلومة وكتابتها بصور متعددة، لكون البحث الأنثروبولوجي يعتمد على الاتجاه الكيفي النوعي والكيفية بمعناها هي ممارسة بحثية لا تخضع لقانون جبري نظري خالص، وإنما تخضع لقانون كيف يستطيع الباحث أن يلاحظ ويفهم وكيف يعيش أفراد المجتمع مع الملاحظ ومن دونه.

وقد حاولت الدراسات السوسيولوجية أن تتجاوز هذه الإشكالية باعتماد الفرض الكمي الذي يعتمد على مرجعية نظرية موحدة وميدان يتابع ظاهرة مركزة ويدرسها على صعيد مجموعة تعيد إنتاج معاني الظاهرة بصور متنوعة وتضبط الانحياز أو عدم صدق المعلومة. وقد دعت موضوعة ضبط الانحياز إلى دفع الأنثروبولوجيين إلى توليد أو تحديث مناهج تتوافق مع الحالات التي تشكل ميدان ومجال دراساتهم.

المصادر

- (١) مارك اوجيه، مهنة الأنثروبولوجي: المعنى والحرية، ترجمة: محمد الجولي، سلسلة فكر، الملحقة الثقافية السعودية في فرنسا، الدار العربية (ناشرون)، ٢٠١٠، ص ١٩.
- (٢) طوني بينيت وآخرون، مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، ترجمة: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠١٠، ص ٦٦٣.
- (٣) فتحية محمد ابراهيم، مصطفى حمدي الشنواني، مدخل إلى مناهج البحث الأنثروبولوجي، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٨، ص ٥١.
- (٤) د. صلاح قنصوة، الموضوعية في العلوم الانسانية: عرض نقدي لمناهج البحث، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٥٩.
- (٥) سوتيريوس سارانتاكوس، البحث الاجتماعي، ترجمة: شحدة فارغ، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ٢٠١٧، ص ٢٠٤.
- (٦) مارك اوجيه، الأنثروبولوجيا، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ٢٠٠٨، ص ١٧.
- (٧) فتحية محمد ابراهيم، مصطفى حمدي الشنواني، مصدر سابق، ص ١٨٥.
- (٨) د. صلاح قنصوة، مصدر سابق، ص ٥١-٥٢.
- (٩) سوتيريوس سارانتاكوس، مصدر سابق، ص ٢٠٤.
- (١٠) سوتيريوس سارانتاكوس، المصدر نفسه، ص ٢٠٤-٢٠٥.
- (١١) د. صلاح قنصوة، مصدر سابق، ص ٦٣.

- (١٢) جيامبيترو جوبو، البحث الاثنوجرافي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ٢٠١٤، ص ٣٤.
- (١٣) فردريك بارث وآخرون، الأنثروبولوجيا: حقل علمي واحد واربعة مدارس، ترجمة: ابو بكر احمد با قادر وايمان الوكيل، المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات، بيروت، ٢٠١٧، ص ٨٥.
- (١٤) جيامبيترو جوبو، مصدر سابق، ص ٢٧.
- (١٥) منذر كيلاني، اختلاق الآخر: في طبيعة الخطاب الأنثروبولوجي، ترجمة: نور الدين العلوي، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس، ٢٠١٥، ص ٢٣-٢٤.
- (١٦) مارك اوجيه، الأنثروبولوجيا، مصدر سابق، ص ٧٢-٧٣.
- (١٧) روبرت ايمرسون، البحث الميداني الاثنوجرافي في العلوم الميدانية، ترجمة: هناء الجوهري، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط ١، ٢٠١٠، ص ١٢-١٣.
- (١٨) د. حسيم فهم، قصة الانثروبولوجيا، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩١، ص ١٤-١٥.
- (١٩) السندرو دورانت، الأنثروبولوجيا اللسانية، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط ١، بيروت، ٢٠١٣، ص ١٥٩.
- (٢٠) جولي ماكليود وريتشارد طومسون، بحث التغير الاجتماعي: المقاربات الكيفية، ترجمة: سحر توفيق، المركز القومي للترجمة، ط ١، ٢٠١٤، ص ١٦٧-١٦٨.
- (٢١) سمير نعيم، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، ط ١، مكتبة سعيد رأفت، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٤٧.
- (٢٢) ينظر: محمد حسن غامري، المناهج الأنثروبولوجية، المركز العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٤١-٤٣.
- (٢٣) اليسندرو دورانت، الأنثروبولوجيا اللسانية، ترجمة: فرانك درويش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠١٣، ص ١٥٣.
- (٢٤) ميلفيل، ج، هيرسكوفيتز، اسس الأنثروبولوجيا الثقافية، ترجمة: رباح النفاخ، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٧٣، ص ٩٦-٩٧.
- (٢٥) ينظر: محمد حسن غامري، مصدر سابق.

- (^{٢٦}) اليسندرو دورانتي، مصدر سابق، ص ١٥٥.
- (^{٢٧}) اليسندرو دورانتي، مصدر سابق، ص ١٥٦.
- (^{٢٨}) اليسندرو دورانتي، المصدر نفسه، ص ١٦١.
- (^{٢٩}) محمد حسن غامري، مصدر سابق، ص ٧٥-٧٦.
- (^{٣٠}) ينظر: سوتيروس سارانتاكوس، مصدر سابق، ص ٧٥.

**التغيرات الاجتماعية للأسرة العراقية
بعد عام ٢٠٠٣ رؤية اجتماعية تحليلية**

م. بروين حسين علي

جامعة بغداد / كلية الاداب / قسم علم الاجتماع

التغيرات الاجتماعية للأسرة العراقية بعد عام ٢٠٠٣ رؤية اجتماعية تحليلية

م. بروين حسين علي

الملخص

يعد التغير الاجتماعي سمة من سمات المجتمع والذي يمس أهم مؤسسة من مؤسساته ألا وهي الأسرة ، وتجلى ذلك من خلال تأثيره على بنائها ووظيفتها وادوار افرادها ، لذا فسعى البحث الحالي الى دراسة التغيرات الاجتماعية الأسرة العراقية بعد عام ٢٠٠٣ وما لحقها من تأثيرات زرع استقرارها و توازنها ما نجم عنه العديد من المشكلات الاجتماعية ، و انطلاقا من هذا الطرح حاولنا تسليط الضوء على تلك التغيرات وما نجم عنها من تداعيات عن طريق الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة طبيعة هذه التغيرات ، وقد توصلنا الى جملة من الاستنتاجات ابرزها :

- ١- أثرت الظروف السياسية التي مر بها المجتمع العراقي تأثيرا مباشرا في التغير الاجتماعي ، إذ عانى من حروب طائفية وقتل وتهجير أثر بشكل مباشر على الاسرة العراقية بنائيا و وظيفيا.
- ٢- أثر التطور التكنولوجي تأثيرا كبيرا في التغير الاجتماعي في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ ، لا سيما بزيادة استعمال شبكة الانترنت على نطاق واسع ، والتأثير الأكبر طال العلاقات الاسرية التي اصبحت هشة وخلفت عزلة بين افراد الاسرة الواحدة ، فضلا عن ذلك تسببت مواقع التواصل الاجتماعي خيانة زوجية من قبل الزوج والزوجة .

- ٣- زادت ظواهر اجتماعية عديدة في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ منها هو الميل الى العيش والسكن المنفصل للمتزوجين حديثا فلم يعد كالسابق السكن مع اهل الزوج لسنوات عديدة من الزواج ، مما سبب بظاهرة تقسيم المنازل الكبيرة الى وحدات سكنية صغيرة .
- ٤- ازداد زواج القصر (الزواج المبكر) في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ سواء الذكور او الاناث مما انعكس سلبا على واقع الاسرة العراقية فقد زادت حالات الطلاق المبكر بشكل مهول و مخيف والتي تنذر بكارثة اجتماعية حاليا وعلى المدى البعيد لما له من تداعيات في تفكك الاسر .
- ٥- تغير كثير من الاتجاهات والأفكار التي كانت تعد الجذر الاصيل في القيم والتقاليد بفعل عوامل التغير الاجتماعي في المجتمع العراقي ، فقد خرجت المرأة للعمل نتيجة لبطالة رب الاسرة ، مما ادى الى عمل الزوجة وتسلسلها نتيجة لأعالتها الاسرة وبذلك جعلت الزوج يفقد كثيرا من سلطته في اتخاذ القرارات او دوره او وظيفته.

abstract

social change has always been viewed as part of social dynamic .Family is the most vulnerable unit of the society , the changes my damage its construction , function and its members roles. This paper is an attempt to investigate the changes that occurred and effect the Iraqi family after 2003, the changes that damaged its security and stability . The paper adopted the descriptive-analytical approach and concluded:

- 1-The political situation in Iraq throughout the last few decades had negative effects on the construction , security

and stability of the family , through series of sectarian wars , displacement and massacres.

2-Technological development can be taken into account , for dramatic changes , especially with the spread of the internet and makes the world small village , as well as the problem of family disorder.

3-Family divided into conjugal families, resulted in segmentation of the big family house into sardine cantons.

4-Increase the phenomenon of minor's marriage (early marriage) which increase the divorce cases.

5-A sizeable number of people's attitudes, ideas ,values and traditions has been turned upside down ,All these and many other aspect pf social changes would be discussed in the descriptive-analytical context.

المقدمة

التغير الاجتماعي سمة اساسية من سمات الوجود ، وموضوعا شاغلا للمشغلين بعلم الاجتماع ، وهناك حقيقة واقعة لا يمكن انكارها وهي ان المجتمعات والظواهر والنظم الاجتماعية تتغير دوما تغيرا لا يمكن ايقافه وهذه ميزة تتميز بها الطبيعة البشرية .

وليس هناك من جدل على ان التغير الاجتماعي عملية اجتماعية في ظلها يتغير المجتمع بأسره ، بما في ذلك نظمه الاجتماعية كالنظام الاقتصادي والنظام السياسي والأسري...الخ في حدود مدة زمنية معينة نتيجة عوامل سياسية وتكنولوجية وثقافية ، ولم تكن الأسرة العراقية بمأمن عن هذه التغيرات لا سيما بعد الاحتلال الامريكي للعراق عام ٢٠٠٣ وما نتج عن ذلك من تغيرات في مجالات الحياة كافة وما صاحب ذلك من تغيرات لنظام الاسرة ، وانطلاقا من ذلك فأن هذا البحث يسعى الى التعرف على طبيعة التغيرات التي

طالت الأسرة العراقية والنتائج المترتبة على هذا التغير، ولأجل تحقيق ذلك فقد قسمت محاور هذا البحث كما يأتي:

بعد المقدمة

المحور الأول الاطار العام للبحث : وتضمن عناصره وهي: مشكلة البحث وأهدافه ومنهجه.

المحور الثاني : تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية.

١-التغير الاجتماعي ٢- الاسرة

المحور الثالث : اولاً : النظرية البنائية الوظيفية كمدخل نظري لموضوع البحث.

ثانياً عوامل التغير الاجتماعي في المجتمع العراقي .

المحور الرابع : التغيرات الاجتماعية للأسرة العراقية بعد عام ٢٠٠٣.

المحور الخامس : الأسرة العراقية في ظل العولمة.

المحور السادس :النتائج والتوصيات .

المحور الاول : الاطار العام للبحث ومنهجه

عناصر البحث

اولاً : مشكلة البحث : يحاول البحث الحالي الاجابة عن التساؤل

الرئيسي ما التغيرات الاجتماعية للأسرة العراقية بعد عام ٢٠٠٣؟

ثانياً : هدف البحث : يهدف البحث الى تسليط الضوء على:

١- التعرف على بعض التغيرات الاجتماعية للأسرة العراقية بعد عام

٢٠٠٣ على صعيد البناء والوظيفة.

٢- التعرف على النتائج المترتبة على عملية التغير التي اصابته بناء

الاسرة و وظائفها.

ثالثاً: منهج البحث : لقد تم الاعتماد المنهج الوصفي التحليلي لدراسة طبيعة التغيرات التي طرأت على الاسرة العراقية المعاصرة.
المبحث الثاني : تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية .

١- التغير الاجتماعي social change

يستعمل مصطلح التغير الاجتماعي في دراسات عدة كالتاريخ والاقتصاد وعلم الاجتماع والسياسة ، كما يشتمل على موضوعات عدة ، كالنجاح او الفشل في النظم السياسية والعولمة ويمكن ان يشمل ايضا مفاهيم اوسع مثل ثورة او نقلة نوعية ، وفي اللغة يعرف (التغير) بأنه تغير الشيء عن حاله ، اي تحول وغيره - جعل غير ما كان اي : حركه وبدله ، التغير : التحويل والتبديل."١"

وفي معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية يعرف التغير الاجتماعي بأنه كل تحول يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في بنائه او وظائفه خلال مدة زمنية ، والتغير على هذا الاساس ينصب على كل تغير يحدث في التركيب السكاني للمجتمع ، او في بنائه الطبقي ، او نظمه الاجتماعية وأنماط العلاقات الاجتماعية او في القيم والمعايير التي تؤثر في سلوك الافراد والتي تحدد مكانتهم في مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينتمون اليها . "٢"

ويعد عالم الاجتماع الامريكي وليم اوجبرن (w.ogburn) اول من أشار الى مفهوم التغير الاجتماعي في كتابه "التغير أاجتماعي عام ١٩٢٢ ، إذ ذكر فيه ان التغير في الثقافة المادية أسرع من الثقافة المعنوية (المعاني والقيم والعادات والتقاليد) الذي يتميز ببطئه والذي اطلق عليه بالهوة الثقافية."٣"

ويقصد بالتغير الاجتماعي ايضا هو تحول الثقافة والمؤسسات الاجتماعية عبر الزمن ، ويتميز بأربع خصائص اساسية هي :

- ١-التغير يحدث في كل الاوقات.
 - ٢-التغير الاجتماعي بعض الاحيان مقصود ولكنه غالبا غير مخطط له.
 - ٣-التغير الاجتماعي جدي.
 - ٤-بعض التغيرات ذات شأن اكبر من غيرها . "٤"
- ويعرف العالم (جنزبيرج) التغير الاجتماعي على انه كل تغير يطرأ على البناء الاجتماعي في الكل والجزء وفي شكل النظام الاجتماعي ، ولهذا فأن الافراد يمارسون ادوارا اجتماعية مختلفة عن تلك التي كانوا يمارسونها خلال حقبة من الزمن . "٥"
- ويمكننا ان توضيح الفرق بين مفهومي التغير الاجتماعي والتغيير الاجتماعي
- فالتغير يعني تحول الشيء من حال الى حال بشكل مفاجئ ويترتب عليه نتائج بحسب الظروف المحيطة به .
- اما التغيير فيقصد به التحول القائم على تدبر وتخطيط مسبق ونتائجه محسوبة بقدر المستطاع ، وهذا التحول يمكن السيطرة عليه لكونه يحدث في مساحة ضيقة.
- وهناك مفاهيم مصاحبة أو مشابهة لمفهوم التغير يمكن ايجازها بـ :
- أ- مفهوم التقدم progress
- ويقصد به حالة التغير التقدمي الذي يرتبط بتحسين دائم في ظروف المجتمع المادية واللامادية ، ويسير التقدم نحو هدف محدد او نحو نقطة نهائية ، وتم هجر هذا المفهوم ولقد تعرض للنقد منذ نهاية القرن التاسع عشر وهذا ما وضعه بوتومور Botomor لأسباب يمكن حصرها بـ:
- ١-انه يعاني من التحيز القيمي ، ان المفهوم غائي ويتصف بالتحيز القيمي.

٢- عدم استيعاب المفهوم كل جوانب التغير ، بل جانب واحد منه وهو التغير التقدمي.

٣- يقوم مفهوم التقدم على افتراض لا يمكن التحقق من صدقه ويتمثل هذا في ان الحياة الاجتماعية تميل الى ان تتغير بشكل أفضل."٦"

ب- مفهوم التطور Evolution

يشير مفهوم التطور الى التحول المنظم من الاشكال البسيطة الى الاشكال الأكثر تعقيدا ، ويستعمل لوصف التحولات في الحجم والبناء ، وقد استعمل مفهوم التطور الاجتماعي بشكل واسع في العلوم الاجتماعية وفي علم الاجتماع بشكل خاص بعد ان تناوله دارون Darwin في كتابه اصل الأنواع origin of speeches عام ١٨٥٩ مبينا فيه نظريته التطورية البيولوجية للكائنات الحية ، و التطور العضوي يعني ان الانواع الحية قد نمت مع الزمن بصورة متزايدة التعقيد فهو اضافة حجمية من دون حذف او استبدال لبنى قديمة ، بينما التطور المجتمعي فيعني ان ثقافة المجتمعات قد نمت مع الزمن وبصورة متزايدة التعقيد بإضافة (كمية ونوعية) مع حذف واستبدال لبنى قديمة ، لذا فأن التطور الاجتماعي اهمل جانبا مهما في تغير المجتمع ، إذ استبعد فكرة التخلف الاجتماعي التي تنطبق على واقع المجتمعات ، وعلى وفق ذلك يكون مصطلح التغير الاجتماعي هو الأكثر علمية و واقعية لحالة المجتمعات الانسانية ."٧"

ج- مفهوم النمو Growth

يقصد به نوع معين من التغير وهو التغير الكمي ، كالتغيرات التي تطرأ على حجم السكان وإعداد المواليد والوفيات ومعدلات الخصوبة ، إذ ان هذه التغيرات يمكن قياسها كميا ، فمفهوم النمو يستعمل أكثر في الدراسات الديمغرافية والاقتصادية ، الا أن هذا المفهوم يرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم التغير

الاجتماعي التي تحتاجه العلوم الاجتماعية كقياس معدلات النمو والتغير في حجم السكان او تركيبهم والتغير في حجم الناتج القومي الذي يمكن ان يعد من مؤشرات التغير الاجتماعي الا ان دراسة التغير الاجتماعي تحتاج الى بيانات تفصيلية بشأن التغيرات الكيفية في العلاقات الاجتماعية وفي الثقافة والقيمة "٨".

د- مفهوم التنمية Development

ينظر بعض المفكرين الاجتماعيين الى التنمية على انها عملية اجتماعية تهدف الى ايجاد تغير نمائي مرسوم لمجتمع ما ، وتنطوي كلمة التنمية على مزيد من الانتاج ومزيد من الخدمات وعدالة توزيع الثروات ومزيد من الرفاهية ، والتنمية وفقا لهذا التصور هي الجهود المنظمة التي تبذل على وفق تخطيط مرسوم للتنسيق بين الامكانيات البشرية والمادية المتاحة في وسط اجتماعي معين تقصد تحقيق مستويات اعلى للمعيشة وللحياة الاجتماعية في نواحيها المختلفة ، وهذا يعني ان مفهوم التنمية يعني التغير الاجتماعي المنظم والموجه ، اي انها التحريك العلمي المخطط لمجموع العمليات الاجتماعية والاقتصادية عن طريق ايدولوجية معينة لتحقيق التغير المستهدف من اجل الانتقال من حالة مرغوب فيها الى حالة مرغوب الوصول اليها."٩"

ومهما تعددت المفاهيم المرتبطة بمفهوم التغير الاجتماعي إلا أن لكل مفهوم فيها معنى خاص ويرتبط بظروف خاصة ، لكن يمكن لمفهوم التغير الاجتماعي ان يحتويها جميعا من دون ان يكون متحيزا او منتميا الى تراث خاص ، لهذا السبب دعى (وليام اوجبرن) الى استعمال مفهوم التغير الاجتماعي لشمولية هذا المفهوم ، ولكونه مفهوم حيادي ، وهذا الأمر اكده ايضا كل من (روبرت ماكيفر) و(شالز بيدج) عبر القول ان التغير الاجتماعي تعبيراً محايداً تماماً يتضمن شيئاً الاختلاف بمرور الوقت "١٠".

٢- الاسرة Family

الأسرة في اللغة العربية مشتقة في أصلها من (الأسر) و(الأسر) لغة قتبية من باب ضرب : شده بالإسار ، بوزن الإزار ، وهو القد ، ومنه سمي (الأسير) وكانوا يشدون به بالقد ، فسمي كل أخيد أسيراً ، وأن لم يشد به و(أسرة) الله : خلقه وبابه ضرب "وشددنا أسرهم" أي خلقهم ، و(الأسرة) أهل الرجل ورهطه لأنه يتقوى بهم."١١"

وتعرف الاسرة في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنها الوحدة الاجتماعية الاولى التي تهدف الى المحافظة على النوع الانساني ونقوم على المقتضيات التي يرتضيها العقل الجمعي والقواعد التي تقررها المجتمعات المختلفة."١٢"

ويشير مفهوم الاسرة من حيث معناه الضيق الى الوحدة القرابية الاساسية ، وتتكون الاسرة في شكلها الادنى او النووي من الاب والام والأبناء ، وفي شكلها الاوسع تؤلف ما يعرف بالأسرة الممتدة التي قد تشمل كذلك على الاجداد والأعمام وغيرهم من الاقارب الذين يعملون كوحدة اجتماعية معترف بها ، والأسرة هي المجتمع الانساني الاول الذي يمارس فيه الطفل اولى علاقاته الانسانية ، لذا فهي المسؤولة عن اكتساب الطفل انماط السلوك الاجتماعي ، وكثير من مظاهر التوافق او سوء التوافق ترجع الى نوع العلاقات الانسانية في الاسرة."١٣"

المحور الثالث : اولا : الاطار المرجعي للبحث.

-النظرية البنائية الوظيفية structural Functionalism Theory

يستند مدخل النظرية البنائية الوظيفية الى المماثلة العضوية بين الكائنات الحية وبين الحياة الاجتماعية من حيث ان كل منها عبارة عن نسق من

الوحدات البنائية او الاعضاء المترابطة التي يؤدي كل منها وظيفة معينة او اكثر من الوظائف الاساسية من اجل بقاء الكل سواء الكائن الحي او المجتمع وتعتمد هذه النظرية في تحليلاتها على مفهومين رئيس هما مفهوم البناء structure ومفهوم الوظيفة function ، فالبناء يشير الى العلاقات المستمرة الثابتة بين الوحدات الاجتماعية ، بينما يشير مفهوم الوظيفة الى الاثار او النتائج المترتبة على النشاط الاجتماعي ، فالبناء يكشف عن جانب الهيكلية الثابتة ، بينما تشير الوظيفية الى الجوانب الدينامية داخل البناء الاجتماعي ، فالوظيفية ظهرت من القرن التاسع عشر والى الان ، فقد تعددت صورها وساهم العديد من العلماء فيها ، وهناك اختلاف رؤى العلماء المؤيدين والمؤسسين لهذه النظرية تبعا لاختلاف طبيعة الظرف التاريخي الذي ظهرت فيه كل هذه الرؤى ، فهناك وظيفية القرن التاسع عشر التي تأسست من اعمال المنتمي لها سنبنسر و دوركهايم وباريتو ، وهناك وظيفية القرن العشرين اسسها العالم الامريكي تالكوت بارسنز ، لا سيما بعد تحول اهتمام علم الاجتماع الى دراسة مجتمعات العالم الثالث و رصد حركة تطبيق المقولات الوظيفية في التغير الاجتماعي على تحول المجتمعات التقليدية ، فالمجتمعات التقليدية تقاس بدرجة سكون البناء الاجتماعي وتجانسه وانخفاض مستوى التكنولوجيا، ويحدث التغير الاجتماعي في هذه الابنية التقليدية عن طريق عوامل خارجية ناتجة عن عملية اتصالها بمصدر الثقافة الحديثة الغربية ، فالاتصال الثقافي بالحضارة الغربية يؤدي الى نشر الثقافة الحديثة في شكل دوائر تتسع باستمرار الى ان تشمل قطاعات المجتمع بأسره."١٤

و وفقا لتصورات هذا البحث وأهدافه فقد تم تبني المدخل البنائي الوظيفي لدراسة الاسرة في ظل التغيرات الاجتماعية ، اذ ان النسق بوصفه بماء كما يراه تالكوت بارسنز يقوم على مجموعة من القضايا يمكن ايجازها في المجتمع الذي

يتكون من انساق متفاعلة ، والنسق مجموعة من العناصر او المكونات المتفاعلة التي تحتفظ بعلاقات منتظمة مع البيئة المحيطة ، كما ان للنسق بناء فأن له وظائف ، وحدد بارسنز اربعة وظائف للنسق وهي المحافظة على هوية النسق وحدوده ، وتحقيق الهدف وتعبئة الموارد من اجل تحقيقها ، والتكيف مع البيئة الخارجية من خلال سد الحاجات البيولوجية لأعضائه ، وتختلف الانساق الاجتماعية فيما بينها وفقا لمجموعة من المعايير وتتحدد علاقة النسق ببيئته من خلال نظام للمدخلات والمخرجات ، ويعيش النسق في حالة توازن وبالتالي يحدث التغير بشكل تدريجي وتختلف الانساق في قدرتها التكيفية مع التغيرات الخارجية ، والأسرة وفقا لهذا المدخل هي نسق يتكون من وحدات متفاعلة تنتمي الى بيئة اوسع في مستوياتها ، فتبدأ بالدوائر القربية وتتسع الى الدوائر المهنية والاقتصادية والاجتماعية الاوسع ، ويختلف الباحثون في تحديد الوحدة الاساسية لنسق الاسرة ، وينحصر الخلاف في اتجاهين ، الاول يعد ان كل عضو في الاسرة هو وحدة التحليل النسقي مع الاخذ في الحسبان التغير المستمر في العضوية بسبب خروج بعض الاعضاء (بالهجرة او الزواج او الطلاق) وانضمام اعضاء جدد بسبب الولادة ، اما الاتجاه الثاني فيميل الى تحديد استاتيكي لنسق الاسرة ، فيعد ان نسق الاسرة يتكون من مجموعة من الادوار المحددة معياريا ، مع الاخذ في الحسبان امكانية التداخل او التبادل بين الأدوار وليس هناك من جدل ان مسارات التغير قد لامست أكثر من جانب بنيوي و وظيفي من الاسرة العراقية المعاصرة ، فلم يعد ممكنا في ظل التغيرات الهائلة والكبيرة التي يمر بها العالم ان تستمر الاسرة في صورتها التقليدية ، إذ لابد ان تتأثر بشكل أو بآخر بالتغيرات التي تحدث الأنساق الاجتماعية الاخرى طبقا لمنظور بارسنز على الرغم من ان بعض التغير بطيئة بحسب طبيعتها واتجاهاتها.

ثانيا: عوامل التغير الاجتماعي في المجتمع العراقي

تشمل عوامل التغير الاجتماعي الى عوامل داخلية وعوامل خارجية التي سنوضحها كآلاتي :

اولا : العوامل الداخلية للتغير الاجتماعي وتتمثل بـ

١-العامل السياسي :

يعد العامل السياسي في مقدمة العوامل ذات الاهمية الفائقة لما يحدث في المجتمع من تغيرات ومشكلات اجتماعية واقتصادية ، فالنظام السياسي يعتمد بقاءه او زواله على مدى قدرته ومعدل سرعته في مواجهة المشكلات التي تحدث على مستوى المجتمع ، فالنظام السياسي لم يؤدي دورا مؤثرا في المجتمعات البسيطة زراعية كانت ام رعوية لأنها مجتمعات استاتيكية بطيئة التغير بينما ظهر دورها في التغير الاجتماعي بعد ظهور النظم السياسية المنفصلة عن المجتمع المدني ، إذ اصبحت هذه النظم هي التي تشرع لهذا المجتمع المدني وترسم السياسات لتنظيم عملية التغير الاجتماعي في محاولة جاهدة لتعبئة طاقات المجتمع لتنفيذ هذه السياسات ، ويؤكد معظم الباحثين على الدور الذي يمكن ان يقوم به النظام السياسي في عملية التغير ، بل ان أولئك الذين يؤكدون دور العوامل التكنولوجية والاقتصادية لا ينكرون هذا الدور للنظام السياسي لأنه يقوم بوضع استراتيجية عامة تستهدف تحقيق الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق الاستقرار والأمن ، فكلما حقق النظام السياسي درجة من القوة كلما استطاع ان يكون فاعلا في احداث التغيرات الداخلية وضبطها."١٦"

وليس هناك من شك في ان للأوضاع والأحداث السياسية كالحروب والأزمات السياسية او الهجرات القسرية اثرا فكريا واقتصاديا واجتماعيا على افراد المجتمع ، والوضع السياسي في المجتمع العراقي له تأثير كبير في التغير

الاجتماعي الذي اصاب وظيفة البناء الاجتماعي ، فبعد الانقلابات التي حدثت في العراق في خمسينيات وستينيات القرن المنصرم ومدة الحكم الديكتاتوري من عام ١٩٧٩ الى عام ٢٠٠٣ التي تميزت بانتهاكات لحقوق افراد المجتمع وتوالي الحروب ابتداء من الحرب العراقية الايرانية ١٩٨٠ لعام ١٩٨٨ ، وحرب ١٩٩٠ الى حرب الخليج الاولى التي انتهت في العام ١٩٩١ والتي خلفت سلسلة من العقوبات الاقتصادية والسياسية صادرة عن مجلس الامن التابع للأمم المتحدة ، وفشل الحكومة العراقية في ذلك الحين بالإيفاء بالتزاماتها الامر الذي ادى الى ابقاء تلك العقوبات حتى حرب الخليج الثانية للعام ٢٠٠٣ والتي كانت نتيجتها تغير النظام السياسي ، لهذا من الواضح ان عملية التحول السياسي رافقتها توترات وتدهور امني نتيجة انهيار المؤسسات الامنية بعد عام ٢٠٠٣ ، و دخول البلاد في صراعات طائفية اثرت في الوضع العام للمجتمع ، فضلا عن تأثير العقوبات الاقتصادية المفروضة على العراق لمدة ثلاث عشر سنة ، كل هذه الظروف أثرت بشكل كبير على افراد المجتمع العراقي ، حتى بعد تشكيل اول مجلس وطني عراقي عام ٢٠٠٥ وصياغة الدستور العراقي وأجراء انتخابات عامة في كانون الاول ٢٠٠٥ ، وانسحاب قوات الاحتلال لعام ٢٠١١ ، ومع استمرار الوضع الامني بالتدهور وعدم الاستقرار السياسي للأعوام ٢٠١٢ و ٢٠١٣ و ٢٠١٤ سيطرت قوات "داعش" على اجزاء مختلفة من العراق عام ٢٠١٤ مما ادى الى تأثير في البيئة الاجتماعية - الاقتصادية والبنى التحتية للبلد بما في ذلك التغيرات السلبية التي تأثرت بها الاسرة العراقية بشكل كبير مثل ظهور ازمة السكن ، ونزوح الأسر، وارتفاع نسبة البطالة ، وتشتت كبير للنازحين .١٧"

نستنتج مما تقدم ان للظروف السياسية التي مر بها المجتمع العراقي دورا في التغير الاجتماعي بالمجتمع ككل والأسرة بشكل خاص وما سبب من تغير

في بناء و وظائف الاسرة ، إذ نتيجة للأوضاع السياسية العراقية والأزمات التي تعرض لها افراد المجتمع من حروب وحصار، فضلا عن احداث ما بعد عام ٢٠٠٣ ، إذ عاني المجتمع من حروب طائفية وقتل وتهجير كل هذا أثر بشكل مباشر على الاسرة العراقية بنائيا و وظيفيا .

٢-العامل التكنولوجي :

شغلت قضية تفسير التغير الاجتماعي حيزا كبيرا من اهتمام علماء الاجتماع في المراحل المختلفة لنمو هذا العلم ، إذ تباينت الاراء والنظريات بشأن تفسير التغير الاجتماعي وعوامله ، ألا أن هناك اتفاقا على ان التكنولوجيا هي احدى العوامل الرئيسة والمهمة في تفسير التغير الاجتماعي في الفكر الاجتماعي المعاصر الى جانب العوامل الاخرى ، ويعد نورشتاين فيبلن VABLEN من اوائل الذين تبناوا النظرية التكنولوجية بوصفها نظرية مفسرة للتغير الاجتماعي ، إذ وضع نظريته عن التطور التكنولوجي مبينا ان الحياة الانسانية قائمة على دافع اساسي يتمثل في مختلف انماط الحياة والأعمال من وسائل وأساليب فنية يمارسها الافراد ، والتي بدورها تشكل العلاقات الانسانية والثقافية ، وعليه فأن تطور المجتمع في جوهره عملية توافق عقلي لأفرادها مع الظروف المؤثرة في تشكيل عاداتهم السابقة ، في حين ان اعادة هذا التوافق يتميز بالبطء والتذبذب نتيجة للضغوط التي تفرضها على الافراد مواقف جديدة ، فسهولة تكيف الافراد تعتمد على مدى تعرضهم لقوة ضغط من البيئة ، فأى طبقة تستفيد مباشرة من ظروف البيئة المتاحة تعمل على تشكيل نسقها الفكري على نحو يقاوم اي تغير في هذه الظروف ، ولهذا يرى نورشتاين ان عملية التطور الاجتماعي تبدئ بتغير في القيم الانسانية التي تؤدي الى التطور التكنولوجي ، والتكنولوجيا تؤدي الى تغير القيم والأفكار."١٨"

فيما يؤكد شيندر Schneider بأن معظم التغيرات الاجتماعية ليست ناتجة عن التغير في العمل او الدولة وإنما نتيجة للتغيرات التكنولوجية ، فالتغير الاجتماعي يبقى مستمرا اذا استمر التغير التكنولوجي ، وأي اختراع جديد يحطم الاساس الاقتصادي للمدينة ويوزع آلاف العمال ، وقد يفسح مجالا لإنشاء مدن جديدة في اماكن اخرى ، ويوفر فرص عمل اكثر ، مما يؤدي الى هجرة وانتقال افراد المجتمع اليها للحصول على فرص عمل جديدة ، والتغير بهذه الطريقة ينتج اضطرابا مستمرا في المجتمع وذلك بتغيير مراكز العمل التي قد تؤدي الى توزيع جغرافي جديد ، فالتغير التكنولوجي لا يقلب السكان رأسا على عقب فحسب وإنما يغير انماط حياتهم الاجتماعية ، فهو يعطي فرصا اكبر لعمل الزوجة ، فضلا عن انه يغير قناعة الافراد ، ويزيل الفوارق بين المجتمعات ويجعلها متشابهة."١٩"

ولقد ركز الدكتور علي الوردي على اهمية دخول عناصر المدنية والحضارة الغربية في العراق بعد الاتصال الحضاري منذ بداية القرن التاسع عشر وتأثيره في التغيرات والتحولات الاجتماعية على المجتمع العراقي ، إذ ان دخول الاكتشافات والاختراعات الحديثة في مجال الصناعة والتكنولوجية والاعلام والتربية الى العراق غيرت كثيرا من جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مما أدى الى انهيار جميع الحواجز بين المعقول وغير المعقول وأصبح كل شيء ممكنا ، فالتغير الاجتماعي نتيجة العلم والتكنولوجيا ، فضلا عن الحضارة والثقافة الغربية الوافدة الى المجتمع العراقي ساهمت بشكل او بآخر في حدوث صراع بين مؤيدي هذه الثقافة وبين الرافضين لها ، ومن طبيعة التغير الاجتماعي انه لا يؤثر في جميع اجزاء المجتمع على درجة واحدة ، فقد يحدث تغير سريع في ظواهر اجتماعية وتغير بطيء في اخرى ، وفي كلا الحالتين يؤدي الى ظهور مشكلات وأزمات اجتماعية ونفسية."٢٠"

نلاحظ مما تقدم بأن للعامل التكنولوجي دورا كبيرا في التأثير بعملية التغير الاجتماعي والمجتمع العراقي ليس بعيد عن كل ذلك لا سيما بعد عام ٢٠٠٣ ، فنظرا لاستعمال شبكة الانترنت على نطاق واسع في المجتمع فسبب تغيرا في قيم وعادات الافراد نتيجة للإطلاع على ثقافات مجتمعات أخرى ، فما كان مرفوض بالأمس أصبح مقبولا الآن ، والأسرة العراقية من اهم النظم الاجتماعية التي تأثرت بهذا العامل ، بل قد تأثرت بشكل كبير و واسع ، فبعد ان كانت الاسرة تتميز بعلاقاتها المتينة والوطيدة اصبحت بفعل الانترنت و وسائل الاتصال الحديثة الاخرى علاقات هشة وخلقت عزلة بين افراد الاسرة الواحدة ، وأصبح لكل منهم عالمه الخاص الذي لا يسمح للأخر بالتدخل فيه ، وهذا ينذر بالخطر على الابناء لعدم معرفة من يتعرفون عليهم بهذا العالم الافتراضي الواسع ، فضلا عن ذلك فقد تسببت هذه المواقع بالخيانة الزوجية من قبل الزوج او الزوجة على حد سواء وهناك شواهد عديدة على ذلك لا سيما حالات الطلاق التي حدثت بسبب ذلك ، ومن جانب آخر فقد استبدلت الزيارات الأسرية والتجمعات في المناسبات برسالة ترسل عوضا عن الزيارة او الحديث وجها لوجه ، على الرغم من التأثيرات الايجابية لوسائل الاتصال الحديثة ، الا ان تأثيراتها السلبية ساهمت بدرجة كبيرة في تفكك العلاقات الاجتماعية على اكثر من صعيد.

ثانيا: العوامل الخارجية للتغير الاجتماعي وتتمثل بـ

١- العامل الديمغرافي :

ومن عوامل التغير الاجتماعي العامل الديمغرافي وما يترتب عن الوضع السكاني نتيجة اختلاف حجمه او عدد سكان مجتمع ما وكثافته، و معدلات المواليد والوفيات سواء بالزيادة او النقصان او الهجرة الداخلية والخارجية ، إذ تؤدي هذه العوامل الى تفكك الحياة الاجتماعية وقد تسبب حراكا اجتماعيا ايضا

، فالتحركات السكانية سواء كانت قسرية او عفوية او مقصودة تحدث تغيرات هائلة في الاماكن التي ينزح منها السكان ، ومن جهة اخرى فإن نمو السكان يعد عنصرا مدمرا للتقدم لأشكال التغير الاجتماعي الغير مرغوب فيه ، إلا ان الوقائع تؤكد ان هذه الزيادة السكانية في الدول النامية تؤدي الى خلق وحدث مشكلات كثيرة ، لأنها ترهق الاقتصاد وتسهم في التقليل من الدخل القومي للفرد ، فضلا عن اكتظاظ المدن بسكان عاطلين عن العمل "٢١".

٢- العامل الاقتصادي :

يعد العامل الاقتصادي من عوامل التغير الاجتماعي ويتمثل بشكل الانتاج والتوزيع والاستهلاك ونظام الملكية السائدة في المجتمع والتصنيع ، فطبيعة النشاط الاقتصادي للسكان يؤثر في العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الافراد والجماعات ، وترتبط العوامل الاقتصادية بعوامل اخرى كالسكان والبيئة والتكنولوجيا ، وقد يكون للعوامل الاقتصادية السبق في التعجيل بسرعة التغير لكنه ليس العامل الوحيد المسبب للتغير، وهذا عكس ما نادى به الماركسية في ان طريقة الانتاج في الحياة المادية تتحكم في الحياة الاجتماعية والسياسية والفكرية."٢٢"

٣- العامل الفيزيقي او العامل البيئي :

للبيئة والظروف المناخية التي يعيش بها الافراد دورا مهما في عملية التغير الاجتماعي ، فثمة علاقة بين الانسان والبيئة ، فالبيئة الفيزيكية هي التي تحدد اشكال النشاط الاقتصادي واختلاف انماط الحياة الاجتماعية لأفراد المجتمع ، إذ ان بعض التغيرات البيئية يمكنها ان تحدث تغيرات اجتماعية بعيدة المدى كما حدث في الدول التي ظهر فيها البترول كونها احدثت تغيرا تقديما ملموسا ، وبالعكس من ذلك هناك ظروف بيئية أخرى كالكوارث الطبيعية كحدوث الزلازل والبراكين او الفيضانات وغيرها يمكنها ان تؤدي الى زوال

مجتمعات ، ويمكن حصر العوامل الفيزيائية التي لها دورا في احداث التغير الاجتماعي بالحرارة ، المناخ ، الرطوبة الأمطار التبدلات الجيولوجية كالتصحر والعواصف الترابية ، و وجود معادن او نفاذها ، فضلا عن الكوارث البيولوجية كالأوبئة والأمراض."٢٣"

نستنتج مما سبق بأن للعامل البيئي دور في التغير الاجتماعي للمجتمع بشكل عام وعلى حياة الافراد بشكل خاص ، وفي المجتمع العراقي كان لارتفاع درجات الحرارة وقلة الامطار او ندرتها وسرعة التبخر وتراكم الاملاح في التربة (فترة جفاف) اثار واضحة في حياة الافراد على الجانب الصحي والبيئي من جهة ، ومن جهة أخرى قد اثرت هذه العواصف الترابية في طبيعة الانجاز والعمل على صعيد المؤسسة الاسرية ، اذ تأثرت الاسرة العراقية بهذه الظروف التي اثرت في الحالة النفسية والاجتماعية ، فضلا عن الحالة الاقتصادية التي تراجع مردود العمل و الانتاج في ظل تردي الظروف البيئية والصحية.

ولا يمكن اغفال عامل الاحتكاك والانتشار الثقافي اي اتصال الثقافات المختلفة واحتكاكها مع بعضها البعض ، إذ ان انتقال الكثير من العناصر الثقافية ساهم بشكل او بآخر في احداث تغيرات كبيرة في الحياة الاجتماعية."٢٤"

المبحث الرابع : التغيرات الاجتماعية للأسرة العراقية بعد عام ٢٠٠٣

تمثل الاسرة نسقا اجتماعيا رئيسا في المجتمع ، فهي مصدر الاخلاق والدعامة الاولى لضبط السلوك ، إذ يتلقى فيه الفرد اولى دروس الحياة الاجتماعية ، وعلى الرغم من صغر حجمها إلا أنها تعد من اقوى انساق المجتمع فعن طريقها يكتسب الانسان إنسانيته وفيها يتحول المولود من كائن بيولوجي الى مخلوق اجتماعي يعيش في انسجام مع الآخرين وفقا للقيم

والمعايير القائمة في المجتمع ، لذا فالمجتمع يولي اهتماما كبيرا للأسرة كما أنه يتوقع منها اداء بعض الوظائف تجاه افرادها مما يكون له الاثر الاكبر على المجتمع ، وتتمثل وظائف الاسرة بالوظائف الاقتصادية والإشباع النفسي والعاطفي والوظائف البيولوجية والاجتماعية والتنشئة الاجتماعية والوظيفة الدينية والترويحوية ، ولأهمية الاسرة بوصفها الاطار البنائي الاجتماعي والذي يحدد على اساسه العلاقات والتفاعلات الاسرية ، فأن كل اصلاح للأسرة ما هو إلا صلاح للمجتمع ، ويعد عام (٢٠٠٣) اي بعد تغير النظام السياسي في العراق حدثت تغيرات بنائية و وظيفية للأسرة العراقية يمكننا ان نلقي الضوء عليها :

اولا : التغير في تركيب وحجم الاسرة العراقية

يشير تراث علم الاجتماع من خلال نتائج الدراسات الميدانية المتعددة والاتجاهات والمداخل النظرية الى التأثير العميق والمتعدد الواجه للتصنيع والعولمة وما رافقها على بناء الاسرة و وظائفها ، فنمط الاسرة الممتدة Extended Family كان الاكثر شيوعا في المجتمع العراقي ، إذ ان هذا النمط يمثل وحدة انتاجية اجتماعية تخضع علاقاتها الاجتماعية والاقتصادية لضوابط ثقافية ، فالأبناء في هذا النمط من الاسر يمثلون قوة اقتصادية لذلك كان الميل لزيادة الانجاب من الذكور بهدف استثمارهم كمصدر في العمل و زيادة دخل الاسر والعمل الاسري "٢٥".

وفي ظل ظروف التحضر والعولمة تحولت الاسرة من الممتدة Extended Family الى الاسرة النووية Nuclear Families حديثة صغيرة التكوين و ديمقراطية في مبادئها وممارساتها ، وشعر الدكتور أحسان محمد الحسن في ثمانينيات القرن المنصرم ان الاسر الممتدة سوف تتلاشى وتختفي نظرا لظهور التكنولوجيا التي لا تتلاءم مع طبيعتها ، بل تتسجم مع طبيعة

وقيم الاسرة النووية ، فاستقلال الابناء عن اسرهم الاصلية بعد زواجهم يرجع الى عوامل عدة منها التخصص المهني في الاعمال وتوفير العمل في المدن "٢٦".

وفي ضوء ما تقدم كان من الطبيعي سابقا ان تسكن الزوجة مع اهل الزوج في منزل واحد ، بل أن أكثر النساء كن يسعدن بهذا وبتشجيع من أهلها ايضا، إذ يسود الود والحب والتعاون مع بعضهم ، وفي ظل الاسرة الممتدة يعيش الكل على الخير والشر معا ، وتربية الابناء يتم في ظل هذه الاسرة الممتدة ، وقد يكون لهذا الامر نتائج ايجابية تصب في مصلحة الاسرة ، اما اليوم وفي ظل تطور وسائل التكنولوجيا والاتصال في العالم بشكل عام و دخولها للمجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ بشكل خاص صاحب ذلك تغيرا اجتماعيا ملموسا في الاسرة من حيث بنائها و وظائفها ، فالإطلاع على ثقافات مجتمعات اخرى أثر في فكر المتزوجين حديثا وفي نمط حياتهم ومعيشتهم ، فوضع الزوجة اليوم اختلف عن السابق ونظرتها اصبحت مغايرة عما سبق ، وحلمها الذي يراودها الان قبل الزواج ان تكون في بيت الزوجية المستقل الذي يجمع بينها وبين زوجها ، وتكون هناك خصوصية في بداية حياتهما الزوجية والطموح بالعيش لحظة بلحظة مع شريك الحياة في سكن منفصل عن منزل العائلة الأكبر من اجل التمتع بالحرية الشخصية قدر الامكان ، لذا اصبح الميل في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ الى العيش والسكن المستقل بالنسبة للأزواج الجدد اي الميل للأسرة النووية في بداية الحياة الزوجية ، ولقد بات هذا واضحا في اتجاه الكثير من الافراد في العاصمة بغداد نحو تقسيم المنازل الكبيرة الى منازل اصغر قد يصل احيانا مساحته الى (٣٦) م او أقل وتأجيرها او بيعها للأزواج الجدد او من لديه طفل واحد او طفلين .

ومن التغيرات الاجتماعية الاخرى التي حدثت في الاسرة العراقية بعد عام ٢٠٠٣ هي شيوع اسلوب الزواج الخارجي بعد ان كان سابقا التفضيل للزواج الداخلي (زواج الاقارب) التي كانت تفضلها الاسر نتيجة لمعرفة الزوجة وأهلها ومعرفة اصلها وغيرها من القيم التي كانت تتمسك بها الأسر، فقد تغير الوضع الان اذ معظم الزوجات تتم عن طريق الاختيار الحر (اختيار فردي من قبل الأبناء انفسهم) وهذا يعني بالنسبة لهم تبادل الحب والتعارف قبل الزواج اذ ساهمت الظروف المختلفة في ميادين العلم والعمل في خلق ظروف متعددة للتفاهم قبل الزواج ، فمع الانفتاح العالمي وثورة المعلومات اصبح الغزو الثقافي والفكري على مجتمعنا مع انتشار شبكات التواصل الاجتماعي امرا سهلا للغاية ، وقد ساعد ذلك على انتشار ظواهر جديدة في المجتمع العراقي مثل اساليب التعارف الحديثة بهدف الزواج عبر الانترنت ، إذ لاقت هذه الظاهرة اقبالا شديدا خاصة بين جيل الشباب."٢٨"

ومن جانب آخر فقد ازداد زواج القصر (الزواج المبكر) في مجتمعنا بعد عام ٢٠٠٣ سواء زواج الذكور او الاناث مبكرا ، والزواج هو نظام اجتماعي يتصف بقدر من الاستمرار والامتثال للمعايير الاجتماعية وهي الوسيلة التي يعتمد اليها المجتمع لتنظيم المسائل الجنسية وتحديد مسؤولية الزواج ، في المقابل يمكننا تعريف مفهوم الزواج المبكر من الناحية العلمية والطبية بوصفه الزواج قبل البلوغ ، ويمكن وصف من يتزوج قبل سن الثامنة عشر بالزواج المبكر ، لكن ذلك لا يستند الى قاعدة علمية او شرعية ، فأمر الزواج مربوط بالبلوغ ، لكن ما يثير الانتباه هو انتشار زواج الفتاة القاصر ، فالبلوغ عند الفتاة هي المدة الزمنية التي تتحول فيها الفتاة من طفلة الى بالغة ، إذ تحدث تغييرات فسيولوجية وسيكولوجية عديدة ، والبلوغ هو سن المراهقة الذي يتصف بالنمو الجسدي اكثر من النمو العقلي ، ويعد تزايد حالات زواج القصر في

مجتمعنا (الذكور او الاناث) من الظواهر المثيرة للقلق لما له من تبعات وتداعيات و ازيمات نفسية واجتماعية ومشكلات في التكيف ، فضلا عن ان هذا الزواج بدأ يهدد مؤسسة الاسرة من احد طرفي العلاقة الذي غالبا ما يكون غير مدركا لأهمية هذا الارتبا ومسؤولياته وحقوقه و واجباته."٢٩"

وعلى ما يبدو ان التغيرات الاجتماعية التي طالت الأسرة العراقية ساهمت بشكل او بآخر في ارتفاع و زيادة حالات الطلاق بشكل مهول ومخيف ، إذ أظهرت احصائية لمجلس القضاء الاعلى العراقي ، ارتفاع حالات الطلاق الى اكثر من (٤٠٠٠) من أصل (١٠٠٠٠) حالة زواج خلال شهر واحد من عام ٢٠١٧ ، وقد ذكرت ايضا ان حالات الطلاق تصاعدت خلال ١٠ سنوات الاخيرة ، وهذا يعني ان هناك (١٤٥) حالة طلاق يوميا و(٦) حالات كل ساعة مما يعني طلاق كل (١٠) دقائق . "٣٠" والجدول ادناه يوضح حالات الطلاق في المجتمع العراقي باستثناء اقليم كردستان بحسب ما ذكره مجلس القضاء الاعلى العراقي لشهر شباط لعام ٢٠١٨ . "٣١"

حالات الزواج والطلاق (شباط) ٢٠١٨				
حالات الطلاق		حالات الزواج		اسم الاستئناف
حالات الطلاق الذي تجريه المحكمة	حالات الطلاق بدعوى تقدم إلى المحكمة	تصديق عقود الزواج الواقعة خارج المحكمة	عقود الزواج	
٧٢٨	٩٦٩	٦١٠	٣٥٨٩	استئناف بغداد / الرصافة الاتحادية
٤٠٠	٦١٥	٤٥٠	٢٨٩٠	استئناف بغداد / الكرخ الاتحادية
٢٤٤	٢٩٩	٢٦٥٧	٢٠٦٤	استئناف نينوى الاتحادية
١٠٠	١٥٥	٤٥	١٠٢٣	استئناف ديالى الاتحادية
٣٢	٣٦٢	٣٢٥	١٩٠٦	استئناف بابل الاتحادية
٣١	٣٨٣	٤٧	١٤٨٤	استئناف النجف الاتحادية
٦٠	١٣٠	٤٥٤	١٠٩١	استئناف كركوك الاتحادية
٥١	٢٩٨	٢٧٩	١٩٦٩	استئناف ذي قار الاتحادية
١٤٢	٨٢	٢٨٢	١٤٧٤	استئناف الانبار الاتحادية
٧٣	٥٣٢	٣٧٠	٢٣٣٧	استئناف البصرة الاتحادية
١٣	٢٠٢	٧١	١١٤٦	استئناف واسط الاتحادية
٨٧	٢٧	٦٢	٦٨٣	استئناف صلاح الدين الاتحادية
٩	٨٥	١٥٣	٦٧٧	استئناف المثنى الاتحادية
١	١٧١	١١٠	٨٧١	استئناف ميسان الاتحادية
٠	٢٦٤	٨٧	١١٤٨	استئناف كربلاء الاتحادية
٢٣	٢٣٢	١١٠	١٢٠٧	استئناف القادسية الاتحادية
١٩٩٤	٤٨٠٦	٦١١٢	٢٥٥٥٩	المجموع

نستنتج مما تقدم ان هناك تزايداً مستمراً لزواج القصر (الزواج المبكر) سواء للفتيات او الفتيان بعد عام ٢٠٠٣ في المجتمع العراقي ، إذ يتم تزويج الفتيات بعمر صغير من قبل الاهل بذريعة تردي الاوضاع الامنية في المجتمع والخوف عليهن من حالات الخطف او الانحراف بعد دخول الانترنت للأسر

العراقية واستعمال مواقع التواصل الاجتماعي بطريقة سيئة من قبل بعضهن ، وعلى ما يبدو ان ذلك انعكس سلبا على واقع الاسرة العراقية فقد زادت حالات الطلاق المبكر والتي تنذر بكارثة اجتماعية حاليا وعلى المدى البعيد لما له من تداعيات في تفكك الاسر ، و زيادة الانحراف ، فضلا عن ذلك فقد تسببت قضايا الطلاق مشكلات بين الاسر نتيجة الخلافات على اسباب الطلاق الامور المالية كالمتاخر وأثاث الزواج والمصوغات الذهبية وما الى ذلك ، الى ان اصبحت هذه القضية تهدد النسيج الاجتماعي وتتنذر بتفكك الروابط الاجتماعية .

وهناك من يرى ان مطالبة المرأة العراقية بالطلاق والمطالبة بحقوقها وعدم الرضا بحياة زوجية بسيطة يرجع الى ان المرأة اصبحت اكثر وعيا بحقوقها نتيجة اطلاعها على حقوق المرأة في مجتمعات اخرى ونمط حياتها الزوجية ، فضلا عن ذلك فأن نظرة المجتمع العراقي للمرأة المطلقة لم تعد كالسابق ، إذ كانت المرأة بعد طلاقها لا يمكن الخروج من المنزل إلا بمصاحبة احد من افراد اسرتها ، وقد توصم بوصم اجتماعي وينظر لها نظرة سيئة ، اما اليوم فبإمكان المرأة المطلقة الخروج وإكمال تعليمها ومن ثم العمل والزواج مرة ثانية ممن تراه مناسباً لها ، وفُضلا عن تغير نظرة المجتمع لها فأن نظرة الرجل العراقي ايضا تغيرت بشأن الزواج والارتباط من امرأة مطلقة لا سيما اذا كانت على قدر من الجمال والتعليم ، او كان لديها مهنة جيدة او دخل جيد.

ثانيا : التغير في وظائف الاسرة وادوار افرادها

كانت الاسرة سابقا تؤدي وظائف عديدة مثل الوظيفة البيولوجية Biological Function وذلك عن طريق الزواج والتناسل لبقاء الجنس البشري والوظيفة الاقتصادية Economical Function والوظيفة

التربوية Educational Function ، إذ تعد من اهم وظائف الأسرة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية Socialization التي تحول بمقتضاها الفرد من كائن بيولوجي الى كائن اجتماعي ، فالأسرة وفقا لذلك تؤدي دورا رئيسا في نقل القيم والمثل الى الابناء ، فضلا عن الوظيفة الدينية Religious Function التي تقوم بها الاسرة بتعليم وتلقين ابنائها كل ما يتعلق بمعتقدات المجتمع والطقوس التي يمارسها ، والوظيفة النفسية Psychological Function فالفرد وبخاصة الطفل والمراهق بحاجة الى الاهتمام والحب والتقدير والثقة بالنفس والقبول وهذه ما تقدمه الاسرة عن طريق العلاقات الروحية التي يعيشها أعضاؤها فيما بينهم . "٣٢" اما في الوقت الحاضر فقد تقلصت وظائف الاسرة وأصبحت مؤسسات اخرى تقوم نيابة عنها ، وهذا ما دفع بعض علماء الاجتماع مثل روبرت ميرتن وتالكت بارسنز و رالف لينتون وماركريت ميد وسترتارد الى القول بأن الاسرة اصبحت مؤسسة ثانوية لأنها فقدت بعض من وظائفها ، وفي الوقت نفسه نجد علماء آخرون يرون ان الاسرة بقيت محتفظة بوظائفها وأهميتها بالنسبة للفرد على الرغم من تدخل بعض مؤسسات الدولة في مساعدتها وهم وليم كوود ، فليجر ، مردوخ ، هارفي ، برجس، توماس . "٣٣"

ولا يمكن انكار تراجع دور الاسرة في الوظيفة الاجتماعية (التنشئة الاجتماعية) بسبب انحسار نماذج الدور التقليدي ونسق القيم الحالية للعلاقات الاجتماعية ، امام تحديات التغيرات الاجتماعية بسبب وسائل البث التلفزيوني وشبكات الانترنت ، وهما مصدر التوتر في علاقات القيم بين الاسرة وما تحتويه هذه الشبكات من برامج اصبحت اقوى جاذبية وتأثيرا من توجيهات الاسرة ونصائحها. "٣٤"

بناء على ما تقدم يمكن القول ان الاسرة كانت ولا تزال تقوم بوظائفها المهمة بالنسبة للفرد لا سيما فيما يخص تنشئة ابنائها ، إلا لا يمكننا انكار التغيرات الحاصلة للأسرة في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣، إذ ساهمت مواقع التواصل الاجتماعي والمواد المطروحة فيها في التأثير على بناء الاسرة و وظائفها ، واقتناء جميع افراد الاسرة اجهزة الموبايل الحديثة بما فيهم الاب والام وانشغالهم عن الابناء الصغار او المراهقين الذين هم بحاجة الى الأبوين وخاصة الام التي باتت هي الاخرى مشغولة بتصفح هذه المواقع بأوقات مختلفة ومتواصلة قد تستغرق ساعات ساهم كل ذلك في تغير طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الاسرة ، بل تفكك نمط العلاقة التقليدية التي كانت تربط الابوين بالأبناء.

ومن جانب آخر كان للتغيرات الاجتماعية في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ تأثير على الاسرة ومنها بطالة رب الاسرة مما تسبب في حدوث خلل في الوظيفة الاقتصادية للأسرة ، إذ كشفت احصاءات رسمية حديثة عن وجود حوالي (٤) ملايين عاطل عن العمل في العراق وارتفاع نسبة العمالة بين الاطفال وكذلك تدني مستوى المعيشة بشكل ملحوظ. "٣٥" ففي كثير من المجتمعات المعاصرة سابقا وحاليا تعتمد الاسرة على الرجل (الزوج) من حيث الاعالة ، ويعتمد على المرأة (الزوجة والام) في القيام بالأعمال المنزلية وإنجاب الاطفال و رعايتهم ، ونتيجة لهذا التقسيم في العمل ، يمثل الرجل السلطة على زوجته وأبنائه ، وهذه السلطة يدعمها العرف والقانون ، وعلى الرغم من التغيرات الاجتماعية العديدة فما زال متوقعا من الرجل ان يكون العائل الاول لأسرته ، لهذا ليس مستبعدا ان نرى بعض الزوجات يطلبن الطلاق من منطلق ان الأزواج عاجزون عن اعالتهم . "٣٦"

وبفعل عوامل التغير الاجتماعي في المجتمع العراقي تغيرت الكثير من الاتجاهات والأفكار التي كان يظن ذات يوم انها الجذر الاصيل عن الطبيعة الانسانية والاجتماعية مثل العادات والتقاليد الخاصة بالجنس او بالسياسة ، فقد اخرجت التكنولوجيا المرأة من المنزل وأدخلتها الى عالم الحياة العامة ، مما ترتب عليها جملة من التغيرات الاساسية المتعلقة بالأسرة من حيث وظيفتها ومضمون ادوار عناصرها . "٣٧" وعليه فوظيفة الزوجة اليوم تغيرت بفعل التحولات الحاصلة في المجتمع فيما يتعلق بدور المرأة في سوق العمل وخروجها من المنزل وترك اسرتها ومسؤولياتها الاسرية لساعات طويلة كل يوم مما أثر ذلك في وظيفتها تجاه منزلها وأبنائها ، والخطورة تكمن في التهديد الذي يستهدف استقرار الاسرة ، فنتيجة لعمل الزوجة وبطالة رب الاسرة جعلت الزوج يفقد كثيرا من سلطته في اتخاذ القرارات او دوره او وظيفته .

المحور الخامس : الأسرة العراقية في ظل العولمة

يقصد بالعولمة هي اصفاء طابع العالمية على الشيء وجعل نطاقه عالميا ، اي نقله من المجال الضيق والمحدود (حدود الدولة) الى المجال الواسع اللامحدود (العالم او الكون) ، والعولمة كلمة مشتقة من كلمة عالم وهي ترجمة لكلمة "globalization" الانكليزية المشتقة من كلمة "globe" التي تعني " الكرة الارضية" ويختلف مفهوم العولمة بحسب الخلفية الفكرية التي ينطلق منها كل باحث فهناك من يعرفها بأنها " العملية التي يتم بمقتضاها الغاء الحواجز بين الشعوب ، إذ تنقلهم من حالة الفرقة والتجزؤ الى حالة الاقتراب والتوحد ، ومن حالة الصراع الى حالة التوافق ، إذ تشكل قيم عالمية موحدة وبشكل وعي عالمي يقوم على مواثيق انسانية عامة ، في حين يعرفها البعض من الباحثين بأنها مرحلة جديدة من مراحل تطور الحداثة تتكاثر فيها العلاقات الاجتماعية

على الصعيد العالمي بروابط اقتصادية وثقافية وسياسية ، هذه الروابط لا تعني الغاء المحلي واحلاله واستبداله بالعالمي ، ولا تعني استبدال الداخل بالخارج ، وانما تعني اضافة بعد جديد لما هو محلي بحيث يصبح العالم الخارجي بنفس حضور العالم الداخلي في تأثيره على الأفراد والمجتمعات "٣٨"

وتعد العولمة ذات ابعاد تكنولوجية واجتماعية واقتصادية وثقافية ، وأن كانت قد ساهمت في تطور النظام الرأسمالي الا أنها كانت ذات انعكاسات فكرية وثقافية ، إذ ساهمت في العولمة في التأكيد على الديمقراطية وحقوق الانسان والتعددية والحرية والمساواة وحرية تبادل المعلومات والمعرفة والاعلام الحر والتجارة الالكترونية Electronic Commerce متمثلة في عقد الصفقات في توصيل السلع والخدمات للمستهلكين مباشرة ، والتسوق عن بعد او خدمات التسوق من المنزل Home Shopping ، اما ايجابياتها في المجال الطبي فقد ساعدت الاطعم الطبية في مشاهدة اجراء العمليات الكبرى بالدول المتقدمة وتعلم استعمال الاجهزة الطبية الحديثة ، فضلا عن تأثيراتها الايجابية في المجال التعليمي والثقافي وغيرها . "٣٩" وعليه فأن التطورات السريعة والهائلة في العامل التكنولوجي الى التواصل بين افراد الاسرة المتباعدين مكانيا وخلق الوعي بالقضايا والأفكار السياسية والمشكلات الصحية وتسير طرق معالجتها عبر الاتصال بالدول المتقدمة طبيا .

ولضرورة دراسة العولمة يستلزم ايضا الاهتمام بالأسرة العراقية في ظل العولمة وتأثيراتها وتداعياتها عليها، إذ أثرت سلبا على الفرد والأسرة على حد سواء ، فمن جانب انها ركزت على حرية الانسان الفردية الى ان تصل للمدى الذي يتحرر فيه من كل القيود والأخلاق والدين والأعراف المرعية ، وتعزيز النزعة الانانية لدى الفرد ، وتعميق مفهوم الحرية الشخصية في العلاقة الاجتماعية لا سيما في علاقة الرجل بالمرأة ، فعندما يساء استعمال الانترنت

مع ادمان الزوجان او احدهما مما يؤدي الى ما يعرف بالصمت الزوجي "وهو انعدام التفاعل بين الزوجين ، "٤٠" إذ أن الأجهزة التكنولوجية الحديثة مصدرا اساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية التي اصبحت تصدر رسائل متضاربة تتعارض مع مضامين التنشئة داخل الاسرة مما يؤدي الى الاضطرابات النفسية والخلل الاجتماعي في تنشئة الابناء ، وظهر مشاعر الاغتراب وفقدان المعايير (الأنومي) Anomi مما يشعر الفرد بأن من حوله من افراد الاسرة والمجتمع لا يشعر به ولا يعنيه امره ، وهذا ادى الى تقليل طموحه وفقدان الحماس والتفاعل مع افراد أسرته والمجتمع "٤١"

وقد فرضت التحولات الاجتماعية الناتجة عن العولمة والتغيرات الاجتماعية التي احدثتها في انماط السلوك والتبدل الحاصل في سلم القيم تحديات كبيرة على الأسرة العراقية ، إذ هددت ولا تزال تهدد كيانها وبنائها و دورها المحوري في التربية والرعاية والتنشئة وأصبح لها شركاء أقوياء ينافسونها على لعب دورها في تشكيل الفرد كالإعلام و وسائل الاتصال الحديثة "٤٢" فانشغال الابوين عن الابناء في مراحل زمنية مبكرة من اعمارهم كعمل المرأة (الأم) لفترات متباعدة فالأبناء لا يجدون سوى الشارع او التعرف على اصدقاء السوء وما يترتبُ على ذلك من أضرارٍ جسيمةٍ تلحق بالأبناء كالإدمان والانهيـار الخلفي وغيرها من المشكلات النفسية التي تلحق بهما نتيجة غياب التنشئة السليمة لهما من قبل والديهما هذا من جانب ومن جانب آخر لا يمكن انكار دور الإعلانات المعروضة على وسائل الإعلام كالتلفزيون و وسائل الاتصال الحديثة كالانترنت ، التي ساهمت بشكلٍ أو بآخر في تشجيع الاتجاهات نحو تعاطي المخدرات كالإعلان عن الكحول ، من أجل تحقيق الأهداف المعروضة من وراء طرح الإعلان إلا وهي هدم العنصر الأساسي من عناصر القوة والتنمية إلا وهي الشباب "٤٣" ولأن الأسرة هي البيئة الأولى

التي يعيش في كنفها الفرد ، إذ يبدأ الطفل منذ ولادته وسنوات عمره المبكرة بتقليد الآخرين المحيطين به فتتسخ أفعالهم في نفسه ، لذا يمكن ان تكون العوامل المختلفة ومن جملتها الافتقار الى حنان الابوين او توتر الجو الأسري، فالحرمان الثقافي والعاطفي والاقتصادي والمشكلات الوالدين والاضطرابات النفسية كلها تعطي نظرة ايجابية لتعاطي المخدرات "٤٤" ، إذ كان العراق من الدول التي تعد ممرا للمخدرات قبل عام ٢٠٠٣ الى دول الخليج ، إلا ان بعد عام ٢٠٠٣ أصبحت المخدرات آفة في المجتمع العراقي أخذت تؤثر على الأسرة العراقية سواء ان كان متعاطيها من الأبناء او رب الأسرة."٤٥"

نستنتج مما تقدم ان الأسرة تأثرت تأثيرا كبيرا في ظل العولمة ، إذ تزايد الاهتمام بها في عصر زادت فيه العديد من التغيرات وتتعرض فيه حياة الفرد والمجتمع تحديات واختبارات ، ولقد أصبحت الاسرة في معية النظام العالمي الجديد وفرضية العولمة وهيمنتها وتدفع تجلياتها الاقتصادية والثقافية والتكنولوجية وتداعياتها عليها في وضع مصحوبا بالمخاطر وليست الاسرة العراقية بمنأى ومأمن عن هذه المخاطر.

المحور السادس : النتائج والتوصيات

اولا : نتائج البحث

من اهم النتائج والاستنتاجات التي توصلنا اليها في بحثنا :

١- للظروف السياسية التي مر بها المجتمع العراقي دورا في التغير الاجتماعي ، إذ عانى من حروب طائفية وقتل وتهجير أثر بشكل مباشر على الاسرة العراقية بنائيا ووظيفيا .

٢- للتطور التكنولوجي دورا كبيرا في التغير الاجتماعي في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ ، لا سيما بزيادة استعمال شبكة الانترنت على نطاق واسع ، إذ ساهم في تغير قيم وعادات الافراد نتيجة

للإطلاع على ثقافات مجتمعات أخرى فما كان مرفوض بالأمس أصبح مقبولا الان ، فأصبحت العلاقات الاسرية هشة وخلفت عزلة بين افراد الاسرة الواحدة ، فضلا عن ذلك تسببت مواقع التواصل الاجتماعي خيانة زوجية من قبل الزوج والزوجة .

٣- لقد زادت ظواهر اجتماعية عديدة في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ منها هو الميل الى العيش والسكن المنفصل للمتزوجين حديثا فلم يعد كالسابق السكن مع اهل الزوج لسنوات عديدة من الزواج ، مما سبب بظاهرة تقسيم المنازل الكبيرة الى وحدات سكنية صغيرة .

٤- انتشار الزواج عبر الانترنت مع انتشار شبكات التواصل الاجتماعي فبعد ان كانت الاسرة العراقية تفضل زواج ابنائها من الاقارب او الاقل ممن تعرفهم او تعرف اسرهم ، فضلا عن ذلك أصبحت اغلب الزيجات تتم عن طريق الاختيار الحر .

٥- ازداد زواج القصر (الزواج المبكر) في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ سواء الذكور او الاناث مما انعكس سلبا على واقع الاسرة العراقية فقد زادت حالات الطلاق المبكر بشكل مهول و مخيف والتي تنذر بكارثة اجتماعية حاليا وعلى المدى البعيد لما له من تداعيات في تفكك الاسر .

٦- تغير كثير من الاتجاهات والأفكار التي كانت تعد الجذر الاصيل في القيم والتقاليد بفعل عوامل التغير الاجتماعي في المجتمع العراقي ، فقد خرجت المرأة للعمل نتيجة لبطالة رب الاسرة ، إذ تشير الاحصاءات الرسمية عن وجود (٤) ملايين عاطل عن العمل في العراق ، مما ادى الى عمل الزوجة وبذلك جعلت الزوج يفقد كثيرا من سلطته في اتخاذ القرارات او دوره او وظيفته.

٧- فرضت التغيرات الاجتماعية الناتجة عن العولمة من محمول قيمي وسلوكيات جديدة جعلت الاسرة العراقية تعيش حالة ارتباك بين مجارة الحداثة وبين التمسك بالقيم والتقاليد.

ثانيا : التوصيات

١-تشجيع الابحاث والدراسات المتعلقة بالأسرة بالتعاون مع وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، للخروج بنتائج اوسع واشمل بشأن قضايا الاسرة والعلاقات الاسرية وتماسكها.

٢- التعاون مع وزارة التربية لإقرار مادة خاصة بعلم الاجتماع الاسري توضح العلاقات الأسرية المكنات والأدوار وطبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة وقضايا التماسك ، وذلك لمواجهة السلبيات التي لحقت بالأسرة بعد عام ٢٠٠٣ .

٣-ايجاد فرص عمل لأرباب الأسر العاطلين عن العمل .

٤- الاهتمام من قبل المؤسسات الحكومية والغير حكومية بواقع الاسرة في مختلف الجوانب والتحديات التي تواجهها في ظل العولمة .

*الهوامش

١-سيد محمد مرتضى الحسني الزيدي ، تاج العروس ، ج١٣، مطبعة الكويت ، ١٩٦٥، ص٢٨٦

٣- د.احمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت ، ١٩٧٧، ص٣٨٢

٤- د.محمد الجوهري و آخرون ، دراسات في التغير الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ص٤٥

- ٥- د. لاهاي عبد الحسين ، مصطلحات ونصوص سوسيولوجية باللغتين العربية والإنكليزية الدار الجامعية للطباعة والنشر ، بغداد ، ٢٠٠٨ ، ص ١٦٥-١٦٦
- ٦- احمد النكلوي، التغير والبناء الاجتماعي ، مكتبة القاهرة الحديثة ، ١٩٦٨ ، ص ٨
- ٧- د. احمد زايد ود. اعتماد علام ، التغير الاجتماعي ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٣-٢٤
- ٨- د. دلال ملحق استيتية ، التغير الثقافي والاجتماعي ، ط ٢ ، دار وائل ، عمان ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٥-٣٨
- ٩- د. احمد زايد ود. اعتماد علام ، مصدر سابق ، ص ٢٥
- ١٠- د. نبيل عبد الهادي ، علم الاجتماع التربوي ، ط ١ ، المطبعة العربية الأولى ، عمان ، ٢٠٠٢ ، ص ١٤٤
- ١١- د. احمد زايد ود. اعتماد علام ، مصدر سابق ، ص ٢٧
- ١٢- محمد بن ابي عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٤
- ١٣- د. احمد زكي بدوي ، مصدر سابق ، ١٥٢
- ١٤- د. بشير صالح الرشيد وآخرون ، الموسوعة العلمية للتربية ، ط ١ ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت ، ٢٠٠٤ ، ص ٤٥
- ١٥- د. احمد زايد ود. اعتماد علام ، مصدر سابق ، ص ١٥-٥٥
- ١٦- د. ليلي البهنساوي ، اتجاهات وقضايا في علم الاجتماع العائلي ، من دون ذكر المطبعة ، القاهرة ، ٢٠١٦ ، ص ٢٣-٢٥
- ١٧- د. احمد زايد ود. اعتماد علام ، مصدر سابق ، ص ٣٢-١٧٠
- ١٨- اليونيسيف مع جمعية الامل العراقية ، التقييم السريع لأسوء اشكال عمالة الاطفال ، ٢٠١٥ ، ص ٩
- ١٩- د. عبد الرؤوف الضبع ، التكنولوجيا والتغير الاجتماعي في المجتمعات العربية ، ط ١ ، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩ ، ص ٨١-٨٣
- ٢٠- د. دلال ملحق استيتية ، مصدر سابق ، ص ٥٨

- ٢١- ابراهيم الحيدري ، علي الوردي والتغير الاجتماعي في العراق ، ٢٠١٣ ، على الرابط الالكتروني: [https / kiabat . com](https://kiabat.com)
- ٢٢- د. دلال ملحق استيتية ، مصدر سابق ، ص ٤٨-٤٩
- ٢٣- المصدر نفسه ، ص ٥٤
- ٢٤- د. احمد زايد ود. اعتماد علام ، مصدر سابق ، ص ٨٢
- ٢٥- د. عبد الله رشدان ، علم اجتماع التربية ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩ ، ص ٢٧٥
- ٢٦- د. احمد زايد ود. اعتماد علام ، مصدر سابق ، ص ١٢٢
- ٢٧- د. احسان محمد الحسن ، علم الاجتماع الصناعي ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨٦ ، ص ١٩٥
- ٢٨- د. بهاء الدين خليل تركية ، علم الاجتماع العائلي ، ط ١ ، الاهلي للتوزيع ، دمشق ، ٢٠٠٤ ، ص ١٢١
- ٢٩- ليلي عيسى ، زواج الانترنت ومسح القيم ، ٢٠١٧ ، على الرابط الالكتروني: [http/www.elsad.net](http://www.elsad.net)
- ٣٠- د. ميسون بنت علي الفايز ، زواج صغيرات السن ، مركز الابحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية و دراسات المرأة ، مطابع التعليم العالي ، ٢٠١٢ ، ص ١-٢
- ٣١- ارتفاع معدلات الطلاق وشرعنه زواج القاصرات ازمة تهدد العراق ، على الرابط الالكتروني :
- [https/ rawabet center.com](https://rawabetcenter.com)
- ٣٢- مجلس القضاء الأعلى ، إحصائية الزواج والطلاق لشهر شباط ٢٠١٨ ، على الرابط الالكتروني : [https/ hjc.iq](https://hjc.iq)
- ٣٣- د. عبد الهادي علي سلمان عبد الله ، المدخل الى الانثروبولوجية ، ط ١ ، مطبعة النجف الاشرف ، النجف ، ٢٠٠٧ ، ص ١٠٠
- ٣٤- د. عبد اللطيف عبد الحميد العاني و د. لاهاي عبد الحسين الدعي ، مقدمة في علم الاجتماع ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، بغداد ، ٢٠٠٩ ، ص ٩٢

٣٥- د. ضفي عوض ، التربية وعالم المعرفة دراسات في علم الاجتماع التربوي ، ط ١ ،

المكتب الجامعي الحديث ، ٢٠١٣ ، ص ١٦٣

٣٦- احصائيات رسمية ، storym.the Baghdad post .com

٣٧- د. سناء الخولي ، الزواج والعلاقات الاسرية ، دار المعرفة الجامعية ، من دون

ذكر السنة ، ص ٨٩-٩٢

٣٨- د. عبد الرؤوف الضبع ، مصدر سابق ، ص ١٣٣

٣٩- زنودة منى ، الاقليمية والعولمة ، محاضرات مقدمة لطلبة السنة الثالثة علوم

سياسية ، جامعة محمد خضير بسكرة ، ٢٠١٢ ، ص ٤ منشور على الرابط

الالكتروني :

<https://www.facebook.com/umkbisra/36212279388704>

٤٠- د. محمد عبد الفتاح محمد ، ممارسات الخدمة الاجتماعية مع مشكلات الاسرة

والطفولة ، ط ١ ، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠١٢ ، ص ٧٨

٤١- د. صالح قطب ، العولمة ، ط ١ ، الجامعة الاسلامية ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٥

٤٢- د. محمد عبد الفتاح محمد ، مصدر سابق ، ص ٨٠-٨٢

٤٣- د. ايلي مخايل ، الاسرة العربية تحديات و اولويات التنمية المستدامة ، ط ١ ،

الفرات للنشر والتوزيع ، بيروت ، ٢٠١٦ ، ص ١٤

٤٤- معاذ صبحي محمد عليوي ، تعاطي المخدرات الاسباب والآثار الاجتماعية

والاقتصادية ، المركز الديمقراطي العربي ، فلسطين ، ٢٠١٦ ، بحث منشور

على الرابط الالكتروني :

<http://democraticac.de/?p=26762>

٤٥- المخدرات والإدمان الروى الدولية في المكافحة والتجربة العراقية ، سلسلة اصدارات

مركز البيان للدراسات والتخطيط ، ٢٠١٧ ، ص ٥٣

اثر اللعب الإيهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة

م.م بيداء عبد السلام الحياي

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
قسم رياض الأطفال

اثر اللعب الإيهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة

م.م بيداء عبد السلام الحياي

ملخص البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على اثر اللعب الإيهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية :

١- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي يستخدم فيها اللعب الإيهامي في الاختبار القبلي و البعدي لمقياس الاعتماد على النفس .

٢- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام اللعب الإيهامي

وتم تطبيق البحث على الأطفال في الصف التمهيدي في رياض الأطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. وبلغت عينة الدراسة (٣٠) طفلاً وطفلة مقسمة في (١٥) تجريبية (١٥) ضابطة في روضة نازك الملائكة وتم تبني مقياس الاعتماد على النفس من قبل (الخفاف ، ٢٠٠٣) للأطفال وتم التحقق من صدقه وثباته وتحليل النتائج إحصائياً تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل التباين التائي وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لقد حققت المجموعة التجريبية زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي ، إذ كان الفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- إن الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في الاختبار البعد ، كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) و لصالح المجموعة التجريبية.

After playing Fictional in the development of self-reliance
in kindergarten children

Research Summary

Targeting current research to identify after playing Fictional in the development of self-reliance in kindergarten children and to achieve this goal put the researcher the following assumptions:

- 1- There are no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group that where playing Fictional used in the pre and post test to measure self-reliance.
- 2- no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group on a scale of self-reliance after use Fictional play

Was applied research on children in grade primer in public kindergartens of the Directorate of Education Rusafa first in the province of Baghdad for the academic year 2012/2013. Reached the study sample (30) boys and girls divided in (15) experimental (15) officer in Kindergarten Nazek angels have been adopted measure self-reliance by (pumice, 2003) for children was checked by his sincerity and firmness and to analyze the results statistically using Pearson's correlation coefficient and test Alta?a for two

independent samples and analysis of variance duo The study found the following results:

- The experimental group has achieved a marked increase in the degree of self-reliance in the post earners when compared with degrees in pre-test, as it was a statistically significant difference at the level of significance (0.50)
- The difference in the degree of self-reliance between the two groups (experimental and control) in the test dimension, was statistically significant at (0.50) and for the experimental group.

الفصل الاول

اهمية البحث والحاجة اليه

يعد الاهتمام بالطفولة ورعايتها رسالة إنسانية استأثرت باهتمام الامم والشعوب. فكانت منذ بداية الخلق موضع رعاية الرسالات الالهية والشرائع السماوية والتأملات الفلسفية والدراسات العلمية والبحوث التربوية والنفسية والطبية والاجتماعية (التميمي، ٢٠١٠: ١) وتعد هذه المرحلة ولاسيما ما قبل المدرسة من أهم المراحل لأنها بداية التعلم والتفتح واستكشاف العالم الخارجي (العطيه، ٢٠٠٢: ٢٢) إذ تتشكل في هذه المرحلة جميع القدرات والخصائص الشخصية والسلوكيات وتحدد ابعاده في المستقبل (ملحم، ٢٠٠٢: ٥) وتعد رياض الأطفال مرحلة تربوية تساعد على غرس الكثير من القدرات والقابليات هذا ماكداه (جون هات، ١٩٧٦) و(ويلسن، ١٩٦٢: ١٥٨) وتتجلى أهمية رياض الأطفال في انها تسعى إلى تنمية قدرات الطفل العقلية والجسمية والخلقية والروحية والانفعالية والاجتماعية (بدران، شبل، ٢٠٠٠: ٢٤٥).

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من الفترات المهمة في النمو والتطور الذهني للطفل وفترة إرساء اسس التعلم في عقل الطفل ووسيلة للنجاح المستقبلي واداة لمواجهة تطورات العالم (محمود، ٢٠٠١: ٤٠).

لذلك يعد الاهتمام بالطفولة اليوم من أهم المعايير التي يقاس بها تطور المجتمع، إذ إن الاهتمام بالطفولة في أي مجتمع هو في الواقع اهتمام بمستقبل ذلك المجتمع، فرعاية الأطفال وأعدادهم للمستقبل حتمية حضارية يفرضها التطور العلمي والتكنولوجي (الفتي، ١٩٧٧: ٢٣).

وتؤكد الأدبيات النفسية والتربوية خطورة مرحلة الطفولة وأهميتها في بناء الإنسان ونموه في الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية وتأثير مظاهر النمو تلك في شخصية الفرد في المستقبل (محمد، ١٩٨٥: ٤٠٠).

ومما يؤكد أهمية هذه المرحلة ورعاية النمو فيها كونها ضرورية للنجاح في المراحل الدراسية اللاحقة، ما أشار إليه فيجوتسكي انه أثناء هذه المرحلة تكون الأنظمة البصرية والعقلية والحركية مستعدة للعمل والنشاط فإذا استتارت البيئة تلك الأنظمة بصورة جيدة خلال هذه المرحلة فإنها سوف تبلغ مداها من النمو، أما إذا لم تتجح فسوف يضيع قدر كبير من هذا النمو. (الفتي، ١٩٧٧: ١٢)

ويرى الكثير من علماء النفس أن المواقف السلوكية التي يواجهها الأطفال خلال فترة الرضاعة والطفولة المبكرة ذات أهمية كبير في حياة الطفل الانفعالية و في نمو شخصيته في المستقبل فإذا ما تعرض الطفل خلال هذه الفترة الى مواقف الألم أو الخوف أو الحرمان أو الإهمال ، أدى ذلك الى تكوين عادات سلوكية شاذة أو اضطرابات نفسية (المصدر نفسه : ١٩٠)

ان الاهتمام بالطفل يدعونا الى الاهتمام بخصائص ومميزات المرحلة التي يمر بها ومن أهم الخصائص والمميزات لمرحلة الطفولة هو حبه للعب، فقد

ذكر عالم النفس (جيزل، ١٩٥٦) اذا سألت طفلا في هذا العمر أي في السنوات الخمس الأولى ما أحب شيء تريد أن تعمله؟ لأجابه بلهفة وبكلمة واحدة بسيطة وهي اللعب (جيزل: ١٩٥٦، ٩٣).

فاللعب هو الساحة الطبيعية التي يتواجد فيها الطفل ويستهدفها فيتوجه اليها ويشارك الآخرين ويتحرر من التمرکز حول الذات ويقيم علاقات مع من حوله، ويعبر عن المشاعر والانفعالات والرغبات والصراعات وكل ذلك يحدث بتلقائية ويتجسد في موقف طبيعي الا وهو اللعب (السيد، ٢٠٠١: ٧٩)

ان اللعب يمكن اعتبار وسيلة لاستغلال وتصريف ما لدى الطفل من طاقة زائدة وتوجيه هذه الطاقة نحو ذات الطفل (ابراهيم ، ٢٠٠٥ : ١٢٦)

كما ينظر الى ان الهدف الرئيسي للعب هو إدخال عنصر الايجابية في لعب الطفل بمواده وموضوعاته وأنواعه في ان يكون وسيلة جيدة لإقامة التواصل والحوار مع الآخرين (السيد، ٢٠٠١: ٨١).

ويرى (برونر) انه عندما يلعب الاطفال فهم لايهتمون بتحقيق هدف معين وانما يخبرون تركيبات سلوكية غير عادية قد لا يخبرونها لو كانوا تحت ضغط تحقيق هدف ويستخدم الاطفال هذه التركيبات السلوكية لحل مشكلات حقيقية في الحياة (الشرييني ، ٢٠٠١: ١٦٢. ١٦٣)

ويعد اللعب الإيهامي شكل شائع من العاب الطفولة المبكرة الذي يساعد في تطوير مهارات الاطفال الاجتماعية (الخفاف ، ٢٠٠٩: ٣٧٣)

وان هذا النوع من اللعب يتطلب القيام بالدور فالطفل يتعلم باللعب الإيهامي مع الجماعة كيف يحذو حذو الآخرين وكيف يتعامل معهم ، حيث يتعلم الطفل دروس كثيرة ثمينة في تهيئة نفسه لما تتطلبه المثل العليا لمجموعته فتتمو فيه روح الاعتماد على النفس والكفاح والزعامة (عثمان ، ٢٠١٠ : ٥٦)

ويؤكد سمث (Smith,1977) الى ان اللعب الايهامي موجود لدى جميع الثقافات ، ويمثل مرحلة الزامية من مراحل النمو كما ويؤكد علماء النفس والتربية على ان اللعب الايهامي يساهم على نحو فعال في بناء وتنمية الشخصية من مختلف جوانبها كما ينظر الى اللعب الايهامي ايضا على انه وسيلة مهمة لتفهم الطفل ذاته والتوفيق بين الخبرات المتعارضة التي يمر بها من خلال هذا اللعب (ابراهيم ، ٢٠٠٥ : ١٢٧)

لذا فإن أهمية الدراسة الحالية تنبع من أهمية الاعتماد على النفس في حياة الطفل و تأثيرها على النمو الانفعالي و بناء شخصية في حياته المستقبلية ، فالاعتماد على النفس من المظاهر السلوكية المميزة لسلوك الطفل في سنوات ما قبل المدرسة ، إذ يقوم الطفل في سن مبكرة في القيام بأعماله الخاصة والتعبير عن آرائه نحو ارتداء الملابس و خلعها و تناول طعامه و قضاء حاجاته الأخرى أو اللعب باللعب التي يختارها ومن هنا تنطلق أهمية البحث .

هدف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على أثر اللعب الايهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى اطفال الرياض و لتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية :

١ - لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي يستخدم فيها اللعب الايهامي في الاختبار القبلي و البعدي لمقياس الاعتماد على النفس .

٢- لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام اللعب الايهامي >

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الأطفال في الصف التمهيدي لروضة نازك الملائكة الواقعة في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

تحديد المصطلحات

ستعرض الباحثة بعض التعريفات لأهم المصطلحات التي وردت في البحث وهي اللعب واللعب الإيهامي والتنمية والاعتماد على النفس ورياض الأطفال.

. اللعب

. فروبل Froeble ١٨٨١

هو وسيلة يحافظ بها الطفل على كل خبراته(تينا بروس:١٩٩٢،٢٢).

. برونر Bruner ١٩٧٢

هو السلوك الذي يتيح للكائن أن يكون قادرا على الاكتشاف والتدريب على استراتيجيات سلوكية جديدة (Bruner,1972;23)

. وينيكوت Winnicotte ١٩٨٨

هو خبرة تلقائية مستمدة من الحياة(Winnicotte,1988;60).

. جوسي Jowsey ١٩٩٢

هو البيئة الطبيعية لنمو وتطور مختلف المهارات ولتعلم التفاعل الاجتماعي (Jowsey,1992;1).

. ان كرافت Craft,A ٢٠٠٠

هو النشاط الذي يقوم به الاطفال بالاستطلاع والاستكشاف للأصوات والألوان والأشكال والأحجام حيث يظهر الاطفال قدراتهم المتنامية على التخيل والإنصات والملاحظة والاستخدام الواسع للأدوات والخامات للتعبير عن أفكارهم وللتواصل مع مشاعر الآخرين(Craft,A,2000;39).

. اللعب الإيهامي

. الشوريجي ٢٠٠١

هو شكل شائع للعب في الطفولة المبكرة وفيه يتعامل الطفل من خلال اللغة او السلوك الصحيح مع المواد او المواقف كما انها تحمل خصائص اكثر من الواقع (الشوريجي ، ٢٠٠١ : ٣٧)

التعريف النظري للعب الإيهامي مجموع الأنشطة التي يؤديها الأطفال في الألعاب الخيالية المحددة داخل البرنامج المعد لأغراض الدراسة بحيث ينمي لدى الأطفال الاعتماد على النفس .

تنمية

. محي الدين ١٩٧٨

هي تعبير جوهرى لأنماط الحياة التقليدية، تناول تغير الاتجاهات نحو القيم الموروثة وإتباع أهداف ووسائل جديدة (محي الدين، ١٩٧٨: ١٧).

. السالم ومرعي ١٩٨٠

هي التطوير والنمو والتغيير (السالم ومرعي، ١٩٨٠: ٩١).

. السيد ٢٠٠٥

هي تطوير وتحسين أداء الفرد وتمكينه من إتقان جميع المهارات بصورة منتظمة (السيد: ٢٠٠٥، ١٨٧).

. الاعتماد على النفس

. الفلاح ١٩٩٩

هو تدريب الطفل على ترك الاعتماد على غيره والاعتماد على النفس في كثير من الامور دون مساعدة (الفلاح ، ١٩٩٩ : ٢٤)

. كود Good

هي ان الشخص يجد في نفسه الكفاية الذاتية (Good, 1973 : 213)

التعريف النظري للاعتماد على النفس : هو سمة مكتسبة تتمثل بقدرة الطفل على انجاز الاعمال الخاصة به دون الحاجة الى مساعدة الاخرين .

التعريف الإجرائي للاعتماد على النفس : هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الاعتماد على النفس .

- رياض الأطفال

. وزارة التربية ١٩٩٠

هي مؤسسة تربية تقبل الأطفال في عمر يتراوح بين (٤-٦) سنوات تهدف الى تنمية شخصياتهم من النواحي الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية و الروحية و الوطنية (وزارة التربية، ١٩٩٠، ٢٨)، وان الباحثة سوف تتبنيا تعريف وزارة التربية ١٩٩٠ لأنه أنسب لمتطلبات البحث الحالي.

الفصل الثاني

أولاً : الإطار النظري

الاعتماد على النفس

ان الطفل عند سنّ الولادة، يعتقد أنه جزء من امه ولا يوجد لديه أي إحساس بشخصيته المستقلة (حتى أن المواليد قد لا يدركون أن تلك الأيدي والأرجل الصغيرة التي يرونها أمامهم تخصّهم). مع مرور الوقت، وبعد اكتساب الطفل العديد من المهارات الجسدية والعقلية والعاطفية، ينمو معه الإحساس بالثقة والاعتماد على النفس ويشعر حينها في إدراك شخصيته المستقلة (وأن لديه جسداً وأفكاراً ومشاعر) و بعدها تتزايد عنده الرغبة في فعل الأشياء بالطريقة التي تعجبه هو وقد يتطلب إحساس الطفل بشخصيته المستقلة سنوات إلى أن يكتمل نموه.. وكلما تقدم الطفل في العمر، ازدادت استقلاليته وإحساسه بذاته. مع مرور كل عام، ثمة أشياء جديدة يريد الطفل القيام بها بنفسه. وعندما

يكبر الطفل، سيكون لديه معرفة أشمل بذاته وحدود قدراته تتضمن التطورات المستقبلية قدرته على إعداد طعامه بنفسه، وتكوين الصداقات ، وارتداء ملابسه بنفسه و خلعها والذهاب إلى المدرسة . [http : / Arabia. Babycenter . com / about](http://Arabia.Babycenter.com/about)

أ : النظريات التي فسرت الاعتماد على النفس

١. نظرية النفس . اجتماعية (نظرية أريكسون)

يصف أريكسون في نظريته ١٩٦٣، ثماني مراحل يمر بها الإنسان من الميلاد وحتى مرحلة الكهولة و في كل مرحلة هناك مهمة يجب أن تتجزأ ، وهي على النحو الآتي .:

أ. مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة (من الولادة الى نهاية السنة الأولى) وتقع فترتها في السنة الأولى من العمر، و الحدث المهم فيها هو الرضاعة و الإطعام ، و يشكل الرضيع علاقة حب و ثقة مع الشخص الذي يرعاه وألا فأن عدم الثقة ينمو لديه .

ب . مرحلة الاستقلالية مقابل الشك و الخجل (٢-٣ سنوات) وتنمو لدى الطفل القدرات الحركية الاستكشافية، فالشعور بالثقة يساعد الطفل على استكشاف ان ما يقوم به من سلوك هو سلوكه هو ويساعده على تطوير الاستقلالية لديه و اذا ما دعم الآباء استقلالية أبنائهم و عبروا لهم عن تقديرهم لمهاراتهم و شجعوهم فأنهم سوف يطوروا الشعور بالثقة و بالقدرة على السيطرة على أنفسهم و أما اذا استخفوا بقدرات أطفالهم ، فأن ذلك يقود الى عدم شعور الطفل بالثقة بالنفس و يطور لديه احساسا بالخجل و بالتشكك في قدراته

- ج . مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب (٥.٣ سنوات) والحدث المهم في هذه المرحلة هو الاستقلالية المتمثلة بتأكيد الطفل لذاته و يأخذ مبادرات أكثر قد تكون عنيفة و التي تقود الى الشعور بالذنب
- د . مرحلة الإنجاز مقابل الشعور بالنقص (٦-١٢ سنة) في هذه المرحلة يترك الطفل البيت ليذهب الى المدرسة و في هذه المرحلة فأن الطفل يدرك مشاعر الرضا و الاستحسان التي تأتي من خارج العائلة حيث ينشأ في هذه المرحلة الشعور بالنقص
- و . مرحلة تحديد الهوية مقابل اضطراب الدور (١٢-١٨ سنة) و تطابق هذه المرحلة سن البلوغ و ترتبط هذه المرحلة بعلاقات الفرد مع الآخرين ، ويصف أريكسون الصراع الواجب حله في هذه المرحلة من نمو الفرد هو الصراع بين تحقيق الهوية وبين عدم عثور الفرد على دوره
- ز . مرحلة الألفة مقابل العزلة (١٩-٢٥ سنة) و في هذه المرحلة من مراحل النمو يبني الإنسان علاقة ألفة مع الآخرين ، وهي مرحلة الصداقة الحميمة و بدء الحياة الزوجية ، فإذا أخفق الشاب في بناء مثل هذه العلاقات مع أحد ، فالنتيجة هي العزلة الاجتماعية
- ن . مرحلة الإنتاج مقابل الركود (٢٥-٥٠ سنة) وفي هذه المرحلة تتسع دائرة اهتمامات الفرد فلا تعود مقتصرة على ذاته و أسرته و لكنها تمتد لتشمل الحياة المستقبلية للمجتمع ، و هنا يقوم الفرد بأدوار اجتماعية عدة مثل الزوج ، الأب ، العامل وبدون هذه الأعمال يكون النكوص و الركود
- هـ . مرحلة تكامل الذات مقابل الإحساس اليأس (٥٠ . الى نهاية العمر) وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الذرورة ، تكامل الأنا مقابل اليأس و القنوط ، فأن أسلوب التصرف في هذه المرحلة هو تكامل الشخصية أو اليأس في حل الصراع حول معنى الحياة أو حتمية الموت و تقييم الإنجازات التي

يستطيع الفرد العيش من خلالها ، إذ أن انعدام ذلك يؤدي الى اليأس (الريماوي، ٢٠٠٣: ٧١:٧٤) .

٢. النظرية السلوكية

يطلق على النظرية السلوكية أسم " نظرية المثير و الاستجابة" و تعرف كذلك باسم نظرية التعلم و الفكرة الأساسية في هذه النظرية هو السلوك كيف يتم السلوك وكيف يتغير وبما أن التعلم هو عملية تعديل أو تغيير في السلوك ولا يتم هذا التعديل ما لم يقوم الكائن الحي بنشاط معين ، وعلى هذا الأساس فإن الإنسان يتعلم السلوك المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه من خلال تحديد السلوك المراد تغييره و الظروف التي يظهر فيها و أعطاء الأمثلة و القدوة الحسنة سلوكيا ، فالتعلم وفقا لهذه النظرية يتم نتيجة لتفاعل الطفل مع المثيرات في البيئة و استجابته لها ، وقد فسرت النظرية السلوكية اكتساب الثقة بالنفس من خلال تركيزها على جملة مبادئ و مفاهيم ترتبط بالسلوك (الخفاف، ٢٠٠٣: ٢٦) و هي :-

. معظم سلوك الانسان متعلم ، فأن السلوكيين لا يعينهم الجانب البيولوجي أو النضج المرتبط بمرحلة عمرية معينة بقدر ما يعينهم النمو الناتج عن التعلم (الناشف، ٢٠٠١: ٧٠)

. المثير و الاستجابة (Stimulus and response)

فقد وجه السلوكيين عنايتهم في دراسة العلاقة بين المثير و الاستجابة و يرى السلوكيين أن لكل سلوك مثيرا و أن هناك علاقة بين المثير و الاستجابة و لقد ميز سكرنر (Skinner) بين نوعين من السلوك هما:

أ. السلوك الاستجابي Respondent Behaviour

و يتمثل في أنماط الاستجابات التي تحددها بل تستجربها المثيرات القبلية المنبهة لها أي أنها ترتبط بمثيرات محددة في البيئة

ب . السلوك الإجرائي Operant Behaviour

ويتكون السلوك من الاستجابات المنبثقة أو الأجراءات التي تصدر من الكائن الحي على نحو تلقائي دون أن تكون محكومة أو محددة بمثيرات معينة ، كما هو الحال بالنسبة للاستجابات الأستجابية و تقاس قوة الأشرط الإجرائي بمعدل الاستجابة ، بعدد مرات تكرارها و ليس بقوة المثير الذي يستجربها والمبدأ الأساسي في السلوك الإجرائي ، أن السلوك هو وظيفة توابعه ، أي أن الفرد يسلك بشكل معين و سلوكه له نتائج تحدد البيئـة ، وهذه النتائج تؤثر في احتمالية حدوث السلوك في المستقبل فبعض السلوكيات تكون نتائجها ايجابية فيزداد احتمال حدوثها في المستقبل و الآخر تكون نتائجها سلبية فيقل احتمال حدوثها في المستقبل و عندما ينجم عن الاستجابات نتائج محددة فأن النتائج تؤدي الى زيادة الاستجابات الآتية أو نقصها و يطلق على هذه العملية التعزيز (Reinforcement) ، ويميز سكينر بين ثلاثة أنواع من المثيرات في نظريته تتحكم في الأستجابة الإجرائية و السلوك الإجرائي و هي :

أ. المثير المعزز (Reinforcing stimulus) ويقصد به كل أنواع المثيرات الايجابية التي تلي حدوث السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية و المادية و الاجتماعية و الرمزية و المعززات السلبية التي تعمل على إيقاف مثير مؤلم

ب . المثير العقابي (Punishing stimulus) و يقصد به كل أنواع العقاب مثل العقاب اللفظي أو الاجتماعي أو الجسدي التي تلي حدوث السلوك ، وتعمل تلك المثيرات على أضعاف ظهور ذلك السلوك

ج . المثير الطبيعي (Natural stimulus) ويقصد بذلك المثيرات التي تؤدي الى أضعاف أو تقوية السلوك الإجرائي ، وأن أغلب سلوك الانسان من النوع الإجرائي و يقابل هذين النوعين من الاستجابات نوعين من الأشرط

أ. الأشرط الكلاسيكي (Classical Conditioning) و هو الأشرط الذي أرسى قواعده العالم الفسيولوجي ايفان بافلوف من خلال تجاربه على الكلب ، حيث نجح في تحويل استجابة طبيعية غير متعلمة و غير شرطية الى استجابة شرطية حيث يسيل اللعاب لمجرد سماع صوت الجرس دون وجود أي طعام سواء قبل أو أثناء أو بعد الجرس مباشرة (الخفاف، ٢٠٠٣: ٢٨، ٢٦)

ب . الأشرط الإجرائي (Operant Conditioning) ويعتمد التعلم في الأشرط الإجرائي على نتائج السلوك ، بمعنى أن السلوك يقوى أو يضعف بناء على نتائجه ، فإذا ترتب على سلوك ما الحصول على إثابة مثل الشعور بالسعادة أو الحصول على قطعة حلوى ، فأن الطفل يميل الى تكرار ذلك السلوك ، أما اذا ترتب عليه الحصول على العقاب أو الألم ، فأن الاستجابة التلقائية تكون تجنب ذلك السلوك (الناشف، ٢٠٠١: ٧٠)

- التعزيز (Reinforcement) هو العملية السلوكية التي تشتمل على السلوك مما يؤدي الى زيادة احتمالات حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة و التعزيز نوعان هما :

التعزيز الايجابي . وهو التعزيز الذي ينجم عنه نتائج ايجابية بالنسبة الى الفرد
ب . التعزيز السلبي . وهو التعزيز الذي يعمل على إزالة أو إيقاف المثيرات السلبية المنفرة

- التعميم . اذا تعلم الفرد استجابة ، وتكرر الموقف فأن الفرد ينزع الى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات تشبه الاستجابة المتعلمة (الخفاف، ٢٠٠٣: ٢٩).

٣. نظرية التعلم الاجتماعي

تعد نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات التي أسهمت أسهام عظيم في نموذج التعلم المباشر ولقد وضعها في الأصل جون دولار J.Dollard ونيل ميلر Miller في الثلاثينيات و الأربعينيات محاولين استخدام ميكانزمات الملاحظة و التعزيز البديل لشرح الأنماط السلوكية و الاجتماعية المختلفة كالعدوان و التعاون وأما باندورا و أعوانه فيما بعد فقد بدأوا في توسيع الإطار ليشمل تعلم المهارات الأكاديمية و المفاهيم (الخفاف، ٢٠٠٣: ٢٩).

ظهرت هذا النظرية على يد جماعة من السلوكيين ، وعلى رأسهم باندورا (Bandura) عرفوا باسم أصحاب النظرية الاجتماعية في التعلم لتأكيدهم على الدور الذي تلعبه الملاحظة و النماذج و القدوة والخبرات المتنوعة و عمليات التحكم في السلوك ، و هناك أربع خطوات في عملية التعلم هي ملاحظة الآخرين ، تذكر السلوك الملاحظ واسترجاع ما لوحظ و تعديل السلوك القدوة في ضوء التغذية الراجعة وترى هذه النظرية أن التأمل الذي يقوم به الطفل في استجابته للمثير ، فيحله في ضوء خبراته السابقة و مستوى أدائه المعرفي و قيمة المثير نفسه بالنسبة له قبل أن يستجيب له (الناشف، ٢٠٠١: ٧١) وقد حدد باندورا ثلاث فرضيات رئيسية للتعلم بالملاحظة هي :-

- الكثير من التعلم الإنساني معرفي . أن الإنسان لديه القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي أو المعرفي الذي يتضمن النظم اللغوية أو الصور الذهنية و الرموز الموسيقية و العددية ، وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي و الأحداث الخارجية.

احد المصادر الرئيسية للتعلم الإنساني هو نتائج الاستجابات . عندما تحدث استجابة ما فأنها تؤدي الى نتيجة ما ايجابية ، أو سلبية أو محايدة تمارس تأثيراتها في رصيد السلوك عند الفرد .

التعلم يتم عن طريق الملاحظة . يكتسب الكثير من السلوك الإنساني عن طريق مراقبة ما يفعله الآخرون مثل القيم والاتجاهات و الميول و الخبرة و الكثير من الانفعالات ، كما يؤكد باندورا من خلال التعلم بالملاحظة أو التعلم بالأنموذج الى وجود أربعة حلقات متتالية في عملية التعلم هي : .

الانتباه و الاكتساب . أن الانتباه الى الأنموذج هو أول شرط في عملية التعلم القائم على الملاحظة ، فلا يمكن أن يكون هناك تعلم بدون انتباه ، ويرى باندورا أن هناك متغيرين يؤثران على هذه العملية ، هما خصائص الملاحظ و خصائص الأنموذج .

٢. الترميز و الاحتفاظ و عمليات الاستبقاء . يعتمد التعلم بالملاحظة اعتمادا رئيسيا على نظامين من الأنظمة التمثيلية هما النظام التصوري (Imaginal) و النظام اللفظي (Verbal) حيث يبقى السلوك في حالة تخيل و الملاحظون الذين يقومون بترميز الأنشطة المنمجة يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة أفضل من هؤلاء الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلو الذهن بأمور أخرى .

٣. الأداء الحركي و يتمثل بتحويل الرموز الى سلوك خارجي فعلي فلا بد من أداء الحركات و استلام التغذية الراجعة (Feed Back) لتعديل المهارات و صقلها في ضوء استجابات الآخرين.

٤- الدافعية و تعد الدوافع من جملة القوى التي تهئ السلوك الى الحركة و تبعث الطاقة فيه ، و هذه الدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته ولابد من توافر الظروف المناسبة حتى يتمكن الفرد من أداء الاستجابة المكتسبة ومن هذه الظروف وجود الدافع الملائم الذي يقود الى الأداء المناسب فضلا عن أنه يؤثر على عملية الاحتفاظ و التذكر و التدوين .

ويتم تمثيل السلوك المكتسب و تقليده من خلال ملاحظة الآخرين أذا ما تم تعزيزه أو عندما تتم معاقبة السلوك ،لذا فإن عوامل الدافعية الرئيسية يجري

حدوثها بفعل المكافأة و التعزيز ، فأن الظرف الملائم لاكتساب سلوك معين لشخص ما ، يحدث عندما يتم تعزيز سلوكه و بخلاف ذلك تجري معاقبته مما يؤدي الى الكف السلوكي ويشير باندورا الى أن الطفل بتقليده الأنموذج يتبع نوعين من التقليد هما :

١. التقليد المعتمد المتكافئ وفيه يتم تقليد الطفل لسلوك الأبوين ، ويتبنى الطفل أطباع والديه ويلعب الأدوار التي يلعبها والديه.

٢. الاستنساخ وفيه يستنسخ الطفل سلوكه من سلوك الشخص الملاحظ وهنا يتعلم الفرد بموجبه نمذجة سلوكه حسب سلوك شخص آخر ويعرف ان تصرفه هذا هو استنساخ مقبول لتصرف الأنموذج و يمكن تقسيم التعلم بالنمذجة الى:

أ. التعلم بالأنموذج الحسي (الحي) و يتم ذلك من خلال ما يلاحظ المتعلم أنموذجا حيا أمامه و يحدث عادة في المواقف الاجتماعية في اكتساب القيم و العادات.

ب . التعلم بالأنموذج اللفظي و يتم هذا النوع من التعلم عندما تحل الكلمات محل خبرات الأنموذج و يتمثل بقيام الأنموذج بتقديم الإشارات اللفظية أو قد ينتجها الملاحظ نفسه.

ج . التعلم بالأنموذج الحي مقابل التعلم بالأنموذج الرمزي و يكون على أساس حضور أو غياب الأنموذج و يشتمل على التعلم الرمزي مثل أشياء من قبيل التلفزيون أو السينما أو الكتب أو أي مصدر ينتج سلوكا يمكن محاكاته ،وفقا لما تقدم فقد اختارت الباحثتان نظرية التعلم الاجتماعي للأسباب التالية :

أن عملية التعلم وفقا لهذه النظرية تتم من خلال ملاحظة السلوك ذات الصلة

في عملية التعلم يتولد لدى الطفل الدافعية للوصول الى الأهداف التي تجعل السلوك الملاحظ ممكن التحقيق

يكتسب الطفل الأنماط السلوكية التي يتوقعها المجتمع و يرضى عنها ، ويكون الأداء المتضمن في ذلك السلوك بمثابة دليل عمل يهتدي به من أعمال التعلم وفقا لهذه النظرية يتضمن اكتساب سلوكيات جديدة أو تعديل سلوكيات قديمة نتيجة الملاحظة (الخفاف، ٢٠٠٣: ٢٩، ٣٩).

اللعب الإيهامي

اللعب لايهامي (Fictional) نشاط طوعي للعب الاجتماعي الذي يشترك فيه الاطفال دون سن المدرسة ، أي ان الطفل يدرك تماما ان الامر لايعد وكونه بديل للواقع ومختلف عن الحياة اليومية (العيسوي: ٢٠٠٦ ، ١٤٣) اذ يقوم الطفل باخذ دور معين فهو يتظاهر بأنه شخص اخر غير نفسه ، ويستمد خبراته من مصادرها الرئيسية مع الشخص الاخر في المواقف الاجتماعية كالطبيب والمعلم والمعلمة والمهندس وغير ذلك (الخفاف ، ٢٠٠٩ : ٣٧١)

ويلاحظ ان الطفلة في هذه المرحلة من العمر تتحدث مع الدمية وكأنها ادمي قادر على الكلام والحركة (الاحيائية) ، فنها تداعب وتحادث وتعاقب هذه الدمي على اختلاف اشكالها وانواعها ، ومع هذا التطور فان اللعب في هذه المرحلة يبقى على حالته الفردية والذاتية ، ويتميز بالايجابية والنشاط ، ويتوسع في دائرة اللعب الاليهامي والتمثيلي ثم يتطور اللعب الفردي الذي كان الطفل فيه يلعب لوحده الى اللعب الجماعي (صوالحة ، ٢٠١١ : ٧٨) .

ان كلام الطفل اثناء اللعب هو كلام محاكاتي أي يعمل كبديل للاشياء المحيطة ببيئة الاخر او افعاله او المواقف التي يتعرض لها ، ويصبح اللعب

الايهامي في حالة تطور اللعب عند تعاون الطفل مع لاعب اخر للدور على الاقل ومن ثم يتفاعل المشاركون مع بعضهم البعض من حيث الأفعال والألفاظ ويكون البعض التفاعل اللفظي الذي هو عبارة عن محاكات لكلام الراشد وجزء متكامل من لعب الدور ويكون البعض الآخر البديل اللفظي للأشياء والأفعال والمواقف الموجهة نحو الاطفال المشاركين في اللعب معه والبعض الآخر سيشكل مناقشات ضرورية للتخطيط نحو اللعب التعاوني ويتوجب في اللعب الإيهامي عنصرين اساسيين هما :

١. المحاكات فالطفل يحاول ان يتصرف ويتحدث وان يبدو مثل شخص حقيقي ، ولكن بسبب واقع الطفل فان هويته وبيئته المحيطة به تعلمان على تحديد إمكانيته المحاكاة الدقيقة لديه .

٢. التخيل الإيهامي ان اللعب الإيهامي يعمل بمثابة مساعد للمحاكاة انه تكتيك يمكن بواسطته التغلب على قيود واقع الطفل من حيث الزمن والمكان ويكون بموجب انتاج العاب طبقا لحوادث الحياة الواقعية (الخفاف ، ٢٠٠٩ :

(٣٧٢

كما يتميز اللعب الإيهامي بخصائص كثيرة منها :

تكرار الأفعال التي تحدث نتائج واستدعاء الصور الذهنية ، التي تمثل أحداثا وأشياء سبق ان مرت في خبرته السابقة ومحاكاة أفعال الكبار وسلوكهم وتصرفاتهم وتقليدهم ، والطفل في كل ذلك يدرك ويتصور ويتذكر ويتخيل ويستخدم نشاطات مختلفة فهو يستخدم نشاطات حركية ونشاطات معرفية ونشاطات لغوية حسب ما يتطلب لعب الدور ويستخدم نشاطات اجتماعية خاصة عندما يلعب الطفل دور الاب والام والسائق فهو يمثل موقفا تعبر عن انفعالاته بشكل واضح ام راضي او غاضب عن دوره وتفرغ المشاعر والانفعالات السلبية التي قد يعاني منها الطفل قد يكون لدى الطفل فرصة للعب

الادوار مثل ادوار التسلط والخضوع ، فيعبر عن الانفعالات التي قد تؤدي الى التخلص من الصراعات والتوتر ثم إعادة التكيف ، من هنا نجد ان اللعب يعد مصدرا مهما من مصادر نمو النشاط الجسمي والعقلي ويساعد على تقوية الارادة وحسن التصرف (ايرك : ٢٠٠١ ، ٥)

وظائف اللعب الإيهامي :

١. تنمية قدرة الطفل على تجاوز حدود الواقعية ، على ان يذهب الطفل الى ما وراء القيود التي يفرضها الواقع .
٢. تنمية القدرة على تحقيق رغباته بطريقة تعويضية .
٣. القدرة على تخليص نفسه من الضيق والسخط والغضب ، وعلى استبعاد الظروف التي تزعجه او تخذله في حياته الواقعية .
٤. يساعد الطفل على التخلص من الاحباطات ، لذا فكثير ما يأتي الطفل السيئ التكيف بالعباب ايهامية اكثر من الطفل المتكيف ، وان الاطفال الذين يبدون مستويات عالية من القلق يقضون وقتا اكبر في اللعب الايهامي .
٥. يعمل اللعب الايهامي على تخفيف الانفعالات الشديدة التي قد تنتاب الطفل نتيجة مروره بخبرة مؤلمة ، كالطفل الذي رأى منزله مليناً بالدخان نتيجة اندلاع النار فيه فأصبح يلعب متخيلاً بيوتا شبت فيها النار وانه يهرب منها ، ولكن بتكرار اللعب الايهامي بصحبة أقرانه قد يساعده ذلك على استيعاب التجربة وتخفيف حدة الانفعال .
٦. مساعدة الطفل على فهم الحوادث المحيرة عن طريق اعادة تمثيلها وترتيبها (الخفاف ، ٢٠٠٩ : ٣٨٢) .

نظريات اللعب

أولاً. النظريات الكلاسيكية التي ظهرت في نهاية القرن العشرين و تشمل:

١. نظرية الطاقة الزائدة

وتعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي حاولت تفسير اللعب وترتبط هذه النظرية بإسهام الفيلسوف البريطاني هربرت سبنسر (Herbert Spencer) الذي قدم هذه النظرية في كتابه مبادئ علم النفس (Principles of psychology) في القرن التاسع عشر علماً أن سبنسر أستقى هذه الفكرة من الشاعر الألماني فريدريك شيلر (Friedrich von Schiller) في القرن الثامن عشر ، إذ وصف شيلر اللعب هو تصريف طاقة زائدة عن الكائن الحي، والتي لا يستنفذها في اغراض الحياة ، والعمل ، كذلك تتضمن فلسفة تلك النظرية ان الاطفال يلعبون للتنفيس عن مخزون الطاقة التي كانت متوفرة قبل ذلك بوقت طويل (عبد الواحد ، ١٩٧٨: ٦٠).

فاللعب بناء على هذا الرأي الا وسيلة للتخلص من الطاقة الزائدة ومن الأدلة التي يسوقها أصحاب هذا الرأي ، أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار ، لأن هناك من يرعاهم فلديهم طاقة فائضة يصرفونها في اللعب (احمد و مرعي، ١٩٨٢: ٤٢.٤١).

ولكن لوحظ أن الكبار يميلون للعب أيضا وأن اللعب ليس قاصرا على من يستمتعون بالراحة وإنما يقوم به المتعبون أحيانا ، إذ يجدون فيه سبيلا الى الشعور بالراحة ، لذا فلا بد للعب من وظيفة لصالح الكائن الحي الذي يلعب (القوصي، ١٩٦٤: ٢١٨)

٢. النظرية التلخيصية

وتمتد جذور هذه النظرية الى النظريات الخاصة بتطور الإنسان و أهمها نظرية داروين كما جاءت في كتابه "أصل الأنواع" (Origins of

(Species, 1859) وقد تأثر العالم النفسي التربوي ستانلي هول (Stanley Hall) بنظرية داروين وأضاف إليها من خبرته مع الأطفال في كتابه (المراهقة) واللعب وفقا لهذه النظرية هو تلخيص للماضي وان الانسان وهو يمارس اللعب فانه يلخص تاريخ تطور الحياة البشرية منذ الفترة البدائية للإنسان وحتى الفترة الراهنة ،وان ما يقوم به من العا ب وحركات ما هو الا تكرار وتمثيل للغرائز التي مرت بها مراحل تطور الحياة الإنسانية في مسيرة التاريخ فليست العا ب الطفولة الا حوادث في ذلك التلخيص الذي يوجز به تطور النوع ،فالطفل يتسلق الأشجار (الانسان الأول) قبل ان ينغمس في لعب العصا بات (الرجل البدائي)،فما إقبال الصبي في التاسعة من عمره على الصيد وإراقة الدماء الوهمية ما هو تمثيل للإنسان ساكن الأحراش (احمد وشفقة، ١٩٩٦: ٤٢) ،ووجهت عدة انتقادات لهذه النظرية منها ان الخبرات والمهارات التي يكتسبها لا يمكن ان تورث (ميلر، ١٩٧٤: ١٩).

٣. نظرية التدريب على المهارات

طرح الفيلسوف كارل كروس (Karl Groos) هذه النظرية في كتابين ، كتاب لعبة الحيوانات (Play of Animals) وكتاب لعبة الرجل (Play of Man) (الخفاف، ٢٠٠٣، ٥٠) ويرى كروس ان اللعب عملية غريزية تسعى الى إكساب الصغار المهارات التي تساعد على التكيف مع البيئة في الحاضر والمستقبل ويعده بذلك أسلوب الطبيعة للتعلم (بلقيس ومرعي، ١٩٨٢: ٣٧).

واللعب وفقا لهذه النظرية هو إعداد الكائن الحي للعمل الجدي في المستقبل (القوسي، ١٩٦٤: ٢١٨)، ومن الأدلة على ذلك ان لعب الولد بالسلاح أو الطائرة ليتدرب على دور المقاتل في المستقبل ولعب البنت بعروستها كتصنيف الشعر وهددهتها لها ما هو الا تدريب على دور الأمومة (احمد وشفقة، ١٩٩٦: ٤٣)

٤. نظرية الاستجمام

العالم الألماني لازاروس (lazaross) حينما نشر بحثا عن الالعب عام (١٨٨٣) وخرج منه بنظرية الاستجمام او تجديد النشاط او الراحة ، وتكون فلسفة النظرية متشابهة مع نظرية الترويح التي تذهب الى اسلوب العمل في ايامنا هذه ، فهو اسلوب شاق ممل مجهد لكثرة استخدام العضلات الدقيقة للعين ، واليد ، وهذا الاسلوب من العمل يؤدي الى اضطرابات عصبية اذا لم يتوفر للجهاز البشري وسائل الاستجمام واللعب كذلك فهو يحث الفرد على الخروج الى الخلاء وممارسة اوجه النشاط مثل السباحة والصيد (تشارلزا بيوكر ١٩٦٤ : ٤٤٧)

ان أعصاب الانسان وعضلاته والتي تكون عرضة للتوتر والتشنج أثناء العمل تحتاج الى الاسترخاء بين الحين والآخر ولا شك في ان اللعب من أفضل وسائل الاسترخاء (شنهلا وآخرون ، ١٩٧٨ : ٢٧٢) ومثال ذلك لعب الرجل الكبير الذي يعود بعد يوم مثقل بالمتاعب ومصاعب العمل والإرهاق فانه يروح عن نفسه وجسمه المتعب باللعب (شنطاوي وآخرون، ١٩٩١ : ٢٥).

ثانيا- النظريات الحديثة ومنها:

نظرية التحليل النفسي

نشأ التحليل النفسي على يد (سجموند فرويد) في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، بوصفه طريقة المعالجة للأمراض النفسية والعقلية في الفترة من (١٨٥٦ . ١٩٣٤) وتقوم فلسفة هذه النظرية في اللعب باعتباره تعبيرا عن اللاشعور ، فالطفل يلعب لكي يعبر عن ميوله ورغباته المكبوتة التي عجز عن تحقيقها في الواقع فاللعب التمثيلي او الإيهامي يتخيل فيه الطفل دور البطل ، الذي يتغلب على مشاكله او ينفس عن نفسه وربط فرويد بين اللعب وبين نمو وتطور الطفل العاطفي والانفعالي ، واللعب وفقا لهذه النظرية له قيمة

كبيرة بوصفه محاولة جادة لإشباع وإرضاء الدوافع والخوافز وتحقيق الرغبات وكذلك السيطرة على تنظيم الأحداث المضطربة والتي تهدد شخصية الطفل، فالطفل الذي يوجه ضربته الى دميته قد تعكس لنا هذه الصورة محاولة هذا الطفل للتغلب على تجربة معينة تهدده بشكل مباشر (Mc ,Clinton&Merier,1978;303).

أن السلوك الإنساني في نظر فرويد يتقرر بمقدار السرور أو الألم الذي يرافقه أو يؤدي إليه ، إذ يميل المرء الى السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور دون خوف من تدخل الآخرين الذين يفسدون متعته و سروره باللعب ، فاللعب و الإيهام ، يبعده عن الواقع المؤلم لأن هذا النمط من اللعب مشبعا بالخيال و يمكن أن يكون منطلقا سليما للاكتشاف و الإبداع ، إذا ما أحسن توجيهه و استغلاله (عبد الهادي، ٢٠٠٤: ٤٦) أذن فاللعب عند فرويد يؤدي وظيفة تنفيسية يساعد على تخفيف ما يعانيه من صراعات و قلق نفسي و توترات انفعالية بطريقته الخاصة (مردان، ١٩٨٧: ٧٠).

٢. نظرية اللعب لجان بياجيه

أن محور نظرية بياجيه النمائية هو النمو و التطور العقلي ، فيقول بياجيه ، أن الطفل ليس رجلا صغيرا ، بل أنه يمر بمراحل عقلية و لكل مرحلة سماتها المميزة. وان المراحل التي يمر فيها اللعب توازي مراحل النمو العقلي (Mc ,Clinton&Merier,1978;309).

فقد لخص بياجيه نظريته في اللعب بكتابه المعروف اللعب (Play) و اعتبر اللعب جزءا من فعالية الطفل الكلية النابعة من قدراته العقلية و نشاطه الذهني مفترضا عمليتين أساسيتين لكل موقف يمارسه الطفل في اللعب و تتمان في ترابط عضوي داخلي هما التمثيل (Assimilation) و

الملائمة (Accommodation) والتي يعملان معا لتحقيق التكيف (مردان ، ١٩٨٧:٦٨)

فالتمثيل هو محاولة لدمج و توحيد الخبرات الجديدة من خلال تفسيرهما بمصطلحات مألوفة ، تتناسب مع حاجات الفرد و متطلباته ، أما الملائمة فهي النشاط الذي يقوم به الطفل ليتكيف مع العالم الخارجي ، عندما تكون الاستجابة المتعلمة غير وافية بالغرض ، ويجب على الطفل أن يتلاءم مع الموقف و يغير من سلوكه (Smilansky,1968:P.57)

فاللعب عند بياجيه ما هو الا تمثيل خالص يحول حاصل المعرفة و المهارة الى ما يلائم مطالب النمو ، فاللعب و التمثيل جزءان أساسيان لنمو الذكاء (مردان ، ١٩٨٧:٦٨) لأنه لا يعكس طريقة تفكير الطفل في المرحلة التي يمر بها ، بل يسهم في تنمية قدراته العقلية (الناشف، ٢٠٠١:٧٨) و يفرق بياجيه بين اللعب كتكرار لعمل تم إتقانه و بين تكرار نشاط يهدف الى فهم هذا العمل ، فالأخير بحث و استقصاء و يتضمن ملائمة الحقيقة ، أما اللعب فعلى العكس ، إذ أن الحقيقة تطوع لحاجات الطفل و اللعب في شكل التمثيل الخالص يصل نهايته في أواخر مرحلة الذكاء التشخيصي (الممتدة بين سن الثانية و السابعة) و المتمثل بتضاؤل التمرکز حول الذات (عبد الرزاق، ١٩٧٩:٧٠).

ثانيا : الدراسات السابقة

- دراسة الخفاف ٢٠٠٣

(اثر اسلوبى القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة)

استهدفت الدراسة التعرف على اثر اسلوبى القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة ومن خلال الإجابة على

الفرضيات الصفرية التي وضعتها الباحثة تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طفلاً وطفلة من روضة الأريج في مدينة بغداد واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعة الضابطة العشوائية الاختيار إذ قسمت العينة الى ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة)، فقد دربت المجموعة الأولى على أسلوب القصة (باستخدام الدمى القفازية)، ودربت المجموعة الثانية على أسلوب اللعب التمثيلي (باستخدام طريقة شافنلر في أنموذج لعب الدور الصفي)، أما المجموعة الضابطة فقد بقيت بدون تدريب، واستمر تقديم البرنامج (١٠) أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع لكل مجموعة. ولتحليل النتائج احصائياً، استخدم اختبار ولكوكسن، سميرو نوف، تحليل التباين الاحادي ومربع كاي واختبار t -test لعينتين مستقلتين، وتوصلت الدراسة ان المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية حققت زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الاختبار البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، وكان الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٥) (الخفاف، ٢٠٠٣: ١-١٥٠).

دراسة السيد ٢٠٠١

(فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات

السلوك لدى طفل الروضة)

استهدفت الدراسة التحقق من مدى فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب (الحر، التعاوني، التنافسي) في تعديل اضطرابات السلوك لدى عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، تتراوح ما بين (٥-٦) سنوات ملتحقين بالسنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال في القاهرة و تكونت عينة البحث من (٣٠) طفلاً و طفلة، تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات عشوائية، كل مجموعة (١٠) أطفال و استخدم البرنامج الخاص باللعب، إذ دربت المجموعة

الأولى على تعديل الاضطرابات السلوكية باستخدام اللعب الحر أما المجموعة الثانية فاستخدم اللعب التعاوني ،أما المجموعة الثالثة فاستخدم اللعب التنافسي و لتحليل النتائج احصائيا ، استخدام اختبار مان وتني وتحليل التباين و توصلت الدراسة الى أن اللعب الحر هو أكثر أنواع اللعب المستخدمة فاعلية في تعديل السلوك من اللعب التعاوني و التنافسي (السيد، ٢٠٠١: ٧١-٩٨).

.دراسة احمد ١٩٩٤

(اللعب الإيهامي (التخيلي) لدى الاطفال بين الثالثة والسابعة من العمر)

استهدفت الدراسة تحديد انماط الالعاب التخيلية لدى الاطفال من الجنسين من سن (٣- ٤) سنوات في ضوء تأثيرها بعدة متغيرات تتمثل في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والجنس وعمل الام ومستوى تعليمها وعدد الاخوة وترتيب الطفل بين اخوته ولتحقيق هذه الاهداف اجرت الباحثة دراسة تجريبية على عينة ضمت (٢٤٦) طفلا وطفلة من سن (٣- ٧) سنوات منهم (١٣٠) طفلا و (١١٦) طفلة واستخدمت الباحثة في الدراسة التجريبية الملاحظة والمشاركة والمقابلة لكل من الالباء والامهات ومشرفات الحضانة وذلك حتى يمكن حصر انماط اللعب التخيلي الشائعة بين الاطفال من الجنسين مع تسجيل التعليقات المصاحبة للالعاب بتفاصيلها باضافة الى معرفة انماط الالعاب الفردية والجماعية التي يحاكيها الطفل في هذه المرحلة وبعد اجراء الدراسة تبين من النتائج وجود فروق بين الذكور والاناث بالنسبة للالعاب التخيلية تتمثل في الالعاب الحيوانات والدمى واللعب الاستكشافي والالعاب الكرة والرسم والموسيقى والاتاري والكمبيوتر وفئة الالعاب التي تتمثل في وسائل المواصلات والكرتون وتبين من النتائج ايضا وجود فروق دالة بين اللعب التخيلي لدى اطفال الامهات العاملات وغير العاملات حيث تزداد الالعاب التخيلية من حيث كميتها ونوعيتها ابتداء من سن (٣- ٦) سنوات ثم تتلاشى

تقريباً في سن ٧ سنوات وتبين وجود فروق دالة في اللعب التخيلي بين الاطفال لامهات متعلّقات تعليم عال والاطفال لامهات متعلّقات تعليم متوسط ولصالح الاطفال لامهات متعلّقات تعليم متوسط حيث تزداد الالعاب بالدمى والحيوانات واللعب الاستكشافي لدى اطفال الامهات المتعلّقات تعليم متوسط بينما تزداد العاب الكرة عند اطفال الامهات المتعلّقات تعليم عال واوضحت الدراسة وجود اثر للمستويات الاقتصادية والاجتماعية على اللعب التخيلي حيث تزداد العاب الرسم والفنون والتقليد والكرتون والاتاري والكمبيوتر والرفيق الخيالي والعاب مثل وسائل المواصلات واللعب الاستكشافي بالنسبة للاطفال من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع بينما تزداد العاب العنف والكرة والالغاز لدى الاطفال من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط وتزداد العاب الماء واللعب الحر والعاب الطين والصلصال والكرة لدى الاطفال من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض (الخفاف ، ٢٠٠٩ : ١٥١ . ١٥٢) .

مناقشة الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على ما توفر لديها من دراسات سابقة تتعلق بموضوع بحثها الحالي وقد استفادت منه فيما يتعلق بموضع بحثها وكما يلي :

الاهداف : تدور معظم الدراسات السابقة في محور واحد وهو اثر اللعب في تعديل سلوك الطفل وتنمية اعتماده على نفسه فقد تتفق دراسة البحث الحالي مع هذه الدراسات السابقة .

العينة : فقد تباينت الدراسات السابقة في عيناتها حيث تراوحت بين (٣٠ . ٢٤٦) طفل وطفلة كما تراوحت اعمارهم من (٣ - ٧) سنوات وذلك مما افاد الباحثة في اختيار عينة البحث .

الادوات : ان الدراسة السابقة قامت بإعداد مقاييسها وهذا ما ساعد الباحثة على اختيار أدواتها وإعداد برنامجها الخاص بالدراسة .

المنهجية : ان الدراسات السابقة كلها استخدمت المنهج التجريبي كدراسة (الخفاف ، ٢٠٠٣) ودراسة (السيد ، ٢٠٠١) ودراسة (احمد ، ١٩٩٤) .

النتائج : اظهرت اغلب الدراسات السابقة في نتائجها التي توصلت اليها نتائج مختلفة لاختلاف اهدافها كدراسة (الخفاف ، ٢٠٠٣) لقد حققت المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الاختبار البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي اما دراسة (السيد ، ٢٠٠١) فقد توصلت الى أن اللعب الحر هو أكثر أنواع اللعب المستخدمة فاعلية في تعديل السلوك من اللعب التعاوني و التنافسي كما ان دراسة (احمد ، ١٩٩٤) النتائج وجود فروق بين الذكور والاناث بالنسبة للالعاب التخيلية تتمثل في الالعاب الحيوانات والدمى واللعب الاستكشافي والالعاب الكرة والرسم والموسيقى والاتاري والكمبيوتر وفئة الالعاب التي تتمثل في وسائل المواصلات والكرتون وتبين من النتائج ايضا وجود فروق دالة بين اللعب التخيلي لدى اطفال الامهات العاملات وغير العاملات حيث تزداد الالعاب التخيلية من حيث كميتها ونوعيتها ابتداء من سن (٦.٣) سنوات ثم تتلاشى تقريبا في سن ٧ سنوات وتبين وجود فروق دالة في اللعب التخيلي بين الاطفال لامهات متعلقات تعليم عال والاطفال لامهات متعلقات تعليم متوسط ولصالح الاطفال لامهات متعلقات تعليم متوسط حيث تزداد الالعاب بالدمى والحيوانات واللعب الاستكشافي لدى اطفال الامهات المتعلقات تعليم متوسط بينما تزداد العاب الكرة عند اطفال الامهات المتعلقات تعليم عال واوضحت الدراسة وجود اثر للمستويات الاقتصادية والاجتماعية على اللعب التخيلي حيث تزداد العاب الرسم والفنون والتقليد والكرتون والاتاري والكمبيوتر والرفيق الخيالي والالعاب مثل وسائل المواصلات واللعب الاستكشافي بالنسبة للاطفال من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع بينما تزداد العاب العنف والكرة والالغاز لدى

الاطفال من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط وتزداد ألعاب الماء واللعب الحر وألعاب الطين والصلصال وألعاب الكرة لدى الأطفال من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض .

ومن كل ذلك فقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بلورة متغيرات البحث الحالي .

- عدم اتفاق الدراسات السابقة في نتائجها ، فتح نافذت البحث امام الباحثة لاختيار موضوع البحث ، وبذلك سيشكل البحث الحالي اضافة علمية جديدة تضاف الى البحوث السابقة .

. يعد هذا البحث رائد في مجاله لانه يضيف للمعرفة العلمية دراسة جانب مهم من جوانب الطفل الا وهو اللعب الخيالي واثره على تنمية اعتماد الطفل على نفسه .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهجية التي اعتمدها البحث من حيث التصميم التجريبي واختيار العينة وبناء أدوات البحث و التطبيق التجريبي و بناء البرنامج و الوسائل الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في معالجة البيانات تحقيقاً لأهداف البحث و على النحو الآتي :

أولاً . مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث من الأطفال في الصف التمهيدي في رياض الأطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى في بغداد للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ ومجموعهم (٥٧٦٨) طفلاً وطفلة يتوزعون في (٢٨) روضة والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

عدد رياض الأطفال و أعداد الأطفال في مديرية الرصافة /الأولى

التربية	عدد الرياض	ذكور	أناث
الرصافة الأولى	٢٨	٢٩٩٥	٢٧٧٣

تم اختيار عينة عشوائية من كافة أطفال الصف التمهيدي في روضة نازك الملائكة وبلغت (٣٠) طفلاً و طفلة وتم توزيع العينة عشوائياً الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وبلغت كل مجموعة (١٥) طفلاً وطفلة.

التصميم التجريبي

تم اختيار التصميم التجريبي الخاص ذا الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة ، إذ تلقت المجموعة التجريبية التدريب على البرنامج ، أما المجموعة الضابطة بقيت بدون تدريب ، و كما هو موضح في الشكل الآتي :

اختبار بعدي	اللعب الإيهامي	اختبار قبلي	المجموعات
O_2	X_1	O_1	Γ_1
O_2		O_1	R_2

حيث أن :

$$X^1 = \text{اللعب الإيهامي}$$

$$\Gamma_1 = \text{المجموعة التجريبية}$$

$$R_2 = \text{المجموعة الضابطة}$$

$$O_1 = \text{الاختبار القبلي (درجات مقياس الاعتماد على النفس)}$$

$$O_2 = \text{الاختبار البعدي (درجات مقياس الاعتماد على النفس)}$$

ثالثا . أدوات البحث :

أولا . مقياس الاعتماد على النفس : من خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال مقاييس الاعتماد على النفس اتضح إن هناك مقياسا لمفهوم الاعتماد على النفس المعد من قبل (الخفاف ، ٢٠٠٣) للبيئة العراقية ولمرحلة الروضة وللصف التمهيدي ، المتضمن (٣٠) فقرة

الصدق

من الشروط المهمة التي يجب أن تتوفر في أدوات القياس الصدق وصدق المقياس ، هو قدرة الأداة على تحقيق الهدف الذي أعد من أجله (Ebel,1972: 555) عرض المقياس على لجنة من الخبراء ، وهم وأساتذة فني التربية وعلم النفس ، وقد ابدوا رأيهم حول صلاحية الفقرات ، وفي ضوء آراء الخبراء* تم استبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر وكانت (٣٠) فقرة، أي جميع فقرات المقياس.

تعليمات المقياس

تم إعداد تعليمات خاصة لمقياس الاعتماد على النفس تضمنت الهدف من المقياس وكيفية الإجابة عن الفقرات، ولغرض التعرف على وضوح

(*) لجنة المحكمين حسب الألقاب العلمية والتخصص

- أ.د. عبد الله احمد العبيدي/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية.
- أ.د. خوله القيسي/ جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات
- أ.م.د.إكرام دحام/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- أ.م.د. إيمان عباس الخفاف/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- م.د.بشرى حسين /جامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- أ.م.د.بشرى عناد مبارك /جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
- أ.م.د.سعيدة عبد الكريم /الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية.
- أ.م.د. هناء محمود إسماعيل/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية.
- م.د . ليلى يوسف / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- م.د. محمد عبد الكريم الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

التعليمات والفقرات تم تطبيق المقياس على عينة من المعلمات اختيرت عشوائيا فبلغ عددهن (٢٠) معلمة من روضتي الخلود ونازك الملائكة وبواقع (١٠) معلمات من كل روضة، فكان المقياس واضح ومفهوم لدى عينة الدراسة الاستطلاعية.

تصحيح المقياس

يقصد بتصحيح المقياس هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس، وقد تم تحديد ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة (تتطبق عليه كثيرا،تتطبق عيه قليلا،لا تتطبق عليه) وأوزان البدائل ب (٢،١،٠)

الثبات

يشير الثبات الى ان المقياس يعطي النتائج نفسها فيما لو أعيد تطبيقه لمرات عدة على العينة نفسها وفي ظروف مشابهة (Bergman,1974,155) وقد تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار على (٢٠) معلمة من روضتي الجمهورية و الاعظمية وبعد مضي (٢٠) يوما على التطبيق الأول وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول قامت الباحثة بإعادة الاختبار وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني إذ بلغ معامل الثبات (٨٦،٠)، وان أعلى درجة محتملة على المقياس هي (٦٠) درجة واقل درجة محتملة هي (صفر) ومتوسط الدرجات النظري هي (٣٠) ملحق رقم (١).

التطبيق القبلي لمقياس الاعتماد على النفس

تم تطبيق مقياس الاعتماد على النفس على جميع أطفال الصف التمهيدي في روضة نازك الملائكة في مديرية تربية الرصافة الأولى قبل

تطبيق برنامج اللعب الإيهامي ،إذ بدأ التطبيق في ٢٠١٣/٢/١٢ وانتهى في ٢٠١٣/٢/١٤ .

رابعاً . برنامج اللعب الإيهامي

بعد الاطلاع على البرامج المعدة في رياض الاطفال ، لاحظت الباحثة ان الكتب والبحوث في مجال الاعتماد على النفس قليلة او تكاد تكون معدومة مقارنة بنواحي النمو الأخرى ، فأعدت الباحثة البرنامج بما يناسب أهداف البحث وقد عرض البرنامج على لجنة من الخبراء في مجال الطفولة وعلم النفس وعلى ضوء آراء الخبراء* حصلت (٨) العا ب على نسبة اتفاق ٨٠% فما فوق ملحق (٣).

التطبيق الاستطلاعي لبرنامج اللعب الإيهامي

تم اختيار عينة عشوائية من أطفال الصف التمهيدي ، بلغت (١٤) طفلاً وطفلة من روضتي الخلود والجمهورية من مديرتي تربية الرصافة الأولى ، وتم عرض الألعاب الإيهامية على العينة الاستطلاعية، وتبين من خلال ذلك الإجراء وضوح الألعاب الإيهامية ، حيث كانت واضحة وجذابة ومشوقة لدى عينة الدراسة الاستطلاعية .

(*) لجنة المحكمين حسب الألقاب العلمية والتخصص

- أ.د. عبد الله احمد العبيدي/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية.
- أ.م.د.إكرام دحام /الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- م.د.بشرى حسين /جامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- أ.م.د.بشرى عناد مبارك /جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
- أ.م.د.سعيدة عبد الكريم /الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- أ.م.د. كريم ناصر / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- أ.م.د. هناء محمود إسماعيل/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- م.د. اشواق ناصر / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- م.د. ايناس محمد / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية
- م.د. ليلى يوسف / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

زمن تنفيذ البرنامج

استغرقت عملية تنفيذ البرنامج التدريبي أربعة أسابيع ، إذ بدأت مدة التطبيق في ٢٠١٣/٢/١٧ و انتهت في ٢٠١٣/٣/١٧ ، أما عدد الجلسات التي تم تنفيذها (١٧) جلسة ، نفذت في أيام الاثنين والثلاثاء والاربعاء والخميس من كل أسبوع و تضمنت التدريب على الألعاب الإيهامية في كل جلسة والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

موضوع البرنامج والأهداف السلوكية والتاريخ

ت	موضوع البرنامج	الأهداف السلوكية	التاريخ
١	الجلسة التمهيدية	ان ترحب الباحثة بالأطفال ان تعرف الباحثة نفسها للأطفال ان تتعرف الباحثة على الاطفال ان يتعرف الاطفال على بعضهم بعضا	٢٠١٣/٢/١٧
٢	امانة العاصمة	ان يهتم بنظافة الشارع ان يشارك الطفل في الأعمال التي تعود بالفائدة للآخرين ان يعمل الطفل مع الاخرين بصدق ان يستطيع المحافظة على نظافة المكان الذي هو فيه	٢٠١٣/٢/١٨
٣	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة		٢٠١٣/٢/١٩
٤	الطفل المريض	ان يرتدي ملابسه لوحده ان يشارك الطفل في الأعمال التي تعود بالفائدة للآخرين ان يسرح شعره بالمشط لوحده ان يقص اظافره لوحده	٢٠١٣/٢/٢٠
٥	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة		٢٠١٣/٢/٢٤
٦	اين ذهب	ان يرتب فراشه بنفسه	٢٠١٣/٢/٢٥

اثر اللعب الإيهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.....

	مازن	ان يعلق ملابسه لوحده ان يسرح شعره بالمشط لوحده ان يجيب على الهاتف ان يغلق الحنفية لوحده	
٧	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة		
٨	اشكال في السحاب	ان يعتمد الطفل على نفسه ان يعمل الطفل مع الاخرين بصدق ان يختار لعبة بنفسه ان يستطيع المحافظة على العابه	٢٠١٣/٢/٢٦ ٢٠١٣/٢/٢٧
٩	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة		
١٠	طارق والتسوق	ان يعتمد الطفل على نفسه ان يستطيع التسوق بمفرده من مكان قريب من المنزل ان يحمل حقيبته بنفسه ان يتعرف الطفل على الأشياء الجديدة	٢٠١٣/٣/٤
١١	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة		
١٢	الهاتف	ان يتحدث الطفل بثقة ان يستطيع استخدام الهاتف والرد عليه	٢٠١٣/٣/٥ ٢٠١٣/٣/٦
١٣	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة		
١٤	تناول الطعام	ان يستخدم ادوات الطعام بصورة صحيحة ان يغسل يديه بعد تناول الطعام ان يستطيع المحافظة على نظافة المكان الذي هو فيه	٢٠١٣/٣/١٠ ٢٠١٣/٣/١١
١٥	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة		
١٦	عيد ميلاد	ان يعتمد الطفل على نفسه ان يتعرف الطفل على الأشياء الجديدة ان يستخدم ادوات الطعام بصورة صحيحة ان ينتقي هدية للاصدقاء في مناسباتهم	٢٠١٣/٣/١٢ ٢٠١٣/٣/١٣
١٧	الجلسة الختامية	تشكر الباحثة أطفال المجموعة التجريبية لما قدموه من تعاون طيلة مدة البرنامج	٢٠١٣/٣/١٧

طريقة تنفيذ برنامج اللعب الإيهامي

- أتبعت الباحثة في تنفيذها برنامج اللعب الإيهامي ما يأتي:
- الجلسة التمهيديّة ، رحبت الباحثة بأطفال المجموعة التجريبية وعرفت كل منهما نفسها للمجموعة وطلبتا من كل طفل ان يذكر اسمه لبقية أفراد المجموعة.
 - وزعت الباحثة أطفال المجموعة التجريبية عشوائيا الى مجموعتين، بحيث تتكون كل مجموعة من سبعة أو ثمانية أطفال
 - توضح الباحثة قواعد اللعب الإيهامي للمجموعتين.
 - تناقش الباحثة مع الاطفال كيفية تنفيذ الألعاب الإيهامي .
 - يلعب الاطفال الألعاب الإيهامي في كل مجموعة وكما موضح بالجدول (٢) .
 - تشجع الباحثة الاطفال داخل كل مجموعة أثناء اللعب الإيهامي.
 - يرجع الاطفال الى صفوفهم بعد الانتهاء من اللعب.

التطبيق البعدي لمقياس الاعتماد على النفس

- تم تطبيق مقياس الاعتماد على النفس بعد انتهاء تطبيق برنامج الالعب الإيهامية واستغرقت مدة التطبيق يومان ٢٠١٣/٣/١٨ وأنتهت في ٢٠١٣/٣/٢٠.

الوسائل الإحصائية

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين
٢. الاختبار التائي لعينتين مترابطتين
٣. معامل ارتباط بيرسون

عرض النتائج

و لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى (لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي يستخدم فيها اللعب الإيهامي في الأختبار القبلي و البعدي لمقياس الاعتماد على النفس) تم اجراء ما يأتي :

- حسبت درجات الاعتماد على النفس للمجموعة التجريبية في الأختبار القبلي و البعدي لمقياس الاعتماد على النفس ، و لمعرفة فرق التغيير بين الاختبارين القبلي و البعدي استخدم اختبار t -test لعينتين مترابطتين وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) و الجدول (٣) يوضح هذه النتيجة .

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة الجدولية
القبلي	١٥	٤٤,٤٠٠	٧ , ٥٢٨	٢٨	٣ , ٣٨٢
البعدي	١٥	٥٢,٦٦٦	٥ , ٧٤٠		مستوى الدلالة ٥٠,٠

و لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية (لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام اللعب الإيهامي) تم اجراء ما يأتي:

- حسب رتب درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي للمجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الاعتماد على النفس ، و لمعرفة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار t test لعينتين مستقلتين و كان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية و يوضح الجدول (٤) هذه النتيجة.

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و مجموع الرتب لدرجات مقياس الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي والقيمة التائية لأطفال المجموعة التجريبية و الضابطة

القيمة التائية المحسوبة الجدولية	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البدايل المجموعة
٤ , ٢٩٧ ٢,٠٤٨	٢٨	٥ , ٧٤٠	٢٥,٦٦٦	١٥	التجريبية
مستوى الدلالة ٥٠,٠		١٠٩,٧	٤٢,٦٠٠	١٥	الضابطة

- ويتضح لنا من الجداول (٣ و ٤) ما يأتي :-
- لقد حققت المجموعة التجريبية زيادة ملحوظة في درجات الاعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي ، إذ كان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- ان الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في الاختبار البعدي ، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) و لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسر هذه النتيجة ان للبرنامج تأثيرا واضحا في تنمية الاعتماد على النفس لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة.

أن نتائج البحث الحالي جاءت متفقة مع نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت الى فعالية البرامج في تنمية الاعتماد على النفس و تعديل السلوك لدى أطفال الروضة كدراسة (الخفاف،٢٠٠٣) ودراسة (السيد،٢٠٠١) ودراسة (احمد،١٩٩٤)

التوصيات والمقترحات

التوصيات

- في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :
- تعميم أسلوب اللعب الإيهامي في رياض الأطفال لثبوت فائدته العملية.
- إشراك وسائل الإعلام لزيادة توعية الآباء والأمهات بأهمية الاعتماد على النفس في بناء شخصية أبنائهم .
- توجيه اهتمام وسائل الإعلام للاكثار من البرامج التي تحمل في مضمونها الاعتماد على النفس على وفق منظور عربي إسلامي .
- إثراء منهج وحدة الخبرة وخاصة الخبرة الدينية بمواد تسهم في تنمية الاعتماد على النفس.

المقترحات

- في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثتان ما يأتي:-
- دراسة مقارنة لأثرا للعب الايهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة في اكثر من روضة.
- دراسة تتبعية للأطفال الذين طبقت عليهم الألعاب الايهامية ومدى تأثيرها عليهم مستقبلا..
- إجراء دراسة للتعرف على الاعتماد على النفس لدى أطفال الرياض في محافظات القطر كافة.

المصادر

١. ابراهيم ، فيوليت فؤاد ، (٢٠٠٥) سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، مكتبة التربية .
٢. ايرك ، جيتيس (٢٠٠١) كيف توصف ابحاث الدماغ في التعليم ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، المغرب ، ط ١ .
٣. بدران، شبل (٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، بيروت، الدار المصرية اللبنانية.
٤. احمد ، بلقيس ومرعي توفيق (١٩٨٢) . الميسر في سيكولوجية اللعب، عمان ، دار الفرقان للنشر
٥. التميمي، عواد جاسم (٢٠١٠). قراءات في الطفولة ورياض الأطفال، بغداد ، مكتبة التربية الأساسية.
٦. تينا بروس (١٩٩٢). أسس التعليم في الطفولة المبكرة، ترجمة ممدوحة محمد سلامة، القاهرة ، دار الشرق للنشر.

٧. جيزل،ارنلد(١٩٥٦) . الطفل من الخامسة الى العاشرة ،ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد واحمد عبد السلام الكرداني ، القاهرة.
٨. حسن ،حنورة أحمد وشفيقة عباس إبراهيم (١٩٩٦) . الألعاب لأطفال ما قبل المدرسة ، عمان، ط٢، مكتبة الفلاح.
٩. الخفاف ، ايمان عباس علي (٢٠٠٩) اللعب استراتيجيات تعليم حديثة ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ط١ .
١٠. — (٢٠٠٣). اثر اسلوبى القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة ، بغداد ، الجامعة المستنصرية ،كلية التربية (أطروحة دكتوراه)
١١. — وسعدية كريم درويش (٢٠٠٩). اثر اللعب التنافسي في تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة ، بغداد، الجامعة المستنصرية مجلة كلية المعلمين ،٥٧.(٥٧).
١٢. الريماوي،محمد عودة(٢٠٠٣) . علم النفس النمو - الطفولة والمراهقة، عمان، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٣. السالم ،فيصل ومرعي توفيق (١٩٨٠).قاموس التحليل النفسي،الكويت.
١٤. السيد، حسين أحمد(٢٠٠٥). تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب ، بيروت، سلسلة كتب المستقبل العربي،ع٣٩
١٥. السيد،خالد عبد الرزاق(٢٠٠١) . فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة،القاهرة، مجلة الطفولة والتنمية،المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلد ١، ع٣.
١٦. الشربيني ، زكريا ويسرية صادق (٢٠٠٠) تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٧. شنتاوي، عبد الكريم محمد وآخرون (١٩٩١) . سيكولوجية اللعب ، عمان، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٨. الشورجي ، نبيلة عباس (٢٠٠١) دور الحضانة من الناحية النفسية والاجتماعية الناشر مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة مصر، ط ٣ .
١٩. صوالحة ، محمد احمد (٢٠١١) علم نفس اللعب دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط ٤ .
٢٠. عبد الرزاق، مدحت (١٩٧٩). سيكولوجية الطفل في الروضة ، بغداد ، منشورات وزارة الثقافة والإعلام ، الموسوعة الصغيرة ٤٤٠.
٢١. عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٤) .سيكولوجية اللعب وأثرها على تعلم الطفل، عمان، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع
٢٢. عثمان ، علي عبد التواب (٢٠١٠) طرائق التعليم في الطفولة المبكرة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ط ١ .
٢٣. العطية، أسماء عبد الله محمد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر، جامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الواحد والعشرون، السنة الحادية عشر
٢٤. العيسوي ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٦) علم النفس الحديث ، دار النشر والتوزيع جامعة الاسكندرية ط ١ .
٢٥. الفقي ، حامد عبد العزيز (١٩٧٧) . دراسات في سيكولوجية النمو ، الكويت ، جامعة الكويت.
٢٦. الفلاح ، سعدية محمد عبد الله (١٩٩٩) دراسة مقارنة في السلوك الاستقلالي والذكورة والانوثة بين الاطفال المحرومين وغير المحرومين من

- المهاتم في المدارس الابتدائية في بغداد ، بغداد ، كلية التربية ، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه) .
٢٧. القوصي، عبد العزيز (١٩٦٤) . علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، مصر ، مكتبة النهضة المصرية.
٢٨. محمد، سعد فروج (١٩٨٥). الطفولة والثقافة والمجتمع، القاهرة ، مكتبة مصر للنشر والتوزيع.
٢٩. محمود، محمد عبد الجواد (٢٠٠١). التمية العقلية في الطفولة المبكرة ارساء اسس التعلم، القاهرة ، مجلة خطوة العدد ١٤ .
٣٠. محي الدين ، صابر (١٩٧٨). المؤتمر القومي لإستراتيجية العمل الاقتصادي العربي المشترك ، بغداد، جامعة الدول العربية ، الأمانة العامة.
٣١. مردان، نجم الدين (١٩٨٧) . سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة ورياض الاطفال، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.
٣٢. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
٣٣. ميلر، سوزانا (١٩٧٤) . سيكولوجية اللعب ، ترجمة رمزي حليم بيبي ، القاهرة ، مطابع الهيئة المصرية العامة.
٣٤. الناشف، هدى (٢٠٠١) . استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
٣٥. وزارة التربية ، العراق (١٩٩٠) . الأهداف التربوية في القطر العراقي ، ط٢ ، مطبعة وزارة التربية .
٣٦. ويلسن، ن، بونز (١٩٦٢). التربية وسيكولوجية الطفل، ترجمة أديب يوسف، دمشق ، المكتبة الاموية للنشر والتوزيع.

- . Bruner,J, Allen & Unuium(1972). The Relevance of Education, London;
- _ Bergman J:(1979).Understanding Educational Measurement and Evaluation ;N.J ,London
- . Craft, A(2000)Creativity Across Primary Curriculum ,London Rutledge.
- . Cood ,Goater(1973). Dictionary of Education ,3rd ed N. Y .Mc Grow Hill.
- . Ebel , R . L . (1972) : Essentials of Educational Measurement, New Jersey. Prent ice, Hall Inc.
- . jowsey,M,S.(1992),Can I play too?London;David Fulton publishers
- . Mc Clintion ,Barbara,S& Blanche, G.(1978).Beginnings Psychology of Early childhood,Mosby company saint ,louis.
- . Smilansky S(1968),The Effect of Socio Dramatic play on ,Disadvantaged ,Pre-school children, N,Y, John Wiley and sons.Inc.
- _ Winnicotte,D.(1988).Playing and Reality, New York;Penguim Books
- . http : / Arabia. Babycenter com / about

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

مقياس الثقة بالنفس بصيغته الأولية

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

قسم رياض الأطفال

الأستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة وبعد....

تروم الباحثة القيام بالبحث الموسوم (اثر اللعب الإيهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة) ولما نعهده فيكم من خبرة علمية نرجو التفضل بإبداء ملاحظاتكم حول صلاحية فقرات مقياس (الخفاف ، ٢٠٠٣) للاعتماد على النفس، وإضافة وتعديل ما ترونه مناسباً لقياس ، علماً أن الباحثة تعرف الاعتماد على النفس بـ (هو سمة مكتسبة تتمثل بقدرة الطفل على انجاز الاعمال الخاصة به دون الحاجة الى مساعدة الآخرين) علماً أن الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس ستكون على وفق التدرج الآتي (تتطبق عليه كثيراً ، تتطبق عليه قليلاً ، لا تتطبق عليه)، علماً إن الإجابة تكون من قبل عينة من المعلمات عن الأطفال تشكر الباحثة تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
١	يرتدي ملابسه بنفسه			
٢	يختار لعبه بنفسه			
٣	يخلع ملابسه بدون مساعدة			
٤	يشرب الماء لوحده			
٥	يركب الدراجة بدون مساعدة			
٦	يحمل حقيبته بنفسه			
٧	يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة			
٨	يعلق ملابسه بنفسه			
٩	يرتب الألعاب بعد الانتهاء من استعمالها			
١٠	يستطيع ترتيب ملابسه			
١١	يحافظ على الأدوات والألعاب الخاصة به			
١٢	يقوم بترتيب فراشه يوميا			
١٣	يختار الملابس التي يرتديها للخروج			
١٤	ينظف ما بعثره من طعام على المائدة دون مساعدة			
١٥	يغسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام وبعده			
١٦	يستخدم معجون الأسنان والفرشاة في تنظيف أسنانه			
١٧	يغسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم			
١٨	يغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من شرب الماء			
١٩	يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من طعام او خلفه من مكان قريب من البيت			
٢٠	يختار هدية للأصدقاء في مناسباتهم			

اثر اللعب الإيهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.....

٢١	يغلق أزرار قميصه بنفسه		
٢٢	يقلم أظافره بنفسه		
٢٣	يقضي حاجته في المكان المخصص (دورة المياه)		
٢٤	يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة		
٢٥	يعتمد على نفسه في الذهاب إلى السرير		
٢٦	يختار مكان النزهة في الزيارات أو السفرات التي تقوم بها الأسرة		
٢٧	يستيقظ من تلقاء نفسه		
٢٨	يجيب على الهاتف		
٢٩	يلعب مع أصدقاءه خارج المنزل		
٣٠	يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه		

ملحق (٢)

مقياس الاعتماد على النفس بصيغته النهائية

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

قسم رياض الأطفال

عزيزتي المعلمة الفاضلة

تحية طيبة وبعد

تروم الباحثة القيام بالبحث الموسوم (أثر اللعب الإيهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة) و تضع بين يديك مقياس الاعتماد على النفس المتدرج لثلاث مستويات (تطبق عليه كثيرا ، تنطبق عليه قليلا

، لا تنطبق عليه) الممثلة في الأعمدة الثلاثة المحاذية لفقرات المقياس و عددها (٣٠) فقرة ، نأمل منك الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بصدق و دقة ، فإذا كانت الفقرة تنطبق على الطفل كثيرا فضعي علامة (√) أمام عبارة (تنطبق عليه كثيرا) أما اذا كانت الفقرة تنطبق عليه قليلا فضعي علامة (√) أمام عبارة (تنطبق عليه قليلا) أما اذا كان مضمون الفقرة لا ينطبق عليه فضعي علامة (√) أمام عبارة (لا تنطبق عليه) علما ان هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي ولا يطلع عليها أي شخص عدا الباحثة..... هذا و لكم فائق الشكر و التقدير .

الباحثة

الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
يرتدي ملابسه بنفسه			
يختار لعبه بنفسه			
يخلع ملابسه بدون مساعدة			
يشرب الماء لوحده			
يركب الدراجة بدون مساعدة			
يحمل حقيبته بنفسه			
يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة			
يعلق ملابسه بنفسه			
يرتب الألعاب بعد الانتهاء من استعمالها			
يستطيع ترتيب ملابسه			
يحافظ على الأدوات والألعاب الخاصة به			
يقوم بترتيب فراشه يوميا			

			يختار الملابس التي يرتديها للخروج
			ينظف ما بعثره من طعام على المائدة دون مساعدة
			يغسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام وبعده
			يستخدم معجون الأسنان والفرشاة في تنظيف أسنانه
			يغسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم
			يغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من شرب الماء
			يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من طعام او خلفه من مكان قريب من البيت
			يختار هدية للأصدقاء في مناسباتهم
			يغلق أزرار قميصه بنفسه
			يقلم أظافره بنفسه
			يقضي حاجته في المكان المخصص (دورة المياه)
			يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة
			يعتمد على نفسه في الذهاب إلى السرير
			يختار مكان النزهة في الزيارات أو السفرات التي تقوم بها الأسرة
			يستيقظ من تلقاء نفسه
			يجيب على الهاتف
			يلعب مع أصدقاءه خارج المنزل
			يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه

ملحق (٣)

البرنامج التعليمي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

قسم رياض الأطفال

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة.....

تروم الباحثة إجراء دراسة تجريبية للتعرف على اثر اللعب الإيهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة ، ونظرا لما تمتلكونه من خبره ومعرفة يرجى الاطلاع على محتويات البرنامج وبيان أرائكم فيما يحتويه من خلال الإجابة على الأسئلة المحددة ، وإجراء التعديلات التي ترونها مناسبة.

علما أن الباحثة تعرف اللعب الإيهامي بأنه (مجموع الأنشطة التي يؤديها الأطفال في الألعاب الخيالية المحددة داخل البرنامج المعد لأغراض الدراسة بحيث ينمي لدى الأطفال الاعتماد على النفس). تشكر الباحثة تعاونكم خدمة للبحث العلمي .

الباحثة

الهدف العام للبرنامج : تنمية الاعتماد على النفس لدى أطفال الرياض .
الاهداف السلوكية :

- ان يهتم بنظافة الشارع
- ان يشارك الطفل في الأعمال التي تعود بالفائدة للآخرين
- ان يعمل الطفل مع الآخرين بصدق
- ان يستطيع المحافظة على نظافة المكان الذي هو فيه
- ان يرتدي ملابسه لوحده
- ان يسرح شعره بالمشط لوحده
- ان يقص اظافره لوحده
- ان يرتب فراشه بنفسه
- ان يعلق ملابسه لوحده
- ان يسرح شعره بالمشط لوحده
- ان يجيب على الهاتف
- ان يغلق الحقيبة لوحده
- ان يستطيع التسوق بمفرده من مكان قريب من المنزل
- ان يحمل حقيبته بنفسه
- ان يتعرف الطفل على الأشياء الجديدة
- ان يعمل الطفل مع الآخرين بصدق
- ان يختار لعبة بنفسه
- ان يستطيع المحافظة على العابه
- ان يستخدم ادوات الطعام بصورة صحيحة
- ان يغسل يديه بعد تناول الطعام
- ان يستطيع المحافظة على نظافة المكان الذي هو فيه

ان يستطيع استخدام الهاتف والرد عليه

- عنوان اللعبة** أمانة العاصمة
- رقم اللعبة . ١**
- المواد المطلوبة : صناديق كارتون يرسم عليها سيارة أمانة العاصمة ، أدوات تنظيف ، ملابس خاصة بالتنظيف ، حاويات الخطوات :
- . تقسم الباحثة ساحة الروضة إلى شوارع مختلفة
- تقسيم الأطفال إلى مجموعات ، المجموعة الأولى ترتدي ملابس التنظيف ويتظاهرون بأنهم عمال أمانة العاصمة
- . والمجموعة الثانية تتظاهر بأنهم السيارات حيث يصعد الطفل داخل الصندوق ويسوق سيارة أمانة العاصمة
- . والمجموعة الأخيرة تتظاهر بأنها تخرج الحاويات التي في داخلها النفايات من المنازل وتعطيها إلى سيارات أمانة العاصمة
- . تبدأ المجموعة الأولى بتنظيف الشارع وتجمع النفايات داخل الحاويات
- وتأتي المجموعة الثانية التي تتظاهر بأنها سيارات أمانة العاصمة وتأخذ الحاويات من المجموعتين وبعد ذلك يردد الأطفال جميعهم
- النظافة النظافة أنها رمز النظافة
- إن من كان نظيفاً عاش محبوباً طريفاً
- فأسمعوني ياخوان النظافة من الأيمان
- عنوان اللعبة** الطفل المريض
- رقم اللعبة . ٢**
- توزيع الأدوار : حسام ، أسامة ، نافع (الطبيب) ، نادر (بائع الحلوى)
- المواد المطلوبة: صدرية طبيب، سماعة طبيب، منضدة تخيل عربة جواله، صحن يرسم عليه الحلوى

الخطوات: يخرج حسام وأسامة خارج الصف ويتظاهرون أنهم جاءوا من البيت وسوف يدخلون إلى الصف يدخل حسام وهو يرتدي ملابس نظيفة ومرتبّة ويدخل بعده أسامة وهو يتظاهر انه يرتدي ملابس وسخة وغير مرتبة وشعره طويل وأظافره طويلة ومتسخة

. الأطفال الآخرون يتظاهرون أنهم لا يحبون اللعب مع أسامة لأنه وسخ وغير مرتب

. أسامة أنا غير مرغوب فيه داخل الروضة

. يخرج الأطفال من الصف ويتظاهر أنهم يعودون إلى البيت عندها يتظاهر احد الأطفال بأنه بائع الحلوى يقف عند المنضدة التي يتخيلها عربة وهو يقول تعالوا يا أطفال اشترؤا الحلوى اللذيذة

. يذهب أسامة لشراء الحلوى من العم نادر

. يقف حسام ينصح أسامة بعدم شراء الحلوى لأنها مكشوفة للغبار والحشرات التي تسبب الأمراض

. أسامة يصر على شراء الحلوى ولا يستمع لنصيحة حسام وتظاهر انه اشترى الحلوى واكلها وبعد ذلك بدأ أسامة يتظاهر انه يتألم من بطنه

. اخذ الأطفال أسامة إلى الصف متخيلين انه بيته ونادى ادهم الطبيب نافع

- الطبيب نافع يخرج السماعه متخيل انه يفحص أسامة ويحدد سبب الألم بعدها ينصح الطبيب أسامة أن يهتم بنظافته ويرتب شعره ويقص أظافره وان لا يأكل من الشارع ليصبح نشيطاً ومحبوباً مثل صديقه حسام

عنوان اللعبة اين ذهب مازن رقم اللعبة . ٣

المواد المطلوبة قناع لوجه طائر ، مرآة ، قميص ، هاتف لعبة ، كرسي ، صندوق كرتون يرسم عليه سرير

توزيع الأدوار مازن ، أم مازن ، أطفال بأدوار مختلفة (دور سرير ، دور حقيبة ، دور قميص ، دور الكرسي ، دور مرآة ، دور حنفية الماء ، دور الهاتف ، الببغاء)

الخطوات . تقسم الباحثة الأطفال كلا حسب دوره يأتي الطفل الذي يتظاهر انه الببغاء ويقول أنا جائع لم يطعمني مازن أين هو اليوم سأبحث عنه، يتخيل الطفل الذي يتظاهر انه الببغاء انه يفتح باب الغرفة يدخل ويسأل الطفل الذي يتظاهر انه سرير

. ياسرير من فضلك قلني أين ذهب مازن ؟

. السرير لقد غادرني مبكراً كعادته كل صباح بعد أن قام بترتيبي ولم أره منذ ذلك الوقت

. ثم يسأل الببغاء الحقيبة يا حقيبة هل رأيت مازن ؟

. وتقول الطفلة التي تتظاهر أنها حقيبة حين عاد مازن من الروضة ، خلعتني ووضعتني في مكانه كعادته لم أره منذ ذلك الوقت

. يسأل الببغاء القميص يا قميص أين مازن ؟

. يقول الطفل الذي يتظاهر انه القميص بعد عودته من الروضة ، نظف أكمامي وعلقني في الخزانة ولم أره منذ ذلك الوقت

. الببغاء وانت يا كرسي

. عندما جلس علي في الصباح الباكر واكل طعامه قبل أن يذهب إلى الروضة لم أره منذ ذلك الوقت

. الببغاء وانت يا مرآة

. الطفلة التي تتظاهر أنها مرآة ، وأنا أيضا وقف أمامي في الصباح قبل أن يذهب إلى الروضة وسرح شعره ولم أره منذ ذلك الوقت

. الببغاء وانت يا حنفية

- الطفلة التي تتظاهر أنها حنفية ، حين عاد مازن من الروضة غسل يديه ووجهه ثم غسل رجليه واغلقني ولم أره منذ ذلك الوقت .
الطفل الذي يتظاهر انه هاتف، لقد تكلم مازن في الهاتف مع صديقه ثم أسرع في الخروج

- الطفلة التي تتظاهر أنها أم مازن ، بعد عودته من الروضة سلم علي ثم استأذني للذهاب إلى بيت جارنا احمد ولم أره منذ ذلك الوقت مازن خارج الصف يتظاهر انه يفتح الباب ويدخل إلى البيت .
الببغاء: أين كنت يامازن ؟

- مازن : كنت في بيت صديقي احمد انه مريض ولم يحضر إلى الروضة
فزرته كي
اطمئن عليه

. الببغاء : الم تكن جائعا ؟

. مازن : الواجب أولاً ثم الطعام

عنوان اللعبة أشكال في السحاب **رقم اللعبة** . ٤ .

المواد المطلوبة : مكعبات

الخطوات : تأخذ الباحثة الأطفال إلى حديقة الروضة على شرط أن يكون الجو غائماً وتجعل الأطفال يجلسون على شكل دائرة وتطلب الباحثة من الأطفال النظر إلى السحاب وتقول يااطفال أنا أرى السحابة على شكل دب صغير يلعب في ألعابه الجميلة ماذا ترون يفعل هذا الدب الصغير في ألعابه ويبدأ كل طفل يصف الشكل الذي يتخيله في السحابة ما يفعله الدب الصغير في ألعابه انه يحافظ على ألعابه أو يضعها في مكانها وتشجع الباحثة الأطفال على تخيل أشكال مختلفة كلما تغيرت السحب بعدها تقسم الباحثة الأطفال على

شكل مجاميع وتعطي كل مجموعة مكعبات وتطلب منهم عمل الشيء الذي تخيله في الدب الصغير

عنوان اللعبة طارق والتسوق **رقم اللعبة . ٥ .**
المواد المطلوبة : حقيبة تسوق صغيرة ، أوراق على هيئة نقود ، حافظة نقود ، طاولة ، أدوات مطبخ ، كيس ملح
توزيع الأدوار : الأم ، طارق ، نادر (البائع)
الخطوات

- تأخذ احد الفتيات دور الأم وتقف إلى جانب الطاولة وأمامها أدوات الطبخ وتظاهر بأنها تعد الطعام
و. طارق يتظاهر انه ابنها

. تطلب أم طارق من طارق أن يذهب إلى البائع العم نادر ويشتري منه الملح
. يذهب طارق إلى السوق ويحمل معه حقيبة التسوق ويضع الأوراق على هيئة نقود في حافظة النقود لشراء الملح يمشي طارق على الرصيف يصل إلى المحل: السلام عليكم يا عم نادر

. طفل يتظاهر بأنه العم نادر وعليكم السلام كيف حالك يا طارق

. طارق بخير الحمد لله أريد ملحاً يا عم

. العم نادر نعم يعطي طارق كيس الملح

. طارق يعطي النقود ويشكر العم نادر ثم يعود إلى البيت

عنوان اللعبة الهاتف **رقم اللعبة . ٦ .**

المواد المطلوبة : هواتف نقالة على شكل لعبة
الخطوات :

- تعرض الباحثة الهواتف على الأطفال وتطلب من الطفل الأول أن يحمل الهاتف ويذهب إلى باب الصف متظاهراً انه خارج البيت

- . يمسك الطفل الثاني الهاتف الآخر ويجلس داخل الصف متظاهراً انه داخل البيت يضغط الطفل الثاني على زر جرس الهاتف
- . الطفل الأول يحمل الهاتف ويقول الو
- . الطفل الثاني الو
- . الطفل الأول مرحباً كيف الحال
- . الطفل الثاني بخير والحمد لله من أنت
- . الطفل الأول أنا احمد ابن خالتك هل خالتي موجودة
- . الطفل الثاني أهلا يا احمد أمي خارج البيت اتصل بها مرة لاحقة
- . الطفل احمد مع السلامة
- . الطفل الثاني مع السلامة

عنوان اللعبة تناول الطعام رقم اللعبة . ٧

الأدوات المطلوبة : كراسي ، طاولات ، أدوات الطعام
الخطوات :

- تقوم الباحثة بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين
- . المجموعة الأولى تجلس في الصف تتظاهر أنها داخل المطعم
- . والمجموعة الثانية خارج الصف ليقوموا بزيارة المجموعة الأولى
- . يدخل الأطفال إلى الصف ويلقون التحية بصوت هادئ ومسموع على زملائهم السلام عليكم
- . ويجيب أطفال المجموعة الأولى وعليكم السلام ، تقوم المجموعة الأولى بدعوه أطفال المجموعة الثانية على الغداء

- المجموعة الثانية تجلس بهدوء إلى الطاولة أمام الطعام ويتظاهر أطفال المجموعتين بتناول طعامهم من بعد البسملة وبعدها يبدأ كل طفل يتظاهر بأكل الطعام من الصحن الذي هو أمامه ويأكل بيده اليمنى ويستعمل أدوات الطعام

بصورة جيدة وعند الانتهاء من تناول الطعام يقوم الأطفال بحمد الله وشكره على هذه النعمة ويذهب كل طفل ويتظاهر انه يغسل يده بالماء والصابون ثم ينشف يده بالمناشف المخصصة ويشكر أطفال المجموعة الثانية أطفال المجموعة الأولى على دعوتهم وحسن ضيافتهم وتنتهي اللعبة .

عنوان اللعبة عيد الميلاد رقم اللعبة . ٨ .

المواد المطلوبة : منضدة ، أدوات الطعام ، أقنعة دب
توزيع الأدوار : الأم دبوية ، الأب دبوب ، الدب ففلول ، الدببة الأصدقاء
الخطوات :

- تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار على الأطفال بحيث يقوم احدهم بدور دبوب والآخر بدور ففلول والأخرى بدور دبوية والأطفال الآخرون بدور الأصدقاء دبوية تتظاهر أنها تعد الحلوى داخل المطبخ .
- يتظاهر احد الأطفال انه الدب ففلول ، فيسأل أمه ماذا تفعلين .
- دبوية اعد الحلوى لأننا سوف نحتفل اليوم بعيد ميلادك السادس يا ففلول .
- الدب ففلول هل تستطيع أن أدعو أصدقائي اليوم في عيد ميلادي .
- دبوية نعم يا ففلول تستطيع ذلك .
- وبعد قليل يطرق الأطفال باب الصف متظاهرين انه بيت الدب ففلول .
- يرحب ففلول بأصدقائه ويدعوهم الى المنضدة لتقطيع الحلوى .
- ففلول يقف مع أصدقائه الدببة حول المنضدة ويرددون له نشيد العيد ويتظاهرون بإطفاء الشموع وأكل الحلوى ويقدموا التهاني والهدايا إلى صديقهم ففلول

محتويات العدد (١٣٨)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ في المجتمع الجزائري	د. السعيد رشيد د. كريمة فلاح	٣٥-٣
٢.	الشباب والعمل الاجتماعي التطوعي	أ.د. عائدة مخلف القرشي	٥٦-٣٦
٣.	بناء برنامج تدريبي وفقاً لإبعاد التنمية البشرية لمُدربي علم الأحياء وأثره في تنمية القيم عند طلبتهم	أ.م.د. أحمد عبيد حسن أ.م.د. رعد محمود نصيف يسرى قاسم طالب	٩١-٥٧
٤.	الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي	أ. م . د خالد جمال جاسم أ.م.د. رائد رسم يونس م . م نور الدين حيدر فليح	١٠٥-٩٢
٥.	الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة	م.د. ليلي يوسف كريم المرسومي	١٤٨-١٠٦
٦.	مستوى الحوافز الإدارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات الجامعة المستنصرية	أ.م.د. منتهى عبد الزهرة محسن	١٨٧-١٤٩
٧.	أثر بناء برنامج لتقويم الجودة الشاملة لطلبة كليات التربية / جامعة بغداد	أ.م.د. بشائر مولود توفيق	٢٢٥-١٨٨
٨.	اثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الفلسفة	أ.م.م. معاد ناظم رشيد	٢٤٩-٢٢٦
٩.	الاساءة الانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية	د. ابتسام راضي هادي	٣٠٦-٢٥٠
١٠.	سبل النهوض بالشخصية العراقية كما يدركها اساتذة جامعة بغداد	أ.م. د نوال قاسم	٣٤٠-٣٠٧

٣٩٢-٣٤١	م.د. علي عطيه عذاب العتاي	١١. فاعلية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند مدرسي مادة التاريخ في ضوء حاجاتهم
٤٣٣-٣٩٣	م.د. خيرى احمد عبد الله	١٢. تطور التحكم المُدرَك لدى المراهقين والراشدين
٤٨٨-٤٣٤	م.د. صالح عبد الهادي حمدان	١٣. فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الإعدادية
٥٢٧-٤٨٩	د. أميرة بناي مناتي	١٤. مدى توافر مهارات القراءة الناقدة في كتاب المطالعة للصف الرابع الاعدادي
٥٥٨-٥٢٨	د. حسين فاضل سلمان	١٥. ضبط الانحياز وتوليد المنهجيات (مقاربة في آليات الاشتغال المنهجي)
٥٩٣-٥٥٩	م. بروين حسين علي	١٦. التغيرات الاجتماعية للأسرة العراقية بعد عام ٢٠٠٣ رؤية اجتماعية تحليلية
٦٥٢-٥٩٤	م.م. بيداء عبد السلام الحيايلى	١٧. اثر اللعب الإيهامي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة