

مجلة

العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

<http://iaepj.com/cp>

الرابط الالكتروني :

٣٠ / ايلول / ٢٠١٩ م

العدد ١٤١

مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد (١٤١) لشهر ايلول لسنة ٢٠١٩
عدد الصفحات : ٥٩٣ صفحة

تصميم واخراج
علا صالح الجراح



دار ومكتبة كلكاش للطباعة والنشر
بغداد - باب المعظم - شارع المكاتب
07729093707 – 07736558370
ola.algarah88@gmail.com

هيئة التحرير

رئيس التحرير : أ.د. كامل علوان الزبيدي

مدير التحرير : أ.د. سناء مجول فيصل

سكرتارية التحرير

الست زينة حسن كتاب

الهيئة الاستشارية

أ.د. سعيد جاسم الاسدي أ.د. علي مهدي كاظم

(استاذ متمرس البصرة)

(سلطنة عمان)

أ.د. داوود عبدالسلام صبري أ.د. حسن شحاتة

(جامعة بغداد)

(مصر)

أ.د. عبدالقادر السلامي أ.د. مصطفى رسلان

(الجزائر)

(مصر)

أ.د. خالد خير الدين الحمداني أ.د. خديجة حيدر نوري الموسوي

(جامعة الموصل)

(الجامعة المستنصرية)

أ.د. يوسف حمه صالح أ.د. محمود محمد امام

(جامعة صلاح الدين - أربيل)

(سلطنة عمان)



كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٤١) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على المحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر، وتنهض 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

تعليمات وشروط النشر

١. تنظر المجلة البحوث العلمية الاصلية التي تتوافر فيها شرائط البحث في الاحاطة والاستقصاء ومنهج العلمي وخطواته.
٢. يشترط الا يكون قد قدم للنشر في اي مكان آخر.
٣. لا يجوز لصاحب البحث او المقالة او اية جهة اخرى اعادة نشر ما سبق من دراسات او نشر ملخص عنه في اي كتاب او صحيفة او دورية الا بعد مرور ستة اشهر على تاريخ نشره في مجلة التربية وبموافقة خطية من رئيس التحرير.
٤. المجلة تحتفظ بحقوقها في ان تحذف الصياغة او تتركها او تعيدها بما يتناسب والملاحظات العلمية التي يشير اليها المحكمون او القواعد اللغوية السليمة.
٥. تتلقى المجلة البحوث للنشر من داخل جامعة بغداد وخارجها مكتوبة باللغة العربية او بلغة اجنبية ، على ان يرافق مقدم البحث العلمي ملخصاً باللغة العربية في حدود (١٠٠-١٥٠) كلمة في كل من اللغتين العربية والانكليزية لبحثه وان يكتب الاختصاص الدقيق على البحث.
٦. تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حالة قبولها مبدئياً على المحكمين من ذوي الاختصاص يختارون بسرية تامة وذلك لبيان مدى اصلتها وجديتها وقيمة نتائجها وسلامة طريقة عرضها ، ثم مدى صلاحيتها للنشر.
٧. اذا قدم باحث دراسة ثم عاد وسحبها او اذا كان البحث لا يصلح للنشر فهو ملزم بدفع التكاليف التي تقدرها رئيس تحرير المجلة التي انفقت على تقويم البحث او المقالة
٨. ترسل نسختان من البحث الى عنوان المجلة وذلك بمواصفات الاتية:
أ- ان تحمل اسم الكاتب باللغتين العربية والانكليزية.
ب- ان تكون مطبوعة على الالة الكاتبة بمسافات مزدوجة بين الاسطر

ج- على ان تزيد عدد صفحات البحث بما فيها الاشكال والرسوم وغيرها عن ٢٠ صفحة.

د- تقدم البحوث منضدة على قرص ليزري ومرفقة بنسخة من البحث مطبوعة على الورق.

٩. ان هيئة تحرير المجلة تثبت قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث لذا يستحسن ان يتقيد مقدموا البحوث بشكليات اساليب العرض والتسميات والمصطلحات والمراجع والرموز بالطريقة الموضحة في ادناه:
أ- إثبات الهامش بالنسبة للمصادر وذلك عند ذكر المصدر لأول مرة على النحو الاتي:

ذكر اسم المؤلف كاملا مع تاريخ وفاته - الهجري موضوعا بين قوسين.
ذكر اسم المصدر كاملا مكتوبا بالحرف الغامق اذا كان عربيا وبحروف مائلة اذا كان باحدى اللغات الاوربية. ذكر عدد الاجزاء ذكر اسم المحقق ومكان الطبع ودار النشر وسنة النشر.

ب- ذكر المراجع:

ذكر اسم المؤلف كاملا ثم اسم المرجع ورقم الطبعة ومكان الطبع واسم المطبعة وسنة النشر ويلى ذلك المجلد ورقم الصفحة.

ذ- محاضر المؤتمرات:

ذكر اسم المؤلف كاملا، ذكر اسم الدراسة او المقالة موضوعة بين علامتي اقتباس، ذكر اسم الكاتب كاملا، ذكر اسم المحررين ان كانوا غير واحد او الاشارة للاول وادافه بكلمة (اخرى)، ذكر اسم المطبعة والجهة الناشرة ومكان النشر وتاريخ النشر ثم الصفحة.

د- ذكر اسم صاحب المقالة كاملا موضوعا بين علامتي اقتباس " " ذكر اسم المجلة بالحرف الغامق للعربية، وبالحروف المائلة للاوربية ورقم المجلد (السنة بين قوسين) ورقم الصفحة.

١٠.أ- عند ورود آية قرآنية كريمة يذكر رقمها واسم سورتها وذلك في الهامش.

ت- عند ورود حديث نبوي شريف يجب ذكر مظان ومصادر تخريجه مع ذكر الجزء ان وجد- ورقم الصفحة.

ج- عند الاستشهاد بمخطوط يذكر اسم المؤلف كاملا وعنوان المخطوط كاملا ، وذكر اسم المكان المحفوظ فيه هذا المخطوط ويشار الى تاريخ النسخة، وعدد اوراقها ، ويذكر رقم الورقة مع بيان الوجه او الظهر المأخوذ منه الاقتباس. ويشار لوجه الورقة بالرمز (أ) كما يشار لظهرها بالرمز (ب).

١١. عند ورود اسماء اعلام في متن البحث فانها تكتب كاملة مع ذكر تاريخ الوفاة بالهجري والميلادي موضوعة بين قوسين اذا كانت من اعلام التراث العربي الاسلامي .

١٢. تكون ارقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين ، فاذا كانت ارقام التوثيق في الصفحة الاولى مثلا قد انتهت عند رقم (٤) فمعنى ذلك ان رقم التوثيق الصفحة الثانية سيبدأ بالرقم (٥).

١٣. التقليل من الملاحظات الهامشية في صفحات البحث واعطاؤها رموزاً كنجمة مثلاً.

١٤. أ. الاشكال والرسومات والبيانات والمواد التوضيحية الاخرى توضع في اماكن مناسبة مع مايشير اليها في محتوى البحث وتكون مصورة على القرص الليزري.

ب- يراعى ان تكون صفحات البحث متسلسلة الترقيم بحيث يشمل ذلك صفحات البحث بما فيها الصور الفوتوغرافية والاشكال والرسوم والبيانات والمواد التوضيحية الاخرى.

١٥. يكون حجم حرف متن البحث (١٦) وحرف الهامش (١٤).

١٦. ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الاتي:

جمهورية العراق – بغداد

محتويات العدد (١٤١)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	أ.د.نادية شعبان مصطفى	٢٥-٣
٢.	الإدراك الإبداعي لدى طلبة كليات الفنون الجميلة	أ. د. قبيل كودي حسين م.م. وسناء ماجد عبدالحميد الصالح	٥٧-٢٦
٣.	تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان: معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر	أ.د. رابعة محمد مانع الصقرية أ. د. علي مهدي كاظم	١٠٤-٥٨
٤.	اثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة	أ.د. سعد علي زاير م. د. . وسن عباس جاسم	١٤١-١٠٥
٥.	واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية	د. سيف المعمر د. عمر إسماعيل زنيب الغريبة رقية الهدابي	١٨٩-١٤٢
٦.	اثر برنامج ارشادي لخفض مستوى التتمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	ا.م.د. صفاء عبدالزهرة حميد الجمعان	٢١٧-١٩٠
٧.	فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية	ا.د. نادية شعبان مصطفى الباحثة: نغم عطية علي	٢٥٢-٢١٨
٨.	التلوث الثقافي وعلاقته باضطراب الأمن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية	أ.م.د. امل ابراهيم عبد الخالق	٢٨٤-٢٥٣

٣٢٨-٢٨٥	أ.م.د. أنور تقي توفيق	٩. صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية
٣٧٣-٣٢٩	أ.م. . انتصار زين العابدين شهباز	١٠. أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع - معهد إعداد المعلمات في مادة التربية الإسلامية
٤١٩-٣٧٤	أ.م.د. هدى محسن حسن	١١. معوقات اتخاذ القرار الإداري لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم
٤٣٦-٤١٥	أ.م.د. شيماء عبد العزيز عبد الحميد العباسي الباحثة: سارة ثامر كاظم العبد الله	١٢. حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة
٤٥١-٤٣٧	م.د.د. بلسم احمد علي	١٣. مدى تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في الكليات الاهلية الجامعة
٤٩٧-٤٥٢	م.د.لمياء جبار عبدالوهاب	١٤. أثر أستراتيجية (الحصاد للابداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الثاني متوسط
٥٢١-٤٩٨	م.د. د. حيدر فاضل حسن	١٥. قياس قلق الامتحان لدى طلبة جامعة بغداد
٥٥٤-٥٢٢	م.م. مصطفى ساهي مناتي كلش	١٦. الأمن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً
٥٩٣-٥٥٥	Inst. Majda Sabri Faris	١٧. Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series

التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
أستاذ التربية الخاصة

د. نادية شعبان مصطفى

**الجامعة المستنصرية / كلية التربية /
قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**

التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

د. نادية شعبان مصطفى

المستخلص:

يهدف البحث الحالي الإجابة على الأسئلة التالية:-

- ١- ماهو التكامل الحسي؟
- ٢- ماهو اضطراب التكامل الحسي؟
- ٣- ماهي الحواس والاضطرابات الحسية؟
- ٤- ماهي النظرية التي فسرت التكامل الحسي؟
- ٥- ماهو العلاج بالتكامل الحبيب؟

واستنتجت الباحثة بعد الإجابة عن هذه الأسئلة الى ان للتكامل الحسي اثر إيجابي ومهم في عملية تعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة مرحلة الطفولة المبكرة وأن لنظرية (جين ايريس) دوراً مهماً في تفسير التكامل الحسي واضطرابه وعلاجه حيث يقوم العلاج على تحليل الاحاسيس ثم العمل على توازنها ووضع برنامج علاج خاص بكل طفل وهذا ما يخدم الفروق الفردية بين هؤلاء الأطفال وفئاتهم. وخرجت الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة اليه:

تعد ظاهرة الإعاقة ظاهرة موجودة لدى كل المجتمعات البشرية، فهي لا تقتصر على مجتمع واحد ولا على بيئة جغرافية دون الأخرى (عبيد، ٢٠١٢، ٤٥). وتعد رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من المشكلات التي تواجه المجتمعات أذ لا يخلو مجتمع من المجتمعات من وجود نسبة لا يستهان بها

من افرادهم يواجهون الحياة وقد اصابوا بنوع أو أكثر من انواع الإعاقة التي تقلل من قدرتهم على القيام بأدوارهم في المجتمع على الوجه المقبول مقارنة بالأشخاص العاديين وتختلف نظرة المجتمع لهذه الفئات باختلاف فلسفة المجتمع (الفقرة، ١٥، ص١).

ولقد ظهر الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل واضح في ثمانينات القرن الماضي ليصبح اتجاها عالمياً يدعو لفهم ولتوفير الخدمات بمختلف الجوانب الصحية و التربوية والاجتماعية والتأهيلية من اجل تنمية قدراتهم وإمكانياتهم لتحقيق الكفاية الذاتية والاجتماعية والمهنية (الظاهر، ٢٠٠٨، ٢٥).

وهناك عدة اعتبارات للحكم على فرد معين بأنه من ذوي الاحتياجات الخاصة. ويعد ذلك من الأمور الاساسية التي على اساسها وضع الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن الفئات التي تحتاج إلى رعاية وتأهيل وتوجيه، ومن هذه الاعتبارات هي، مثلاً مدى القدرة على مزاولة عمله، ومدى القصور او العوق، هل في القدرات الحسية ام البصرية ام العصبية أم في القوام والحركة وأيضاً مدى الاضطرابات الانفعالية ثم مدى الاضطرابات الاجتماعية (الغلبان والذيب، ٢٠١٥، ٥٤-٥٥).

وتتسم النظرة الحديثة بالشمولية حيث لا يركز على حالة الاعاقة ذاتها دون جوانب أخرى يمكن ان يستثمر استثماراً حقيقياً تعود على المعوق بالنفع الكبير من المستوى الاقتصادي والاجتماعي والاعتماد على الذات اضافة إلى ما يفرزه من شعور بالكفاءة بحيث يرجع بمردود ايجابي على حال الاعاقة لأنه من الصعب الفصل بين جانب وآخر، فالذات تتكون من مجالات عقلية وانفعالية وجسمية. وكل تحسن في جانب ما ينعكس بشكل ايجابي على الجوانب الأخرى بدرجات متفاوتة (الظاهر، ٢٠٠٨، ٢٣-٢٤).

وعليه تحتاج هذه الفئات من الإعاقة لتلبية احتياجات مختلفة مثلاً الحاجة إلى (الحب، والامن، وتحقيق الذات، وخبرات الحياة والاستقلالية، والدعم النفسي، وغيرها) (Mangal، ٢١، ٢٠١٤).

علما ان التربية الحديثة تركز على المتعلم أكثر من تركيزها على المناهج وعليه تركز على الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تلبية احتياجاتهم (الظاهر، ٢٠٠٨، ٢٤).

ويعاني البعض من ذوي الاحتياجات الخاصة من صعوبات مختلفة في مختلف المجالات الحسية التي تشمل اللمس والحركة والوعي بالجسم والبصر والصوت وقوة الجاذبية (ومنهم على سبيل المثال، الطفل ذاتوي) ووظيفة الدماغ هو تنظيم وتفسير هذه المعلومات المسماة بالتكامل الحسي (Sensory Integration). والتكامل الحسي يعمل على تنظيم حواس الطفل لتصله المعلومة وتحلل بطريقة صحيحة عن طريق المخ ومن جهة أخرى يربط بين الحواس المختلفة لتقوم بعملها كنظام متكامل والنظام، الدهليزي في المخ هو المسؤول عن التوازن والحيز والفراغ وتحديد الاتجاه، مثل عدم تحمل اصوات معينة، فهو لا يدرك الفرق بين نبرة الصوت أو تحديد الاتجاهات وتقدير الفراغ والتذوق والتركيز، وأن الافتقار إلى التكامل الحسي يقود إلى صعوبات عديدة ومتنوعة (موسي، ٢٠١٣، ٤) وهذا ما يطلق عليه باضطراب التكامل الحسي وهو يشير إلى اختلال معالجة المعلومات التي تنقل إلى الدماغ عن طريق الحواس (الفقرة، ٢٠١٥، ص ٤١-٤٦).

علما ان نسبة اضطرابات التكامل الحسي حسب دراسة (براون وآخرون، ٢٠٠٦) تقدر ب(١٦,٥%) من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية حيث يظهرون سلوكيات مرتفعة لفرط الاستجابة الحسية في اللمس او الطرائق السمعية (Brown et al، ٢٠٠٦، ٢٨). اما دراسة تارا وآخرون (Tara et

al.، ٢٠١١) فتذكر ان نسبة ما يعاني من اضطراب التكامل الحسي تقدر ب(٣٠،٤ ٪) من اطفال ما قبل المدرسة (Tara et al.، ٢٠١١، ٤٦) وتعتبر هذه النسبة عالية وتحتاج إلى دراسة ليعرف الوالدين والمعلمين ماهو التكامل الحسي واضطراب التكامل الحسي.

تعد جين ايرس (Jean Ayeres) اول من قام بدراسة الاضطراب واكتشاف الصلة بين العملية الحسية وسلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتطويرها لنظرية التكامل الحسي عام ١٩٧٢ ونشرت عن خلفيه التكامل الحسي في كتابها (التكامل الحسي واضطرابات التعلم) (Sensory Integration and Learning Disorders) وصممت ادوات لتقييم التكامل الحسي واضطرابه وأهمية العلاج الوظيفي، والذي يطلق عليه بعلاج التكامل الحسي (Smith، ٢٠٠٥، ٣٥) ويسهم التكامل الحسي بدور بالغ الأهمية في علاج الكثير من الصعوبات و المشكلات خلال مراحل نمو الطفل المختلفة وبناء على ذلك تبدو اهمية البحث الحالي والحاجة اليه ب:-

- تسليط الضوء على موضوع التكامل الحسي واضطرابات التكامل الحسي من توضيح ماهية التكامل الحسي واضطرابه وأنواعه وعلاجه.
- تقديم خلفية نظرية للمعلمين او القائمين على رعاية الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مساعدة الوالدين والعاملين في مجال التربية الخاصة من النظر بشكل مختلف لسلوك اطفالهم المصابين بهذا الاضطراب وتقديم العلاج بالتكامل الحسي من خلال استراتيجيات لزيادة الانتباه والتحفيز والاتصال والتفاعل.

أهداف البحث: تتحدد أهداف البحث الحالي بالإجابة على الأسئلة :-

- ١- ماهو التكامل الحسي؟
 - ٢- ماهو اضطراب التكامل الحسي؟
 - ٣- ماهي الفئات التي تعاني من اضطرابات التكامل الحسي؟
 - ٤- ماهي الحواس والاضطرابات الحسية؟
 - ٥- ماهي النظرية التي فسرت التكامل الحسي واضطرابه وعلاجه؟
 - ٦- ماهو العلاج بالتكامل الحسي؟
- حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالإجابة على الاسئلة اعلاه.

تحديد المصطلحات :

ستقوم الباحثة بتعريف المصطلحات الواردة في عنوان البحث:-

١- التكامل الحسي:

" عملية عصبية تحدث في اجسامنا بشكل تلقائي، نقوم بتنظيم المدخلات الحسية المستقبلية في البيئة المحيطة وداخل اجسامنا ومعالجتها معا يجعلنا متمكنين من استخدام اجسامنا بفاعلية في البيئة" (Ayres، ١٩٧٢، ٢٥).

٢- الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

"بأنه الشخص الذي ليست لديه مقدرة على ممارسة نشاط او عدة أنشطة اساسية للحياة العادية نتيجة اصابة وظائفه الجسمية او العقلية او الحركية أصابه ولادية او اصابته بعد الولادة، بحيث يحتاج إلى خدمات خاصة لعدم قدرته على اشباع حاجاته بنفسه". (عبيد، ٢٠١٢، ٤٦-٤٧).

الفصل الثاني

يتناول هذا الفصل الاجابة عن الاسئلة التي تم تحديدها في اهداف

البحث:-

السؤال الأول : ماهو التكامل الحسي؟

يشير التكامل الحسي إلى الطريقة التي يستقبل بها الجهاز العصبي المعلومات حيث تسجل حواسنا التجربة الحسية ويتم تفسير هذه المدخلات ومعالجتها ودمجها في الدماغ لتحصل على صورة متكاملة عن الشيء الذي نتعلمه او نتعامل معه (Humphry ، ٢٠٠٢ ، ١٧٦).

وان التكامل الحسي يُمكن الفرد من الاستجابة بطريقة تكيفية للمطالب البيئية. وان التكامل الحسي الفعال يحدث اوتوماتيكيا وبشكل غير واع وبدون جهد خلال الخبرات الحسية لدينا وتشمل (اللمس، الحركة، والوعي بالجسم والبصر والصوت وقوة الجاذبية والتوازن والشم (Miller& Land ، ٢٠٠٠ ، ٣).

ويحدث التكامل الحسي في ثلاثة مستويات هي كما لخصها بوندي وآخرون (Bundy et al ، ٢٠٠٢):

"المستوى الأول : التسجيل: حيث يتم تسجيل المدخلات الحسية عن طريق التعامل مع المثيرات الموجودة في البيئة.

المستوى الثاني: فيكون تفسير هذه المثيرات الموجودة في البيئة.

المستوى الثالث : تحليل هذه المدخلات الموجودة في المستوى الاول وتفسيرها في المستوى الثاني وإجراء تعديلات مناسبة عليها في الدماغ " (Bundy et al ، ٢٠٠٢ ، ٤٨٠).

ويتطور التكامل الحسي في الرحم حيث تتطور هذه الحواس بشكل مبكر في مراحل الحمل فيشعر مخ الجنين بحركة جسم الأم ثم تتفاعل هذه الحواس مع بعضها وهي (السمع، والبصر والتذوق والشم، والتي تتطور فيما بعد، ومن الأمثلة على مفهوم التكامل الحسي هو تكامل حواس اللمس والشم مع عمليات المص والتنفس والبلع أثناء الرضاعة الطبيعية للطفل الرضيع. ومن ثم يتطور

هذا المفهوم لدى معظم الأطفال خلال نشاطات الطفولة العادية فهو يشكل
الاساس الجوهرى للتعلم الاكاديمي والسلوك الاجتماعي

(om.www.fatakat.c)

ويبدو اهمية التكامل الحسي ب:-

- ١- يساعد الشخص على التكيف بشكل طبيعي مع البيئة المحيطة به وذلك
عن طريق فهم المثيرات البيئية وإصدار الاستجابة المناسبة لها.
- ٢- النظام اللمسي المميز وهذا النظام يتيح لنا تحديد مكان حدوث اللمس
وماهية ماتم لمسه علما بأن هذا النظام ينبهنا حين التعرض للخطر وينجم
عن ذلك استجابات تتمثل بالهروب او الخوف (Ellen et al ،، ٢٠٠٢ ،،
(٣٥).

السؤال الثاني : ماهو اضطراب التكامل الحسي؟

هو صعوبة في استخدام المعلومات التي تأتي من الحواس (البصر
والسمع واللمس والذوق والشم والحركة وإدراك الجسم) في الحياة اليومية. فالعديد
من الأطفال لا يكونون قادرين على ان يقدموا استجابة ملائمة او فعالة لبعض
الاشكال من المدخل الحسي، فالبعض يكون زائد التحفيز وآخر اقل اثارة
للمدخل الحسي، وآخر يحتاج حاجة ماسة لمدخل حسي اكثر من الطفل العادي
(Wilbarger & Wilbarger ، ١٢٠، ١٩٩١) ويكون ذلك نتيجة اضطراب
عصبي ينشأ من عدم قدرة الدماغ على دمج ومعالجة معلومات معينة يتم تلقيها
من انظمة الحس وخلل في العلاقة المستمرة بين السلوك وعمل الدماغ لذا قد
تظهر بعض السلوكيات غريبة ولا نجد لها تفسير منطقي واضح او سبب
ظاهري وعليه تؤثر بشكل مباشر على عملية التعلم لدى الطفل حيث تكون
عائقا امام تعلم الطفل واندماجه في البيئة التعليمية المتواجد فيها. ويجد صعوبة

في تنفيذ الواجبات المنزلية وتبدأ سلسلة من المشكلات الأسرية والتعليمية لدى الطفل (Bauman& Kemper ،٥٣، ١٩٩٤).

وعليه يعاني الكثير من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات في تفسير المدخلات الحسية أي في المستوى الثاني من التكامل الحسي، وفي بعض الأحيان يفسر الدماغ الرسالة الحسية باعتبارها قوية جدا بينما يفسرها في أحيانا أخرى باعتبارها اضعف كثيراً وبالتالي يكون لديهم تفسير مضخم لمثيرات معينة، وتفسير ضعيف لمثيرات أخرى حتى وأن كانت آتية من نفس الحاسة (الشامي، ٢٠٠٤، ٣٠٣-٣٠٤).

وقد يؤدي هذا أيضاً إلى قصور في القيام بالحركات المترابطة ويؤدي إلى خبرات التشويه البصري وهذا ما يؤثر على وجود صعوبات في الكتابة واستمرارية ادراك الفراغ المناسب بين الحروف والكلمات (الشرييني ومصطفى، ٢٠١١، ١٨٠).

وعندما لا يتطور التكامل الحسي في الطفل ربما تظهر عدد من الصعوبات، ويتضمن الخلل في التكامل الحسي (اضطراب التكامل الحسي) ومنها: ١- الاحساس الزائد باللمس او الحركة أو الأضواء أو الاصوات، ٢- نقص في رد الفعل بالنسبة للتحفيز الحسي، ٣- مستويات غير معتادة (مرتفعة او منخفضة) للتمييز الحسي، ٤- مشكلات في التناسق، ٥- تأخر في الكلام واللغة والمهارات الحركية، ٦- مشكلات سلوكية، ٧- نقص في مفهوم الذات (موسى، ٢٠١٣، ٧).

وعليه ان الشذوذ مثلا في المعالجة السمعية يسبب عجزا وضغوطات وتوترات تتداخل مع استمرارية المعالجة الاجتماعية و تؤثر سلبا على التكيف وتؤثر على اللغة والتواصل وان القصور في المعالجة الحسية يؤدي إلى قصور في التكامل الحسي المعوق وقصور في التكيف المناسب للجهاز العصبي

المركزي لدى الطفل ومنهم الطفل الذاتوي (مصطفى والشريسي، ٢٠١١، ١٨١-١٨٢). وتصنف اضطرابات التكامل الحسي إلى ثلاث فئات كما جاء عند ميلر وآخرون (Miller et al، ٢٠١٤) وهي:-

١- اضطرابات التعديل الحسي. وهي عبارة عن عملية معقدة يقوم بها الجهاز العصبي المركزي وهي على ثلاثة أنواع:-

أ- اضطراب تعديل حسي مترافق مع فرط الاستجابة.

ب- اضطراب تعديل حسي مترافق مع ضعف الاستجابة.

ج- اضطراب تعديل حسي مترافق مع سعي ورغبة.

٢- اضطرابات حركية: قائمة على الحس وتبدي ردات فعل حركية غير منتظمة نتيجة لمعالجة خاطئة للمعلومات الحسية التي تؤثر على تحديات السيطرة على التوضع مما يؤدي إلى اضطراب التوضع او اضطراب التنسيق ويوجد نوعين:-

أ- خلل الأداء

ب- خلل التوضع

٣- اضطرابات التميز الحسي: وهي عبارة عن معالجة غير صحيحة للمعلومات الحسية. ومعالجة غير صحيحة للمدخلات البصرية او السمعية، على سبيل المثال، يمكن ان نجدها بعدم الانتباه، الفوضى، وضعف الأداء المدرسي، وأنواعه:

أ- بصرية ب- سمعية ج- لمسية د- ذوقية هـ- شمعية ح- ذات صلة بالوضعية/الحركة، و حسية-داخلية (Millet et al، ٢٠١٤، ٧٥-٨٨).

السؤال الثالث:- ماهي الفئات التي تعاني من اضطراب التكامل الحسي؟

من الفئات التي تعاني من مشكلات في التكامل الحسي هي:-

- ١- الاضطراب الحس المتنامي.
- ٢- التوحد.
- ٣- حالات تشتت الانتباه.
- ٤- حالات اضطراب التوازن (الخاصة بجهاز التوازن).
- ٥- مشكلات في المهارات الاكاديمية والفنية.
- ٦- اختلال في التنسيق الثنائي.
- ٧- اضطراب في مراكز الجاذبية
- ٨- الاضطرابات الحركية والاضطرابات المصاحبة لها. (Roley & Jacobs, ٢٠٠٩، ٢٠).

السؤال الرابع:- ماهي الحواس والاضطرابات الحسية؟
انواع الحواس: هناك ثلاثة انواع من الحواس وهي كما لخصها (بطرس، ٢٠١١):-

١- الحواس الباطنية العامة:- هذا النوع يظهر في حالة الاحشاء من امتلاء وافراغ معدة، امعاء، مثانة وتنتقل هذه الحواس عن طريق الأعصاب الموجودة في الاجهزة الحشويه من الجهاز الهضمي الموصلة لقشرة المخ ومن مظاهر هذه الحواس الباطنية العامة، الجوع والعطش والتعب والرعشة والضيق والارتياح والاثارة الجنسية، وقد ينتج عن اختلاف هذا النوع من الحواس ان يفقد الفرد التمييز بين حالتي الجوع والشبع، أو يفقد الشهية للطعام، أو البرود والتبدل، أو الشعور بالتعب عند القيام بمجهود بسيط جداً او عدم الشعور بالتعب رغم بذل مجهود شديد جداً.

٢- الحواس الباطنية الخاصة: وهذا النوع من الحواس اكثر تميزا من النوع السابق حيث انه له اعضاء خاصة لاستقبال المنبهات موجودة في العضلات والاورتار والمفاصل وكذلك موجودة في الجزء التوازني من الاذن

الداخلية. ويتأثر هذا النوع بالمنبهات الميكانيكية كالضغط والشدة والاحتكاك والحركة. وكلها تتحدد في حاسة الحركة والتوازن والتي تتمثل بوضع الاطراف وحركتها والاحساس يتوازن الرأس بوضع الجسم وتوازنه بالنسبة إلى قوة الجاذبية وأيضاً الاحساس بتحريك وانتقال الجسم بالنسبة إلى الاتجاهات المكانية.

٣- الحواس المستقبلية للتنبيهات الخارجية: ويتمثل في احساسنا وادراكنا للمؤثرات الخارجية والتي تعتمد على كفاءة اجهزة الحواس الخاصة بالسمع، والبصر، واللمس، والتذوق، والشم (بطرس، ٢٠١١، ٩٩-١٠٠). ومن مظاهر هذا النوع من الحواس الاحساس باللمس، والبرودة، والحلو، والمالح، الروائح بأنواعها المختلفة، تمييز الالوان، والأصوات المرتفعة والمنخفضة وغيرها من المظاهر الحسية التي تعتمد على الحواس الخمسة (البروان، ٢٠٠٦، ٣٠).

الاضطرابات الحسية

المقصود بالاضطراب الحسي هو الخلل او القصور في اي عضو من اعضاء الحواس (العين، الأذن، الأنف، اللسان، الجلد) في الخلايا العصبية الحسية المسؤولة عن توصيل المنبهات او المثيرات الحسية الخارجية إلى المخ، وعليه تكون الاستجابات الحسية غير عادية وغير ثابتة للمثيرات العادية والمؤلمة (بطرس، ٢٠١١، ٢٠١). ولو نأخذ الأطفال الذاتويين كمثال، فالبعض يعتقد انهم لا يسمعون لأنهم لا يردون عندما ينادى عليهم، أو على العكس فالبعض منهم يبالغ في ردود افعالهم تجاه أصوات معينة و كذلك ما يخص البصر او الحواس الأخرى وهذا ما يسمى بالحساسية الزائدة والنقص في الترابط لا تثبت ولا تلصيق المعلومات مع بعضها (مصطفى، ٢٠١٦، ١٧٠).

السؤال الخامس:- ماهي النظرية التي فسرت التكامل الحسي وأضطرابه وعلاجه؟

أول من اكتشف نظرية التكامل الحسي هي (جين ايرس) اخصائية علاج وظيفي في عام ١٩٧٢ والتي اضافت إلى الحواس الخمسة حواس أخرى خفية هي كل من حاسة التوازن والادراك الفراغي.

وعرفت التكامل الحسي على انه "عملية عصبية تحدث في أجسامنا بشكل تلقائي، تقوم بتنظيم المدخلات الحسية المستقبلية في البيئة المحيطة وداخل أجسامنا و معالجتها مما يجعلنا متمكنين من استخدام أجسامنا بفاعلية في البيئة (Ayres ، ١٩٧٢ ، ٢٥)، ووضعت ثلاثة مسلمات اساسية لنظرية التكامل الحسي وهي:-

١- يعتمد التعلم على القدرة على الاستيعاب والمعالجة الحسية من الحركة والبيئة واستخدامها للتخطيط وتنظيم السلوك.

٢- الافراد الذين لديهم قدرة متناقصة على المعالجة الحسية ، هم أيضاً قد يجدوا صعوبة في القيام بأعمال مناسبة، والتي بالمقابل قد تتداخل مع التعلم والسلوك.

٣- الاحساس المعزز او المتنامي، كجزء من نشاط له معنى ينتج تفاعلا تكيفيا، يحسن القدرة على المعالجة الحسية، وبذلك فهو يعزز التعلم والسلوك.

وقد ذكر فيشر (Fisher et al ، ١٩٩١) ان هناك مستويان من الاختلال الوظيفي للتخطيط الحركي هما التكامل الجانبي الثنائي والتتابع من خلال الأداء الجسمي (كما ذكرته (ايرس) صاحبة النظرية). وحتى يكون هناك خلل في الأداء معتمد على التكامل الحسي، يجب ان يكون لدى الافراد عيوب في معالجة نوع واحد او اكثر من الاحساس، وان الخلل في الأداء الجسمي هو

شكل اكثر شدة في ممارسة الاضطراب اكثر من التكامل الجانبي الثنائي والتتابع. وعليه أن وضعية الجسد او وقفة الجسد هي المظهر الخارجي للمعالجة الدهليزية ومعالجة الاستقبال الحسي العميق، و يعتقد ان العيوب في وقفة الجسد تعكس الاساس في عيوب التكامل الجانبي الثنائي والتتابع بشكل خاص، وفي بعض الاحيان في الخلل الادائي الجسمي. أما المؤشرات المرتبطة بوقفة الجسم فتتضمن:-

- أسلوب عضلي باسط للعضلة.
- وهن القوى.
- الاستقرار المتدني
- القدرة على تحريك العنق وثنيه عكس جاذبية الارض (جزء من الثني الضعيف). (Fisher et al، ١٩٩١، ٦-٧).

اضطرابات التشكيل او التعديل الحسي
عرفت ايرس (١٩٧٩) التشكيل على انه تنظيم في الخلية العصبية لنشاط خاص وبصورة عامة هناك اربعة أنواع من اضطرابات التشكيل الحسي وتتضمن :-

- ١- الدفاع الحسي (ومن ضمنه اللمس).
- ٢- انعدام الأمن المرتبط بالجاذبية.
- ٣- استجابات مكروهة للحركة.
- ٤- استجابات ضعيفة

وعلى الرغم من ان الدفاع اللمسي كان يجب وصفه أولاً، إلا انه يعتقد وبشكل واسع ان ضعف الاستجابة تحصل في كل الانظمة الحسية، مع استثناء محتمل مع النظام الدهليزي ونظام الاستقبال الحسي العميق. وغالبا ما يُربط الدفاع الحسي مع نظام معالجة فسية خوفاً او شبكية ضعيف. انعدام

الامن المرتبط بالجاذبية يظهر على شكل خوف من الحركة، كون الشخص خارج الموضع الصحيح، او وجود اقدام الشخص بعيدا عن الارض. انعدام الامن المرتبط بالجاذبية مرتبط بمعالجة شبكية ضعيفة او معالجة ضعيفة في غشاء الحصيات السمعية. الاستجابات المكروهة للحركة تتصف بتفاعلات الجهاز العصبي اللارادي. ومثل عدم الامن المرتبط بالجاذبية، فأن الاستجابات المكروهة للحركة ارتبطت مع معالجة ضعيفة للمعلومات الدهليزية وان الاستجابة المكروهة بدلا من المعالجة في غشاء الحصيات السمعية هي التي تكشف عن معالجة ضعيفة للمعلومات المعدلة-في القناة شبه الدائرية. اما الاستجابة الحسية الضعيفة، فهي تسبب للأفراد ان يتفاعلوا بطريقة ما تفترض انهم لا يلاحظون الحس، او ان استجاباتهم اقل بكثير مما هو متوقع (Ayres، ١٩٧٩، ١٠ - ١٢١).

افتراضات نظرية التكامل الحسي

لقد لخص (Fisher et al، ١٩٩١) افتراضات نظرية التكامل

الحسي لايرس (١٩٧٩) بخمسة افتراضات وهي:-

١- الجهاز العصبي المركزي جهاز لين طيع :

اشارت ايرس (١٩٧٨) أن الدماغ، وبشكل خاص دماغ الصغار يكون مطواع بصورة طبيعية؛ بينما التركيب والوظيفة فيصبحان اكثر ثباتا ويتصلبان مع تقدم العمر. وتسمح القدرة التكوينية بالتفاعل ما بين الشخص- البيئة لتحسين وتعديل الكفاءة العصبية - التكاملية. اي عيب في قدرة الفرد في الانخراط بصورة فاعلة في هذه التفاعلات في فترات حرجة من العمر يتداخل مع التطور او النمو المثالي للدماغ والقدرة الكلية الناتجة اللاحقة. وأن تحديد مناطق الخلل في سن مبكرة والتعامل معها علاجيا يمكن ان يعزز فرصة الفرد في التطور الطبيعي.

٢- تطور التكامل الحسي

تقتضى نظرية التكامل الحسي ان الدماغ غير ناضج عند الولادة وهو أيضاً يعاني من خلل وظيفي عند بعض الأفراد الذين يعانون من مشكلات او صعوبات في التعلم وأن هدف العلاج بالتكامل الحسي هو تزويد التحفيز الذي سوف يتعامل مع مستويات معينة في الدماغ وخاصة المستويات القشرية تحتية، مما يُمكنها من النضج و العمل بشكل اكثر طبيعية وبذلك تساعد الدماغ في العمل ككل متكامل.

٣- الدماغ يعمل ككل متكامل

تعتقد ايرس (١٩٨٩) ان الوظائف التكاملية ذات الرتب العليا تتطور من، وهي تعتمد على، تكامل التراكيب او البناءات ذات "الرتب-السفلى" وعلى الخبرة الحسية - الحركية. فهي تنظر إلى المراكز (القشرية) الدماغية ذات "الرتب العليا" على انها المسؤولة عن التجريد، الادراك، التفكير، اللغة والتعلم. وعلى العكس، فهي تنظر إلى التكامل الحسي على انه يحصل بشكل رئيسي ضمن المراكز السفلى (القشرية تحتية). بالإضافة الى ذلك، هي ترى ان الأجزاء السفلى من الدماغ تتطور وتتضج قبل التراكيب ذات التراتيب العليا ثم تتفاعل الانظمة، وتساهم كل من التراكيب القشرية والقشرية تحتية في التكامل الحسي.

٤- التفاعلات التكيفية مهمة جداً للتكامل الحسي

التفاعل التكيفي يمثل العطاء والاخذ مع البيئة التي يلبي فيها الفرد تحدياً او يتعلم شيئاً جديداً ما، وان البيئة تتغير وهناك افتراض لنظرية التكامل الحسي وهو ان التفاعلات التكيفية تحسن التكامل الحسي والقدرة على المشاركة في تفاعل متكيف هو أيضاً يكشف عن التكامل الحسي.

٥- الناس لديهم دافع داخلي على تطوير التكامل من خلال المشاركة في النشاطات الحسية الحركية

ربطت ايرس (١٩٧٢، ١٩٧٥، ١٩٧٩، ١٩٨٩) الدافع الداخلي والدافعية مع توجيه-الذات وتحقيق الذات. فقد اشارت إلى ان الأطفال ذوي الخلل الوظيفي في التكامل الحسي غالبا ما يظهرون دافعية قليلة (او دافع داخلي) لكي يكونوا مشاركين فاعلين، يحاولون خبرات جديدة، او يلبنون تحديات جديدة. التفاعل يقود إلى دافع داخلي اقوى للسعي إلى تكامل حسي عند الفرد (Fisher, et al.,1991,10-15).

السؤال السادس: ماهو العلاج بالتكامل الحسي؟

ان فكرة العلاج بالتكامل الحسي اكدت عليها نظرية التكامل الحسي التي طورتها (ايرس) ونشرتها في كتابها عام ١٩٧٢ وكان لها تأثير هام على تطبيق العلاج الوظيفي. حيث قدمت بنية جيدة لفهم العوامل التي تتعارض مع قدرة الفرد على المشاركة في النشاطات. احدثت نظرية التكامل الحسي تطور في الإجراءات التقييمية الجديدة والاستراتيجيات التدريبية أيضاً. بدأ المعالجون الوظيفيون بالبحث عن كيفية تجاوب الاشخاص الذين يعالجونهم لأنواع الأحاسيس المختلفة ومراقبة فيما اذا استطاعوا تنظيم واستخدام المعلومات الحسية بشكل فعال ام لا. ثم اصبحت نظرية التكامل الحسي بنية مفيدة للمعالجين الوظيفيين الذين يعملون مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم (التوحد، صعوبات التعلم ومتلازمة داون) لان الكثير من هؤلاء الاشخاص لديهم ردود فعل غير عادية للمحفزات الحسية. ويعتبر العلاج الوظيفي طريقة لعلاج الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التكامل الحسي. ويركز هذا النوع من العلاج على تحسين قدرة دماغ الاطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب ويساعدهم على دمج المعلومات الحسية القادمة من الحواس

المختلفة (البصر، السمع، التذرق، اللمس، السم، التوازن (الداهليزي) ذاتي التحفيز وموضع الجسم في الفراغ مما يُمكن الدماغ من تنظيم هذه المعلومات الحسية ومعالجتها بشكل صحيح مما يجعل الطفل قادراً على ان يقوم بالاستجابة الملائمة للمعلومة الحسية التي يتلقاها دماغه، وبالتالي تحسين اداء الوظائف ومهارات الحياة اليومية والتطور الانفعالي وتطور النمو بشكل عام وتحسين الانتباه وخفض احاسيس القلق والإثارة، وخفض السلوكيات غير المناسبة، وتحسين سرعة التعلم وذلك من خلال استخدام نشاطات من المفترض انها تؤثر على النظام العصبي، ويقوم العلاج على اللعب والمرح لذلك هو فائدة هامة جداً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ويعتمد على نظرية التكامل الحسي (الفقرة، ٢٠١٥، ص ١٢٠-١٣٠).

وتشمل الادوات اللازمة لعلاج العديد من الانواع مثل (ارجوحات)، صلصال، كرات الضغط، الكرسي الهزاز، السرير المائي، البساط التموجي. أما اساليب المعالجة فتشمل (التدليك)، التأرجح، القفز، الضغط الشديد (Lynn، ٢٠٠٦، ١٣٥).

وهذه تقدم بها انشطة طبيعية وصحية ممتعة وهي مهمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كما هي مهمة للأطفال العاديين (Smith، ١٩٩٦، اخذت من زريقات، ٢٠٠٤، ٣٠٥).

والنقطة الأساسية في العلاج بالتكامل الحسي بانه يقوم على تحليل هذه الاحاسيس ومن ثم العمل على توازنها والاخذ بنظر الاعتبار حالة الطفل والاهتمام بالفروق الفردية بين حالة وأخرى، وعليه أن الخطة العلاجية المتبعة في تأهيل طفل ما لا يعني بالضرورة سوف تحرز نفس الدرجة من النجاح مع طفل آخر حيث أن كل طفل له ظروفه ونوع الإعاقة ودرجتها وله ما يناسبه من طرق علاجية (بطرس، ٢٠١١، ٣٨٥).

وهناك العديد من الدراسات التي اكدت على فاعلية العلاج بالتكامل الحسي ومنها دراسة (عبد الخالق، ٢٠١٣) لتحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ودراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٤) لتنمية التفاعل الاجتماعي والانجاز الاكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، ودراسة (البهنساوي وآخرون، ٢٠١٦) لتنمية التواصل الغير لفظي لدى اطفال التوحد، ودراسة (علي، ٢٠١٧) في تنمية اللغة لدى الصم المكفوفين.

غرفة التكامل الحسي :

هي عبارة عن غرفة مجهزة ببعض الادوات الخاصة لتنمية حواس الطفل (السمع، النظر، اللمس) الذي يعاني من تأخر في النمو من النواحي الادراكية والحسية والتفاعل مع البيئة المحيطة، تساعد الغرفة على تنبيه حاسة النظر والتواصل البصري وزيادة تركيز الطفل من خلال عرض ألوان جذابة ومثيرة وقوية أمام عينه، مما يجعله يركز النظر ويفكر في العالم الجديد الذي اخاط به وبالتالي يبدأ التركيز في العالم الآخر لاستطلاع ما يحيط به، و ما يجري حوله، وسماع اصوات رائعة تجعله ينمي لديه حاسة السمع والتركيز السمعي على كل ما يدور حوله (Lynn، ٢٠٠٦، ١٣٧).

أما فكرة عمل غرفة التكامل الحسي فتقوم على اساس ان الدماغ مستقبل المعلومات الواردة اليه من حواسه المختلفة فيقوم بتحليلها وادراكها والتعامل معها بما يناسبها من استجابات، ويفترض بعض المختصين أن المصابين بإعاقات شديدة لديهم اضطراب او خلل في استقبال المعلومات الحسية وبأن هذه الحواس بحاجة إلى تنشيط او تحفيز حتى تقوم بعملها بشكل صحيح (نمائية الرشيد، ٢٠١٧).

وعليه فإن غرفة العلاج الحسي مصممة بشكل خاص لتحفيز الحواس جميعها، وهي تحتوي على كم كبير من الادوات والاجهزة والالعاب

التي تعمل على اثارة عدد من الحواس في الوقت نفسه، علماً بأن التحفيز متعدد الحواس يمكن تعريفه على انه نوع من العلاج الموجه المصمم للخالات الشديدة من الاعاقات العقلية وأيضاً الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات النمائية الشديدة كالتوحد وغيره، ومن المميزات المهمة في العلاج متعدد الحواس هو عدم اعتماده على التعليمات الشفهية او المكتوبة وبذلك يمكن استخدامه في الحالات التي تعاني من اضطراب شديد في التواصل (Lynn ، ٢٠٠٦ ، ١٣٩).

الاستنتاجات :

نستنتج من كل ما تم ذكره في الاجابة عن أهداف البحث الستة، أن عملية التعلم لدى الطفل من أهم العمليات التي يتعرض لها في مرحلة الطفولة، لذلك يجب الاهتمام بهذه المرحلة وما يؤثر فيها من عوامل وظروف قد يتعرض لها الطفل، ويمكننا القول ان اضطرابات العمليات الحسية لدى الطفل لها تأثير مباشر وقوي على تعلمه الامر الذي يحتاج إلى متخصص في معرفة هذه الاضطرابات ووضع خطة علاجية لها للتقليل من الآثار السلبية لها على الطفل، حيث أن الخلل في عملية التكامل الحسي عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يكمن في أن مكونات عملية التعلم هي مدخلات ومعالجة معلومات فقط. وتوصلت الباحثة إلى ان نظرية التكامل الحسي (جين ايرس) قد نجحت في تفسير التكامل الحسي واضطرابه وعلاجه حيث يقوم العلاج على تحليل الأحاسيس ومن ثم العمل على توازنها ووضع برنامج علاج خاص بكل طفل وعليه هناك ضرورة إلى وجود برامج تكامل حسي متخصصة لكل فئة من فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لخدمة الفروق الفردية بينهم.

التوصيات:

- استنادا لاستنتاجات البحث الحالي، توصي الباحثة بما يلي :
- ١- ضرورة زيادة الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة ما يعيق عملية تعلمهم وتهيئة بيئة مناسبة لنموهم.
 - ٢- عقد ندوات لمعلمي مدارس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتوعيتهم حول اضطراب التكامل الحسي بسبب حدوثه.
 - ٣- تدريب العاملين في مجال التربية الخاصة وأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على تطبيق العلاج بالتكامل الحسي لما له من فائدة في عملية التعلم والحياة اليومية.
 - ٤- إنشاء غرف متخصصة بالتكامل الحسي لتنمية الحواس في معاهد التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لرفع مستوى التكامل الحسي المهم في عملية التعلم لدى هذا النوع من الأطفال.
 - ٥- أن التداخل المبكر مهم جداً، حيث ان تحديد مناطق الخلل في سن مبكرة والتعامل معها علاجياً يعزز فرصة الطفل في النمو والتطور الطبيعي.

المقترحات:

- تقترح الباحثة اجراء دراسة عن أثر برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي ل:
- ١- تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الذاتويين.
 - ٢- خفض السلوك العدواني للأطفال الذاتويين.
 - ٣- خفض المصاداة عند الاطفال الذاتويين.
 - ٤- تنمية مهارات الحياة اليومية للأطفال المصابين بأعراض داون.
 - ٥- تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المصادر العربية:

- ١-البيروان، كولينة (٢٠٠٦)، ترجمة (روخوس عريب،) (اجب عن اسئلتي دليلك للتربية الخاصة وتوجيه الأطفال ذو التوحد) العراق، السليمانية، دار النشر "قانع"
- ٢-بطرس، بطرس حافظ (٢٠١١) اعاقات النمو الشامل، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- ٣- الشريسي، السيد كامل واسامة مصطفى (٢٠١١) سمات التوحد، ط١ عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٤- الشامي، وفاء علي (٢٠٠٤) سمات التوحد، الجمعية الخيرية النسوية ، مركز جدة للتوحد.
- ٥-الظاهر، قحطان احمد (٢٠٠٨) ، مدخل الى التربية الخاصة، ط٢، عمان: دار وائل للنشر.
- ٦-عبيد، ماجده السيد (٢٠١٢) مقدمة في ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم، ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٧-الغلبان، هاله محمد وهاله فاروق الديب (٢٠١٥) الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة، ط٢، الرياض: دار الزهراء.
- ٨-الفقرة، هيفاء مرعي (٢٠١٥) فاعلية برنامج تدريبي في خفض اضطراب التكامل الحسي ذو الاختلال الوظيفي لدى أطفال التوحد، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.
- ٩-مصطفى، نادية شعبان (٢٠١٦) أسلوب " تعديل السلوك المعرفي" لعلاج الأطفال المصابين بالتوحد، مجلة كلية التربية (المستصرية) عدد خاص، المجلد الأول، " المؤتمر العلمي التخصصي الثاني والعشرين لكلية التربية (٢٦-٢٧) نيسان، ٢٠١٦، ص١٦٦-١٧١.

- ١٠-موسى، نعمان عبد المجيد (٢٠١٣) برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات الامن الجسدي لدى أطفال التوحد، دراسة مقدمة الى الملتقى الثالث عشر -الجمعية الخليجية للإعاقة، تحت شعار (التدخل المبكر-استثمار للمستقبل) للفترة (٢-٤) نيسان ٢٠١٣.
- ١١-نمائية الرشيد (٢٠١٧) نظرية التكامل الحسي نظرة تاريخية وأطفال التوحد، صعوبات التوحد والتكامل الحسي، كانون الثاني ، ٢٠١٧.

المصادر الأجنبية:

- Ayres,A.J, (1972), Sensory Integration and Learning Disorders, Los Aneles: western psychological services.
- Ayres,A.J, (1979), Sensory Integration and the Child: 25th anniversary edition (14th ed), Los Angeles: western psychological services.
- Bauman, m. & Kemper.T, (1994) Neurology of Autism, B. Johns Hockirs.
- Brown, S. Shankar. R & Smith, K. (2006) Sensory Processing Disorder in Mental Health, Occupational Therapy News, May, 28-29.
- Bundy, A., Lanes, S. & Murray, E (2002) Sensory Integration: Theory and Practice (2nd edition) Philadelphia: F. A. Davis.
- Ellen, Y., Paula, A., & Shirley Sutton (2002) Baidling Bridge: through sensory integration, Baidling Bridge: ar.com (2018).
- Fisher, A., Murray, E., & Bundy, A (1991) Sensory Integration: Theory and Practice . Philadelphia, F. A. Davis Company.

-
- Humphry, R. (2002) Young children occupations: Explicating the Dynamics of Developmental processes, American Journal of Occupational Therapy, 2, pp171-179.
 - Lynn, H. (2006) Helping Hyperactive Kids, a sensory integration approach. Techniques and Tips for parents and professionals.
 - Mangal, S. H (2014) Education Exceptional Children (an introduction to special education, Delhi: PHI Learning private limited.
 - Miller, L. & Lane, S. (2000) Towards a Consensus in Terminology in Sensory Integration: Theory and Practice .
 - Miller, L. Azalone, M. E. & Lane, S. (2014) Concept Evolution in Sensory Integration: Theory and Practice. PMI D.
 - Smith, D. (1996) IN
- زريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٤)، التوحد الخصائص و العلاج، عمان، دار وائل للطباعة، ص ٣٠٥.
- Smith, D. (2005) Introduction to Special education: Teaching in any age of opportunity, Boston.
 - Roley, S. & Jacobs, E. (2009) Sensory Integration, Lippincott Williams & Wilkins.
 - Tara,J. Heather, M. & David, H. (2011) The Sensory Processing Measure- preschool(spm-p) part one, J.of occupational therapy, No.4, pp.42-57.
 - Wilbarger, P. & J. Wilbarger (1991) Sensory Defensive ness in Cchildren, Santa parpata.
 - www.fatakat.com.

الإدراك الإبداعي
لدى طلبة كليات الفنون الجميلة
Creative perception for Colleges of fine Arts students

أ. د قبيل كودي حسين
م.م وسناء ماجد عبد الحميد الصالحي

A .P. Dr. Kabeel Codey Hussien
Wassnaa Majid Abdu Al- Hameed Al-Salihy

الإدراك الإبداعي لدى طلبة كليات الفنون الجميلة

أ. د قبيل كودي حسين

م.م وسناء ماجد عبدالحميد الصالحي

مستخلص البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي من أهمية عينة البحث وأهمية متغيره؛ بوصفه يتناول تعرف الإدراك الإبداعي للفرد الذي يتوقع منه أن يتصرف بطرائق ابتكارية إبداعية

يهدف البحث الحالي تعرّف:

-الإدراك الإبداعي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة.

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بالآتي:

- تعريب مقياس الإدراك الإبداعي الذي تكون من (١٠٠) فقرة، والذي أُعد على وفق نظرية (Khatena & Torrance).

واستخرجت الباحثة الخصائص السايكومترية للمقياس ، وقامت بتطبيقها على عينة البحث البالغة (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة كليات الفنون الجميلة الدراسة الصباحية في جامعات (بغداد، بابل، ديالى)، ولتحليل بيانات البحث استعملت الحقيبة الإحصائية (SPSS).

وقد توصلت نتائج البحث إلى الآتي:

١. إنَّ طلبة الفنون الجميلة لديهم إدراك إبداعي.

وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى جملة من التوصيات

والمقترحات، منها:

التوصيات:

-تركيز وزيادة العناية بإنجازات طلبة الفنون الجميلة ونتائجهم، وتطويرها، وتشجيعهم، والعمل على إثراء خبراتهم وتنشيطها؛ لأجل أن يسهم في زيادة وعيهم وإدراكهم لذواتهم وإبداعاتهم.

المقترحات:

-إجراء دراسة ارتباطية عن العلاقات بين الإدراك الإبداعي ومتغيرات أخرى كالانفتاح على الخبرة والدافعية العقلية .

Abstract

The importance of this research is derived from the importance of the sample in the research and the variables because it is dealing with the creative perception which is that the person may realize that he or she is a creative person. In more details it is that we can expect the person who behaves or acts in creative ways

The aim of this research is to know the following :

-The creative perception at the students of the Fine Art colleges.

To achieve the targets of the research , the researcher performed the following:

-The translation for measure of the creative perception which was comprised from 100 items based in according to theory of(Khatena and Torrance).

The researcher concluded the psychometric characters for the three measures and applied them on the sample which was(600) students from the universities : Baghdad , Babil and Diyala / the colleges of Fine Art / The morning study. The researcher used the statistical bag(SPSS) in analyzing the data and she reached the following results :

-The students of Fine Art colleges have the creative perception.

At the light of the results of this research , the researcher has reached for a group of the suggestions and the recommend-dations

مشكلة البحث:

لقد أصبح الإبداع منذ خمسينيات القرن الماضي من أهم مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، في إطار الثورة العلمية والتقنية؛ ممّا أدى إلى ظاهرة النشاط العقلي وازدياد الحاجة والطلب على النشاط الإبداعي؛ إذ ليس بالإمكان تحقيق التقدم العلمي من دون تطور القدرات والمدرجات المبدعة عند الإنسان، وكان هذا التطور من مهمات العلوم الإنسانية عامة، وعلم النفس خاصة؛ لأنّ الإبداع لا يقتصر على نشاط واحد بحدّ ذاته بل يشمل مختلف النشاطات الإنسانية العلميّة، والفكرية، والاجتماعية، والفنية (رضا وعذاب، ٢٠١٠: ١).

إنّ واقع الثقافة التعليمية في اغلب دولنا العربية في عصرنا الراهن لا يهيئ البيئة التي عن طريقها ينطلق الإبداع؛ وذلك بسبب أسلوب التعليم الذي يركز على الحفظ الآلي والتلقيني في المدارس، ولا يركز على التفكير الحر المبدع القائم على التعليم الإيجابي الناشط الذي يطلق طاقات المتعلم وقدراته الإنسانية ويقود إلى التعلم الذاتي

ويشير عثمان (٢٠٠٠) إلى أنّ ظهور بعض المبدعين في البيئات العربية ليست الا فلتات شقت طريقها وسط تراكم هائل من أنظمة القاهرة وقامعة تعوق الإبداع والمبدعين (الزيات، ٢٠٠٩: ٢٢١-٢٢٢).

أهمية البحث:

نال الإبداع بشكل خاص في سنوات القرن الماضي الاهتمام، وعُدَّ من أهم مقومات التقدم الحضاري وأساسه، وأحد الأدوات البالغة الأهمية في تقدم الإنسان المعاصر ومواجهته لمشكلات الحياة وتحديات المستقبل (درويش، ١١، ١٩٨٣)، وقد نال موضوع الإبداع عناية واسعة في وقتنا الحاضر، ولاسيما في ظل سير المجتمعات بخطى حثيثة في سبيل تقدمها، وفي هذه المسيرة لا بُدَّ من بروز مشكلات في مختلف الأصعدة سواء كانت اجتماعية، أو اقتصادية، أو علمية دفعت إلى الحاجة لجهود وإنجازات الأفراد المبدعين في كافة ميادين النشاط الإنساني وفي كافة أنحاء العالم (التل، ٢٠١٣، ٧٥). وأصبح الاهتمام بالإبداع ضرورة قصوى في عصرنا الحديث ويعود ذلك إلى أهمية الإبداع في تغيير التاريخ وإعادة تشكيل الحاضر وتطويره؛ فالمجتمعات لا يمكن تغييرها بسهولة لمجرد توفر عنصر الإرادة لدى أعضائها أو بناء على خطة موضوعة فحسب، بل إنَّ أفراد المجتمع مدينون للإبداع من أجل الدينامية الداخلية التي وهبها للمجتمع (الطائي، ٢٠٠٣: ١).

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تَعَرُّف:

١. الإدراك الإبداعي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي على طلبة كليات الفنون الجميلة في جامعة بغداد، وجامعة بابل، وجامعة ديالى الدراسة الصباحية من كلا الجنسين (ذكور - إناث) للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨).

تحديد المصطلحات:

أولاً: الإدراك الإبداعي: (Creative Perception)

عرفه بيوندي Biondi (١٩٧٦):

"وهو إدراك الذات بأنّها خلاقة وقادرة على الإنتاجات الإبداعية، وهي واحدة من أهم سمات الشخصية المرتبطة بالإبداع " (Biondi,1976:13).

عرفه كاتينه وتورانس Khatena & Torrance (١٩٩٧):

"وهو الفرد الذي يدرك نفسه أنّه مبدع ومبتكر، وبشكل أدق هو الفرد الذي يمكن توقعه أن يتصرف بطرق ابتكارية إبداعية" (Khatena & Torrance,1998:517)

وستتبنى الباحثة تعريف كاتينه وتورانس (1997) Khatena & Torrance؛ لأنها ستتبنى نظريته إطاراً نظرياً ومرجعياً للدراسة الحالية. أمّا التعريف الإجرائي فهو: (الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طريق إجابته على فقرات مقياس الإدراك الإبداعي).

انظرية كاتينا وتورانس للإدراك الإبداعي:

(Kahtena & Torrance theory, 1976)

يُعَدُّ الإبداع من وجهة نظر كاتينا وتورانس عنصراً بالغ الأهمية بالنسبة للأفراد المبدعين، ولاسيّما عند إدراكهم لإبداعهم وابتكاراتهم ، الذي يتمثل بالإدراك الإبداعي؛ إذ أعطيا افتراضاً طويلاً الأمد بتأييد العديد من المختصين في مجال البحوث الإبداعية، إنّ الفرد الذي يدرك نفسه وذاته على انه مبدع ومبتكر، وبشكل أكثر دقة هو الفرد الذي يمكن توقعه أن يتصرف بطرائق ابتكارية إبداعية (Kahtena & Torrance ,1998 :517). إنّ مفهوم الإدراك الإبداعي يسعى على نطاق واسع تعرّف الإدراكات الإبداعية والتوجهات

لفئات مختلفة سواء من المراهقين، أو البالغين، وقد أكد كل من كاتينا وتورانس أنَّ الأفراد الذين يدركون بأنَّهم ذوو إبداع عالٍ، ولديهم القدرة على التوجيه والقوة تكون لديهم حاجة قليلة للتملك، ولديهم الحدس والبدئية العالية (Torrance,1971:95)، وأنَّ الأشخاص ذوي التصورات المستقلة أكثر ينظرون أنفسهم بأنَّهم مبدعون أكثر من ذوي التصورات المستقلة المعتدلة، وأنَّ استقلالية التخيّل، أو التصور هي مركزية لدى الشخص؛ إذ تظهر التخيلات وكأنَّها تتبع منهجهم، وهي غالبا ما تفاجئ الأشخاص المحيطين بهم، أو المعلمين بإبداعهم العالي، أو بالشخصية غير المنتجة (أو الصفة غير المنتجة) (Khatena,1975,d:357-358)، وأنَّ الخبرات الماضية لدى الفتيات المراهقات ذوات المواهب العالية واللاتي يدركن بأنَّهن مبدعات فائِهن مطالعات جيدات؛ إذ يقرأن المجالات وأمورا غير مطلوبة لهن، كما أنَّهن متابعات جيدات للتطورات العلمية والتقارير المنشورة على كافة وسائل الإعلام، ولديهن الرغبة بالمناهج العلمية، والموسيقى، والفن، كما لديهن قدرة وفعالية عالية في المجاميع الموسيقية، وهن محبات لمعلماتهن ولديهن انتماء عالي تجاه مدارسهن، كما لديهن استقلالية عالية عن الأسرة والأم بشكل رئيس، ولا يشعرن بالصدمة، أو الإحباط الكبير عندما يخطأن في مجتمعهن، ولديهن القدرة على التعبير عن الغضب بشكل صريح نحو الأقران والأصدقاء، مع ذلك نلاحظ أنَّ المراهقين المبدعين من الذكور قد اختلفوا في سماتهم وخصائصهم من حيث عدم الانتماء نحو معلميه، أو مدرستهم، ولا يحبون مناهج التربية البدنية، ونادرا ما ينخرطون في الفرق الرياضية، أو النشاطات البدنية، ولا يحبون العلوم، بل يرغبون بالمناقشات ومساءلة معلميه حول الموضوعات الخاصة، ويحبون البقاء منفردين مع اهتماماتهم وأفكارهم الخاصة.

وذكر كل من كاتينا وتورانس أن ادراك الافراد لأنفسهم بأنهم مبدعون تبدأ في مرحلة مبكرة من العمر ثم تنخفض في مرحلة المراهقة وتبدأ بالارتفاع في مرحلة الرشد المتوسط لكلا الجنسين على حد سواء، ومع تقدم العمر يتزايد إدراك الافراد لأنفسهم بأنهم أكثر أبداعا، وفسر كاتينا وتورانس أنه عندما يدرك البالغون بأنهم مبدعون فإنهم يميلون إلى التحدث بشكل أكثر كما تكون لديهم قابلية الخيال والتصور أعلى من المعتاد (Halpin & Torrance, 1974 (82-75)، وتختلف الإدراكات الإبداعية لدى الأفراد بحسب اختلاف ثقافتهم وبيئاتهم التي ينتمون إليها، وأن عملية التدريب للتفكير بطرائق إبداعية هي ذات فائدة كبيرة لكل من الأفراد ذوو الإبداع الواطئ والعالي على حد سواء؛ إذ إن الأفراد البالغين الذين يدركون بأنهم أكثر إبداعا يكونوا أكثر تقبلا لأفكار الآخرين والتأثير فيهم، ويتسمون بالإحساس الرقيق، والعواطف القوية، والمنافسة، والتلف، وعدم الرغبة بتقبل الأمور بشكل أولي، والإحساس بالجمال، وقوة الرؤية، وحيويتها وقوة التخيل، وبشكل عام فإنهم ذوي تصورات وتخيلات قوية وفعالة ويعتبرون أنفسهم أكثر إبداع من ذوي التصورات المعتدلة، أو الضعيفة، وأوضح كاتينا أن المبدعين من الطلبة الموهوبين يظهرون إدراكات إبداعية مع والديهم وأسرهم، وأن قابلية التفكير لديهم تكون عالية (Khatena, 1977: 520-525).

لقد مثل الإدراك الإبداعي موضوعا مثيرا للاهتمام منذ ستينيات وسبعينات القرن الماضي وعلى الرغم من دراسات كاتينا وأبحاث تورانس عن إدراكات الأفراد الإبداعية وجهودهما الكبيرة فيها، إلا أنه لا تزال هناك ندرة في الدراسات التي تناولته، ولم تضاف أي دراسة، أو عالم من علماء النفس نظرية أخرى لتفسيره باستثناء ما جاء به (كاتينا وتورانس Khatena & Torrance) ؛ إذ كانت ولا زالت آراؤهما ودراساتهما وأبحاثهما الحجر الأساس، الذي يستند

عليه كل من جاء بعدهم من باحثين ودارسين للإدراك الإبداعي (Zifei,2003: 21-22).

يتكون الإدراك الإبداعي من بعدين أو مكونين رئيسيين هما (شيء ما عن نفسي Something about my self) و (أي نوع من الأشخاص أنت؟ What kind of person are you?)، عمل تورانس على تطوير أحد أبعاد الإدراك الإبداعي وهو (أي نوع من الأشخاص أنت؟ What kind of person are you?) والمختصر (WKOPAY) واختباره في عام ١٩٦٣، أمّا البعد الآخر فقد أوجده كاتينا (Joe Khatena) وهو (شيء ما عن نفسي) (Something about myself) والمختصر بـ (SAM) في عام ١٩٧٠ (Kahtena & Torrance, 1998: 121)، ثمّ قام (كاتينا وتورانس) بتطوير إجراءاتهما عن طريق دمج البعدين (أي نوع من الأشخاص؟) و(شيء ما عن نفسي)؛ لتكوين مفهوم الإدراك الإبداعي المختصر بـ (KTCPT)؛ إذ أكد أنّه يمكن الحصول على درجات الإدراك الإبداعي وعامل التوجه والميول عن طريق هذين البعدين (Cox,2002: 33).

برزت أهمية الإدراك الإبداعي بشكل كبير حينما أدرك (تورانس وكاتينا) حاجة المعلمين إلى اختبار يساعدهم بشكل صحيح على تعرّف الموهبة الإبداعية لدى طلبتهم وأطفالهم؛ إذ كان القليل منهم يمتلك القدرة على الدخول المباشر إلى أجهزة كشف الإبداع لدى الطلبة وصعوبة إخضاع جميع الطلبة للتجارب التربوية في الصف، أو المدرسة.

وكان آنذاك عليهم أن يعتمدوا فقط على تطبيق العلماء النفسيين ومقاييس علم النفس واختباراتها؛ كي يحصلوا على معلومات حول قابليات أطفالهم الإبداعية؛ لذلك برزت حاجة المدرسة ومعلميها إلى اختبار لا يساعدهم على اشتقاق المعلومات التي يحتاجونها بشكل فوري فقط، وإنّما فهم كيفية

تطبيق الاختبار والغاية منها؛ وكي نفهم في موقف أفضل للفرد للإفادة من المعلومات التي حصلوا عليها (Katena, 1977: 519).

إنَّ مفهوم الإدراك الإبداعي لكاتينا وتورانس مكون من تركيب لمفهوم تورانس (أي نوع من الأشخاص أنت؟) (WKOPAY) ومفهوم كاتينا (شيء ما عن نفسي) (SAM)؛ إذ وظف هذان البعدان في موضوعات متعددة ومتنوعة؛ لتحديد الإدراك الإبداعي (Torrance, 1992,76) ويتم تصنيف المستجيبين على أنَّهم ذوو إدراك عالٍ، أو متوسط، أو متدنٍ لإبداعهم بناءً على نتائج كلا المكونين (Cox, 2002: 34).

وقد أكد كل من كاتينا وتورانس أنَّ أول مراحل تشخيص طريقة إدراك وفهمها لمختلف السلوكيات الإبداعية، وتعرُّف الهوية الإبداعية للفرد والمميزات الوظيفية العقلية تبدأ عن طريق ملاحظات الوالدين (Khatena, 1974: 202A)، وهذا ما أكدته كاتينا إذ أوضح أنَّه ليس كل الأطفال عند كل مرحلة من حياتهم يحتاجون إلى أن يتم استعراض إجراءات، أو أساليب التنشئة، أو التربية الأسرية التي استعملها الوالدان لزيادة إنتاجيتهم العقلية والإدراكية بنفس الشدة، وإن من المفيد استكشاف أين ومتى يكون تزويد الأطفال بالتغذية الراجعة، أو التنشئة المؤثرة في زيادة الأداء الإبداعي للأطفال، وقد نوقشت وعنونت هذه الآراء في مؤتمر حول الموهبة والإبداع أقيم في لانسنغ - ميشيغان (Khatena, 1977: 21)؛ إذ وضع كاتينا خطة من أربع خطوات، شملت تعرُّف الهوية الإبداعية، والتشخيص، وبناء تجارب مخطط لها تتعلق بمفهوم (شيء ما عن نفسي) وهذه الخطوات التي اقترحت هي القيام بإدارة القائمة للطلاب وضبطها؛ فإذا احتاج أحد الطلاب إلى المساعدة في الاستجابة للجمل في القائمة يتم إعطاؤه المساعدة المطلوبة، وعمل كاتينا على إعطاء معيار للمفهوم لتحديد مؤشر، أو علامة الإدراك الإبداعي للطلاب والتأثير في

التوجهات الإبداعية (العوامل المتفرعة من مكون شيء ما عن نفسي)، التي عن طريقها بالإمكان تعرّف مواطن القوة والضعف لدى الطلاب؛ بمراقبة تجاه الفقرات المفحوصة بشكل فردي وفي ضمن كل واحدة من الاتجاهات الإبداعية ؛ بهذه المعلومات يستطيع الفاحص، أو القائم تطبيق قائمة (شيء ما عن نفسي) أن يقرر ماذا يفعل مع المفحوص بحسب احتياجاته الخاصة (Khatena,1974:94B).

إنّ من مميزات مكون (شيء ما عن نفسي) وإيجابياته أنّه أنموذج سهل استعماله للتشخيص ولتعرّف الهوية، كما يستعمل لتعرّف مناطق القوة والضعف في السلوك الإبداعي والأداء العقلي، سواء للأطفال الموهوبين، أو الأفراد بأعمار مختلفة، وهو من الأبعاد العملية والفعالة في أن يكون أداة ذات قيمة عملية للمعلم حتّى أعلى مرحلة دراسية، وإلى يومنا هذا فإنّه بالإمكان استعمال مفهوم الإدراك الإبداعي لكاثينا وتورانس والاعتماد عليه في إعطاء الخدمات النفسية وتفسير السلوك الإبداعي (Khatena, 1977: 520).

إنّ مكون (شيء ما عن نفسي Something about my self) (SAM) هو بعد من أبعاد الإدراك الإبداعي، الذي يعبر عن الإنجاز الإبداعي، كما أنّه يستند على المنطق الذي يقول: إنّ الإبداع الفردي ينعكس في الخصائص الإبداعية التي يمتلكها الفرد عند استعمال التفكير الإبداعي وفي الإنتاج الإبداعي (Mores & Khatena 1991:64)؛ فهو يعمل ويستند على العقلانية التي مفادها أنّ الإبداع يوجد ويوضح في خواص الشخصية للأفراد وفي نوع التفكير الذي يقومون به، كذلك في الناتج الإبداعي لجهودهم، وأنّ الغرض من هذا المكون هو للحصول على سجل إبداع الفرد طبقاً لعدد الخيارات الإيجابية التي يقوم بها (Khatena, 1976: 305).

كذلك فإنَّ الأساس الذي يعتمد عليه هو الحجة العقلية، التي تؤكد أنَّ السلوك الإبداعي ينعكس على الفرد نتيجة حالات كفاحه الإبداعي (Khatena & Zetenyi, 1975: 789)، كما أنَّها خير معبر عن الخصائص الشخصية الإبداعية والخلقة للأفراد على شكل التفكير في استراتيجيات يستعملونها، كما أنَّها تكشف عن الأداء الوظيفي الإبداعي للأفراد؛ إذ إنَّها تعطي مؤشراً شاملاً للإبداع وأبعاداً ثانوية للشخصية المبدعة وبدمجها سويًا نحصل على فهم أفضل للإبداع الفرد (Khatena, 2000: 65-66).

وتمخضت من جهود (كاتينا) وأبحاثه لقائمة (شيء ما عن نفسي) (Something about myself) والمختصر (SAM) ستة عوامل عبرت عن مفهوم شيء ما عن نفسي:

أ. الحساسية البيئية: وتتعلق بالانفتاح على أفكار الآخرين، وربط الأفكار الى ما يمكن أن ينظر إليه، أو لمسه، أو سمعه، فضلاً عن العناية بالجوانب الجميلة والمضحكة للخبرات، وحساسية العلاقات ذات المعنى، كما أنَّها سمة شخصية تؤدي الى اندماج فكري اكبر واكتساب معرفة أكثر (Djapo, 2011: 67).

ب. روح المبادرة: وتتعلق بالقيادة والانتاج والتوجيه، أو لعب دور البطولة في الانتاجات الدرامية والموسيقية، وإنتاج صيغ جديدة أو منتجات جديدة، وإحداث تفسيرات في الإجراءات أو التنظيم.

ج. القوة الذاتية بالثقة بالنفس (قوة النفس): وتتعلق في مقارنة المواهب مع الآخرين، والحيلة التنظيمية؛ إذ تشير الأرقام العالية في هذا العامل الى أنَّ الشخص واثق من مواهبه وإبداعه وقدرات الشخص لذاته، وهو باحث دائم عن طريق القيام بشيء ما وهو شخص موهوب بعدة

طرائق، ويكون باحثاً عن عنصر المخاطرة ولديه رغبة للقيام بالأفضل، كما أنه يمتلك بشكل عالٍ القابلية التنظيمية.

د. الفكرية (قابلية التفكير): وتتعلق بالفضول الفكري الذكي، والتمتع بتحدي المهام والقيام بالمهام الصعبة، والخيال وتفضيل عنصر المغامرة على الروتين، وحب لإعادة هيكلية الأشياء والأفكار؛ لتشكيل شيء مختلف أو تكوينه، مقابل هذا عدم الرغبة للقيام بالأشياء بالطريقة نفسها، التي يقوم بها الآخرون، وأيضاً كره فعل الأشياء بحسب الروتين المقرر (Khatena & Torrance, 1998: 20).

هـ. الفردية: وتتعلق بتفضيل الفرد العمل وحيداً وليس في مجموعة؛ إذ يفضل العمل وحيداً أكثر من العمل الجماعي، وتفضيل العمل بمشاريع تُعنى بالمصلحة الذاتية للفرد، كما أنه يرى ذاته على أنها عصامية وغريبة الأطوار بعض الشيء؛ إذ يعدّ مختلفاً عن بقية الأفراد، كما أنه خير ناقد لعمل الآخرين، ويحب العثور على أخطائهم ومساعدتهم على تخطي تلك الأخطاء، وهو دائم التفكير مع نفسه ويحب العمل لأوقات طويلة من دون الشعور بالتعب.

و. الفنية (تذوق الفن والبراعة فيه): وتتعلق بالإنتاج الفني، والأجسام، والنماذج، واللوحات، والمنحوتات، والحرف، مثل: القيام برقصة جديدة، أو تأليف المؤلفات والقطع الموسيقية وتلقي المكافآت والفوز بالجوائز، أو إنشاء المعروضات كالقيام بالمعارض الفنية وكتابة وإنتاج القصص والمسرحيات والقصائد والقطع الأدبية الأخرى (Khatena & Torrance, 1998: 26).

إنّ البناء المنطقي الذي يبنى عليه مكون (شيء ما عن نفسي) (SAM) هو أنّ الأشخاص المبدعين يمكن التعرف عليهم عن طريق

خصائصهم الشخصية، أو العمليات التفكيرية، أو المنتجات الإبداعية، أو الأسلوب الذي يستجيبون به للمواقف الضاغطة (Khatena,1977:520)، كذلك فإن الإدراك الإبداعي يمكن أن نلمسه عن طريق الإنتاج الإبداعي للفرد؛ إذ إن الإبداع يعني إنتاج شيء نافع وجديد لعدد كبير من الناس، وقد يظهر هذا الإنتاج على شكل نظرية، أو لوحة فنية، أو استكشاف جديد (الهويدي وجمل، ٢٠١٣، ٩٠)، وكذلك من أهم أبعاد تحديد الشخصية المبدعة مفهوم (أي نوع من الأشخاص أنت؟) (What kind person are you?)(WKOPAY?)، فقد ذكر كاتينا وتورانس (Khatena-Torrance 1976) أن كثيرًا من قوائم الشخصية قد استعملت لدراسة الشخصية المبدعة، أو تحديد سلسلة إبداعية متصلة، أو تقسيم المجموعات المبدعة إلى ثنائيات (عالي الإبداعية، منخفض الإبداعية) من المراهقين والراشدين، والحاجة لتصنيف الأفراد الذين يمتازون بالإبداع والموهبة، أو توجيه المبدعين والموهوبين، وأن تناسب الإثارة الشفوية، وتنشط الفرد لعكس ميله نحو السلوك المبدع؛ لذلك حصل اختبار بعض الخصائص، التي قد تكون بعضها إبداعية والبعض الآخر غير إبداعية، كل هذه جرى الاستناد عليها في تشكيل وصياغة مكون (أي نوع من الأشخاص أنت؟) (WKOPAY)، والقائمة على أساس منطقي هو أن الفرد يمتلك ذات نفسية تتكون من عدد من الذوات الفرعية، التي لها علاقة بالسلوك الإبداعي وغير الإبداعي؛ فعن طريق هذا المكون يمكننا الحصول على مثير لفظي؛ لإثارة تلك الذوات الفرعية؛ للحصول على دليل على استعداد الفرد ودوافعه للأداء الإبداعي (Khatena,1976:10-11)، ويضم (أي نوع من الأشخاص أنت؟) خمسة عوامل على النحو الآتي:

أ. قبول السلطة: يتعلق بكون الشخص مطيعاً، ومهذباً، وهادئاً، ومؤكداً، وقابلاً بالأحكام الصادرة من السلطة.

ب. الثقة بالنفس: تتعلق بكون الشخص منتظماً ومتكيفاً اجتماعياً، وفعالاً، وواقفاً بنفسه، ونشيطاً، ومثيراً للانتباه، شاملاً، وذو ذاكرة جيدة .

ج. الفضول: ويتعلق بكثرة الأسئلة؛ إذ إنَّ الفرد الذي يسأل الأسئلة دائماً يميل إلى التأكيد، وحازم، ولديه مشاعر قوية، ويكون كثير التحدث والكلام (ثرثراً)، ومطيعاً .

د. الوعي بالآخرين (معرفة الآخرين): والمتعلق بكون الفرد هادئاً، ومهذباً، ومنتظماً ومتكيفاً اجتماعياً بشكل جيد ولديه شعبية جيدة، ومرغوباً من الآخرين ومحبوياً وبرايعي مشاعرهم، ويفضل أن يعمل مع مجموعة أو مع الجميع.

هـ. التصور المنضبط (الخيال المنضبط): ويتعلق بكون الفرد فعالاً، ونشيطاً، ومثابراً، وكادحاً، ومجداً، ذي مخيلة وتصور جيد، ومغامر، ولا يشعر بالملل أبداً، ويحاول ويسعى للقيام بالمهام الصعبة ويفضل المهام المعقدة(Khatena,1977:36).

ويمثل (أي نوع من الأشخاص أنت؟) (WKOPAY) مفهوماً يوضح ويعبر عن الشخصية الإبداعية وسمات الشخص المبدع وصفاته؛ كونه يتسم بطاقة عالية على المثابرة، وخروجه عن إطار المؤلف والتقليدي، كما يمتلك الميل للاستقلالية والرغبة العارمة في تفضيل المواقف الصعبة والمعقدة على اليسيرة والسهلة، وميل ورغبة واسعة للإطلاع يظهر، ويتبين في اندفاعه في تحصيل وحُب العلم (البرقعاوي، ٢٠١٢: ٤٠)، ومن السمات الأخرى أنَّ لديهم قدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية، كذلك وجد أنَّ لديهم ميلاً إلى قراءة

الكتب، بل ويجدون متعة في قراءتها، كما أنَّهم يقرؤون باستيعاب وفهم، ويبدلون مجهودًا كبيرًا في مجال اختصاصهم (الهويدي وجمل، ٢٠١٣: ٨٩).
إنَّ كلا المكونين (شيء ما عن نفسي) (SAM)، و(أي نوع من الأشخاص أنت؟) (WKOPAY)، يمثلان مكونين فرعيين ضمن مفهوم واحد هو الإدراك الإبداعي، كما أنَّهما يفسران جوانب مختلفة للشخصية الإبداعية والسلوك الإبداعي، وأنَّ الإدراك الإبداعي يحدد الإبداع والشخصية المبدعة من جانبها النفسي والسايكولوجي وأهم الصفات والخصائص النفسية والشخصية للفرد المبدع، الذي يدرك ذاته بأنَّها مبدعة في ضوء سلوكيات مختلفة (Khatena, 1977: 524).

أولاً : منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي لوصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليلها، وصفًا دقيقًا وشاملاً (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢).

ثانياً: مجتمع البحث Research Population:

المقصود كُلُّ الأشياء، أو الأفراد الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، أو كل العناصر التي لها علاقة بمشكلة البحث التي يروم الباحث تعميم نتائج الدراسة عليها (عودة وملكاوي، ١٩٩٢: ٢١٧).

يشمل مجتمع البحث طلبة كليات الفنون الجميلة في جامعات: (بغداد، والبصرة، وبابل، والقادسية، وواسط، وديالى)، من المراحل الدراسية الأربعة ولكافة أقسام الدراسة الصباحية، من كلا الجنسين (الذكور - الإناث) للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨)، والبالغ عددهم (٥١٧٢) طالبًا وطالبة؛ إذ بلغ عدد الذكور (٢٢٧٤) طالبًا وعدد الإناث (٢٨٩٨)، والجدول (١) يبين ذلك.

الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع البحث بحسب الجامعات والنوع

المجموع الكلي	النوع		الجامعة
	إناث	ذكور	
١٩٧١	٨٩٩	١٠٧٢	بغداد
٧١٥	٤٥٣	٢٦٢	البصرة
١٣٩٦	٧٧٩	٥٩٠	بابل
-	-	-	الموصل ^(*)
٢٩٢	١٨٨	١٠٤	القادسية
٤٢٠	٢٩٠	١٣٠	واسط
٤٠٥	٢٨٩	١١٦	ديالى
٥١٧٢	٢٨٩٨	٢٢٧٤	المجموع

ثالثاً: عينة البحث Research Sample:

تضمنت عينة البحث الآتي:

أ. عينة التحليل الإحصائي:

اختيرت عينة عشوائية طبقية ، والغرض من هذه العينة هو الحصول على البيانات لإجراء عمليات التحليل الإحصائي لجميع فقرات المقاييس وتعد من الخطوات الرئيسة والأساسية لبناء كل المقاييس (Anastasi,1976: 192).

وتألفت عينة البحث الحالي من (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم من ثلاث جامعات (بغداد، وبابل، وديالى) من بين جامعات العراق بطريقة العينة العشوائية وبواقع (٢٠٠) ذكور، و(٢٠٠) إناث، كما هو مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢)

توزيع عينة التحليل الإحصائي

المجموع الكلي للجنسين	المجموع	المرحلة				الجنس	الجامعة
		الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى		
١٥٠	٧٤	١٩	١٩	١٨	١٨	ذكور	بغداد
	٧٦	١٩	١٩	١٩	١٩	إناث	
١٥٠	٧٤	١٩	١٩	١٨	١٨	ذكور	بابل
	٧٦	١٩	١٩	١٩	١٩	إناث	
١٠٠	٤٨	١٢	١٢	١٢	١٢	ذكور	ديالى
	٥٢	١٣	١٣	١٣	١٣	إناث	
٤٠٠							

ب. عينة التطبيق:

تم اختيار كلية الفنون الجميلة/جامعة بغداد بالطريقة العشوائية من بين كليات الفنون الجميلة في العراق، وجرى اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية الطبقيّة؛ كي تمثل صفوف الدراسة الأربعة من الجنسين (ذكور-إناث) وبطريقة التوزيع المتساوي؛ إذ بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة، وبواقع (١٠٠) طالب، و(١٠٠) طالبة من طلبة كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد التي هي ضمن عينة التحليل الإحصائي والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

توزيع عينة التطبيق.

المجموع الكلي للجنس	المجموع	الصفوف				الجنس	الكلية
		الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى		
٢٠٠	١٠٠	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	ذكور	كلية الفنون الجميلة/جامعة بغداد
	١٠٠	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	إناث	

رابعاً: أدوات البحث Research Tools:

لتحقيق أهداف البحث تطلب توافر ثلاث أدوات، واحدة لقياس الإدراك الإبداعي، والأخرى لقياس الخبرة الانفعالية، والثالثة لقياس الذكاء المتبلور؛ إذ قامت الباحثة بتعريب مقياس الإدراك الإبداعي لكاتينا وتورانس (Khatena & Torrance, 1997)، أمّا مقياس الخبرة الانفعالية فقد قامت الباحثة ببنائه معتمدة على نظرية فريجدا للخبرة الانفعالية، أمّا بالنسبة لمقياس الذكاء المتبلور فقد اعتمدت الباحثة على اختبار (ستانفورد- بينيه) للذكاء الصورة الرابعة والذي قام باقتباسه وإعداده الدكتور لويس كامل مليكة (١٩٩٨)، وفيما يأتي توضيح مفصل لإجراءات إعداد هذه الأدوات:

١ - مقياس الإدراك الإبداعي Creative Perception Scale:

صلاحية الترجمة (تعريب فقرات مقياس الإدراك الإبداعي):

يعمد الباحثون عادة إلى تعريب أدوات القياس النفسي وتكييفه عندما يرومون استعمالها في غير البيئات التي أعدت فيها، أو عندما يحاولون استعمالها في ظروف غير التي أعدت فيها، وهم يلجأون إلى ذلك لعدة أسباب أهمّها تعذر وجود أدوات موضوعية في بيئتهم، أو لصعوبة إعدادهم لأدوات

مشابهة للتي يكيّفونها أو أفضل منها (الأعرجي، ٢٠٠٧: ١٩٣)، ومن أهم الخطوات المتّبعة في إجراءات تعريب مقياس الإدراك الإبداعي (الملحق/٣) (Khatena&Torrance,1998) على النحو الآتي:

١. تُرجم المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية من لدن أحد المختصين في الترجمة^(*).

٢. تُرجم المقياس ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية من لدن مترجم^(**) ذي دراية بالعلوم التربوية والنفسية.

٣. للتحقق من سلامة الترجمة، عُرضت النسختان على خبير^(***) ملم باللغة الانكليزية والعلوم التربوية والنفسية.

٤. إجراء مطابقة بين النسخة الأصلية والنسخة (المترجمة) للمقياس باستعمال بمعادلة كوبر Cooper، وقد حصل المقياس على نسبة مطابقة ٩٠%؛ إذ أشار كوبر (Cooper 1973) إلى أنّ نسبة المطابقة الجيدة هي ٨٥% فأعلى (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٧: ٢٨٨).

وعلى ضوء ما تقدّم وجدت الباحثة أنّ النسخة العربية من المقياس من الممكن تطبيقها ضمن إجراءات البحث.

صلاحية فقرات مقياس الإدراك الإبداعي:

أشار ايبيل (Ebel, 1972) بأنّ يعرض المقياس على عدد من الخبراء والمختصين؛ لتقدير مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت من أجله (Ebel,1972: 555)؛ لذلك عُرض على مجموعة من الأساتذة المختصين ؛ للحكم على مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه، وقد أجمع الخبراء على أنّ المقياس عالمي يقيس الإدراك الإبداعي كما هو ولا تحتاج فقراته لأي تعديل، واعتُمد اتفاق الخبراء على أنّ محتوى الفقرة أو مضمونها يقيس الإدراك الإبداعي؛ إذ تقبل الفقرة في المقياس إذا حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%)

فأكثر من آراء الخبراء، وبناءً على ما تقدّم حصلت جميع الفقرات على نسبه اتفاق (١٠٠%)

وضوح التعليمات:

لغرض معرفة وضوح تعليمات المقياس، وفقراته وبدائله، فضلاً عن الكشف على الصعوبات التي تواجه المستجيب لتلافيها والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغت (٥٠) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم عشوائياً، وبعد إجراء هذا التطبيق ومراجعة الاستجابات اتضح أنّ فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة، وأنّ الزمن المستغرق لاستجاباتهم على المقياس تتراوح بين (١٥-٢٠) دقيقة بمتوسط (١٧.٥).

التحليل الإحصائي للفقرات:

الهدف من هذا الإجراء في تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات المميزة وحذف الفقرات غير المميزة، عن طريق حساب القوة التمييزية لكل فقرة بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم، فإذا كانت الفقرة تملك قوة تمييزية، فهذا يعني أنّ تلك الفقرة لها القدرة على التمييز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العالية والمستجيبين من ذوي الدرجات الواطئة في هذا المفهوم الذي تقيسه الفقرة، أمّا إذا كانت الفقرة لا تميز على وفق هذه الصورة فإنّها تكون عديمة الفائدة، ويجب أنّ تحذف من الصورة النهائية للمقياس (تايلر، ١٩٨٩: ١٠٠).

وقد طبقت الباحثة مقياس الإدراك الإبداعي بنوعيه: (شيء ما عن نفسي - أي نوع من الأشخاص أنت؟) بصورته الأولى على (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة (عشوائية طبقية) من جامعة (بغداد، وبابل،

وديال)، كلية الفنون الجميلة لأغراض تحليل الفقرات، وقد تمت هذه الإجراءات على وفق ما يأتي:

١. أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

- ولغرض إجراء التحليل بهذا الأسلوب اتبعت الخطوات الآتية:
- قامت الباحثة بتصحيح كل استمارة وإعطاء كل فقرة درجة.
- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.
- ترتيب الاستمارات الـ (٤٠٠) من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- تحديد (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (١٠٨) استمارة، وتحديد (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات على المقياس نفسه والبالغ عددها (١٠٨) استمارة وبذلك فرزت مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Mehrens & Lehmany, 1991:192).

وبعد ذلك استعملت الباحثة معادلة التمييز واعتمدت معيار أيبل في قبولها أو رفضها، وتعدّ الفقرة جيدة إذا كانت قوتها التمييزية تنحصر بين (0.20-0.80) (Ebel, 1972: 349)؛ لذا أبقت الباحثة فقرات مقياس (شيء ما عن نفسي) جميعها من غير حذف؛ إذ كانت قوة تمييزها تتراوح ما بين (0.24 - 0.71)، وبقي العدد على ما هو عليه (٥٠) أمّا مقياس (أي نوع من الأشخاص أنت؟) فقد كانت جميع الفقرات مميزة ما عدا الفقرات (٣ - ١٥ - ١٧ - ١٨ - ١٩) وذلك لأن معامل تمييزها أقل من (0.20) لذا أصبح المقياس يتكون من (٤٥) فقرة

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

إنّ هذه الطريقة فضلاً عن أنها درجة تُعدّ من أدق الوسائل المستعملة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس، فإنّها تُعنى أيضاً بمعرفة ما إذا كانت كل

فقرة من فقرات المقياس تسير في الاتجاه نفسه الذي يسير فيه المقياس كله (العيسوي، ١٩٨٥: ٥١).

وقد أستعمل معامل الارتباط الثنائي الأصلي (بوينت باي سيريال)؛ لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الإدراك الإبداعي، وقد كانت معاملات الارتباط لمقياس (شيء ما عن نفسي) جميعها دالة إحصائياً لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨)، أمّا مقياس (أي نوع من الأشخاص أنت؟) فقد كانت دالة إحصائياً ماعدا الفقرات (٣، و١٥، و١٧، و١٨، و١٩)؛ لأنّ قيمة معامل الارتباط لها أقل من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

جرى استخراج العلاقة الارتباطية لفقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط (بوينت بايسيريال)، وأظهرت النتائج أنّ جميع الفقرات لمقياسي (شيء ما عن نفسي - أي نوع من الأشخاص أنت؟) دالة إحصائياً وارتباطها قوي بالمجال الذي تنتمي إليه؛ لأنّ قيمة معامل الارتباط المحسوبة لهذه الفقرات أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨)،

علاقة العوامل ببعضها في المجال الواحد:

إذ يتم إيجاد الترابطات الداخلية بين كل مجال والمجالات الأخرى من المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون وكانت جميع معاملات الارتباط لمقياس (شيء ما عن نفسي - أي نوع من الأشخاص أنت) دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٩٨)

الخصائص السايكومترية:

- الصدق (Validity):

يُعدُّ الصدق أحد المؤشرات الأساسية في الاختبار ومن دون الصدق فإنَّ الاختبار لا يعول عليه؛ فالصدق يكشف عن تأدية الاختبار للغرض الذي يعدُّ من أجله (العيصوي، ١٩٨٥: ٨٤)

أ. الصدق الظاهري (Face Validity):

يدلُّ الصدق الظاهري على مدى ملاءمة الاختبار للخاصية المراد قياسها، وقد أُستخرج الصدق الظاهري لمقياس الإدراك الإبداعي عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس والأخذ بآرائهم حول صلاحية فقرات المقياس ومدى ملائمتها لعينة البحث. و(الملحق/٤) يبين ذلك.

ب. صدق البناء (Construct Validity):

ويطلق عليه أيضاً الصدق التكويني، ويقصد به مدى قياس الاختبار لتكوين فرض، أو سمة معينة (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣٥) يحدد صدق البناء المدى الذي تستطيع فيه الأداة قياس ما عدت لقياسه وتشير أنستازي (Anastasi) إلى أنَّ صدق البناء يتطلب تراكمًا تدريجيًا للمعلومات من مصادر متنوعة، وأنَّه وجَّه الانتباه إلى دور النظرية النفسية في بناء المقياس وعلى الحاجة لصياغة فرضيات يمكن إثباتها، أو دحضها في عملية التحقق من الصدق (Anastasi, 1983: 217).

الثبات (Reliability):

يسعى المختصون في مجال القياس جاهدين إلى استخراج واحتساب مؤشرات الثبات باعتبارها تقديرات كمية تعمل على تحقيق غايتين مهمتين فهي تكشف عن دقة الاختبار في قياس الظاهرة وتتحرى عن درجة الاستقرار

والاتساق في الأداء (النعمي، ٢٠١٤: ٢٣٨) ، وقد تم حساب الثبات لمقياس (الإدراك الإبداعي) بطريقتين هما:

١. الاختبار - إعادة الاختبار (Test-Re-Test):

يتم احتساب معامل الثبات بهذه الطريقة عن طريق الارتباط بين درجات مجموعة من الطلبة على المقياس فيعد تطبيقه مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني (عودة، ١٩٩٢: ٤٢)، ولمعرفة الثبات في الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيق مقياس الإدراك الإبداعي على عينة بلغت (٦٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وبعد مرور (١٤) يوماً، جرى إعادة الاختبار على العينة نفسها، ثم أوجدت العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات لمقياس (شيء ما عن نفسي) (٠.٨٤) أمّا مقياس (أي نوع من الأشخاص أنت؟) فقد بلغ (٠.٧٩)، ويعد هذا معامل ثبات جيد يمكن الركون إليه.

١. معادلة ألفا كرونباخ (Alfa Cronbch):

وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء المفحوصين من فقرة لأخرى وتشير إلى الدرجة التي تشترك بها جميع الفقرات في المقياس في قياس خاصية معينة عند الفرد (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩: ٧٩)، ولأجل استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة البناء من طلبة الجامعة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة وبعد تحليل البيانات ظهر أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس (شيء ما عن نفسي) (٠.٧٨)، أمّا مقياس (أي نوع من الأشخاص أنت؟) بلغ (٠.٧٥) والجدول (١٢) يبين ذلك

الجدول (١٢)

معامل الثبات للمقياسين (شيء ما عن نفسي) و (أي نوع من الأشخاص أنت)

ت	المقياس	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ
١	(شيء ما عن نفسي)	٠.٨٤	٠.٧٨
٢	أي نوع من الأشخاص أنت	٠.٧٩	٠.٧٥

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

- التعرف على الإدراك الإبداعي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة.

تشير المعالجة الإحصائية المتعلقة بمقياس الإدراك الإبداعي الذي يتكون من مقياسين فرعيين إلى أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة البالغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة على مقياس شيء ما عن نفسي، قد بلغ (٢٨.٧٦) درجة بانحراف معياري قدره (7.872) درجة، في حين بلغ المتوسط الفرضي (٢٥) بمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة كانت القيمة التائية المحسوبة (٦.٧٥٥) وهذا يشير الى أنَّ هناك فرقاً دالاً عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩)، أمَّا المتوسط الحسابي لمقياس (أي نوع من الأشخاص أنت؟) فقد بلغ (٢٤.٩٢) درجة وبانحراف معياري قدره (57.991) درجة، في حين بلغ المتوسط الفرضي (٢٢.٥) وبمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة كانت القيمة التائية المحسوبة (٥.٧٠١) وهذا يشير الى أنَّ هناك فرقاً دالاً عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩)، وكما هو مبين في الجدول (٢٤)

الجدول (٢٤)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي

لمقياس الإدراك الإبداعي.

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
شيء ما عن نفسي	٢٠٠	28.76	7.872	٢٥	١٩٩	٦.٧٥٥	١.٩٦	٠.٠٥
أي نوع من الأشخاص أنت	٢٠٠	24.92	5.991	٢٢.٥	١٩٩	5.701	١.٩٦	٠.٠٥

يتبين من الجدول (٢٤) أنَّ المتوسط الحسابي (لشيء ما عن نفسي)، الذي بلغ (٢٨.٧) هو أعلى من المتوسط الفرضي، الذي بلغ (٢٥) بدلالة القيمة التائية التي بلغت (٦.٧٥٥)، وهذا معناه أنَّ عامل (شيء ما عن نفسي) هو دال بالاتجاه الموجب، ويمكن أن يعزى تفسير هذه النتيجة الى أنَّ طلبة الفنون الجميلة في كافة تخصصاتهم المختلفة والمتنوعة قد ترتبط دراستهم الأكاديمية النظرية بالجانب التطبيقي العملي ارتباطاً وثيقاً، وأنَّ الجانب التطبيقي العملي يتطلب من طلبة الفنون الجميلة تحقيق إنجازات فنية متجددة ومتنوعة؛ مما أدى الى تميّز هؤلاء الطلبة بالإنتاجات النفسية، التي تتسم بالجدة، والتنوع، والإبداع؛ إذ إنَّهم طول المرحلة الدراسية في سعي دائم إلى تحقيق الإنجازات الفنية، التي تتسم بالإبداعية، وهذه النتائج والإنجازات الإبداعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسمات وخصائص إبداعية، فطلبة الفنون الجميلة قد يتميزون بحساسيتهم البيئية عن طريق الانفتاح على أفكار الآخرين، وربط أفكارهم إلى كُلِّ ما يمكن أن يتلمسوه بحواسهم، من أجل الإفادة منها، واستغلالها لولادة إنجاز فني ونتاج يتسم بالجدة والإبداعية.

كما أنَّهم ومن منطلق تخصصهم الفني سواء في الموسيقى، أو المسرح، أو التصميم، أو الفنون التشكيلية، أو فنون الخط والزخرفة بحاجة إلى تحقيق انجازات جديدة، كما أنَّهم في أكثر الأحيان يؤدون دور البطولة في إنتاجاتهم سواء الدرامية منها أو الموسيقية، وهذا ما يكسبهم ثقة بالنفس، ويمدهم بقوة ذاتية عالية، كما يؤدي الخيال دورًا مهمًا في تشكيل أعمالهم الفنية؛ فهم بحاجة وسعي دائم لإنتاج وإنجاز إبداعي يتسم بالخيال والخروج عن المألوف وتشكيل أعمال ونتاجات فنية مختلفة، ينبغي أن تتسم بالإبداعية؛ فظرة الفنان إلى ما يدور حوله تكون مغايرة عن نظرة الشخص العادي غالبًا، وتطويع كل ما يدور حوله في البيئة من مثيرات؛ لأجل تحقيق إنجاز إبداعي ونتاج فني على درجة عالية من الإبداعية، ولما كانَ التذوق الفني والبراعة فيه هو أحد العوامل المهمة في (شيء ما عن نفسي) كانَ مهمًا في فهم عملية التذوق الفني عن طريق دراسة ومعرفة عناصره التي يتكون منها، وهي الموقف الجمالي، والشخص الذي يبدعه، والشخص الذي أدركه (الغبان، ٢٠١٠: ٣١).

وقد وجدت الباحثة عن طريق ملاحظتها لطلبة الفنون في أثناء تطبيقها للمقاييس الثلاث أنَّ عددًا من طلبة الفنون الجميلة يمتلكون نتاجات فنية مبدعة سواء لوحات فنية، أو تأليف قطع موسيقية، أو إنشاء مسرحيات، أو إجراء معارض فنية، كما أنَّهم فازوا في عددٍ من الجوائز والمكافآت؛ نتيجة لانجازاتهم ونتاجاتهم الإبداعية، وهذا يتفق مع ما أكدته (كاتينا ونوراشر) أنَّ عامل (شيء ما عن نفسي) يعبر عن الإنجاز الإبداعي، ومستند على الحجة المنطقية التي تقول: إنَّ الإبداع يتضح ويوجد في خواص الشخصية للأفراد، وفي نوع التفكير الذي يقومون به كذلك في النتاج الإبداعي (Khatena, 1976: 305)، كما أنَّ لطلبة الفنون الجميلة مشاركات سنوية يتم فيها استعراض أعمالهم، ونتاجاتهم، وانجازاتهم الفنية في مختلف فروعها؛ مما يدفعهم هذا إلى زيادة روح

المنافسة فيما بينهم، والبحث الدائم عن كُلِّ ما يلهمهم في إنتاج عمل فني متميز ومبدع، ممَّا يتسم عن أداء وظيفي إبداعي عالٍ، أمَّا بالنسبة (لأي نوع من الأشخاص أنت) فقد أشارت النتائج إلى أنَّ المتوسط الحسابي لعامل (أي نوع من الأشخاص أنت) بلغ (٢٤.٩٤)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي (٢٢.٥) بدلالة القيمة التائية، التي بلغت (٥.٧١)، وهذا يشير إلى أنَّ عامل (أي نوع من الأشخاص أنت؟) هو دال بشكل موجب، ويتبين من هذه النتيجة أنَّ طلبة الفنون الجميلة من الممكن أنَّ يتسموا بسمات شخصية وإبداعية، وأنَّ يتصفوا بالطاقة العالية في المثابرة، أو يخرجوا عن إطار المألوف والتقليد، أو الميل إلى الاستقلالية.

وقد أشار (كاتينا وتورانس) إلى أنَّ (أي نوع من الأشخاص أنت؟) هو الذي يعبر عن الشخصية الإبداعية والأساس الذي تقوم عليه أنَّ لكلِّ فرد ذات سيكولوجية تتضمن في بنياتها أساليب السلوك المبدع وغير المبدع، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع (Bledsoe & Khatena, 1974) ودراسة (Khatena, 1976)، ودراسة (Palaniappan, 1993)، ودراسة (Naderi, 2009)، التي أشارت إلى أنَّ طلبة الجامعة يتمتعون بإدراك إبداعي على نحو جيد؛ إذ برز ذلك في انجازاتهم ونتائجهم الإبداعية وسمات شخصيتهم التي اتصفت بالإبداعية.

المصادر :

- الأعرجي، إبراهيم مرتضى إبراهيم (٢٠٠٧): فقدان المعنى وعلاقته بالتوجه الديني ونمط الاستجابة المتطرفة لدى طلبة جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق .
- البرقعوي، جلال عزيز فرمان (٢٠١٢): التفكير الناقد والإبداعي دراسة نظرية - ميدانية، ط١، دار صفاء، عمان، الأردن.
- تايلر، ليونا (١٩٨٩): الاختبارات والمقاييس، ترجمة: سعد عبدالرحمن، دار الشروق، بيروت، لبنان.
- التل، سهير ممدوح (٢٠١٣): الإبداع، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.
- ثورنديل، روبرت وإليزابيث هيجن (١٩٨٩): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة: عبدالله زيد الكيلاني وعبدالرحمن عدس، مركز الكتاب الأردني، عمان، الأردن.
- درويش، زين العابدين (١٩٨٣): تنمية تايلر، ليونا (١٩٨٩): الاختبارات والمقاييس، ترجمة: سعد عبدالرحمن، دار الشروق، بيروت، لبنان.
- الإبداع منهج وتطبيقه، ط١، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- رضا، كاظم كريم، وعذاب، نشعة كريم (٢٠١٠): الإبداع مفهومه وتطوره، ط١، مكتب المركز الهندسي، بغداد، العراق.
- الزياد، فاطمة محمود (٢٠٠٩): علم النفس الإبداعي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الطائي، مريم مهزويل مُحَمَّد (٢٠٠٣): بناء مقياس الشخصية الإبداعية لدى التدريسي الجامعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١مكتبة دار الثقافة والنشر ، عمان ، الاردن. العيسوي، عبدالرحمن (١٩٨٥): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (1992): أساسيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ط2، أربد، الأردن، مكتبة الكناني.
- العيسوي، عبدالرحمن (١٩٨٥): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- الغبان، باسم قاسم (٢٠١٠): التربية وعلم النفس وفلسفة الإبداع، ط١ دار الهنا، بغداد، العراق.
- ملحم، سامي مُحَمَّد (٢٠٠٠): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١مكتبة دار الثقافة والنشر ، عمان ، الاردن.
- النعيمي، مهند مُحَمَّد عبدالستار (٢٠١٤): علم النفس المعرفي، ط١، المطبعة المركزية لجامعة ديالى، ديالى، العراق.
- الهويدي، زيد وجمل، مُحَمَّد جهاد (٢٠١٣): أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي، ط٣، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الوكيل، حلمي احمد والمفتي، محمد امين(٢٠٠٧):اسس بناء المنهاج وتنظيماتها، ط٢ ،دار المسيرة، عمان، الاردن.

المصادر الأجنبية :

- Anastasi, A. (1976): Psychological Testing 4th Ed, New York, The Macmillan Company.
- Anastasi, A., F Schaefer, C. E., Biographical correlates of artistic and Lilerary creativity in adolescent girls, Journal of Applied Psychology, 1969, 53, 207-273.
- Biondi, A.M., & Parnes, S.J. (1976): Assessing creative growth: The tests and measured changes, New York, Bearly.
- Cox, F. Barry (2002): The Relationship between creativity and self Directed Learning Among Adult Community College Students, University Tennesseeur
- -Eble, R.L. (1972): "Essential of Educational Measurement" 2nd ed, New Jersey, Prentice Hall
- Khatena, J. Something About Myself : abrief screening device for identifying creativety gifted children ,GIFTED CHILD QUARTERLY, 1971,15, 262-266**
- Khatena, J., Porentsand the creatively gifted, GIFTED CHILD QUARTERLY, 1974, 201-209, A.
- Khatena, J., Developmental patterns in training children between the ages 5 and 11 to think crea tively with pictures the Educational Trends, 1974, 8, 130-149, (B)
- Khatena, J., Development patterns and creative orientations on something about Myself Talents and Gifts, 1975, 17 (3), 29-26.
- Khatena, Joe, & Zetengi, Tamas (1975): Relationship of non – verbal rigidity and creative perceptions, perceptual and motor & kills, 40, 787-790.

- Khatena, J., (1976) Project talented and gifted final evaluation report (ESEA Title III Region II), Prepared for the west Virginia Stake Department of Education Charleston West Virginia – Unpublished manuscript,.
- Khatena, J. Facilitating the creative functioning of the gifted, GIFTED CHILD QUARTERLY, 1977, 21 (3), in Press.
- Khatena,J.,&Bellarosa. (1978);Further validity evidence of Something About Myself. Perceptual and Motor Skill.

الهوامش :

(*) تم استثناء جامعة الموصل بسبب الوضع الأمني الذي مرت به المحافظة خلال فترة تطبيق البحث.

(**) أ.د. خليل إسماعيل رجي، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم اللغة الانكليزية (عضو جمعية المترجمين العراقية).

(**) م. عماد أحمد فرهود (عضو جمعية المترجمين العراقية وعضو الجمعية الدولية للمترجمين).

(***) أ.د. خديجة حيدر نوري، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، قسم علم النفس.

(***) أ.م.د. عادل عبد الرحمن صديق، جامعة سيغمووند فرويد، فيينا، النمسا.

**تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان:
معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات
الصفين الحادي عشر والثاني عشر**

أ. د. علي مهدي كاظم
كلية التربية، جامعة السلطان قابوس
amkazem@squ.edu.om

أ. د رابعة محمد مانع الصقرية
وزارة التربية والتعليم
rabeeah107048@moe.om

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان:
معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي
عشر والثاني عشر

أ.د. رابعة محمد مانع الصقرية

أ. د. علي مهدي كاظم

المخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي واقع تطبيق تجربة التعليم المدمج بمدارس التعليم ما بعد الأساسي ومعوقات استخدامه والاتجاهات نحوه. تكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبة، ممن طبق عليهن تجربة التعليم المدمج، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٣٥) عبارة توزع على أربعة أبعاد، تم التحقق من صدق محتواها بعرضها على مجموعة من المحكمين، وأما معامل ثباتها فبلغ (٠,٨٧)، كما أعد مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج، وهو مكون من (٣٩) عبارة، تقيس محورين، تم التحقق من صدق محتواه بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأما معامل ثباته فبلغ (٠,٨٨). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التي تواجه الطالبات عند استخدامهن للتعليم المدمج، وقد جاءت بالترتيب كما يلي: العوامل التكنولوجية ثم التربوية ثم المادية ثم البشرية. وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو التعليم المدمج. وأوصت الدراسة بتطوير البنية التحتية والكوادر الفنية الداعمة للتعليم المدمج، كما اقترحت بعض الدراسات المماثلة ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: معوقات، التعليم المدمج، التعليم ما بعد الأساسي، الاتجاه.

The reality of application of blended learning experience in post-Basic education schools and the obstacles of using it and students' attitudes towards it

Abstract: This study aims at investigating the reality of application of blended learning experience in post-Basic education schools and the obstacles of using it and students' attitudes towards it. The sample of the study consisted of (61) student. To achieve the objectives of the study, a 35-item questionnaire covering four domains. The questionnaire was given to a jury panel to judge its validity. As for the reliability factor, it was (0.87) as measured by Cronbach's alpha. To measure attitudes towards blended learning, the study employed the 'attitudes Scale' which It consisted of (32) items distributed into two domains. The content validity was checked by a group of arbitrators, and reliability coefficient was (0.88). The results of the study found that there are a number of obstacles facing the students when they use the blended learning, and came in order as follows: technological factors and then educational and physical and then human. The results also indicated positive attitudes among students toward blended learning. The study recommended the development of infrastructure and technical staff supporting the integrated education, also suggested some similar studies.

Keywords: obstacles, blended learning, post-Basic education, attitudes.

المقدمة

يتميز هذا العصر بتغيرات سريعة ناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وثقافة المعلومات، وكان لهذه التغيرات انعكاسات واضحة في جميع مجالات الحياة، ومنها المجال التعليمي؛ حيث غيرت في أساليب التعليم وإستراتيجياته، وكذلك في التكنولوجيا المستخدمة في عمليات التعليم والتعلم، وفتحت آفاقاً جديدة لتطوير عملية التعليم.

في السنوات الأخيرة قدمت التكنولوجيا الحديثة وسائل وأدوات ساهمت بشكل كبير في تطوير أساليب التعليم والتعلم؛ حيث وفرت مناخاً تربوياً فعالاً ساعد على إثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم، ومراعاة ما بينهم من فروق فردية (الموسى، ٢٠٠٢). ولم يقف المجال التعليمي بمعزل عن هذه الوسائل وتلك الأساليب في ظل دوره الكبير والمؤثر في جميع أوجه النشاط الإنساني.

ولعل أهم مظهر لهذا التطور العلمي في تكنولوجيا المعلومات هو الشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت) التي جعلت العالم قرية صغيرة، فأصبحت المعلومات تجتاز الحواجز الزمنية والمكانية، وتتدفق من كل حذب وصوب؛ مما أدى إلى زيادة الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة المتعلمين لبيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي، فظهرت مجموعة من الأساليب والطرائق والوسائل الجديدة في التعليم والتعلم، ومن ذلك ظهور التعلم الإلكتروني (الموسى والمبارك، ٢٠٠٥). ويُعرّف الخان (٢٠٠٥، ص١٨) التعلم الإلكتروني بأنه "طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقاً بشكل جيد، وميسرة لأيّ فرد، وفي أيّ مكان، وأيّ وقت، باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقانة الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة، والمرنة، والموزعة".

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

ويُعد التعلم الإلكتروني الثورة الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم، التي تُسخر أحدث ما تتوصل إليه التقنية من أجهزة وبرامج في عمليات التعليم، بدءاً من استخدام وسائل العروض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية، واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم الفصلي والتعلم الذاتي، وانتهاء ببناء الفصول الافتراضية التي تتيح للطلبة الحضور والتفاعل مع المحاضرات والندوات التي تقام في دول أخرى من خلال تقانات الإنترنت والتلفزيون التفاعلي، كما أن التعلم الإلكتروني يقوم بتوصيل المعلومة بأي شكل إلكتروني إلى متلقيها وفق معايير وأسس متفق عليها (النباهين، ٢٠٠٥).

وكما يُعدُّ أيضاً بيئة جديدة للتعلم، يساعد في تلبية احتياجات المتعلمين الفردية، بحيث يتعلمون حسب سرعتهم الذاتية، ويستطيعون الوصول للمعلومات في الوقت المناسب، ويوحد المحتوى المعرفي لجميع المتعلمين، ويدفع نحو تحسين التعاون والتفاعل فيما بينهم، ويتيح عمل مقابلات ومناقشات حية على الشبكة، كما يوفر برامج المحاكاة والصور المتحركة، والتمارين التفاعلية، والتطبيقات العملية (الخان، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من العديد من المميزات للتعلم الإلكتروني، يرى البعض ثمة أوجه قصور في بعض الجوانب التي لم يستطع هذا النوع من التعلم التغلب عليها، من ذلك أن تكاليفه مرتفعة، فضلاً عن افتقاره إلى عنصر التفاعل الإنساني بين المعلم والمتعلم وجهاً لوجه، كما أنه لا يساعد الفرد بدرجة كافية على التدرُّب على الحوار والمناقشة وتبادل الآراء، فالمتعلمون الذين تلقوا دروساً إلكترونية أقل كفاءة ومهارة في الحوار والقدرة على عرض الأفكار من غيرهم (سلامة، ٢٠٠٥).

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

ولتلافي هذه العيوب ظهر ما يسمى بالتعليم المدمج (Blending Learning)، الذي يعد تطوراً طبيعياً للتعلم الإلكتروني، عن طريق جمعه بين مزايا التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي على أساس التكامل بينهما، بحيث يوظفان ويتشاركان معاً في إنجاز المهمة التعليمية وتحقيق أهدافها (زيتون، ٢٠٠٥).

ويُعرّفه الخان (٢٠٠٥، ص ٣٤٤٠) بأنه "استراتيجية تجمع بين أشكال التعلم المباشر على الإنترنت وغير المباشر". ويرى عبد الحميد (٢٠١٤، ص ٣٣١) كذلك: "أن التعليم المدمج هو الدمج بين أنشطة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأنشطة التعلم التعاوني وجها لوجه بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم".

يمتاز التعليم المدمج عن غيره من أنماط التعليم الأخرى بعدة مزايا، منها: انخفاض نفقات التعليم مقارنة بالتعلم الإلكتروني وحده، ورفع مستوى التفاعل والتواصل بين المتعلمين من جهة وبين المعلم والمتعلم من جهة أخرى، أيضاً المرونة لتوفير الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأوقاتهم، والاستفادة من التقدم التكنولوجي في الاستخدام والتنفيذ. كما يرفع من جودة العملية التعليمية، وإثراء المعرفة الإنسانية، ولهذا كان دوره في رفع كفاءة المعلمين وجودة المنهج التعليمي (أبوزيد، ٢٠١١؛ المطوع والشمري، ٢٠١١). وأضاف إسماعيل (٢٠٠٩) من مميزات للتعليم المدمج وهي: توفير تغذية راجعة فورية للطلبة، كما أنه يتيح التفاعل وجها لوجه بين الطالب ومعلميه أثناء التعلم، فضلاً عن مرونة تناول موضوعات المحتوى وفقاً للظروف المختلفة التي يمكن أن تحيط بعملية التعليم، وكذلك تميزه بإتاحة العديد من فرص التعلم السمعية والبصرية.

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

ونظراً لهذه الميزات للتعليم المدمج أجريت عليه العديد من الدراسات، التي أكدت بفاعليته في العملية التعليمية كدراسة محمد وآل رشيد (٢٠١٧)؛ ودراسة السيد (٢٠١٦)؛ ودراسة كازي وديميركول (Kazu and Demirkol, 2014)؛ ودراسة الذيابات (٢٠١٣)، ودراسة الحجري (٢٠١٤).

وعلى الرغم من المميزات العديدة التي يقدمها التعليم المدمج، إلا أنه كأى نمط آخر يعتريه جوانب قصور ونقاط ضعف، ولقد كشف تطبيق التعليم المدمج واستخدامه في التعليم، عن بعض الصعوبات التي تقلل من جودة التدريس، وتعد بمثابة تحديات تعوق استخدامه (القباني، ٢٠١٠). فقد ذكر فوجان (Vaughan, 2007) أن التعليم المدمج يواجه صعوبات عدة تتمثل في النقص في الوقت والتدعيم، ومصادر التعلم لتصميم المقرر، واكتساب مهارات التدريس والتكنولوجيا الجديدة، بالإضافة إلى الصعوبات المرتبطة بتصميم بيئة التعليم المدمج، وأضاف ميلهيم (Milheim, 2006) وجود ضغط واقع على المعلم في الرد على العديد من الرسائل الخاصة بالطلبة، بالإضافة إلى صعوبات خاصة بالاتصال بالعديد من الطلبة الذين يطرحون السؤال نفسه، وهذا يعود إلى أن الافتقار إلى السلاسة في الانتقال من التعليم الاعتيادي إلى التعليم المدمج يشكل صعوبة كبيرة في تطبيق التعليم المدمج.

وأجملت دراسة الشيوخ (٢٠٠٨)، ودراسة البيطار (٢٠٠٨) هذه الصعوبات والمعوقات في النقاط الآتية: صعوبة التحول من طريقة التعليم الاعتيادية التي تقوم على المحاضرة، واستذكار المعلومات إلى طريقة تعلم حديثة، كما أن غالبية البرامج والأدوات وضعت باللغة الإنجليزية، مما يمثل عائقاً حقيقياً عند بعض الطلبة ويمنعهم من التعامل معها بسهولة ويسر، هذا بالإضافة إلى معوقات مادية مثل نقص الحواسيب والبرمجيات والشبكات،

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

وارتفاع أسعارها نوعا ما، ومعوقات بشرية مثل عدم توفر الأطر المؤهلة والخدمات الفنية في المختبرات، وغياب برامج التأهيل والتدريب للطلبة بصفة عامة، كما أن المنهاج أو المادة الدراسية التي لا تزال مطبوعة ورقيا، لذا ينبغي تحويلها إلى ملفات إلكترونية يسهل التعامل معها، أيضا عدم وجود الكفاءة بين أجهزة بعض الطلبة التي يتدربون عليها في منازلهم، وصعوبات التقويم ونظام المراقبة والتصحيح والغياب، مع نقص الخبرة لدى بعض الطلبة في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات.

أكدت بعض الدراسات التي تناولت استخدام التعليم المدمج في التدريس وجود بعض الصعوبات وأوجه القصور، ومنها دراسة الجاسر (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الأمير سطان بن عبد العزيز للتعليم المدمج ومدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في دورات تدريبية سابقة في مجال استخدام هذه التقانات، وماهي الصعوبات التي تُعيق أعضاء هيئة التدريس من استخدامها. استخدم المنهج الوصفي، تمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على (٥٩) من أعضاء هيئة التدريس. أظهرت النتائج أن درجة استخدام عينة الدراسة للتعليم المدمج متوسطة، وتبين أن (٨١%) من العينة سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية في مجال استخدام التعليم المدمج خارج الجامعة. كما أوضحت النتائج أن المتوسط الحسابي لمستوى الصعوبات التي تعيق عن استخدام التعليم المدمج بلغ (٣,١٢%) وهذا يعني وجود عددا من الصعوبات والعوائق.

وهدف دراسة شعبان (٢٠١٨) إلى معرفة معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، استخدم المنهج الوصفي، تمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

(٥١) من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة أن هناك معوقات تعوق استخدام التعليم المدمج بجامعة الجامعة بدرجة كبيرة، وقد جاءت بالترتيب كما يلي: المتعلقة البنية التحتية، ثم المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المتعلقة بالمنهج، ثم المتعلقة بالطلبة. وأوصت الدراسة بنشر الثقافة ثقافة التعليم المدمج بين أعضاء هيئة التدريس، وتدريبهم على إعداد لمقررات الإلكترونية.

في حين هدفت دراسة العجمي والعرفج (٢٠١٨) إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة مبارك الكبير في دولة الكويت، كما هدفت إلى الكشف عن الدلالات الإحصائية للفروقات في استجابات المعلمات، التي تعزى لمتغيري التخصص والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلمة اختيرت عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من ٣٢ عبارة. وأشارت نتائج الدراسة أن أهم المعوقات المتعلقة بالمعلمات هي: كثرة الأعمال الفنية والإدارية الملقة على عاتق المعلمة، وطول الوقت والجهد المبذول في التخطيط والإعداد للتعليم المدمج، في حين أهم المعوقات المتعلقة بالطالبات هي: التأثير السيئ لاستخدام الإنترنت على اتجاهات الطالبات ومعتقداتهن، وعدم توافر مهارات التعلم الذاتي لديهن. وأما من ناحية المعوقات التربوية كانت صعوبة عملية تقييم وقياس مستوى الطالبات أثناء تطبيق التعليم المدمج، في حين كانت أهم المعوقات الإدارية تمثلت في عدم توافر حوافز تشجيعية للمعلمات لتطبيق التعليم المدمج، بالإضافة إلى عدم توفر البنية التحتية التي تدعم التعليم المدمج داخل الفصول الدراسية. كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات تعزى لاختلاف التخصص، في حين توجد

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور المعوقات المتعلقة بالمعلمات فقط، والتي تعزى لاختلاف الخبرة. وقام المصاريير (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة المطالب التربوية والمطالب المادية والتقنية اللازم توافرها لاستخدام التعلم المدمج ومدى ممارسة التعلم المدمج في تدريس الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة والصعوبات التي تواجهه من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة وبطاقة الملاحظة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية النهارية للبنين التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٢٨٤) معلماً، وقد كشفت نتائج الدراسة أن من أبرز صعوبات استخدام التعلم المدمج عدم تناسب مساحة معمل الحاسب الآلي مع عدد الطلاب، وقلة توافر الاتصال بالإنترنت، وضعف الدعم الفني اللازم لخدمة مستخدمي التعلم المدمج، وقلة الأجهزة والبرامج الحاسوبية اللازمة لاستخدامه في التدريس.

وهدف دراسة الشيعلي وعمار (٢٠١٦) لتقصي معوقات استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم بسلطنة عمان من وجهة نظر معلمي العلوم، ومدى اختلاف تقدير المعلمين للمعوقات تبعاً للجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التدريسية والمرحلة التعليمية التي يدرسونها. تكونت عينة الدراسة من (٦٧٨) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من ٧٢ عبارة تضمنت أربعة محاور. وأشارت النتائج إلى وجود عدد كبير من المعوقات التي تواجه المعلمين عند استخدامهم التعلم المدمج، وقد جاءت بالترتيب كما يلي: العوامل المادية، ثم البشرية، ثم التربوية، ثم التكنولوجية. كما أظهرت وجود

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي العلوم لهذه المعوقات تعزى لمتغير سنوات الخبرة والجنس، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية والمؤهل الدراسي.

وفي دراسة أجراها عبيدات (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تطبيق التعلم المدمج التي يواجهها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة أريد من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات، استخدم المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية في محافظة أريد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة، اشتملت على (٣٦) فقرة موزعة على (٤) مجالات. أظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات تطبيق التعلم المدمج كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للاستبانة وكذلك مجالاتها. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في معوقات تطبيق التعلم المدمج تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي، وسنوات الخبرة، والجنس.

وقام يانغ (Yang, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات في تطبيق المدمج في المقررات الجامعية حسب تصورات أعضاء هيئة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) عضو هيئة تدريس. استخدمت المقابلة شبه البنائية في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة أن المعوقات مرتبطة بضعف البنية التحتية، وعدم توافر المعدات والأجهزة، ووسائل الاتصال عن طريق الإنترنت.

وأجرى الجاسم والعمرى (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق تجربة التعلم المدمج بمدارس محافظة دمشق ومعوقات استخدامها واتجاهات الطلبة نحوه، استخدم المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

استخدام استبانة وبطاقة الملاحظة. وظهرت نتائج الدراسة توافر معظم الأجهزة والمواد التي تستخدم في التعلم المدمج، وأن درجة استخدامها من قبل الطلبة كانت متدنية، وإن التفاعل بين الطلبة والمحتوى التعليمي كانت متدنية، في حين أن التفاعل بين المعلم والطلبة كان عاليًا. كما بينت أن معوقات استخدام التعلم المدمج كانت متوسطة، وإن اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج كانت إيجابية بدرجة عالية.

وفي دراسة أجراها كوماس وكونين (Comas-Quinn, 2011) هدفت للكشف عن تصورات المعلمين وخبراتهم حول استخدام التعلم المدمج ومعوقات استخدامه، استخدمت المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، تمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة والملاحظة والمقابلة لجمع البيانات. وأشارت نتائج الدراسة أن أبرز معوقات استخدام التعلم المدمج في التدريس هي ضعف التدريب، وعدم المساندة والدعم من المؤسسات التعليمية.

وهدف دراسة الشيوخ (٢٠٠٨) إلى دراسة آراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين والمعلمات بالدمام حول معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين والمعلمات بالدمام في المملكة العربية السعودية، استخدم المنهج الوصفي، تمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على (٥١) من أعضاء هيئة التدريس. أكدت نتائج تحليل الدراسة أن الموارد التجهيزية والبشرية والموارد المتعلقة بالمحتوى التعليمي، يتساويان في المرتبة الأولى من حيث شدة إعاقتها لاستخدام التعلم، وتليهما الموارد المالية. كما أكدت نتائج التحليل عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في رؤيتهم لمعوقات التعلم المدمج تعزى إلى اختلاف المؤهل

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

الأكاديمي، وسواء كانت هذه المعوقات تتصل بالتجهيزات والموارد البشرية، أو كانت تتصل بالإمكانات المالية، أو كانت تتصل بالمحتوى التعليمي. يتضح من الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلات ومعوقات التعليم المدمج أن هذه الدراسات تناولت المعوقات من وجهة نظر المعلمين، إلا دراسة الجاسم والعمرى (٢٠١١) أجريت على الطلبة، أيضا تمثلت أبرز المعوقات بالآتي: قلة الدعم الفني، وعدم توافر خدمة الإنترنت في المنزل، والقلق والخوف من استخدام الإنترنت، والخوف من وصول الطلاب إلى مواقع غير تربوية، وتشتت المعلومات على الإنترنت، وقلة المعرفة الكافية باللغة الإنجليزية، واكتظاظ جداول المدرسين بالحصص، وقلة الأجهزة المتوفرة.

مشكلة الدراسة

يشهد العالم تطورًا هائلًا في العلوم والمعارف والتكنولوجيا، والذي انعكس بدوره على جميع مناحي الحياة، وفي ضوء هذا التوجه أصبح إلزامًا على النظام التربوي أن يواكب هذا التطور، وأن يرتقي بالفرد إلى اكتساب مهارات الحصول على المعرفة وتوظيفها، واستثمارها لتكون عونًا له في العملية التعليمية. ويعتبر التعليم المدمج من أكثر طرق التعليم الواعدة للراشدين، حيث يجمع بين أدوات التعلم الإلكتروني والتعليم الاعتيادي في الصفوف الدراسية للوصول إلى الفاعلية القصوى في التعليم. وقد أثبتت العديد من الدراسات مدى فاعلية هذا النوع من التدريس في جودة التعليم، كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعليم المدمج. لكن على الرغم من المزايا العديدة التي يتميز بها التعليم المدمج إلا أن هناك بعض المشكلات والعيوب التي تظهر أثناء تطبيقه، مثل قلة توافر الكوادر المؤهلة مع هذا النوع من التعليم، وضعف الدعم الفني فيما يرتبط بالجزء الإلكتروني، وقلة التجهيزات

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

المادية الخاصة بالتدريب العملي، بالإضافة إلى نقص الخبرة لدى بعض الطلبة في التعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات، كدراسة الجاسر (٢٠١٨)، ودراسة شعبان (٢٠١٨)، ودراسة العجمي والعرفج (٢٠١٨)، التي أظهرت وجود معوقات متعلقة بالبنية التحتية، وبأعضاء هيئة التدريس، وكذلك المتعلقة بالمنهج، ثم المتعلقة بالطلبة.

وهذه الدراسات ركزت في معظمها على المعوقات التي تواجه التعليم المدمج في التدريس الجامعي، ولم يجد الباحثان سوى دراسة الجاسم والعمرى (٢٠١١) التي ركزت على المعوقات التي تواجه هذا النمط من التعليم في المدارس من وجهة نظر الطلبة.

ومن خبرة الباحثين الميدانية خلال معابشتهم تجربة التعليم المدمج لدى طالبات التعليم ما بعد الأساسي، والتي استمرت قرابة الثلاثة أشهر، لاحظ أن التطبيق العملي لهذا الأمر لا يتم بالشكل المطلوب، ولقد ولدت الملاحظة بوجود عوامل أو معوقات لدى طالبات عن استخدام التعليم المدمج، وفي هذا الصدد وللتأكد مما أسفرت عنه ملاحظتهما هدفت هذه الدراسة للكشف عن المعوقات التي تعوق استخدام التعليم المدمج بمدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر الطالبات واتجاههن نحوه.

وبناءً على ما تقدم، فقد صيغت مشكلة الدراسة على النحو الآتي: ما معوقات تطبيق التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر الطالبات واتجاههن نحوه؟

وبالتحديد حددت أهداف الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما المعوقات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر الطالبات؟

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

٢- ما اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج في مدارس التعليم

ما بعد الأساسي؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد معوقات تطبيق التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر الطالبات، كما تسعى أيضا لمعرفة اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي.

أهمية الدراسة

- مساهمة الاتجاهات الحديثة الداعية إلى استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، بما يمكن أن يسهم في زيادة فاعليتها.
- تزويد المسؤولين في وزارة التربية بأهم المعوقات التي تحول دون استخدام التعليم المدمج بفاعلية في التعليم؛ لاتخاذ الإجراءات المناسبة لتذليل هذه العقبات، وزيادة فاعلية التعليم المدمج.
- تشجيع المهتمين والتربويين على إلقاء المزيد من الضوء على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي من شأنها تطوير العملية التعليمية من خلال إثراء الأدب التربوي الخاص بالتعليم المدمج.
- قد تسهم الدراسة في زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس والطلبة بأهمية التعليم المدمج.
- تشجيع الباحثين للقيام بدراسة مواضيع أخرى تتعلق بالتعليم المدمج سعياً نحو تطوير أداء المعلمين، وتجويد البيئة الصفية.

محددات الدراسة

نظراً للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، فإن هناك عدداً من العوامل التي تحد من إمكانية تعميم نتائجها وهي:

- اقتصار عينة الدراسة على الطالبات اللاتي طبقن لهن التجربة من مدرسة هند بنت أسيد الأنصارية للتعليم ما بعد الأساسي (١٠-١٢) في محافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨م).

التعريفات الإجرائية

المعوقات: وتُعرّف بأنها "مجموعة الصعوبات والمشكلات التي تواجه تطبيق أسلوب التعليم المدمج في التدريس (العجمي والعرفج، ٢٠١٨، ص ٤٩). أما إجرائياً: تعرف بأنها الصعوبات التي تُحدّ من إستفادة الطالبات من تجربة تطبيق التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، ويتم التعرف عليها وتحديدها من خلال الاستبانة المُعدة لهذا الغرض.

التعليم المدمج: هو أحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة حيث يدمج أو يخلط فيه بين الأسلوب التقليدي للتعلم وبين التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت (الفقي، ٢٠١١). ويعرّف إجرائياً في الدراسة بأنه: بيئة تعليمية يدمج فيها بين أساليب التعليم الصفي التقليدي (الشرح، الحوار والمناقشة، وتقديم الأنشطة) وبين أساليب التعلم الإلكتروني (إنترنت، بريد إلكتروني، نقاش، تدريبات) في تدريس مادة التربية الإسلامية.

الاتجاه نحو التعليم المدمج: يُعرف عدس وتوق (٢٠٠٩) الاتجاه بأنه "حالة نفسية عند الفرد يحمل طابعاً إيجابياً أو سلبياً تجاه شيء أو موقف أو فكرة وما شابه ذلك، مع استعدادة للاستجابة بطريقة محددة مسبقاً، ويرتبط بعمليات

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

عاطفية ودافعية وعقلية" (ص ٤١٦). ويُعرف إجرائياً بأنه: استجابة طالبات المجموعات التجريبية سلباً أو إيجاباً نحو استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة التربية الإسلامية للصف الحادي عشر، ويقاس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس الاتجاه الذي ستعده الباحثة لهذا الغرض.

منهج وإجراءات الدراسة

تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال وصف ما هو كائن وتفسيره، ويتمثل لوصف في تحديد معوقات تطبيق التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر الطالبات. أما التحليل فهو لنتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦١) طالبة من طالبات حلقة التعليم ما بعد الأساسي، من مدرسة هند بنت أسيد الأنصارية، حيث تم اختيار شعبتين قصدياً من بين شعب الحادي عشر، واللتين درستنا باستخدام بيئة التعليم المدمج.

أداتا الدراسة

١- استبانة معوقات استخدام التعليم المدمج

تم إعداد استبانة معوقات استخدام التعليم المدمج مستعينين بعد الرجوع ببعض الدراسات ذات الصلة والأدب التربوي في هذه المجال. وقد بُنيت الاستبانة في ضوء الهدف العام منها؛ ومن ثم تكونت من (٣٥) عبارة، تم تقسيمها إلى أربعة أبعاد أساسية وهي كالآتي:

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

- **البعد الأول:** ويتضمن العبارات التي تتناول المعوقات البشرية التي تواجه الطالبات في استخدام التعليم المدمج، وبلغ عددها ١٢ عبارة.
- **البعد الثاني:** ويتضمن العبارات التي تتناول المعوقات التكنولوجية التي تواجه الطالبات في استخدام التعليم المدمج، وبلغ عددها ٩ عبارة.
- **البعد الثالث:** ويتضمن العبارات التي تتناول المعوقات التربوية، وبلغ عددها ١٠ عبارة.
- **البعد الرابع:** ويتضمن لعبارات التي تتناول المعوقات المادية، وبلغ عددها ٤ عبارة.

تم تحديد درجات الاستجابة على الاستبانة، حيث استخدم الباحثان مقياساً ثلاثي التدرج لوصف مستوى الإعاقة التي تواجه الطالبات عند استخدام التعليم المدمج، وذلك بإعطاء الدرجة (١) عند الاستجابة بـ"ضعيفة"، وإعطاء الدرجة (٢) عند الاستجابة بـ"متوسطة"، وإعطاء الدرجة (٣) عند الاستجابة بـ"كبيرة"، كما وضع في بدايته صفحة خاصة بالتعليمات التي يجب أن يتبعها المستجيب على المقياس. وتم تحديد طول الفئة في ضوء المتوسط الحسابي بحيث كان طول الفئة (٠,٧). وفي ضوء ذلك تم تحديد المعيار التالي على درجة الإعاقة لكل عبارة من عبارات أبعاد الأداة كما يوضحه التقسيم الآتي:

المتوسط الحسابي	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
الوصف	١,٦٠-١,٠٠	٢,٣٠-١,٦١	٣,٠٠-٢,٣١

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق الأداة بعد الانتهاء من بناء الاستبانة ومراجعتها، عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في قسم

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

علم النفس بجامعة السلطان قابوس، والمختصين التربويين بوزارة التربية والتعليم، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم من حيث صياغة العبارات، وانتفاء كل عبارة للمحور الذي وضعت فيه، ومدى مناسبة المحاور والعبارات لطالبات مرحلة التعليم ما بعد الأساسي.

ثبات الاستبانة: بعد إجراء التعديلات التي أبدأها المحكمون على الاستبانة، طبقت على عينة من الطالبات عددهن (٣١) طالبة من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل الثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha)، حيث بلغ (٠,٨٥) وهي قيمة مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج الاستبانة عند استخدامها.

٢. مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج

لمعرفة اتجاه الطالبات نحو التعليم المدمج، تم بناء مقياس اتجاه بالرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة التي اهتمت بالاتجاهات بشكل عام، والاتجاهات نحو التعليم المدمج بشكل خاص، ومن ذلك مقياس أحمد (٢٠١١)؛ ومقياس حسن (٢٠١٤)؛ ومقياس عبد المنعم (٢٠١٠). تكون المقياس من محورين هما: محور "أهمية التعليم المدمج في تدريس مادة التربية الإسلامية، ومحور "الاستمتاع بدراسة مادة التربية الإسلامية بطريقة التعليم المدمج، حيث تكون كل محور من العبارات التي تصفه، وتبين معانيه، وتوضح مكوناته، وتنوعت العبارات بين العبارات الموجبة والسالبة. وتكون المقياس بشكل عام من (٤٢) عبارة، كما وضع في بدايته صفحة خاصة بتعليمات الإجابة. واختير مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث يقوم المستجيب بتحديد إجابته باختيار واحدة من تلك الخيارات.

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

هدف مقياس الاتجاه: استهدف المقياس تحديد اتجاهات طالبات الصف الحادي عشر نحو التعليم المدمج، بعد مرورهن بتجربة تعليمية باستخدام التعليم المدمج، وتحديد مدى تغيير تلك الاتجاهات قبل التجربة وبعدها.

صدق المقياس: بعد الانتهاء من بناء مقياس الاتجاه ومراجعته، عرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس بجامعة السلطان قابوس، والمختصين التربويين بوزارة التربية والتعليم، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم من حيث صياغة العبارات، وانتماء كل عبارة إلى المحور الذي وضعت فيه، والسلامة اللغوية، ومدى مناسبة المحورين والعبارات للطالبات.

تحديد ثبات المقياس: بعد إجراء التعديلات التي أبدأها المحكمون على مقياس الاتجاه، طُبّق على عينة من الطالبات عددهن (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب الثبات لكل محور، وكذلك المقياس بشكل عام، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (١) يوضح معامل الثبات لكل محور، والمقياس بشكل عام.

جدول ١

معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه ومحوريه

المحور	معامل الثبات
أهمية التعليم المدمج في تدريس مادة التربية الإسلامية	٠,٨٢
الاستمتاع بدراسة مادة التربية الإسلامية بطريقة التعليم المدمج	٠,٨٠
المقياس ككل	٠,٨٥

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة
نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المعوقات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر الطالبات؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أبعاد الاستبانة، والبعد العام للأبعاد، وبيين جدول (٢) ذلك.

جدول ٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لأبعاد
الاستبانة

الرتبة	مستوى الإعاقة	الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي	المعوقات
٤	ضعيف	٠.٣٧٧	١.٥٢	البشرية
١	متوسط	٠.٣١٥	١.٧٦	التكنولوجية
٢	متوسط	٠.٣٦٥	١.٦٧	التربوية
٣	متوسط	٠.٤٥٤	١.٦٣	المادية
متوسط		٠.٣٠٨	١.٦٥	المتوسط العام للأبعاد

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

يتضح من جدول (٢) بأنه على المستوى العام فإن تقديرات الطالبات لدرجة المعوقات التي تواجهن عند استخدام التعليم المدمج جاءت بدرجة متوسطة في إجمالي أبعاد الاستبانة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأبعاد (١.٦٥) من أصل الدرجة الكلية (٣) درجات.

أما المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد الاستبانة المتعلقة بالمعوقات التي تواجه الطالبات عند استخدامهن للتعليم المدمج، فقد تراوحت بين (١.٧٦-١.٥٢)، حيث شكل مجال المعوقات المتعلقة بالبعد التكنولوجي أكبر المعوقات بمتوسط حسابي (١.٧٦) وبدرجة متوسطة، يليه في المرتبة الثانية بعد "المعوقات التربوية" بمتوسط حسابي (١.٦٧) وبدرجة متوسطة، وأما بعد "المعوقات المادية" فقد حصل على متوسط حسابي (١.٦٣) وبدرجة متوسطة واحتل بذلك المرتبة الثالثة، وجاء بعد "المعوقات البشرية" في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (١.٥٢) وبدرجة ضعيفة بالنسبة لبقية الأبعاد.

ومن هنا يتبين أن درجة المعوقات التي تواجه الطالبات بمختلف الأبعاد عند استخدام التعليم المدمج جاءت متوسطة، الأمر الذي يدعم أهمية هذه الدراسة في معرفة ما يعوق استخدام التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، ومحاولة للتغلب على المعوقات التي تواجه الطالبات، وفي اتخاذ الإجراءات للتغلب عليها من خلال الوقوف على جوانب القوة وتعزيزها، وتشخيص جوانب الضعف والعمل على التخلص منها وعلاجها، ولا تعكس هذه النتيجة الجهود المبذولة من قبل النظام التعليمي في سلطنة عمان، والمتمثل في قيام وزارة التربية والتعليم بإنشاء مختبرات للحاسوب وتوفير شبكة انترنت في معظم مدارس السلطنة، لتشجيع المدرسين على تقبل النظام الجديد للتعليم والتحول إلى نظام التعلم الإلكتروني. كما استحدثت الوزارة أقساماً خاصة بالتعلم

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

والمحتوى الإلكتروني في جميع المحافظات منذ ٢٠٠٩م، واهتمت بتدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودمجها في العملية التعليمية، من أجل وعي المعلمين على استخدام التقنية في العملية التعليمية، ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني في أرجاء السلطنة (السعدي، ٢٠١٤).

أما عما أظهرته نتائج الاستبانة حول كل بعد من الأبعاد "معوقات استخدام التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي" فقد جاءت المتوسطات الحسابية لتكرارات درجات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة لكل بعد كما يأتي:

البعد الأول: المعوقات البشرية

تم حساب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة للبعد الأول المعوقات البشرية، ويبين جدول (٣) ذلك.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية لدرجة إعاقة العوامل البشرية لاستخدام التعليم المدمج من وجهة نظر الطالبات

رقم العبارة	متوسط الدرجات	مستوى الإعاقة	الرتبة	رقم العبارة	متوسط الدرجات	مستوى الإعاقة	الرتبة
١	١.٨٤	متوسطة	١	٧	١.٤٩	ضعيفة	١١
٢	١.٧١	متوسطة	٢	٨	١.٤٧	ضعيفة	٧
٣	١.٥٧	ضعيفة	٤	٩	١.٣٣	ضعيفة	١٢
٤	١.٤٣	ضعيفة	٨	١٠	١.٣٧	ضعيفة	١٠
٥	١.٥١	ضعيفة	٥	١١	١.٤١	ضعيفة	٩
٦	١.٣٥	ضعيفة	٦	١٢	١.٦١	متوسطة	٣

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

يتضح من الجدول (٣) أن تقديرات الطالبات لدرجة الإعاقة التي تواجههن عند استخدام التعليم المدمج في عبارات البعد المرتبطة بالعوامل البشرية جاءت بدرجة ضعيفة على المستوى العام، قد تراوحت بين (١.٣٣- ١.٨٤) ويلاحظ من الجدول وجود ثلاثة (٣) معوقات عدت معوقة بدرجة متوسطة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١.٦١-١.٨٤) وهي على الترتيب: "صعوبة مراجعة المواد الدراسية على شاشة الحاسوب"، و"الانشغال بمواقع مسلية ليس لها علاقة بالتعليم المدمج أثناء التعلم"، و"عدم تلبية التعليم المدمج لحاجاتي التعليمية المختلفة"، أما باقي المعوقات وعددها (٩) جاءت بدرجة ضعيفة.

ويعزو الباحثان وجود معوقات بدرجة متوسطة وذلك لعدم وجود وعي كاف بفوائد استخدام التعليم المدمج، وجهل الطالبات بهذا النمط وما يترتب على ذلك من عدم استجابتهن وتفاعلهن معه، مما يعني قبل البدء تطبيق التعليم المدمج يجب تعريف الطالبات بإيجابيات التعليم المدمج وأهدافه وأهميته، كذلك ضرورة عقد دورات تثقيفية حول استخدام التعليم المدمج وفوائده، والمهارات اللازمة لتطبيقه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شعبان (٢٠١٨)، ودراسة محمد وعطية (٢٠٠٦)، ودراسة مندورة (٢٠١١).

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة
نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

ثانيا: بعد المعوقات التكنولوجية:

جدول ٤

المتوسطات الحسابية لدرجة إعاقة العوامل التكنولوجية لاستخدام التعليم المدمج
من وجهة نظر الطالبات

رقم العبرة	متوسط الدرجات	مستوى الإعاقة	الرتبة	رقم العبرة	متوسط الدرجات	مستوى الإعاقة	الرتبة
١٣	١.٨٠	متوسطة	٤	١٨	١.٧٨	متوسطة	٥
١٤	٢.٠٢	متوسطة	١	١٩	١.٤٧	ضعيفة	٩
١٥	١.٧٨	متوسطة	٦	٢٠	١.٥١	ضعيفة	٨
١٦	١.٩٠	متوسطة	٢	٢١	١.٧٣	متوسطة	٧
١٧	١.٨٦	متوسطة	٣				

يتضح من الجدول (٤) أن تقديرات الطالبات لدرجة الإعاقة التي يواجهنها عند استخدامهن للتعليم المدمج في عبارات المجال المرتبطة بالعوامل التكنولوجية جاءت بدرجة متوسطة على المستوى العام، قد تراوحت بين (٢.٠٢-١.٤٧) وجاءت جميعها بدرجة متوسطة ما عدا عبارتين فقد جاءت بدرجة ضعيفة وهما على الترتيب: " ضعف مهاراتي في التعامل مع الإنترنت"، و " لا املك خبرة كافية في استخدام الوسائط المتعددة (multimedia)". ويمكن أن يعزى حصول عبارات هذا البعد على معوقات من الدرجة المتوسطة بشكل عام إلى عدة أسباب منها: إلى أن البنية التحتية غير مناسبة من حيث المباني والمختبرات لاستقبال وتوظيف مثل هذا النوع من التدريس مما يؤدي إلى كثرة انقطاع الاتصال، وقد يعود السبب إلى المسافة البعيدة التي تفصل بين المدرسة

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

التي طبق فيها التعليم المدمج عن الموقع التي يتوفر فيها اتصال جيد بالشبكة الرئيسية.

وأما المعوقات المتعلقة بالمعلومات الرقمية مثل: عملية العثور على المعلومات المطلوبة من الإنترنت تستغرق وقتاً طويلاً، وهدر وقت كبير في التنقل بين المواقع والصفحات على الإنترنت، وصعوبة الوصول إلى المعلومات المنشودة بسبب كثرة المعلومات على الإنترنت، والنقص في التنظيم المنطقي للمعلومات على الإنترنت، فهذا يعود إلى ضعف مهارات الطالبات في كيفية الاستفادة من مصادر المعلومات الرقمية في التعلم والمرتبطة بمواضيع الوحدات، وتوظيفها في العملية التعليمية بصورة صحيحة، وهذا ترتب عليه عدم الاستفادة الفعلية من مصادر المعلومات الرقمية وتوظيفها، وتتفق هذه النتيجة مع أشارت إليه ودراسة شعبان (٢٠١٨)، ودراسة العنزي (٢٠١٨)، ودراسة المصارير (٢٠١٧)، ودراسة المعمرى والمسروري (٢٠١٦)، ودراسة الخزاعلة وجوارنة (٢٠٠٦)، ودراسة العتيبي (٢٠٠٦).

ثالثاً: بعد المعوقات التربوية

جدول ٥

المتوسطات الحسابية لدرجة إعاقة العوامل التربوية لاستخدام التعليم المدمج من

وجهة نظر الطالبات

رقم العبارة	متوسط الدرجات	مستوى الإعاقة	الرتبة	رقم العبارة	متوسط الدرجات	مستوى الإعاقة	الرتبة
٢٢	٢.١٨	متوسطة	١	٢٧	١.٤٧	٨	ضعيفة
٢٣	١.٧٦	متوسطة	٣	٢٨	١.٦٥	٥	متوسطة
٢٤	١.٩٠	متوسطة	٢	٢٩	١.٦٥	٦	متوسطة
٢٥	١.٥٩	ضعيفة	٧	٣٠	١.٧٣	٤	متوسطة

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

ضعيفة	٩	١.٤٥	٣١	١٠	ضعيفة	١.٣١	٢٦

يتضح من الجدول (٥) أن تقديرات الطالبات لدرجة الإعاقة التي يواجهنها عند استخدامهن للتعليم المدمج في عبارات البعد المرتبطة بالعوامل التربوية جاءت بدرجة متوسطة على المستوى العام، قد تراوحت بين (٢.١٨ - ١.٣١)، ويتضح من الجدول ٥ وجود (٦) معوقات بدرجة متوسطة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.١٨-١.٦٥) وهي على الترتيب: " قلة الوقت المخصص للاستفادة من خدمات الإنترنت بالمدرسة"، " عدم توافر المساعدة الفنية عند الحاجة"، " عدم وجود الوقت الكافي لتصفح مواقع الإنترنت التي لها علاقة بالدرس"، و" صعوبة حل الواجبات المدرسية إلكترونياً"، و " افتقار التعليم عن طريق الإنترنت إلى العمق في المادة العلمية"، و " ظروف الحياة الاجتماعية تعيق تعاملتي مع بيئة التعلم الإلكترونية في المنزل"، ويعزو هذه النتيجة إلى حداثة إدخال هذا النمط من التعليم لدى الطالبات وتعودهن على النمط التقليدي الذي يتعلمن به حالياً، مما ترتب عليه جهل الكثير منهن بهذا النوع من التعليم، إضافة إلى غموض مفهوم التعلم في بيئة التعلم الإلكترونية، وكذلك عدم وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم، وقلة المختصين بهذا المجال، كما أن جهل الطالبات بهذا النوع من التعليم يترتب عليه عدم استجابتهن وتفاعلهن مع النمط الجديد خاصة وانهن يفتقرن إلى الخبرة في ذلك. ومن هنا يتوجب القيام بحملة تثقيفية تعريفية في المجتمع التعليمي عن التعليم المدمج وأهدافه وأهميته، والمهارات اللازمة له قبل الشروع في تنبيهه وتطبيقه. وهذا يتفق مع نتائج دراسة الضفيري (٢٠١٤)، ودراسة مرسي (٢٠٠٨)، ودراسة السعيد (٢٠١٧)، ودراسة كوماس وكوينن (Comas-Quinn, 2011).

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة
نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

رابعاً: بعد المعوقات المادية

جدول ٦

المتوسطات الحسابية لدرجة إعاقة العوامل المادية لاستخدام التعليم المدمج من
وجهة نظر الطالبات

رقم العبارة	متوسط الدرجات	مستوى الإعاقة	الرتبة
٣٢	١.٦٣	متوسطة	٣
٣٣	١.٦٩	متوسطة	١
٣٤	١.٥٣	ضعيفة	٤
٣٥	١.٦٧	متوسطة	٢

يتضح من الجدول (٦) أن تقديرات الطالبات لدرجة الإعاقة التي
يواجهنها عند استخدامهن للتعليم المدمج في عبارات البعد المرتبطة بالعوامل
المادية، قد تراوحت بين (١.٥٣ - ١.٦٩) وجاءت بدرجة متوسطة بشكل عام.
ويلاحظ من الجدول السابق وجود (٣) معوقات بدرجة متوسطة تراوحت
متوسطاتها الحسابية بين (١.٦٩ - ١.٦٣) وهي على الترتيب: " عدم توافر
شبكة الانترنت في المنزل"، و " عدم امتلاك جهاز حاسوب في البيت"، و "
صعوبة استخدام الموقع الإلكتروني من خارج المدرسة".

ويلاحظ من الجدول (٦) وجود معوق واحد بدرجة ضعيفة وهو " قلة
عدد أجهزة الحاسوب في معمل المدرسة" بمتوسط حسابي (١.٥٣). ويمكن أن
يعزى ذلك إلى الوضع الاقتصادي لبعض أسر الطالبات، هذا بالإضافة إلى
أعبائهن الدراسية فضلاً عن أن بعض مناطق سكنهن بعيدة عن الموقع التي
يتوفر فيه اتصال جيد بالشبكة الرئيسية، كما أن عادات بعض الأسر وتحفظهن

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

من استخدام أبناءهن لشبكة الإنترنت، وهذا لا يتيح لهن التفاعل مع هذا النمط في التعليم وتقبلهن له، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشعلي وعمار (٢٠١٦)، ودراسة مندورة (٢٠١١)، محمد وعطية (٢٠٠٦).

ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي؟

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	أحرص على الاعتماد على نفسي في التعلم.	4.54	0.673
٢.	أحرص على المشاركة الإيجابية في النقاشات الحوارية داخل الغرفة الصفية وخارجها.	4.28	0.756
٣.	أهتم بمادة التربية الإسلامية بشكل جيد.	4.49	0.536
٤.	أحرص على فهم المادة العلمية بشكل سليم.	4.67	0.507
٥.	أنمي قدراتي في توظيف مهارات التفكير العلمي.	4.38	0.662
٦.	أستثمر وقت حصة التربية الإسلامية بشكل فعال.	4.44	0.620
٧.	أطور من مهاراتي في استخدام التقنية الحديثة.	4.41	0.739
٨.	أهتم بالبحث عن المعلومات في المصادر الإلكترونية.	4.26	0.728
٩.	أسعى إلى تجديد معلوماتي وأفكاري بصورة مستمرة.	4.33	0.625
١٠.	أوظف الوسائط المتعددة في موضوعات التربية الإسلامية لتقديم مواقف تعليمية واقعية.	4.30	0.587
١١.	أسهم في تقوية علاقتي بمعلمة التربية الإسلامية وزميلاتي الطالبات.	4.31	0.743

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢.	أحرص على تبادل الآراء المتنوعة في حصة التربية الإسلامية .	4.15	0.833
١٣.	أرغب بدراسة موضوعات التربية الإسلامية بالبرامج المحوسبة.	4.36	0.775
١٤.	أرغب بزيادة قدرتي على الابتكار والإبداع.	4.54	0.697
١٥.	أشعر أن استخدام التعليم المدمج يثير دافعتي نحو التعلم.	4.43	0.670
١٦.	أعتقد أن استخدام التعليم المدمج في تدريس التربية الإسلامية مضيعة للوقت والجهد.	1.75	0.699
١٧.	أفضل متابعة محتوى مادة التربية الإسلامية من الكتاب أكثر من مشاهدتها على صفحات الإنترنت أو البرامج المحوسبة.	2.05	0.693
١٨.	أشعر بأن التعلم بطريقة التعليم المدمج لا يمنحني الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج.	1.95	0.825
١٩.	أعتقد أن هذه الطريقة تقضي على روح التنافس بين الطالبات.	1.95	0.717
٢٠.	أشعر أن التدريس وفق هذه الطريقة يثير الفوضى داخل الحصة الدراسية.	1.84	0.734
٢١.	أتوقع أن المادة التي درستها بهذه الطريقة ستكون سريعة النسيان.	1.84	0.757
٢٢.	أشعر بصعوبة في إنجاز المهام المطلوبة في الموقع الإلكتروني.	1.79	0.686
٢٣.	أرغب في المشاركة في الأنشطة الصفية.	4.36	0.684
٢٤.	أشعر بمتعة عند حل تدريبات مادة التربية الإسلامية من	4.49	0.622

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	خلال الإنترنت.		
٢٥.	أشعر بالارتياح والنشاط في حصة التربية الإسلامية.	4.48	0.648
٢٦.	أتمنى زيادة حصص مادة التربية الإسلامية.	4.43	0.718
٢٧.	أشوق لحصة التربية الإسلامية.	4.39	0.640
٢٨.	أشعر أن حبي لمادة التربية الإسلامية يزداد يوماً بعد يوم.	4.41	0.716
٢٩.	أشعر أن الحصة تمر بسرعة.	4.16	0.898
٣٠.	أشعر بالسعادة عند إتمام الأنشطة الإلكترونية بشكل جماعي مع زميلاتي.	4.30	0.782
٣١.	أتمنى أن أدرس جميع المواد بهذه الطريقة.	4.31	0.765
٣٢.	أؤيد استخدام التعليم المدمج في مادة التربية الإسلامية في كافة المراحل التعليمية.	4.46	0.697
٣٣.	أظهر تفاعلاً مميّزاً مع معلمة التربية الإسلامية.	4.31	0.593
٣٤.	أتضايق عندما أكلف بعمل يتطلب مني استخدام الإنترنت.	1.72	0.710
٣٥.	أشعر أن موضوعات التربية الإسلامية أصبحت صعبة.	1.80	0.679
٣٦.	أشعر بالملل في حصة التربية الإسلامية.	1.62	0.662
٣٧.	أتمنى ألا أدرس أي مادة بطريقة التعليم المدمج.	1.51	0.622
٣٨.	أشعر أن التعليم المدمج لا يشجعني على التركيز في مادة التربية الإسلامية.	1.57	0.694
٣٩.	أتجنب تحضير دروس حصة التربية الإسلامية.	1.51	0.566

تبين النتائج في جدول أن العبارة رقم ٤ " أحرص على فهم المادة العلمية بشكل سليم" حصلت على أعلى متوسط حسابي، وهذا يدل على اعتقاد الطالبات بأن التعليم المدمج يساعدهن على فهم المادة بطريقة سهلة وصحيحة،

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

وهذا يُظهر أهمية استخدام التعليم المدمج. كذلك يظهر من جدول أن العبارة رقم ٣٩ " أتجنب تحضير دروس حصة التربية الإسلامية" حصلت على أقل متوسط حسابي وهذا يدل على اعتقاد الطالبات أن التعليم المدمج يدفعهن إلى تحضير المادة قبل الحصة والاستعداد لها. وبشكل عام نلاحظ من جدول أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطالبات على جميع فقرات المقياس كان جيد وهذا يدل على أن اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي إيجابية إلى حد ما.

ويمكن إيعاز ذلك الأثر الإيجابي إلى أن بيئة التعليم المدمج ساهمت في إيجاد بيئة تعليمية مشجعه عملت على إكساب الطالبات للعديد من المهارات الأساسية للتعلم والحياة، وهذا ما كشفت عنه دراسة دويكات وعامر (Dweikat & Amer, 2017) بأن اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التعليم المدمج يعمل توفير بيئة تعليمية مشجعة وكأداة للتعلم، وهذا ربما يعود إلى أن استخدام التكنولوجيا ومن بينها شبكة الإنترنت يعد ظاهرة عالمية أصبحت تستحوذ على اهتمام الجيل الجديد لوفرة محتوياتها وتنوعها، وتعاملها مع الاحتياجات الفردية لكل متعلم من معلومات، إذ تتيح له البحث عن المعلومات في أكثر من مصدر داخل هذه الشبكة، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة بيلي واكسو ودراسة إيددين (Aydin, 2007 ; Pilli & Aksu, 2013)، إضافة إلى ذلك يمكن أن يُعد الحاسوب والتعلم التفاعلي النشاط أحد العوامل التي ساعدت على نمو اتجاهات المجموعتين التجريبيتين نحو التعليم المدمج، وفي هذا الصدد يشير الموسوي وزملاؤه (Al Musawi et al., 2015) إلى أن التعليم الإلكتروني الذي يحتوي على وسائط متعددة يتيح الفرص أمام الطلبة لإجراء

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

أنشطة أكثر مرونة، وهو يساعدهم على تحقيق الهدف المنشود، وتنمية الاتجاهات والمهارات المختلفة.

كما إن إمكانية الدخول الحر إلى الموقع الإلكتروني في الوقت والمكان المناسب للطلبات أوجد نوع من الاستقلالية في التعلم وبالتالي مزيد من المتعة وكله عزز من الاتجاه الإيجابي نحو بيئة التعليم المدمج، وهذا ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة كدراسة السيد (٢٠١٦)، ودراسة أبو شقير وحرب (٢٠١٤)، ودراسة الزيابات (٢٠١٣)، ودراسة عبد المنعم (٢٠١٠).

التوصيات والمقترحات

انطلاقاً من النتائج التي انبثقت عن هذه الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

- ضرورة عمل تقييم شامل لمدى فاعلية التعليم المدمج في سلطنة عمان، ومحاولة إيجاد الحلول للمعوقات وتذليلها للتمكّن من الاستفادة من مزايا التعليم المدمج.
- تطوير البنية التحتية والكوادر الفنية الداعمة للتعليم المدمج باعتباره خياراً مناسباً لطبيعة العصر المعلوماتي الذي نعيشه.
- العمل على تشجيع تبني التكنولوجيا في العملية التعليمية وتعزيزها، وتفعيل مراكز مصادر التعلم والمختبرات من خلال تقديم الدعم والكوادر المادية اللازمة.
- تشجيع الطلبة على استخدام شبكة الإنترنت، وتقنيات المعلومات والاتصالات لزيادة خبراتهم فيها، وتوجيه هذه الخبرة نحو التعلم الإلكتروني لزيادة تواصلهم وتفاعلهم مع هذا النمط من التعليم وإقبالهم عليه.

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

- إجراء بحوث مشابهة لهذا الدراسة على جميع مراحل التعليم لوقوف على واقع استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية وتحديد الصعوبات التي تعرقل استخدام هذه التقانات.

المراجع

- أبو زيد، عمرو (٢٠١١). تفعيل التعليم المدمج لتدريس العلوم. مجلة كلية التربية بالفيوم - مصر، ١٠، ٣١٦-٣٥٥.
- أبو شقير، محمد، وحرب، إسماعيل (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التعليم المدمج في تعليم الكتابة باللغة الإنجليزية على تنمية اتجاه طلاب الصف العاشر بمحافظات غزة نحو استخدامها. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ١٥٧، ١٤٥-١٧٢.
- أحمد، آمال محمد (٢٠١١). اثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء اثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية- مصر، ١٤(٣)، ١١٢ - ١٧٣.
- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب.
- البيطار، حمدي (٢٠٠٨). نموذج مقترح لاستراتيجية التعلم الإلكتروني الممزوج والمهارات اللازمة لتوظيفه لدى اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة اسيوط ومعوقات استخدامه في التدريس الجامعي. تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٨(١)، ٨٥-١٢٣.
- الجاسر، ندى محمد (٢٠١٨). واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية - جامعة بابل، ٣٧، ١٠١-١١٦.

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

الجاسم، عقبة عبدالله؛ والعمرى، أكرم (٢٠١١). واقع تطبيق تجربة التعلم المدمج بمدارس محافظة دمشق ومعوقات استخدامها واتجاهات الطلبة نحوه (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

الحجري، حنان السيد (٢٠١٤). أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية مفاهيم إدارة المشروعات الصغيرة والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم التجاري. دراسات تربوية واجتماعية - مصر، ٢٠(٢)، ٦٠-٢٣.

حسن، ولاء صلاح (٢٠١٤). فاعلية مقرر مقترح قائم على التعلم المدمج في تنمية المواطنة والاتجاه نحوه لدى الطالب معلم التاريخ. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر، ٦١، ١١-٦٤.

الخان، بدر الهدي (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني (ترجمة: علي شرف الموسوي؛ وسالم جابر الوائلي؛ ومنى التيجي). دمشق: شعاع للنشر والتوزيع.

الخرزاعلة، تيسير محمد، وجوارنة، طارق (٢٠٠٦). معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الاردنية كما يراها المعلمون في الميدان. المجلة الاردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، ٢(٤)، ٢٨١-٢٩٢.

الذبايات، بلال (٢٠١٣). فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعليم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ٢٧(١)، ١٨٢-٢٠٠.

**تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة
نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....**

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني. الرياض:

الدار الصولانية للنشر والتوزيع.

السعدي، كريمة (٢٠١٤). أثر استخدام نظام موديل (Moodle) في تدريس

مادة التربية الإسلامية على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات

الصف التاسع بسلطنة عمان واتجاهاتهن نحوه (رسالة ماجستير غير

منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

السعيد، خليل (٢٠١٧). فاعلية التعلم المدمج في تحصيل ودافعية طلاب

مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية:

جامعة القصيم، ١١(١)، ٢٣٧-٢٨٣.

سلامة، حسن علي (٢٠٠٥). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني.

المجلة التربوية - كلية التربية - جامعة سوهاج - مصر، ٢٢(١)، ١ -

٥٤.

السيد، عماد (٢٠١٦). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الحاسب

الآلى على تنمية بعض مهارات برنامج البوروينت لدى طالبات الدبلوم

العام شعبة مواد صناعية واتجاهاتهن نحوه. مجلة كلية التربية (جامعة

بنها) - مصر، ٢٧(١٠٦)، ١-٥٦.

شعبان، أماني (٢٠١٨). معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا

التربوية بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة

كلية التربية: جامعة المنوفية - كلية التربية، ٣٣(١)، ٣٦٦-٣٢٨.

الشعيلي، علي؛ وعمار، محمد (٢٠١٦). معوقات استخدام التعلم المدمج

بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر معلمي العلوم.

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، ٣٠ (١٢٠)،
٣٦٨-٣٢٩.

الشيخ، غسان سعيد محمود (٢٠٠٨). معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين والمعلمات بالدمام في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

الضفيري، عبدالله (٢٠١٤). معوقات استخدام بيانات التعلم الافتراضية التي تواجه الطلبة بجامعة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة-مصر، ١٥٠، ١٣٧-١٦٢.

عبد الحميد، فاطمة السيد (٢٠١٤). برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة. مجلة تربويات الرياضيات -مصر ١٧ (٨)، ٣١٩-٣٤٠.

عبد المنعم، أحمد فهم (٢٠١٠). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارة صيانة أجهزة الكمبيوتر لدى المعلم المساعد في ضوء معايير التعلم الإلكتروني والاتجاه نحو التعلم المدمج. تكنولوجيا التعليم -مصر، ٢٠ (١)، ١٦١-٢٠٧.

عبيدات، أحمد (٢٠١٣). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

العتيبي، نايف (٢٠٠٦). معوقات التعلم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم السعودية من وجهة نظر القادة التربويين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

العجمي، سارة؛ والعرفج، عبير (٢٠١٨). معوقات تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٧(٣)، ٤٦-٥٥.

عدس، عبد الرحمن؛ وتوق، محي (٢٠٠٩). *المدخل إلى علم النفس*. عمان: دار الفكر.

العنزي، أحمد بن معجون (٢٠١٨). مستوى جودة التعليم المدمج ومعوقات توظيفه في مقرر الحاسب الآلي من وجهة نظر الطلبة بجامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، ١٧٧(١)، ١١٢-٢٠٠.

الفاقي، عبد اللاه ابراهيم (٢٠١١). *التعلم المدمج: التصميم التعليمي، الوسائط المتعددة، التفكير الابتكاري*، عمان: درا الثقافة للنشر والتوزيع.

القباني، نجوان حامد (٢٠١٠). *تحديات استخدام التعلم المزيج في التعليم الجامعي لدي أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الإسكندرية*. كلية التربية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية
تم استرجاعه من الموقع <http://kenanaonline.com> بتاريخ ٢٠١٩/٣/١٠م.

محمد، جبرين، وعطية، أنس (٢٠٠٦). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - كلية التربية*، ٧(٤)، ١٨٣-٢٠٦.

**تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة
نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....**

محمد، فائق، وآل رشيد، هياء (٢٠١٧). فاعلية استخدام التعليم المدمج على
التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج.

مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ١٨٩، ١٢٦-١٦٠.

مرسي، وفاء حسن (٢٠٠٨). التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم
الجامعي المصري: فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض
الدول. مجلة رابطة التربية الحديثة: رابطة التربية الحديثة، ١(٢)،
١٦٠-٥٩.

المصارير، فهاد حمد (٢٠١٧). مدى ممارسة التعلم المدمج في تدريس
الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة والصعوبات التي تواجه من وجهة
نظر المعلمين بمدينة الرياض. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من اجل
التنمية، ١٧(١١٥)، ٨٣-١٤٤.

المطوع، عبد الله محمد؛ الشمري ومحمد (٢٠١١). التعليم الإلكتروني المدمج
وأثره على مستوى التلقي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.
جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي.

المعمري، والمسروري، فهد (٢٠١٦). معوقات توظيف الإنترنت في تدريس
الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة
الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، ١٠(٣)، ٥٠٨-
٥٢٣.

مندورة، رقية (٢٠١١). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر
طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. مجلة التربية: جامعة الأزهر -
كلية التربية، ١٤٦(١)، ٤٥٧-٤٨٤.

**تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة
نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....**

الموسى، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠٢). استخدام تقنية المعلومات والحاسوب
في التعليم الأساسي في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية
العربي لدول الخليج.

الموسى، عبد الله عبد العزيز؛ والمبارك، أحمد عبد العزيز (٢٠٠٥). التعليم
الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
النباهين، همام (٢٠٠٥). اثر برنامج WebCT على تحصيل الطالبات
المعلمات في مساق تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية
و اتجاهاتهن نحوه و الاحتفاظ به (رسالة ماجستير غير منشورة).
الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.

ترجمة المراجع العربية

Abdel Hamid, Fatima El Sayed (2014). A program based on
blended learning to develop some mathematical
concepts in kindergarten. *Journal of Mathematics
Education - Egypt* 17 (8), 319-340.

Abdel Moneim & Ahmed Fahim (2010). Effect of using E-
learning and blended learning in Develop the skills of
maintenance of computers for the teacher assistant, in
the light of standards for e-learning, And the trend
towards blended learning. *Education Technology -
Egypt*, 20 (1), 161-207.

Abou Zeid, Amr (2011). Activating Blended Learning for
teaching Science. *Journal of collage of Education
Fayoum – Egypt*, 10, 316-355.

Abu Shuqair, Muhammad & Harb, Ismail (2014). The
Impact of Using Blended Learning Strategy in
Teaching English Writing on Developing Tenth
Graders' Attitudes towards Its Use in Gaza

- Governorates. *Journal of reading and knowledge* – Egypt, 157, 145-172.
- Adas, Abdulrahman & Touq, Mohi (2009). *Introduction to Psychology*. Aman: Dar Al-Fikr.
- Ahmed, Amal Mohammed (2011). The effect of using the blended learning in the teaching of chemistry on the achievement and the attitude towards it and the survival of the impact of learning among high school students. *Journal of Scientific Education - Egypt*, 14 (3), 173 - 112.
- Al masarer, Fahad Hamad (2017). The extent of the practice of blended learning -in teaching computer in the middle stage and the difficulties faced by the point of view of teachers in Riyadh City. *Culture and Development: Society for Culture for Development*, 17 (115), 83-144.
- Al nabaheen, Hammam (2005). *The impact of the WebCT program on the achievement of female teachers in the course of the technology of education at the Collage of Education at the Islamic University and their attitudes toward it and retaining it* (unpublished master thesis). Islamic University (Gaza), Palestine.
- Al Saadi, Kareema (2014). *The impact of the using Moodle in teaching Islamic education on the immediate and delayed achievement for female students of grade nine and their attitudes toward the moodle* (unpublished Master thesis). Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Ajmi, Sarah & Al-Arfaj, Abeer (2018). Obstacles of the application of blended education in the secondary stage in Kuwait from the point of view of teachers.

- International Specialized Educational Journal: *Dar Samat for Studies and Research*, 7 (3), 46-55.
- Al-Dhafiri, Abdullah (2014). Obstacles to the use of virtual learning environments facing students at Kuwait University. *Journal of reading and knowledge: Egyptian Society for reading and knowledge - Egypt*, 150, 137-62.
- Al-Enezi, Ahmed bin Maajoon (2018). The level of quality of blended E-learning and the obstacles of employment in the computer course from the perspective of students at the Northern University in the light of some variables. *Journal of Education: Al-Azhar University - Collage of Education*, 177 (1), 112-200.
- Alhajry, Hanan El Sayed (2014). The impact of using the blended learning on the development of concepts of management of small projects and motivation for achievement among students of the Faculty of Education Division of Business Education. *Educational and Social Studies - Egypt*, 20 (2), 23-60.
- Al-Jasem, Okba Abdullah & Al-Omari, Akram (2011). *The Status of application of blended learning experience in Damascus schools and the obstacles of using it and students' attitudes toward it* (unpublished master thesis). Yarmouk University, Jordan.
- Al-Jasser, Nada Mohammed (2018). The reality of using the blended learning among faculty members at Prince Sattam University. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences - University of Babel*, 37, 101-116.

- Al-Maamari, Saif & Al Masrouri, Fahd (2016). The Barriers of Employing the Internet in Teaching Social Studies in the Sultanate of Oman from the Viewpoint of Teachers. *Journal of Educational and Psychological Studies*: Sultan Qaboos University, 10 (3), 508-523.
- Al-Mousa, Abdullah Abdul Aziz & Mubarak, Ahmed Abdul Aziz (2005). *E - Learning: Foundations and Applications*. Riyadh: King Fahad National Library.
- Al-Musa, Abdullah Abdul Aziz (2002). *The use of information technology and computer in basic education in the Gulf States*. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Alotaibi, Nayef (2006). *E-learning constrained at the Ministry of Education in Saudi Arabia from leaders perspectives* (unpublished Master thesis). University of Mu'tah, Jordan.
- Al-Qabbani, Najwan Hamed (2010). The challenges of using blended learning in university education for collage members and their assistants at collages of Alexandria University. Collage of Education, Alexandria University, Egypt. Retrieved from <http://kenanaonline.com> on 10/3/2019.
- Asayed, Emad (2016). The effects of using blended learning in teaching computer course on Developing some PowerPoint program skills among Industrial Section, General Diploma Female Students and their attitudes towards it. *Journal of the Collage of Education* (Benha University) - Egypt, 27 (106), 1-56.
- Bitar, Hamdi (2008). A proposed model for the blended e-learning strategy and the skills required to be employed by faculty members at the Faculty of

- Education, Assiut University, and the obstacles to its use in university teaching. *Education Technology: Egyptian Association for Educational Technology*, 18 (1), 85-123.
- Faqi, Abdellah Ibrahim (2011). *Blended Learning: Instructional Design, Multimedia, Innovative Thinking*. Aman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.
- Hassan, Walaa Salah (2014). Effectiveness of a Suggested Course Based on Blended Learning for Developing Citizenship and attitude towards it for Student Teacher "History. *Journal of the Educational Association for Social Studies - Egypt*, 61, 11-64.
- Ismail, Alareeb Zaher (2009). E-learning from the application to professionalism and quality. Cairo: The World of Books.
- Khan, Badr al-Huda (2005). *E-learning strategies* (translation: Ali Sharaf al-Musawi; Salem Jaber al-Waeli; Damascus: Shuaa Publishing & Distribution.
- Khaza'leh, Tayseer Mohammed & Jawarnah, Tarek (2006). The obstacles to the effective employment of information technology in Jordanian schools as seen by teachers in the field. *Jordanian Journal of Educational Sciences: Yarmouk University - Deanship of Scientific Research*, 2 (4), 281-292.
- Mandoura, Rokaya (2011). The obstacles to the use of e-learning from the point of view of Umm Al-Qura University. *Journal of Education: Al-Azhar University - Collage of Education*, 146 (1), 457-484.
- Mohammed, Faten & Al-Rachid, Haya (2017). The effectiveness of using blended learning on academic achievement in the Islamic jurisprudence

- curriculum(Fiqah) for middle schools in Al-Kharj city. *Journal of Reading and Knowledge* - Egypt, 189, 126-160
- Mohammed, Jabreen & Attia, Anas (2006). The Obstacles of Using E-learning from the Hashemite University Students' Perspective. *Journal of Educational and Psychological Sciences: University of Bahrain - Collage of Education*, 7 (4), 183-206.
- Morsi, Wafa Hassan (2008). Blended education as an educational formula for the development of Egyptian university education: its philosophy and the requirements of its application in light of the experiences of some countries. *Journal of the Association of Modern Education: Association of Modern Education*, 1 (2), 59-160.
- Mutawa, Abdullah Mohammed & Al-Shammari and Muhammad (2011). *Blended e-learning, its impact on the level of reception and the development of critical thinking skills among students*. Kuwait University: Scientific Publishing Council.
- Obiedat, Ahmed (2013). *Difficulties of applying blended learning in Secondary Schools of Irbid governorate from Teachers' point view*. (unpublished Master Thesis). Middle East University, Amman.
- Saeed, Khalil (2017). Effectiveness of Blended Learning on Students' Achievement and their Motivations in Educational Technology Course at Taibah University. *Journal of Educational and Psychological Sciences: Qassim University*, 11 (1), 237-283.
- Salama, Hassan Ali (2005). The blended Learning is the natural evolution of e-learning. *The Educational*

- Magazine - Collage of Education - Sohag University - Egypt*, 22 (1), 1-54.
- Sha'ban, Amani (2018). Obstacles of using blended learning in postgraduate education studies at Cairo University from the point of view of academic staff. *Journal of Collage of Education: University of Menoufia - Collage of Education*, 33 (1), 328-366.
- Sheikhs, Ghassan Said Mahmoud (2008). *Obstacles of using blended learning from the point of view of academic staff in teacher training colleges in Dammam, Saudi Arabia* (unpublished master thesis). Gulf Arab University, Manama.
- Shuaile, Ali; and Ammar, Muhammad (2016). Obstacles to the use of blended learning in basic education schools in the Sultanate of Oman from the point of view of science teachers. *Educational Journal: Kuwait University - Scientific Publishing Council*, 30 (120), 329-368.
- Thiabat, Bilal (2013). Effectiveness of Programmed Learning Based upon the Use of Blended and Traditional Learning Methods in the Achievement of Tafila Technical University Students in the Course "Methods of Teaching for Early Graders" and their Attitudes towards Programmed Learning. *Journal of An - Najah University for Research (Humanities)*. 27 (1), 182-200.
- Zaytoon, Hassan Hussein (2005). *A new vision in e-learning*. Riyadh: Al-Solatieh House for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية

- Al Musawi, A., Ambusaidi, A., Al-Balushi, S., & Al-Balushi, K. (2015). Effectiveness of e-Lab Use in Science Teaching at the Omani Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 14(1), 45–52.
- Aydin, S. (2007). Attitudes of EFL Learners towards the Internet. *Journal of Educational Technology*, 6(3), 18-38.
- Comas-Quinn, A. (2011). Learning to Teach Online or Learning to Become an Online Teacher: An Exploration of Teachers' Experiences in a Blended Learning Course. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 23(3), 218–232.
- Dweikat, K. A.-J., & Amer, O. D. (2017). Students' Attitudes towards Blended Learning at Al-Quds Open University. *Journal of Al-Quds Open University for Research & Studies*, 42(1), 56–70.
- Kazu, I. Y., & Demirkol, M. (2014). *Effect of Blended Learning Environment Model on High School Students' Academic Achievement*. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* (Vol. 13, pp. 78–87).
- Millheim, W. D. (2006): Strategies for the design and delivery of blended learning courses. *Education Technology*, 18(3), 99-105.
- Pilli, O., & Aksu, M. (2013). The effects of computer-assisted instruction on the achievement, attitudes and retention of fourth grade mathematics students in North Cyprus. *Computers & Education*, 62, 62–71.

تجربة التعليم المدمج في مدارس سلطنة عمان : معوقات تطبيقه والاتجاهات نحوه من وجهة
نظر طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر.....

Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal On E-Learning*, (1), 81.

Yang, Yu-Fen (2012). Blended Learning for College Students with English Reading Difficulties. *Computer Assisted Language Learning*, 25 (5), 393-410.

**اثر إستراتيجتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في
الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في
مادة القراءة**

م.د. وسن عباس جاسم
كلية التربية
الجامعة المستنصرية

أ.د. سعد علي زاير
كلية التربية (ابن رشد)
جامعة بغداد

اثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة
الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة

أ.د. سعد علي زاير

م.د . وسن عباس جاسم

ملخص البحث

يرمي هذا البحث تعرف أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي ، ولتحقيق مرمى البحث اتبع الباحثان المنهج التجريبي لملائمته لظروف بحثهما واختارا عينة مكونة من (٦٠) تلميذاً موزعين على ثلاث مجموعات واحدة ضابطة ، واثنان تجريبيتان ، درس احد الباحثين المجموعات الثلاث مادة القراءة ، وبعد الانتهاء من إجراءات التجربة ، أعد الباحثان اختباراً للفهم القرائي شمل (٣٠) فقرة من الاختبارات الموضوعية ، وبعد تطبيق الاختبار على عينة البحث وتحليل النتائج إحصائياً ، اتضح تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي.

**Effect of the strategies of thinking openly and cyclic
succession in the reading comprehension of students in
the fifth grade in primary reading**

Prof . Saad Ali Zair

M.D. Wasan Abbess Jassim Faculty of Education (Ibn
Rushed)

Faculty of Education Baghdad University

Mustansiriya University

Research Summary

The aim of this research is to know the effect of the strategies of thinking and the cyclic succession in the reading comprehension of the students in the fifth grade of primary. To achieve the goal of the research, the researchers followed the experimental approach to suit their research conditions and selected a sample of 60 students divided into three groups, one control, After the experiment was completed, the researchers prepared a test of reading comprehension (30) of the objective tests. After applying the test on the research sample and analyzing the results statistically, it became clear that the two experimental groups were superior to the group In the reading comprehension test.

الفصل الأول / التعريف بالبحث

أولاً - مشكلة البحث : ظل مفهوم القراءة وفهم المقروء محصوراً ، لا يتعدى حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها ونطقها ؛ لذلك بدأت مشكلة الضعف في القراءة تلاحظ في المجتمعات والشعوب جميعها الغنية منها والفقيرة ، والمتطورة وغير المتطورة ، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلت على الصعيدين المحلي والعربي في بحوث تعليم القراءة وما يتعلق بها ؛ مازالت الشكوى تتصاعد من تدني مستوى المتعلمين وضعفهم في الفهم القرائي ومن المتعارف عليه إنَّ الطلبة الذين لا يجيدون القراءة دائماً ، يكتسبون قدرأ قليلاً من التعليم ويكونون متأخرين حتى في أفضل المدارس ، وهذا ما تؤكدته نتائجهم الضعيفة في الاختبارات (السامرائي ، ٢٠٠٠ : ١١) ؛ فمستوى التلامذة القادمون من المرحلة الابتدائية متدنٍ، ويعاني أغلبهم من صعوبة في

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرآني لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

القراءة وفهم ما يقرأ، وقد يصعب على كثير منهم قراءة سطر واحد من درس القراءة وفهمه، مما يشير إلى أنهم لم يبلغوا المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرآني، ولا يستطيعون التوصل إلى فهم المعنى الذي تدلّ عليه العبارات أو الجمل وتحليلها وفهم السياق والتوصل إلى الفكرة التي يريد الكاتب إيصالها، مما يدلّ على وجود خلل كبير في تعلم القراءة ومهاراتها، الأمر الذي يعني أنّ القراءة لم تحظَ بال العناية والاهتمام الكافيين بما يتلاءم ودورها في الحياة، وإنّ درس القراءة إذا ما تحسّن في بعض المدارس فإنّه لا يتعدى القراءة السطحية بأيّ حالٍ من الأحوال، وهذا الإهمال جعل المتعلمين يعانون من صعوبات في التركيز والانتباه اللذين يتطلبهما فهم المقروء، وضعف قدرتهم على الفهم العام لمعنى النص المكتوب واستنباط المعلومات والمعارف بفاعلية وكفاءة. (الدليمي والوائل، ٢٠٠٥: ١٠) ويُعدّ الضعف الدراسي في القراءة سبباً للإخفاق في المواد الدراسية الأخرى، مما يترتب على هذا الضعف القرآني انخفاض المستوى العلمي والذي بدوره يؤدي إلى نفور المتعلمين من القراءة والابتعاد عنها (الجبوري والسلطاني، ٢٠١٣ : ١١).

وقد أكدت الكثير من الدراسات السابقة على وجود ضعف في الفهم القرآني وفهم المقروء، منها دراسة (السامرائي، ٢٠٠٤)، ودراسة (سلمان، ٢٠٠٥)، ودراسة (حلمي، ٢٠٠٥)، وغيرها من الدراسات، وقد تكون الطريقة المتبعة في التدريس أحد أسباب الضعف، لأنها غالباً تهمل الجانب الدلالي (المحتوى والمضمون) والتركيز فقط على المطابقة ما بين الحروف المكتوبة والأصوات المنطوقة؛ فالإقتصار على الطرائق التقليدية في تدريس مادة القراءة سبباً أساسياً في ضعف التلامذة وتدني مستوى الفهم عندهم، لأن هذه الطرائق تنصف بالنمط الجاف ولا تثير اهتمامهم ولا تتحدّى تفكيرهم.

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرآني لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

(زاير، ٢٠١٠: ٧٦) ، لذلك دعت الحاجة إلى استعمال طرائق واستراتيجيات حديثة تؤكد على جعل المتعلم محور العملية التعليمية ، وإثارة تفكيره حول المشكلة التي تعرض عليه ، ومما تقدم تتلخص مشكلة هذا البحث بالإجابة عن السؤال الآتي : هل لإستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي أثراً في الفهم القرآني لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة ؟

ثانياً - أهمية البحث : اللغة العربية هي سيدة اللغات بلا منازع ، ولم تكن سوى لغة القرآن الكريم لكفاها فخراً وشرفاً ، قال تعالى : {إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} (سورة يوسف : ٢) ، وهذا ما يدعونا إلى الاعتزاز بها والحفاظ عليها ، ومن الخصائص التي ميزت اللغة العربية تأثيرها في اللغات الأخرى ، وذلك من طريق خصائص مفرداتها وتراكيبها والقدرة على التعبير عن المعاني ، وإذا كانت اللغة العربية بهذه الأهمية ، فهذا يعني أن للقراءة شأنًا كبيراً في الفكر والثقافة ونشر المعرفة ، لا بل هي الوسيلة المهمة في تلقي المعرفة وتنمية المدارك ، فللقراءة الفضل الأول فيما نعرف من حقائق وعلوم ومعارف (الجبيلي ، ٢٠٠٩ : ٩) .

وتعدّ القراءة من فروعها المهمة، فهي جزء من هذه المنظومة اللغوية، وأهميتها تنبع من وظائفها باكتساب اللغة السليمة التي توصل إلى ينابيع المعرفة ومناهل العلم واكتساب الخبرات ، وارتباطها الوثيق وعلاقتها المتينة بمهارات اللغة الأخرى (الاستماع، والكلام، والكتابة) بيّنة جليّة من حيث كونها مهارة عقلية محورية تدور حول رحاها المهارات الأخرى معتمدة عليها في جوانب عديدة متنوعة (زاير، ٢٠١٥ : ٥٩)، وتشير المصادر التربوية إلى إن مفهوم القراءة مرّ بمراحل تظهر انه قد تطور من المفهوم الآلي للقراءة الذي يشدّد على ميكانيكية القراءة إلى المفهوم الحديث الذي يتسم بالتعقيد ويشدّد على

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

أن القراءة عملية عقلية يشترك فيها العقل ، وحاسة البصر ، والسمع ، وأعضاء النطق تؤدي إلى فهم المقروء وتقويمه ، وتوظيفه في تعديل سلوك القارئ وعلى أساس هذا المفهوم لم تعد القراءة مجرد إدراك صور الكلمات أو الرموز المكتوبة ؛ بل أصبحت تهتم بمعاني الألفاظ والتراكيب اللغوية ، والسياق الذي ترد فيه وما بين السطور وما وراءه ؛ لأنها النافذة التي يطل منها الإنسان على طرائف المعرفة والثقافة في العالم وقد تخرج الكثير من العظماء وقادة الفكر من طريق القراءة التي تكشف عن ميول القارئ واتجاهاته في اختيار الألوان التي يحبها ، لذلك يجيب أن يهيئ للمتعلم ما يميل إليه من مواد القراءة التي تساعد في إكساب الفهم والاتجاهات وأنماط السلوك التربوي (عطية ، ٢٠١٠ : ٢١) ، ويرى الباحثان إن تعليم القراءة هو إدراك المتعلم ما يقرؤه ويفهمه ؛ فكل قراءة لا ترتبط بفهم لما يقرأ تعد قراءة ضعيفة ، بل لا يمكن أن نطلق عليها قراءة في المنظور التربوي لها .

والفهم القرائي ركن أساسي في تدريس القراءة ، إذ تكمن أهميته في تطوير الثروة اللغوية للمتعلمين بمعانيها الحرفية والمجازية ، إذ بدون الثروة اللغوية لا يفهم ما يقرأ ، ولا يمكنه من تحديد التفاصيل ، وذكر الحقائق ، وفهم تنظيم النص ، و يُعدّ الفهم القرائي الهدف الأسمى من القراءة و الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه ؛ فالقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح (حبيب الله ، ٢٠٠٠ : ٥٥) ، وتكمن أهمية الفهم القرائي في مسايرة التقدم التقني والانفجار المعرفي السريع ، إذ لا بد من إعداد القارئ الواعي الذي لا يتوقف عند مرحلة التعرف على الكلمات ، والنطق بل تعدى ذلك ليصل إلى مرحلة الفهم القرائي ، وبذلك لا بد من ضرورة العمل على تخطيط مناهج القراءة ، إذ

**أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....**

تركز أهدافها ، ومحتواها ، وطرائق تدريسها على تنمية الفهم القرائي (عطية ،
١٩٩٩ : ١٣٣) .

ويتفق الكثير من الباحثين والتربويين على أنّ معالجة المعلومات لدى التلامذة يتطلب توظيف استراتيجيات حديثة في الفهم تسعى بشكل كبير إلى تحسين مستوى الاستيعاب والفهم لديهم سواء منهم من يعاني صعوبات في التعلّم أم من التلامذة العاديين ، وعلى هذا بات من المستحسن تبني استراتيجيات تدريسية حديثة في تعليم القراءة ، والنهوض بواقع المستوى القرائي وفهم المقروء لدى المتعلمين للوصول إلى تعلّم أمثل ، فلا تعدّ أيّ إستراتيجية تدريسية فاعلة في تدريس القراءة ما لم تؤدّ إلى اكتساب مهارات الفهم القرائي (عصر، ٢٠٠٠: ٤٧) ، ويتفق الباحثان مع عطية على أنّ من صفات المعلم الجيد أن يكون ملماً بإستراتيجيات التدريس الحديثة عارفاً بكل ما هو جديد ، وان يكون قادراً على تصميم الأنشطة القرائية الكفيلة بتنمية القدرة على القراءة الجيدة والوصول إلى الفهم (عطية ، ٢٠١٠ : ٥٤) .

ومن بين هذه الاستراتيجيات المؤثرة والفاعلة إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي والتي تعد من إستراتيجيات التعلم النشط والذي تكمن أهميته في كونه السياق الذي يندمج فيه المتعلمون بمختلف المهمات التعليمية مثل: القراءة، والكتابة، والمناقشة ، وتشجع المتعلمون على توسيع معارفهم المرتبطة بالموضوعات القرائية من جهة وربط هذه الموضوعات بخبراتهم السابقة من جهة أخرى ، وإستراتيجية التفكير جهرياً مجموعة من الإجراءات العقلية التي يؤديها الطلبة وصولاً إلى الحل المطلوب منهم من طريقة التفكير والاكتشاف، والتلخيص (امبو سعيد والحوسنية ، ٢٠١٦ : ٤١٠).

إما إستراتيجية التعاقب الحلقي فتهتم بطرح التساؤلات من قبل المعلم

**اثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....**

ومحاولة الطلبة التفكير والبحث عن الحلول الملائمة ، ويتم ذلك من طريق المشاركة الفاعلة لهم ، والاستماع إلى إجابات الطلبة الآخرين لمناقشتها فيما بعد (امبو سعيد والحوسنية ، ٢٠١٦ : ٥٥٣) .

وقد اختار الباحثان المرحلة الابتدائية لما لهذه المرحلة من أهمية في العملية التعليمية ، إذ هي مرحلة تكوين العادات والمهارات واكتساب الاتجاهات والسيطرة على آليات القراءة ، واكتساب القدرة على الفهم الملائم والتفسير الصحيح للمواد البسيطة في القراءة (ويتني ، ١٩٦٠ : ٥٥) ، ومما سبق تبرز أهمية هذا البحث في الآتي :

- ١- أهمية اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم ولغتنا الرسمية والقومية .
 - ٢- أهمية القراءة ، لأنها الطريق الذي يمدنا بالمعلومات والمعارف.
 - ٣- أهمية الفهم القرائي لتلامذة المرحلة الابتدائية ، لأنها وسيلتهم في اكتساب المعارف المختلفة.
 - ٤- أهمية الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ، لأنها تساعد على نجاح العملية التعليمية .
 - ٥- أهمية المرحلة الابتدائية فهي الأساس التعليمي لجميع مراحل التعليم، فهي بداية القراءة والكتابة وهما أساس العلم والتعلم.
 - ٦- لا توجد دراسة سابقة - على حد علم الباحثين - لذا حاول الباحثان الكشف عن اثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة.
- ثالثاً- مرمى البحث :** يرمي هذا البحث (تعرف أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة) ، ولتحقيق مرمى البحث صاغ الباحثان الفرضية الآتية :

**اثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى الذين يُدرّسون مادة القراءة بإستراتيجية التفكير جهرياً ، ومتوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادة القراءة بإستراتيجية التعاقب الحلقي ، ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة القراءة بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للفهم القرائي .

رابعاً- حدود البحث : يتحدد هذا البحث بـ :

١- تلامذة الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية النهارية التابعة لمديريات التربية في محافظة بغداد.

٢- موضوعات من كتاب القراءة للصف الخامس الابتدائي المقرر تدريسها للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) في العراق .

خامساً - تحديد المصطلحات :

أولاً - الأثر

أ-لغةً : "جاء في لسان العرب "مأخوذ من اثر الشيء بفتح الهمزة و الناء المثلثة أي نقلة أو تتبعه" (ابن منظور ، ٢٠٠٣ : أ) .

ب-اصطلاحاً - عَرَفَهُ كُلُّ مَنْ :

١- عامر بأنه : "كل تغيير سلبي أو ايجابي يؤثر في مشروع ما ، نتيجة ممارسته أي نشاط تطويري " (عامر ، ٢٠٠٦ : ٩) .

٢- إبراهيم : "بأنه قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية ، لكن إذا انتقت هذه النتيجة ، ولم تتحقق فأن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (إبراهيم ، ٢٠٠٩ : ٣٠) .

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

أما التعريف الإجرائي للأثر : هو التغيير الذي يحدث في درجات
تلامذة عينة البحث التجريبية الذي سيحدثه المتغير المستقل (إستراتيجية
التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي) في المتغير التابع (الفهم القرائي) .

ثانياً - الإستراتيجية

أ-لغة: "لا ترد كلمة إستراتيجية في قواميس اللغة العربية، إذ ترجع أصولها إلى
اللغة الإغريقية، وقد شاع استعمالها لديهم ومعناها (فنّ قيادة الجيوش)"
(إبراهيم، ٢٠١٠ : ١٧).

ب-اصطلاحاً عرفها كلٌ من :

١-الشمrani : "بأنها سلسلة من الإجراءات التي يتم تخطيطها بإحكام ،
لتوظيف الإمكانيات المادية والبشرية في المدرسة، لمساعدة الطلاب على
تحقيق أهداف التعلم"(الشمrani ، ٢٠٠٨ : ٥) .

٢-قطامي : " بأنها أداء المدرس في أثناء التدريس ، مثل تحديد المادة والزمن
اللازم لعرضها وأسلوب عرضها وتقديمها "(قطامي ، ٢٠١٥ : ٢٥٤) .
تعريف الباحثان إجرائياً : بأنها مجموعة من الأساليب والأنشطة والإجراءات
والأفعال التي يؤديها احد الباحثين لمساعدة تلامذة الصف الخامس الابتدائي
"المجموعتين التجريبيتين " من عينة البحث من أجل تحقيق الفهم القرائي .

ثالثاً- إستراتيجية التفكير جهرياً

عرّفها كلٌ من :

١- لانج : " بأنها من الاستراتيجيات الحديثة نسبياً ، وتستعمل لاستقصاء
جهد القارئ وشرح ما تم فهمه من النص المقروء بصوت عالٍ ليبين مستوى
فهمه للنص" (لانج ، ١٩٩٦ : ١٢٥) .

٢- روب : " بأنها مجموعة من التقارير اللفظية حول تفكير القارئ في عملياته المعرفية والعقلية التي يمارسها ورفي أثنائها وبعدها " (روب ، ٢٠٠٢ : ٤٣).
أما إجرائيا فعرفها الباحثان : بأنها مجموعة من الإجراءات التي يؤديها احد الباحثين حين يطلب من التلامذة عرض ما تضمنه الموضوع من أفكار وحقائق وآراء وحجج ، وذلك بصوت عالٍ ومسموع للآخرين.

رابعاً - إستراتيجية التعاقب الحلقي عَرَفَهَا كُلُّ مَنْ :

١- الشمري : " بأنها احد استراتيجيات التعلم النشط والتي تناسب مرحلة التهيئة لاكتشاف المفاهيم القبلية أو الخاطئة ، ولإسترجاع موضوعات الدرس السابقة ، والتي تعكس من طريقها مدى تقدم الطلبة في التعلم " (الشمري ، ٢٠١١ : ٢٩).

٢- امبو سعيد والحوسنية : " من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي تهدف إلى كشف التصورات البديلة للطلبة والمشاركة في استرجاع الأفكار التي تدور حول الدرس السابق وتقوية مهارات الاستماع " (امبو سعيد والحوسنية ، ٢٠١٦ : ٥٤٨).

أما إجرائيا فعرفها الباحثان : بأنها مجموعة من الإجراءات التي يؤديها احد الباحثين مع -عينة البحث- حين يطرح سؤالاً وعلى كل تلميذ أن يشارك بالإجابة عليه لتكتمل الحلقة ، بشرط أن لا يعيد إجابة زميله.

خامساً - الفهم القرائي

أ-لغة : "علم الشيء ، كذا يقولون أهل اللغة " (زكريا ، ٢٠٠٩ : ٢٥٧)
ب-اصطلاحاً - عَرَفَهَا كُلُّ مَنْ :

١- عبد الباري : " بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي ؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع ، ويستدل على هذه العملية من طريق امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم" (عبد الباري ، ٢٠١٠ : ٢٠١٣).

٢- الجعافرة : " بأنه عملية عقلية انفعالية لفهم المعاني ، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج ، والنقد ، والحكم ، والتذوق ، وحل المشكلات" (الجعافرة ، ٢٠١٣ : ٧٦٨).

التعريف الإجرائي للفهم القرائي : مجموعة من الأداءات التي يمارسها تلامذة الصف الخامس الابتدائي في أثناء تفاعلهم مع النص من طريق فك الرموز ، وفهم المعاني ، وتحليل الأفكار للوصول إلى المستوى المطلوب من الفهم.

سادساً- الصفّ الخامس الابتدائي : "هو صفّ من صفوف المرحلة الابتدائية، والتي تكون مدّة الدراسة فيها ست سنوات، ووظيفتها إعداد التلامذة (ذكور و إناث) إلى الحياة العملية أو الدراسة المتوسطة" (وزارة التربية، ٢٠٠٧ : ٣٦).

الفصل الثاني / جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً : الجوانب النظرية .

١- الفهم القرائي ، مفهومه : هي عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، ويتطلب ذلك عمليات عقلية مركبة لتعرف المعاني أو تداعيها ، وتقويم المعاني المعروضة ، واختيار المعاني الصحيحة (إسماعيل ، ٢٠١٣ : ٩١) ، والفهم القرائي عملية تفكير متعددة الأبعاد : تفاعل بين القارئ والنص والسياق ، ويشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإيجاد المعنى من

السياق واختيار المعنى الملائم وتنظيم الأفكار المقروءة ، واستعمالها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية (يونس ، ٢٠٠١ : ٣٦٥).
أهمية الفهم القرائي : إنَّ الغاية الرئيسة من القراءة هي الفهم ، ومن ثم تبدو أهميته في الآتي :

١- الفهم القرائي مطلب لغوي وتربوي ، ذلك لأنه يحقق أسمى أهداف القراءة عادةً وتدریساً موجهة كانت أم حرة في موقف التعليم .

٢- الفهم هو البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من طريقها إلى تعلم المواد التعليمية واستيعابها .

٣- العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالضعف في الفهم القرائي (عبيد ، ١٩٩٦ : ٥٧).

مهارات الفهم القرائي ومستوياته : نظراً لأهمية الفهم القرائي ؛ فقد حظي اهتمام التربويين ، فحدّدوا مهاراته ومستوياته وتناولوها بالدرس والتحليل والتصنيف ، فهناك من اعتبر الفهم القرائي مهارة كبرى تتضمن عدة مهارات فرعية مثل : تحديد غرض الكاتب ، استخراج الأخطاء من المقروء وتصنيفها ، فضلاً عن استخلاص النتائج وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج (يونس ، ٢٠٠١ : ٢٩٨) ، والمتأمل في تصنيفات مهارات الفهم القرائي يلاحظ أنها مرتبطة ومتكاملة ومتدرجة ، تبدأ بالمستوى البسيط المتمثل في مهارات الفهم المباشر أو السطحي ، يليه المستوى المركب المتمثل في مهارات الفهم الاستنتاجي ، ومهارات الفهم الناقد ، يليه المستوى المعقد المتمثل في مهارات الفهم التدوقي ومهارات الفهم الإبداعي ، ولا شك لا يمكن للمتعلّم الاستغناء عن كل مستوى بما يندرج تحته من مهارات لكي تكون قراءته قراءة فاهمة يحقق من طريقها ذاته (عبد الباري ، ٢٠١٠ : ٦٨) ، ويرى الباحثان إنَّ للفهم القرائي

أهمية كبيرة وملحة للإنسان لأنها غذاء العقل والروح ، فهي السلاح الذي يدعم الفرد لتطوير النفس وإحراز التقدم فيها.

٢- إستراتيجية التفكير جهرياً ، مفهومها : وهي من استراتيجيات التعلم النشط ، وهناك العديد من التعريفات التي طرحت في مفهوم إستراتيجية التفكير جهرياً ، إذ تعدّ مجموعة من التقارير اللفظية حول تفكير القارئ في العملية المعرفية والعقلية التي يمارسها قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها (Rabb.2000:13)، فضلاً عن كونها إجراءات عقلية تقوم على التفكير بصوت عالٍ في أثناء دراسة موضوع ما في القراءة والتي يوظفها المعلم مع الجهر بما يفكر فيه و ينمذج للتلامذة كيف يقرؤون النص ويحددون العمليات العقلية التي يستعملوها لفهمه والإحاطة بأفكاره العامة ، وتفاصيله الفرعية (Macceca.2007:18).

أهمية إستراتيجية التفكير جهرياً : هناك مزايا عدة لاستعمال إستراتيجية التفكير جهرياً ، وتتمثل في الآتي:

١- تجعل التلامذة أكثر ايجابية وتفاعلاً في عملية التعلم ، وتساعدهم على الفهم لا الحفظ .

٢- تساعد التلامذة على أن يوصلوا للمعلم ما يعرفونه بالفعل عن الموضوع المقروء ، وكيف سيبدؤون أداء مهام الأكاديمية ؛ الأمر الذي يساعد المعلم على تحديد وتشخيص بعض المفاهيم، أو القواعد ، أو الحقائق التي يُساء فهمها ، أو استعمالها بطريقة خطأ .

٣- تساعد التلامذة على التفكير المنظم والدقيق .

٤- تساعد التلامذة على تفحص معارفهم العلمية ومهاراتهم ومواقفهم الشخصية

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

٥- تمكن التلامذة من الاستماع إلى أنفسهم وهم يفكرون ؛ الأمر الذي يجعلهم أكثر وعياً بنقاط قوتهم وجوانب ضعفهم (عبد الله ، ٢٠١٤ : ١٥٤) .
خطوات تنفيذ الإستراتيجية : فيما يلي خطوات تنفيذ إستراتيجية التفكير جهرياً :

- ١- يشرح المعلم الدرس للتلامذة على التفكير بصوت مرتفع معناه ، تحديد ما يدور بعقولهم عند القراءة ، ومحاولة فهم الموضوع المقروء .
- ٢- عندما يحين وقت طرح المشكلة على التلامذة يطلب المعلم منهم تكوين مجموعات لحل تلك المشكلة ، ولكن بأسلوب جهري وصوت مسموع.
- ٣- يتابع المعلم التلامذة في أثناء حلهم للمشكلة (امبوسعيد والحوسنية ، ٢٠١٦ : ٤١٠) .

دور المعلم في إستراتيجية التفكير جهرياً : يتحدد دور المعلم في أثناء تنفيذ الإستراتيجية بمهام عدة :

- ١- تحليل محتوى النص القرائي للتعرف على ما يتضمنه من مفاهيم ومعلومات أساسية .
- ٢- تكوين صورة ذهنية عن الأحداث المتضمنة في النص .
- ٣- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة .
- ٤- تكليف التلامذة بقراءة النص ، وتوجيههم في ممارسة الإجراءات السابقة مع تقديم المساعدة.
- ٥- تقويم فهم التلامذة ومساعدتهم على تعديل فهم النص (Jeffey & Judy .2001:34) .

علاقة إستراتيجية التفكير جهرياً بالفهم القرائي : إنَّ القراءة في جوهرها عملية تفكير أو نشاط ذهني موجه، إذ إنها تتضمن عمليات التحليل ، والتقييم ،

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

والاستنتاج ، واتخاذ القرارات ، وحل المشكلات ، وإذا كانت القراءة نشاطاً تفكيرياً ؛ فإن إستراتيجية التفكير جهرياً هي الأخرى تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد في أثناء القراءة ، إذ يقول القارئ المفكر بصوت عالٍ كل المشاعر والأفكار التي تحدث للوصول إلى فهم أمثل للموضوع ، وتكوين ملاحظات حوله وغيرها من العمليات العقلية اللازمة للفهم القرائي (HartmanM,2001:31).

٣- إستراتيجية التعاقب الحلقي ، مفهومها : وهي احد استراتيجيات التعلم النشط والتي تقوم على طرح المعلم سؤالاً واحداً على المجموعة ، وعلى كل تلميذ أن يشارك بأي إضافة للإجابة إلى أن تكتمل الحلقة ، ويعود الدور عليه مجدداً بشرط أن لا يعيد إجابة زميله والتي يتم تنفيذها كتهيئة لبداية الدرس ، ويحتاج في تنفيذها إلى قصاصات أوراق لكتابة الأسئلة والأجوبة عليها) امبوسعيد والحوسنية ، ٢٠١٦ : ٥٤٨).

مزايا إستراتيجية التعاقب الحلقي : هناك مزايا عدة لإستراتيجية التعاقب الحلقي ، منها :

- ١- كشف التصورات البديلة والمشاركة في الأفكار بين التلامذة .
 - ٢- تقوي مهارات الاستماع لدى التلامذة.
 - ٣- تنمي شخصية التلامذة وتجعلهم أكثر مشاركة وتفاعل في العملية التعليمية.
 - ٤- تنمي قدرة التفكير لدى التلامذة (امبوسعيد والحوسنية ، ٢٠١٦ : ٥٤٨).
- خطوات تنفيذ الإستراتيجية : فيما يلي خطوات تنفيذ إستراتيجية التعاقب الحلقي:
- ١- يقسم المعلم التلامذة إلى مجموعات رباعية وخماسية .

٢- يطرح المعلم سؤال تشعبياً وعلى كل تلميذ أن يجيب على جزء من السؤال
حينما يحين دوره بصوت مسموع.

٣- تمرر ورقة على تلامذة المجموعة لكتابة إجاباتهم .

٤- يمكن أن يعود الدور مجدداً للتلميذ الأول من أجل أن يكتمل الحلقة
ويكتمل حل السؤال في الوقت المحدد .

٥- يناقش المعلم ما توصلت إليه المجموعات .

دور المعلم في إستراتيجية التعاقب الحلقي : يتحدد دور المعلم في أثناء تنفيذ
الإستراتيجية بمهام عدّة :

١- يهيئ المعلم بداية الدرس من طريق طرح السؤال للتلامذة مع تحديد الوقت
لديهم .

٢- يوجه المعلم التلامذة لممارسة الإجراءات المطلوبة منهم .

٣- يقوم المعلم مدى فهم التلامذة للموضوع ومساعدتهم على تعديل فهم
النص (امبوسعيد والحوسنية ، ٢٠١٦ : ٥٤٨).

ثانياً : الدراسات السابقة : لا توجد دراسة سابقة - على حد علم الباحثان
- لإستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي .

الفصل الثالث / منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث : اتبع الباحثان لتحقيق أهداف بحثهما المنهج التجريبي ،
لملائمته لإجراءات البحث.

ثانياً : التصميم التجريبي : استعمل الباحثان التصميم التجريبي ذي
المجموعات الثلاث والاختبار البعدي لملائمته لظروف بحثهما ، ما موضح
في الشكل (١) :

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية الأولى	إستراتيجية التفكير جهرياً	الفهم القرائي	الاختبار البعدي
التجريبية الثانية	إستراتيجية التعاقب الحلقي		
الضابطة	_____		

الشكل (١) التصميم التجريبي المعتمد في البحث

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته : يتمثل مجتمع الدراسة الحالية تلامذة الصف الخامس الابتدائي في المدارس المختلطة النهارية ، لمركز محافظة بغداد ، بجانبها الكرخ ، والرصافة والتي تتكون من ست مديريات للتربية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) ، والتي تتوافر فيها متطلبات التجربة ، ولغرض تطبيق التجربة اختار الباحثان وبنحو قصدي (مدرسة دار الإمارة) ، وهي إحدى المدارس التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ/ الثانية ، وبعد تحديد المدرسة اختار الباحثان وبطريقة السحب العشوائي لتطبيق دراستهما (عينة البحث) ، والتي تضم ثلاث شعب للصف الخامس الابتدائي ، هما (أ - ب - ج) والبالغ عددهم (٦٠) تلميذاً ، بواقع (٢٤) تلميذاً في شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى والذين يدرسون القراءة بإستراتيجية التفكير جهرياً ، و(١٧) تلميذاً في شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية والذين يدرسون مادة القراءة بإستراتيجية التعاقب الحلقي ، و(١٩) تلميذاً ، في شعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة والذين يدرسون القراءة بالطريقة التقليدية ، ما موضح في الجدول(١) :

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

جدول (١)

عينة تلامذة مجموعات البحث الثلاث قبل استيعاد التلامذة الراسبين وبعد الاستبعاد

المجموعات	عدد التلامذة الكلي قبل الاستبعاد	عدد التلامذة المستبعدين	عدد التلامذة بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	٣٣	٩	٢٤
التجريبية الثانية	٢٤	٧	١٧
الضابطة	٢٦	٧	١٩
المجموع	٨٣	٢٣	٦٠

رابعاً : تكافؤ المجموعات : حرص الباحثان قبل البدء بالتجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة وهذه المتغيرات كما يلي : (العمر الزمني محسوباً بالشهور - درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الرابع الابتدائي - التحصيل الدراسي للآباء - التحصيل الدراسي للأُمهات - اختبار الذكاء .

١ - العمر الزمني محسوباً بالأشهر : ما موضح في الجدول (٢):

جدول (٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني لعينة البحث محسوباً بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٥٤١	٢	٢٧١	١,١٣	٣,١٦٢	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	١٣٩١٨	٥٧	٢٤٠			
الكلي	١٤٤٥٩	٥٩				

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

٢-درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الرابع الابتدائي :
ما موضح في الجدول (٣) :

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لتكافؤ درجات عينة البحث الثلاث للعام السابق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤,٣٢	٢	٢,١٦	١,٦	٣,١٦٢	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	٧٦,٦٦٣	٥٧	١,٣٤٥			
الكلي	٨,٩٨٣	٥٩				

٣-التحصيل الدراسي للآباء : ما موضح في الجدول (٤) ^١:

جدول (٤)

التحصيل الدراسي لآباء تلامذة مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا) ٢ الجدولية
والمحسوبة

المجموع ة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٠٥
		ابتداء ية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية ة الأولى	٢٤	٤	٦	٨	٦	٤	٢,٣١	٩,٤٤٩	غير دال إحصائياً
التجريبية ة الثانية	١٧	١	٤	٦	٦				
الضابط ة	١٩	٢	٤	٥	٨				

٤- التحصيل الدراسي للأمهات : ما موضح في جدول (٥)

جدول (٥)

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

التحصيل الدراسي لأمهات تلامذة مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا) ٢ الجدولية
والمحسوبة

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
		ابتدائية	متوسطة	إعدادية	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٤	٤	٧	٩	٤	٢	٠,٩٦	٥,٩٩	غير دال إحصائياً
التجريبية الثانية	١٧	٢	٦	٦	٣				
الضابطة	١٩	٣	٧	٥	٤				

٥- اختبار الذكاء : اعتمد الباحثان اختبار (رافن) للذكاء لملائمته للبيئة

العراقية ، ما موضح في الجدول (٦) :

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٢,٦١٠	٢	١١,٣٠٥	٠,٣٠٨	٣,١٦٢	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	٢٠٩١,٧٢٣	٥٧	٣٦,٦٩٧			
الكلي	٢١١٤,٣٣٣	٥٩				

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة : عمل الباحثان على ضبط مجموعة من

العوامل أو المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع ، وكما يأتي :

١- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة : وهي ما يمكن أن تتعرض له تلامذة عينة البحث من حوادث قد تؤثر في المتغير التابع مثل الفيضانات والزلازل وغيرها ، ولم تتعرض عينة البحث إلى أي ظرف طارئ .

٢- الاندثار التجريبي : ويقصد به الأثر المتولد عن ترك أو انقطاع عدد من التلامذة (وعينة البحث لم تتعرض لمثل هذه الظروف عدا حالات الغيابات الفردية الاعتيادية) .

٣- عمليات النضج : لم تؤثر هذه العمليات في عينة البحث، وذلك لأن مدة التجربة موحدة لمجموعتي البحث، فالنمو الذي يحدث في الجانبين النفسي والبيولوجي إذا ما حدث فإن تلامذة عينة البحث تتساوى فيه

٤- الفروق في اختيار أفراد العينة : حاول الباحثان قدر المستطاع تفادي اثر هذا المتغير من طريق إجراء عمليات التكافؤ بين مجموعات البحث

٥- أداة القياس : استعمل الباحثان أداة موحدة لقياس الفهم القرائي، وهو (اختبار الفهم القرائي) والذي طبقه احد الباحثين لاختبار المجموعات الثلاث.

٦- أثر الإجراءات التجريبية : ويمثل ذلك فيما يأتي :

أ- سرية التجربة : حرص الباحثان على سرية التجربة بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار التلامذة بطبيعة البحث وهدفه لكي لا يتغير نشاطهم أو سلوكهم العادي ويدفعهم إلى بذل جهد إضافي مما قد يؤثر في سلامة التجربة .

ب- الوسائل التعليمية : استعمل الباحثان الوسائل التعليمية نفسها عند تدريس مجموعات البحث الثلاث .

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرآني لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

ت- مدة التجربة : كانت مدة التجربة واحدة لتلامذة مجموعات البحث ، إذ
بدأت يوم الأحد الموافق ١١ / ١٠ / ٢٠١٥ وانتهت يوم
الاثنين الموافق ٢٨ / ١٢ / ٢٠١٥ م .

ث- توزيع الحصص : تمّ توزيع الحصص بنحوٍ متساوٍ بين مجموعات
البحث، فقد تمّ الاتفاق بين احد الباحثين وإدارة المدرسة ومعلمة اللغة
العربية على تنظيم جدول توزيع الدروس بحيث تكون مادة القراءة في
يوم الأحد مع الحرص على تدوير الجدول بما يضمن تساوي الفرص
في توقيت الدرس لكل مجموعة من المجموعات الثلاث لئلا يكون
عاملاً مؤثراً على نتائج التجربة، ما موضح في الجدول (٧) :

جدول (٧) توزيع دروس مادة القراءة على تلامذة مجاميع البحث.

اليوم	المجموعة	الدرس	الساعة
الأحد	التجريبية الأولى	الأول	٨ ، ٠٠
	الضابطة	الثاني	٨ ، ٤٥
	التجريبية الثانية	الثالث	٩ ، ٤٠

سادساً : مستلزمات البحث :

١- تحديد المادة العلمية : حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرسها أثناء
مدة التجربة ، وكانت تسع موضوعات من كتاب القراءة للصف الخامس
الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦) ، واستبعد الباحثان
موضوعات الشعر والنثر والمحادثة والتعبير والمحفوظات والنصوص

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرآني لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

القرآنية، وأحاديث الرسول الكريم محمد(صلى الله عليه وآله وسلم)؛ لأنها
تُدْرَس للتلامذة في فروع أخرى، ما موضح في جدول (٨):

جدول (٨) موضوعات مادة القراءة للصف الخامس الابتدائي

ت	الموضوعات	الصفحات
١	أول دخولي إلى المدرسة.	٨ - ٩
٢	الكندي وابن التاجر المريض.	١٥ - ١٧
٣	الشيخ وتلاميذه السبعة.	١٩ - ٢٠
٤	الأعمى والكسبح.	٢٦ - ٢٧
٥	أحلام الراعي.	٣١ - ٣٢
٦	ال خليفة عمر والإعرابي.	٣٦ - ٣٧
٧	الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.	٣٩ - ٤٠
٨	الجارة النبيلة.	٤٢ - ٤٣
٩	الضيف الظريف.	٥١ - ٥٢

٢- الأهداف السلوكية : اعد الباحثان أهداف سلوكية داخل الخطط التدريسية
وكان عددها (٥٤) ما بين مستويات تصنيف بلوم تضمنت داخل الخطط
وتم عرضها على الخبراء .

٣- أعداد الخطط التدريسية : اعد الباحثان خططاً تدريسية أنموذجية
لموضوعات التجربة المقرر تدريسها في ضوء المتغيرين المستقلين ،
ومحتوى كتاب القراءة، وكانت خطتين للمجموعتين التجريبيتين ، وخطه
للمجموعة الضابطة

سابعاً - أداة البحث :اعتمد الباحثان مهارات الفهم التي أكد عليها منهج
الدراسة الابتدائية الصادرة من وزارة التربية في إعداد اختبار الفهم القرآني،
وهي:

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

- الفهم المباشر والصريح.
- الفهم الضمني.
- تحصيل المعاني.
- فهم السياق.
- تحديد العناصر الرئيسة للموضوع (وزارة التربية، ١٩٩١، ص ٣٢) ، وبلغت عدد فقرات الاختبار (٣٠) فقرة من الاختبارات الموضوعية (الملحق ١) ، موزعة على أربعة أسئلة لمستويات الفهم القرائي ما موضح في الجدول (٩):

الجدول (٩) توزيع أسئلة اختبار الفهم القرائي على المستويات المحددة

رقم السؤال	مستويات الفهم القرائي	نمط الأسئلة	عدد الفقرات
الأول	الحرفي - الضمني	اختيار من متعدد	١٥
الثاني	معنى الكلمة	المزاوجة	٥
الثالث	معنى الكلمة	التضاد	٥
الرابع	فهم السياق	إعادة الترتيب	٥

صدق الاختبار : اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري وذلك من طريق عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، لا بداء آرائهم وملاحظاتهم ومدى ملائمة لمستوى تلامذة الصف الخامس الابتدائي .

التطبيق الاستطلاعي للاختبار : للنتيبت من وضوح الاختبار ، والوقت المستغرق في الإجابة عنه ، طبق الباحثان الاختبار يوم الاثنين الموافق ٧-٢٠١٥ على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) تلميذ من تلامذة الصف

الخامس الابتدائي في مدرسة (الأنسام الابتدائية المختلطة) ، وبعد استخراج متوسط زمن الإجابة ، اتضح إن الوقت اللازم للإجابة (٤٠) دقيقة^٢.
التحليل الإحصائي لفقرات اختبار الفهم القرائي : بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وبعد تصحيح الإجابات رتب الباحثان درجات التلامذة تنازلياً ، ثم اختاراً أعلى وأوطأ (٢٧%) من الدرجات ، بناءً على رأي (Nuahhaly) الذي يرى ضرورة أن يكون حجم عينة التحليل الإحصائي بواقع (٥ - ١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات أداة القياس من أجل تقليل أثر الصدفة (Nuahhaly, 1974, p:262). وتم استخراج ما يلي :

أ-صعوبة فقرات الاختبار :حسب الباحثان مستوى صعوبة فقرات اختبار الفهم القرائي ، فوجدا إنها تقع بين (٠,٢٧ - ٠,٦٧) ويعُدّ الاختبار جيداً إذا كانت فقراته في مستوى صعوبتها تتراوح بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) على وفق معيار (Ebel) (الكبيسي ، ٢٠١٠ : ٠,٨٠) ، أي أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة .

ب- تمييز فقرات الاختبار : حسب الباحثان قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار فوجدا إنها تتراوح بين (٠,٣٣) و (٠,٦٢) وهذا يعني إنها مقبولة لأنها تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر (Ebel:1972:406) .

ج-فعالية البدائل المغلوطة : عند حساب فعالية البدائل المغلوطة لكل فقرة من فقرات السؤال الأول وجد الباحثان إنها تتراوح بين (٠,١ - ٠) و (٠,١٦ - ٠) وبناءً على ذلك أبقى الباحثان البدائل من دون تغيير . ثبات الاختبار: استعمل الباحثان معادلة (كيودر ريتشاردسون ٢٠)؛ لأنها تعتمد على مدى اتساق فقرات الاختبار مع بعضها، فكانت قيمة معامل ثبات الفهم القرائي (٠,٨٥)

وهو ثبات يمكن من طريقه الاعتماد على اختبار الفهم القرائي لتحقيق أغراض
هذا البحث .

ثامناً : تطبيق التجربة : باشر احد الباحثين بتطبيق التجربة على أفراد
مجموعتي البحث في مدرسة (دار الإمارة الابتدائية المختلطة) يوم الأحد
الموافق (١١-١٠-٢٠١٥) ولغاية يوم الاثنين الموافق (٢٨-١٢-٢٠١٥) ،
وتم تطبيق الاختبار على تلامذة مجموعة البحث يوم الثلاثاء الموافق ٢٩-
١٢-٢٠١٥ ، وبعد تصحيح الإجابات تم تخصيص درجة واحدة للإجابة
الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة ، وعوملت الفقرات المتروكة أو التي وضع
لها أكثر من إجابة معاملة الإجابات المغلوطة

تاسعاً - الوسائل الإحصائية : استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية :
تحليل التباين الأحادي - اختبار شيفيه - معامل الصعوبة - معامل تمييز
الفقرة - فعالية البدائل مغلوطة مربع (كا٢) - (معادلة كيودر - رينشاردسون
٢٠

الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها

أولاً - نتائج البحث : النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة والتي تنص (لا توجد
فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفهم القرائي لتلامذة
المجموعة التجريبية الأولى التي تُدرّس مادة القراءة وفق إستراتيجية التفكير
جهرياً ، والمجموعة التجريبية الثانية التي تُدرّس مادة القراءة وفق إستراتيجية
التعاقب الحلقي، والمجموعة الضابطة التي تُدرّس مادة القراءة بالطريقة التقليدية
في الاختبار البعدي) .

وللتحقق من صحة الفرضية تمّ حساب متوسطات درجات تلامذة
مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي، فكان متوسط درجات تلامذة

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

المجموعة التجريبية الأولى (٢٦،٠٤١٧)، في حين بلغ متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية (٢٤،٤١١٨)، وبلغ متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة (٢٠،٨٤٢١) ولمعرفة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل تحليل التباين الأحادي والتي أظهرت نتائجها ما موضح في جدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسطات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٣٥٢،٩٨١	٢	١٧٦،٤٩	١٥،٤٨	٣،١٦٢
داخل المجموعات	٦٤٩،٦٠٢	٥٧	١١،٣٩٧	٦	
الكلية	١٠٠٢،٨٥	٥٩			
	٣				

يلاحظ من الجدول أعلاه إن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١٥،٤٨٦) أكبر من القيمة الفائية الجدولية والتي بلغت (٣،١٦٢) عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (٥٧،٢) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، ولأجل معرفة اتجاه الفروق بين متوسطات مجموعات البحث، استعمل الباحثان طريقة (شيفيه) للمقارنات المتعددة، وعند إجراء المقارنات بين القيم المحسوبة والقيم الحرجة، ظهرت النتائج الآتية:

١- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق إستراتيجية التفكير جهرياً والبالغة (٢٦،٠٤١٧)، ومتوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق إستراتيجية التعاقب الحلقي (٢٤،٤١١٨)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٠،٢٥٥) وهي أقل من قيمة شيفيه الحرجة (٦،٣٢٤)، مما يدلّ على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين وهذا ما يؤكّد الأثر الإيجابي لإستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا باستعمال هاتين الإستراتيجيتين.

٢- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق إستراتيجية التفكير جهرياً (٢٦،٠٤١٧)، ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة التقليدية (٢٠،٨٤٢١)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٢٥،١٥٦) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (٦،٣٢٤)، مما يدلّ على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين ، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٣- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق إستراتيجية التعاقب الحلقي (٢٤،٤١١٨)، ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة التقليدية (٢٠،٨٤٢١)، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١٨،٧١٦) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (٦،٣٢٤) مما يدلّ على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين ، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية ، ما موضح في الجدول (١١)

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

جدول (١١) قيمة شيفيه الحرجة في اختبار الفهم القرائي لمجموعات البحث الثلاث

رقم المقارنة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
١	التجريبية الأولى	٢٤	٢٦،٠٤١٧	٠،٢٥٥	٦،٣٢٤	غير دال
	التجريبية الثانية	١٧	٢٤،٤١١٨			
٢	التجريبية الأولى	٢٤	٢٦،٠٤١٧	٢٥،١٥٦	٦،٣٢٤	دالة لصالح التجريبية الأولى
	الضابطة	١٩	٢٠،٨٤٢١			
٣	التجريبية الثانية	١٧	٢٤،٤١١٨	١٨،٧١٦	٦،٣٢٤	دال لصالح التجريبية الثانية
	الضابطة	١٩	٢٠،٨٤٢١			

ثانياً- تفسير النتائج : أظهرت نتائج هذا البحث تفوق تلامذة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا مادة القراءة وفق إستراتيجية التفكير جهرياً و تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا القراءة وفق إستراتيجية التعاقب الحلقي على تلامذة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية ، ويعزو الباحثان سبب هذا التفوق إلى أسباب عدّة ، منها:

١- إنّ التدريس بإستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي قد خلق جواً من التفاعل بين التلامذة والمعلمة ، وبين التلامذة أنفسهم ، واتضح ذلك من طريق المتعة والتشويق والنشاط والحركة، ولهذا الجو الممتع الأثر الكبير في تفاعل التلامذة وانجذابهم إلى مادة الدرس والتفكير ، والاكتشاف ،

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

والتلخيص وصولاً إلى الحل ، وهذا كله يتم من طريق المشاركة الفاعلة
للتلامذة مع المادة المقروءة.

- ٢- أسهمت إستراتيجية التفكير جهرياً في إثارة التفكير لدى التلامذة وتبسيط
المادة الدراسية وجعلها أكثر مرونة، وبعيدة عن الملل والرتابة، وخرجت
بالتلامذة من الجو التقليدي للدرس، ودفعهم للتفاعل مع الجو الدراسي.
- ٣- كان لإستراتيجية التعاقب الحلقي دور كبير في إثارة التفكير لدى التلامذة،
إذ رفع من قدرتهم على الانتباه والملاحظة، والتركيز ، والحوار على
دورهم الذي لعبوه في إكمالهم الحل في النماذج المقدمة إليهم.
- ٤- كان لإستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي الفضل في إزالة التردد
والخوف لدى التلامذة ، أثرتا إيجابياً في الموقف التعليمي من طريق جعل
المتعلمين مشاركين فاعلين وإيجابيين، وليسوا سلبيين كما في الطريقة
التقليدية .

الاستنتاجات :

- ١- أضافت إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي على الدرس حيوية
، وكان لها أثر واضح وفعال طوال درس القراءة ، لما له من فاعلية
في رفع مستوى الفهم القرائي لدى التلامذة مقارنة بالطريقة الاعتيادية
في زيادة فهم المقروء .
- ٢- إنَّ توظيف إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي أدّى إلى
التفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة من قبل التلامذة طول مدة التجربة.
- ٣- أثبتت كلا الإستراتيجيتين مدى فاعليتهما في جعل التلميذ محور
العملية التعليمية، وهو ما ترمي إليه الاتجاهات التربوية الحديثة.

التوصيات :

- ١- الاهتمام بدرس القراءة ومهارات الفهم القرائي بشكل كبير في المراحل التعليمية، وبخاصة في المرحلة الابتدائية، وذلك لكونه يرفد المتعلمين بالقدرة على قراءة السطور، وما بين السطور، وما وراء السطور، مما ينتج لنا جيلاً قادراً على الفهم والاستيعاب مما يرفع من مستواهم الدراسي.
- ٢- تنويع الطرائق والاستراتيجيات التدريسية في التعلم والتعليم بما يعطي المساحة الكافية للإبداع ومشاركة المتعلمين الفاعلة والإيجابية.
- ٣- إقامة دورات تدريبية وحلقات دراسية لتدريب أعضاء الهيئات التدريسية في المدارس على كيفية استعمال استراتيجيات التعلم النشط ومنها إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي ، من حيث مكوناتهما وخطواتهما وطرائق التدريب عليهما.

المقترحات :

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتعرف أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في فروع اللغة العربية وبمراحل أخرى .
- ٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتعرف أثر الإستراتيجيتين في متغيرات تابعة أخرى ، كالتفكير الإبداعي ، الميل القرائي ، والاتجاه نحو المادة .

المصادر والمراجع

المصادر العربية

- ١- إبراهيم ، لينا : طرائق تدريس العلوم ، ط١ ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م.
- ٢- إبراهيم، فاضل خليل: المدخل إلى طرائق التدريس العامة، دار الكتب، بغداد، العراق ، ٢٠١٠.
- ٣- ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم (٧١١هـ) : لسان العرب ، تحقيق عامر احمد حيدر ، مج ١-٤-٥-٧-١٥ ، ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٣م.
- ٤- إسماعيل ، بليغ حمدي : استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠١٣م.
- ٥- امبو سعيد والحوسنية ، عبد الله بن خميس وهدي بنت علي : استراتيجيات التعلم النشط، عمان ، الأردن ، ٢٠١٦م
- ٦- الجبوري ، عمران جاسم ، والسلطاني ، هاشم حمزة : المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٣م.
- ٧- الجبيلي ، سميع : مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، لبنان ، ٢٠٠٩م.
- ٨- الجعافرة ، عبد السلام يوسف : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق ، ط٢ ، عمان ، الاردن ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، ٢٠١٣م.

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

- ٩- الجندي ، احمد : كيف يدرس الادب العربي ، مجلة التربية ، قطر ، العدد (٨) ، ١٩٨٨م.
- ١٠- حبيب الله ، محمد : أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق ، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم ، دار عمان ، عمان ، ٢٠٠٠م.
- ١١- الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن ، ٢٠٠٥.
- ١٢- زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز،: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، العصامي للطباعة الفنية الحديثة، بغداد العراق ، ٢٠١٠م.
- ١٣- _____ ، وعهود سامي هاشم، : كيف نصل للفهم القرائي- القراءة -المطالعة- الفهم القرائي- نماذج الفهم القرائي، دار الكتب والوثائق ببغداد، العراق ٢٠١٥م..
- ١٤- زكريا ، أبو حسين احمد ، معجم مقاييس اللغة ، ج ٤ ، ٢٠٠٩م.
- ١٥- السامرائي ، عامر رشيد : آراء في العربية ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، ٢٠٠٠م.
- ١٩- الشمري ، ماشي بن محمد : استراتيجيات التعلم النشط ، عمان ، الأردن ، ٢٠١١م.
- ٢٠- الشمراني ، خير سليمان : التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية ، عالم الكتب الحديث ، اريد ، الأردن ، ٢٠٠٨م
- ١٦- عامر ، رياض حامد ،: تطوير منهجية لتقييم الأثر البيئي بما يتلاءم مع حاجة المجتمع ، نابلس ، كلية الدراسات العليا ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ٢٠٠٦م.

اثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

- ١٧- عطية ، جمال سليمان : فعالية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القاهرة ، كلية التربية ، ١٩٩٩م.
- ١٨- عطية ، محسن علي : إستراتيجية ما وراء المعرفة في فهم المقروء ، عمان ، الأردن ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م.
- ١٩- عبد الله ، محمود أفندي : أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين ، أسسها النظرية ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠١٤م.
- ٢٠- عبد الباري ، ماهر شعبان : استراتيجيات فهم المقروء ، اسسها النظرية و تطبيقاتها العلمية ، عمان -الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م.
- ٢١- عبيد ، محمد : تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية ،(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٦م.
- ٢٢- عصر ، حسني : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠
- ٢٣- اطعيمة ، رشدي احمد : تعليم العربية لغير الناطقين بها ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م.
- ٢٤- الكبيسي ، وهيب مجيد : الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية ، مؤسسة مصر ، مرتضى للكتاب العراقي بغداد ، ٢٠١٠م.
- ٢٥- قطامي ، يوسف : عادات العقل والتفكير ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٥م.

اثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرائي لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

٢٦- ويتني، بول : الطفل والقراءة الجيدة، ترجمة سامي ناشد، وعبد العزيز القوصي، سلسلة دراسات سيكولوجية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ١٩٦٠.

٢٧- وزارة التربية، جمهورية العراق، : منهج الدراسة الابتدائية، مطبعة وزارة التربية، بغداد ١٩٩١.

٢٨- وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج، : تقرير الأهداف والمفردات، العراق، ٢٠٠٧.

٢٩- يونس ، فتحي علي وآخرون : استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، القاهرة ، مصر ٢٠٠١م

المصادر الأجنبية

- Hartman ,H,J: Met cognition in Learning and instructions :Theory Research ,and Practice, the city College of City University ,2001.
- Robb ,L; Teaching reading in middy school :A strategic approach to teaching reading that improves ,New York : Scholastic ,2002.
- Jeffrey ,D,& Judy ,L:Improving Comprehension with think –aloud Strategies ,New York: Scholastic,2001.
- Macceca , L :The impact of Reading Self Efficacy and the Regulation of Cognition on the Reading of an Intermediate Elementary,2008
- Nuahhaly, Inside words: Tools for teaching academic vocabulary grades, 4-12, Portland, Maine, Stan house, publishes1974.

أثر إستراتيجيتي التفكير جهرياً والتعاقب الحلقي في الفهم القرآني لدى تلامذة الصف
الخامس الابتدائي في مادة القراءة.....

الهوامش:

١ - دمج الخلايا (ابتدائية ومتوسطة) لان التكرارات التي هي اقل من (٥) تدمج الخلية
السابقة لها أو اللاحقة

٢ - زمن التلميذ الأول + زمن التلميذ الثانية + ... + زمن التلميذة العشرين
متوسط زمن الإجابة =

**واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة
عمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية**

د. سيف المعمرى

د. عمر إسماعيل

زنيب الغريبيّة

رقية الهدابي

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء
بعض المتغيرات: دراسة تحليلية

د. سيف المعمرى

د. عمر إسماعيل

زبيب الغريبي

رقية الهادي

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال بناء بطاقة تحليل محتوى تكوّنت من سبعة متغيرات هي: تخصصات البرامج (العلوم التطبيقية، والعلوم الإنسانية)، ولغة البرامج (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية)، وكلفة البرامج المالية، وطريقة تقديم البرامج (مقررات، أو بحث أو مقررات مع بحث)، ومدة البرامج، ونظام البرامج (تفرغ جزئي، تفرغ كلي، اختياري بين النظامين)، وعدد الساعات المعتمدة للبرامج، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على مجتمع الدراسة المكوّن من (٦) جامعات، و(٩) كليات جامعية تقدم برامج الدراسات العليا، ولقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: ارتفاع نسب برامج العلوم التطبيقية حيث بلغت (٦٣.٣%) على نسبة العلوم الإنسانية والتي قدرت ب (٣٦.٧%)، وفي ما يتعلّق باللغة ظهر أنّ (٦٦.٦%) من البرامج تُقدّم باللغة الإنجليزية، في حين (25.9%) منها تُقدّم باللغة العربية، و(٤.١%) تُركّز اللّغة فيها اختياريّة، ولم تتوفّر بيانات عن (٣.٤%) من البرامج. أمّا من حيث كلفة البرامج

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

فتراوحت بين (٢٢٠٠) ريالٍ عمانياً، إلى (٨٠٠٠) آلاف ريالٍ عمانيٍّ، وكانت برامج العلوم الإنسانية أقلَّ تكلفةً من برامج العلوم التطبيقية، أما طريقة تقديم البرامج فظهر تفاوتٌ بين المؤسسات في عدّة مسارات هي المقررات أو المساقات الدراسية والامتحان الشامل، وبين البحث، أو الاختيار بين أحد المسارين في البرنامج الواحد، مع أفضليةً لنظام المقررات والبحث في جامعة السلطان قابوس، والبحث في مرحلة الدكتوراه التي تُقدّم فقط في جامعة السلطان قابوس، أما مدّة البرامج فتراوحت بين سنة ونصف وثلاث سنوات في وضع الدراسة الانتظامية (التفرغ الكلي)، وسنتين إلى ٤ سنوات في وضع التفرغ الجزئي، أما فيما يتعلّق بنظام الدّراسة فتباينت أنظمتها بين نظام التفرغ الكامل والدّراسة الانتظامية للطلبة، وبين نظام التفرغ الجزئي، وتباينت أيضاً الساعات المخصصة للبرامج، ولم تتجاوز غالبية البرامج (٣٦) ساعة، ولكن وُجِدَتْ برامج في بعض الكليات ارتفع عدد الساعات المخصص لبرامجها عن ذلك بدرجة كبيرة.

The Reality of Postgraduate Studies in Higher Education Institutions in the Sultanate of Oman in Light of some Variables: An Analytical Study

Dr. Saif Al-Maamari Dr. Omar Hashem Ismail Zainab Al-Gharibi Ruqaya Al-Haddabi

ABSTRACT

This study aimed to identify the reality of postgraduate studies in higher education institutions (HEIs) in the Sultanate of Oman. To achieve the objective of the study, the researchers used descriptive approach by constructing a content analysis card consisting of seven variables: Program majors (applied sciences, humanities), program language

(Arabic, English), financial cost of programs, degree structure (courses, research, courses and research), duration of the programs, mode of the study (full-time, part-time), and the number of credit hours for programs. Using a valid and reliable questionnaire, data was collected from a study sample composed of fifteen HEIs offering postgraduate programs: six universities and nine university colleges. The findings of the study showed that 63.3% of the programs are in applied sciences and (36.7%) are in humanities. In terms of language, 66.6% of the programs offered in English and 25.9% uses Arabic language as medium of instruction. The cost of the programs ranged from (2200) Omani riyals to (8000) thousand riyals; and humanities programs are less expensive than applied science programs. As for degree program structure, there is a disparity between institutions, However, there is preference for masters' degrees by courses and research at Sultan Qaboos University (SQU), and Ph.D. degrees by research, which is offered by SQU only. The duration of programs ranged between one and a half and three years for full-time students, and two to four years for part-time students. In addition, there is a variation in the number of credit hours required for completion of program. Although most programs did not exceed (36) hours, required number of credit hours in some programs increased significantly.

ملحوظة (هذه الورقة جزء من بحث ممول من المنح البحثية الداخلية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس برقم (IG/EDU/CUTM/16/04)
المقدمة

إنَّ تطوُّر الجامعات وقُوَّتها يعتمدُ إلى حدٍّ كبيرٍ على البحثِ العلميِّ، ونموُّ البحثِ العلميِّ يرتبطُ بتوسُّع الدراسات العليا وجودتها، فالدراسات العليا تعدُّ من

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

البرامج المهمة في الجامعات، لأنها تعمل على إعداد باحثين ذوي كفاءة، قادرين على معالجة الإشكاليات التي يواجهها المجتمع، كما أنّ هذه الدراسات ترقى بنمو الابتكارات.

ورغم اختلاف مفهوم الدراسات العليا إلا أنّ بعض الباحثين مثل (محمود، ٢٠١٠، ١٢٧٦) تعرفها من ناحية تربية بأنها "تلك المرحلة التي يستكمل بها الطلاب الحاصلون على الدرجة الجامعية الأولى دراساتهم العليا في مجال التربية بمرحلتي الدبلوم العام والخاص تمهيداً لحصولهم على درجتي الماجستير والدكتوراه"، ولم يختلف تعريف (عبد المعطي، ٢٠١٠) عن تعريف محمود (٢٠١٠) حيث أكد على أنّها "مواصلة الدراسة للحصول على مؤهل أعلى كالـدبلوم والـماجستير والدكتوراه التابعة لأحد الكليات وفق مدة محددة، وتصنّف عادةً الدراسات العليا إلى مرحلتين: المرحلة الأولى وتمثلها الدبلومات وهي عادة تخصصيّة مدّتها سنتان، أمّا المرحلة الثانية وتشمل درجتين هما الماجستير والدكتوراه، ولقد عُرِفَت الدراسات العليا في عمادة الدراسات العليا (٢٠١٨) بأنّها "برامج الدراسات العليا وتشمل دبلوم الدراسات العليا والماجستير والدكتوراه".

وللدراسات العليا أهمية خاصّة، فهي كما يرى (الحري، ٢٠١١) من أرقى مستويات التعليم التي تقدّمها الجامعات عبر العالم بهدف إثراء البحث العلمي، وزيادة المعرفة والإسهام في حلّ مشكلات المجتمع وإيجاد حلول تطبيقية لها، كما أنّ الدراسات العليا من وجهة نظر فيرجسون (Ferguson، ٢٠١٠) تعدّ الحجر الأساس لفهم التغيّرات العالمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما يؤكّد تشويجن (Choung، ٢٠٠٣) أنّ الدراسات العليا تسهم في إنتاج المعرفة ممّا يقود إلى نموّ مطّرد في مستويات الإنتاجية المعرفية خاصّة في مجال

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

البحوث التطبيقية الأساسية. ويُرجع البعض مثل أشوين (Ashwin، ٢٠٠٦) أهمية الدراسات العليا إلى أنها من أهم وسائل إعداد الموارد البشرية المتعلمة إعداداً جيداً ليصبحوا علماء الغد، يقومون بأطروحات لحلّ المشكلات التي يعاني منها مجتمعهم. كما أنّ الدراسات العليا من وجهة نظر (زوين وهاشم، ٢٠٠٨) لها دور مهمّ في مواجهة التحديات التي تواجهها المجتمعات في ظل العولمة والتدفق المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع.

وفي ضوء تلك الأهمية للدراسات العليا، فقد عمدت سلطنة عمان ممثلةً في المؤسسات المسؤولة عن التعليم العالي مثل وزارة التعليم العالي ومجلس التعليم على تشجيع فتح برامج الدراسات العليا بمختلف الدرجات (الماجستير والدكتوراه)، وفي مختلف التخصصات، لمواكبة التطور الذي يشهده التعليم العالي.

حيث شهد التعليم العالي في سلطنة عُمان تطوراتٍ كمّيّةً خلال العقود الماضية من حيث عدد المؤسسات وأيضاً عدد الطلبة المقبولين، فمن حيث عدد المؤسسات نجد أنّها كانت قليلةً جداً في عقد السبعينيات لم تتعدّ افتتاح برنامجٍ صحيٍّ يُعنى بتخريج مُساعدٍ التمرّض في عام ١٩٧٠م، في حين شهد عقد الثمانينات ارتفاعاً بسيطاً في عدد هذه المؤسسات تمثلت في تأسيس الكليات المتوسطة للمُعَلِّمين والمُعَلِّمات في عام ١٩٨٢م، وكلية الدراسات المصرفية والمالية في عام ١٩٨٣م، وأعقبها كذلك إنشاء كلية عمان الفنية الصناعية في عام ١٩٨٤م، وشهد عام ١٩٨٦م افتتاح جامعة السلطان قابوس، و معهد القضاء الشرعي والوعظ والإرشاد، وشهد عقد التسعينات زيادةً في عدد مؤسسات التعليم العالي الحكومية وبدايةً للكليات الجامعية الخاصة، كما شهدت هذه المرحلة الاهتمام بالجوانب التنظيمية والإدارية والتي تمثلت في

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

إنشاء وزارة التعليم العالي في ١٩٩٤م، وفي تأسيس مجلس التعليم العالي في عام ١٩٩٨م والذي عُدَّ اسمُه في عام ٢٠١٢م ليكون مجلس التعليم ليتولَّى الإشراف على ربط سياسات التعليم العالي باحتياجات التنمية وخططها، وتواصل تنامي الاهتمام بالتعليم العالي من الناحية المؤسسية من خلال تأسيس مجلس الاعتماد في عام ٢٠٠١م لضبط الجودة، وتطوَّر ليكون الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي في عام ٢٠١٠م، ومن الناحية التوسعية شهد هذا العقد تنامياً كبيراً في إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاص حيث بلغ عدد الجامعات التي أُشِيت (٥) جامعات، و (١٢) كلية جامعية، وهو بذلك يُعدُّ من أهم عقود التعليم العالي في سلطنة عُمان من حيث النمو والتوسع، كما أنشئ خلال هذه الفترة مجلس البحث العلمي في عام ٢٠٠٥م.

ونجد أنَّ عدد المؤسسات قد تزايد خلال نهاية العقد الأخير من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين؛ حيث تزايد عدد مؤسسات التعليم العالي الخاصة من جامعات وكليات، حيث يبلغ عدد مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان اليوم (٤٤) جامعة وكلية كما يوضحها الجدول (١)، أمَّا من حيث عدد الطلبة فبلغ عددهم وفقاً لإحصاءات نشرتها وزارة التعليم العالي للعام الجامعي ٢٠١٥-٢٠١٦ (١٣٥.٤٩٣) طالباً وطالبة بينهم (٧٠.٢٩٤) طالباً وطالبة بمؤسسات التعليم العالي الخاصة، في حين بلغ عدد الطلبة الذين يدرسون خارج السلطنة (٦.٢٩٧) طالبة وطالبة.

جدول (١) مؤسسات التعليم العالي في العام الجامعي (٢٠١٣/٢٠١٤)

المؤسسة	جامعات	كليات جامعية وكليات	المجموع	النسبة
حكومية	1	16	17	53
خاصة	7	20	27	47
المجموع	8	36	44	100

المصدر (مجلس التعليم، ٢٠١٤)

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

ونتيجة لحدثة التعليم العالي في سلطنة عمان، نجد أنَّ الدراسات العليا تتسم بالحدثة لأنَّ معظم البرامج ظهرت بعد تأسيس جامعة السلطان قابوس في عام ١٩٨٦م، وازداد عدد البرامج خلال العقد الأول من القرن العشرين مع ظهور معظم الجامعات والكليات الخاصة، وذلك نتيجةً لإدراك متَّخِذِي القرار بأهمية تعزيز مكانة الدراسات العليا في سلطنة عمان والدور الذي يمكن أن تقوم به في تعزيز عملية التنمية من خلال ما تقدّمه من أبحاث علمية وتطبيقات لمعالجة المشكلات في مختلف القطاعات، ورغم هذه الأهمية التي حظيت بها الدراسات العليا، ورغم أنَّ عدد برامجها يزيد اليوم عن (١٤٧) برنامجاً في مرحلتي الماجستير والدكتوراه إلا أنَّها لم تحظى باهتمام كموضوع للبحث العلمي، حيث ركّزت معظم الدراسات السابقة على التعليم العالي في سلطنة عُمان من حيث تطوّره واتّساعه (Al-Lamki, 1992; Al- Harthy, 2011, Al-Hajri, 2002; Al-Ramadhani, 2003; Al-Bulushi, 2003;) دون أنْ توجد دراسة تركز على تطور الدراسات العليا، أو على واقعها من جوانب مختلفة، وهو ما سوف تركز عليه الدراسة الحالية.

وتتبع أهمية هذه الدراسة من توصيات الدراسات السابقة التي أكّدت على أهمية تقويم ومراجعة واقع الدراسات العليا من جوانب مختلفة، ممّا يساعد على الارتقاء بهذه البرامج وتطويرها وتحقيقها للأهداف الموضوعية لها، حيث أكد كلا من (القرشي، والثبتي، ٢٠٠١) على أهمية تطوير الدراسات العليا وفق مجموعة معطيات مثل تقديم الدراسات العليا بناء على بدائل متعددة، وتنويع مساراتها، وربطها بسوق العمل، وباحتياجات المجتمع، ويوصي (مظلوم وخلف، ٢٠٠٧) بجعل برامج الدراسات العليا موضوعاً مستمراً للبحث والتقويم بما يقود إلى التَّحَقُّق من مواكبتها للتطورات والتحويلات التنموية والعالمية.

مشكلة الدراسة

لم تحظى الدراسات العليا في التعليم العالي بسلطنة عُمان بتوضيح دورها الذي يمكن أن تقوم به في تعزيز عملية التنمية- من خلال ما تقدّمه من أبحاث علمية و تطبيقات لمعالجة المشكلات في مختلف القطاعات- باهتمام كموضوع للبحث العلمي، حيث ركّزت الدراسات العُمانية السابقة على التعليم العالي من حيث تطوّره، وخصّصته والصّعوبات التي يمرُّ بها (Al-Lamki, 1992; Al-Hajri, 2002; Al-Ramadhani, 2003; Al-Bulushi ٢٠٠٣؛)، لكن لم تركّز أيّ من تلك الدراسات على واقع الدراسات العليا وانتشاره ، ممّا ضعّف المعرفة بهذا الواقع على الرّغم من التوسّع المُستمرّ في عدد البرامج التي تُفتَح للدراسات العليا، ولذا أكد كلا من زوين وهاشم (٢٠٠٨) والشريف (٢٠١١) (زوين وهاشم، ٢٠٠٨؛ الشريف، ٢٠١١) أنّ دراسة واقع الدراسات العليا يُعدّ ضروريًا من أجل استكشاف حقيقة البرامج، والتعرّف على الإيجابيات والسلبيات والمشاكل والمعوقات التي تعترض تطوّرها وتقديمها.

وتتبع مشكلة الدراسة من توجّهات حاليّة لتعزيز النّوعية في مؤسسات التعليم العالي، من خلال مُطالبة مختلف المؤسسات بالاعتماد الأكاديمي عبر الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي (OAAA) ، من زاويتي الاعتماد المؤسّساتي والبرامجي، وبالتالي فإنّ تركيز هذه الدراسة على واقع الدّراساتِ العليا من زوايا مختلفة سوف تساعد على تعزيز هذا التّوجّه نحو الارتقاء بالتّعليم العالي، خاصّة أنّ عملية تحقيق الجودة تتطلّب توفّر بياناتٍ ثريّة ومُفصّلة فيها مقارنة بين مختلف المؤسسات بما يسمح بتكوين صورة كليّة عن واقع الدراسات العليا، وهذا ما توصي به الدراسات التي أجريت في هذا المجال مثل دراسة (آل سفران، ٢٠١٢).

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

وتمثل هذه الدراسة جزءاً من مشروع بحثي ممول يسعى إلى تعرف الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان، وسوف تقتصر هذه الدراسة على سؤال واحد هو:

ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان؟
وسوف تتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث تخصصات البرامج (العلوم التطبيقية، والعلوم الإنسانية)؟
- ٢- ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث لغة البرامج (العربية، والإنجليزية)؟
- ٣- ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث تكلفة البرامج؟
- ٤- ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث طريقة تقديم البرامج (مقررات، بحث، مقررات وبحث)؟
- ٥- ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث مدة البرنامج؟
- ٦- ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث نظام الدراسة (تفرغ جزئي، تفرغ كلي، اختياري بين النظامين)؟
- ٧- ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث عدد الساعات المعتمدة للبرنامج؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفٍ رئيسيٍّ هو التعرفُ على واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي، المقدمة بسلطنة عمان من حيثُ سبعة متغيرات هي: تخصصات البرامج (علوم تطبيقية، وعلوم إنسانية)، ولغة البرامج (عربية، وإنجليزية)، وتكلفة البرامج المالية، وطريقة تقديم البرامج (مقررات، بحث، مقررات وبحث)، ومدة البرامج، ونظام البرامج (تفرغ جزئي، تفرغ كلي، اختياري بين النظامين)، وعدد الساعات المعتمدة للبرامج.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- تنسّم الدراسة بالجِدَّة والأصالة كونها الدّراسة الأولى على المستوى الوطني إذ تسعى إلى تقديم خريطة لواقع الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي العمانية، (لكي / حتى) يساعد على فهم أفضل لها ولدى القائمين على التخطيطِ للتعليم العالي واعتماد البرامج.
- من المأمول أن تستفيد مؤسساتُ التعليم العالي التي تقدّم برامج الدراسات العليا من هذه الدراسة، من جهة التخطيط المستقبلي للبرامج عبر مراجعة واقعها في ضوء المتغيرات السبعة التي تناولتها الدراسة.
- توفر الدراسة بيانات مفصّلة عن برامج الدّراسات العليا يمكن أن يستفيد منها الطلبة الذين يعتزمون تكملة دراساتهم العليا، وأيضاً يمكن أن يستفيد منها الباحثون الذين يودّون إجراء مزيدٍ من الدّراسات على جوانب معينة من الدراسات العليا.
- الإسهام في مساعدة متّخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي العمانية، بما تقدّمه من توصياتٍ لتطوير برامج الدراسات العليا.

مصطلحات الدراسة:

- الدراسات العليا: يُعرّفها أبو ججوح (١٤٣٠هـ) بأنها نظام متكامل من المعارف والمهارات المتنوعة تقدّم لمجموعة من الطلبة في المرحلة الدّراسيّة التي تلي مرحلة البكالوريوس.
- ويعرفها الباحثون إجرائياً: بأنها البرامج الأكاديمية المتخصصة والتي تشمل الماجستير والدكتوراه المقدّمة من قبل مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان الحكومية منها والخاصة.
- واقع الدراسات العليا: يُقصدُ به واقع برامج الماجستير والدكتوراه التي تقدمها المؤسسات الحكومية والخاصة من حيث سبعة متغيرات هي: تخصصات البرامج (علوم تطبيقية، وعلوم إنسانية)، لغة البرامج (عربية، إنجليزية)، وتكلفة البرامج المالية، وطريقة تقديم البرامج (مقررات، بحث، مقررات وبحث)، ومدة البرامج، ونظام البرامج (تفرغ جزئي، تفرغ كلي، اختياري بين النظامين)، وعدد الساعات المعتمدة للبرامج، بمعنى آخر لا تهدفُ دراسة الواقع هنا إلى معرفة سلبيات وإيجابيات البرنامج بل إلى معرفة طبيعة البرنامج من حيث المتغيرات السابقة.
- مؤسسات التعليم العالي: يُقصدُ بها الجامعات والكليات الحكوميّة والخاصّة التي تقدم برامج الدراسات العليا (-ماجستير أو دكتوراه) خلال الفترة من (٢٠١٥-٢٠١٧)، وتشمل جامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، والجامعة الألمانية للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة ظفار، والجامعة العربية المفتوحة، وجامعة نزوى، وكليات كلّ من مجان، وولجات للعلوم التطبيقية، وكالدونيا، والشرق الأوسط، ومزون، والخليج، والزهران، وصور الجامعية، والكلية الحديثة للتجارة والعلوم.

حدودُ البحث:

- الحدُّ الموضوعي: تناولتِ الدراسةُ الحاليَّةُ برامجَ الدِّراساتِ العليا (الماجستير والدكتوراه) من حيث سبعة متغيرات ورد ذكرها أعلاه.
- الحدُّ المكاني: تركَّزَ الدِّراسةُ على مؤسساتِ التعليمِ العالي التي تقدِّمُ برامجَ الدراساتِ العليا، بغَضِّ النظرِ عن مكانِ وجودها.
- الحدُّ البشري: لا يوجد حدُّ بشريٌّ في الدراسة لأنَّها تركَّزَ فقط على تحليل طبيعة البرامج من حيث مجموعة من المتغيرات، دون الذهاب إلى استقصاء القائمين عليها أو الطلبة المستفيدين منها.

الدِّراساتُ السابقة:

من خلال مراجعة الأبحاث التي أُجريت على واقع الدراسات العليا، ظهر أنَّ هناك تنامياً في الاهتمام بموضوع برامج الدراسات العليا خلال العقدين الأخيرين، وفيما يلي استعراض للدِّراسات التي أُجريت والتي تمكَّنُ الباحثين من الوصول إليها.

أجرى الصبحي (٢٠٠١) دراسةً هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لشبكة الانترنت واتجاهاتهم نحوها، تكوَّنت عيْنَةُ الدراسة من (١٦٢) طالباً وطالبة، ممن التحقوا بكلِّيات التربية والعلوم والآداب والزراعة، وتمَّ جمع البيانات بواسطة استبانة أعدَّها الباحث لهذا الغرض، وأشارت نتائج الدِّراسة عن ارتفاع استخدام أفراد العيْنَةِ لشبكة الانترنت، وعن وجود اتجاهات إيجابية نحوها.

كما قام مظلوم وخلف (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر طلبة الماجستير والدكتوراه، ممَّن هم في المرحلة التحضيرية بجامعة القادسيَّة، في كليّات التربية، و التربية الرياضية، والآداب،

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

والطب البيطري، والإدارة والاقتصاد، وقد أظهرت النتائج أنَّ ترتيب محور (المكتبة) جاء بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية بالنسبة لهم كباحثين، في حين جاء ترتيب (تقنيات التعليم الحديثة) بالمرتبة الأخيرة فهي قليلة وتوظيفها ضعيف، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة الدكتوراه تعزى لمتغير الوظيفة الحالية في محور (تلبية البرامج لحاجات الطلبة)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير نوع الدراسة بالنسبة لطلبة الماجستير في محور (تلبية البرامج لحاجات المجتمع)، وذلك كون مرحلة البحث هيأت لهم الاحتكاك بالمجتمع والتجاوب مع متطلباته.

أما دراسة عبد الحسين (٢٠٠٨) فإنها هدفت إلى التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تواجه أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الجامعات العراقية. وتكونت عينة الدراسة من طلبة وأساتذة الدراسات العليا في آليات الهندسة والطب البيطري بجامعة بغداد وجامعة النهرين للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ م. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة الاستبانة والتي تكونت في صورتها النهائية من (٣٩) عبارة خاصة بالطلبة و(٣٩) عبارة خاصة بالأساتذة قسمت إلى أربع محاور للصعوبات تمثلت في الأمن والاقتصاد والمحور الدراسي والكادر العلمي وللتحقق من صدق الأداة، فقد تم عرضها على مجموعة من المختصين والمحكمين العلميين والتربويين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم وبلغ معامل ثبات الأداة (٠.٨١) ولتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية: معادلة فيشر، معامل ارتباط بيرسون، واستخدام المتوسطات الحسابية (spss) والانحرافات المعيارية للتغيرات على كل فقرة ومحور. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تواجه أساتذة وطلبة الدراسات العليا حسب المحاور الأربعة السابقة.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

وهدفَت دراسة عساف والحلو (٢٠٠٩) إلى معرفة واقع جودة التَّعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النَّجاح من وجهة نظر الطَّلَبَة، ومعرفة تأثير مُتغيَّرات النوع الاجتماعي والكلية والمستوى الدراسي، والوضع المهني للطالب، وتقدير الطالب والمسار المتوقَّع للطالب، تكوَّن مجتمعُ الدَّراسة من "١١٠٠" طالب، أمَّا عَيِّنة الدراسة فتكوَّنت من "٢٤٨" طالباً وطالبة شكَّلت ما نسبته "٢٢.٥%" من مجتمع الدراسة، وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح كانت عالية بمتوسط (٣.٦٥)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيِّر الكلية لصالح كليات العلوم والشرعة والتربية، ومتغيِّر الوضع المهني للطالب لصالح مَنْ يعملون في مجال التَّربية، ومتغيِّر تقدير الطَّالب لصالح ذوي التقدير الممتاز، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا تبعاً لمتغيَّرات النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والمسار والمتوقع للطالب، كما بيَّنت الدراسة سلبية وإيجابية برامج الدراسات العليا ومقترحات الطلبة لتطوير هذه البرامج في جامعة النجاح الوطنية.

وهدفَت دراسة الحولي و شلدان(2010) ، إلى التعرف على أسباب الهدر التربوي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزّة وسبل علاجها، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ قسم إدارة الأعمال بكلية التجارة أكثر الأقسام بالنسبة للطلبة المنقطعين عن الدراسة ، يليه قسم العقيدة بكلية أصول الدين، وأن الأسباب الاقتصادية من أكثر الأسباب التي أثرت سلباً على مواصلة الطَّلَبَة لدارساتهم العليا تليها الأسباب الاجتماعية ثم الأسباب التَّعليمية ثم الأسباب الشخصية، كما أوضحت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائي يعزى لمتغيِّر (الجنس، المعدَّل التراكمي)، إضافة إلى ذلك فقد أشارت

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية)إنسانية، علمية (في المجال الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية باستثناء المجال الرابع (الأسباب الاقتصادية)؛ إذ كانت الفروق لصالح الكليات العلمية. وقد توصلت دراسة دوز (Duze,2010)، التي بحثت في تحليل مشكلات طلبة الدراسات العليا في الجامعات النيجيرية، أن طلبة الدراسات العليا في نيجيريا يعانون من مشكلات عميقة مُتجذرة نتيجة تعقيد النظام، مما يؤدي إلى تأخرهم في إكمال البرامج المقررة لهم، وقد أتت المشكلات المتعلقة بقلّة الخدمات و المستلزمات الدراسية في المرتبة الأولى، ثم تلتها المشكلات الأكاديمية، وجاءت في المرتبة الثالثة المشكلات المتعلقة بالمال والرسوم الدراسية، وبعدها المشكلات المتعلقة بتوفر المعلومات الإلكترونية عن البرامج والمقررات، أما المشكلات المرتبطة بصعوبات الإشراف فقد جاءت في المرتبة الخامسة، في حين جاءت المشكلات مع الإدارة والمواضيع المتعلقة بها في المرتبة السادسة، إضافة إلى ذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يعانون أيضاً من مشكلات في السكن حيث احتلت المركز السابع لديهم، كما أن الطلبة يعانون من مشكلات مرتبطة بخلفية أسرهم وجاءت في المرتبة الثامنة، أما المرتبة التاسعة فكانت للمشكلات المتعلقة بالمتحنيين الخارجيين أو المناقشين الخارجيين للأطروحات، واحتلت المشكلات الشخصية التي تعرقل مسار دراساتهم العليا المرتبة العاشرة.

أجرى عيسى وأبو المعاطي (2011)دراسة هدفت إلى تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، تكونت عينة الدراسة من (21)عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ممن يدرسون في برنامج الماجستير ويشرفون على

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

الطلبة، كما شملت أيضاً (80) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، وتمّ جمع البيانات بواسطة استبيانين واحدة للأساتذة والأخرى للطلبة، وأشارت النتائج إلى وجود معوقات في المحاور التالية: سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية، وأهداف برنامج الدراسات العليا، والمقررات الدراسية ومحتواها، واستراتيجيات التعليم والإرشاد الأكاديمي، والخدمات والتسهيلات البحثية.

أمّا دراسة الشريف (2011) فهدفت إلى اقتراح آليات عملية لتقويم برامج الدراسات العليا من أجل التطوير والارتقاء بهذه البرامج، بما يتناسب مع التطورات العالمية في حقل الدراسات العليا؛ نظراً لأنّ تقويم هذه البرامج في الجامعات يُعدّ مدخلاً أساسياً من مدخلات التطوير والتحديث ويؤدي في النهاية إلى تطوير العملية التعليمية البحثية، ولقد تعرّضت الدراسة إلى واقع الدراسات العليا في الجامعات، من أجل استكشاف حقيقة هذه البرامج، ودراسة الإيجابيات والسلبيات والمشاكل والمعوقات التي تعترض تطورها وتقدّمها، وبعدها تطرق الباحث لعرض الآليات المتبعة والتي تمثلت في: مرحلة الإعداد والتخطيط، مرحلة تحديد الأسئلة والأهداف وبناء المعايير، ومرحلة جمع البيانات وتحليلها، ومن ثمّ إصدار نتائج التقويم.

أجرى الحربي (2011) دراسة بهدف تعرّف واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، أُجريت الدراسة خلال العام الجامعي (1430/1431) وشملت عينة الدراسة (٨٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الكلية، و(113) طالباً وطالبة ممن التحقوا ببرنامجي الماجستير والدكتوراه، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة لجمع البيانات والتي تكونت من ثلاث محاور هي: برامج الدراسات العليا في الأقسام الأكاديمية، وتحليل برامج الدراسات العليا في الأقسام

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

الأكاديمية، والتَّصوُّر المُقترح لتطوير برامج الدِّراسات العُليا في الأقسام الأكاديمية لكلية التربية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أنَّ تقديرات عينة الدراسة متوسطةً للمحورين الأوليين، وعالية لعبارات المحور الثالث.

وهدفَت دراسة تاليلو و باكي ((Talebloo & Baki, 2013)، إلى التعرف على التَّحدِّيات التي تواجه طلبة الدراسات العليا الدوليين خلال سنة الدراسة الأولى في جامعة بورا (University Putra Malaysia)، كشفت الدراسة عن وجود صعوبات تواجه الطلبة الدوليين خاصَّةً في السنة الأولى من الدِّراسة، تتعلَّقُ بقلَّة الخدِّمات المُقدَّمة مِنَ الجامعة لِلطُّلبة بشكلٍ عامٍّ، و اختلاف البيئة الاجتماعية للطلبة، بالإضافة إلى مشكلات متعلِّقة بالأوضاع الأكاديمية، وضعف الخدمات المُقدَّمة لبرامج الطلبة الدوليين.

أجرى آل سفران (2015) دراسةً هدفت إلى تقويم برامج الدِّراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد، في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وتمَّ جمع البيانات بواسطة استبانة مُكوَّنة من (80) فقرةً مُوزَّعةً على (8) محاور، ورُعت على عينة الدِّراسة التي تكوَّنت من (50) عضواً من أعضاء هيئة تدريسٍ و(279) طالباً وطالبةً، وتوصَّلت الدراسةُ إلى عدَّة نتائج منها أنَّ محاور معايير الجودة تحقَّقت جميعها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطةٍ عدا محورين تحقَّقا بدرجةٍ مرتفعة، أمَّا من وجهة نظر الطلبة فالمعايير تحقَّقت بدرجة متوسطة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الطلبة والأساتذة حول تحقُّق معايير الجودة والاعتماد في خمسة محاور وفي الدرجة الكلية لصالح الأساتذة، ولم تظهر أيَّة فروق تُعزى لمتغيِّر

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

النوع، وأكدت الدراسة أنَّ المعايير التي تحتاج إلى تطوير هي المقررات من حيث التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي، والالتزام باللوائح المعتمدة، ووجود نظام فعال لقبول تطلعات الطلبة، والتوازن في التقويم بين الاختبار النهائي والمتطلبات الفصلية، وتوافر برنامج ودليل للطلاب يواكب تطورات البرنامج بصفة دورية.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت واقع الدراسات العليا أنَّها ركزت على تقويم برامج الدراسات العليا من زوايا مختلفة، وهي إما واقع استخدام شبكة الانترنت من قبل الطلبة كدراسة (الصبحي، ٢٠٠١)، أو تقويم البرامج (خلف، ٢٠٠٧؛ عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١؛ الشريف، ٢٠١١؛ آل سفران، ٢٠١٥)، أو تعرّف الصعوبات والمعوقات التي تواجه طلبة الدراسات العليا (عبدالحسين، ٢٠٠٨؛ Duze, 2010؛ Baki & Talebloo، ٢٠١٣)، أو واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا (2009)؛ أو أسباب الهدر التربوي بين طلبة الدراسات العليا (2010)، أو تعرّف واقع برامج الدراسات العليا (الحري، ٢٠١١)، وركزت معظم الدراسات على دراسة هذه الجوانب المتعلقة بواقع الدراسات العليا إما من وجهة نظر الطلبة، أو الطلبة والأساتذة معاً.

وكشفت النتائج أنَّ واقع الدراسات العليا في هذه البلدان التي أجريت فيها الدراسات متفاوت، وأنَّ برامج الدراسات العليا لا تزال بحاجة إلى مزيد من التقويم ودراسة واقعها خاصةً مع تطوّر الاحتياجات المجتمعية والاقتصادية والتكنولوجية، وأنَّ الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا لا تزال مُستمرّة مما يتطلب مواصلة دراسة هذه البرامج من أجل الحصول على بيانات تساعد على تطويرها والتقليل من المشكلات التي تواجه الطلبة.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

وظهر من خلال تلك الدراسات أنَّ دراسةً واحدةً فقط أُجريت على الدراسات العليا في سلطنة عمان للباحث (الصباحي ٢٠٠١)، رغم أنَّ هناك توسعاً كبيراً في عدد البرامج وأيضاً الطلبة الملتحقين بها خلال هذه السنوات، ومن هنا تتبّع أهمية هذه الدراسة التي تتفق مع الدراسات السابقة في توظيفها للمنهج الوصفي، إلا أنها تختلف عنها في الطريقة حيث توظف هذه الدراسة طريقة تحليل المحتوى لتعرّف واقع الدراسات العليا في سلطنة عمان، أي أنها لا تستطلع وجهات نظر الأساتذة والطلبة وهو المنحى الذي مشّت وفقه الدراسات السابقة.

منهج البحث:

في ضوء مشكلة الدراسة وتحقيقاً لأهدافها، فقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي مُتمثلاً في طريقة تحليل المحتوى للحصول على بيانات هذه الدراسة، وهذه الطريقة هي أكثر ملاءمة لتحقيق الهدف لكونها تساعد على جمع بيانات مُحددة وفق بطاقة تحليل مُعدّة مسبقاً، ممّا يساعد على الخروج باستنتاجات حول واقع الدراسات العليا، كما ركّزت الدراسة على عملية المقارنة بين المؤسسات التعليمية في ضوء المتغيرات السبعة لدراسة الواقع والتي ورد ذكرها أعلاه.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع برامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) التي تقدّمها مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات خلال الفترة من (٢٠١٥-٢٠١٧)، وتشمل (٦) جامعات هي جامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، والجامعة الألمانية للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة ظفار، والجامعة العربية المفتوحة، وجامعة نزوى، و(٩) كليات هي مجان، وولجات

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

للعلوم التطبيقية، وكالدونيان، والشرق الأوسط، ومزون، والخليج، والزهران،
وصور الجامعية، والكلية الحديثة للتجارة والعلوم.

عيّنة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو عيّنتها حيث تم تحليل جميع البرامج التي تقدّم في الدراسات
العليا في سلطنة عمان من حيث سبعة متغيرات هي: تخصصات البرامج
(علوم تطبيقية، وعلوم إنسانية)، ولغة البرامج (عربية، وإنجليزية)، وتكلفة
البرامج المالية، وطريقة تقديم البرامج (مقررات، وبحث، ومقررات مع بحث)،
ومدة البرامج، ونظام البرامج (تفرغ جزئي، تفرغ كلي، اختياري بين النظامين)،
وعدد الساعات المعتمدة للبرامج.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل تكوّنت من جزأين؛ الجزء الأول
هو البيانات العامة عن الجامعة والبرامج، والجزء الثاني وهو البيانات عن
البرامج وفقاً لسبعة متغيرات هي: تخصصات البرامج (علوم تطبيقية، وعلوم
إنسانية)، لغة البرامج (عربية، إنجليزية)، وتكلفة البرامج المالية، وطريقة تقديم
البرامج (مقررات، بحث، مقررات وبحث)، ومدة البرامج، ونظام البرامج (تفرغ
جزئي، تفرغ كلي، اختياري بين النظامين)، وعدد الساعات المعتمدة للبرامج.

صدق الدراسة:

تمّ عرض الأداة المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى على مجموعة من
الباحثين الذين أجروا دراسات في تحليل المحتوى بصفة عامة، والذين أجروا
دراسات في مجال الجودة في التعليم العالي في جامعة السلطان قابوس،

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

وبعض الجامعات العربية، حيث أكدوا صلاحياتها للغرض الذي أعدت من أجله.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخراج ثبات أداة الدراسة من خلال استخراج نسبة الاتفاق بين المحللين بعد تحليل برنامجين من عينة الدراسة نظراً لأن الدراسات تشمل جميع البرامج، وبعد إجراء حساب معادلة هولستي ظهر أن الاتفاق بين المحللين بلغ (١٠٠%)؛ وذلك لأن الاستمارة تتضمن الحصول على بيانات صريحة ومحددة (مقننة)، أي لا يوجد من ضمنها أية بيانات ضمنية قد تؤدي إلى الاختلاف.

الإحصاء:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت التكرارات والنسب المئوية

نتائج الدراسة:

أولاً/ إجابة السؤال الأول والذي نصّه:

ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان من حيث تخصصات البرامج (علوم تطبيقية، وعلوم إنسانية)؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج البيانات المتعلقة بتوزع برامج الدراسات العليا إلى برامج علوم تطبيقية وبرامج علوم إنسانية، ويوضح الجدول (٢) نتائج هذا السؤال.

جدول (٢)

توزع برامج العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية في برامج التعليم العالي

الجامعة أو الكلية	عدد برامج العلوم الإنسانية	عدد برامج العلوم التطبيقية
الجامعة الألمانية	—	٢ ماجستير

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

2	جامعة نزوى	٨ ماجستير	٥ ماجستير
3	جامعة صحار	٥ ماجستير	٢ ماجستير
4	جامعة ظفار	٤ ماجستير	٤ ماجستير
5	الجامعة العربية المفتوحة	٢ ماجستير	١ ماجستير
6	كلية مجان	١ ماجستير	٣ ماجستير
7	كلية ولجات للعلوم التطبيقية	-	٢ ماجستير
8	كلية كالدونيان	-	٤ ماجستير
9	كلية الشرق الأوسط	-	٢ ماجستير
10	الكلية الحديثة للتجارة والعلوم	-	٣ ماجستير
11	كلية مزون	١ ماجستير	٢ ماجستير
12	كلية الخليج	-	١ ماجستير
13	كلية الزهراء	-	١ ماجستير
14	كلية صور الجامعية	١ ماجستير	-
15	جامعة السلطان قابوس	٢٤ ماجستير، ٨ دكتوراه	٣٧ ماجستير، ٢٤ دكتوراه
الإجمالي		54	93
		147	

يتضح من الجدول (٢) أنَّ عددَ برامجِ الدِّراساتِ العُليا في جانبِ العلوم الإنسانية (٥٤) برنامجاً، توزَّعت بين (٢٢) برنامجاً للجامعات والكليات الخاصة، و(٣٢) برنامجاً في جامعة السلطان قابوس، منها (٤٤) برنامج ماجستير، (٢٢) منها في الكليات والجامعات الخاصة، منها (٨) برامج في

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

جامعة نزوى، و(٥) برامج في جامعة صحار، و(٤) برامج في جامعة ظفار، و(٢) في الجامعة العربية المفتوحة، و(١) في كلية مجان، و(١) في كلية مزون، و(١) كلية صور الجامعية، وتوزعت هذه البرامج المُقدّمة في تخصصات التربية وعلوم اللغة العربية واللغة الإنجليزية، والموارد البشرية، أما جامعة السلطان قابوس فهي تقدّم مُنفردةً (٢٤) برنامجاً في تخصصات التربية واللغة العربية والتاريخ والجغرافيا، وعلوم الاجتماع والآثار والإعلام والمكتبات والحقوق، و(٨) برامج دكتوراه في جامعة السلطان قابوس فقط، تخصصت في اللغة العربية والتاريخ، في حين أنّ جميع البرامج الموجودة في الجامعات والكليات الخاصة تقدّم في درجة الماجستير فقط.

أما برامج العلوم التطبيقية فبلغ عددها (٩٣) برنامجاً، توزعت بين (٣٢) برنامجاً في الكليات والجامعات الخاصة، و(٦١) برنامجاً في جامعة السلطان قابوس، منها (٦٥) برنامج ماجستير توزعت بين (٣٢) برنامجاً في الجامعات والكليات الخاصة، توزعت كالتالي: (٢) في الجامعة الألمانية، و(٢) في جامعة صحار، (٥) في جامعة نزوى، و(٤) في جامعة ظفار، و(١) في الجامعة العربية المفتوحة، و(٣) في كلية مجان، و(٤) في كلية كالدونيان، و(٢) في كلية الشرق الأوسط، و(٣) في الكلية الحديثة للتجارة والعلوم، و(١) في كلية الخليج، و(٢) في كلية ولجات للعلوم التطبيقية، و(١) في كلية مزون، و(١) في كلية صور الجامعية، و(١) في كلية الزهراء، وتوزعت البرامج في تخصصات العلوم والهندسة والاقتصاد والتجارة وتقنية المعلومات والإدارة والتكنولوجيا، في حين تقدّم جامعة السلطان قابوس (٣٣) برنامج ماجستير في مجال العلوم التطبيقية في تخصصات العلوم والزراعة والعلوم البحرية وعلوم الحيوان، والهندسة وتخصصات الطب والتمريض، و(٢٤) برنامج دكتوراه في

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات؛
دراسة تحليلية.....

تخصّصات الزراعة والعلوم التطبيقية وعلوم الحيوان، والهندسة وتخصّصات الطب والعلوم والتربية. وكذلك فإنّه لا يوجد برنامج دكتوراه في الكليات والجامعات الخاصة.

من خلال الجدول (٢) نلاحظ أنّ عدد البرامج المتاحة للدراسات العليا بلغ (١٤٧) برنامجاً، منها (٥٤) برنامجاً في العلوم الإنسانية، مقابل (٩٣) برنامجاً للعلوم التطبيقية، أي أنّ (٣٦.٧%) حصّة العلوم الإنسانية، في حين بلغت حصّة العلوم التطبيقية (٦٣.٣%) من إجمالي البرامج المتاحة، حصّة البرامج للجامعات والكليات الخاصة من برامج الدراسات العليا بلغت (٣٦.٧%) من البرامج المقدّمة، في حين بلغ ما تقدّمه جامعة السلطان قابوس (٦٣.٣%) من جملة البرامج المقدّمة، حيثُ تتوزّع على وجه التفصيل كالتّالي: (١٤.٩%) من برامج العلوم الإنسانية موجودة في الكليات والجامعات الخاصة، و(٢١.٨%) منها في جامعة السلطان قابوس، و(٢١.٨%) من برامج الدراسات العليا في مجال العلوم التطبيقية في الكليات والجامعات الخاصة، مقابل (٤١.٥%) في جامعة السلطان قابوس.

وبذا بلغ ما تقدّمه الكليات والجامعات الخاصة في مجال العلوم الإنسانية (٤٠.٧%) من إجمالي برامج التعليم العالي في مجال العلوم الإنسانية جميعها في درجة الماجستير، وبذا يكون ما تقدّمه (٠%) في درجة الدكتوراه، في حين بلغت نسبة ما تقدمه جامعة السلطان قابوس وحدها (٥٩.٣%) من إجمالي برامج العلوم الإنسانية، منها (٤٤.٤%) في درجة الماجستير، و(١٤.٩%) في درجة الدكتوراه، أمّا بالنسبة لمجال العلوم التطبيقية فإنّ الكليات والجامعات الخاصة تقدّم (٣٤.٤%) من إجمالي برامج العلوم التطبيقية جميعها في درجة الماجستير، وبذلك يكون ما تقدّمه في برنامج الدكتوراه من العلوم التطبيقية

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

(٠%)، في حين تقدّم جامعة السلطان قابوس (٦٥.٦%) من البرامج المُقدّمة في مجال العلوم التطبيقية، منها (٣٩.٨%) في درجة الماجستير، و(٢٥.٨%) في درجة الدكتوراه، وهذا ما يوضّحه الشكل (١).

يتّضح ممّا تقدّم، أنّ جانب العلوم التطبيقية طغى على جانب العلوم الإنسانية في برامج الدراسات العليا، ربّما بسبب أنّ معظم الكليات الخاصة وكليات الجامعات الخاصة تقدّم تخصصاتٍ علميةً تطبيقيةً، وأنّ التوجّه العامّ في التعليم العالي بشكلٍ عامّ حكومياً كان أو خاصاً يتّجه نحو الاهتمام بتدريس العلوم التطبيقية في جميع مراحل التعليم العالي، كما يتّضح ممّا تقدّم من عرضٍ للإحصائيات المتوفرة أنّ ما تقدّمه جامعة السلطان قابوس مُنفردة من برامج في الدراسات العليا يفوق عدد ما تقدّمه الجامعات والكليات الخاصة مجتمعةً في مرحلة الماجستير، وأنّ برامج الدكتوراه انفردت بها جامعة السلطان قابوس، حيث أنّ الجامعات والكليات الخاصة لا تقدّم برامج دكتوراه للدراسات العليا، وربّما يعود ذلك إلى كون الجامعة هي المؤسسة الأقدم في التأسيس، والأكثر إمكانياتٍ ماديّة وبشريّة.

ثانياً/ إجابة السؤال الثاني والذي نصّه:

ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث لغة البرامج (عربية، وانجليزية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج البيانات المتعلقة بتوزّع برامج الدراسات العليا من حيث اللغة العربية والانجليزية، ويوضّح الجدول (٣) نتائج هذا السؤال.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

جدول (٣)

توزيع برامج الدراسات العليا من حيث اللغة (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية)

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية	اختياري اللغة	بيانات غير متوفرة
37	12	5	-
1	86	1	5
38	98	6	5
25.9%	66.6%	4.1%	3.4%
النسبة المئوية			

أما عن لغة دراسة البرامج فقد تنوعت بين لغتين: اللغة العربية واللغة الإنجليزية، حيث أن (٩٨) من البرامج تقدم باللغة الإنجليزية بما نسبته (٦٦.٧%) من جملة البرامج المقدمة، منها (٨٦) برنامجاً في العلوم التطبيقية - كما يتضح من الجدول (٣)، - حيث أن جميع كليات العلوم التطبيقية في جامعة السلطان قابوس تقدم برامجها باللغة الإنجليزية، وكذلك الكليات والجامعات الخاصة، تقدم جميع برامجها في العلوم التطبيقية باللغة الإنجليزية، ما عدا برنامج تطبيقي واحد - حسب البيانات المتوفرة - يوجد في جامعة ظفار في تخصص الإدارة يقدم باللغة العربية.

كما يوجد (١٢) برنامجاً في العلوم الإنسانية يُقدم باللغة الإنجليزية، تتوزع بين (٣) برامج في التربية في جامعة السلطان قابوس، و (٩) برامج موزعة على الكليات والجامعات الخاصة في كل من جامعة نزوى وجامعة ظفار وكلية مجان وكلية مزون وكلية صور الجامعية.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

أما اللغة العربية فهي لغة التدريس السائدة للعلوم الإنسانية في نظام التعليم العالي بالسلطنة، حيث يُقدّم (٣٨) برنامجاً للدراسات العليا باللغة العربية، بما نسبته (٢٥.٩%)، وهذا كون برامج العلوم الإنسانية في الأصل هي الأقل حيث بلغت نسبة برامج العلوم الإنسانية (٣٦.٧%) من إجمالي البرامج المقدمة للدراسات العليا، فتقدّم جامعة السلطان قابوس (٢٤) برنامجاً في العلوم الإنسانية باللغة العربية، و(٥) برامج في جامعة صحار، و(٥) برامج في جامعة نزوى، (٢) في جامعة ظفار، و(١) في الجامعة العربية المفتوحة. كما تقدّم جامعة ظفار برنامجاً تطبيقياً واحداً في الإدارة باللغة العربية، وهذا ما يوضّحه الجدول (٤).

في حين وُجِدَتْ (٥) برامج في العلوم الإنسانية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، تمّ وضع اللغة اختيارية بين العربية والإنجليزية، وبرنامج واحد تطبيقي في الجامعة العربية المفتوحة أيضاً اختياري اللغة بين العربية والإنجليزية. ولم تتوفّر البيانات عن (٥) برامج في جامعة نزوى.

الجدول (٤)

اللغات التي تقدّم بها البرامج في الكليات والجامعات الخاصة وجامعة السلطان قابوس

م	الجامعة أو الكلية	عدد البرامج باللغة الإنجليزية	عدد البرامج باللغة العربية	اختياري اللغة
1	الجامعة الألمانية	جميع البرامج	-	
2	جامعة نزوى	العلوم التطبيقية ٥ تطبيقي غير متوفر	العلوم الإنسانية ما عدا اللغة الإنجليزية	
3	جامعة صحار	العلوم التطبيقية	العلوم الإنسانية	
4	جامعة ظفار	٢ إنساني ٣ تطبيقي	٢ إنساني ١ تطبيقي	
5	الجامعة العربية المفتوحة	١ تطبيقي	١ إنساني	1
6	كلية مجان	٢ إنساني ٢ تطبيقي	-	

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

7	كلية ولجات للعلوم التطبيقية	٢ تطبيقي	-
8	كلية كالدونيان	٤ تطبيقي	-
9	كلية الشرق الأوسط	٢ تطبيقي	-
10	الكلية الحديثة للتجارة والعلوم	٢ تطبيقي	-
11	كلية مزون	١ إنساني ٢ تطبيقي	-
12	كلية الخليج	١ تطبيقي	-
13	كلية الزهراء	١ تطبيقي	-
14	كلية صور الجامعية	١ إنساني	-
15	جامعة السلطان قابوس	٦١ تطبيقي ٣ترية	٢٤ إنساني 5
الإجمالي		98	38

إن يمكننا القول من خلال الشكل (٢) أن اللغة الأكثر سيادة في برامج التعليم العالي هي اللغة الإنجليزية، حيث بلغت (٦٦.٧%) من جملة البرامج المقدمة، في حين بلغت البرامج المقدمة باللغة العربية (٢٥%) من إجمالي البرامج المقدمة، بسبب أن عدد البرامج التطبيقية يفوق عدد البرامج الإنسانية المقدمة في التعليم العالي، لكون اللغة الإنجليزية هي لغة الدراسات التطبيقية السائدة في الجامعات والكليات الحكومية والخاصة في السلطنة.

ثالثاً/ إجابة السؤال الثالث والذي نصّه:

ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان من حيث تكلفة البرامج؟

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج البيانات المتعلقة بتكلفة البرنامج في مؤسسات التعليم العالي، ويوضح الجدول (٥) نتائج هذا السؤال.

الجدول (٥)

التكلفة المالية لبرامج التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان

م	الجامعة أو الكلية	التكلفة بالريال العماني
1	الجامعة الألمانية	١٩٠٠ لكل فصل
2	جامعة نزوى	التربية ٢٩٨٨ اللغات ٣٦٦٠-٤٤٦٤ العلوم التطبيقية ٦٣٠٠
3	جامعة صحار	5400
4	جامعة ظفار	٤١٢٥ علوم إنسانية ٤٥٠٠٠ علوم تطبيقية
5	الجامعة العربية المفتوحة	2772
6	كلية مجان	5750- 6229
7	كلية ولجات للعلوم التطبيقية	2200-2500
8	كلية كالدونيان	6000-6975
9	كلية الشرق الأوسط	4000
10	الكلية الحديثة للتجارة والعلوم	6530-8000
11	كلية مزون	5650
12	كلية الخليج	بيانات غير متوفرة
13	كلية الزهراء	5555
14	كلية صور الجامعية	بيانات غير متوفرة
15	جامعة السلطان	ماجستير إنسانيات: ٢٥٠٠ للعمانيين، ٣٥٠٠ وافدين.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

قابوس	ماجستير تطبيقي: ٣٠٠٠ للعماني، ٤٠٠٠ للوافدين، دكتوراه إنسانيات: ٤٠٠٠ للعمانيين، ٥٠٠٠ للوافدين، دكتوراه تطبيقي: ٥٠٠٠ للعمانيين، ٧٠٠٠ للوافدين.

تقدّم الكليات والجامعات الخاصة برامجها في الدراسات العليا في درجة الماجستير فقط، وبالتالي فالحديث هنا سيكون عن تكلفة الدراسات العليا فيها حسب البيانات المتوفرة، حيث الأسعار تتراوح بين (٢٢٠٠) ريال عماني، و بين (٨٠٠٠) آلاف ريال عماني، ويبدو من البيانات المتوفرة أنّ برامج العلوم الإنسانية أقلّ تكلفةً من برامج العلوم التطبيقية، وأقلّها التربة وتأتي بعدها صعوداً اللغات ثم العلوم التطبيقية الأخرى، تقدّم كلية ولجات للعلوم التطبيقية أقلّ الأسعار لبرنامجها التطبيقي في الإدارة ب(٢٢٠٠) ريال عماني، يليها أيضاً البرنامج التطبيقي في الإدارة في الكلية نفسها ب(٢٥٠٠) ريال عماني، تليها الجامعة العربية المفتوحة حيث تقدّم برامجها ب(٢٧٧٢) ريال عماني، وتليها جامعة نزوى حيث تقدّم برنامجها في التربية ب(٢٩٨٨) ريال عماني، وبرامج اللغات تتراوح بين (٣٦٦٠-٤٤٦٤) ريال عماني، وتقفز الأسعار في جامعة نزوى لتصل إلى(٦٣٠٠) ريال عماني لبرامج العلوم التطبيقية. أما كلية الشرق الأوسط فتقدّم برامجها التطبيقية في الإدارة ب(٤٠٠٠) ريال عماني، وبعدها ترتفع أسعارها في الجامعات والكليات الخاصة لتصل إلى (٤١٢٥) ريال عماني لبرامج العلوم الإنسانية، و(٤٥٠٠) ريال عماني في جامعة ظفار، وترتفع أكثر في كلية مجان حيث تتراوح هناك بين (٥٧٥٠-٦٢٢٩) ريال عماني، ثم كلية الزهراء حيث تصل تكلفة برنامجها التطبيقي في مجال الإدارة إلى (٥٥٥٥) ريال عماني، وكلية مزون تقيم برنامجها

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

بتكلفة (٥٦٥٠) ريالٍ عمانيّ ، وتصدُّ الأسعار بشكلٍ أكبر في كلية كالدونيان لتترواح بين (٦٠٠٠-٦٩٧٥) ريالٍ عمانيّ ، و تعتلي هرم الأسعار الكلية الحديثة للتجارة والعلوم حيث بلغت تكلفة برامجها التطبيقية في الإدارة والتجارة والتكنولوجيا لتصل التكلفة إلى ما بين (٦٥٠٠ و ٨٠٠٠) ريالٍ عمانيّ ، وكذلك الجامعة الألمانية في صفتها، حيث تصل تكلفة الفصل الدراسي الواحد إلى (١٩٠٠) ريالٍ عمانيّ ، على أن يكون مدة البرنامج (٣) سنوات.

في حين بدت الأسعار في جامعة السلطان قابوس أكثر تنظيماً وتوازناً وتحديداً، فقد حُدِّت الأسعار للعلوم الإنسانية في جميع الكليات التي تقدّم برامج العلوم الإنسانية، وكذلك الأسعار موحدة لجميع الكليات التي تقدّم البرامج التطبيقية، كما فُصِّلَت الأسعار بين الماجستير و الدكتوراه، و كذلك بين العمانيين والوافدين، حيث بلغت تكلفة برامج الماجستير في العلوم الإنسانية (٢٥٠٠) ريالٍ عمانيّ للعمانيين، و(٣٥٠٠) ريالٍ عمانيّ للوافدين، في حين بلغت تكلفة برامج الماجستير في العلوم التطبيقية (٣٠٠٠) ريالٍ عمانيّ للعمانيين، و(٤٠٠٠) ريالٍ عمانيّ للوافدين، إلا أنَّ تكلفة برامج الماجستير في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بلغت (٤١٧٠-٤٥٠٠) ريالٍ عمانيّ للعمانيين، و(٥٤٠٠-٥٠٠٠) ريالٍ عمانيّ للوافدين. والجدول (٤) يوضّح التكلفة المالية لبرامج التعليم العالي في الجامعات والكليات الخاصة وجامعة السلطان قابوس

وفيما يخص برامج الدكتوراه في جامعة السلطان قابوس، تمّ تحديدها وتوحيدها أيضاً، بين جميع الكليات ما بين عُمانيين ووافدين، حيث بلغت تكلفة برامج الدكتوراه المُقدّمة من كليات العلوم الإنسانية (٤٠٠٠) ريالٍ عمانيّ للعمانيين، و(٥٠٠٠) ريالٍ عمانيّ للوافدين، وتكلفة برامج الدكتوراه المُقدّمة من

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

الكلية العلمية التطبيقية بلغت (٥٠٠٠) ريالٍ عمانيٍّ للعمانيين، و(٧٠٠٠) ريالٍ عمانيٍّ للوافدين.

يتضح من تفاوت الأسعار أنه لا يوجد نظام مُحدّد من وزارة التعليم العالي ولا من مجلس التعليم، وهما الجهتان اللتان تُشرفان على شؤون التعليم العالي في تحديد قيمة الدراسة في برامج الدراسات العليا، حيث يخضع الموضوع لتقييم إدارة الكليات والجامعات نفسها، لذا وُجدَ هذا التفاوت الكبير في الأسعار، وربما زيارة كلفة برامج الدراسات العليا في الكليات والجامعات الخاصة يعود لمحدودية الكادر الوظيفي من ناحية، وقلة عدد الطلاب الملتحقين من ناحية، حيث إنّ تكلفة الطالب تزيد كلما قلّ عددهم من الناحية النظرية، وهذا ما يبرّر زيادة البرامج في جامعة السلطان قابوس، حيث توفّر الكادر الوظيفي، فيقابلة زيادة أعداد الطلبة الملتحقين.

رابعاً/ إجابة السؤال الرابع والذي نصّه:

ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان من حيث طريق تقديم البرامج (مقرّرات، بحث، مقرّرات وبحث)؟
ولإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج البيانات المتعلقة بكلفة البرنامج في مؤسسات التعليم العالي، ويوضّح الجدول (٦) نتائج هذا السؤال.

الجدول (٦)

مسارات الدراسات العليا في الجامعات والكليات الخاصة وجامعة السلطان قابوس

م	الجامعة أو الكلية	البرامج المقدمة كمقرّرات	البرامج المقدمة كبحث	البرامج اختياري بين مقرّرات وبحث	البرامج مقرّرات وبحث
1	الجامعة الألمانية	-	-	مقرّرات وبحث	جميع البرامج
2	جامعة نزوى	-	اللغات والعلوم التطبيقية	معظم البرامج المقدمة	-

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

3	جامعة صحار	-	جميع البرامج	-	-
4	جامعة ظفار	-	-	جميع البرامج	-
5	الجامعة العربية المفتوحة	-	-	جميع المقررات	-
6	كلية مجان	-	-	-	-
7	كلية ولجات للعلوم التطبيقية	بيانات غير متوفرة	بيانات غير متوفرة	بيانات غير متوفرة	-
8	كلية كالدونيان	-	جميع البرامج	-	-
9	كلية الشرق الأوسط	-	بيانات غير متوفرة	-	-
10	الكلية الحديثة للتجارة والعلوم	-	جميع البرامج	-	-
11	كلية مزون	معظم برامجها	تكنولوجيا	-	-
12	كلية الخليج	-	البرنامج المقدم	-	-
13	كلية الزهراء	-	-	البرنامج المقرر	-
14	كلية صور الجامعية	بيانات غير متوفرة	بيانات غير متوفرة	بيانات غير متوفرة	-
15	جامعة السلطان قابوس	2	٣٢ برنامج	(١) في كلية الطب	59

يتَّضح من الجدول (٦) تفاوت مسارات البرامج المقدمة في الكليات والجامعات الخاصة بين المقررات أو المساقات الدراسية والامتحان الشامل، وبين البحث، أو الاختيار بين أحد المسارين في البرنامج الواحد من قبل الطلبة، أو المسارين معاً في البرنامج الواحد، مع أهمية التأكيد أن البرامج المقدمة في الجامعات والكليات الخاصة هي برامج ماجستير فقط، ففي الجامعة الألمانية تقدّم البرامج بنظام المقررات الدراسية مع مشروع بحثي يُقدّم في فصل

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

دراسي واحد من البرنامج، أما جامعة نزوى فتقدم في جميع برامجها خيار مسار المقررات الدراسية أو مسار البحث الميداني، باستثناء برامج اللغات والكيمياء حيث يجب أن تقدم بمسار البحث الميداني، في حين اعتمدت جامعة ظفار اختيار طالب الدراسات العليا بين مساري المقررات الدراسية أو البحث الميداني في جميع برامجها المقدمة، وكذلك الحال بالنسبة للجامعة العربية المفتوحة أيضاً، حيث تركزت الخيار للطلبة في اختيار أحد المسارين المطروحين.

في حين اعتمدت جامعة صُحار مساراً في جميع برامجها المقدمة سواء في العلوم التطبيقية أم العلوم الإنسانية، وكذلك كلية كالدونيان فتقدم جميع برامجها المطروحة بمسار البحث الميداني، ولم تتوفر المعلومات عن البرامج المتبقية، وتشابهت معهما الكلية الحديثة للتجارة والعلوم، حيث تقدم برامجها المطروحة بمسار البحث الميداني، كما تقدم كلية الخليج برنامجها في الإدارة بمسار البحث الميداني، في حين تقدم كلية مزون برنامجها في الإدارة أيضاً بمسار المقررات الدراسية، أما كلية صور الجامعية، فهي تقدم برنامجها في الموارد البشرية بمسار البحث الميداني.

وتقدم جامعة السلطان قابوس الغالبية العظمى من برامجها في الماجستير والدكتوراه البالغ عددها (٥٩) برنامجاً بمسار البحث الميداني والمقررات في فروع العلوم التطبيقية والإنسانية، باستثناء ثلاثة برامج، اثنان منها يُقدم وفق مسار المقررات الدراسية أحدهما إدارة أعمال في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، والثاني ماجستير أو دبلوم الترجمة في كلية الآداب، وبرنامج واحد يترك خيار مساره للطلبة بين المقررات البحث الميداني وهو برنامج الكيمياء الحيوية المُقدم في كلية الطب، في حين تقدم برامج الدكتوراه (٣٢) وفق خيار البحث الميداني يتضح ذلك في الجدول (٥).

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

يتضح من استعراض مسارات الجامعات والكليات الخاصة وجامعة السلطان قابوس في تقديم برامجها في الدراسات العليا، أن معظم البرامج في التعليم العالي تُقدّم وفق مسار البحث، فجميع برامج كلية جامعة صحار، وكلية كالدونيان، وكلية الحديثة للتجارة والعلوم، وكلية الخليج، وكلية صور الجامعية، وبرامج اللغات والكيمياء في جامعة نزوى، و(٣٢) برنامجاً من برامج جامعة السلطان قابوس خاصةً في مرحلة الدكتوراه تُقدّم بالبحث، في حين وُجد مسار الخيار بين البحث أو المقررات كثاني أكثر المسارات انتشاراً في تقديم البرامج في الدراسات العليا، حيث إنّ كلّ برامج جامعة ظفار تُقدّم بهذه الطريقة، وكذلك الجامعة العربية المفتوحة، ومعظم برامج جامعة نزوى، وبرنامج واحد في جامعة السلطان قابوس في كلية الطب، ثمّ ظهر أيضاً مسار المقررات كالثالث الأنظمة الموجودة في الكليات والجامعات الخاصة وجامعة السلطان قابوس، حيث إنّ كلية مزون تُقدّم برامجها بهذا المسار، وكذلك برنامجين من جامعة السلطان قابوس يُقدّمان بهذه الطريقة، وأخيراً وُجد مسار تقديم البرامج وفق مسار المقررات والبحث معاً موجوداً في الجامعة الألمانية وفي غالبية برامج الماجستير في جامعة السلطان قابوس (٥٩) برنامجاً.

خامساً/ إجابة السؤال الخامس والذي نصّه:

ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان من حيث مدّة البرنامج؟

ولإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج البيانات المتعلقة بمدّة البرنامج في مؤسسات التعليم العالي، ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا السؤال.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

الجدول (٧)

مدة برامج التعليم العالي في الكليات والجامعات الخاصة وجامعة السلطان قابوس

م	الجامعة أو الكلية	مدة البرامج بالسنوات
1	الجامعة الألمانية	3
2	جامعة نزوى	سنتان منتظم، ٤ سنوات جزئي
3	جامعة صحار	سنتان
4	جامعة ظفار	سنتان منتظم، ٤ سنوات جزئي
5	الجامعة العربية المفتوحة	سنتان
6	كلية مجان	سنتان
7	كلية ولجات للعلوم التطبيقية	سنتان
8	كلية كالدونيان	سنتان-سنتان ونصف
9	كلية الشرق الأوسط	سنتان
10	الكلية الحديثة للتجارة والعلوم	سنة ونصف-سنتان
11	كلية مزون	سنتان
12	كلية الخليج	سنتان
13	كلية الزهراء	سنتان
14	كلية صور الجامعية	بيانات غير متوفرة
15	جامعة السلطان قابوس	سنتان للماجستير تفرغ كلي، ثلاث سنوات تفرغ جزئي، ٤ سنوات دكتوراه

يَتَضَحُّ مِنَ الْجَدُولِ (٧) أَنَّ مُدَّةَ بَرَامِجِ الدِّرَاسَاتِ الْعِلْيَا فِي مَوْسَّسَاتِ التَّعْلِيمِ الْعَالِي تَرَاوَحَتْ بَيْنَ سَنَةٍ وَنِصْفٍ وَثَلَاثَ سَنَوَاتٍ فِي وَضْعِ الدِّرَاسَةِ الْإِنْتِزَامِيَّةِ (التَّفَرُّغِ الْكَلِّيِّ)، وَسِنَتَيْنِ إِلَى ٤ سَنَوَاتٍ فِي وَضْعِ التَّفَرُّغِ الْجَزَائِيِّ لِلطَّلَبَةِ، فَمُدَّةُ

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

البرنامج بلغت سنة ونصفاً كأقل مدة في الكلية الحديثة للتجارة والعلوم بنظام التفرغ الكلي، وستتان في معظم الكليات والجامعات الخاصة كجامعة نزوى وجامعة صحار وجامعة ظفار، والجامعة العربية والمفتوحة وكلية مجان، وكلية ولجات للعلوم التطبيقية، وكلية كالدونيان وكلية مزون وكلية الخليج، وكلية الزهراء، وكلية صور الجامعية، وأطول مدة بلغت (٣) سنوات كانت في الجامعة الألمانية.

أما بالنسبة لنظام التفرغ الجزئي موجود في سنتين كأقل مدة في الكلية الحديثة للتجارة والعلوم، وستين ونصف في كل من كلية كالدونيان وجامعة نزوى باستثناء برامج الكيمياء وطرق التدريس في جامعة نزوى الذي يصل إلى (٤) سنوات، وفي جامعة ظفار تصل مدة التفرغ الجزئي إلى (٤) سنوات أيضاً.

أما البرامج المقدمة في جامعة السلطان قابوس فهي موحدة المدة، حيث بلغت سنتين للتفرغ الكلي في برامج الماجستير، و(٣) سنوات للتفرغ الجزئي لها، في حين بلغت مدة برامج الدكتوراه (٤) سنوات بنظام التفرغ الكلي، حيث لا يوجد خيار غيره لبرامج الدكتوراه في جميع الكليات.

إذ في الغالب تُقدّم برامج الماجستير في سنتين في حال الدراسة الانتظامية في الكليات والجامعات الخاصة وجامعة السلطان قابوس، مع وجود بعض الاستثناءات البسيطة حيث تقل مدة البرنامج إلى سنة ونصف كما هو الحال في الكلية الحديثة للتجارة والعلوم، أو أن يزيد ليصل (٣) سنوات كما هو موجود في الجامعة الألمانية.

في حين تختلف مدة برنامج الماجستير المُقدّم بطريقة التفرغ الجزئي بين الكليات والجامعات الخاصة نفسها، وبينها وبين جامعة السلطان قابوس، حيث

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

بلغت سنتين في الكلية الحديثة للتجارة والعلوم كأقل مدة موجودة، وتوحدت في (٣) سنوات في جميع برامج جامعة السلطان قابوس المقدمة من مختلف الكليات، وارتفعت إلى (٤) سنوات في كل من جامعة ظفار وجامعة نزوى.
سادساً/ إجابة السؤال السادس والذي نصّه:

ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث نظام الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج البيانات المتعلقة بنظام الدراسة وفق ثلاثة مستويات هي: (تفرغ جزئي، تفرغ كلي، اختياري بين النظامين)، ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا السؤال.

جدول (٨)

نظام الدراسة في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان

م	الجامعة أو الكلية	تفرغ كلي	تفرغ جزئي	اختياري بين النظامين
1	الجامعة الألمانية	-	جميع البرامج	-
2	جامعة نزوى	-	-	جميع البرامج
3	جامعة صحار	بيانات غير متوفرة	بيانات غير متوفرة	-
4	جامعة ظفار			جميع البرامج
5	الجامعة العربية المفتوحة	-	-	اختياري لتخصص التربية
6	كلية مجان	-	جميع البرامج	-
7	كلية ولجات للعلوم التطبيقية	جميع البرامج	-	-
8	كلية كالدونيان	-	جميع البرامج	-
9	كلية الشرق الأوسط	-	جميع البرامج	-
10	الكلية الحديثة	-	جميع البرامج	-

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

	للتجارة والعلوم			
11	كلية مزون	بيانات غير متوفرة	بيانات غير متوفرة	بيانات غير متوفرة
12	كلية الخليج	-	البرنامج المقدم	-
13	كلية الزهراء	-	البرنامج المقدم	-
14	كلية صور الجامعية	بيانات غير متوفرة	بيانات غير متوفرة	بيانات غير متوفرة
15	جامعة السلطان قابوس	٤٦ برنامج	٧ برامج	٣٦ برنامج

يتضح من الجدول (٨) أنَّ مؤسسات التعليم العالي تتباين في أنظمة الدراسة التي تتيحها لطلبة الدراسات العليا بين نظام التفرُّغ الكامل والدراسة الانتظامية للطلبة، وبين نظام التفرُّغ الجزئي للطلبة حيث يستطيعون إنجاز الدرجة العلمية ومتطلباتها في فترة أطول، وبنظام أقل ازدحاماً، خاصةً في حال أنَّ الطالب لا يستطيع الحصول على إجازة دراسية كاملة من جهة عمله، فأوجدت بعض الكليات نظام التفرُّغ الجزئي للطلبة مرافقاً لنظام التفرُّغ الكلي، وكلٌّ من الطلبة يختار ما يناسبه حسب ظروفه. أما بعض الكليات فقد اتبعت نظام التفرُّغ الكلي ولم تفتح مجالاً للتفرُّغ الجزئي، في حين تبنت كليات وجامعات أخرى النظام المعاكس حيث فتحت باب التفرُّغ الجزئي فقط.

اعتمد نظام التعليم الجزئي كنظامٍ وحيدٍ للجامعة أو الكلية على جميع البرامج في كلٍّ من الجامعة الألمانية، وكلية مجان، وكلية كالدونيان، وكلية الشرق الأوسط، والكلية الحديثة للتجارة والعلوم، وكلية الخليج، وكلية الزهراء، في حين اعتمدت كلية ولجات للعلوم التطبيقية على نظام التفرُّغ الكلي فقط، أما جامعة نزوى وجامعة ظفار والجامعة العربية المفتوحة فقد اعتمدت النظامين

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

في برامجها المقدمة، وعلى الطلبة اختيار ما يناسبهم. في حين لم تتوفر البيانات حول هذا الموضوع في كل من كلية مزون وكلية صور الجامعية، وجامعة صحار.

أما جامعة السلطان قابوس، فقد اعتمدت على الأنظمة الثلاثة حسب طبيعة البرامج المقدمة ومتطلباتها، فبرامج الدكتوراه المقدمة من مختلف الكليات كلها تقدم بنظام التفرغ الكلي في مدة (٤) سنوات، وكذلك الحال لبرامج الماجستير المقدمة في كلية الطب وكلية التمريض، فهي تقدم بنظام التفرغ الكلي لطبيعة المادة المقدمة، أما باقي برامج الماجستير المقدمة من مختلف الكليات فهي تقدم وفق النظامين وعلى الطالب اختيار ما يناسبه حسب ظروفه. ويظهر الجدول (٧) نظام الدراسة في برامج التعليم العالي في الكليات والجامعات الخاصة وجامعة السلطان قابوس.

إذن هنا تختلف معظم الكليات والجامعات الخاصة عن جامعة السلطان قابوس في تقديم الأولى جميع برامجها بنظام التفرغ الجزئي، باستثناء جامعتي ظفار ونزوى اللتين التقتا مع جامعة السلطان قابوس في تقديم النظام الاختياري للطلبة ما بين التفرغ الكامل والجزئي، وانفردت كلية مزون بتقديم نظام التفرغ الكلي فقط لبرامجها، وقد تشابهت مع برامج الدكتوراه في جامعة السلطان قابوس في هذا النظام.

سابعاً/ إجابة السؤال السابع والذي نصّه:

ما واقع برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان من حيث عدد الساعات المعتمدة للبرنامج؟

ولإجابة عن هذا السؤال تم استخراج البيانات المتعلقة بعدد الساعات المعتمدة للبرامج في مؤسسات التعليم العالي، ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا السؤال.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

الجدول (٩)

الساعات المعتمدة لبرامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي العُمانية

م	الجامعة أو الكلية	عدد الساعات المعتمدة
1	الجامعة الألمانية	30
2	جامعة نزوى	30-36
3	جامعة صحار	36-48
4	جامعة ظفار	30-36
5	الجامعة العربية المفتوحة	36
6	كلية مجان	36
7	كلية ولجات للعلوم التطبيقية	70-94
8	كلية كالدونيان	٦٠ ساعة
9	كلية الشرق الأوسط	معلومات غير متوفرة
10	الكلية الحديثة للتجارة والعلوم	36-42
11	كلية مزون	64-130
12	كلية الخليج	36
13	كلية الزهراء	36
14	كلية صور الجامعية	بيانات غير متوفرة
15	جامعة السلطان قابوس	٣٠ ساعة لبرامج الماجستير، ٢٤-٣٠ ساعة لبرامج الماجستير بكلية التجارة، ٢٥ ساعة ماجستير كلية التمريض، لا يوجد ساعات لبرامج الدكتوراه

ويتَّضح من الجدول (٩) اختلاف السَّاعات المعتمدة اختلافاً كبيراً بين الكليات والجامعات الخاصة، وإنْ تشابهت بين بعض منها، حيث وجدت (٣٠) ساعة معتمدة في برامج الجامعة الألمانية، وتراوح ما بين (٣٠ و ٣٦) ساعة

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

مُعتمدة في كلٍّ من جامعة نزوى وجامعة ظفار والجامعة العربية المفتوحة وكلية مجان، وبلغت (٣٦) ساعة معتمدة في برامج كليتي الزهراء والخليج، في حين تراوحت بين (٣٦ و ٤٢) ساعة معتمدة في الكلية الحديثة للتجارة والعلوم، وازدادت لتتراوح بين (٣٦ و ٤٨) ساعة معتمدة في جامعة صحار، وارتفعت أكثر في كلية كالدونيان لتصل إلى (٦٠) ساعة، وقفزت لتصل إلى ما بين (٧٠ و ٩٤) ساعة في كلية ولجات للعلوم التطبيقية، وبلغت أقصاها في كلية مزون حيث تراوحت بين (٦٤ و ١٣٠) ساعة معتمدة. في حين لم تتوفر بيانات عن كلية صور بهذا الخصوص.

أما جامعة السلطان قابوس فقد وحدت برامج الماجستير ب(٣٠) ساعة معتمدة في جميع البرامج المُقدّمة من مختلف الكليات، ما عدا برامج كلية الاقتصاد والعلوم السياسية التي تراوحت عدد ساعاتها بين (٢٤ و ٣٠) ساعة معتمدة، وكذلك برنامج الماجستير المُقدّم من كلية التمريض فعدد ساعاته المعتمدة بلغت (٢٥) ساعة معتمدة، ولا يوجد نظام الساعات المعتمدة على برامج الدكتوراه؛ كونها تعتمد على خيار البحث دون مقررات في جميع البرامج المُقدّمة في درجة الدكتوراه من مختلف الكليات في الجامعة.

من الملاحظ عدم اعتماد برنامج موحد لنظام الساعات المعتمدة من التعليم العالي ليعم على الكليات والجامعات الخاصة، ليكون نظاماً موحداً مُقدّماً للطلبة في الدرجة العلمية نفسها، لا سيما بتخصصات متقاربة، حيث انضحت فروقات كبيرة في عدد الساعات المُقدّمة بين الكليات والجامعات الخاصة، وبدأت جامعة السلطان قابوس أكثر تنظيمًا في هذا الجانب، وأن عدد ساعاتها المُعتمدة تبدو الأقلّ عدداً من جميع الكليات والجامعات الخاصة، وربما يفسر ذلك بأن الكليات والجامعات الخاصة تفرض رسومها وفق عدد الساعات التي

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

يحصل عليها الطالب، وهذا الذي لا تعملُ به جامعة السلطان قابوس، وهو ما يمكن أن يقودَ إلى مواجهة طلبة الدراسات العليا لصعوبات من الناحية المالية الاقتصادية، وهو ما كشفت عنه دراسات أجريت في بعض الدول .

التوصيات

أولاً/ لا بدَّ من وضع إطارٍ مرجعيٍّ من قِبَلِ مجلس التعليم يحكمُ برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي والخاصة، من حيث ساعات البرامج، وكلفتها، ونظامُ الدراسة، واللغة، والتوازنُ بين البرامج التطبيقية والإنسانية؛ لأنَّ ذلك سيقُلِّلُ مِنَ الصُّعوباتِ التي يمكن أن تنشأَ عَنْ هَذَا التَّبَايُنِ الكبيرِ بين المؤسساتِ في هذه الجوانبِ السَّبعةِ الَّتِي رَكَزَتْ عليها الدراسة.

ثانياً/ زيادة عدد البرامج الإنسانية ضمنَ برامج الدراسات العليا لأنَّ المجتمعَ يمرُّ بتحوُّلاتٍ كثيرةٍ تربويَّةٍ واجتماعيَّةٍ وثقافيَّةٍ، ولا بدَّ من تفعيلِ البحثِ العلميِّ من خلال الدراسات العليا في دراسة هذه الظواهر وتقديمِ تصوُّراتٍ وحلولٍ لمعالجتها.

ثالثاً/ أظهرتِ الدراسة ارتفاعَ كلفة برامج الماجستير في بعض المؤسسات الخاصة إذا ما قورنت بجامعة السلطان قابوس، ولذا لا بدَّ من إيجادِ آلياتٍ لتحديد رسوم برامج الدراسات العليا، حتَّى لا يستمرَّ ارتفاعها ممَّا يقلِّلُ مِنْ عددِ الطُّلبة المُلتحقينَ بها، خاصَّةً في ظلِّ الأوضاع الاقتصادية الحاليَّةِ ممَّا يقود إلى إغلاقها.

رابعاً/ كشفتِ الدراسة أيضاً أنَّ ارتفاع عدد ساعات بعض البرامج عمَّا هو موجودٌ في المؤسسات الأخرى، ممَّا يتطلَّبُ أيضاً مراجعةً لهذه البرامج قبلَ اعتمادها والترخيص لها حتَّى لا يُنْهَكَ الطُّلبةُ بدراسة ساعات كثيرة، ويقود ذلك إلى تأخير تخرُّجهم وإلى زيادة كلفة الدراسة لديهم.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

المقترحات:

- دراسة واقع الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة والأساتذة ومتّخذي القرار.
- دراسة الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي، وفق المتغيرات التي ركّزت عليها هذه الدراسة.
- مقارنة واقع الدراسات العليا بواقعها في بعض الدول المتقدّمة من حيث المتغيرات السبعة التي ركّزت عليها هذه الدراسة.

المراجع

آل سفران، محمد حسن (٢٠١٥). تقويم برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، دراسات العلوم التربوية، ٤٢ (3)، 847-871

الحولي، عليان الحولي؛ شلدان، فايز كمال (٢٠١٠). أسباب الهدر التربوي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة وسبل علاجها، المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

زوين، محمد محمود؛ وهاشم، أميرة جابر. (٢٠٠٨). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من جهتي نظر أساتذتها وطلبتها، مجلة مركز دراسات الكوفة، ١ (11)، 39-84.

الصبحي، عبد العزيز عباس (٢٠٠١). واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لشبكة الانترنت واتجاهاتهم نحوها .

عبد الحسين، فرات (٢٠٠٨). الصعوبات التي تواجه أساتذة الدراسات العليا، وطلبتها في الجامعات العراقية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٢ (3)، 845-887.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تحليلية.....

عبد المعطي، أحمد حسين (٢٠١٠). تصور مقترح لتطبيق المعايير القياسية إدارة الجودة بإدارة الدراسات العليا التربوية بمصر في ضوء المواصفات الدولية للجودة (ISO 9001K): دراسة تقييمية، المجلة العلمية، جامعة أسيوط العدد (٤)، عساف، عبد؛ الحلو، غسان. (٢٠٠٩). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث

(العلوم الإنسانية)، (3) 23، 711-744.

عمادة الدراسات العليا، جامعة السلطان قابوس (٢٠١٨). النظام الأكاديمي للدراسات العليا ٢٠١٨، سلطنة عمان: عمادة الدراسات العليا،

[file:///C:/Users/saifn/Downloads/saifn/Users:/C:///file
سات%٢٠ العليا\(٢\).pdf](file:///C:/Users/saifn/Downloads/saifn/Users:/C:///file%20الدراسات%20الأكاديمية%20للدراسات%20العليا.pdf)

عيسى، محمد أحمد؛ أبو المعاطي (٢٠١١). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مجلة بحوث التربية النوعية، ع (١٩)، ٤٤-١.

مجلس التعليم (٢٠١٤). مسيرة التعليم في سلطنة عمان، سلطنة عمان: المؤلف،
<file:///C:/Users/saifn/Downloads/k5nZMtze8Qp9.pdf>

مظلوم، حسين جدوع؛ خلف، كريم بلاسم (٢٠٠٧). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 30.6-1. (3-4).

الحري، محمد بن محمد (٢٠١١). واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد (٥)، ٩٤-١٢٧.

أبو جحجوح، يحيى. (١٤٣٠هـ). تقويم برامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى، رسالة التربية وعلم النفس-جامعة الملك سعود، العدد (٢٢).

الشريف، فاتن. (٢٠١٠). آلية مقترحة لتقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية، الرياض: الجامعة العربية المفتوحة.

واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات:
دراسة تحليلية.....

جريدة أثير. (٦ يونيو ٢٠١٧). تعرف على تفاصيل إحصائية التعليم العالي في السلطنة،

[http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%91%D9%81-](http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%91%D9%81-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/)

[-D8%B9%D9%84%D9%89-](http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/)

[-D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-](http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/)

[-D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A](http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/)

[-D8%A9-](http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/)

[-D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A](http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/)

[-D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A](http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/)

[-D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A](http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/)

[%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/](http://www.atheer.om/archives/438197/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7/)

Al Harthy, M. (2011). *Private higher education in the Sultanate of Oman: rationales, development and challenges*, (Unpublished Doctoral thesis), University of Kassel.

Al-Bulushi, K. (2003). *Accreditation in an International Context: Prospects for Implementation in the Omani Higher Education System* (Unpublished Ph.D. thesis), University of Pittsburgh, USA.

Al-Hajri, A. (2002). *Human Capital Theory and the Financing of Higher Education in Oman* (Unpublished Ph.D. thesis), University of Sheffield, UK.

Al-Lamki, S. (2002). Higher Education in the Sultanate of Oman: challenge of access, equity and privatization. *Higher Education Policy and Management*, 24, (1), 75-86.

- Al-Ramadhani, S. (2003). *Higher Education Development in Oman 1970-2002: Challenges and Achievements*. (Unpublished Ph.D. thesis), University of Edinburgh, UK.
- Ashwin, P. (2006). *Changing higher education: the development of learning and teaching*, London and New York: Routledge.
- Chinelo O. Duzé.(2010). An Analysis of Problems Encountered by Post-graduate Student in Nigerian Universities, *Kamla-Raj*, Vol.22, No.2: 129-137.
- Choung, J-Y. (2003). Patterns of knowledge production: the case of information and telecommunication sector in Korea, *Scientometrics*, 58 (1).
- Ferguson, R . (2010). *An impending opportunity to lift global learning . Standards Through Graduate Programs*. Excellence in Postgraduate Programs. Challenges and Solutions. King Saud. University Riyadh.
- Taleboo, B., & Baki, R.(2013). Challenges Faced by International Postgraduate Students during their First Year of Studies, *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (13), 138-145.

اثر برنامج ارشادي لخفض مستوى التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

ا.م. د. صفاء عبدالزهرة حميد الجمعان
(ارشاد نفسي)

تدريسية في قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي / كلية التربية للعلوم الانسانية
جامعة البصرة - جمهورية العراق

Dr. Safaa Abdulzahra Hameed Al Jaman
(psychological counseling)
Department of Psychological Counseling and
Educational Guidance
college of Education for Human Sciences
University of Basrah - Republic of Iraq

اثر برنامج ارشادي لخفض مستوى التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

ا.م. د. صفاء عبدالزهرة حميد الجمعان

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على اثر برنامج ارشادي في خفض مستوى ٤ التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بلغت عينة البحث (٢٠) تلميذا وزعوا على مجموعتين الضابطة (١٠) تلاميذ والتجريبية (١٠) تلاميذ تم تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية المكون من (١٢) جلسة، لمدة (٦) اسابيع ، بواقع جلستين في الاسبوع الواحد، وتستغرق الجلسة الواحدة (٦٠) دقيقة. وكل جلسة تشمل مجموعة من الاهداف والاجراءات والفنيات التي تساهم في التخفيف من التنمر لدى افراد المجموعة . اظهرت النتائج فعالية البرنامج لوجود دلالة احصائية لصالح افراد المجموعة التجريبية

الكلمات المفتاحية: برنامج ، ارشادي، التنمر، المرحلة الابتدائية

Effectiveness of counseling program in reduce of bullying among primary school students

Abstract

The present study aimed at identifying the effect of a counseling program in reducing bullying among primary school students

The study sample consisted of (20) students distributed in the control groups (10) students and experimental students (10) students. The pilot program was applied to the experimental group consisting of (12) sessions for a period of 6 weeks with two sessions per week, 60 minutes). Each session includes a set of goals, procedures and techniques that contribute to the alleviation of bullying among

members of the group. The results showed the effectiveness of the program because there is statistical significance for the members of the experimental group

key words: Program, counseling, bullying, primary stage

مشكلة البحث:

التنمر هو شكل من اشكال الاساءة والايذاء موجه من قبل فرد او مجموعة من الافراد نحو فرد او مجموعة تكون اضعف (في الغالب جسديا) وهي من الافعال المتكررة على مر الزمن والتي تتطوي على خلل (قد يكون حقيقيا او متصورا) في ميزان القوى بالنسبة للطفل ذي القوة الاكبر او بالنسبة لمجموعة تهاجم مجموعة اخرى اقل منها في القوة ، ويمكن ان يكون التنمر عن طريق التحرش الفعلي او الاعتداء البدني او غيرها من اساليب الاكراه الاكثر دهاءا مثل التلاعب . وتكون آثار التنمر خطيرة جداً، بل ويمكن أن تؤدي إلى الوفاة و يوضح بعض المختصين اثار التنمر على الأفراد، والذين يتعرضون باستمرار للسلوك التعسفي سواء كانوا أطفال أو البالغين ، يكونون معرضين لخطر الأمراض المتعلقة بالضغط النفسي والتي من الممكن في بعض الأحيان أن تؤدي إلى الانتحار .كما يعاني ضحايا التنمر من مشاكل عاطفية وسلوكية على المدى الطويل. حيث قد يسبب التنمر الشعور بالوحدة والاكتئاب والقلق وتؤدي إلى تدني تقدير الذات، وزيادة التعرض للمرض.(المركز الدولي للطفولة والتعليم المبكر والتطوير، ٢٠١٧)، ويعد التنمر المدرسي (Bullying School) بما يحمله من عدوان اتجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها. إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي

للمجتمع المدرسي، لذلك نجد أن العدوان الجسمي مع هؤلاء المتمترين في المدارس يلحق الضرر بالطالب في أي مستوى تعليمي، كما أنه يشعر الطالب ضحية التنمر) بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة الى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة في الأنشطة خوفا من المتمترين، أما بالنسبة للمتمتر فإنه قد يتعرض لحرمان او الطرد من المدرسة، أو يهرب منها وكذلك قد يظهر في أعمال إجرامية خطيرة (Quiroz , Arnette,& Stephens2006

لذا تتحدد مشكلة البحث الحالي بالاجابة على السؤال الاتي: هل هناك اثر للبرنامج الارشادي في خفض مستوى التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
اهمية البحث :

لم يعد الاهتمام بالمشكلات الطلابية ترفا تربويا، وانما هناك حاجة ماسة وملحة لدراسة المشكلات الطلابية والتكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، وبشكل خاص في مرحلتي الطفولة والمراهقة، فالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والتكنولوجية المتغيرة اضافة الى الاحداث الاخرى المتسارعة ادت الى زيادة صعوبة الحياة وتعقيداتها والى ظهور العديد من المشكلات على كافة الاصعدة ومنها المشكلات المتعلقة في سلوكيات الطلبة غير المرغوبة، والتي تحدث عادة في غياب الرقابة المدرسية والاسرية. ومن المشكلات التي تحدث في الخفاء وتؤثر على الاطفال والمراهقين ما يسمى بسلوك التنمر (الاستقواء) والذي يؤثر على الطالب نفسه في جميع المجالات وعلى زملائه ومن ثم على النظام المدرسي بشكل عام وقد اصبحت هذه الظاهرة اكثر شيوعا في ظل عصر العولمة والانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والمعلومات الامر الذي يحتم على الاباء والمعلمين والباحثين والمختصين الاهتمام بهذه الظاهرة (الصباحيين والقضاة، ٢٠١٣، ص٣)

فالتنمر Bullying ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد لدى افراد الجنس البشري وتتم ممارسته باشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة وتظهر عندما تتوافر الظروف المناسبة، وعلى الرغم من ان السلوك التنمري Bullying Behavior موجودا في المجتمعات البشرية منذ القدم الا ان البحث في هذا الموضوع حديثا نسبيا ويعد السلوك تنمرا عندما يشمل هجوما نفسيا ولفظيا وبدنيا غير مستثار على الضحية Victim ويبدأ هذا السلوك في عمر مبكر من الطفولة في حوالي السنتين تقريبا ، حيث يبدأ الطفل في تشكيل مفهوم اولي للتنمر ينمو تدريجيا ويستمر حتى يصل الذروة في الصفوف الثلاث الاخيرة من المرحلة الابتدائية ويستمر خلال المرحلة الاعدادية ثم يبدأ بالهبوط تدريجيا مع نهاية المرحلة الثانوية وقلما يوجد سلوك تنمري في المرحلة الجامعية باستثناء حالات السخرية. يمكن أن تتضمن التصرفات التي تعد تنمرا التناوب بالألقاب، أو الإساءات اللفظية أو المكتوبة، أو الاستبعاد من النشاطات، أو من المناسبات الاجتماعية، أو الإساءة الجسدية، أو الإكراه. (Crothers,2004,p496-503) يمكن أن يتصرف المتممرين بهذه الطريقة كي يُنظر إليهم على أنهم محبوبون أو أقوياء أو قد يتم هذا من أجل لفت الانتباه. ويمكن أن يقوموا بالتنمر بدافع الغيرة أو لأنهم تعرضوا لمثل هذه الأفعال من قبل.

ويعد السلوك التنمري سلوكا مكتسبا من البيئة التي يعيش فيها الفرد، وهو سلوك يأتي بنتائج وخيمة على جميع الاطراف المشاركين فيه، حيث يمارس طرف قوي (المتممر) الاذى النفسي والجسمي واللفظي والاجتماعي ... (الخ) اتجاه فرد اضعف منه في القدرات الجسمية (الضحية او المتممر عليه) وتؤكد اسماعيل (٢٠١٠) ان التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان اتجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية او لفظية او نفسية او اجتماعية او الكترونية من

المشكلات التي لها اثار سلبية على القائم بالتتمرد او على المتمرد عليه (الضحية) او البيئة المدرسية باكملها.

لذا فان التدخل المبكر واثارة الوعي ضروريان ومهمان من اجل وقف التتمرد او الاستقواء . (Beane,1999) وان الحاجة ماسة لتعلم الطلبة المشاركين جميعا طرقا مناسبة في العلاقات مع الاخرين.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الاتي:

التعرف على اثر برنامج ارشادي لخفض مستوى التتمرد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتتبع عن هذا الهدف الاهداف الاتية:
أ. قياس مستوى التتمرد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب. التعرف على مستوى التتمرد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق متغير الجنس (ذكور - اناث)

تحديد المصطلحات:

اولا: البرنامج الارشادي :

ويعرفه كل من:

١. زهران ، ١٩٩٨ : برنامج مخطط منظم في ضوء اسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا او جماعيا. (زهران، ١٩٩٨، ص٤٩٩)

٢. حسين ٢٠٠٤ : هو مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في اساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الارشاد النفسي وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والانشطة المختلفة والتي تقدم خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدة الافراد في تعديل سلوكياتهم واكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم الى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم

في التغلب على مشكلاتهم التي يعانون منها في معترك الحياة. (حسين ، ٢٠٠٤، ص ٢٨٣)

ثانيا:التنمر: عرفه كل من:

١. Besag, (1989): التنمر هو سلوك عدواني متكرر يهدف للإضرار بشخص آخر عمدًا، جسدياً أو نفسياً. يتميز التنمر بتصرف فردي بطرق معينة من أجل اكتساب السلطة على حساب شخص آخر (Besag,1989)

٢. رجبى وسلي Rigby & slee (١٩٩١) : ان التنمر ظلم او اضطهاد متكرر يكون جسميا او نفسيا لشخص اقل قوة من جانب شخص اخر اكثر قوة او مجموعة من الاشخاص ويختلف الظلم الذي يحدثه التنمر عن غيره من انواع الظلم الاخرى في ان التنمر ناتج عن عدم توازن في القوة بين الممتنر والمتمنر عليه (الضحية) بالاضافة الى شرط تكرار الظلم او الاضطهاد. (Rigby & slee,1991,p615)

٣. Whitted& Dupper (٢٠٠٥): هو التناوب بالألقاب، أو الإساءات اللفظية أو المكتوبة، أو الاستبعاد من النشاطات، أو من المناسبات الاجتماعية، أو الإساءة الجسدية، أو الإكراه. (Whitted& Dupper,2005)

الفصل الثاني

الاطار النظري

مفهوم التنمر Bullying :

انتشرت ظاهرة التنمر في الآونة الأخيرة وأصبحنا نرى مظاهر التنمر في كل مكان؛ في الشارع أو المدرسة أو الجامعة أو المنزل حتى في مكان العمل.

والتنمر هو شكل من أشكال العنف والإيذاء والإساءة التي تكون موجهة من فرد أو مجموعة من الأفراد إلى فرد أو مجموعة من الأفراد حيث يكون الفرد المهاجم أقوى من الأفراد الباقين.

كانت بداية ظهور مفهوم التنمر (Bullying Concept) لدى تلاميذ المدارس، حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك، والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية. وعلى الرغم من أن سلوك التنمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية، إلا أن الباحثين من المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة، ولم يأخذوها بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الدعابة البسيطة التي لا تتعدى حدود الممازحة العابرة بين الأقران، والتي تظهر ثم لا تلبث أن تتلاشى تلقائياً إلى أن جاء أولويس (Olweus، ١٩٩١) ليفتح أعيننا على هذه الظاهرة، وهذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار، وأطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده، ووضع أساس تنظيري له. اذ يعد دان أولويس النرويجي (Dan Olweus) المؤسس الحقيقي للأبحاث حول التنمر المدرسي. و عرف (دان) التنمر الدراسي بأنه أفعال سلبية متعمدة من جانب طالب أو مجموعة طلاب لإلحاق الأذى بطالب آخر، تتم بشكل متكرر و لفترات طويلة، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد، التوبيخ، الإغاظه والسب والشتائم، كما يمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أو حتى بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته. وحسب

(دان) فلا يمكن الحديث عن التنمر إلا في حالة عدم التوازن في الطاقة أو القوة (علاقة قوة غير متماثلة)؛ أي في حالة وجود صعوبة الدفاع عن النفس، أما حينما ينشأ خلاف بين طالبين متساويين تقريباً من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية ، فإن ذلك لا يسمى تنمرًا ، وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء ، غير أن المزاح الثقيل المتكرر، مع سوء النية واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة .

أشكال التنمر: هناك أشكال رئيسية للتنمر وهي:

١. التنمر اللفظي: ويشمل الإغاطة والسخرية والاستفزاز والسب والشتم والتهديد والتعليقات غير اللائقة أو اعطاء تسمية عرقية .
٢. التنمر الجسدي: كالضرب والصفع والقرص أو الرفس وغيرها من طرق الإيذاء البدني.
٣. التنمر العاطفي: من خلال الإحراج الدائم للشخص ونشر الشائعات حوله.
٤. التنمر الجنسي: استخدام أسماء جنسية وينادي بها أو كلمات قذرة أو لمس أو تهديد بالممارسة.
٥. التنمر في العلاقات الاجتماعية منع بعض الافراد من ممارسة بعض الانشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن اخرين.
٦. التنمر على الممتلكات اخذ اشياء الاخرين والتصرف فيها عنهم أو عدم ارجاعها أو اتلافها.(فيلد، ٢٠٠٤)(Wolke. etal. 2002)

كما يقسم التنمر إلى فئتين وهما:

- التنمر المباشر ويقصد به اي هجوم بدني او لفظي صريح الذي يتمثل بالضرب والدفع وشد الشعر والطعن والصفع والعض والخدش وغيرها من

الأفعال المؤذية. اضافة الى تعبيرات الوجه الایمائية التي تحمل معنى
يسبب الضيق والالم للضحايا

- التنمر غير المباشر وهو الذي يتضمن تهديد الشخص بالعزل الاجتماعي
عن طريق نشر الشائعات، ورفض الاختلاط معه ونقده من حيث الملبس
والعرق واللون و الدين وغيرها من الأمور، إضافة إلى تهديد كل من يختلط
معه أو يدعمه ويكون ذلك من العزل المتعمد للضحايا من المجموعة.
(Olweus,1996,p67)

اسباب التنمر:

١. الاسباب والعوامل الشخصية: هناك دوافع مختلفة من الفرد قد يكون
سلوكا طائشا او يصدر عن الملل او عدم ادراك المتنمرين وجود خطأ
في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الافراد وربما قد يكون المتنمر
تعرض الى التنمر في فترة سابقة من حياته. Alkinson, Hornby, (2002)

٢. الاسباب والعوامل النفسية: وهذه الاسباب مبنية على الغرائز والعواطف
والاحباط فعندما يشعر الطفل بالاحباط في المدرسة مثلا عندما يكون
مهملًا ولا يجد اهتماما به وبشخصيته ويصبح التعليم غاية يراد
الوصول اليها وعدم الاهتمام بقدراته وميوله فان ذلك يولد لديه الشعور
بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق اهدافه
مما يؤدي الى ممارسة سلوك العنف والتنمر. (الشهري، ٢٠٠٣)

٣. الاسباب والعوامل الاجتماعية: وتتمثل بالظروف المحيطة بالفرد من
الاسرة والمجتمع وجماعة الاقران ووسائل الاعلام فمعاملة الوالدين
تتراوح بين التدليل الزائد والعنف الذي يولد العنف، وهناك مشكلات

الطلاق والعنف الاسري وغيرها من العوامل التي تكون بيئة خصبة لتوليد التنمر. (العنزي، ٢٠٠٤)

٤. الاسباب والعوامل المدرسية: وتشمل السياسة التربوية وثقافة المدرسة ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب والرفاق في المدرسة وضعف العلاقة بين المدرسة والاهل، كل هذه العوامل تساعد على اظهار وتقوية سلوك التنمر من قبل بعض الطلبة. (الشهري، ٢٠٠٣)

النظريات التي فسرت التنمر :

تباينت النظريات في تفسيرها لسلوك التنمر وكالاتي:

النظرية التحليلية: عدت السلوك التنمري هو نتيجة تناقض بين دافع الحياة والموت وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الاخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لاينجوا. (قطامي وصرايرة، ٢٠٠٩، ص٨٦)

اما النظرية السلوكية: اصحاب هذه النظرية يرون ان الطفل امامه احتمالات لاحصر لها لاكتساب السلوك ويقوم الاباء بتدعيم سلوكه ومن ثم تشكيل نموه في اتجاهات محددة ويسلك الطفل بموجب عواقب سلوكه من اثابة في حين يضعف السلوك الذي لا يتم تدعيمه . (سليمان والبيلاوي، ٢٠١٠، ص١٢٧). وترى النظرية السلوكية أن المتمتم يعزز سلوكه من قبل إفراد المحيطين به مثل الزملاء والاصدقاء واحرازه درجة النجومية بين زملائه مما يجعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، كما ان حصول المتمتم على ما يريد يمثل تعزيزا بحد ذاته وهذا يدفعه لانشاء وبناء مواقف تتمرية في الاعتداء على الافراد المحيطين به من زملائه وقلما كان يواجه عقاباً من الاسرة أو من المدرسة وانما يترك يمارس أفكاره واعتدائه الجسمي وكان يقابل أحياناً بالاهمال عندما يقوم باعتداء شديد (قطامي والصرايرة ، ٢٠٠٩ ، ص٨٦).

وبشير دولارد وميلر Dullard & Miler ان كل سلوك سواء كان غير مرغوب او مرغوب هو متعلم من خلال الرغبة والاستجابة والتعزيز.

اما نظرية التعلم الاجتماعي فتؤكد على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنمذجة او القدوة او الخبرات المتنوعة وعمليات التحكم في السلوك والتأمل الذي يقوم به الطفل في استجابته للمثير، فهي ترى ان سلوك الفرد يتشكل بفعل تاثير الكبار وخاصة الالباء (التميمي، ٢٠٠٠، ص٣٣) وتشير الى ان التنمر هو نتاج نمذجة لسلوك نموذج متتمر سواء كان الاب او الاخ الاكبر او المعلم او الرفيق في منطقة السكن فاحرز المتتمر تعزيزا بالنيابة وهو تعزيز النموذج.

(Bandura, 1969,p54)

الدراسات السابقة:

دراسة ويتني (Whitney, al. et, 1994,p237) بعنوان " التنمر بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بالأطفال العاديين من نفس الفئة العمرية"،

تضمنت الدراسة أطفالاً من المدارس الثمانية المشاركة في مشروع شيفيلد في بريطانيا، جميعها تمتلك موارد متكاملة لخدمة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المسجلين رسمياً. ثلاث مدارس ابتدائية /متوسطة، وخمس مدارس ثانوية. عقدت مقابلات شخصية مع مجموعة مكونة من (١٨٦) طفلاً من المدارس الثمانية في الفترة من أواخر سبتمبر إلى أوائل ديسمبر ١٩٩١، (٣٧) زوجاً من أطفال ثلاث مدارس ابتدائية / متوسطة، (١٢ فتاة، ٢٥ ولداً) تتراوح أعمارهم بين (٦ - ١١) عاماً في المدارس الابتدائية/ المتوسطة، و(٥٦) زوجاً من خمس مدارس ثانوية (٢٠ فتاة، ٣٦ ولداً) تتراوح أعمارهم بين (١١ - ١٥) عاماً. وكشفت النتائج أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر عرضة

بصورة خطيرة للتنمر من الأطفال العاديين، كان الفارق كبيراً بالنسبة للأطفال في المدارس الثانوية. معدل مرات تعرض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كان أكثر من الأطفال العاديين . وفيما يتعلق بعدد مرات التعرض للتنمر سجلت النتائج أنه في المدارس الابتدائية والمتوسطة تعرض (٦٢%) من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتنمر أحياناً أو عدد مرات أكثر، مقارنة بـ(٤٦ %) من الأطفال العاديين. أما في المدارس الثانوية فقد تعرض (٥٩ %) من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بوضوح أكثر للتنمر وأوضحت النتائج أن الطفل الذي يتعرض للتنمر في الغالب عاجز عن التركيز في دروسه حيث تستولي فكرة التنمر على تفكيره، وعدم شعوره بالأمان في المدرسة. وبالنسبة لقدرة المدرس على التعرف على مشكلة التنمر التي تواجه أحد الأطفال وجد انها تساعده على الحصول على فكرة أوضح فيما يتعلق بالعوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم التي تواجه الطفل بصفة عامة. كما أوضحت النتائج أن تدخلات المدرسة ضد التنمر تكلل في العادة بالنجاح، أو تؤدي إلى انخفاض هام في عدد مرات التعرض أو ممارسة التنمر طبقاً لتقارير الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة في عدد الأصدقاء خلال فترة الثمانية أشهر التي عقدت فيها الدراسة. ومعظم هذه التغييرات حدثت في المدارس الثمانية جميعها، كما كشفت المقارنة بين حدوث هذه التغييرات والتغيرات العمرية الطبيعية باستخدام بيانات هذه الدراسة، أن التغييرات غير متعلقة بالعمر وإنما تعود على نحو عقلائي إلى تدخلات المدرسة والتي كانت مفيدة بصفة خاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن هذه التدخلات شرائط الفيديو وتدريب تأكيد الذات والحصول على حجرة غذاء خاصة.

وأجرى تويملو وهوفر (Twemlow & Hoover, 1999) دراسة نوعية هدفت لبحث أثر برنامج علاجي مع مجموعات الاطفال الذين تم

تصنيفهم كمتنمرين وضحايا وعاديين طورت الدراسة برنامجاً للتقليل من نسبة التنمر في المدارس الابتدائية إذ افترضت الدراسة ان الاسرة غير القادرة على فهم سلوك أطفالها يتحول الاطفال فيها الى ضحايا او متنمرين كما هدفت الدراسة معرفة نوع الاسر التي ينتمي اليها المتنمرون وضحاياهم وأنماط التربية الوالدية. أشارت نتائج الدراسة الى نجاح البرنامج في خفض الانقطاع عن المدرسة وتحسين بيئة التعلم للمتنمرين وضحاياهم كما أشارت النتائج الى ان المتنمرين وضحاياهم يأتون من أسر يسودها الانفصال، الطلاق او التفكك او الفوضوية كما أشارت النتائج النوعية الى انه لم يتذكر أي من المتنمرين ان احد والديه قد حضنه كما تعرض كل المتنمرين في الدراسة و ٧٠ % من الضحايا للعنف الاسري وتتمر أحد أفراد الأسرة عليهم وأشارت النتائج الى ان كلا من الضحايا والمتنمرين قد ذكروا بأن العلاقات السلبية او غير المرغوبة هي السائدة مع احد او كلا الوالدين , (Smith Twemlow & Hoover&,1999 p29-37)

دراسة كونولي ومور (Connolly & Moore, 2003) العلاقات الاسرية والشخصية لدى الطلبة المتنمرين ، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طفلاً ممن تتراوح اعمارهم بين ٦ - ١٦ سنة ، صنف الباحثان الطلاب الى ١١٥ طفلاً على انهم متنمرون و ١١٣ طفلاً على انهم غير متنمرين واستخدما اختبار ايزنك للشخصية لقياس ابعاد الشخصية كما استخدم اختبار العلاقات الاسرية لمعرفة المشاعر التي يحملها الاطفال اتجاه كل فرد من أفراد اسرهم . وقد اظهرت النتائج ان الاطفال المتنمرين يعانون من حرمان عاطفي في حين اظهر الاطفال غير المتنمرين علاقات اسرية ايجابية، وظهرت النتائج الحاجة الى مشاركة الاسرة وتدخلها بشكل اكبر في حياة ابنائها المتنمرين والتعرف على حاجاتهم .(Connolly & 2003,O Moore 2003 P 569-559)

دراسة الصوفي والمالكي (٢٠١٢) التنمر عند الاطفال وعلاقته باساليب

التنشئة الوالدية

استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين التنمر واساليب المعاملة الوالدية لدى اطفال المدارس الابتدائية في مدينة بغداد ممن هم في الصفوف الخامس والسادس الابتدائي من الذكور وامهاتهم . وبلغ عدد افراد العينة (٢٠٠) تلميذا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. واختيرت عينة الامهات للتلاميذ انفسهم

تم استخدام أداتين احدهما لقياس التنمر قام الباحث ببنائها تضمنت (١٩) فقرة في حين استخدم مقياس العتابي (٢٠٠١) لاساليب المعاملة الوالدية، واطهرت النتائج ان معامل الارتباط بين التنمر واساليب المعاملة الوالدية دالة احصائيا ، وان سلوك الاطفال التمرري يزيد كلما زاد اهمال وتساهل الوالدين او تسلط الوالدين عليهم في حين يرتبط التنمر سلبيا مع اسلوبي الحزم والتذبذب (الصوفي والمالكي ،٢٠١٢، ص١٤٦- ١٨٨)

الفصل الثالث

منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة حل المشكلة. اذ يعد المنهج التجريبي اكثر الوسائل كفاية في الوصول الى معرفة موثوق بها كما يمكن استخدامه في حل المشكلات. (دالين،١٩٨٥، ص٣٧٥) يهتم المنهج بالتعرف على اثر متغير تجريبي (برنامج الدراسة) على متغير تابع (السلوك التمرري) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مجتمع البحث :

تمثل مجتمع البحث بتلاميذ المرحلة الابتدائية في التعليم الحكومي لمديرية التربية في محافظة البصرة للعام الدراسي ٢٠١٧- ٢٠١٨
عينة البحث:

لتحقيق اهداف البحث اختيرت عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية (٢٠٠) تلميذ وتلميذة لمعرفة السلوك التنمري بعد تطبيق مقياس السلوك التنمري لديهم وفرز عينة التجربة من ذوي المستوى المرتفع من المتتمرين، وتم اختيارهم من الصف الخامس والسادس الابتدائي .

وبلغت عينة التجربة (٢٠) تلميذا وتلميذة من الصف الخامس والسادس ابتدائي تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة وتم التحقق من تجانسهما في كل من العمر الزمني ومقياس السلوك التنمري.

١. العمر الزمني

تراوحت اعمار التلاميذ في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بين

(٩- ١٢) جدول (١)

جدول (١)

قيمة Z لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	١٠	١١,٨٠	١١٨	٢٧,٠	٠,٢٩٣	غير دالة
الزمني	الضابطة	١٠	٩,٩٠	٩٩			

٢. قامت الباحثة بمجانسة افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في

متغير السلوك التنمري للتلاميذ قبل تطبيق برنامج الدراسة الحالية

جدول (٢)

جدول (٢)

قيمة Z لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السلوك التمرى

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	١٠	١٠,٥٥	١٠٥,٥	٢٢,٥	٠,١٩٨	غير
الزمنى	الضابطة	١٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥			دالة

يتضح من الجدول اعلاه ان قيمة Z غير دالة على مقياس السلوك التمرى وبالتالي لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السلوك التمرى مما يدل على تجانس المجموعتين قبل تطبيق البرنامج

اداة البحث:

١. مقياس التنمر

تم استخدام مقياس التنمر من اعداد (الصبيين و القضاة، ٢٠١٣) ويتكون المقياس من (٤٥) فقرة، لكل فقرة ثلاثة بدائل هي : (كثيرا، احيانا، نادرا) ، وتكون الدرجات على الاستجابات بالترتيب (٣ ، ٢ ، ١) وتكون اعلى الدرجة للمقياس (١٣٥) واقل درجة (٤٥) ويبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٩٠) وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وذوي الاختصاص في قسمي الارشاد النفسى والعلوم التربوية والنفسية لبيان صلاحية الفقرات وبعد عرضه على الخبراء للتأكد من صلاحية الفقرات اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر لقبول الفقرة وحصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق (١٠٠%) ولذا تم الابقاء على جميع الفقرات.

وتم التحقق من ثبات اداة البحث بواسطة الاختبار واعادة الاختبار وباستخدام ارتباط بيرسون كان معامل الارتباط بين الاختبارين (٠,٨٨) وهو ثبات عال يمكن الاعتماد عليه. ومن ثم تم تطبيقه على عينة بلغت (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من الصفين الخامس والسادس الابتدائي.

٢. البرنامج الارشادي

قامت الباحثة بتصميم البرنامج الارشادي من (١٢) جلسة، لمدة (٦) اسابيع ، بواقع جلستين في الاسبوع الواحد، وتستغرق الجلسة الواحدة (٦٠) دقيقة. وكل جلسة تشمل مجموعة من الاهداف والاجراءات والفنيات التي تساهم في التخفيف من التتمرد لدى افراد المجموعة وكانت الجلسات تحتوي على الاجراءات الاتية:

- الافتتاحية والتعارف بين اعضاء المجموعة والمرشدة وبين الاعضاء انفسهم (في الجلسة الاولى)
- الترحيب ثم مناقشة الواجب البيتي
- مناقشة موضوع واهداف الجلسة واجراء التدريبات والنشاطات اللازمة
- تلخيص الجلسة، والواجب البيتي (الملحق ٢)

الهدف العام من البرنامج :

يهدف البرنامج الى خفض مستوى التتمرد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الاهداف الخاصة للبرنامج:

- يهدف البرنامج الحالي الى تحقيق مجموعة من الاهداف التي يتحقق من خلالها الهدف العام للبرنامج:
- اعطاء فرصة للطفل المتمرد ليحقق ثقته بنفسه.
 - توفير الفرصة للطفل المتمرد ليعبر عن نفسه بما يدعم ثقته بنفسه.

- اكساب الطفل المتمم القيم السوية التي تمكنه من التكيف الاجتماعي
- تدريب الطفل المتمم على ضبط انفعالاته.
- تعزيز السلوكيات الايجابية التي يتعلمها وتشجيعه على تكرارها.
- زيادة قدرة الفرد على تحمل الاحباط ومواجهة الصعوبات.

الفنيات المستخدمة في البرنامج :

استخدمت الباحثة عدد من الفنيات المناسبة لتعديل سلوك الاطفال المتممين منها التفريغ الانفعالي، لعب الدور، الارشاد باللعب، النمذجة ، التعزيز، ضبط الذات، المحاضرات والمناقشات

الفصل الرابع

سيتم عرض وتفسير النتائج التي توصلت اليها الباحثة :

الهدف الاول: أ: قياس التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

وللتحقق من الهدف تم قياس السلوك التمرى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبلغ المتوسط الحسابي (٩٠,٤٥) بانحراف معياري مقداره (٢,٨١) وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٠) وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة اظهرت النتائج وجود دلالة احصائية اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٢٦٤) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩) جدول (٣).

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس السلوك التنمري

العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
٢٠٠	٩٠,٤٥	٩٠	٢,٨١	٢,٢٦٤	١,٩٦	دال احصائيا

تشير النتائج الى وجود سلوك تنمري لدى افراد عينة البحث قد تعود الى التنشئة الاجتماعية اضافة الى العنف الاسري في اسرة المتنمر وما يكتسبه المتنمر خلال ما يعرض في التلفاز والالعاب الالكترونية التي تحتوي الكثير من العنف

ب: التعرف على سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق متغير

الجنس (ذكور - اناث)

استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين الذي اظهر بان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٠١٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (١٩٨) وتبين النتائج وجود فروق دالة احصائيا لصالح الذكور اذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٠٤) وتباين قدره (٦٢٨,٧٤) فيما بلغ الوسط الحسابي للاناث (٤٩,٠٨) وكان التباين (٢٥٧,٦٣) جدول (٤)

الجدول (٤)

القيمة التائية للسلوك التنمري وفق متغير الجنس

العينة	الوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
ذكور	١٠٤	٦٢٨,٧٤	٤,٠١٢	١,٩٦	دال احصائيا
اناث	٤٩,٠٨	٢٥٧,٦٣			

هدف البحث: التعرف على اثر برنامج ارشادي لخفض مستوى التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لايجاد الدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس سلوك التنمر لدى افراد المجموعة التجريبية والضابطة اظهرت النتائج وجود دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية اذ كانت القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٧,٩٠٢) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,١٠١) جدول (٥)

جدول (٥)

يوضح الاختبار التائي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

العينه	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢٣,٥	٢٣,١٩٥	٧,٩٠٢	٢,١٠١	دال
الضابطة	٥٩	٤,٨٩٨			احصائيا

تشير هذه النتيجة الى جدوى وفعالية البرنامج الارشادي وفعالية فنياته المستخدمة وان المجموعة التجريبية تأثرت بدرجة واضحة بالبرنامج الإرشادي، اذ كان لمشاركة تلاميذ المجموعة التجريبية بفعالية في البرنامج الإرشادي واتباعهم التعليمات والإرشادات وأداء الواجبات لها الاثر في السيطرة على السلوكيات التتمرية والتحكم بالانفعالات وكانت لغة الحوار وحسن الاستماع من الاساليب الواضحة في سلوكيات افراد المجموعة التجريبية.

الاستنتاجات :

توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية:
انتشار ظاهرة التنمر بين تلاميذ المرحلة الابتدائية .
زيادة الاضطرابات النفسية بين التلاميذ بسبب زيادة في ممارسة السلوك
التنمري (المتنمر والمتنمر عليه) مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية
التوصيات :

توصي الباحثة بالآتي:
توعية الاباء بالاساليب الصحيحة في التنشئة الاجتماعية.
توعية الاباء بعدم ممارسة العنف امام ابنائهم.
عدم مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تحتوي على العنف.
اشاعة روح التعاون والاحترام
المقترحات :

اجراء دراسة تتناول العلاقة بين التنمر واساليب التنشئة الوالدية.
اثر برنامج قائم على النمذجة في خفض سلوك التنمر.

المصادر:

اولا : المصادر العربية :

١. التميمي، سميرة علي حسن (٢٠٠٠). اثر أسلوب النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، بغداد.

٢. حسين، طه.(٢٠٠٤) الارشاد النفسي، النظرية، التطبيق، التكنولوجيا. ط١. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان

٣. دالين، فان. (١٩٨٥). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. ترجمة نبيل واخرون. ط٣. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة

٤. زهران، حامد. (١٩٩٨). التوجيه والارشاد النفسي. عالم الكتب القاهرة مصر

٥. سليمان، عبدالرحمن والبيلاوي، ايهاب (٢٠١٠) : الاباء والعدوانية لدى الابناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ،دار الزهراء، الرياض ، ص١٢٧

٦. الشهري، علي عبدالرحمن. (٢٠٠٣). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة نايف العربية للعلوم الامنية . السعودية

٧. الصبحيين، علي موسى. والقضاة، محمد فرحان. (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الاطفال والمراهقين، (مفهومه- اسبابه- علاجه). ط١. جامعة نايف للعلوم الامنية. الرياض

٨. الصوفي، اسامة حميد حسن والمالكي، فاطمة هاشم قاسم (٢٠١٢): التنمر عند الاطفال وعلاقته باساليب التنشئة الوالدية، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد (٣٥)، ص١٤٦- ١٨٨

٩. العنزى، فريج. ٢٠٠٤. العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية.

مجلة التربية . مجلد ١٩ . العدد ٧٣

١٠. قطامي ،نايفة والصرايرة، منى (٢٠٠٩). الطفل المتمتر. ط ١ ،دار

المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الاردن.

١١. المركز الدولي للطفولة والتعليم المبكر والتطوير (٢٠١٧) التنمر

المدرسي لمرحلتى الطفولة والمراهقة الاسباب والعلاج ملتقى التدريبي

التربوي

ثانيا: المصادر الاجنبية:

12.anti-bullying intervention programs: A tool for matching programs with purposes. International Journal of Reality Therapy, 23(2), 16-23

13. Besag, V. E. (1989) Bullies and Victims in Schools. Milton Keynes, England: Open University Press

14. Crothers, L. M. & Levinson, E. M. (2004, Fall). Assessment of Bullying: A review of methods and instruments. Journal of Counseling & Development, 82(4), 496–503.

15.Olweus .D (1991) Bully/ Victim problems among school children: basic fact and .effect of school based intervention program pp 411-448 In D. J.Pepler and K.H. Rubin the development and treatment of children aggression Hi llsd ale, NJ: Eribaum

16.Quiroz, H; Arnette, J; Stephens, R. (2006). Bullying in schools fighting the bully Battle. Eribaum: National School Safety Center, NJ.

17.Rigby, Ken & slee (1991) . Bullying among Australian, school children: Reported, 131,pp615-727.

18.Whitted, K.S. & Dupper, D.R. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. <

>Children and Schools, Vol. 27, No. 3, July 2005, pp. 167-175(9)

الملاحق

الملحق (١) مقياس السلوك التنمري

ت	الفقرات	غالبا	احيانا	نادرا
١.	اقوم بضرب الطلبة باليد او بالقدم			
٢.	اشتم الطلبة بالفاظ بذيئة			
٣.	اقاطع الطلبة اثناء حديثهم			
٤.	لا اتحكم بأعصابي عند الغضب			
٥.	اقوم بقرص الطلبة واسبب لهم الالم			
٦.	بعض الطلبة يستحقون ما اقوم بعمله معهم			
٧.	اصرخ على الطلبة بصوت عال لافزعهم			
٨.	انكر وجود بعض الاشياء التي احصل عليها من الطلبة			
٩.	اهدد الطلبة واتوعدهم بالايذاء			
١٠.	انشتر الشائعات عن الطلبة			
١١.	اضع تعليمات قاسية تحول دون مشاركة الطلبة في النشاطات			
١٢.	اشد الطلبة من اذانهم او شعورهم			
١٣.	اشعر بالغيرة من نجاح الآخرين			
١٤.	اقوم بتخريب واتلاف ممتلكات الطلبة			
١٥.	اسخر من الطلبة واستهزئ بهم			
١٦.	اقوم باصدار القاب جنسية بذيئة عليهم			
١٧.	اطرد بعض الاشخاص بالقوة من المجموعة التي اكون فيها			

اثر برنامج ارشادي لخفض مستوى التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.....

ت	الفقرات	غالبا	احيانا	نادرا
١٨.	اسرق بعض الاشياء من الطلبة			
١٩.	اشوه صورتهم وسمعتهم			
٢٠.	المس الاخرين بطريقة غير اخلاقية			
٢١.	لا اصغي للطلبة اثناء حديثهم معي			
٢٢.	ادفع الطالب الذي يجلس في المقعد بجانبي			
٢٣.	اتعمد اذلال الطلبة			
٢٤.	اقوم باعطاء بعض الطلبة القابا مخزية لهم			
٢٥.	اقوم باخذ ممتلكات الطلبة بالقوة			
٢٦.	اعرقل الطلبة بقدمي اثناء مرورهم من امامي			
٢٧.	اتخذ قرارات نيابة عن الطلبة الضعفاء			
٢٨.	لا اعيد الاشياء التي استعيرها من الطلبة			
٢٩.	يدفعني الطلبة للسيطرة عليهم			
٣٠.	افتعل سباب للتشاجر مع الطلبة الضعفاء			
٣١.	الوم الطلبة على مشكلات لم يقترفوها			
٣٢.	يجب ان افوز في كل الانشطة المدرسية			
٣٣.	اجبر الطلبة على عمل اشياء لا يطبقونها			
٣٤.	القي على مسامع الطلبة قصصا جنسية			
٣٥.	استخدام ادوات حادة للسيطرة على الطلبة			
٣٦.	يجب على كل طالب ان يخافني			
٣٧.	اجبر الطلبة على الحديث معي بامور جنسية رغما عنهم			
٣٨.	اقوم بالقاء الطلبة ارضا			
٣٩.	لا اجعل الطلبة يشعرون بالارتياح			
٤٠.	اتهم الطلبة باعمال لم يقوموا بها			
٤١.	افسر كلام الطلبة بتفسيرات جنسية			

اثر برنامج ارشادي لخفض مستوى التتمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.....

ت	الفقرات	غالبا	احيانا	نادرا
٤٢.	اشعر بقوة شخصيتي من خلال السيطرة على الطلبة			
٤٣.	اشعل الفتن بين الطلبة عن طريق تشجيعهم على المشاجرات			
٤٤.	اتحرش جنسيا بالطلبة			
٤٥.	احتاج لبعض الاشياء التي يمتلكها الطلبة اكثر منهم			

الملحق (٢) البرنامج الارشادي

الجلسة	موضوع الجلسة	وصف الجلسة
الاولى	التعارف	يكون الترحيب والتعارف بين المرشدة واعضاء المجموعة الارشادية والتعرف على التعليمات التي يجب ان يلتزم بها اثناء جلسات البرنامج . التعرف على اهداف البرنامج التي سوف يتم تحقيقها اثناء البرنامج
الثانية	مفهوم سلوك التتمر واسبابه	التعرف على مفهوم السلوك التتمري وما هي الاسباب المؤدية اليه وما هي الاثار الناجمة ويكون ذلك باستخدام المحاضرات والمناقشات
الثالثة	الاسترخاء والتفريغ الانفعالي	يتم التدريب على الاسترخاء واستحضار المواقف التي يمارس فيها التلميذ التتمر ويستبدلها بالمواقف الايجابية يتم التفريغ عن الانفعالات التي تصاحب التتمر والتخلص منها
الرابعة	النمذجة	عرض مشاهد فيديو عن التتمر وتغيير

اثر برنامج ارشادي لخفض مستوى التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.....

		الاتجاهات فيها والاقتداء بعد شرح المواقف الايجابية في الفيديو ومناقشتها من قبل اعضاء المجموعة
الخامسة	لعب الدور	يقوم شخص ممارسة التنمر واخر يقوم بدور الضحية ويتم مناقشة المشاعر والانفعالات التي يمر بها الضحية من خلال معاشتهم للموقف ويكرر لعب الدور من خلال مواقف متعددة
السادسة	الارشاد باللعب	يتم تنفيذ مجموعة من الفعاليات والانشطة الرياضية لتعزيز التعاون بين اعضاء المجموعة
السابعة	ضبط الذات	عرض فيديو تكون نتيجة التنمر فيه مأساوية وتدريب التلاميذ للتخلص من التنمر لكي لا يصلوا الى نفس النتيجة وذلك من خلال تدريبهم على ضبط النفس ومن خلال الانشطة والفعاليات.
الثامنة	تمثيل مسرحي واستخدام التعزيز	يتم تمثيل لمواقف فيها سلوك تنمري وكل عضو من اعضاء المجموعة يقوم بسلوك ايجابي يعزز من قبل المرشدة
التاسعة	تبادل الادوار	يقوم افراد المجموعة الارشادية بتمثيل دور المرشد واخر بدور المسترشد ومنثم عكس كل منهما دوره من خلال ابداء الارشاد والنصح والتوجيهات
العاشرة	مشاهدة فيديو	عرض فيديو يتضمن سلوك تنمري ومواجهته من قبل الضحية بسلوك ايجابي وتغيير اتجاه السلبي للمتنمر في التعامل مع الاخرين

اثر برنامج ارشادي لخفض مستوى التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.....

الحادية عشر	نشاط ترفيهي	من خلال النشاط يتم مناقشة السلوكيات السلبية التي يمارسها المتنمر ومحاولة التخلص منها
الثانية عشر	تقييم وانهاء	مناقشة افراد المجموعة حول التغييرات التي طرأت عليهم ورأيهم حول البرنامج والحكم على مدى تحقق الاهداف

**فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية
الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية**

**الباحثة: نغم عطية علي
ا.د نادية شعبان مصطفى**

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي
لدى طالبات المرحلة الاعدادية

الباحثة: نغم عطية علي

ا.د. نادية شعبان

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، وقد استعملت الباحثتان منهج البحث التجريبي. ولغرض اختبار فرضية البحث استعملت الباحثتان التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي، وتكونت عينة البحث من (١٤) طالبة ثم تم توزيعهم إلى مجموعتين متكافئتين تتكون كل مجموعة من (٧) طالبات وتم اجراء التكافؤ حسب الدرجات الترتيب الولادي وقامت الباحثتان بتطبيق البرنامج الارشادي لتنمية الاهتمام الاجتماعي بالاعتماد على نظرية ادلر في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة لاي برنامج. وقامت الباحثتان ببناء مقياس الاهتمام الاجتماعي وبناء البرنامج الارشادي لعجلة العافية لمايرز وآخرون. واستعملت الباحثتان الوسائل الاحصائية لمعالجة بيانات البحث واطهرت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية والذي ادى الى تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية وايضا للبرنامج فاعلية حيث أن هناك فروق ذات دلالة احصائية والصالح الاختبار المرجأ.

مشكلة البحث :

ناقش كراندال (1980) الاهتمام الاجتماعي على اعتبار انه الحافز لتحفيز الفرد الى التفوق في المقابل ان ضعف الاهتمام الاجتماعي يولد مشاكل مع العائلة والاصدقاء والمجتمع مما يؤدي لا محال الى مشاعر المنافسة والاغتراب وانعدام الامن والدونية. وهذه المشاعر تولد حلقة فارغة للسعي الى التفوق بدلا من العمل والانخراط بالمجتمع وان عجز الاهتمام الاجتماعي هو عامل رئيس في اي شكل من اشكال الامراض النفسية، وتوصلت دراسة كراندل (Crاندall, 1986) الى ان ضعف الاهتمام الاجتماعي يؤدي الى عدم التعاون والمنافسة والكابة والقلق (Ostrovsky,et al,1992,p:220) ويؤشير يانك واخرون (Yang, et al,2014) أن الاهتمام الاجتماعي ليس قدرة فطرية، ولكن هو إمكانية قابلة للتطوير، مثل في أي عملية تعليمية مثل تعلم الجمع أو الطرح، أو رمي كرة القدم، أو طهي وجبة طعام (Yang, et al,2014,p:18). وعليه فان للاستاليب الارشادية قد يكون لها اثر في فاعلية تطوير الاهتمام الاجتماعي وعليه تم صياغة مشكلة البحث بالسؤال التالي " هل للاستلوب الارشادي على وفق عجلة العافية له فاعلية في تنمية الاهتمام الاجتماعي "

أهمية البحث:

أن المدرسة هي المكان الطبيعي للتنمية الصحية للاهتمام الاجتماعي، فضلا عن توفير مكان آمن لتوفير التعليم والإرشاد لهؤلاء الافراد الذين هم بحاجة إلى الدعم (Balance,2010,p:5-6)، أذ يذكر آدلر بان الفصول الدراسية باعتبارها المكان الذي يمكن الافراد حتى الاطفال فرصة لممارسة الاهتمام الاجتماعي حيث تتم المناقشات الجماعية داخل الصفوف في مسار

ديمقراطي مما يخلق جو يتيح للاهتمام الاجتماعي (Ostrovsky,et al,1992,p:220). وفي العملية الإرشادية يستخدم المرشدون العديد من الفنيات والاساليب والتدخلات الارشادية أو العلاجية، لكن اهدافها النهائية هي ذاتها تهدف إلى تخفيف الضيق أو التنمية أو التغيير (prout, wadkins,2014,p:1). وفي ضوء ذلك يمكن من خلال استخدام الاساليب الارشادية من اجل تنمية الاهتمام الاجتماعي وتعد عجلة العافية (The Wheel Of Wellness) من الاساليب التي تهدف لتحقيق الصحة النفسية وتحقيق التكامل بين (الجسم، العقل، والروح)، ويعد نموذج عجلة العافية مرادفا للرفاه النفسي والذي يشمل الوقاية من المرض، ويُعد من ابرز النماذج التي تركز على الفرد ككل(الجسم، العقل، والروح) لكون هذا النموذج يؤمن بأن الفرد يمتلك المعرفة الكافية لصياغة حياتهم بطريقتهم الذكية، وتحملهم مسؤولية خياراتهم، ولم يركز النموذج على جانب محدد أو أو شكل من أشكال العلاج أنما اخذ بعين الاعتبار الجوانب الجسدية والعقلية والعاطفية للفرد، وكذلك العلاقات الاجتماعية وتوجه الفرد الذاتي وأساليب الحياة من خلال استخدام اساليب مختلفة وفنيات متعددة تهدف لفهم الفرد وتعزيز رفايته (sweeny,1998,p:44). ويركز هذا النموذج على اعطاء نظرة شاملة على الأداء البشري، والتركيز على تحسين ادائه من خلال دمج العقل والجسم والروح . و الهدف من نماذج العافية الحالية هو تنمية الإمكانيات التي من خلالها يختار الناس الخيارات من أجل وجود ناجح، (Anderson,et al,2012,p:106). وفي دراسة تجريبية قام بها بيرى (Berry,2013) على عينة من كبار السن تتراوح اعمارهم من (٧١-٩٢) وتمثل محتوى الجلسات الارشادية وموضوعاته من الاطار النظري الموجود لمايرز واخرون ٢٠٠٠ كاساس للجلسات الارشادية

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

وقد تضمن البرنامج ١٢ جلسة ارشادية بمعدل جلسة واحدة لكل اسبوع مده الجلسة الواحد ساعتين، وتعد هذه الدراسة من ابرز الدراسات التي تناولت عجلة العافية بدراسة تجريبية نظرا لندرة الدراسات التجريبية وفق اسلوب عجلة العافية مما اوصت في نتائجها إلى اقامة دراسات على عينات مختلفة باسلوب عجلة العافية اسفرت نتائج هذه الدراسات إلى تغير ملحوظ في المهام الاربعة وقلة التغيرات في مهمة التوجيه الذاتي لدى كبار السن (Berry,2013,p:1)

اهداف البحث:

تتمثل اهداف البحث ببناء برنامج ارشادي لعجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية. والتعرف على فاعلية الاسلوب الارشادي لعجلة العافية في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية وعليه تم صياغة الفرضيات التالية: ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاهتمام الاجتماعي ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الطالبات في المجموعتين ، التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاهتمام الاجتماعي في الاختبار البعدي ٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية مجموعة اسلوب عجلة العافية في الاختبارين البعدي والمتابعة (المرجا)على مقياس الاهتمام الاجتماعي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطالبات المرحلة الإعدادية الدراسة الصباحية التابعة للمديرية العامة للتربية بغداد (الكرخ / الرصافة) للمديريات الثلاثة

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

للتالبات الذين لديهم ضعف بالاهتمام الاجتماعي للعام الدراسي (2017) – (2018).

تحديد المصطلحات:

اولاً: الفاعليه (Effectiveness):

عرفها كود **Good (1979)** بأنه: " بأنها القابلية على انجاز النتائج المأمولة مع الاقتصاد بالوقت والجهد والمال" (Good,1979,p:207).

ثانياً: الاسلوب الارشادي (Style counseling):

عرفه عاقل (١٩٨٨): " هو الطريقة المميزة التي يتبعها المرشد في التعامل لتحقيق اهداف معينة " (عاقل،١٩٨٨،ص٣٥).

ثالثاً: عجلة العافية (The Wheel Of Wellness)

عرفها مايرز وآخرون **(Myers,et al (2000)** : " وسيلة موجهة للحياة نحو صحة أفضل ورفاهية، ويتكامل فيها الجسم والعقل والروح من قبل الفرد للعيش في الحياة بشكل متكامل في المجتمع البشري الاعتيادي " (Myers,et al 2000,p:252).

التعريف الاجرائي: وهي مجموعة من النشاطات والفعاليات المعتمدة على

فنيات **(Myers,et al)** المستخدمة في جلسات البرنامج التي ترمي الى تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية ويتم التحقق منها من خلال التغير الحاصل في اجابات افراد العينة عن فقرات المقياس المعد لهذا الغرض.

الاهتمام الاجتماعي (Social interest) : عرفه ادلر **Adler 1956**:

"يشير إلى شعور الأفراد بالانتماء للمجتمع الإنساني ومواقفهم اتجاه الآخرين " (Ansbacher & Ansbacher, 1979, p.42).

التعريف الاجرائي للاهتمام الاجتماعي: وهي الدرجة الكلية التي تحصل عليها
الطالبة من خلال اجابتها عن فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي المعد في
البحث الحالي.

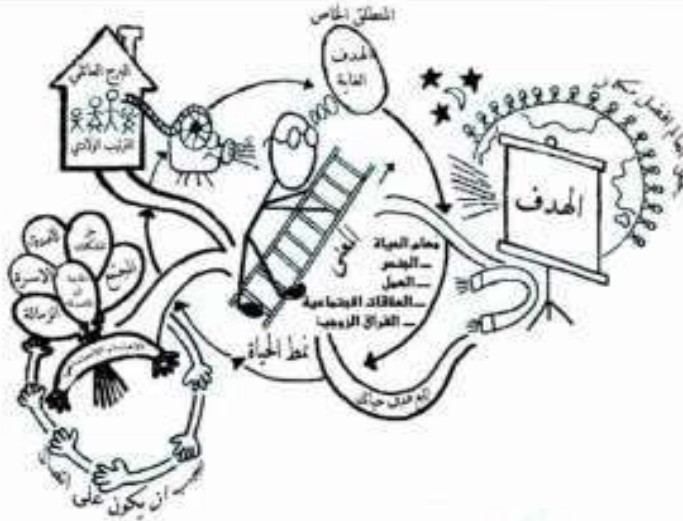
الفصل الثاني : الاطار النظري

اولاً - الاهتمام الاجتماعي: نظريه ادلر والاهتمام الاجتماعي:

أن مبدأ ادلر الجوهري هو الاهتمام الاجتماعي الذي وصفه وناقشه على أنه
يُشير إلى حيز الزاوية للصحة النفسية والعقلية (Osborn,2001,p:244).
ويؤكد ادلر في نظريته للطبيعة البشرية (Adler,1927) أن الافراد سيتواصلون
مع بعضهم البعض على نحو أفضل، وسيتقاربون بعضهم بعضا بشكل أوثق،
فهم قادرون على فهم بعضهم البعض بشكل أفضل وفي ظل هذه الظروف
سيكون من المستحيل عليهم أن يخيبوا ويخدعون بعضهم بعضا
(Adler,1927,p:11). ويشير ادلر أن الاهتمام الاجتماعي هو امكانية
فطرية لدى جميع البشر وهو امر ضروري لبقاء البشر وعلى الرغم من أنه
امكانية فطرية لكن لا بد من تعزيزها بوقت مبكر من الحياة وهذا ما يسمى "
اول جسر في الحياة الاجتماعية" وبذلك نحقق الثقة والمحبة وتعزيز التفاعلات
الاجتماعية ويبعد الانسان عن الانانية في التعامل مع الآخرين (voughng,)
(2012,p:23). وتؤكد دراسة كارتشر & ليندوال (Karcher & Lindwall,
2003) إن الاهتمام الاجتماعي يمثل تعبيراً عن هوية الشخص الإنسانية
والشعور بالانتماء إلى المجتمع، أن الاهتمام الاجتماعي هو سمة فطرية، ولكن
أيضا تتطلب تعزيز خلال سنوات التنمية من خلال الرعاية، الإيثار، والسلوك
التعاوني على غرار لهم، يمكن للأطفال الصغار خلق الترابط مع زملائهم
البشر وتكون قادرة على العمل لصالح الخير للمجتمع & (Karcher

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات
المرحلة الاعدادية.....

(Lindwall, 2003,p:295). ويرى ادلر اهمية الاهتمام الاجتماعي لتكوين الشخصية السوية حيث أن الفرد يدرك حالته كجزء من الجماعة الانسانية ولذلك يبحث عن المكانة في العائلة والمجتمع، ويبدأ منذ الطفولة البحث عن الارتباط بالآخرين لانتنا جزء من المجتمع (ابو اسعد & وعريبات، ٢٠١٢، ص 44)، ويمكن ان نوضح ذلك من خلال الشكل رقم (١):



شكل (١)

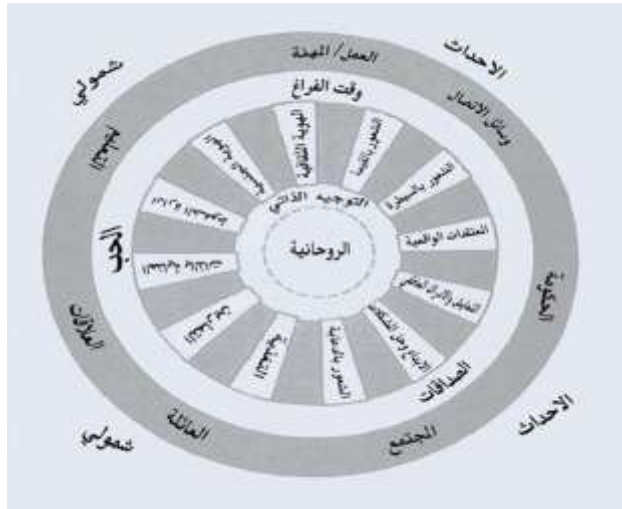
تصور صوري متكامل حول نظرية ادلر (Osborn,2001,p:240). ويتضح من الشكل اعلاه أن الاهتمام الاجتماعي مُثل من خلال تطوير يد الانسان في الزاوية السفلى اليسرى، والقصد من جمع البالونات للدلالة على الطابع الاحتقالي بالانتماء للمجتمع البشري والقدرة على المساهمة بطريقة ذات مغزى في حياة الآخرين، والتضامن والتعاطف مع الآخرين اضافة إلى الحاجة إلى التعاون (Osborn,2001,p:244).

ثانياً - اسلوب عجلة العافية : النموذج النظري لعجلة العافية

طور سويني ويتمر Sweeney and Witmer (1991) و ويتمر وسويني Witmer and Sweeney (1992) النموذج الأصلي لعجلة العافية والذي يعتمد على علم النفس الفردي لادلر وبعد مراجعة واسعة للنظريات والبحوث عبر التخصصات، حددوا عددا من الخصائص التي ترتبط إيجابيا مع حياة صحية، وجودة الحياة، وطول العمر، وقد تم تنظيم هذه الخصائص باستخدام المهام الثلاثة المقترحة من قبل أدلر في الحياة (العمل والصدقة والحب) والمهمتين الإضافيتين التي تتمثل (بالتوجيه الذاتي والروحانية)، وشمل النموذج الأصلي من عجلة العافية سبع مهام فرعية في مهمة الحياة في التوجيه الذاتي (Myers, & Sweeney, 2007, p:2) (Ramey & Leibert, 2011, p:2). وتم تعديل نموذج عجلة العافية مع إضافة المهام الفرعية الجديدة في التوجيه الذاتي، وبذلك أصبح المجموع من 7 إلى 12 مهمة فرعية. وقد افترض النموذج النظري لعجلة العافية، بأن الروحانية هي جوهر عجلة العافية والعنصر الأكثر أهمية. وتمثل وسط عجلة العافية، وينظر إلى مهام التوجيه الذاتي على أنها تعمل مثل المكبح في العجلة وهي توفر الإدارة الذاتية اللازمة للنجاح (Myers, & Sweeney, 2004, p:1-2) (Myers, & Sweeney, 2007, p: 3). اقترح النموذج الاصلي خمس مهام للحياة بصورة عجلة العافية مع الفرد متداخلة مع بعضها البعض وكانت هذه المهام الخمس: الروحانية، التوجيه الذاتي، العمل، الصداقة، والحب وبناء على نتائج الابحاث والتقييمات المتعددة (تقيم العافية في نمط الحياة، WEL) وتحديد نتائج التحليل العاملي على عينة اكثر من 3000 شخص مهام الحياة في العمل يمكن تجزئتها الى مهمتين هما (العمل، ووقت الفراغ) وفقاً للبحوث

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

والتدريبات السريرية. وتم تحديد 12 مهمة فرعية للتوجيه الذاتي وهي ماييلي:
الشعور بالقيمة، الشعور بالسيطرة، المعتقدات الواقعية، التعامل والادراك
العاطفي، الابداع وحل المشكلات، الشعور بالداعبة، التغذية، التمارين، العناية
بالذات، ادارة الضغوط، الهوية الجنسية، والهوية الذاتية، وهذه المهام تتفاعل
بشكل حيوي مع مواقف الحياة المختلفة ولكن لا تقتصر على الاسرة او
المجتمع او الدين او التعليم او الحكومة او الصناعة وانما تشتمل كل الفئات،
وان اي تغير في اي جانب من جوانب عجلة العافية يمكن أن يؤثر في كلا
الاتجاهيين السلبية والايجابية، ويتضح هذا الدعم لهذا التفاعل بين المكونات
المختلفة في ادبيات عجلة العافية وان اي تطوير في اي جانب ومرحلة يؤدي
الى تطور في مراحل لاحقة، والشكل (٢) يوضح ذلك، وقد تم التعرف على
الفروق بين الجنسين واختلاف الثقافات في العديد من مكونات عجلة العافية
(Myers et al,2000,p:252).



شكل (٢)

عجلة العافية (witmer, & Sweeney; Myers, 1998,p:10).

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

يحاط الفرد في عجلة العافية بقوى الحياة التي تؤثر على العافية الشخصية والتي تتمثل: الأسرة، الدين، التعليم، الأعمال / الصناعة، وسائل الإعلام، الحكومة، والمجتمع. كما تم تصوير القوى العالمية القويات التي تؤثر على الفرد (3: Myers, & Sweeney, 2007).

الاثار المترتبة على الارشاد

وقد استخدم مايرز وآخرون عجلة العافية في ورش العمل مع العملاء وغيرهم من المهنيين في الصفوف مع الطلاب في المرحلة الجامعية والدراسات العليا في مجال الارشاد، وغيرها من التخصصات، والعمل السريري مع الافراد، والازواج (الثنائي)، والمجموعات، وقد وجدت بانها مفيدة في كل السياقات. على الرغم من أن العمل مازال جار حالياً مع طلاب المرحلة المتوسطة، مما يلي يحدد أساساً العمل مع الصغار والراشدين الى كبار السن. هناك خطوات باستخدام عجلة العافية في الارشاد وتتضمن اربع خطوات وهي: كما تم تلخيصها في (Locke, et al, 2001).

- ١- مقدمة عن نموذج عجلة العافية ويتضمن التركيز على دورة الحياة.
- ٢- التقييم الرسمي وغير الرسمي، او كليهما استناداً الى النموذج.
- ٣- التدخلات المقصودة لتحسين العافية في البعد المختار من العجلة.
- ٤- التقييم والمتابعة والاستمرار بالخطوات من ٢ الى ٤. (Locke, et al, 2001, p: 641-648).

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات
المرحلة الاعدادية.....

الفصل الثالث

إجراءات البحث :

ويتمثل بمجتمع البحث وعينته والتصميم التجريبي المعتمد والتكافؤ بين المجموعتين وادتا البحث.

أولاً: مجتمع البحث : ويشمل مجتمع البحث على:
أ. مجتمع المدارس :

يشمل مجتمع البحث على المدارس الاعدادية للبنات في محافظة بغداد
والبالغ عددها (144) مدرسة موزعة على مديرياتها الستة كما في الجدول (١)
جدول (١)

اعداد المدارس الاعدادية للبنات بحسب توزيعها على المديريات العامة

مديرية التربية	عدد المدارس الثانوية للبنات
الكرخ / ١	25
الكرخ / ٢	22
الكرخ / ٣	18
الرصافة / ١	34
الرصافة / ٢	25
الرصافة / ٣	20
المجموع	144

ب - مجتمع الطالبات:

يشمل مجتمع البحث على طالبات المرحلة الاعدادية في محافظة بغداد
للعام الدراسي -2017-2018 والبالغ عددهن (123051) طالبة موزعات
على مديريات التربية الستة.

ثانياً: عينات البحث

١. عينة التحليل الإحصائي:

تألفت عينة التحليل الإحصائي من ٣٠٠ طالبه من المرحلة الاعدادية للصف الخامس (العلمي والادبي) وتم اختيار مدرسة من كل مديرية من المديريات الستة (الكرخ١،الكرخ٢، والكرخ٣، الرصافه ١، الرصافه ٢، الرصافه ٣) بطريقه عشوائية واختير ايضا (٥٠) طالبة من كل مديرية بطريقة عشوائية.

٢. عينة البحث التجريبية :

لغرض اختيار عينة البحث اختيرت اختيرت منطقة الدوره التابعة لمديرية تربيه الكرخ الثانيه بصورة (قصديه) وذلك للأسباب الآتية:
أ . قرب المدرسة من محل سكن الباحثان الامر الذي يسهل في عملية وصولها والتزامها بمواعيد الجلسات الإرشادية.
ب. تعاون المديرية وتقبلها للعملية الارشادية الامر الذي دعم الباحثان على اتمام البحث.

ثالثاً: التصميم التجريبي Experimental Design :

- إن الهدف من وضع تصميم تجريبي هو وضع الهيكل الأساس لتجربة ما ،. ويتطلب التصميم المتبناه إجراء الخطوات الآتية:
- إجراء اختبار قبلي للمجموعتين لمقياس الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.
- توزيع أفراد عينة البحث على مجموعتين ، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة.
- استعمال اسلوب عجلة العافية مع المجموعة التجريبية في حين لا تتعرض المجموعة الضابطة لأي معالجة إرشادية.

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

إجراء اختبار بعدي للمجموعتين على مقياس الاهتمام الاجتماعي لمعرفة تأثير البرنامج في تنمية الاهتمام الاجتماعي والاختبار الموجل، ويبين الشكل (٣) التصميم التجريبي المستعمل في البحث الحالي:

الشكل (٣)

مخطط التصميم التجريبي للبحث

المجموعه	اختبار قبلي	التكافؤ	المستقل	البعدي	الاختبار المرجأ (اختبار الفاعلية)
التجريبية ١			برنامج ارشادي باستعمال أسلوب عجلة العافية	مقياس الاهتمام الاجتماعي	
الضابطة			لم تتعرض إلى أي برنامج	إختبار بعدي	

رابعاً: التكافؤ بين المجموعات الثلاثة :

إن عمليه ضبط المتغيرات خطوة ضرورية اذ لابد من ضبط بعض المتغيرات ولهذا فقد كوفئ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيريين التاليين: درجات الطالبات على مقياس الاهتمام الاجتماعي والترتيب الولادي للطالبات واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار كروسكال واليز.

خامساً: أدتا البحث : Tools of Research

لغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثتان بما يأتي:

١. بناء مقياس الاهتمام الاجتماعي حسب ادبيات ونظريه ادلر للاهتمام الاجتماعي.
٢. بناء أسلوب عجلة العافية والذي تم بناءه على وفق انموذج مايرز واخرين.

بناء مقياس الاهتمام الاجتماعي :إعداد فقرات المقياس بصيغته الأولى:

لما اعتمدت الباحثتان مفاهيم نظرية ادلر (1958) في تحديد مفهوم الاهتمام الاجتماعي ومجالاته ، لذلك قامت الباحثتان بتحديد الوزن النسبي لمجالات الاهتمام الاجتماعي بعرضه على ستة من المحكمين لتحديده وقد اعطي اعلى وزن نسبي إلى مجال الانتماء والسلوكيات التعاونية ثم العلاقات المتبادلة وتطوير الذات ثم التعاطف واخير للرفاهية الجميع وعليه تم اعداد ٤١ فقره لقياس الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية موزعة على ستة مجالات لكل من مجالي الانتماء والسلوكيات التعاونية (٨) فقرات ولمجالي العلاقات المتبادله وتطوير الذات (٧) فقرات و (٦) فقرات لمجال التعاطف اما مجال رفاهية الجميع تضمن (٥) فقرات ثم صيغت الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية وأمام كل فقرة اربعة بدائل متدرجة للإجابة (تتطبق عليّ بدرجة كبيرة ، تتطبق عليّ بدرجة متوسطة ، تتطبق عليّ بدرجة قليلة ، لا تتطبق عليّ ابداً) وان جميع الفقرات تمت صياغتها باتجاه الاهتمام الاجتماعي ويعطى لها عند التصحيح الدرجات (1,2,3,4) على التوالي.

التحليل المنطقي لفقرات المقياس (الصدق الظاهري) :

يرى الن وين Allen & Yen 1979 ان الصدق الظاهري يتحقق عندما يتم الحصول على حكم او قرار من شخص مختص (خبير) يكون المقياس المناسب للموضوع المراد قياسه (Allen & Yen, 1979, p:96). ولذلك عرضت الباحثتان فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي بصيغتها الأولى بمقياس على (١٢) مُحَكَّمًا في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس النفسي والصحة النفسية طلب منهم فحص فقرات كل مجال من مجالات الاهتمام الاجتماعي ،

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بدائل الإجابة عن فقرات المقياس وأوزانها، وما يرونها مناسبة من تعديلات للفقرات، إذ اعتمدت الباحثتان نسبة (80%) فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجل قياسه ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي

ت	رقم الفقرة	عدد الفقرات	المحكمين		النسبة المئوية	مدى صلاحية الفقرات
			الموافقين	وغير الموافقين		
1	1,3,4,5,6,11,12,17,18,21,22,23,25,27,28,33,34,38,39,40	20	12	0	100%	صالحة
2	2,7,13,14,15,19,26,29,31,32,35,36,41	13	11	1	91.66%	صالحة
3	8,9,10,16,20	5	10	2	83.33%	صالحة
4	24	1	9	3	75%	غير صالحة
5	37	1	8	4	66.66%	غير صالحة
6	30	1	7	5	58.33%	غير صالحة

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

وبناءً على آراء ومقترحات السادة المحكمين استبعدت الباحثتان ثلاث فقرات وهي (37,30,24) كما هو في جدول (٧) وتم تعديل الفقرات (٣٨,٢٣,٢٢,١٨,١٦,١٥,٢) وبهذا اصبح عدد فقرات المقياس (38) فقرة .

التحليل الإحصائي لمقياس الاهتمام الاجتماعي : اتبعت الباحثة اسلوب المجموعتين المتطرفتين لايجاد الفقرات التمييزية لفقرات المقياس وبلغ حجم العينة (300) طالبة من صف الخامس العلمي والادبي لتمثل المجموعتين المتطرفتين، اذ يشير (كيلي) الى أن هذه النسبة تجعل المجموعتين في افضل ما يكون في الحجم والتباين (Kelly , 1955 , p.468)

جدول (٣)

قيمة الاختبار التائي لمعرفة القوة التمييزية لفقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.7284	.44756	3.0494	.83518	6.449
2	3.7160	.48048	3.0494	.92061	5.778
3	3.3580	.57682	2.8765	.92713	3.969
4	3.8025	.45880	2.8889	.96177	7.716
5	3.7654	.42637	3.0864	.95128	5.862
6	3.7284	.47467	3.0988	.86030	5.767
7	3.3580	.72987	2.5926	.98460	5.621
8	3.5679	.68808	2.6543	1.03876	6.599
9	3.6914	.53949	2.9630	1.00554	5.745
10	3.4691	.61413	2.5556	1.01242	6.944
11	3.1235	.71384	2.2593	.93244	6.623
12	3.3580	.76336	2.3210	1.20236	6.553
13	3.3333	.61237	2.5556	.97468	6.081
14	3.8889	.31623	3.1975	.85761	6.807

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات
المرحلة الاعدادية.....

5.870	.92863	3.0123	.51099	3.7037	15
8.101	.96177	2.7778	.46845	3.7407	16
6.328	.95888	3.2593	.21802	3.9506	17
3.300	1.05950	3.0494	.77599	3.5309	18
6.649	1.02710	3.0864	.35355	3.8889	19
5.007	1.01790	3.0370	.54376	3.6790	20
6.776	.93062	2.6914	.61413	3.5309	21
4.137	1.02198	2.9259	.59343	3.4691	22
5.523	.83018	3.3827	.30732	3.9259	23
6.592	1.01941	2.6173	.59395	3.4815	24
3.294	1.10275	2.6914	1.04320	3.2469	25
4.873	1.06863	2.6049	.65640	3.2840	26
6.299	.91050	3.3457	.11111	3.9877	27
7.676	.96817	2.9877	.34471	3.8642	28
7.764	.76275	3.2346	.28921	3.9383	29
7.569	.95452	2.9630	.38046	3.8272	30
9.387	.89873	2.3580	.61489	3.4938	31
7.208	1.00431	3.0617	.30021	3.9012	32
9.468	1.05248	2.3580	.51908	3.5926	33
4.896	.92813	2.8395	.65287	3.4568	34
5.181	.91709	3.3086	.41833	3.8889	35
7.543	.99551	2.6914	.57360	3.6543	36
6.240	1.01440	2.6543	.59343	3.4691	37
6.314	1.06646	2.9877	.54291	3.8272	38

* علما أن جميع الفترات داله عند مستوى دلالة (0.05) بدرجه حريه ٢٩٨

ب. صدق الفقرات :

١. ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الاهتمام الاجتماعي: الأسلوب الثاني

: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات):

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات
المرحلة الاعدادية.....

الجدول (٤)

نتائج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	تسلسل الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
1	0.459	٨.٩١٨٥٥٥٩.٦٧٩٤٨٥	21	0.434	٨.٣١٦.١١٢٩.٤٤١
2	0.392	٧.٣٥٥٦٧٩٣٩٤٧٧٦٦٥	22	0.267	٤.٧٨٢٧٦٥٦١٨٨٩٧٧١
3	0.205	٣.٦١٥٦٣٧٦٩٣٤.٢٩٨	23	0.413	٧.٨٢٨٣١.٦٦٣٦٦.٢٦
4	0.552	١١.٤٢٧٧٩٢٤٥٣٢.٢	24	0.463	٩.٠١٧٣٦٨٤٨٧٧٤٥١
5	0.277	٤.٩٧٦٤٩١٩٢٦٣٤٠.٤	25	0.204	٣.٥٩٧٢٣٢٦١٣.١٨١٦
6	0.415	٧.٨٧٤.٨٤٥٨٥٣٨١٦٦	26	0.274	٤.٩١٨١٩٤١٦٨٢٨٤٢٩
7	0.373	٦.٩٣٩٨١٥٥.٣٧٨٣٢٨	27	0.507	١٠.١٥٣٩٧٣.٣.٨٥٠.٣
8	0.383	٧.١٥٧٣٦٦١٣٢.٨٢٥٤	28	0.431	٨.٢٤٥٣٥٦٧٧٣.٢.١٥
9	0.377	٧.٠٢٦٤٩.٩١.٤١٣.٣	29	0.546	١١.٢٥٠.٤٠٣٦٢.٧.٩٥
10	0.469	٩.١٦٦٩.٦٨.٨٨٥٦٥٢	30	0.517	١٠.٤٢٦٣٥.٤٧٤٩٩.٩
11	0.441	٨.٤٨٢٢.٦٢٢٥٩٦٥٣٥	31	0.569	١١.٩٤٤٥٦٣٧١٩.٢٧
12	0.380	٧.٠٩١٧٩٧٧٣٦٦٧٥٤٤	32	0.507	١٠.١٥٣٩٧٣.٣.٨٥٠.٣
13	0.328	٥.٩٩٣٧٤٥٥٤٤٨٩٢.٥	33	0.562	١١.٧٢٩١٥٩١.٧٥٣٢٧
14	0.489	٩.٦٧٧٤١١١٣٩٨.٣٤٥	34	0.253	٤.٥١٤٣٢٤٩٤٥٥٣٢١٨
15	0.358	٦.٦١٨٧١٦٢.٠.٦٥٥٢٥	35	0.357	٦.٥٩٧٥٢٣٣٧٨٩٤٧٤١
16	0.496	٩.٨٦.٧٢٢٦٤٦٧٥٣٨٤	36	0.391	٧.٣٣٣٥٢٣٣٣٣١٥٦٧٢
17	0.504	١٠.٠٧٣٣٤٩٧٢٨.٠١٢	37	0.396	٧.٤٤٤٦١٣٢٢٥٤٩.٩٧
18	0.297	٥.٣٦٩٢٩.٨٦.٣.٦٨	38	0.405	٧.٦٤٦٥٦٧٢١٢٢٣٨٧
19	0.522	١٠.٥٦٤٧.٤٦٥٥٤٤١١			
20	0.398	٧.٤٨٩٢٦٨.١٥٢٧٥٩٩			

٢. ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه: وقد بينت النتائج أن جميع قيم
الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط كانت بدلالة إحصائية، والجدول (٥)
يوضح ذلك.

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات
المرحلة الاعدادية.....

الجدول (٥)

قيمة معاملات ارتباط كل فقرة بمجالها

ت	الانتماء		ت	التعاطف		ت	العلاقات المتبادلة	
	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط		معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط		معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
4	0.510	١٠.٢٣٥٠٩	7	0.593	١٢.٧١٣٢٨٣	3	0.491	٩.٧٢٩٥٣١١١
10	0.601	١٢.٩٨٠٧٧١	8	0.526	١٠.٦٧٦٤٦	5	0.561	١١.٦٩٨٦٩١٣
17	0.508	١٠.١٨٠٩٥	12	0.633	١٤.١١٥١٥	13	0.493	٩.٧٨١٨٥٣٨٠
24	0.692	١٦.٥٤٧٧٤	14	0.561	١١.٦٩٨٦٩١	16	0.468	٩.١٤١٨٧٢١٠
26	0.460	٨.٩٤٣١٩٤٠	28	0.540	١١.٠٧٥٤٨١٤	22	0.473	٩.٢٦٧٤٩٩٩٣
31	0.697	١٦.٧٧٩٤٨٦	29	0.425	٨.١٠٥٠٥٠١	37	0.545	١١.٢٢١٠٨٠٩
33	0.673	١٥.٧٠٧٢٩٣				38	0.535	١٠.٩٣١٥٣٧٤
36	0.431	٨.٢٤٥٣٥٦٧٧						

ت	رفاهية الجميع		ت	تطوير الذات		ت	السلوكيات التعاونية	
	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط		معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط		معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
6	0.533	١٠.٨٧٤٤١٣	2	0.598	١٢.٨٧٩٧٦	1	0.563	١١.٧٥٩٧٠٢
9	0.517	١٠.٤٦٦٣٥٠	15	0.643	١٤.٤٩٣٢	11	0.530	١٠.٧٨٩٢٠
25	0.693	١٦.٥٩٣٧١٧	18	0.537	١٠.٩٨٨٩١	19	0.649	١٤.٧٢٦١٤٠٦
35	0.522	١٠.٥٦٤٧٠٤	20	0.576	١٢.١٦٣٨٠	21	0.600	١٢.٩٤٧٠٠٧٣
			27	0.507	١٠.١٥٣٩٧	23	0.511	١٠.٢٦٢٢٤٤
			34	0.531	١٠.٨١٧٥٤	30	0.616	١٣.٤٩٩٠٢
						32	0.656	١٥.٠٠٣٨٤٥

٣-علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس الاهتمام الاجتماعي :

حسبت الترابطات الداخلية بين كل مجال والمجالات الاخرى من المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05) كما هو موضح في جدول (٦) .

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات
المرحلة الاعدادية.....

الجدول (٦)

مصفوفة معاملات الارتباط للمجالات الستة بالدرجة الكلية لمقياس

الاهتمام الاجتماعي

المجالات	الانتماء	التعاطف	العلاقة المتبادلة	رفاهية الجميع	تطوير الذات	السلوكيات التعاونية
الانتماء	-	0.611	0.386	0.265	0.316	0.640
التعاطف		-	0.341	0.351	0.316	0.571
العلاقات المتبادلة			-	0.284	0.461	0.351
رفاهية الجميع				-	0.369	0.385
تطوير الذات					-	0.369
السلوكيات التعاونية						-

الخصائص السكومترية

● صدق المقياس Scale Validity :

ويُعرف الصدق هو قياس الاختبار ما وضع لاجله
(احمد، 1960، ص179). وهو أكثر المؤشرات السيكومترية أهمية في اعداد
المقياس

الثبات Reliability

ويقصد به ثبات المقياس مدى قابليته الدرجة المقيسه لاعاده انتاجها من
جديد عبر فترة من الزمن (باركرو واخرون ١٩٩٤، ص١٠٩). وللتحقق من
ثبات مقياس الاهتمام الاجتماعي استعمل نوعين من الثبات هي

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات
المرحلة الاعدادية.....

أ. الاختبار وإعادة الاختبار **Test-Retest Method**: تُعد هذه الطريقة من أبسط الطرق في تعيين معامل ثبات الاختبار اعتماداً على درجات عينة التطبيق البالغ حجمها (50) طالبة من طالبات صف الخامس العلمي والادبي واعد التطبيق بعد اسبوعين ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وقد بلغ (٠.٩٢) وهو مؤشر جيد على ثبات المقياس

ب. معادله ألفا كرونباخ **Cronbach Alpha Coefficient** : تشير هذه الطريقة الى حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس، وعند حساب معامل الثبات بهذه الطريقة على عينة مكونة من (50) طالبة كانت نتيجته (٠.٨١) .

الصيغة النهائية لمقياس الاهتمام الاجتماعي

أصبح مقياس الاهتمام الاجتماعي بصورته النهائية كما مبين في ملحق (٦) الذي اعدته الباحثة مكوناً من (38) فقرة والوسط الفرضي للمقياس (95) درجة.

الوسائل الإحصائية :

١ - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (**t-test**): لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي .

٢ - معامل ارتباط بيرسون (**Person Correlation Gfficient**): استخدم لحساب معامل الثبات لمقياس الاهتمام الاجتماعي عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار والعلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال والدرجة الكلية.

٣ - معادلة الفا كرونباخ (**Crondach-Alpha Formulle**) :

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات
المرحلة الاعدادية.....

٤- اختبار مان - وتني للعينات متوسطة الحجم (The Mann Test)

Whitney-): استخدم لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبيتين
الاولى والثانية والضابطة بعد تطبيق البرنامج

٥- اختبار ولكوكسن (The Wilcoxon Test): استخدم لمعرفة دلالة

الفروق لمقياس الاهتمام الاجتماعي للمجموعة التجريبية الاولى والثانية
والضابطة قبل وبعده تطبيق البرنامج

٦- اختبار كروسكال واليز (Kruskal-Wallis Test) :يستخدم تحليل

التباين من الدرجة الأولى لاختبار الفرضيات الصفرية أي يختبر وجود
فروق ذات دلالة احصائية بين ثلاث مجموعات او اكثر من المجموعات
ذات البيانات الرتبية أو التي يمكن ترتيبها .

٧- استخدمت الباحثة مايكروسوفت اكسل لتوضيح المخططات البياني.

الفصل الرابع: البرنامج الارشادي

اجراءات البرنامج الارشادي

عرض البرنامج بصورته الاولى وتم عرضه على محكمين في قسم الارشاد
النفسي للتحقق من الصدق الظاهري وكانت اراء المحكمين موافقة على عدد
الجلسات ومحتواها والساعات المحدد لاجراء البرنامج.

وتتمثلت خطوات بناء البرنامج الارشادي وفقاً للدفاعي والخالدي (٢٠١١)
بالخطوات الاتية:

اولاً : تحديد الأهداف: إن تحديد الأهداف للبرنامج الإرشادي من الخطوات
المهمة في العملية الإرشادية ويقسم الهدف العام في البحث على قسمين وهما:
هدف عام للبرنامج الإرشادي وهدف عام لكل جلسة إرشادية:.

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

ثانياً: الخلفية النظرية والتطبيقية للبرنامج الارشادي: قامت الباحثتان ببناء البرنامج الإرشادي على وفق نموذج عجلة العافية (Myers et al, 2000) وقد اعتمدت الباحثتان الاجراءات الآتية في بنائها وهي:

١- اعتماد نموذج عجلة العافية لاسلوب عجلة العافية.

٢- الاطلاع على الأدبيات الخاصة بأسس بناء البرامج الإرشادية.

ثالثاً: المستفيدون من البرنامج الارشادي: تتمثل الفئة المستهدفة والمستفيدة

من البرنامج الارشادي في البحث الحالي عن طالبات المرحلة الاعدادية

رابعاً: مكان الإرشاد وشروطه: تم تطبيق البرنامج في اعدادية التقى للبنات كما في ملحق (١٣) الواقعة في الكرخ الثانية في منطقة الدورة.

خامساً: مدة البرنامج الجلسة الارشادية: تم تطبيق عدد الجلسات الارشادية والتي تمثلت ب (12) جلسة والتي تكون مرتين في الاسبوع لبرنامج، وتم تحديد الوقت المستغرق لكل جلسة ب(45) دقيقة للجلسة الواحدة.

جدول (٧)

الجلسات الارشادية للمجموعة التجريبية ومواعيد انعقادها والزمن المستغرق

ت	عنوان الجلسة	تاريخ انعقادها للمجموعة التجريبية الاولى باسلوب عجلة العافية	الزمن المستغرق
١	الافتتاحية	٢٠١٨/٣/١٣ الثلاثاء ٩ صباحا	٤٥
٢	الانتماء	٢٠١٨/٣/١٨ الاحد ٢ ظهرا	٤٥
٣	الانتماء	٢٠١٨/٣/٢٠ الثلاثاء ٩ صباحا	٤٥
٤	التعاطف	٢٠١٨/٣/٢٥ الاحد ٢ ظهرا	٤٥
٥	العلاقات المتبادلة	٢٠١٨/٣/٢٧ الثلاثاء ٩ صباحا	٤٥
٦	العلاقات المتبادلة	٢٠١٨/٤/١ الاحد ٢ ظهرا	٤٥
٧	رفاهية الجميع	٢٠١٨/٤/٣ الثلاثاء ٩ صباحا	٤٥

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

٤٥	٢٠١٨/٤/٨ الاحد ٢ ظهرا	تطوير الذات	٨
٤٥	٢٠١٨/٤/١٠ الثلاثاء ٩ صباحا	تطوير الذات	٩
٤٥	٢٠١٨/٤/١٥ الاحد ٢ ظهرا	السلوكيات التعاونية	١٠
٤٥	٢٠١٨/٣/١٧ الثلاثاء ٩ صباحا	السلوكيات التعاونية	١١
٤٥	٢٠١٨/٤/٢٢ الاحد ٢ ظهرا	الختامية	١٢

*يوم ٢١ / ٣ / ٢٠١٨ عطلة رسميه عيد نوروز

سادساً: تمويل البرنامج: قامت الباحثتان بمساعدة ادارة المدرسة بتمويل البرنامج الارشادي، من حيث الدعم المادي للبرنامج، واعداد المكان، فضلا عن اي وسيلة استخدمت التي ساهمت في نجاح البرنامج واتمامه.

سابعاً: طرائق الإرشاد النفسي: استخدمت الباحثتان اسلوبين من طرق الارشاد لكلا البرنامجين (عجلة العافية) وتمثل بالإرشاد الفردي والارشاد الجمعي **ثامناً: الأساليب والفنيات الإرشادية:**اعتمدت الباحثتان الأساليب والفنيات الإرشادية حيث تم الاعتماد على الفنيات بالنظرية المتبناة حيث اعتمدت على فنيات لنموذج عجلة العافية لـ(Myers et al, 2000) وحسب كل أسلوب:

- التعزيز الذاتي.
- التدريبات الايجابية للصحة مثل التمارين
- دحض الافكار اللاعقلانية.
- ايقاف التفكير
- فنية التعايش أو ما يسمى العلم الذاتي
- حل المشكلات Problem
- فنية الدعاية أو الفكاهة :
- العناية بالذات

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

- ادارة الضغوط
- الاسترخاء
- توكيد الذات

تاسعاً: تحديد موضوعات الجلسات الإرشادية:

تم تحديد موضوعات الجلسات الإرشادية بواسطة الاعتماد على فقرات المقياس جميعها، حيث لم تترك الباحثتان أي فقرة من فقرات المقياس، لكونها بمجملها تقيس الخاصية المستهدفة في البرنامجين الإرشاديين كما أن الباحثتان اعتمدت في تكرار الجلسات على الوزن النسبي للمقياس الاهتمام الاجتماعي والجدول (٨) يبين ذلك .

جدول (٨)

تحويل فقرات الاهتمام الاجتماعي إلى عناوين للجلسات الإرشادية

ت	الفقرات	عناوين الجلسات
1	امتلك العديد من الأصدقاء	الانتماء
2	اشعر أن لدي مكان في العالم بين الآخرين	
3	أحب الناس الذين التقى بهم لأول مرة	
4	تربطني مع بعض الناس علاقات دافئة	
5	أبادر في إقامة صداقة مع الآخرين	
6	أستمتع بعمل الأشياء مع الآخرين	
7	أتمنى ان تدوم صداقتي مع زملائي مدى الحياة	
8	أفضل الانتماء إلى الآخرين لانهم الجانب المشرق من حياتي	
9	اسعى الى إقامة علاقات صادقة مع الآخرين	التعاطف
10	اهتم باصدقائي واعتبرهم مهمين بالنسبة لي	
11	يسعدني مساعدة أصدقائي	
12	استطيع ان افهم عواطف الآخرين	
13	اظهر اهتماما بالآخرين دون ان انتظر منهم اهتماما	

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

	اعتني بالآخرين واجعلهم يعرفون ذلك	14
العلاقات المتبادلة	أشعر بضرورة الالتزام بالقواعد الاجتماعية	15
	تتغير خططي عموماً مع تغير الظروف الراهنة	16
	أشعر بان قرارات الأسرة يجب ان تتخذ سوياً	17
	اضع نفسي بموضع ينفع الآخرين وينفعني	18
	اساهم في انجاز عمل معين من خلال العمل الجماعي	19
	اشجع التنوع الثقافي - الاجتماعي	20
	ارى نفسي جزء من الكل فيجب ان اعمل بما يناسب الجميع	21
رفاهية الجميع	امد يد المساعدة المخلصة الى جميع الناس	22
	ينتابني الشعور بالسعادة عندما يحقق الآخرون طموحاتهم	23
	اشعر بالراحة عندما يلجأ الي اصدقائي في الظروف الصعبة	24
	اتجنب اقامة صداقة مع الآخرين تسودها المصلحة الذاتية	25
تطوير الذات	أبذل قصارى جهدي عندما يوكل عليه عمل	26
	اشعر بان قدراتي تتناسب مع المهام التي توكل لي	27
	ارى ان والديّ بذلا أفضل ما في وسعهم في تربيّتي	28
	اجد ان المدرسة هي أكثر من مجرد حقائق من الكتب	29
	عندما انجز عمل معين احب الاستمرار فيه	30
	اسعى الى تطوير مهاراتي لتمكن من انجاز ما اكلف به	31
السلوكيات التعاونية	اسعى الى بناء علاقة ايجابية تعاونية مع الآخرين	32
	ابنسم للآخرين لانني مدرك هي مصدر السعادة	33
	اسعى الى تخطيط برامج متنوعة مشتركة مع الآخرين	34
	اجعل علاقتي مع الآخرين تنسم بالفرح والسرور	35
	اشارك اصدقائي في ملئ اوقات فراغهم	36
	اقف الى جانب اصدقائي وقت الشدة	37
	اتكلم فيما يسعد الآخرين ويسرهم	38

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات
المرحلة الاعدادية.....

تطبيق البرنامج: تم تطبيقه على طالبات المجموعة التجريبية اللاتي حصلن على درجات متدنية على مقياس الاهتمام الاجتماعي.

الفصل الخامس : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها والاستنتاجات
والتوصيات والمقترحات

للتعرف على فاعلية عجلة العافية في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاهتمام الاجتماعي .

لاختبار صحة الفرضية الأولى أستعمل اختبار ولكوكسون Wilcoxon

وظهر أن القيمة المحسوبة تساوي (صفر) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) اختبار ذو نهايتين بدرجة حرية (٧) ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح نتائج الاختبار البعدي ،وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وكما موضح في الجدول (٩) .

جدول (٩)

نتائج اختبار ولكوكسون للاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

ت	الدرجات		الفروق	رتب الفروق	رتب الفروق السالبة	رتب الفروق الموجبة	قيمة ولكوكسون		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	٩١	١٠٤	١٣	١	١-					
٢	٩٤	١٢٣	٢٩	٧	٧-					
٣	٩٣	١١٦	٢٣	٤.٥	٤.٥-					
٤	٩٤	١٠٩	١٥	٢	٢-					
٥	٩٣	١٠٩	١٦	٣	٣-					
٦	٩٠	١١٣	٢٣	٤.٥	٤.٥-					
٧	٩٢	١١٩	٢٧	٦	٦-					
	متوسط الرتب			٢٨	٠					
	مجموع الرتب			٤	٠					

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الطالبات في المجموعتين ، التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاهتمام الاجتماعي في الاختبار البعدي رتبت الباحثتان درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ، وحسبت قيمة مان وتني (U) ، واتضح أن قيمة (U) المحسوبة (٠) وهي أصغر من القيمة الجدولية (٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الأولى بعد تطبيق البرنامج والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

قيمة مان وتني في الاختبار البعدي لمقياس الاهتمام الاجتماعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

ت	المجموعة التجريبية الاولى		المجموعة الضابطة		قيمة مان وتني U		مستوى الدلالة ٠.٠٥		
	الدرجات	الرتب	الدرجات	الرتب	المحسوبي ة	الجدولية			
١	١٠٤	٨	٩٣	٥	٠	٨	دالة		
٢	١٢٣	١٤	٩١	١					
٣	١١٦	١٢	٩٤	٧					
٤	١٠٩	٩.٥	٩٣	٥					
٥	١٠٩	٩.٥	٩٢	٢.٥					
٦	١١٣	١١	٩٣	٥					
٧	١١٩	١٣	٩٢	٢.٥					
مجموع الرتب		٧٧		٢٨					
متوسط الرتب		١١		٤					

٣- للتحقق من الفرضية الثالثة التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية الاولى مجموعة اسلوب عجلة

فاعلية الاسلوب الارشادي على وفق عجلة العافية لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.....

العافية في الاختبارين البعدي والمتابعة (المرجا) على مقياس الاهتمام الاجتماعي قامت الباحثة باستخراج الاوساط الحسابية لدرجات افراد المجموعة للاختبار البعدي واختبار المتابعة اذ بلغ متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (٢٨٥ ، ١١٣) ، ومتوسط درجات افراد المجموعة في اختبار المتابعة (٤٢٨ ، ١١٦) ، وباستخدام اختبار ولكوكسن اتضح ان القيمة المحسوبة (٠) وهي اصغر من القيمة الجدولية التي تساوي (٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) اختبار ذو نهائيتين، مما يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبارين البعدي واختبار المتابعة ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية كما هو موضح في الجدول (١١)

الجدول (١١)

القيم الإحصائية لعجلة العافية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الاولى لاختباري البعدي الموجل باستخدام اختبار ولكوكسن (Wilcoxon)

ت	الدرجات		الفروق	رتب الفروق	رتب الفروق السالبة	رتب الفروق الموجبة	قيمة ولكوكسن		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الاختبار البعدي	الاختبار الموجل					المحسوبة	الجدولية		
١	١٠٤	١١٢	٨	٧	٧-		٠	٢	دالة	لصالح الاختبار الموجل
٢	١٢٣	١٢٤	١	٢	٢-					
٣	١١٦	١١٧	١	٢	٢-					
٤	١٠٩	١١٥	٦	٦	٦-					
٥	١٠٩	١١٢	٣	٥	٥-					
٦	١١٣	١١٤	١	٢	٢-					
٧	١١٩	١٢١	٢	٤	٤-					
	متوسط الرتب									
	مجموع الرتب									

تفسير ومناقشة النتائج:

١- فيما يتعلق بأثر نموذج عجلة العافية في تنمية الاهتمام الاجتماعي فقد اتضح وجود أثر التداخل الإرشادي من خلال الفروق في نتائج

الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ، وفي نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يعني أن الفنيات والانشطة المستعملة في البرنامج الإرشادي لتنمية الاهتمام الاجتماعي لها فعالية في تغيير اسلوب حياتهن وتنظيم خبراتهن في تنمية سمات الشخصية الايجابية كما أن تنمية الاهتمام الاجتماعي ساعدهن في تكوين اسلوب جديد ومتوازن مما يؤدي تحقيق حياة صحية ليس فقط بجانب واحد فقط بل في جوانب مختلفة مما ادى بدوره إلى تطوير ذواتهن وزيادة معرفتهن في كيفية التعامل مع الضغوط والمواقف المشكلة ويتصرفن بطريقه اكثر تعاونيه مع الاخرين ، وما توصلت اليه دراسة كراندل (Crandall, 1986) الى ان ضعف الاهتمام الاجتماعي يؤدي الى عدم التعاون والمنافسة والكابة والقلق (Ostrovsky,et) (al,1992,p:220)، فهذا يعني أن تنمية الاهتمام الاجتماعي ادى بدوره لتنمية السلوكيات الايجابية الاخرى ، وكما ادى البرنامج إلى اعتزازهن بجنسهن كانات ودورهن في المجتمع، اي أن الطالبات أصبحن يتمتعن بسمات صحية ، ووفقا للمايرز واخرون (myers,et al,2000) يتميز الافراد الذي يتمتعون بالعافية بالقدرة على المشاركة الايجابية في المواقف الاجتماعية والقدرة على التعامل مع المواقف المختلفة وذلك لان التغير الذي يحدث في جانب يؤدي إلى تغير جوانب اخرى(myers,etal,2000,p:252)، فترى الباحثة ان التغير في مهمه التوجيه الذاتي من شأنه ان يحدث تغير ايجابي بالمهام الاخرى ومنها الصداقة التي عبروا عنها بانها الاهتمام الاجتماعي

والتي تتطوي على الاتصال مع الآخرين سواء بالافراد أو بالمجتمع
(myers,et al,2000,p:252)

الاستنتاجات :Conclusions

- في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن نستنتج ما يأتي :-
- ١- فاعليه البرنامج الإرشادي بأسلوب عجلة العافية في تنمية الاهتمام الاجتماعي.
 - ٢- إن الطالبات بحاجة ماسة إلى برامج إرشادية مبنية على أسس علمية على وفق حاجاتهن ومشكلاتهن النفسية، الأسرية، الاجتماعية.

التوصيات : Recommendations

- في ضوء نتائج البحث الحالي أمكن التوصل إلى التوصيات الآتية:
- ١- تدريب المرشدين التربويين على اسلوب عجلة العافية.
 - ٢- تضمين مائه وفنيات والاساليب الارشاديه في قسم الارشاد النفسي بأسلوب عجلة العافية.
 - ٣- الاستفادة من برنامج عجلة العافية وتطبيقها ضمن دورات للطلبة بالجامعات لتطوير وتنمية الصفات الايجابية لهم.

المقترحات : Suggestions

- استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء دراسات جديدة ، منها :
- ١- إجراء دراسة لعجلة العافية تتناول افراد ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - ٢- إجراء دراسة مماثلة باستعمال اسلوب عجلة العافية لخفض الاكتئاب لدى عينات اخرى

المصادر العربية:

- ابو اسعد، احمد عبد اللطيف (٢٠١٢)، تعديل السلوك الانساني بين النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للتوزيع والطباعة، عمان.
- احمد، محمد عبد السلام (١٩٦٠)، القياس النفسي والتربوي، ط١، دار النهضة المصرية للنشر والتوزيع، مصر.
- باترسون، س.هـ (١٩٩٠) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، الجزء الثاني، الكويت :دارالقلم.
- باركر، كريست، وببسترانخ، نانسي، واليوتو روبرت (١٩٩٤)، مناهج البحث في علم النفس الاكلينيكي والارشادي، ترجمه، الصبوه، احمد نجيب، مكتبه الانجلو المصريه.
- الخطيب، جمال محمد (٢٠٠٣)، تعديل السلوك الانساني، ط١، مكتب الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت .
- الخطيب، جمال محمد (٢٠١٢)، تعديل السلوك الانساني، ط٤، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الدفاعي، كاظم علي ، و الخالدي، امل ابراهيم (٢٠١٧)، الاتجاهات المعاصره في اعداد البرامج الارشاديه، مكتب اليمامة للطباعة والنشر، العراق.
- طريف شوقي فرج (١٩٩٨). توكيد الذات: مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الظاهر، قحطان احمد (٢٠٠٤)، تعديل السلوك، ط٢، دار الاوائل للنشر والتوزيع، عمان

• عاقل، فاخر (١٩٨٨) معجم العلوم النفسية ، بيروت: دار الرائد العربي.

• يوسف ، جمعه سيد (٢٠٠٧)، ادارة الضغوط ، مركز الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعه القاهرة.

- Adler, Alfred (1927) Alfred Adler's key publications were The Practice and Theory of Individual Psychology (1927), Understanding Human and social interest (3rd ed). New York, NY: Norton.
- Allen ,M .J.& Yen ,W.M.(1979) Introduction to measurements Theory , California , Brook –Cole California.
- Anderson, L. mary,& goodman, jane,& Schlossberg, nancy(2012),counseling adults in transition ,springer publishing company,new york.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.). (1979). Superiority and social interest (3rd ed.). New York: Viking Press.
- Ballance L.Dianne,(2010), Personal Theory Paper: Adlerian School and Counselling Psychology, University of Calgary, Instructor: Aida Miloti.
- Berry, J . Jeremy (2013), Counseling for Wellness: A Case Study of Wellness Counseling Groups within the Geriatric Population, Counselor Education Submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY.
- Karcher, M., & Lindwall, J. (2003). Social interest, connectedness, and challenging experiences: What makes high school mentors persist? Journal of Individual Psychology, 59, 293-315.

- Locke, C. don & myers, E, jane & herr, L. edwin ,(2001), the hand book of counseling, printed in the united states of American, library of congress cataloging in publication data.
- Myers, J. E., Witmer, J. M., & Sweeney, T. J. (1998). The WEL Workbook, unpolished manusciipt, , Inc.(p: 8-9)
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, M. (2000). The wheel of wellness, counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. Journal of Counseling and Development, 78, 251-266.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). The Indivisible Self: An Evidence-Based Model of Wellness. Journal of Individual Psychology, 60(3), 234-245
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2007). Wellness in counseling: An overview (ACAPCD-09). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Osborn J. Cynthia ,(2001), A Visual Encapsulation of Adlerian Theory: A Tool for Teaching and Learning, Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, v40 n2 p243-49 Fall 2001
- Ostrovsky, Mary &Parr, Gerald & Gradel, Addison(1992) Promoting moral development through social interest in children an adolescents, individual psychology.vol,48,no.2.june 1992.
- Sweeney, T. J. (1998). Adlerian counseling: A practitioners approach (4th ed.). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Yang, Julia,& . Milliren. P Alan& Blagen T., Mark,(2014), The psychology of courage : an adlerian

handbook for healthy social living, Routledge Taylor
& Francis Group, 711 Third Avenue, New York, NY.

- Witmer, J. M., Sweeney, T. J., & Myers, J. E.
(1998). The Wheel of Wellness. Greensboro, NC:
Authors.

التلوث الثقافي وعلاقته باضطراب الأمن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية

أ.م. د. أمل إبراهيم عبد الخالق
وزارة التربية/المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة

التلوث الثقافي

وعلاقته باضطراب الأمن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية

أ.م. د. امل ابراهيم عبد الخالق

الملخص:

يستهدف البحث الحالي التعرف على التلوث الثقافي عند طلبة المرحلة الإعدادية، الأمن الفكري عند طلبة الإعدادية، ومعرفة دلالة الفروق في متغير التلوث الثقافي ومتغير الأمن الفكري عند طلبة الإعدادية وفقاً لمتغير الجنس (النوع الاجتماعي) والتخصص الدراسي. وطبيعة العلاقة الارتباطية بين الأمن الفكري والتلوث الثقافي عند طلبة الإعدادية. وقد تحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الثانوية بلغت عينة البحث (٦٠٠) طالب وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع البحث ذات التوزيع المتساوي من الذكور والإناث ومن الاختصاصات (العلمي والادبي) إذ بلغ عدد الطلاب ٣٠٠ طالبا بينما بلغ عدد الطالبات ٣٠٠ طالبة. ولغرض تحقيق أهداف البحث كان لابد من استعمال أدوات لقياس كل من التلوث الثقافي اعتمادا على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة إذ قامت الباحثة بصياغة ٣٠ فقرة تقيس التلوث الثقافي، أما الأداة الثانية قامت الباحثة بصياغة ٤٠ فقرة تقيس الأمن الفكري، وتم تحديد طريقة الإجابة وفق طريقة ليكرت مكونة من ثلاث بدائل للإجابة على كلا المقاييس.

وتم التوصل الى ان طلبة الإعدادية لديهم مستوى مرتفع من التلوث الثقافي فضلاً عن امنهم الفكري غير سوي كما ظهرت نتائج البحث ان مستوى التلوث الثقافي لدى الذكور اعلى موازنة بالإناث، بينما لم تظهر فروق

بين الذكور والإناث في الأمن الفكري، كما بينت نتائج البحث عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي الاختصاص الدراسي (العلمي والادبي) في التلوث الثقافي والأمن الفكري، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية بين المتغيرين أي كلما كان ارتفاع التلوث الفكري أدى إلى اضطراب (انخفاض) الأمن الفكري لدى الطلبة.

**Cultural pollution and its relation to the intellectual
insecurity disorder among middle school students
Mother. Dr.. Amal Ibrahim Abdul Khaliq**

Summary:

The objective of the current research is to identify the cultural pollution among the preparatory students, the security and the intellectual in the preparatory students, and the knowledge of the junior students. And the nature of the relationship between security and intellectual and cultural pollution among junior students. The study identified 600 students who were randomly selected from the community. The research included the equivalent of IQ (science and literature) with 300 students and 300 female students.

In order to achieve the objectives of the research, it was necessary to use tools to measure each of the cultural pollution based on literature and previous studies and related measurements, the researcher formulated 30 paragraphs measuring cultural pollution, the second tool, the researcher formulated 40 paragraphs measuring intellectual security, Likert consists of three alternatives to answer both scales.

It was found that middle school students have a high level of cultural pollution as well as their intellectual security. The research results also showed that the level of cultural pollution among males is higher than that of females, while

there were no differences between males and females in intellectual security. Among the students with scientific and literary specialization in cultural pollution and intellectual security, as well as a strong inverse correlation between the two variables, ie, the higher the intellectual pollution, the lower the intellectual security of students.

المبحث الأول: التعريف بالبحث.

أولاً: مشكلة البحث:

يعايش الشباب عامة والطلبة خصوصاً العراقي المعاصر "عالمين متناقضين" حاملاً في شخصيته ثقافتين متباعدين يصعب التقريب بينهما، ثقافتين غير متكافئتين ثقافة تراثية مفعمة بالمواطنة الاصلية، وأخرى عولمية تغريبية تسلبه الأولى وتدفعه نحو عصره فردية مصطنعة، فإذا كان الفرد لا يعرف كيف يواجه تجليات العولمة واشكالية الخصوصية فيه عاش عالم من الوهم ومن الخيال يصنعه لذاته، إما هرباً من واقعه او عزلاً عن الفكاك منه، فلا يجد مخرجاً الا ان ينكص الى ماضيه يتباكى عليه، ومع ذلك قد يسعى للعصرنة المظهرية المصطنعة فيصبح ممسوخ الشخصية، فاقد الهوية غير قادر حتى على التكيف مع الواقع او التصالح مع الانا او التعايش الحر مع الآخر من اجل إعادة انتاج الذات (مجدي، ١٩٩١: ١٥).

ومن خلال تكليف الباحثة كمدرية في مديرية الاعداد والتدريب وتواصلها مع المدرسين اكدوا ان واقع الطلبة في مرحلة الإعدادية يعاني من اضطراب ثقافي وعدم اتزان فكري ولاسيما في الآونة الأخيرة اذ لوحظت مظاهر وسلوكيات لدى الطلبة غريبة ودخيلة عن مجتمعنا وعاداتنا وتقاليدنا إذ بدى ذلك واضحاً في مظهرهم العام - من ملابسهم وطريقة تسريح شعرهم

وطريقة كلامهم فضلا عن استخدامهم لمفردات وعبارات غريبة مستهجنة في احاديثهم والأخطر من ذلك في الأفكار الغربية التي ينادون بها والواضحة في ممارساتهم السلوكية وقد زادت هذه المظاهر يوما بعد يوم كما ونوعا بشكل يبعث على القلق ويدعوا الى الإسراع لإيجاد حلول لها - للحد من انتشارها حماية للشباب من طلبة الإعدادية وبالتالي حماية للمجتمع بأسره، ومن هنا انبثقت مشكلة البحث الحالية ويمكن اظهارها بالسؤال الاتي:

ما مستوى التلوث الثقافي وعلاقته باضطراب الأمن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية؟

ثانيا: أهمية البحث:

تشكل الاسرة منظمة اجتماعية لها إدارة ممثلة في الوالدين او من ينوب عنهما وأعضاء ينتمون اليها هم الأبناء وآخرون يقيمون مع الاسرة وينتمون اليها وعليه فان الاسرة مناخا تنظيميا وهو مجموعة خصائص بيئة الاسرة التي يدركها افرادها المنتمون اليها وتعمل كقوة رئيسية في التأثير على سلوكهم، ويعبر الامن الفكري عن المحصلة الكلية المميزة لخصائص الاسرة كبيئة تربية من حيث أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة فيها والكيفية التي تدار بها كجماعة أولية وطبيعة شبكة العلاقات والتفاعلات وانماط الاتصال بين أعضائها وتوزيع الأدوار والمهام التي توكل الى كل منهم، كما ويشكل الامن الفكري الاطار الذي ينمو فيه الطفل وتتشكل فيه شخصيته ومفهومه عن ذاته وعن الآخرين.

اذ يُعدُّ التلوث الثقافي مشكلة العصر لأن الطلبة هم أكثر الفئات تأثراً بما يحدث في مجتمعهم بوصفهم الأكثر تأثراً بما يحيط بهم من تهديدات وأخطار ، في حين أنهم قد لا يملكون سلطة صنع القرار أو إحداث التغيير ومن ثم يتعرضون لأزمة الهوية حيث يجدون أنفسهم مشتتين بين ضرورة

التماشي مع الموضة والامتثال لها وبين النزوع للعادات والتقاليد والتعاليم الدينية الى الاستقلال وتحقيق الذات كإحدى مطالب النمو في مرحلة الشباب، وأكدت (محمود وآخرون، ٢٠١٦) بأجرائها بحث على طالبات كلية التربية للبنات . جامعة بغداد في المراحل الأربعة للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥، وهدف البحث إلى تعرف مستوى التلوث الثقافي لدى طالبات كلية التربية للبنات .وبعد تحليل النتائج احصائيا ظهر أن مستوى التلوث الثقافي لدى طالبات كلية التربية للبنات كان متوسطاً والبالغ نسبته (٦٦%).

كما يكتسب خبراته وانماط سلوكه وينهل معارفه ويتشرب قيمه واتجاهاته (القريطي، ١٩٩٧: ٤٥٢) لذا يقوم الامن الفكري بدور مهم في تشكيل ثقافة الطلبة، اذ ان الامن الفكري الذي ينطوي على الدفاء والاستقرار يكون عامل اسناد للفرد وهو يواجه ضغوط الحياة.

وعلى النقيض من ذلك فالأمن الفكري المضطرب قد يتحول الى محرض بطريقة غير مباشرة على دفع الفرد لخرق المعايير وعدم الالتزام بها ولاسيما ونحن نعيش اليوم تغيرات واسعة اذ ساهمت المعرفة المتفجرة بعولمتها الى حد كبير في تغيير الأنماط الثقافية السائدة في كافة المجتمعات ولقد كان لتطور وسائل الاعلام والاتصال بين مجتمعات اليوم الامر الهام في التغيرات الثقافية الحالية، وقد اثرت التغيرات التكنولوجية على أنماط التفكير واصبح الانسان ولعاً بالنمط الثقافي الجديد(نشوان، ١٩٩٣: ٩٤)، واصبح اكثر عرضة من ذي قبل للتلوث الثقافي فأبنائنا اليوم يعيشون حالة من الازدواجية في كل شيء فهم بين قيم ومثل الماضي وتراث الامة وتقاليد الإباء وبين قيم مستوردة من هنا وهناك، فكثيرا ما يصطدم الأبناء بالقيم والتقاليد وذلك بسبب التناقض بين المبادئ التي امنوا بها منذ الصغر وبين ما يروه ممارسا بواسطة

الكبار من حولهم (الفاقي، ١٩٩٥: ٢٧٦). وما هذه التناقضات في القيم والمبادئ الا نتيجة للخواء الثقافي.

ونتيجة لذلك ظهرت مجموعة من أبنائنا لا يفكرون الا بعقول غربية ولا يبصرون الا باعين غربية ولا يسلكون الا الطرق التي مهدها لهم الغرب وقد ترسخ في نفوسهم ان الحق ما عند الغرب وما دونه باطلا (المودودي، ١٩٨٣: ١١) وانعكست هذه التغيرات على الحياة الانسان وسلوكه وطغت المادة على معايير الروح والأخلاق فعم الانحلال والفساد الثقافي (فرحان، ١٩٩٩: ١٧). ان الحالة الثقافية لعدد غير قليل من أبنائنا قد بلغت حد التمزق والتهيه اذ ان بعض النظم السياسية المختلفة وبعض المذاهب الفكرية تهدف الى جيل يتنكر لماضيه وعقيدته وتكسبه غطاءا ثقافيا جديدا غريبا (عثمان، ١٩٩٩: ٢٤).

وما يصل أبنائنا الى هذه الحالة من الضياع الا انهم لم يعرفوا هدفا يسعون اليه وليس من ورائهم قصد يعملون له وانما ساروا خلف حضارة عمياء قادت امة مبصرة كانت خير امة أخرجت للناس. مما جعلهم يتمتعون ويأكلون كما تأكل الانعام لذلك غلبهم اعدائهم على امورهم وقضاياهم فصاروا لا يفكرون الا بعقول اعدائهم وارادتهم مكبلة لا هدف لهم يعيشون من اجله ويسعون لتحقيقه (علي، ٢٠٠٧: ٣٢).

كما ويمكن ان تتبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

١. ندرة الدراسات التي تناولت التلوث الثقافي عند الطلبة على وجه العموم وطلبة الإعدادية على وجه الخصوص على حد علم الباحثة.

٢. كما وترجع أهمية البحث الى ما قد يسفر عنها من نتائج تفيد الأسرة ومؤسسات المجتمع وفي مقدمتها-جهاز الاعلام-وما عليهم من دور كبير

ومسئولية في هذا الموضوع، وما يمكن ان تقدمه كل من الاسرة ووسائل الاعلام للحد من ظاهرة التلوث الثقافي.

٣. تقديمها لأداة لقياس التلوث الثقافي والامن الفكري لطلبة الإعدادية ، والتي تفقر لها مكتبة القياس العراقية على حد علم الباحثة.

٤. أهمية المرحلة العمرية(الشباب) المشمولة بالبحث وما يمثلته الشباب للأمة فهم عماد الأمة وعدتها وعليهم تعقد الآمال وبهم تسير عجلة التغير والتطور نحو مستقبل أفضل.

٥. ان مفهوم الامن الفكري يعد مجالا جديدا وخصبا للدراسة والبحث في المجتمع العراقي والذي ما زال بحاجة الى الاثراء ولاسيما وان المجتمع العراقي يعيش فترة حرجة وصعبة على كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية نظرا للوضع السياسي السائد الذي يلقي بظلاله على الاسرة بكل أفرادها ولاسيما الشباب.

٦. الانفتاح التكنولوجي الذي شهده العراق بعد تثير النظام السابق عام(٢٠٠٣) م ودخول أجهزة الموبايل والانترنت والقنوات الفضائية بعد ان كان الشعب محروم من كل ذلك وتأثر البعض من افراد المجتمع بما تعرضه هذه القنوات من أمور ومواضيع لا تتماشى مع عاداتنا وتقاليدنا ومحاولة التشبه ومحاكاة ما يشاهدونه من نماذج بعيدة كل البعد عن ثقافتنا وحضاراتنا.

ثالثا: لهداف البحث:

يرمي البحث الحالي التعرف على:

١. التلوث الثقافي عند طلبة المرحلة الإعدادية.

٢. الامن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية.

٣. دلالة الفرق في التلوث الثقافي عند طلبة المرحلة الإعدادية وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
٤. دلالة الفرق في التلوث الثقافي عند طلبة المرحلة الإعدادية وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي).
٥. دلالة الفرق في الامن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
٦. دلالة الفرق في الامن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي - أدبي).
٧. طبيعة العلاقة الارتباطية بين التلوث الثقافي والامن الفكري لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية.

رابعاً: حدود البحث:

١. يقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة الاعدادية/ بغداد الرصافة الأولى.
٢. العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) م.
٣. الصفوف الدراسية (الرابع والخامس والسادس).
٤. التخصص الدراسي (العلمي والادبي).

خامساً: تحديد المصطلحات:

١. التلوث الثقافي: عرفه (أبو دف و إلاغا، ٢٠٠١) على انه: "درجة تآثر الشابات بـالثقافة الغربية الوافدة التي تتناقض مع قيم الإسلام ومبادئه الأصلية سواء كان ذلك التآثر في القيم والمعتقدات أو في السلوكيات العامة أو في المظهر العام" (أبو دف و إلاغا، ٢٠٠١: ٣٨٠).

- تعرفه الباحثة نظرياً: الأفكار والمعتقدات والسلوكيات والمظهر العام الغريب الذي يحمله الطلبة نتيجة الانفتاح على الثقافات الغربية والبعيدة كل البعد عن عاداتنا وتقاليدنا العربية الاصيلية.
- تعرفه الباحثة اجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الإعدادية عند اجابته على فقرات مقياس التلوث الثقافي المعد للبحث الحالي.
- ٢. الامن الفكري: عرفه (الإتربي، ٢٠١١) على انه:
"القدرة أو المحافظة على سلامة الأفكار والمعتقدات الصحيحة لدى الأفراد مع تزويدهم بأدوات البحث والمعرفة وبيان طرق التفكير الصحيح، ويكمل هذا ويتممه مسلك الأدب والتربية وحسن الاتصال" (الإتربي، ٢٠١١: ١٧٠).
- تعرفه الباحثة نظرياً: هو مدى اطمئنان الطلبة على عقائدهم وأفكارهم ومكونات أصالتهم وثقافتهم بما يضمن الوسطية والاعتدال في جميع جوانب الحياة.
- تعرفه الباحثة اجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الإعدادية عند اجابته على فقرات مقياس الامن الفكري المعد للبحث الحالي.

المبحث الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: خلفية نظرية.

٢١ النظريات التي تتعلق بالتلوث الثقافي :

١- نظرية الاستثناء الثقافي :

تعبير اخترعه الفرنسي (جاكس ثيدو) في مؤلفه فرنسا المستعمرة ، حينما أكد وجود اختراقات أجنبية متنوعة تهدد السيادة الوطنية ليس على الدول النامية والفقيرة فحسب بل حتى لأغلب دول أوربا ولو بشكل نسبي ومنها (فرنسا) التي أصبحت الآن تحت نير الاستعمار الثقافي ، فطريقة الحياة

الأمريكية بلغت أعماق المجتمع الفرنسي في ذاته وعقله ودعم هذا الرأي المفكر الفرنسي (كرستيان كومباز) حينما تساءل عما إذا كانت فرنسا قد باعت روحها للأمريكان ؟ ويكشف عن دور وسائل الإعلام في تنميط رأي الناس والدفع بهم بالأكاذيب وذلك باسم الحرية ، وأدخلت الناس إلى عالم الرغبات والخيال مما اضر بالنزعة العقلانية الحديثة وأدى إلى انفجار الحداثة ، لاسيما عندما تخلى المجتمع عن كل مبدأ للعقلنة والهوية التاريخية . مما جعلت الفرنسيين يطالبون بما أسموه بـ (الاستثناء الثقافي) الذي يعني استثناء المنتج الثقافي المحلي من الاتفاقات الدولية ومنها اتفاقية (الجات) التي تفتح أسواقها للمنافسة الحرة على العالم . إذ إن اتفاقية الجات قد فرضت في المجال الفني والثقافي مؤخرا على اغلب بلدان العالم ومنها أوروبا إلى نوع من الاحتكار الثقافي الأمريكي بسبب ضخامة وتقدم وسائلها الإعلامية في الوقت الذي تطالب فيه تلك الدول بإعطائها فرصة للتعبير عن نفسها وثقافتها عبر القنوات الضخمة لوسائل الإعلام العالمية ، واحترام الخصوصية الثقافية والتنوع الثقافي والمحافظة عليها كرسيد إثراء للحضارة الإنسانية الواحدة ، ووضع حلول جذرية لمفاهيم الحرية ، الديمقراطية ، حقوق الإنسان (Kushman,1992:6) .

٢- نظرية الولاء :

يعد كل من (كاتز وكاهين) من ابرز رواد نظرية الولاء الداعية إلى الالتزام الأخلاقي للفرد والجماعة تجاه بعضهما البعض وبارتباطهما بالأرض والقيم والأصول والمصير المشترك والأهداف المنشودة . تعبر هذه النظرية عن درجة تمثيل الفرد لقيم مجتمعه ، ولهذا فالولاء يعكس خطأ مستقيما يربط حاجات الفرد بحاجات المجتمع العليا ، وهذه السمة لا تأتي بفرض القوة أو بطاعة الأوامر أو بالمكافآت أو الحوافز بل تأتي من خلال التعزيز الذاتي .

إن نظرية الولاء تؤكد على أهمية المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والسلوكيات الايجابية المميزة بالحب والاعتزاز والبذل والعطاء والتضحية والعمل على تطوير الواقع بأفضل صورة خدمة للصالح العام . وترى النظرية إن مفهوم الولاء لا يتطابق تماما مع مفهوم الانتماء ، فالفرد ينتمي إلى جماعة معينة أو مؤسسة أو بلد ويرتبط به إلا انه قد يحمل مشاعر سلبية أو ايجابية من الرفض أو القبول ، بينما الولاء يعني الانتماء الايجابي حصرا ذلك الانتماء الفعال الذي يتطلب التضحية والنصرة وروح المبادرة للجهة التي ينتمي إليها .
(الترمانيني، ١٩٩٨: ١١)

٣- نظرية الاغتراب :

ترجع أصول النظرية إلى الكثير من الفلاسفة من أمثال (هيجل ونيشيه ودور كهايم) وحاول بعض علماء النفس صياغتها لتلائم تفسير بعض الحالات النفسية المضطربة ولعل أشهرهم عالم النفس (ملفن سيمان) عام ١٩٥٩ الذي حدد الاغتراب في خمسة أبعاد هي :

أ- العجز : ويعني شعور الفرد بأنه لا يستطيع أن يؤثر في المواقف الاجتماعية التي يواجهها وبالتالي فانه لا يستطيع أن يقرر مصيره أو التأثير في مجرى الأحداث أو في صنع القرارات المهمة التي تخص حياته ومصيره فيعجز بذلك عن تحقيق ذاته .

ب- اللامعنى : ويعني توقع الفرد انه لن يستطيع التنبؤ بدرجة عالية من الكفاءة بالنتائج المستقبلية للسلوك

ت- اللامعيارية : وهي حالة انهيار المعايير التي تنظم السلوك وتوجهه .

ث- العزلة : وتعني انفصال الفرد عن مجتمعه وافتقاده للصلات الاجتماعية .

ج- الاغتراب عن الذات : وتعني عدم القدرة على التواصل مع الذات ، والشعور عما يرغب في أن يكون عليه . (عبادة، ١٩٩٨: ١٥٠)

٤- النظريات التكاملية :

(١) حيث يرى أصحاب هذه النظريات إن أي اضطراب في السلوك ما هو إلا محصلة لتفاعل مجموعة من العوامل يرجع بعضها إلى عوامل بيولوجية أو فيزيولوجية ويرجع بعضها الآخر إلى عوامل نفسية أو عقلية والبعض الآخر إلى عوامل البيئة المحيطة ، ولذلك تمثل هذه النظريات الاتجاه السائد في الوقت الحاضر . وقد أشار (جلوك والينور) إلى انه يمكن القول إن الأشخاص الذين يعيشون في الحياة الحضرية المختلفة يتميزون بعدد وافر من العوامل التي واجهتهم في حياتهم المبكرة وأثرت في تكوينهم والتي قد تجعلهم منحرفين . أما بعض العوامل الفرعية فلا تكفي وحدها لتكون سببا للانحراف المتكرر الذي دائما ما يكون وراء مجموعة من العوامل العامة المركبة والنظرية النفسية الاجتماعية هي التي يندرج تحتها هذه المجموعة المركبة من العوامل المختلفة حيث إنها تضم في تفسيرها العوامل الذاتية والعوامل البيئية معا . لذلك فإننا نعد الإطار المرجعي لهذه النظريات التكاملية هو الذي يحوي في نطاقه تآلفا بين النظرية النفسية التي تركز اهتماما على الفرد في علاقته بجوانب الشخصية المختلفة سواء كانت نفسية أو عقلية أو جسمية ، والنظريات الاجتماعية التي تهتم بالبيئة سواء كانت بيئة داخلية أو بيئة خارجية . لذلك تعد النظرية النفسية الاجتماعية السلوك المنحرف ناشئا عن فشل بين الضوابط الشخصية الداخلية والاجتماعية الخارجية في إيجاد اتساق بين السلوك وبين المعايير الاجتماعية ، وهو ما يسمى بنظرية الضوابط الاجتماعية الداخلية والخارجية ، حيث يرى ركلس إن فهم أنواع السلوك الفوضوي توجب من الباحثة أن تفسر الموازنة القائمة بين الطلبة و

الموقف الاجتماعي المباشر وذلك في إطار النظام العام للمجتمع
(مجدي، ٢٠٠٠: ٩٨).

مفهوم الأمن الفكري :

إن الأمن الفكري يعني "التصورات والقيم التي تكفل صيانة الفكر وحفظه من عوامل الشطط وبواعث الانحراف التي تميل به عن الجادة وتخرجه عن وظيفته الأساسية، التي تتمثل في إثراء الحياة بالسلوك القويم والآثار النافعة، وحفظ الضروريات، فيغدو عامل تخريب وتهديد لكل ضروريات المجتمع ومصالحه" (القرارة، ٢٠٠٥: ١٤).

ويرى بعض الباحثين أن الأمن الفكري عبارة عن سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية، وتصوره للكون بما قد يؤول به إلى الغلو أو إلى الإلحاد (الوادعي، ١٩٩٧: ٥١).

فمتى ما "اطمأن المسلمون على خصائص ثقافتهم ومميزات فكرهم وأمنوا على ذلك من تلوثات الفكر الدخيل وغوائل الثقافة المستوردة فقد تحقق لهم الأمن الفكري" (التركي، ١٩٩٦: ٦٦).

وهذا لا يعني العزوف عن الفكر الغربي مثلاً، والانغلاق عن العالم وعن تطوره، بل لابد من مجاراة تطور العالم، ولكن بما يتوافق مع الدين والقيم، للحفاظ على الفكر ونشره بالصورة الإسلامية الصحيحة.

ثانياً: دراسات سابقة.

١. دراسة (عبد الله، ٢٠١٠):

استهدف البحث الحالي معرفة الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين/نينوى أما عينة البحث فقد

تألفت من (٢١٨) طالباً حيث يؤلف مجموع العينة ٥٠ % من المجموع الكلي لمجتمع البحث اختيروا بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

أما أهم نتائج التي ذهب إليها البحث فهي:

- تمتع طلاب معهد أعداد المعلمين بالأمن النفسي حيث كان متوسط درجات الطلاب أعلى من المتوسط النظري للمقياس، إذ أن الدرجات العالية تدل على الشعور بالأمن النفسي والدرجات المنخفضة تدل على عدم الشعور بالأمن النفسي.
- كان متوسط درجات الطلاب على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي أعلى من المتوسط النظري للمقياس وبالتالي ارتباطها بعلاقة موجبة (طرديّة) مع درجاتهم بالشعور بالأمن النفسي.
- فاعلية برنامج إرشادي في خفض التلوث النفسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة بابل

٢.دراسة(طراد، ٢٠١٢):

استحقت الدراسة إلى تقنين مقياس التلوث النفسي على طلبة كلية التربية الرياضية -جامعة بابل والتعرف على مستوى التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية -جامعة بابل، فضلاً عن متغير الجنس متغير الجنس. وقد تحدد مجتمع البحث بطلبة كلية التربية الرياضية -جامعة بابل للعام الدراسي(٢٠١١-٢٠١٢) ، أما عينة البحث فقد تكونت من (٢٤٠) طالبا وطالبة بواقع (٨٨) طالبة و(١٥٢) طالبا .

اشتملت عينة تطبيق البرنامج الإرشادي على (٥٠) طالبا من الحاصلين على درجات أعلى من الوسط الفرضي على مقياس التلوث النفسي في التجربة الرئيسة، وقد تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع(٢٥) طالبا لكل مجموعة. تبنى الباحث مقياس (محمد ، ٢٠٠٤) لقياس التلوث

النفسي المكون من (١١٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (التكر للهوية الحضارية والإساءة إليها ، التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية ، التخنت ، الفوضوية) بعد تقنيه على طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل ليصبح عدد فقراته بعد التقنين (٨٦) فقرة . كما قام الباحث ببناء وتطبيق برنامج إرشادي وفق النظرية السلوكية المعرفية لخفض التلوث النفسي لدى العينة التجريبية من الطلاب ، حيث يتكون البرنامج من (١٢) جلسة إرشادية مدة الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة . وبانتهاء تطبيق البرنامج وبعد إجراء الاختبارات البعدية توصل الباحث إلى عدة الاستنتاجات اهمها امتلاك طلبة كلية التربية الرياضية - جامعة بابل درجة منخفضة من التلوث النفسي وان الطلاب لديهم تلوث نفسي أعلى من الطالبات.

٣. دراسة (العبيدي ، ٢٠١٣):

استهدفت الدراسة التعرف على التلوث الثقافي عند طلبة الجامعة، المناخ الأسري عند طلبة الجامعة، دلالة الفرق في متغير التلوث الثقافي ومتغير المناخ الاسري عند طلبة الجامعة وفقا (للجنس والتخصص الدراسي). طبيعة العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والتلوث الثقافي عند طلبة الجامعة. توصلت الدراسة إلى: إن طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من التلوث الثقافي وان المناخ الأسري الذي يعيشون فيه غير سوي كما أظهرت نتائج الدراسة إن مستوى التلوث الثقافي لدى الذكور أعلى موازنة بالإناث، بينما لم تظهر فروق بين الذكور والاناث في المناخ الاسري، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي الاختصاص الدراسي العلمي والإنساني في التلوث الثقافي والمناخ الأسري، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطيه بين المتغيرين .

٤. (أبو خطوة والباز، ٢٠١٤):

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على انعكاسات شبكة التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (١٠٤) طالب وطالبة في الجامعة الخليجية بمملكة البحرين ، و أظهرت نتائج الدراسة أن أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى الطلبة بصفة عامة بدرجة متوسطة مما يؤكد ضرورة العمل على توعية الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة باستخدامات شبكات التواصل الاجتماعي والعمل على تنمية التفكير الناقد لديهم ليتمكنوا من فرز ما يعرض عليهم من أفكار و آراء، وعدم الانسياق وراء الدعوات الهدامة التي تضر باستقرار و أمن المجتمع. وانتهت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتوظيف شبكة التواصل الاجتماعي في تفعيل الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين.

٥. دراسة (محمود واخرون، ٢٠١٦):

هدفت الدراسة التعرف الى مستوى التلوث الثقافي لدى طالبات كلية التربية للبنات وأقتصر البحث الحالي على طالبات كلية التربية للبنات . جامعة بغداد في المراحل الأربعة للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥. وبعد تحليل النتائج احصائياً ظهر أن مستوى التلوث الثقافي لدى طالبات كلية التربية للبنات كان متوسطاً والبالغ نسبته (٦٦%).

٦. دراسة (دينو، ٢٠١٧):

هدفت الدراسة التعرف إلى دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمون في العاصمة عمان، والتعرف على اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد المنهج الوصفي المسحي، عن طريق تطوير استبانة مكونة (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات (الإداري، والمرشد التربوي، والأنشطة المدرسية، والشراكة المجتمعية)، وتم التأكد من صدقها وثباتها، تكونت عينة الدراسة من (386) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ان استجابة المعلمون لدور في تعزيز الأمن الفكري للطلاب في العاصمة عمان بدرجة تعزيز مرتفعة.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

تمت الإفادة من الدراسات السابقة حيث:

١. إعطاء تصور واضح عن البحث وطريقة اعداده.
٢. اختيار نوع العينة البحثية وعددها.
٣. بناء فقرات المقياسين على وفق المجالات.
٤. لمعرفة مدى الاتفاق والاختلاف مع النتائج التي توصلوا اليها ونتائج البحث الحالي.
٥. اختيار الوسائل الإحصائية الملائمة لبحثها.
٦. مقارنة النتائج وطريقة تفسيرها.

المبحث الثالث: إجراءات البحث

أولا: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي ويعرف بأنه: منهج يتناول بحث احداث وظواهر قائمة موجودة متاحة للبحث كما هي دون تدخل الباحثة في مجرياتها والكشف عن درجة وطبيعة العلاقة بين المتغيرات.

ثانيا: مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة محافظة بغداد/ الرصافة الأولى، للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦)، البالغ عددهم (٣٩٨٥٨) طالبا وطالبة موزعين على (١٢) اعدادية منها ذات اختصاصات ادبية والاخرى ذات اختصاصات علمية وواقع (١٧٠٠٠) طالبا و(٢٢٨٥٨) طالبة.

ثالثا: عينة البحث:

بلغت عينة البحث (٦٠٠) طالب وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع البحث ذات التوزيع المتساوي من الذكور والاناث ومن الاختصاصات (العلمي والادبي) اذ بلغ عدد الطلاب (٣٠٠) طالبا بينما بلغ عدد الطالبات (٣٠٠) طالبة.

رابعا: اداتا البحث:

لغرض تحقيق اهداف البحث كان لابد من استعمال أدوات لقياس كل من التلوث الثقافي والامن الفكري لذا كان لابد من اعداد اداتين لقياس كل متغير من متغيري البحث وكما يلي:

الأداة الأولى: مقياس التلوث الثقافي

اعتمادا على الادبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة كدراسة (أبو دف والاغا، ٢٠٠١) ودراسة (الجوير، ١٩٩٤) قامت الباحثة بصوغ ٣٠ فقرة تقيس التلوث الثقافي. من اجل ذلك قامت بالخطوات التالية:

١. الصدق الظاهري: عرض المقياس على مجموعة من الخبراء

والمختصين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك لتحديد مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت من اجله مع حذف او إضافة ما يروونه مناسبة من فقرات وبناء على ذلك تم قبول كافة الفقرات لحصولها على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من اراء الخبراء.

٢. التطبيق الاول: إذ تم اختيار ٣٠ من الطلبة من مجتمع البحث ومن خارج عينته للتأكد من وضوح الفقرات وندرته الغموض في فقرات المقياس من خلال تساؤلات الطالبة فضلا عن تحجيج زمن القياس.

٣. القوة التمييزية: لتحليل فقرات مقياس التلوث الثقافي تم تطبيق المقياس على (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية لاستخراج القوة التمييزية للفقرات، وتم استخدام المجموعتين المتطرفتين وبعد تطبيق المقياس على العينة رتبت الدرجات من اعلى درجة الى ادنى درجة وتم تحديد نسبة (٢٧%) العليا من الاستثمارات ونسبة (٢٧%) الدنيا من الاستثمارات وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة استخرجت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس وكانت الفقرات كافة دالة عند مستوى (٠.٠٥) لان قيمتهن التائية المستخرجة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند درجة حرية (٢١٤).

٤. صدق البناء: قامت الباحثة بإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والمجموع الكلي للمقياس وقد ظهر ان معاملات الارتباط كافة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، هذا يشير الى تجانس الفقرات في قياس السمة المراد قياسها.

٥. الثبات: قامت الباحثة بإيجاد مؤشرات الثبات عن طريق معامل الفا للاتساق الداخلي (الفا كرو نباخ) على عينة بلغت (١٠٠) من عينة تمييز الفقرات، اذ بلغت قيمة معامل ثبات الفا لمقياس التلوث الثقافي (٠.٨٩) كما تم اعتماد طريقة الاختبار - إعادة الاختبار على عينة

بلغت (٦٠) طالبا وطالبة اذ بلغ معامل الثبات (٠.٨٦) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه اعتمادا على المعيار.

٦. **طريقة التصحيح:** اذ حددت طريقة الإجابة وفق طريقة ليكرت مكونة من ثلاث بدائل هي: (موافق، موافق الى حدا ما، غير موافق) وتأخذ الدرجات (٣،٢،١) على التوالي لل فقرات الموجبة و(١،٢،٣) لل فقرات السالبة وكلما ارتفعت الدرجة كلما دل ذلك على وجود تلوث ثقافي.

الأداة الثانية: مقياس الامن الفكري

اعتمادا على الادبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة كدراسة (خليل، ٢٠٠٦) ودراسة (الجوير، ١٩٩٤) قامت الباحثة بصياغة ٤٠ فقرة تقيس الامن الفكري. من اجل ذلك قامت الباحثة بالخطوات التالية:

١. **الصدق الظاهري:** وذلك لتحديد مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت من اجله مع حذف او إضافة ما يروونه مناسباً من فقرات وبناء على ذلك تم قبول كافة الفقرات لحصولها على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من اراء الخبراء

٢. **التطبيق الاولي :** اذا تم اختيار ٣٠ من الطلبة من مجتمع البحث ومن خارج عينته للتأكد من وضوح الفقرات وندر الغموض في فقرات المقياس من خلال تساؤلات الطالبة فضلا عن تحجيج زمن القياس.

٣. **القوة التمييزية للمقياس:** ولتحليل فقرات مقياس اضطراب الامن الفكري تم تطبيق المقياس على (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية لاستخراج القوة التمييزية للفقرات: وتم استخدام المجموعتين المتطرفتين وبعد تطبيق المقياس على العينة رتبت الدرجات من اعلى درجة الى ادنى درجة وتم اختيار نسبة (٢٧%) العليا من الاستثمارات ونسبة (٢٧%) الدنيا من

الاستمارات وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة استخرجت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس وكانت الفقرات كافة دالة عند مستوى (٠.٠٥) لان قيمتهن التائية المستخرجة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند درجة حرية (٢١٤).

٤. **صدق البناء:** كما قامت الباحثة بإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والمجموع الكلي للمقياس وقد ظهر ان معاملات الارتباط كافة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، هذا يشير الى تجانس الفقرات في قياس السمة المراد قياسها، كما قامت الباحثة بإيجاد مؤشرات صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري.

٥. **الثبات:** كما عمدت الباحثة بإيجاد مؤشرات الثبات عن طريق معامل الفا للاتساق الداخلي (الفا كرو نباخ) على عينة بلغت (١٠٠) من عينة تمييز الفقرات، اذ بلغت قيمة معامل ثبات الفا لمقياس التلوث الثقافي (٠.٩١) كما تم اعتماد طريقة الاختبار - إعادة الاختبار على عينة بلغت (٦٠) طالبا وطالبة اذ بلغ معامل الثبات (٠.٨٤) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه اعتمادا على المعيار.

٦. **طريقة التصحيح:** اذ حددت طريقة الإجابة وفق طريقة ليكرت مكونة من ثلاث بدائل هي: (موافق - موافق الى حد ما - غير موافق) وتأخذ الدرجات (١-٢-٣) على التوالي للفقرات الموجبة و(٣-٢-١) للفقرات السالبة وكلما ارتفعت الدرجة كلما دل ذلك على وجود اضطراب في الامن الفكري.

رابعاً: إجراءات التطبيق.

بعد ان استخرج الصدق والثبات لكلا المقياسين، تم تطبيقها عينة البحث وبنفس المكان والزمان.

خامساً: الوسائل الإحصائية:

١. معادلة كوبر لاتفاق الخبراء والمحكمين.
٢. معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء لكلا المقياسين، والتجزئة النصفية، وإيجاد العلاقة بين متغيري البحث.
٣. معادلة الفا كرو نباخ لإيجاد ثبات الاتساق الداخلي للمقياسين.
٤. اختبار t-test لعينتين مترابطتين متساويتين بالعدد لإيجاد القوة التمييزية لكلا المقياسين ومعرفة دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الجنس والتخصص.
٥. اختبار t-test لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للتلوث الثقافي والأمن الفكري.

المبحث الرابع: عرض النتائج وتفسيرها.

أولاً: عرض النتائج.

يتضمن هذا المبحث عرضاً لنتائج التي تم التوصل إليها على وفق البيانات المتجمعة لدى الباحثة ومعالجتها إحصائياً في ضوء أهداف البحث وعلى النحو الآتي:

١. التعرف على التلوث الثقافي عند طلبة المرحلة الإعدادية:

بعد تطبيق مقياس التلوث الثقافي على عينة البحث من طلبة المرحلة الإعدادية، تبين ان المتوسط الحسابي لدرجات مقياس التلوث الثقافي للعينة بلغ (٧٣.٧٥) درجة وبانحراف معياري قدره (١١.٥٥) درجة، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (٦٠) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة

تبين ان القيمة التائية المستخرجة كانت (٢٩.١٦٠) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٩٩)، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة البحث في مقياس التلوث الثقافي

القيمة التائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	عدد افراد العينة	الدالة الاحصائية
١.٩٦٠	٢٩.١٦٠	٦٠	١١.٥٥	٧٣.٧٥	٦٠٠

ان هذه النتيجة التي تشير الى ان طلبة المرحلة الاعدادية يتأثرون بمستوى مرتفع من التلوث الثقافي وقد فسرت الباحثة هذه النتيجة على ان العراق يعد من الدول التي شهدت في الحقبة الأخيرة انفتاحا كبيرا على العالم الخارجي بسبب ما تعرض له من حرب واحتلال (غزو امريكي) بكل ما يحمله من ثقافات وعادات وتقاليد غريبة على عاداتنا وثقافتنا، وان هذا الانفتاح قد جعل بعض الطلبة يتشبهون ويسلكون ويؤمنون بما يرون من ثقافات غريبة دخيلة على عاداتنا وتقاليدنا وقيمنا تصورا منهم بأنهم يركبون ركب التقدم والتطور بفعلهم هذا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد، ٢٠٠٤) والتي اشارت ان طلبة جامعة الموصل يتسمون بمستوى مرتفع من التلوث، وكذلك مع نتيجة دراسة (أبو دف والاغا، ٢٠٠١).

٢. التعرف على دلالة الفرق في التلوث الثقافي عند طلبة المرحلة الإعدادية وفقا لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

وللتحقق من الهدف الثاني فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. اذ كان المتوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس التلوث الثقافي (٧٧.١٣) درجة وبانحراف معياري قدره (١٢.٤١) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث على المقياس نفسه (٧١.١٧) درجة وبانحراف معياري قدره (١٠.٤٨) وقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٦.٣٥١) وهي دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بدرجة حرية (٥٩٨) ولصالح الذكور وجدول (٢) يوضح ذلك: -

جدول (٢)

الموازنة في التلوث الثقافي لعينة البحث على وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)

العينة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٣٠٠	٧٧.١٣	١٢.٤١	٦.٣٥١	١.٩٦٠	دالة
إناث	٣٠٠	٧١.١٧	١٠.٤٨			

وتفسر الباحثة ذلك نتيجة الحرية المعطاة للفتى والتي تكون أكبر موازنة بالفتاة والسماح له بالاختلاط بالآخرين ونتيجة هذا الاختلاط والحرية فانه يتأثر بما يجده امامه ويقلد من حوله ولاسيما وان مراقبة ومحاسبة الاهل له تكون اقل من مراقبتهم ومحاسبتهم للفتاة وبالتالي يسلك ويتصرف تصرفات غريبة عن عاداتنا وتقاليدينا ويتأثر بالعادات الغربية الغربية الوافدة علينا. وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة (محمد، ٢٠٠٤) والتي اشارت ان الذكور أكثر تلوثا موازنة

بالإناث، واختلفت مع نتيجة دراسة (أبو دف والاغا، ٢٠٠١) التي اشارت نتائجها ان الاناث أكثر تلوثا ثقافيا موازنة بالذكور.

٣. التعرف على دلالة الفرق في التلوث الثقافي عند طلبة المرحلة الإعدادية وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي- ادبي).

وللتحقق من الهدف الثالث فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. اذ كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص العلمي على مقياس التلوث الثقافي (٧٤.١٧) درجة وبانحراف معياري قدره (١١.٨٢) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الادبي على المقياس نفسه (٧٣.٣١) درجة وبانحراف معياري قدره (١١.٢٦) وقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠.٩١٢) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بدرجة حرية (٥٩٨)، وجدول (٣) يوضح ذلك: -

جدول (٣)

الموازنة في التلوث الثقافي لعينة البحث على وفق متغير التخصص (علمي-ادبي)

العينة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	٣٠٠	٧٤.١٧	١١.٨٢	٠.٩١٢	١.٩٦	غير دالة
ادبي	٣٠٠	٧٣.٣١	١١.٢٦			

وفسرت الباحثة هذه النتيجة على أساس ان التخصص الدراسي لا يشكل نقطة اختلاف بين الطلبة، وان هناك عوامل أخرى تؤثر على مستوى التلوث الثقافي غير التخصص الدراسي. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (محمد، ٢٠٠٤) والتي اشارت ان طلبة التخصص الدراسي العلمي أكثر تلوثا موازنة بطلبة التخصص الدراسي الادبي وكذلك مع نتيجة دراسة

(أبو دف والاغا، ٢٠٠١) والتي اشارت ان طلبة التخصص الادبي أكثر تلوثا ثقافيا من طلبة التخصص الدراسي العلمي.

٤. التعرف على الامن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية:

بعد تطبيق مقياس الامن الفكري على عينة البحث من طلبة المرحلة الاعدادية، تبين ان المتوسط الحسابي لدرجات مقياس التلوث الثقافي للعينة بلغ (٧٩.٨٣) درجة وبانحراف معياري قدره (١٣.٥٨) درجة، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (٨٠) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المستخرجة كانت (٠.٠٣) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٩٩)، وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة البحث في

مقياس الامن الفكري.

الاحصائية	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة
	الجدولية	المحسوبة				
غيردالة	١.٩٦	٠.٠٣	٨٠	13.58	79.83	٦٠٠

ان هذه النتيجة التي تشير الى ان طلبة المرحلة الاعدادية يتمتعون بمستوى منخفض من الامن الفكري وقد فسرت الباحثة هذه النتيجة على ان العراق يعد من الدول التي شهدت في الحقبة الأخيرة انفتاحا كبيرا على العالم الخارجي بسبب ما تعرض له من حروب بكل ما يحمله من ثقافات وعادات وتقاليد غريبة على عاداتنا وثقافتنا، وان هذا الانفتاح قد جعل بعض الطلبة

يتشبهون ويسلكون ويؤمنون بما يرون من ثقافات غريبة دخيلة على عاداتنا وتقاليدنا وقيمنا تصورا منهم بأنهم يركبون ركب التقدم والتطور بفعلهم هذا.

٥. التعرف على دلالة الفرق في الامن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية وفقا لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

وللتحقق من الهدف الخامس فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. اذ كان المتوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس الامن الفكري (٧٩.٤٩) وبدرجة وبانحراف معياري قدره (١٣.٠٨) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث على المقياس نفسه (٨٠.٥٧) درجة وبانحراف معياري قدره (١٤.٢٨) وقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠.٩٦٦) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بدرجة حرية (٥٩٨) ولصالح الذكور وجدول (٥) يوضح ذلك: -

جدول (٥)

الموازنة في اضطراب الامن الفكري لعينة البحث على وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)

العينة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٣٠٠	٧٩.٤٩	١٣.٠٨	٠.٩٦٦	١.٩٦	غير دالة
إناث	٣٠٠	٨٠.٥٧	١٤.٢٨			

٦. التعرف على دلالة الفرق في الامن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي- ادبي).

وللتحقق من الهدف السادس فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. اذ كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص العلمي على مقياس الامن الفكري (٧٩.٨٤) درجة وبانحراف معياري قدره (١٣.٧٨) بينما

التلوث الثقافي وعلاقته باضطراب الأمن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية.....

كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الادبي على المقياس نفسه (٨٠.٢٧) درجة وبانحراف معياري قدره (١٣.٨٢) وقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠.٤٢٦) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بدرجة حرية (٥٩٨)، وجدول (٦) يوضح ذلك: -

جدول (٦)

الموازنة في اضطراب الامن الفكري لعينة البحث على وفق متغير التخصص (علمي-ادبي)

العينة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	٣٠٠	٧٩.٨٤	١٣.٧٨	٠.٣٨١	١.٩٦٠	غير دالة
ادبي	٣٠٠	٨٠.٢٧	١٣.٨٢			

٧. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين التلوث الثقافي والامن الفكري عند طلبة المرحلة الإعدادية.

بهذه تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الامن الفكري والتلوث الثقافي، فقد تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط المتغيرين (-٠.٨١).

اذ استدلت الباحثة على قوة الارتباط من خلال استعماله للمعيار المطلق وهو تربيع معامل الارتباط فاذا ظهر ان التربيع يصل الى (٠.٥٠) فأكثر فهذا يعني ان معامل الارتباط سالبا قويا، وعليه فان معامل الارتباط بعد تربيعه بلغ (-٠.٧٣٦) وهي علاقة قوية عكسية، ويمكن تفسيره هذه النتيجة من ان الطالب كلما كان تلوث ثقافتهم كلما أدى الى اضطراب امنهم الفكري.

ثانيا: الاستنتاجات:

من النتائج التي توصلت اليها الباحثة نستنتج ما يلي:

١. ان طلبة المرحلة الاعدادية يتأثرون بمستوى مرتفع من التلوث الثقافي.
٢. هناك دلالة الفروق في التلوث الثقافي عند طلبة الإعدادية وفقا لمتغير الجنس تعزى لصالح الذكور (الطلاب).
٣. انعدام دلالة الفروق في التلوث الثقافي عند طلبة الإعدادية وفقا التخصص الدراسي (علمي - ادبي).
٤. ان طلبة المرحلة الاعدادية يعيشون بمستوى منخفض من الامن الفكري عند طلبة الإعدادية.
٥. انعدام دلالة الفروق في الامن الفكري عند طلبة الإعدادية وفقا لمتغير الجنس (ذكور - اناث) وهذا يدل على ان كلا الجنسين متأثرين باضطراب الامن الفكري.
٦. انعدام دلالة الفروق في الامن الفكري عند طلبة الإعدادية وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي - ادبي) وهذا يدل على ان كلا التخصصين الدراسين متأثرين باضطراب الامن الفكري.
٧. ان طبيعة العلاقة الارتباطية بين التلوث الثقافي والامن الفكري لدى عينة من طلبة الإعدادية تتسم بكونها علاقة عكسية قوية وهذا يدل على ان كلما ازداد التلوث الثقافي انخفض مستوى امنهم الفكري.

ثالثا: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة ما يلي:

١. على الوالدين ان يأخذوا دورهما النهضوي في أداء رسالتهم السامية وذلك بمعاملة الابناء بأساليب تربوية سليمة إيجابية والحرص كل الحرص ان

يكون الامن الفكري يبعث على الدفاء والاستقرار للأبناء وبالتالي خلق جيل مؤمن واثق لديه قناعة بالقيم والعادات التي تربي عليها فخورا بأمجاده وحضارته.

٢. جعل الحوار المنطقي والنقاش الهادئ والمتزن بين الوالدين والابناء (تلاقي وحوار الاجيال) السمة البارزة والسائدة في الاسرة عندما يراد توجيه ونصح الأبناء ومعرفة الخطأ من الصواب في تصرفاتهم وسلوكياتهم وملبسهم.

٣. على الاعلام إعطاء صورة واضحة مشوقة عن ثقافتنا وعاداتنا وتقاليدنا وضرورة التمسك بكل ذلك لنحقق ما حققه الأجداد ونعود خير امة أخرجت للناس.

٤. تفعيل دور الارشاد التربوي في المدارس الإعدادية للحد من التلوث الثقافي والسيطرة على الامن الفكري.

المقترحات:

وعلى نحو نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة اجراء دراسات التالي:

٢. مماثلة للدراسة الحالية على عينات عمرية أخرى وموازنة النتائج متعددة.

٣. تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الامن الفكري.

٤. طبيعة العلاقة الارتباطية بين التلوث الثقافي وبعض متغيرات الشخصية.

٥. طبيعة العلاقة الارتباطية بين الامن الفكري والتوافق النفسي الاجتماعي عند الطلبة.

المصادر:

١. ابو دف، محمود خليل والأغا، محمد عثمان: التلوث الثقافي لدى الشباب في المجتمع الفلسطيني ودور التربية في مواجهته، مجلة الجامعة الإسلامية، م(٩)، ع (٢)، ٢٠٠١.
٢. الترماني، زهير، الولاء التنظيمي عند الموظف اليمني في وزارة التربية والتعليم، دار الفكر، صنعاء، ١٩٩٨.
٣. طراد، حيدر عبد الرضا، فاعلية برنامج إرشادي في خفض التلوث النفسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة بابل، مجلة علوم التربية الرياضية، ع (٣)، ج (٢)، م(٥)، بابل، ٢٠١٢.
٤. عبادة، مديحة احمد، مظاهر الاغتراب لدى طلبة الجامعة في صعيد مصر، دراسة مقارنة، مجلة علم النفس، ع (٤٦)، س(١٢)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨.
٥. العبيدي، عفراء إبراهيم خليل إسماعيل: التلوث الثقافي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ع (٧)، الجزائر، ٢٠١٣.
٦. عثمان، محمد عثمان: تقليد الغرب وإشكاله وعواقبه، دار الرشيد، دمشق، ١٩٩٩.
٧. علي، عزيزة عبد العزيز: دور المرأة في تعزيز الثقافة الإسلامية لدى أبنائها في ظل العولمة: بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، ٢٠٠٧.
٨. فرحان، إسحاق احمد: مشكلات الشباب في ضوء الإسلام، ط(٧)، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٩.

٩. الفقي، حامد عبد العزيز: دراسات في سيكولوجية النمو، ط(٣)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥.
١٠. القريطي، عبد المطلب: في الصحة النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧.
١١. مجدي، حبيب: الخصائص لذوي الكفاءة الاجتماعية، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (١١٠)، الغربية، ١٩٩١.
١٢. مجدي، عبد الحافظ: الاستثناء المعرفي بين محاولة تجاوز التخلف وتكريسه، مجلة العلوم الإنسانية، ع(١٤)، الجزائر، ٢٠٠٠.
١٣. محمد، إسامة حامد: التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، ٢٠٠٤.
١٤. المودودي، ابو علي: نحن والحضارة الغربية، الدار السعودية، جدة، ١٩٨٣.
١٥. نشوان، يعقوب: التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان. ١٩٩٣.
1. Kushman, J. w. (1992) the organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle schools. Educational administration quarterly, vol. (28), no. (1), p. (5-42).

**صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة
نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية**

ا.م.د أنور تقي توفيق

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية

١.م.د. أنور تقي توفيق

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة كلية التربية.

٢- الفروق في صعوبة دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة كلية التربية بحسب متغير الجنس (ذكور - إناث).

ولتحقيق ذلك، قام الباحث بإعداد استبانة مفتوحة وُرِّعَت على عينة من طلبة كلية التربية ممن يدرسون مادة منهج البحث العلمي، بلغ عددهم (٣٠) طالب وطالبة، وفي ضوءها تم إعداد استبانة مغلقة، وبعد التأكد من خصائصها السايكومترية من حيث الصدق والثبات، تم تطبيقها على عينة من طلبة كلية التربية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وبأسلوب التوزيع المتساوي، بلغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج أنَّ أكثر الصعوبات التي يواجهها الطلبة في دراسة مادة منهج البحث العلمي هو (صعوبة المادة الدراسية، ضعف رغبة الطلبة للأقسام غير الاختصاص في دراسة منهج البحث). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الصعوبات التي يواجهونها أثناء دراستهم لمادة منهج البحث العلمي. وعليه توصلَ الباحث إلى بعض التوصيات والمقترحات استكمالاً للبحث الحالي.

Difficulties of teaching scientific approach research subject from the point of view of students at education college

By

Asist. Prof. Dr. Anwar Taqi Tawfeeq

Abstract:

The present research aims at:

1. Difficulties of teaching scientific approach research subject from the point of view of students at education college.
2. Differences in difficulties of teaching scientific approach research subject from the point of view of students at education college according to gender (Male – Female).

In order to achieve these aims, the researchers prepared an open questionnaire, and this questionnaire was given to a sample of education college students who taught this subject. The pilot sample total number is (30) male and female students. In the light of this questionnaire, a closed questionnaire was prepared. After ensuring its reliability and validity, it was applied represents the research sample were chosen randomly.

The results showed that the most difficulties faced by the students in studying scientific approach research subject are (difficulty of the subject, the weakness of student's desire at non-departmental in studying this subject). Also, the results showed that there are no differences between the male and female student in studying scientific approach research.

Depending on these results, the researchers have made a number of recommendations and suggestions.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث.

ثانياً: أهمية البحث.

ثالثاً: هدف البحث.

رابعاً: حدود البحث.

خامساً: تحديد المصطلحات.

أولاً: مشكلة البحث: (Research Problem)

على الرغم من ما أولت به المؤسسات التربوية والتعليمية من اهتمام واضح بالمناهج الدراسية وبضرورة مواكبة التطورات الحاصلة في مختلف جوانب الحياة، وهذا ما اكده المؤتمر النوعي الأول لمنجزات وزارة التربية للعامين ٢٠١٥ - ٢٠١٦ في العراق والمنعقد بتاريخ ٢٣ / ٧ / ٢٠١٦ إذ أكد على ضرورة مواكبة المناهج والبرامج الدراسية للتطورات العلمية والتكنولوجية وإعادة النظر بالمناهج الجامعية. إلا أن هناك الكثير من الانتقادات التي وجهت الى مناهج المرحلة الإعدادية على نحو عام ومادة منهج البحث على نحو خاص اذ يجعل من الكتاب الجامعي المصدر الوحيد لمعارف الطلبة، واهمال الفروق الفردية التي بينهم من الميول والقدرات والاستعدادات، واستعمال طرائق تدريس تستند الى التلقين المباشر كذلك الاهتمام بنجاح الطلبة في الامتحانات فقط وانتقالهم من مرحلة إلى أخرى، واستعمال الملخصات والملازم وتأكيداها على الحفظ السلبي للمعلومات للمتعلم، وهو ما يصب في الجانب المعرفي، وعدم اهتمامها بالجانب المهاري والوجداني للمتعلم مما ادى الى عزل

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

الجامعة عن البيئة والمجتمع وعدم إثارة دافعية الطلبة للتعلم الامر الذي ساهم على عدم قدرة الطلبة في حل مشكلات مجتمعهم، ويظهر هذا التأثير بانخفاض مستوى تحصيل الطلبة، وهذا ما أكدته دراسة (وثيج، ٢٠٠٨) على وجود صعوبات في تدريس مادة منهج البحث والتي تتمثل في ضعفها في إثارة دافعية الطلبة للتعلم، وعدم مواكبتها للتطورات العالمية الحاصلة في مجال علم الاجتماع، وعدم قدرتها على تنمية قابلية الطلبة على التطبيق والفهم الذاتي، إضافة إلى صعوبات في محتوى المادة والتي تتمثل في افتقارها إلى صفة التوازن والحداثة والتنوع، وقدم المعلومات التي يحتويها الكتاب وابتعادها عن واقع الطلبة (وثيج، ٢٠٠٨، ج-ي). طرحت الباحثة بعض الاسئلة والاستفسارات، وتوصلت الباحثة من خلالها الى وجود ضعف وتدني في مستوى التحصيل والتفكير على نحو عام والتفكير الجانبي على نحو خاصة الي يعد مطلباً اساساً وضرورياً في ظل ما يشهده العصر الحالي من توسع معرفي وتقدم ونهوض علمي وتكنولوجي وحضاري في العالم.

جاء هذا البحث ليشكل دعامة من دعائم عناصر تطوير تدريس مادة منهج البحث ويسعى لتحقيق اهداف علمية وعملية تواكب التوجهات العالمية في المناهج الدراسية.

وتكمن مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي:

ما صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية؟

ثانياً: أهمية البحث: (Research Importance)

تسعى الشعوب الى تحقيق اهداف عدة منها هو اكتساب العلم والمعرفة وانتشار التعليم، ويلقى هذا الطموح على التربية الحديثة مسؤوليات كبيرة، فعلى التربية ان تلبي حاجات الناس المتزايدة في تعليم ابنائهم وعليها ايضا ان تسهم في توفير السلام والرخاء والعدالة والتعاون بين دول العالم، وإذا كانت العصور السابقة توصف بانها كانت عصور اكتشاف النار والحديد فان العصر الحالي هو عصر الثروات البشرية اذ تعتمد عظمة الدول على قدر ما تمتلك من علماء ومفكرين ومصلحين وعباقر، ولم تعد المسألة مسألة عدد بشري بعد ما اصبحت مسألة امتلاك ناصية العلم والاكتشاف والاختراع والابتكار، وليست سيادة العقل هذه واضحة في مجال الحرب والدمار ولكنها اظهر في مجال السلم والانتاج.

(العيسوي، ٢٠١١: ١٨٧)

لذا فعلى الشعوب تربية اجيالها تربية شمولية متكاملة وتزويدهم بالقاعدة المعلوماتية والكفاءة، والخبرات العلمية والقيم السلوكية التي تجعلهم قادرين على التكيف مع المستجدات ومواجهة التحديات بكفاءة عالية، وهذا ما يفسر اهتمام كثير من دول العالم بمراجعة انظمتها التربوية والتعليمية مراجعة جذرية بشكل مستمر، للاطمئنان على قدرتها على اعداد الاجيال لمجتمع القرن الحادي والعشرين. (الحر، ٢٠٠٣: ١٥)

وبما ان التربية عملية اجتماعية وسياسية واقتصادية، وهي وسيلة المجتمع لتغيير واقعه، وترسيخ قواعد الاخلاق والمثل، وغايتها النهوض بالمجتمع عن طريق تهذيب الفرد وتنمية قواه ومواهبه من خلال خبرات ومعارف لها قيمتها السامية، فهي تعد الافراد مواطنين، ومؤهلين مدربين،

قادرين على العمل والانتاج والتنمية في المجتمع الذي ينتمون اليه كما انها تبعث الحياة في مختلف مؤسساته ومرافقه، وتحافظ على ثقافته وتراثه الحضاري، كما وتسهم في استمرار الانظمة السياسية، وتضمن استقرارها وتحقق للدول امانها الوطنية، وتطلعاتها المستقبلية. (بني عامر، ٢٠١٣: ١١) وعليه فقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي توجهها وتبدو اهميتها من اذ لا تقوم أي دولة عصرية إلا بإرساء قواعد التربية السليمة والدولة العصرية هي تلك الدولة التي تقوم على اساس من التقدم العلمي والتكنولوجي وذلك لا يتم الا بوضع قواعد للتربية وممارستها فعليا، فالتربية هي المدخل الحضاري الحقيقي لتقدم الشعوب، كذلك تؤدي التربية دور مهم في احداث الحراك الاجتماعي والمقصود به ترقى الافراد وتقدمهم في السلم الاجتماعي ومما للتربية دور مهم في هذا التقدم بما تحمله التربية من أخلاقيات ونظم وعادات تحيط الفرد بما يسانده للتقدم ضمن هذا السلم الاجتماعي ويتقدمه يزدهر المجتمع ويتطور وينمو. (الطيبي وآخرون، ٢٠١١: ٢٣)

ويتفق الباحث، ان التربية ضرورة فردية واجتماعية، وهي اداة اوجدها المجتمع لتحقيق تقدمه واهميتها تتجلى في تنمية قدرات الفرد على حل المشكلات واتخاذ القرارات وجعله قادراً على حماية شخصيته ومجتمعه ومن ثم قدرته على احداث تنمية شاملة تمكن المجتمعات من النهوض وتحسين نوعية الحياة وجعله قادراً على تحقيق الامن والاستقرار والطمأنينة داخل المجتمع.

وبما ان المناهج أداة التربية في صناعة المتعلمين وإعدادهم وتشكيل شخصيتهم، وتعديل سلوكهم، وتنمية قدراتهم وتكوين العادات والاتجاهات

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

وتهذيب الاخلاق، وتنميتهم في المعارف والمهارات والوجدان، فالمنهج هو الغذاء الذي تقدمه التربية لهذا الكائن الانساني الذي اراداه الله ان يكون خليفه في الارض يصنع الحياة ويقودها وذا ما صلح هذا الغذاء واستجاب لمتطلبات الفرد الانسان في مواجهة المتطلبات صلح الانسان، وتمكن من قيادة الحياة ومواجهة مشكلاتها وان قصر عن ذلك قصر الانسان عن بلوغ الغايات ونيل المقاصد.

(عطية، ٢٠٠٨: ١٥-٢١)

فان أفضل طريقة ممكنة للتغير بواسطة التربية يجب ان تتم من طريق بناء مناهج دراسية تراعي خصوصية الامة وثوابتها وفي الوقت نفسه تراعي طبيعة العصر ومستجداته المليئة بالكثير من التحديات ولاسيما ما جاءت به العولمة او تراعي ما فرضه الوضع الدولي المعاصر. (العيساوي وآخرون، ٢٠١٢: ١٣)

والمناهج الدراسية هي وسيلة التعليم لتحقيق اهدافه وخطته والترجمة الفعلية والعملية لأهداف التربية وخطتها واتجاهاتها والمنهج بمفهومه الحديث والشامل والتدريس كعنصر من عناصر المنهج وكنظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة يسعى الى اعداد الافراد النافعين لأنفسهم ولامتهم العربية والاسلامية والقادرين على تحمل المسؤولية وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع. (عبد السلام، ٢٠٠٦: ٢٧٤)

وعليه لا بد من اتباع أحدث الأساليب والبرامج لتطوير أداء المتعلمين والارتقاء بمستوى مهنة التدريس. ومن هذا المنطلق يقع على عاتق المدرس اختيار الأساليب والبرامج التدريسية التي يتوخى منها الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه، واختياره للأساليب والبرامج التدريسية الفعالة معتمد على مدى مناسبتها

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

لخصائص المتعلمين وحاجاتهم وطبيعة المحتوى الدراسي والأهداف التعليمية والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة. (سلامة، ٢٠٠٠: ٥٢)

وتهتم البرامج التعليمية بنحو أساسي بالمتعلم لأنه محور العملية التعليمية، إذ أنها تركز على كل ما يعمل على زيادة تحصيل المتعلم، فتمتلى بالأنشطة والمهام المختلفة التي يكلف بها المتعلم، وهي بالتالي تعمل على تشويق المتعلم وجذب انتباهه، كما تمكنه من التعلم وفقاً لسرعته وإمكانياته، وبحسب ميوله واهتماماته، فهي تتيح له عدة بدائل ليختار منها ما يناسبه، وبالتالي فهي مهمة جداً في عملية التعليم. (الربيعي، ٢٠١٣: ٦٧)

والبرنامج التعليمي يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية على وفق قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وعلى وفق مجموعة من الإرشادات التي ينبغي السير فيها خطوة خطوة من أجل إتاحة الفرصة للمتعلم للتقدم باتجاه تحقيق الأهداف محددة تحديداً وثيقاً، والتأكد في نهاية البرنامج من كون المتعلم قد تعلم أو لا. (زاير وآخرون، ٢٠١٤: ٣٧ - ٣٨)

ومن الاتجاهات الحديثة في المناهج التعليمية، ضرورة التفكير بما يسمى بالتنمية المستدامة، أي المحافظة على الموارد الطبيعية للأجيال اللاحقة وغرس المفاهيم في تلك المناهج. (الزبيدي، ٢٠١٢: ٨٥)

وبما التدريس عملية معقدة تتطلب إتقان مهارات التخطيط المتمثلة بالأهداف التعليمية وتحليل المحتوى وخصائص المتعلم وتخطيط الدرس، ومهارات التنفيذ الخاصة بمهارات عرض الدرس وصياغة الاسئلة والدافع والتعزيز ومهارات الاتصال وإدارة الصف ومعالجة مشكلاته، ومهارات التقويم التي تتناول إصدار أحكام قيمية على نتائج التعليم.

(الخالدة: ١٩٩٧، ١٠)

ولكي تحقق العملية التدريسية اهدافها ظهر اتجاه حديث يسمى بـ (مدخل التدريس) والمدخل يشير الى الخلفية النظرية التي تدعم طريقة التدريس كما يسهم في تحديد اساليب وطرائق التدريس التي يتبعها المعلم ويستخدمها داخل الفصل، ويمثل المدخل التدريسي فلسفة عامة او توجه عام يحكم ويوجه عملية التدريس وان المدخل هو المظلة التي تحتوي الاستراتيجية وطريقة التدريس واسلوب التدريس أي ان المدخل اعم من الطريقة حيث يتضمن اكثر من طريقة ترتبط بينهما مجموعة من الاسس والتصورات والمبادئ، ومن امثلة المداخل: المدخل التكاملي مثل تكامل بين مادتي رياضيات والعلوم او تكامل بين جغرافية والتاريخ تحت ما يسمى (منهج المواد الاجتماعية)، او مدخل بيئي أي ينطلق من مفاهيم بيئية ثم ينعكس على مجال معين، كاللغة، الرياضيات، العلوم او الجغرافية.

(عبد العظيم، ٢٠١١: ٢٢٣)

ويبدو للباحث ضرورة مواكبة المناهج الدراسية التغيرات العلمية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية على المستوى الوطني والاقليمي والعالمي في معرفة اثر فعالية مداخل تدريس حديثة ومعرفة مدى ملائمتها للبيئة العراقية وخصائص المتعلمين.

وان مادة علم الاجتماع لها اثراً كبيراً في تحديد الاهداف التي يسعى اليها المجتمع واساليب بلوغها ذلك، وكذلك انه يختص بدراسة الناس كأفراداً من جماعات والجماعات بوصفهم وحدات اجتماعية والمجتمع محصلة لهذه الوحدات وعلاقة الافراد واساليب تعلمهم والعوامل المؤثرة في نوعية تلك الاساليب وما نتج عنه ذلك كله من اثار على الجماعات من ناحية وعلى المجتمع من ناحية اخرى. (الامين، ٢٠٠٥: ٣٨)

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

لذا يبدو للباحث انه لكي يحقق التعليم أهدافه يتطلب بناء برامج تعليمية جديدة مختلفة ومتنوعة تجعل المتعلم قادرا على التفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة، وأكثر ارتباطا بحياة المتعلم واهتماماته وقادرة على تقليص الفجوة بين ما يحصل عليه المتعلمون داخل جدران الصف والخبرات المكتسبة من بيئتهم المحيطة.

ثالثاً: هدفاً للبحث:

- ١- صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.
- ٢- الفروق في صعوبة دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بحسب متغير الجنس (ذكور - إناث).

رابعاً: حدود البحث (Limitation of the Research)

يتحدد هذا البحث بالآتي:

- ١- كتاب مادة منهج البحث المقرر تدريسه من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في جمهورية العراق للمرحلة الثانية للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

- ٢- طلبة المرحلة الثانية -الجامعة المستنصرية - قسم اللغة العربية في كلية التربية للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

سادساً: تحديد المصطلحات (Determination of the terms):

- ١- الصعوبة Difficult
- عرفها ويبستر Webster بأنها: "قضية مطروحة للحل كأن تكون قضية أو حالة محيرة للشخص". (Webster, 1990, p.672)

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

- وعرفها إميل لتري Emil Littre بأنها: "كل عائق يقف مانعاً لتحقيق هدف معين ويبعث نزعة التحدي ويتطلب اجتيازه الكثير من الجهد والتفكير".
(E. Littre, 1995, p.54)
- وعرفها الدفاعي، وآخرون بأنها: "أي عائق يبعث في الطلبة الحيرة ويتطلب اجتيازه جهداً فردياً مباشراً أو غير مباشر".
(الدفاعي، وآخرون، ١٩٩٨، ص ٦١)
- وعرفها إبراهيم بأنها: "كل ما يعيق أو يعرقل تحقيق هدف معين ويتطلب اجتيازه مزيداً من الجهود العقلية والجسمية".
(إبراهيم، ٢٠٠١، ص ٢٠)

التعريف الإجرائي للصعوبة:

كل عائق أو موقف معارض يحول دون قدرة الطلبة على دراسة مادة منهج البحث في المرحلة الثانية قسم اللغة العربية في كلية التربية/ الجامعة المستنصرية.

٢- الدراسة:

- عرفها Webster بأنها: "الرغبة في استخدام الذهن واجتهاده بالتفكير باكتساب المعرفة".

(Webster, 1970, p.2268)

- وعرفها هورني Hornby بأنها: "استغلال الوقت والفكر لاكتساب المعرفة".
(Hornby, 1995, p.87)

التعريف الإجرائي للدراسة:

هي عملية اكتساب الحقائق والمعلومات لمادة منهج البحث عن طريق التفاعل بين الطلبة والمادة والتدريسيين وتفسيرها وتوضيحها وفهمها.

الفصل الثاني

الإطار النظري

١ - طرائق التدريس وأنواعها:

طريقة التدريس: هي الخطوات والإجراءات المتبعة من قبل المعلم والتي يحاول بتسلسلها وترابطها تخفيف أهداف تعليمية محددة. وطرائق التدريس تعتبر وسيلة يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المنهج العلمي إلى المتعلم.

٢ - الفاعلية في طرائق التدريس:

إنَّ العمل الذي يؤثر إيجابًا هو ما يعرف بالفاعلية في الأداء أو الإنتاج الجيد. تتحدد طرائق التدريس بطرق كثيرة وأساسياتها التالية:

الطريقة الإلقائية، الطريقة الاستقرائية، الطريقة القياسية، الطريقة الحوارية.

٣ - مفهوم أساليب التدريس:

أسلوب التدريس: هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء القيام بالعملية التدريسية.

٤ - طبيعة أسلوب التدريس:

إنَّ أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإنَّ طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم وبشخصيته وذاته والتعبيرات

اللغوية والحركات الجسمية وتعبيرات الوجه والانفعالات ونغمات الصوت ومخارج الحروف والإرشادات والإيماءات والتعبير عن القيم وغيرها. تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين وفقاً لما يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه ويحدد طبيعته وأنماطه.

ما التعبيرات التي يجب أن تراعيها عند اختيارك تدريس مادة مناسبة؟

- أن تكون مناسبة لأهداف نشاطه.
- أن تكون مثيرة لاهتمام المتعلم نحو الدراسة.
- أن تكون مناسبة لنضج المتعلم.
- أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن تكون مناسبة للموقف التعليمي.
- أن تساعد المتعلمين على تنمية التفكير.
- أن تسمح لهم بالمناقشة والحوار.
- أن تسمح لهم بالعمل الفردي والجماعي.
- أن تسمح لهم بالتقويم الذاتي.
- أن تتيح لهم الزيارات الميدانية.
- أن تتيح لهم فرص استخدام كتب أخرى غير الكتاب المدرسي.

(جابر، ٢٠٠١، ص ١٢)

العوامل التي تؤثر في التعليم الصفّي:

الدافعية:

تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في مجال من مجالات متعددة، سواء في تعليم أساليبه وطرق التفكير في تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها.

(سلامة، ١٩٩٣، ص ٥٤)

وظائف الدافعية:

- أ. الوظيفة التنشيطية: حيث يعمل على تنشيط سلوك الفرد أو الكائن الحي.
- ب. الوظيفة التوجيهية: حيث أنّ النشاط الإنساني الواعي هو نشاط موجه نحو هدف معين.
- ج. الاستعداد: تؤكد النظريات أنّ الاستعداد مبدأ التعلم الذي يقضي بوجود الفروق الفردية، وأنّ سعادة الفرد يمكن أنّ تحقق بتحقيق رغباته في التعلم، ودور المعلم هو تحقيق ذلك لكل متعلم. ويمكن أنّ تتحقق سعادة المتعلم إذا ما حقق المعلم توافقاً بين المادة الدراسية وبين حاجات وميول وقدرات المتعلم. والاستعداد هو أي خاصية لدى الفرد تمكنه من أنّ يتنبأ بإمكانية النجاح في ظل معالجة معطاة أو تحت معالجة ما.
- د. التدريب: تعتبر الممارسة شرطاً هاماً من شروط التعلم، فالتعلم هو تغير شبه دائم في أداء الكائن الحي، وتؤدي الممارسة فيه دوراً هاماً، لذلك لا يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة سواء كانت حركية أو لفظية أو عقلية.

فعاليات التدريس:

- أ. التخطيط: هي وضع تصور مسبق للأهداف التي يتسم تحقيقها.
- ب. التنفيذ: يتضمن التهيئة الحافزة للدرس والإجراءات والنشاطات.
- ج. التقويم: الطريقة التي يتحقق بها المعلم من وصول الطلبة للأهداف المرجوة.
- د. التغذية الراجعة: وهي حصول المعلم على تصور حول مدى نجاحه في تحقيق الأهداف.

لا توجد طريقة واحدة للتدريس أفضل من غيرها، إذ أنَّ أي طريقة لا يمكن أن تكون معزولة عن المحتوى الذي سيتم تدريسه ولا عن الطلبة الذي يتعلمون بواسطتها أو الأهداف المتوقع تحقيقها أو الظروف التي ستنفذ ضمنها أو الإمكانيات المتوفرة لتنفيذها.

القواعد التي يحسن بالمعلمين مراعاتها في عملية التدريس:

- ١- إثارة دافعية الطلبة لعملية التعليم.
- ٢- إعلام الطلبة بالأهداف المنوي تحقيقها.
- ٣- تحديد التعلم السابق للطلبة.
- ٤- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- ٥- سلسلة التدريس بطريقة مناسبة.
- ٦- توظيف الأسئلة بطريقة مناسبة.
- ٧- استعمال أساليب متنوعة للتدريس.
- ٨- الاستعانة بما يلزم من الوسائل التعليمية المناسبة.
- ٩- الحرص على أن يتعلم الطلبة من خلال العمل.

١٠- تقديم تغذية راجعة إيجابية وبطريقة مناسبة.

وتحديد أهداف التعلم، يحدد المعلم طريقة التدريس التي تتلاءم مع المادة العلمية وميول التلاميذ والمستوى العقلي. وعند تحديد المعلم طريقة أو طرق التدريس لتدريس موضوع ما، على أن يسأل نفسه خمسة أسئلة هي:

- ١- هل تحقق الطريقة أهداف التدريس؟
 - ٢- هل تثير الطريقة انتباه الطلبة أثناء التعلم وتشجعهم بعد انتهاء الدرس؟
 - ٣- هل تنسجم الطريقة مع المعلومات المتضمنة في الدرس.
- إذا كانت الإجابة ب (نعم) أو (إلى حد ما)، فيمكن أن يقال أن الطريقة التي اختارها المعلم صالحة، وإذا كانت الإجابة ب (لا) في معظم الأسئلة، فعلى المعلم أن يغير من طريقته.

طرق التدريس:

يمكن تصنيف طرق التدريس وفقاً لمدى استخدام المعلم لها وحاجته إليها إلى قسمين:

- ١- طرق تدريس عامة: هي الطرق التي يحتاج معلمو جميع التخصصات استخدامها.
- ٢- طرق تدريس خاصة: هي الطرق التي يشيع استخدامها بين معلمي تخصص معين، ويندر استخدامها من قبل معلمي التخصصات الأخرى.

أهم طرق التدريس العامة:

- ١- الطريقة الاستنباطية: هي صورة من صور الاستدلال، حيث يكون سير التدريس من الكل إلى الجزء، أي من القاعدة العامة للأمثلة والحالات

الفردية، وجوهرة فكرة الاستنباط هو إذا صدق الكل فإن أجزاءه تكون صادقة.

متى تستخدم هذه الطريقة؟

تستخدم في تدريس القواعد العامة مثل النظريات والقوانين، وعندما نريد تدريب الطلبة على أسلوب حل المشكلات بمختلف صورها.

ما هو التدريس؟

التدريس عملية مخططة هادفة ترمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية وتربوية على المدى القريب، كما ترمي إلى تحقيق مخرجات تربوية على المدى البعيد.

كيف نختار الطريقة المناسبة؟

لاختيار طريقة التدريس المناسبة مجموعة من الضوابط، يمكن للمدرس أن يأخذ بنظر الاهتمام منها:

- ١- عدد التلاميذ داخل غرفة الصف.
- ٢- أهداف التدريس.
- ٣- نوع المادة الدراسية.
- ٤- الزمن المخصص للتدريس.
- ٥- الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ٦- الإمكانيات المادية المتاحة.
- ٧- اتجاهات التلاميذ نحو المادة.
- ٨- إمكانيات المعلم وقدراته.

٩- إلمام المعلم بمبادئ التعلم (الدافعية، التعزيز، التدرج في التعلم).

مفهوم تحضير الدرس: أن يتخيل المعلم نفسه في غرفة الصف ويعد العدة المناسبة لما سوف يقوم به هو والتلاميذ من أجل بلوغ أهداف الدرس. التحضير للدرس يسبق الشروع به كي يكون المدرس قادرًا ومستعدًا له.

طريقة التدريس: ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

تحديد طريقة التدريس:

أولاً: تحديد خبرات الطلبة السابقة ومستوى نموهم العقلي.

ثانياً: تحليل مادة التدريس لتحديد محتوى التعلم.

ثالثاً: تحديد أو صياغة أهداف التعلم. وتختلف أهداف التعلم باختلاف نوعية الطلبة ومستواهم العقلي والمواد والوسائل المتاحة للتدريس.

ويعد تحديد خبرات الطلبة السابقة ومستوى نموهم العقلي وتحليل مادة التدريس، يمكن تحديد محتوى التعلم.

طريقة التدريس الحديثة:

يمكن تعريف طريقة التدريس بأنها أيسر السبل للتعلم والتعليم، ففي منهج من مناهج الدراسة تصبح الطريقة جيدة متى ما أسفرت عن نجاح المدرس في عملية التدريس وتعلم التلاميذ بأيسر السبل وأكثرها اقتصادية، وأن الطريقة تتركز في كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن الطلبة من الوصول إلى الهدف الذي يصبون إليه في دراسة مادة من المواد، وواجب

المعلم أن يأخذ بيد التلميذ من حيث المستوى المنشود، ولكي يحقق هذا لابد من وجود بعض وسائل النقل التي يجب أن يلم بها المعلم.

إنَّ حسن الطريقة لا يعوض عن فقر المادة وغزارة المنهج، وتصبح عديمة الجدوى إنَّ لم تصادف طريقة جيدة.

يهمنا أن نتساءل عن الأسباب التي تدعونا إلى العناية بالطريقة والواقع. إنَّ هناك أسباب عدة:

- ١- لا يمكن فصل المادة عن الطريقة.
 - ٢- إنَّ اختيار الطريقة أمر علمي قائم على أصول معينة لا يمكن مجانبتها.
 - ٣- يجب أن تضمن الطريقة إمكان تناول المادة بشكل موصل إلى الهدف.
- ما هي الأسس أو المميزات التي يجب توافرها في الطريقة الجيدة؟

- ١- يجب أن تجعل الهدف واضحاً أما الطلبة.
- ٢- من شأنها أن تستغل الدوافع التي تدفع الطلبة إلى العمل.
- ٣- تستغل مظاهر نشاط الطلبة.
- ٤- تبعث في الطلبة المقدرة في الحكم على النتائج.
- ٥- تمكّن الطلبة من دراسة النتائج التي وصل إليها.
- ٦- تهتم بالمستوى التربوي الذي يبدأ منه الطلبة.
- ٧- هي التي تنقل من الناحية النفسية إلى التدريب المنطقي.
- ٨- أن توصل حتماً إلى الهدف.
- ٩- هي التي تربط المادة بالحياة الاجتماعية.

طريقة النشاط الذاتي:

تنادي هذه الطريقة بضرورة احترام الطفل (المتعلم) والعمل على توجيه نموه، وبحسب هذه الطريقة ينصح المعلمين الآباء بعدم التدخل في قوانين الطبيعة للطفل التي تعبر عن نفسها وليس العمل على كبتها، فالطريقة يجب أن تكون ابتكارية وليست مجرد طريقة تقليدية.

ومن مؤيدي هذه الطريقة ومؤسسيها (فروبل)، حيث وجد أن اللعب هو الطريق الطبيعي لتشجيع التكوين الذاتي، وكان هذا حدثاً جديداً بين المربين، فاللعب عنده أمر تربوي بواسطته يمكن الطفل من التعبير عن نفسه بعيداً عن ضغط الكبار وسلطانهم.

لقد بنى (فروبل) رأيه على أساس فلسفي عنده، فالحرية ليست منحة يمنحها المعلم للتلميذ، ولكنها شيء يمكن الحصول عليه نتيجة للنشاط الذاتي. وقد انتشرت هذه الطريقة في أمريكا.

طريق حل المشكلات في التدريس:

هي النشاط والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى الحل.

شروط الموقف المشكل:

- ١- أن يكون أما المتعلم هدف يسعى لتحقيقه.
- ٢- أن توجد صعوبة تواجه الطالب وتحول دون إنجاز هذا الهدف.
- ٣- أن تكون لدى المتعلم رغبة في إنجاز هذه الصعوبة.

خطوات طريقة حل المشكلات:

- ١- الإحساس بحل المشكلات.
- ٢- تحديد المشكلة.
- ٣- جمع البيانات.
- ٤- فرض الفروض.
- ٥- التحقق من صحة الفروض.
- ٦- الوصول إلى حل المشكلة.

إيجابيات وسلبيات طريقة حل المشكلات:

الإيجابيات:

- ١- تنمي القدرة على التفكير.
- ٢- تنمي مهارات استخدام المراجع العلمية.
- ٣- تساعد المتعلم على إبراز شخصيته.
- ٤- تساعد المتعلم على تنمية المنهج العلمي واستخدامه في حياته اليومية.

السلبيات:

- ١- تحتاج إلى وقت طويل نسبياً.
- ٢- المراجع القديمة والحديثة ضرورية في هذه الطريقة، وهذا غير متوفر في الكثير من المدارس، وهذا يؤدي إلى صعوبة استخدامها.

طريقة المشروع:

بنيت على نظرية الفيلسوف (جون ديوي) في تفكيره، وأيدها تلميذه (كالبلا تريك) كطريقة للتدريس، وغاية المشروع تحقيق خبرة يكتسبها التلميذ، أما

الهدف العام فهو تنمية عدة جوانب تتعلق بالشخصية كالثقة بالنفس والعمل الجماعي وحل المشاكل. حيث يرى (تريك) أنَّ المشروع يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال، كما ينبغي أن يرمي إلى غاية خاصة والنشاط يرمي إلى الإنتاج.

خصائص طريقة المشروع:

- ١- أن يكون شيء مرغوب فيه أو تدعو إليه الحاجة.
- ٢- أن يكون فيه قيام بالتزام.
- ٣- أن يكون ذا قيمة تربوية عظيمة.
- ٤- أن يسر التلاميذ في أدائه إلى النهاية.
- ٥- أن يجري العمل فيه في ظروف طبيعية وغير مصطنعة.

الأساس الفلسفي لطريقة المشروع:

إنَّ الفلسفة البراجماتية هي أساس طريقة المشروع تترك الطفل يجرب ما يشاء ويتصل بالمجتمع، وتحتم على المربي أن يتأكد بأنَّ الطفل معرض دائماً لهذا التفاعل الحر بين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً.

طريقة الوحدة:

كشف عن هذه الطريقة (هنري مورسون)، وهي طريقة وسط بين طريقة المشروع وطريقة (هاربارت).

بحسب فكرته، فإنَّ التلاميذ يجب أن يتعلموا ليتكفروا من هضم ما يدرسون، وكانت رسالته: (علم - بحث عن النتائج - نقب عن الطريقة - علم واختبر حتى تصل مرحلة اليقين).

والوحدات التي اختراها (مورسون) للدراسة شكلها عن نهج المشاكل الحسية بطريقة المشروع. ولذلك خرجت هذه الطريقة جامعة لمزايا طريقتي هاربارت وديوي، ويتجلى ذلك في خطواتها الخمسة:

- ١- مرحلة الكشف: فيها يتمكن المدرس عن طريق الأسئلة الشفوية والمناقشة والاختبار من الوقوف على المعلومات السابقة للتلاميذ التي يمكن أن يبني درسه الجديد عليها.
- ٢- مرحلة العرض: عرض طريقة المحاضرة أو عن طريق عرض التجارب مجملة، يتمكن المعلم من رسم الخطوط الرئيسية للوحدة التي ستدرس بشكل مثير الاهتمام الطلبة مع ملاحظة مبدأ تشجيع الفروق الفردية بين الجميع.
- ٣- ملحة التمثيل: فيها يقوم التلميذ بجمع المادة التفصيلية من المصادر التي أرشده إليها المعلم، وذلك ليتمكن من فهم الوحدة.
- ٤- مرحلة التنظيم: يتمكن المدرس بواسطة المرحلتين السابقتين من الكف عن النتائج المنطقية التي وصل إليها الجميع من دراسة الوحدة.
- ٥- مرحلة التلخيص: فيها يعرض التلميذ اما شفويًا أو كتابيًا النتائج النهائية لما قام به في هذه الوحدة.

طريقة التدريس الجمعي:

في هذه الطريقة يعمل الجميع مظاهر النشاط المطلوب، بحيث يعمل كل فرد منها نحو أهداف مرسومة، ويتحمل عبء مسؤولية الوصول إليها على أنَّ المعنى سيزداد وضوحًا كلمة تقدمنا لمناقشة بعض مظاهر التعليم الجمعي.

العوامل المؤثرة في التعليم الجمعي:

- ١- التخطيط او وضع الخطة أو رسمها، وقد يكون التخطيط مبدئي، وتحدد الأهداف والطرق والوسائل وتقيم الطريقة.
- ٢- التعيينات: حيث يشمل جميع مظاهر النشاط التي من شأنها أن تعد تلاميذ للعمل كأفراد أو كمجموعات، لذا على المعلم خلق دافع العمل وتوضيح الأهداف القريبة والبعيدة للطلبة أن تكون ذات معنى وسارة له وعليه معرفة مدى ما توصل إليه كل تلميذ.
- ٣- عامل التعاون، وهذا التعاون على نوعين:
 - التعاون الديمقراطي على استخدام الوسائل.
 - التعاون الديمقراطي في الكشف عن المعلومات.
- ٤- عامل التوضيح: إن المشاكل والعمليات والمهارات الصعبة يمكن أن تعلم التلاميذ بسهولة كما تعلم الأفراد، وإذا تحقق هذا فإن التعليم الجمعي يوفر على المعلم الوقت والجهد وبعض الصعوبات الفردية، لكن تذليلها بالطرق الجمعية، وذلك لأنها قد تقبل ميل التلاميذ الآخرين عندما ينتهي المعلم من تذليلها.
- ٥- عامل تقدير النتائج.

الدراسات السابقة:

١- دراسة آل بندر ٢٠٠٧:

الصعوبات التي تواجه طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المدرسين والطلبة.

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

هدف البحث: التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المدرسين والطلبة وإيجاد حلول لها.

عينة البحث: اختار الباحث عينة مكونة من (١٤) مدرساً ومدرسة و(٦٩) طالباً وطالبة.

الأداة: أعدّ الباحث الاستبانة أداةً لبحثه، بلغ عدد فقرات استبانة المدرسين (٣٢) فقرة وزعت على (٦) مجالات، أما عدد استبانة الطلبة (٢٦) فقرة وزعت على (٥) مجالات.

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث.

النتائج: توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

١- إن اطلاع مدرس المادة على الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس واعتمادهم إياها أثناء أداء عملهم لما تدعو إليه فلسفة التربية في عملية التعليم والتعلم.

٢- ان استعمال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في تدريس المادة له الأثر الكبير في عملية التعليم والتعلم من عدة نواحٍ، من ذلك تشويق الطلبة وإثارة اهتماماتهم وإيصال المعلومات إلى الطلبة واستبقائها في أذهانهم واستثمار الجهد والطاقة.

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

التوصيات: أوصى الباحث ببعض التوصيات:

- ١- التأكيد على اخذ آراء مدرسي مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية عند وضع الأهداف التربوية للمادة.
 - ٢- مشاركة المدرسي ذوي الخبرة في لجان وضع المناهج.
 - ٣- إقامة دورات تدريبية للمدرسين في أثناء الخدمة لتعريفهم بالمستجدات في مبادئ التربية وعلم النفس ولا سيما في طرائق وأساليب التدريس الحديثة.
 - ٤- تدريس مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية سنتين بدلاً من سنة واحدة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.
 - ٥- أن يدرس مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية من مدرسين مختصين فيها.
 - ٦- تجهيز معاهد إعداد المعلمين بالوسائل التعليمية والتقنيات التربوية وتدريب المدرسين على كيفية استعمالها.
- ٢- دراسة راضي وشاكر ٢٠١٠:

الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة أهل البيت عليهم السلام في دراسة مادة القياس والتقويم من وجهة نظر الطلبة.

هدف البحث: صعوبات تدريس مادة القياس والتقويم من وجهة نظر الطلبة.

عينة البحث: تكونت العينة من (٥٠) طالباً وطالبة، وتمثل نسبة ٣٠% من مجتمع البحث، بواقع (١٩) طالبة و (٣١) طالب.

أداة البحث: اعتمد الباحثان الاستبانة أداةً لتحقيق هدف البحث، وتكونت هذه الاستبانة من (٤٤) فقرة موزعة على سنة مجالات.

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والنسبة المئوية لمعالجة البيانات احصائياً.

النتائج: توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

١- بعض الطرائق المتبعة في التدريس لا تثير دافعية الطلبة نحو مادة القياس والتقويم.

٢- جهل أكثر المدرسين بأهداف تدريس مادة القياس والتقويم.

٣- إهمال الاختبارات الشفوية واعتماد الاختبارات التحريرية التي تقف عند المستوى المعرفي وتذكر المعلومات.

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

١- ضرورة اطلاع التدريسيين والطلبة على أهداف تدريس مادة القياس والتقويم.

٢- التنوع في استعمال طرائق التدريس التي تثير الدافعية لدى الطلبة.

٣- العمل على تطوير الأسئلة وتنويعها باتجاه الأخذ بالأسئلة الموضوعية.

٤- ضرورة إعداد التدريسيين مهنيًا وتربويًا وزيادة خبرتهم بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية.

٥- إصدار دليل لمفردات المادة.

٣- دراسة المخلفي وناكارا نام Al-Mekhlafi & Nagartnam ٢٠١١

صعوبات في تعليم وتعلم القواعد في سياق EFL

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

تتجه هذه الدراسة لتحري الصعوبات التي يواجهها المدرسون وكذلك الصعوبات التي يواجهها الطلبة أثناء التعليم، كما رمت الدراسة إلى ملاحظة ما إذا كان هناك فروقات هامة (ذات دلالة احصائية) لإدراك المدرسين للصعوبات وعلاقتها بالجنس، التحصيل الأكاديمي، الخبرة التدريسية، ومستوى المتعلمين في المدرسة. هذا يعطي نظرة إلى الصعوبات التي يواجهونها هم والطلبة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ١- ما هو إدراك المدرسين لصعوبات الطلبة والمدرسين فيما يتعلق بأمر القواعد؟
- ٢- هل هناك أية اختلافات في تصورات المدرسين بين الصعوبات التي تواجه المدرسين والطلبة؟
- ٣- هل هذه التصورات تتفاوت لدى المدرسين اعتماداً على (الجنس، مستوى المتعلم، المستوى الأكاديمي، الخبرة)؟
- ٤- هل هناك أي اختلافات في تصورات المعلمين بسبب نوع الصعوبة؟

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: مجتمع البحث

ثانياً: عينة البحث

ثالثاً: أداة البحث

رابعاً: صدق الاستبانة

خامساً: الثبات

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

سادساً: الوسائل الإحصائية

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج البحث، ومجتمعه، واختيار العينة وإجراءات إعداداته المتمثلة بالاستبانة، والوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث سواء في إجراءاته أو في تحليل نتائجه.

أولاً: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية قسم اللغة العربية في الجامعة المستنصرية/ المرحلة الثانية/ الصباحي، الذين يدرسون مادة منهج البحث العلمي، والبالغ عددهم (١١١٠) طالب وطالبة من الذكور والإناث. والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

مجتمع البحث بحسب الأقسام

عدد الطلبة	القسم
١٢٠	علوم الحاسبات
٦٥	علم النفس
٢٠٠	التاريخ
٨٧	الإرشاد
١٣٢	الجغرافية
١٠٠	علوم القرآن
١٠٦	الفيزياء
٢٠٠	اللغة العربية
١٠٠	الرياضيات
١١١٠	المجموع

ثانيًا: عينة البحث:

اختارت الباحثة (١٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث لتطبيق عليهم الاستبانة الاستطلاعية، بواقع (٥٠) طالبًا و (٥٠) طالبة، إذ وجهت إليهم استبانة بشأن صعوبات دراسة مادة منهج البحث. والملحق (١) يوضح ذلك.

ثالثًا: أداة البحث:

تتوقف دقة معلومات البحث وسلامتها وإمكانية الاعتماد على نتائجها على الأداة التي يعتمد عليها بجمع المعلومات والحصول عليها. ولما كان البحث الحالي يتطلب معلومات واسعة، فإن الاستبانة في مثل هذه الأبحاث هي أفضل أداة لبلوغ أهدافها، إذ أنها من الوسائل الشائعة في جمع المعلومات والبيانات في البحوث التربوية التي تتعلق بالآراء والاتجاهات للحصول على حقائق تتعلق بالظروف والأساليب القائمة فعلاً، فضلاً عما تتميز به الاستبانة من مزايا، أهمها الاقتصاد في الجهد والوقت، بما يمكن الباحث من جمع بيانات من عينة كبيرة في مدة زمنية مناسبة إذا كان المجتمع منتشراً على رقعة جغرافية واسعة، زيادة على سهولة وضع فقراتها وترتيبها، وعرض نتائجها، وتفسير بياناتها.

(داود، ١٩٩٠، ص ٩٢)

واتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد أداة بحثها:

- ١- توجيه استبانة مفتوحة إلى أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة، تتضمن سؤالاً مفتوحاً يتعلق بصعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي. والملحق (١) يوضح ذلك.
- ٢- إعداد الاستبانة المغلقة على ضوء إجابات الطلبة على الاستبانة المفتوحة، وبذلك تكونت الاستبانة المغلقة من (٣٠) فقرة. وضعت الباحثة

أمامها (٣ بدائل) هي: (تمثل صعوبة كبيرة، تمثل صعوبة متوسطة، لا تمثل صعوبة).

٣- أفادت الباحثة من اطلاعها على الأدبيات والدراسات السابقة المقاربة من الدراسة الحالية، في إضافة معلومات على ما حصلت عليه من الاستبانة الاستطلاعية المفتوحة. ونتيجةً لهذه الخطوات، تم التوصل إلى صياغة الاستبانة بصيغتها الأولية، إذ بلغت (٢٥) فقرة.

رابعاً: صدق الاستبانة:

يعرف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله (المليجي، ٢٠٠٠، ص ٣٨٩). وتختلف أنواع مؤشرات الصدق باختلاف الظاهرة المقاسة، والصدق الذي يناسب مثل هذه الأداة هو الصدق الظاهري، الذي يعتمد على عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس مادة منهج البحث العلمي، إذ بلغ عددهم (١١) خبيراً.

وأجريت التعديلات الخاصة بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة، واعتمدت الباحثة موافقة (٨٠ %) من الخبراء، دليل على صلاحية الفقرة، إذ تُقبل الفقرة إذا وافق على صلاحيتها (٨) خبراء أو أكثر، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة (٢٥) فقرة.

خامساً: الثبات:

يعد الثبات من صفات أدوات القياس التي تمنحها قوة يمكن الاعتماد عليها في البحوث. وثبات الأداة يعني استقراراً وتقارباً في النتائج إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف مماثلة على العينة نفسها. (عودة، ٢٠٠٢، ص ٣٤٥)

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

وهناك طرائق عديدة لقياس الثبات، اختارت الباحث منها طريقة إعادة تطبيق الاستبانة على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة، وكانت المدة بين التطبيقين الأول والثاني أسبوعين، إذ يفضل ألا تتجاوز المدة بين التطبيقين أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (يونس، ١٩٨٧، ص ٨٥). ولإيجاد معامل ثبات الأداة، استعملت الباحث معامل ارتباط بيرسون، لأنه من أكثر المعاملات شيوعاً ودقة في مثل هذه البحوث.

وكلما كان معامل الارتباط عالياً، دلّ على أداء عينة الثبات في التطبيق الثاني لحد ما عينة الثبات في التطبيق الأول، وهو يؤثر حالة الاستقرار في النتائج. (العجيلي وآخرون، ١٩٩٠، ص ١٤٨)

وقد ظهر معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة من خلال العلاقة بين الدرجات في التطبيق الأول والثاني.

سادساً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لأغراض بحثها:

١ - معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الأداة:

$$r = \frac{\sum (م\ س - \bar{م})(م\ س - \bar{س})}{\sqrt{\{ \sum (م\ س - \bar{م})^2 \} \{ \sum (م\ س - \bar{س})^2 \}}}$$

إذ تمثل:

ن: عدد أفراد العينة.

س: درجات التطبيق الأول.

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

ص: درجات التطبيق الثاني. (العيبي، ١٩٧٤،

ص ٢٩٤)

٢- معامل حدة الصعوبة (معادلة فيشر):

لحساب شدة صعوبة الفقرة

$$\text{الحدة} = \frac{(1 \times 3) + (2 \times 2) + (3 \times 1)}{\text{مج ت}}$$

وتعد الدرجة (٢) فما فوق صعوبة.

إذ تمثل:

ت ١: تكرار البديل الأول (صعوبة رئيسة).

ت ٢: تكرار البديل الثاني (صعوبة ثانوية).

ت ٣: تكرار البديل الثالث (لا تشكل صعوبة).

إذ أعطيت لكل من البدائل الثلاثة التي اختارها المستجيبون قيم افتراضية هي:

- ثلاث درجات للبديل الأول (صعوبة رئيسة).

- درجتان للبديل الثاني (صعوبة ثانوية).

- درجة واحدة للبديل الثالث (لا تشكل صعوبة). (Fischer, 1955, p.154)

٣- الوزن المنوي = الوسط المرجح / الدرجة القصوى × ١٠٠.

والدرجة القصوى تساوي في هذا المقياس ثلاثي البعد (٣ درجات).

(الغريب، ١٩٧٧، ص ٧٦)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث بحسب هدفه وتفسيرها، حيث يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

(صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي لطلبة كلية التربية)

ولتحقيق هذا الهدف، استخرج الباحث الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ومن ثم قامت الباحثة بترتيبها حسب الوسط المرجح من أعلى وسط مرجح إلى أقل وسط مرجح. وقد حصلت الفقرات الستة الآتية على أعلى وسط مرجح، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات الاستبانة

ت	المرتبة الإحصائية	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١.	١	مفردات محتوى مادة منهج البحث العلمي كثيرة ومتداخلة	٢.١٥	٧١%
٢.	٣	عدم توفر كتاب شافٍ ووافٍ يجمع مفردات منهج البحث العلمي	٢.١٣	٧١%
٣.	٥	لا يشتمل الكتاب على أمثلة تطبيقية محلولة وواضحة	٢.٠٣	٦٧%
٤.	٢	ضعف قدرة المدرس على خلق عنصر التشويق لدى الطلبة	١.٩٣	٦٤%
٥.	٤	الطرائق المتبعة في التدريس أساليبها تقليدية	١.٩	٦٣%

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

٦.	٣	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على فهم المادة	١.٨	٦١%

احتلت الفقرة (١): (مفردات محتوى مادة منهج البحث العلمي كثيرة ومتداخلة) المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢.١٥) والوزن المئوي ٧١%. وسبب صعوبة الفقرة ربما يعود إلى ضيق الوقت، قد يكون العام الدراسي غير كاف لإكمال مفردات المنهج، مما يشعر المدرس بكثرتها، وقد تكون هذه المفردات جديدة على الطالب، مما يضطر المدرس إلى التمهيد عنها.

احتلت الفقرة (٢): (ضعف الترابط المنطقي بين الكثير من الموضوعات) المرتبة الثالثة بوسط مرجح (٢.١٣) والوزن المئوي ٧١%. يعود الى ضعف الترابط المنطقي بين الكثير من الموضوعات إلا أن بعض المعلومات لا تتلاءم مع طبيعة العصر، وذلك بسبب التحولات في مختلف المعارف والعلوم، وهذا يتطلب جهداً مضافاً من قبل المدرس لتوصيل المادة إلى الطلبة. يعود السبب في ذلك إلى قلة الأنشطة العلمية التي تزيد من اطلاع الطالب أو إحساس الطالب بأن ما يبذله من جهد في تهيئة المادة والمشاركة في عرضها قد لا يلقي تقديراً من قبل المدرس.

إن صعوبة (لا يشمل الكتاب على أمثلة تطبيقية محلولة وواضحة) فهي مرتبطة بالصعوبة التي سبقتها، وهي عدم احتواء الكتاب على أمثلة تطبيقية للمفاهيم العلمية المجردة التي يطرحها الكتاب، وهذا ينعكس على المدرس في رسم صورة واضحة.

احتلت الفقرة (#): (ضعف رغبة الطلبة بدراسة المادة لصعوبتها) المرتبة الثانية بوسط مرجح ٢.١٣ والوزن المئوي ٧١%. يعود السبب في

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

(ضعف رغبة الطلبة بدراسة المادة لصعوبتها) إلى اتباع معظم المدرسين أسلوب المحاضرة والتلقين على الطلبة، مما يجعل دور الطالب سلبيًا وشعوره بصعوبة المادة، وكذلك استقبال الطالب للمعلومة دون مناقشتها سبب آخر لشعور الطالب بصعوبة المادة.

مجال طرائق التدريس:

يشمل هذا المجال على ٥ فقرات، كما في جدول (٣) الذي يبين ترتيب الفقرات اعتمادًا على الوسط المرجح الوزن المئوي.

جدول (٣)

الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات مجال طرائق التدريس

ترتيب حسب الصعوبة	الصعوبة	ترتيب حسب الاستبانة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٥	استخدام مدرسي المادة الطريقة الإلقائية في التدريس	١	٢.٣٣	٧٧%
٢	بعض الطرائق المتبعة في التدريس لا تثير دافعية الطلبة نحو المادة	٢	٢.١٣	٧٧%
١	ضعف قدرة المدرسين على خلق عنصر التشويق لدى الطلبة	٣	٢.٢٦	٧٥%
٤	الطرائق المتبعة في التدريس تقليدية	٤	٢.٥	٧٥%
٣	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على مهج المادة	٥	٢.١٨	٧٢%

احتلت الفقرة (٥): (استخدام مدرسي المادة الطريقة الإلقائية في التدريس) المرتبة الأولى بوسط مرجح (٢.٣٣) ووزن مئوي ٧٧%. يعود السبب

في ذلك إلى طريقة المدرس في عرضه للمادة، وهي طريقة إقائية لا تتيح للطلاب من المشاركة الفعالة في العملية التعليمية من خلال جعله عصرًا مهمًا فيها.

واحتلت الفقرة (٢): (بعض طرائق التدريس المتبعة لا تثير دافعية الطلبة نحو المادة) المرتبة الثانية بوسط مرجح (٢.٣١) ووزن مؤوي ٧٧%. يعود السبب في ذلك إلى أنَّ المدرسين يؤكدون على الجوانب النظرية في التدريس أكثر من الجوانب التطبيقية، حيث أنَّ المدرس يهتم بالجانب النظري للمادة أكثر من الجانب التطبيقي الذي يعزى عليه تسهيل عملية التعلم وتعميقها في أذهان الطلبة.

واحتلت الفقرة (٣): (قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد منهج المادة) المرتبة الخامسة بوسط مرجح (٢.١٨) ووزن مؤوي ٧٢%. يعود السبب في ذلك إلى قلة الدورات التدريبية لتدريس المادة على الاتجاهات الحديثة في التدريس التي تعنى بالأساليب والمناهج الحديثة في التدريس.

مجال أساليب التقويم والاختبارات:

يشتمل هذا المجال على (٦) فقرات، كما موضح في جدول (٤)، الذي يبين ترتيب هذه الفقرات على الوسط المرجح والوزن المؤوي للفقرات؟

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

جدول (٤)

الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات مجال أساليب التقويم والاختبارات

ترتيب حسب الصعوبة	الصعوبة	ترتيب حسب الاستبانة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٣	استخدام مدرسي المادة الطريقة الإلقائية في التدريس	١	٢.٥١٦	٨٣%
١	بعض الطرائق المتبعة في التدريس لا تثير دافعية الطلبة نحو المادة	٢	٢.٤٣٣	٨١%
٤	ضعف قدرة المدرسين على خلق عنصر التشويق لدى الطلبة	٣	٢.٤	٨٠%
٨	الطرائق المتبعة في التدريس أساليبها تقليدية	٤	٢.٢٨	٧٦%
٥	ضعف الأنشطة اللاصفية التي تساعد على فهم المادة	٥	٢.٢٥	٧٥%
٦	لا ترتبط بالأهداف التربوية للمنهج	٦	٢.٢٣	٧٤%

احتلت الفقرة (١): المرتبة الثانية بوسط مرجح (٢.٤٣٣) ووزن مئوي ٨١%. يعود السبب في ذلك إلى قلة خبرة مدرسي المادة بوضع أسئلة متنوعة، فاعتماد المدرس على نمط واحد من الاختبارات يتنافى مع ما تطرحه البشرية الحديثة مع ضرورة التنوع في الاختبارات لتلائم الطلبة باختلاف مستوياتهم المعرفية وفروقهم الفردية.

واحتلت الفقرة (٢): المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢.٢٨) ووزن مئوي ٧٦%. ولعل من أكثر ما تعانيه المؤسسات التعليمية في العراق هو اقتصار عملية التقويم الامتحانات، وهذا يؤكد على أهمية التحضير اليومي، وألا يكون

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

الاختبار هو المعيار الوحيد في تقويم الطلبة، إذ لابد من أن يشارك الطالب في التحضير.

واحتلت الفقرة (٣): المرتبة الخامسة بوسط مرجح (٢.٢٥) ووزن مئوي ٧٥%. يعود السبب في ذلك إلى اهتمام المدرس بالجانب المعرفي وإهماله للجوانب الوجدانية والمهارية الأخرى، فهو يركز على الجوانب المعرفية فقط.

المصادر

• القرآن الكريم.

- ١- وثيج، حسن جعين، ٢٠٠٨، تقويم تدريس مادة علم الاجتماع للصف الرابع الأدبي من وجهة نظر المدرسين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المعهد العربي العالي، العراق.
- ٢- صحيفة الشرق الأوسط، ٢٠١٢، العدد ١٢٢٨٧.
- ٣- العيسوي، عبد الرحمن محمد، (٢٠١١): سيكولوجية المواطنة الصالحة، منشورات الحلبي الحقوقية، ط ١.
- ٤- الحر، عبد العزيز محمد (٢٠٠٣): التربية والتنمية والنهضة، ط ١، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت - لبنان.
- ٥- بني عامر، محمد راشد حسين (٢٠١٢): قضايا في اصول التربية، دون ط، مؤسسة حمادة الجامعية والنشر والتوزيع، دار اليازوردي، عمان - الاردن.

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

- ٦- الزبيدي، صباح حسن (٢٠١٢): التربية البيئية للمعلمين، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- ٧- _____، وآخرون (٢٠١١): مدخل الى التربية، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- ٨- عطية، محسن علي (٢٠٠٨): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الاردن.
- ٩- الوكيل، حلمي أحمد، وبشير حسين محمود (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ١٠- عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦): تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة - المؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، جامعة المنصورة.
- ١١- العيساوي، رهياف ناصر، وآخرون، (٢٠١٢): المنهج والكتاب المدرسي.
- ١٢- سلامة، عبد الجاف محمد (٢٠٠٠): الوسائل التعليمية والمنهج، ط١، دار الفكر، عمان.
- ١٣- الربيعي، أيمن كاظم احمد (٢٠١٣): فاعلية برنامج تعليمي وفق الذكاءات المتعددة في فهم واكتساب المفاهيم الرياضية والاستدلال الرياضي

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، جامعة بغداد كلية التربية للعلوم

الصرفية/ ابن الهيثم، أطروحة دكتوراه.

١٤- حمدان، محمد زياد (١٩٨٨): المنهج المعاصر عناصره ومصادره

وعمليات بنائه، ط١، دار التربية الحديثة، الأردن، عمان.

١٥- _____، وآخرون (٢٠١٤): الموسوعة التعليمية المعاصرة، ج١.

١٦- الزبيدي، بلال جاسم نصيف (٢٠١٤): أثر برنامج تعليمي - تعليمي

قائم على المدخل الفلسفي لتدريس ميكانيك الكمي في إكساب المفاهيم

وتتمية التفكير التأملية والقيم العلمية لدى الطلبة، كلية التربية ابن الهيثم

للعلوم الصرفية - جامعة بغداد أطروحة دكتوراه غير منشورة.

١٧- الزند، وليد خضر (٢٠٠٤): التصاميم التعليمية، ط١، سلسلة

إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، السعودية.

١٨- غزاوي، علي لوب (١٩٩٦): البرامج التعليمية وتطبيقاتها، ط١، دار

الصنندل، صنعاء.

١٩- الخوالدة، محمد محمود وآخرون، (١٩٩٧) : طرق التدريس العامة ،

ط١، اليمن، وزارة التربية.

٢٠- عبد العظيم، وائل محمد، (٢٠١١): تصميم المنهج المدرسي، ط١ دار

المسيرة عمان الاردن.

٢١- الأمين، شاكراً وآخرون (١٩٩٧): أصول تدريس المواد الاجتماعية،

دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

- ٢٢- الخفاف، ايمان عباس (٢٠١١): الذكاءات المتعددة (برنامج تطبيقي)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- ٢٣- _____ (٢٠٠٥): الشامل في تدريس المواد الاجتماعية، دار اسامة للنشر والتوزيع.
- ٢٤- ابو شعيرة، خالد محمد، ثائر احمد غبارى (٢٠١٠): التربية المستقبلية الملامح والظموح، ط١، مكتب المجمع العربي.
- ٢٥- المليجي، حلمي: علم النفس المعاصر، ط٨، دار النهضة، بيروت، ٢٠٠٠.
- ٢٦- عودة، أحمد سليمان: القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٥، مطبعة عمان الأردن، ٢٠٠٢.
- ٢٧- يونس، فتحي وآخرون: تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته، ط١، شركة مطامع الطويجي التجارية بمصر، القاهرة، ١٩٧٨.
- ٢٨- العجيلي، صباح حسين وآخرون، القياس والتقويم، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠.
- ٢٩- العيسوي، عبد الرحمن محمد: القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، ١٩٧٤.
- ٣٠- الغريب، رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧.

- 31- Fischer, Euqence G.A.: National Survey of the beginning teacher: In Youch, Wilbur A. and other. The beginning teacher. Henry Holt. New York, 1955.

الملاحق

ملحق (١)

م/ استبانة

عزيزي الطالب.. عزيزتي الطالبة..

يروم الباحث إجراء بحثها الموسوم: (صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية) لغرض معرفة الصعوبات التي تواجه الطلبة في أثناء دراستهم مادة منهج البحث العلمي، لذا يرجو الباحث الإجابة عن هذه الاستبانة وتحديد مدى صعوبة كل فقرة، بوضع علامة (✓) في الحقل الذي ترونه مناسباً (موافق، موافق لحد ما، غير موافق). علماً أنّ نتائج البحث لا تهدف لأغراض البحث العلمية.

الجنس: ذكر () أنثى ()

مع الشكر والامتنان

الباحث

صعوبات دراسة مادة منهج البحث العلمي من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.....

ت	الفقرات	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١.	مفردات محتوى مادة منهج البحث العلمي كثيرة ومتداخلة			
٢.	ضعف الترابط المنطقي بين الكثير من الموضوعات			
٣.	ضعف رغبة الطلبة بدراسة المادة لصعوبتها			
٤.	بعض الطرائق المتبعة في التدريس لا تثير دافعية الطلبة نحو المادة			
٥.	اقتصار عملية تقويم الطلبة على الامتحانات			
٦.	استخدام معظم مدرسي المادة الطريقة الإلقائية في التدريس			
٧.	عدم توفر كتاب شافٍ ووافٍ يجمع مفردات منهج البحث العلمي			
٨.	لا يشتمل الكتاب على أمثلة تطبيقية محلولة وواضحة			
٩.	ضعف قدرة المدرس على خلق عنصر التشويق لدى الطلبة			
١٠.	الطرائق المتبعة في التدريس أساليبها تقليدية			
١١.	ضعف التنوع في إعداد اختبارات في مادة منهج البحث العلمي			
١٢.	الأسئلة الامتحانية تركز على الجانب المعرفي			

**أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى
طالبات الصف الرابع - معهد إعداد المعلمات
في مادة التربية الإسلامية**

**أ.م . انتصار زين العابدين شهباز
مركز البحوث التربوية والنفسية**

أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع
- معهد إعداد المعلمات في مادة التربية الإسلامية

أ.م . انتصار زين العابدين شهباز

ملخص

يهدف هذا البحث الى التعرف أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع معهد إعداد المعلمات في مادة التربية الإسلامية، واشتمل البحث على افراد من (٦٤) طالبة بواقع (٣٢) طالبة مثلو المجموعة التجريبية (٣٢) طالبة مثلو المجموعة الضابطة ، وكوفئت المجموعتان التجريبية والضابطة احصائيا في المتغيرات الاتية : (العمر الزمني للطالبات ، درجات الطالبات في مادة التربية الاسلامية للسنة السابقة ، المستوى التعليمي للأب ، المستوى التعليمي للام ، اختبار التفكير الناقد القبلي) ، ودرست الباحثة مجموعتي البحث خلال مدة التجربة ، واستعملت الوسائل الاحصائية الاتية: مربع كاي (٢كا) ، الاختبار التائي T - test ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة سبيرمان ، معادلة الصعوبة ، ومعادلة التمييز ، وفي ضوء النتائج التي توصل اليها البحث اوصت الباحثة بعدد من التوصيات .

Abstract

The research aimed to identify the impact of the additional reading in developing the Critical thinking of teachers women institute students, in islamic education , the research involved (64) student (32) student was experimental group (32) students

the control group, and were equivalent statistically in the following variables: (Chronological age of the students, grades of students in the subject of Islamic education for the previous year, the educational level of the father, the mother's level of education, critical thinking pretest) the researcher studied the two groups of research during the the experiment, and used statistical methods as following: Chi-square (Ca 2), t-test T - test, Pearson correlation coefficient, Spearman equation, the equation of difficulty, and the equation of discrimination, according to the findings of the research researcher reached to a number of recommendations.

الفصل الأول

- مشكلة البحث

إنَّ شيوع استعمال الأساليب القديمة في تدريس مادة التربية الإسلامية أدى إلى تدني المستوى التحصيلي للطالبات ، في حين ان الأساليب الحديثة التي تعتمد على خبرات الطلبة وممارساتهم لنشاطات المادة ، تؤدي الى زيادة تحصيلهم الدراسي ، فكلما حاولنا التخلص من قيود الطرائق والأساليب التقليدية تزداد قابلية الطلبة على التعلم على نحو افضل ويرتفع مستوى تحصيلهم ، ويمكن ايجاز بعض الصعوبات التي توجه الطلبة بما يأتي :

١. قلة اطلاع المدرسين على الأساليب الحديثة ، فضلاً عن أن هذه الأساليب مازالت تشكل أطراً نظرية في بعض جوانبها ، وهي بحاجة الى المزيد من التطبيق لبيان أثرها في تحصيل المعلومات والأحفاظ بها.
٢. توجه الطالبات نحو قراءة المصادر الخارجية ضعيف .
٣. ضعف التفاعل الصفّي بين المدرسة والطالبات ، لأن المادة تقدم بنحو ممل مع الاعتماد على الكتاب المقرر مما يجعله لا بديل عنه وإنّه أساس الخبرة

العلمية فتكون المادة التعليمية شيئاً ثابتاً لا يتغير ، ومن خلال زيارة الباحثة الميدانية لمعهد إعداد المعلمات ومشاهدتها لغرض التعرف على طرائق التدريس السائدة تبلورت لديها رؤية ومعرفة واضحة بالطرائق التدريسية المتبعة من قبل المدرسين في تدريس الطالبات، وتأكد لها ما عرض سابقا ، من كونها طرائق تؤكد جانب الحفظ، وعلى المستويات الدنيا من التفكير، إذ أن اغلب الأسئلة التي يوجهها المدرسين للطلبة لاثير تنمية التفكير الناقد لديهم .

وهذا ما دفع الباحثة للأعتماد على أساليب حديثة في التدريس وهي القراءات الخارجية ومواكبة التطورات العملية والتكنولوجية، واستغلالها في عمليتي التعليم والتعلم لاجداث تغييرات تربوية وعلمية ووظيفية في مجمل العملية التربوية ، وعليه تعد هذه الدراسة محاولة للتثبيت عملياً من مدى نجاح استعمال القراءات الخارجية في تسهيل عملية تدريس مادة التربية الاسلامية ، وفي ضوء ذلك تبلورت مشكلة البحث في الاجابة عن السؤال الاتي :

هل تؤثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات لمادة التربية الاسلامية ؟

- اهمية البحث

أن التربية تؤدي دورا رئيسا في تثقيف الانسان عن طريق ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه فهي عملية مخططة منظمة ترمي الى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادراً على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به (أبو جادو ، ٢٠٠٣ : ٢٥) .

ويبرز دور التربية في تنشئة الأجيال بأوجه متعددة ، ومن هذه الأوجه ما تقدمه من مناهج تربوية ، إذ تستخدم هذه المناهج بوصفها ضرورة من ضروريات الحياة يحافظ بها على استمرار المجتمعات الإنسانية وديمومتها وتطورها ، إذ ينبغي أن يكون المنهج معبراً عن فلسفة المجتمع وإن يسير بموجبها ويكون وثيق الصلة بالتحولات والتطورات التي يمر بها المجتمع فهو يشمل جميع الخبرات التي يكتسبها الطلبة في المدارس والمعاهد (عبد النور ، ١٩٦٧ : ٧٧-٧٩) .

وترى الباحثة أن نجاح عملية التعلم والتعليم هي نتيجة أساسية لطرائق التدريس، حيث تعتمد على مدى فعالية تلك الطرائق والأساليب التي يستخدمها المدرسون ، مما أصبح من الضرورة استخدام الطريقة أو الأسلوب الذي يتلاءم وطبيعة تلك المادة وأهداف تدريسها ومستوى نضج الطلبة وميولهم والظروف والأوضاع التعليمية في المدرسة .

وعلى الرغم من تعدد طرائق التدريس السمعية والمرئية المستخدمة ، فإن أسلوب القراءة الخارجية يفوق كل هذه الطرائق وذلك لما تمتاز به من (سهولة وحرية وعدم التقيد بزمان معين أو مكان محدد) ، إذ أن كل عملية تعليمية أساسها القراءة ، وهي البوابة لجميع المواد الدراسية ، فالقراءة من المصادر المهمة التي يستطيع عن طريقها الإنسان اكتساب المعرفة والتزود بالمعلومات واتساع دائرة ثقافته ، إذ يقضي أوقات فراغه من خلالها ، وما تحدثه فيه من سرور ومتعة ، وهي أيضاً القناة التي تصب في حوضه جميع ثقافات الأمم الأخرى ، ونتيجة لهذا تحرص جميع المجتمعات المتحضرة على مزاوله هذا النوع من النشاط ، فهي المفتاح الذي يوصل الى كنوز الشعوب من أفكار

وفلسفات وحكمة ، والطريق المختصر لتغطي المسافات الشاسعة للاطلاع
على عادات الشعوب وتقاليدهم والاستزادة من المعارف.

(البجة ، ٢٠٠٠ : ٥٤٣)

وقد دعت جميع الديانات السماوية إلى العناية بتربية الفرد والجماعة على
أساس المعرفة التي يتجه نحوها الإنسان ، ومن هذه الأديان هو الدين
الإسلامي ، فكانت أولى الآيات القرآنية التي أنزلت هي آيات القراءة والعلم
كما في قوله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم ﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق ﴾
(العلق : ١) ، وفي السورة نفسها جاءت إشارة واضحة إلى التعلم في قوله
تعالى: بسم الله الرحمن الرحيم ﴿ الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم ﴾ (العلق: ٤-).

وقد اهتم الرسول (ص) بالعلم والتعليم من خلال حث الصحابة
والمسلمين على طلب المعرفة والعلم وشجعهم على تعلم القراءة والكتابة ، وهو
الذي أطلق سراح اسرى الحرب من المشركين في معركة بدر مقابل تعليم كل
واحدٍ منهم عشرة من المسلمين القراءة والكتابة .

وتتبع أهمية القراءة الخارجية من الحاجة إلى معلومات تثري الكتاب
المدرسي وتفسر محتواه وتزيده وضوحا وتكسبه مزيدا من الحياة وتقربه إلى واقع
حياة الطلبة ، ويستقي الطلبة معلوماتهم من الكتاب المدرسي الذي يعد المرجع
الأساس الذي يستند عليه المدرس في إعداد دروسه وتتناول القراءات الخارجية
الكثير من الموضوعات الواردة في الكتب المدرسية بصورة أوفى واشمل وأكثر
حدثا ، بحيث تكمل ما اكتسبه الطلبة من حقائق داخل الصف (خضير ،
٢٠٠٦ : ١٥٨) .

وتعد القراءة الخارجية وسيلة للرقى والنهوض بالمجتمعات عن طريق الصحافة والرسائل والنقد والمؤلفات والتوجيه ، وتؤدي إلى كسب المعلومات وزيادة الثقافة والمعرفة كقراءة الكتب والصحف والمجلات .
فضلاً عن أنها تعمل على زيادة حصيلة الفرد من المفردات والتراكيب الجديدة وكسب مهارات القراءة المختلفة كالسرعة في تحصيل المعاني والتعبير الايجابي .

وتبرز أهمية القراءات الخارجية للمدرس من خلال تمييزه الفروق الفردية لدى طلبته من غيرها في الواقع ، فيسهل عليه توجيههم التوجيه الصحيح فينمي لديهم البحث ويدرسون بأنفسهم فيواصلون عملهم بشغف وجد ، فضلاً عن انه يستثير فيهم حب التفكير والعمل والنقاش والاستنتاج بكل حرية ، وبهذا يظهر الجو التنافسي البريء بين الطلبة ، والذي يحفز كثيرهم على العمل المستمر وتحسن العلاقة بينهم وبين مدرسيهم .

يمكن لفت الانتباه إلى القراءة الخارجية عن طريق قيام المدرس بتوجيه طلبته إلى المصادر والمراجع المطبوعات المختلفة وتكليفهم بقراءة الكتب التي تتناسب وتنمية التفكير لديهم والمادة التي يختارها ينبغي إن تضيف شيئاً جديداً إلى خبرات الطلبة فتمكنهم من اكتساب نظرة متزنة فعلى المدرس إن ينتقي القراءات التي توسع خبراتهم وتنمي التفكير لديهم (خضير ، ٢٠٠٦ : ١٥٨ - ١٦١)

وتبرز أهمية التربية الإسلامية التي تصور موضوعاً حياً يعكس لنا حياة الأمة وتطورها ، ومعرفة عاداتها وتقاليدها وعوامل تكونها واستقرار مظاهرها ، أي معرفة ذات الأمة وكيانها ، لان مجموع هذه الجوانب تكون المميز الأساس والمؤثر الأكبر في تقرير آلامها وأمالها وأساليب حياتها و تفكيرها

وتطلعاتها ، ودراسة التربية الإسلامية مهمة لان دورها كبير في تماسك الأمة
وتقدمها وفي تقرير مواقفها من الأحداث المصيرية التي تمر بها ، وقد أدركت
كل الأمم الحديثة أهمية دراسة التربية الإسلامية في تربية المواطن وغرس القيم
الأخلاقية النبيلة، والمثل العليا في نفسه وجداناً راقياً، وإدارة قوية متجهة نحو
الخير تساعد على تهذيب نفسه (جاسم وفنن ، ٢٠٠٠ : ١) . بما يساعده
على تماسك وحدة المجتمع وازدهاره ، وقد عملت هذه الأمم على توجيه هذه
الأسئلة بما يتلاءم أو يحقق المثل العليا التي تراها لمجتمعاتها.

ان للتربية الإسلامية أهداف رئيسية في تنمية التفكير عند الطلبة ، من
خلال مساعدتهم على كيفية التفكير، الذي هو تصميم وترتيب الأفكار
والمعلومات بطريقة ما أو إعادة تركيب خبرة الطلبة ، إذ يتضمن التفكير
أشكالا متعددة ، ويلاحظ الاختلاف في التفكير في التخطيط للمستقبل عن
التفكير في استرجاع خبرة الماضي، والتفكير الذي يستعمله الطلبة في حل
المشكلات الرياضية هو ليس التفكير الذي يستعمله في الأمور الشخصية لأنه
يتضمن أشكالا متعددة منها (الناقد ، الإبداعي ، التأملي ، التحليلي...الخ)
(القاعود ، ١٩٩٤ : ١٦٧) .

التفكير صفة أنسانية خص الله بها الانسان لأنه يستطيع أن يتأمل
الحدود الخارجية للكون وهو وحده من المخلوقات القادرة على ان تتخيل
المستقبل ، أن منهج الإسلام يدعو إلى التفكير قال تعالى: بسم الله الرحمن
الرحيم ﴿ قُلْ أَنْظَرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴾ (يونس : ١٠١) وبهذا يحرر
عقل الانسان من الخرافات والأوهام ، وان ينظر في صفحات هذا الكون
ويتدبر فيها ويتفكر .

أن تنمية التفكير الناقد عملية ليست سهلة وذلك ليس نتيجة حتمية
لعمليات النمو العامة ولهذا أصبح من الضروري تصميم المواقف التعليمية التي
تتبع أنماط التفكير لدى الطلبة والبحث عن العوامل التي تسهل ممارسة هذه
الأنماط ومنها نمط التفكير الناقد ، فضلاً عن أن التفكير الناقد يزود الطلبة
ويزودهم بتعليقات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من
مشكلات الحياة اليومية ، ويعمل على تقليل التعليقات الخاطئة ويؤدي التفكير
الناقد إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه ، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة
وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية .

(قطامي ، ٢٠٠٤ : ٢٧٩-٢٨٠)

وهنا يتجلى دور المعاهد في تنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم ، حيث تعمل
من جانب على إزالة ومحو ما هو عالق في أذهان الطلبة من مبادئ غير جيدة
كالأفكار غير الصحيحة من الأسس الفكرية التي تتجه باتجاه معاكس للطريق
الطبيعي السليم، أما الجانب الآخر فيتمثل في الاهتمام بتنمية التفكير الناقد
وطرائقه المتنوعة عند الطلبة لمساعدتهم على عملية التوافق مع المجتمع ،
وتنمية قدراتهم العقلية في حل مشاكلهم الحياتية المختلفة .

تتفق الباحثة مع الأدبيات التي ترى أن القراءة الخارجية إحدى الأساليب
الأساسية في اكتساب المعرفة وزيادة الخبرات وتوسيع الآفاق والاطلاع على
التراث القومي والإنساني ماضياً وحاضراً وتوجهاً نحو المستقبل (السيد ،
١٩٨٨ : ١٠) .

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي وهي الجمع بين القراءات الخارجية
وتنمية التفكير الناقد إذ تؤثر القراءات الخارجية في عملية تعليم الطلبة من
خلال دورهما الفعال في تهيئة أذهانهم أعدادهم فكرياً مما يساعد في حصر

ذهنهم وتركيزهم نحو الغرض المطلوب وتبعدهم عن تشتت الذهن ، وبهذا تعد
من الأساليب الجيدة التي تتناسب تناسباً طردياً مع التفكير الناقد ، واختارت
الباحثة طالبات معهد إعداد المعلمات لأنهن يتمتعن بمستوى مناسب من
النضج العقلي مما يجعلهن أكثر فهما لدور التعليم ، فضلاً عن أنهن معدّات
لمهنة التعليم وما تتطلبها من مهارات عملية وعقلية وبناء الشخصية المستقلة .

- هدف البحث

يرمي البحث الحالي الى معرفة (اثر القراءات الخارجية في تنمية
التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع - معهد اعداد المعلمات في مادة
التربية الاسلامية).

- فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية :
لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط
درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التربية الاسلامية
بالقراءات الخارجية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي
يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) في الاختبار البعدي للتفكير
الناقد للمجموعتين .

- حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. عينة من طالبات الصف الرابع - معهد اعداد المعلمات في المديرية العامة
لتربية بغداد - الرصافة الاولى للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ .
٢. الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ .

٣. موضوعات من كتاب التربية الإسلامية المقرر تدريسه لطالبات الصف
الرابع في معهد إعداد المعلمات .

- تحديد المصطلحات

أولاً : تعريف القراءة الخارجية : (external Reading) .

١. عرفها السيد (١٩٨٦) بأنها : " هي أمعان النظر في المقروء والتأمل
والتروي والدقة والتفحص حتى يفهم الانسان بيئته والكون والحياة " (السيد
، ١٩٨٦ : ٣٧) .

٢. وعرفها قطاوي (٢٠٠٧) بأنها : " هي ربط الطالب بما يحتويه الكتاب
لمجريات الاحداث المختلفة من حوله ، وناتج يصبح من الضرورة ، ان
تتوافر عنده القراءات الخارجية المنتقاة التي تثري الكتاب المدرسي وتزيده
معنىً ووضوحاً " (قطاوي ، ٢٠٠٧ : ٦١) .

- التعريف الاجرائي للقراءة الخارجية .

هي القراءة المنظمة التي تقوم بها طالبات المجموعة التجريبية من عينة
البحث في المصادر والمراجع التي ألقت خارج حدود الكتاب المدرسي ، والتي
تغطي موضوعات المنهاج وتناسب وحاجات الطالبات ومستوى نضجهن والتي
تساعد في تحقيق الأهداف التربوية من اجل زيادة المعلومات والخبرات التي
تساعد في تنمية التفكير الناقد لديهن .

ثانياً : التفكير الناقد : (Critical thinking) .

١. عرفها قطامي (٢٠٠٤) بأنه : " عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات
التفكير التي يمكن ان تستخدم بصورة منفردة او مجتمعة دون الالتزام بأي
ترتيب معين للتحقق من الشيء او الموضوع وتقييمه بالاستناد الى معايير
معينة من اجل اصدار حكم حول قيمة الشيء او التوصل الى استنتاج او

تعميم او قرار او ايجاد حل لمشكلة موضوع الاهتمام " (قطامي ،
٢٠٠٤ : ٢٧٦) .

٢. عرفها العتوم (٢٠٠٧) بأنه : " تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق
والتحليل يمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط
" (العتوم ، ٢٠٠٧ : ٧٣) .

- التعريف الاجرائي للتفكير الناقد

هو المحاولة العقلية أو السلوك العقلي المستمر الذي تسلكه طالبات
عينة البحث لاختبار الحقائق أو الحكم على قضية لمعرفة الأدلة والقرائن
والاستنباط وفهم العلاقات ثم القدرة على التفسير واستخلاص الأحكام العامة
من اجل الوصول الى نتائج سليمة بطريقة موضوعية ويقاس من خلال
الدرجات التي يحصلن عليها بعد استجاباتهن على اختبار التفكير الناقد نهاية
تجربة البحث .

ثالثاً : التربية الإسلامية (Islamic Education)

أ. التربية لغة : من ربا : وربا الشيء يربو او رباء : زاد ونما ، وأرببته :
نميته (ابن منظور ، ١٩٥٦ : ١١٦) .

ب. التربية اصطلاحاً :

- عرفها الجعفري والموسوي (١٩٩٦) بأنها : " إعداد جيل راشد لجيل
أصغر منه سناً أعداداً يؤهله لحياة يسعد فيها نفسه، ويخدم أمتة، والإنسانية
" (الجعفري والموسوي ، ١٩٩٦ : ٢٤٧) .

ج . التربية الإسلامية اصطلاحاً :

١. عرفها صلاح والرشيدي (١٩٩٩) بأنها : " تنمية جوانب الشخصية
جميعها تنمية شاملةً متوازنةً ، على وفق كتاب الله ، وسنة رسوله (صلى
الله عليه واله وسلم) " (صلاح والرشيدي ، ١٩٩٩ : ١٧) .

٢. عرفها علي (٢٠٠٠) بأنها : " مجموع المفاهيم التي يرتبط بعضها
ببعض في إطار فكري واحد، يستند إلى المبادئ ، والقيم التي جاء بها
الإسلام والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العملية التي يؤدي
تنفيذها إلى أن يسلك المرء سلوكاً يتفق وعقيدة الإسلام " (علي ،
٢٠٠٠ : ١١) .

- التعريف الاجرائي للتربية الإسلامية

الدرجات التي تحصل عليها الطالبات من اختبار التفكير الناقد لمادة
التربية الإسلامية للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ .

- معاهد اعداد المعلمات

هي مؤسسة تربوية تعمل على أعداد معلمات قادرات على تربية جيل
متسلح بالعلم والمعرفة على أسس تربوية ، تقبل الطالبات فيه بعد انتهاء
الدراسة المتوسطة ، مدة الدراسة فيه خمس سنوات ، تخصص فيه
الطالبة في السنة الرابعة أو الخامسة بحسب الاختصاصات الموجودة داخل
المعهد والمقررة من وزارة التربية (العراق ، ١٩٨٨ : ٧) .

الفصل الثاني

أولاً: الاطار النظري

١. اهداف القراءات الخارجية .

- أ. توسيع خبرات الطالب وتعميق ثقافته واطلاعه على تجارب السابقين وأحوالهم.
- ب. تسهم عملية التثقيف واكتساب المعرفة في بناء شخصية الفرد ، فمن طريقها يكتسب القارئ المعارف والمفاهيم والحقائق والآراء والنظريات التي تحتويها الكتب والنشرات والدوريات .
- ج . زيادة النمو اللغوي عند الفرد، فالقارئ يمارس في أثناء القراءة الحرة، عمليات عقلية معقدة يجمع الحقائق والافكار ويبوبها ويوازن بينها ، ويحكم عليها وينفذها ، وهذه العمليات ما هي إلا مهارات عقلية تؤدي إلى النمو اللغوي من جهة والنمو الفكري والثقافي من جهة أخرى .
- د. تطوير حياة الانسان الثقافية والسلوكية ، فقد ثبت أن القراءة الخارجية من ابرز الأسباب في تغيير سلوك الفرد وتوجيهه ، اذ من طريقها يكتسب القارئ قيماً جديدة ومفاهيم لم يكن على وعي بها ، فيمتثلها فتصبح جزءاً من حياته فضلاً عن ذلك ، فإن الانسان كلما زادت قراءته الخارجية اتسعت وتطورت ثقافته (البجة ، ٢٠٠٠ : ١٤-٤٥) .

٢. مصادر القراءات الخارجية

- أ. الكتب والكتيبات .
- ب. شبكة الانترنت .
- ج. الموسوعات والبرمجيات الجاهزة (قطاوي ، ٢٠٠٧ : ٦٣-٦٥) .

لذلك فان القراءات الخارجية مهمة بالنسبة للانسان ولاسيما الطلبة لأنها تنمي وتوسع التفكير في الاشياء ، لذلك فعلى الطلبة أن يطلعوا على المصادر الخارجية ، لذا ترى الباحثة أن القراءات الخارجية لها دور فاعل في حياة الطلبة لأنها الوسيلة الفعالة التي تبصرهم على الاطلاع على معلومات حديثة كما تمكنهم من التعبير عما يدور في ذهنهم مما يؤدي الى زيادة وفهم الطلبة وثبات المعلومات في اذهانهم ، اذ تقوم القراءات الخارجية بصقل المهارات اللغوية وتنمي قدرة الطلبة على الاقناع ، والقراءة من اهم المصادر التي عن طريقها يكسب الانسان المعرفة وبها تزداد معلوماته وتتوسع دائرة ثقافته وانها تقوم باثارة تفكير الفرد .

٣. اهمية القراءات الخارجية للتربية الاسلامية .

- أ. الحاجة إلى معلومات تزيد الكتاب المدرسي وضوحاً وتفسيراً ودعمًا ، وتكسيبه مزيداً من الحياة وتقربه الى واقع حياة الطالب .
- ب. الحاجة الى معلومات وتنمية ميول واتجاهات وقيم ومهارات وعادات قد لا يستطيع الكتاب المدرسي توفيرها منفرداً .
- ج. الحاجة الى معلومات أكثر عمقاً وأشمل حداثة .
- د. توفر القراءات الخارجية للطالب صورة أوضح وأصدق لمشكلات المجتمع ، وتساعد على الوصول الى اجابات عن استفسارات لم يجد لها اجابات في الكتاب المدرسي .
- هـ. تساعد القراءات الخارجية على اكساب الطالب مهارات البحث ، والقراءة الناقدة ، ومهارات استعمال المكتبة المدرسية ، ومعرفة استعمال المراجع والمصادر ومعرفة المراجع الاصلية والثانوية .

و. تكسب الطلبة أسلوب التفكير العلمي ، من طريق سعة اطلاع الطالب وتنمية اتجاه التفكير العلمي لديه ، كالتحليل ، والمقارنة ، والاستنتاج ، والقدرة على التمييز بين المطبوعات وتفسيرها .

(قطاوي ، ٢٠٠٧ : ٦٣)

التفكير (Thinking) :

يعد التفكير أحد العوامل الأساس في حياة الإنسان ، فهو الذي يساعد في توجيه الحياة وتطورها ، ويساعد في حل الكثير من المشكلات ، وتجنب الأخطار ، والسيطرة على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه ، فقد استطاع الإنسان بما وهبه الله من عقل (وبه تميز عن غيره من سائر المخلوقات) ان يكتشف ويبدع (الكبسي ، ٢٠٠٦ : ١٢) ، والتفكير نشاط يحدث في عقل الإنسان عن وعي وإدراك ، ولا يتم بمعزل عن البيئة المحيطة ، ويحدث لأغراض متعددة منها الفهم ، والاستيعاب ، واتخاذ القرار ، وحل المشكلات وغيرها ، ونظراً لأن التفكير سمة من سمات الإنسان ، ونشاط عقلي يساعد الطلبة في اكتساب بعض أساليب التفكير (الباليساني ، ١٩٨٩ : ٥) .

ويعد التفكير أمراً مقبولاً إلى الجميع كعنصر من عناصر التعليم والتعلم ، فبعض المربين يعدون التفكير الغاية القصوى للتعليم بأجمعه ، وأنه هدفه النهائي ، ويعدده البعض الآخر جزءاً مهماً من مجموعة عملية التعليم على أن الجميع يتفق على أنه أمر مهم .

إن التفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري ، فهو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من

الحواس الخمس ، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف
أو الخبر (الكبيسي ، ٢٠٠٦ : ٢٣) .

ولاشك في ان التفكير يميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية
الأخرى، وأن تفكيره غير محدود ، بمعنى أنه قادر على الخلق والإبداع ، فهو
العملية التي ينظم بها العقل خبراته طريقةً جديدةً لحل مشكلة معينة ، أو هو
إدراك علاقة جديدة بين موضوعين ، أو موضوعات عدة بغض النظر عن هذه
العلاقة ، ولابد من الإشارة إلى أن التفكير هو أرفع مستويات التنظيم المعرفي ،
وهو مستوى إدراك العلاقات ، واستعمالها لأنه يتطلب نشاطاً عقلياً أعقد
وأصعب من المطلوب .

(صالح ، د.ت : ٥٠٤ - ٥٠٥)

وترى الباحثة أنَّ التفكير سمة من سمات العقل البشري الذي ميزه الله
سبحانه وتعالى به من سائر المخلوقات ، فالتفكير لا يأتي اعتباطاً من دون
أنذار مسبق ، لذا فهو يحتاج الى تنمية لدى الأفراد وتدريبهم على حسن
استعماله ، فبالدريب ينمو ويشتد وبالإهمال يهمل ويضعف .

١. التفكير في المنظور الإسلامي .

لقد أعطي الاسلام التفكير والمفكرين مكانة عظيمة ، حيث بين الله
سبحانه وتعالى أن التفكير يكون فقط لأصحاب العقول السليمة (الباليساني ،
١٩٨٩ : ٦) ، كما ان القرآن الكريم بين أهمية التفكير في حياة الانسان ،
ورفع من قيمة الإنسان الذي يستعمل عقله وتفكيره قال تعالى: بسم الله الرحمن
الرحيم ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (الزمر: ٩) .

في حين نجد القرآن قد حطَّ من شأن الذين لا يستعملون عقولهم وتفكيرهم ، فقد جعلهم أدنى درجة من الدواب فقد قال تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ (الانفال : ٢٢) .

وهناك العديد من الآيات القرآنية حثت على التفكير ، فضلاً عن أن القرآن الكريم وضع الإنسان على جادة المسار العلمي ، وكشف حقائق عالم الوجود بالتفكير، حيث ذكر الباري عز وجل آيات عدة تدعو للتفكير ، والتأمل، والتدبر منها قوله تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ﴾ (الروم : ٨) وقوله تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ (البقرة : ٢١٩) .

بناءً على ما سبق ، تستنتج الباحثة أن الإسلام قد أعطى العقل مكانة مهمة عن طريق الاهتمام بالتفكير ، فنجد القرآن الكريم قد ذكره في مواضع عدة تأكيداً لأهميته ، فهو ما يميز البشر عن سائر المخلوقات الأخرى .

٢. أهمية تنمية التفكير .

تكمن أهمية تنمية التفكير في الآتي:

- ١- المنفعة الذاتية للطالب: إذ يصبح الطالب بعد امتلاكه لهذه المهارة قادراً على خوض مجالات التنافس في هذا العصر المتسارع، الذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه.
- ٢- المنفعة الاجتماعية العامة: إن اكتساب أفراد المجتمع لمهارات التفكير الجيد يخلق منهم مواطنين صالحين ذوي دور إيجابي لخدمة مجتمعهم.

٣- الصحة النفسية: فالقدرة على التفكير الجيد تساعد المرء في الراحة النفسية،
وتمكنه من التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حوله أكثر من الأشخاص
الذين لا يحسنون التفكير .

٤- التفكير هو الأساس الأول في الانتاج، ويأتي الاعتماد عليه قبل الاعتماد
على المعرفة (انترنيت: ٣-٤) .

٣. التفكير الناقد .

يعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام
الباحثين والمفكرين التربويين ، لأنّ التفكير الناقد ليس منهجاً ، أو أسلوباً
خاصاً بالعلماء فحسب ، وإنما هو نمط من التفكير يمارسه الفرد عند الحكم
على قضية مثلاً أو مناقشة موضوع ، أو تقويم رأي معين ، أو ماشابه ذلك ،
وهي كثيرة في حياتنا اليومية ، وإن مواجهة الطلبة لهذه المواقف تتطلب سلسلة
من الإجراءات ، منها جمع الحقائق ، واستعراض الآراء المختلفة ، وما يتصل
بها ومناقشة هذه الآراء لمعرفة الصحيح منها ، وغير الصحيح ، وتمييز نواحي
القوة والضعف في الآراء المتعارضة ، وتقويمها بطريقة موضوعية بعيدة عن
التأثر بالعوامل الذاتية . والبرهنة والاستنتاج على صحة الرأي الذي يوافق عليه
أو الحكم الذي يصل إليه ، فقد يستند البرهان إلى المزيد من الحقائق
واستعمال أسلوب أو أكثر من الأساليب المنطقية (محمود ، ١٩٧١ ، :
١١٦) .

٤. العوامل التي تؤدي الى تنمية التفكير الناقد

هناك عوامل عدة متنوعة تتفاوت في أهميتها من حيث دورها في تنمية
تفكير الطلبة وابداعهم ، وتتضافر جميعاً لتؤدي في النتيجة إلى تنمية تفكير
الطلبة ، وأبرز عامل لتنمية تفكير الطالب هو المدرسة وإدارتها ومدرسوها .

والمدرس هو الصورة المنعكسة لإدارة المدرسة ، ومن أبرز عوامل نجاح تنمية التفكير الناقد للطلبة لأن النتائج المتحققة من تنمية التفكير ، ومهاراته تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المدرس داخل القاعة الدراسية ، لذلك فإن لتنمية المدرس للتفكير الناقد عند طلبته ، لها عوامل عدة متصلة بالمدرس ، وبسلوكياته لإنجاح التفكير الناقد (زياد ، net : ١١) ، ومنها :

١. البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها ، فيكون الحكم في هذه الحالة غير موضوعي ، منتزعاً من وجهة النظر الخاصة التي تحددها الظروف ، وينحاز لها .
 ٢. البعد عن اعتماد وجهات النظر المتطرفة.
 ٣. التمسك بالمعاني الموضوعية ، وعدم الانقياد للمعاني العاطفية التي تتضمن اتجاهات عاطفية تبعد الفروض الحقيقية الموضوعية .
 ٤. النقد العلمي ، وعدم الانقياد للآراء التواترية (محمود ، ١٩٧١ : ٣٥٥) .
- هذا وترى الباحثة أنَّ على المدرس لينمي تفكير طلبته ، أن يقوم بإعطاء الطلبة فرصة ليعبروا عن آرائهم ، ومناقشتهم في وجهات نظرهم ، وأن يدمج الطلبة في عملية التفكير ذاتها عن طريق وضعهم في مواقف تحتاج منهم إلى أعمال العقل والتفكير ، وإعطائهم فرصة أيضاً للتفكير ، فذلك أدعى لتنمية التفكير الناقد عند الطلبة .

٥. معايير التفكير الناقد

١. الوضوح : هو من أبرز معايير التفكير الناقد ، يعده المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى فإذا لم تكن العبارة واضحة ، فلن نستطيع فهمها ، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم ، وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه .

٢. الصحة : وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة، ولكنها ليست صحيحة.
٣. الدقة : الدقة في التفكير، تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة ، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان .
٤. الربط : ويقصد به مدى اتساق العلاقة بين السؤال والمداخلة بموضوع النقاش .
٥. العمق : ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع، أو المشكلة في الكثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة وألا يلجأ في حلها إلى السطحية .
٦. الاتساع : ويعني الأخذ بجوانب الموضوع جميعها.
٧. المنطق : ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً ، لأن المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة (زياد ، net : ٣) .

٦. خصائص المفكر الناقد

١. أن يكون منفتحاً على الأفكار الجديدة.
٢. يفرق بين الرأي ، والحقيقة .
٣. يعرف متى يحتاج إلى معلومات جديدة حول شيء ما .
٤. يعتمد الطريقة المنظمة في التعامل مع المشكلات .
٥. يتخذ موقفاً، ويغيره عند توافر الأدلة .
٦. يتأنى في إصدار الأحكام .
٧. يعرف المشكلة بوضوح .

٨. يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي .

٩. الموضوعية والبعد عن العوامل الذاتية (الزعبي ، net : ١٤) .

ثانياً : دراسات سابقة

١. دراسة الحمادي (١٩٨٩) : (أثر استخدام القراءة الخارجية في تحصيل
طلاب الصف الرابع العام في مادة التاريخ) .

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد واستهدفت
تعرف أثر استعمال القراءة الخارجية في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في
مادة التاريخ ، واعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي
لمجموعتين ، المجموعة التجريبية درست باستعمال القراءة الخارجية ، اما
المجموعة الضابطة فقد درسوا بالطريقة التقليدية ، وكافأ الباحث بين أفراد
المجموعتين ببعض المتغيرات منها العمر الزمني ، الدخل الشهري ، عدد أفراد
الاسرة ، تحصيل الأب ، تحصيل الأم ، مهنة الأب ، مهنة الأم ، الاختبار
القبلي واستمرت التجربة (٨) أسابيع ، وأعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من
(٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، واستعمل الباحث الاختبار التائي
وسيلة احصائية للمقارنة بين النتائج فتوصل الباحث الى النتيجة الاتية :

تفوق المجموعة التجريبية (طلاب وطالبات) التي درست المادة باستعمال
القراءة الخارجية على المجموعة الضابطة (طلاب وطالبات) التي درست المادة
نفسها بالطريقة التقليدية ، اذن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين افراد
المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

(الحمادي ، ١٩٨٩ : ٧-١٢)

٢. دراسة عجل (٢٠٠٢) : (اثر استخدام القراءات الخارجية في تحصيل طالبات المرحلة الثالثة في معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ) .

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية ابن رشد ، واستهدفت تعرف أثر استعمال القراءات الخارجية في تحصيل طالبات المرحلة الثالثة في معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ واعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لكل من المجموعتين المجموعة التجريبية درست باستعمال القراءات الخارجية ، والمجموعة الضابطة فقد درسن بالطريقة التقليدية ، وكافأت الباحثة بين افراد المجموعتين ببعض المتغيرات منها العمر الزمني ، التحصيل الدراسي ، اختبار مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ واستمرت التجربة (٤) اسابيع اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تألف من (٦٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد واستعملت الباحثة الاختبار التائي وسيلة احصائية للمقارنة بين النتائج فتوصلت الباحثة الى النتائج الاتية :

تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي عززن معلوماتهن بالقراءات الخارجية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن من دون قراءات خارجية في الاختبار التحصيلي البعدي وكان الفرق دالاً احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) (عجل ، ٢٠٠٢ : ١-٦) .

٣. دراسة الربيعي (٢٠٠٩) : (اثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ) .

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية ابن رشد ، واستهدفت تعرف أثر استعمال القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد عند طالبات معاهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ ، واعتمد الباحث التصميم

التجريبي ذات الاختبارين القبلي والبعدي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين المجموعة التجريبية درست باستعمال القراءات الخارجية ، اما المجموعة الضابطة فقد درسن بالطريقة التقليدية ، وكافأ الباحث بين افراد المجموعتين ببعض المتغيرات منها اختبار الخبرة السابقة ، العمر الزمني ، الذكاء ، الدرجة النهائية في مادة التاريخ للصف الثالث المستوى التعليمي للاب ، المستوى التعليمي للام ، اختبار التفكير الناقد القبلي واستمرت التجربة (١٣) اسبوعاً ، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً تألف من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد واستعمل الباحث الاختبار التائي وسيلة احصائية للمقارنة بين النتائج فتوصل الى النتيجة الاتية :

لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاختبار القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة (الربيعي ، ٢٠٠٩ : ٥١-٧٤) .

الفصل الثالث

- منهج البحث .

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث في التوصل إلى أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع معهد إعداد المعلمات في مادة التربية الإسلامية .

- إجراءات البحث .

اولاً : التصميم التجريبي .

أن اختيار التصميم التجريبي يعد اولى الخطوات التي على الباحثة تنفيذها ، لان الاختيار السليم يضمن للباحثة الوصول الى نتائج دقيقة وسليمة، ويتوقف التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وعلى ظروف العينة ، ويجب

الاعتراف من البداية ان البحوث التربوية لم تصل بعد الى تصميم تجريبي يبلغ
حد الكمال من الضبط لان توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات امر بالغ
الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة (الزويبي ، ١٩٦٨ : ٥٨)

لذلك اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف
بحثها، والشكل (١) يوضح ذلك .

شكل (١)
التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
تجريبية	قراءات خارجية	اختبار التفكير الناقد
ضابطة	_____	اختبار التفكير الناقد القبلي

ثانياً : مجتمع البحث وعينته .

أن من المهمات الأساسية التي تقوم بها الباحثة اختيار وتحديد عينة
البحث لان دراستها توصلت إلى تعميمات على المجتمع الذي تؤخذ منه ،
فمجتمع البحث هو مجموعة العناصر أو الأفراد الذين ينصب عليهم
الاهتمام في دراسة معينة والتي تم جمعها من تلك العناصر .

(صبحي وآخرون ، ٢٠٠٠ :

١٨١)

لأجل اختيار معهد من معاهد المعلمات ، زارت الباحثة المديرية العامة
لتربية بغداد الرصافة الاولى - الأعداد والتدريب ، وقد اختارت الباحثة (معهد
أعداد المعلمات المستتصرية/ الرصافة الاولى) للمبررات الآتية:

أ. احتواء المعهد على أكثر من شعبة للصف الرابع مما يتيح للباحثة حرية
اختيار عينتها.

ب. إبداء إدارة المعهد الرغبة في التعاون مع الباحثة .

جـ. يضم قسم التربية الإسلامية في المعهد قاعتين للصف الرابع ، عدد
الطالبات الكلي (٦٧) طالبة، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات بلغ عدد
طالبات عينة البحث (٦٤) طالبة ، بواقع (٣٢) طالبة في قاعة (١) و
(٣٢) طالبة في قاعة (٢) .

اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية البسيطة القاعة (٢) لتمثل المجموعة
التجريبية والقاعة (١) لتمثل المجموعة الضابطة ، وبهذا أصبح عدد طالبات
عينة البحث بشكلها النهائي(٦٤) طالبة بواقع(٣٢) طالبة في كل قاعة ،
وجداول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

افراد عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

ت	المجموعة	القاعة	عدد الطالبات الكلي	الطالبات الراسبات	العدد النهائي لكل مجموعة
١	التجريبية	٢	٣٤	٢	٣٢
٢	الضابطة	١	٣٣	١	٣٢
	المجموع		٦٧	٣	٦٤

ثالثاً : تكافؤ المجموعتين .

قامت الباحثة بإجراء عملية التكافؤ لطالبات المجموعتين في المتغيرات :

١. العمر الزمني للطالبات .

تم حساب اعمار الطالبات بالاشهر ، وقد اعتمدت اختبار (T-Test)
لعينتين مستقلتين وسيلة احصائية لبيان دلالة الفروق بين اعمار طالبات المجموعتين
، وبمعاملة البيانات احصائياً بلغ متوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية (

أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع -معهد إعداد
المعلمات في مادة التربية الإسلامية

(٢٢٦,٣٤٣) وبانحراف معياري (٨,٣٩٥) ومتوسط اعمار طالبات المجموعة الضابطة (٢٢٦,٢٨١) وبانحراف معياري (٨,٠٩٦) ، ومن خلال نتائج اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين ، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في هذا المتغير ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٣٠) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠١١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٢) ، وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان في متغير العمر الزمني للطالبات وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاعمار طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٢٢٦,٣٤ ٣	٨,٣٩٥	٧٠,٤٧٦	٦٢	المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
الضابطة	٣٢	٢٢٦,٢٨ ١	٨,٠٩٦	٦٥,٥٤٥		٠,٠٣٠	٢,٠١١	ليس بذي دلالة

٢. درجات الطالبات في مادة التربية الاسلامية للسنة السابقة .

حصلت الباحثة على هذه الدرجات من السجلات الخاصة بالمعهد للعام الدراسي السابق (٢٠١١-٢٠١٢) حيث اعتمدتها في تكافؤ المجموعتين من ناحية الدرجات ، وباستخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين وجدت أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٧٠,٥٣١) وبانحراف معياري (

أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع -معهد إعداد
المعلمات في مادة التربية الإسلامية

(٨,٠٢٨) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٧٠,٢٥٠) وبانحراف معياري (٨,١٣٥) .

ومن خلال نتائج الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين ،
ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في هذا المتغير ،
فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة

(٠,١٣٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية
البالغة (٢,٠١١) وبدرجة حرية (٦٢) ، وهذا يعني ان المجموعتين
متكافئتان في الدرجات وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات مجموعتي البحث في العام
الدراسي السابق

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٧٠,٥٣١	٨,٠٢٨	٦٤,٤٤٨	٦٢	المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥ ليس بذي دلالة
الضابطة	٣٢	٧٠,٢٥٠	٨,١٣٥	٦٦,١٧٨		٠,١٣٩	٢,٠١١	

٣. المستوى التعليمي للأب :

قامت الباحثة بجمع البيانات المتعلقة بتحصيل الأب (أو أولي الامر)
لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة واستعملت كاي (كا^٢) في معاملة
البيانات لمعرفة دلالة الفروق وظهرت النتائج ان قيمة مربع كاي المحسوبة
بلغت (٠,٧٧) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٧,٨٢) عند

أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع -معهد إعداد
المعلمات في مادة التربية الإسلامية

مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) ، وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للأب وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^٢)
المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة	قيمة كا ^٢		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي					حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		بكالوريوس فما فوق	اعدادية او معهد	متوسطة	ابتدائية	بثراً ويكتب		
ليست بذى دلالة	٧,٨٢	٠,٧٧	٣	٦	٧	٩	٧	٣	٣٢	التجريبية
				٥	٩	٩	٧	٢	٣٢	الضابطة

٤ . المستوى التعليمي للأم .

بعد جمع البيانات المتعلقة بتحصيل الأم لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة استعملت الباحثة مربع كاي (كا^٢) في معاملة البيانات لمعرفة دلالة الفروق ، فأظهرت النتائج ان قيمة مربع كاي المحسوبة بلغت (٠,٨) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التحصيلي للأم وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث
وقيمة (كا^٢) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة	قيمة كا ^٢		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي					حجم العينة	المجموعة
	المحسوبة	الجدولية		بكالوريوس فما فوق	اعدادية او معهد	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب		
ليس بذي دلالة	٩,٤٩	٠,٨	٣	٥	٦	٦	٨	٧	٣٢	التجريبية
				٦	٥	٧	٩	٥	٣٢	الضابطة

٥. اختبار التفكير الناقد القبلي .

طبقت الباحثة اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية لقياس التفكير الناقد لدى طالبات المجموعتين في البحث قبل بدء التجربة للتثبت فيما إذا كانت المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير ام لا .

طبقت الاختبار بتاريخ ٢٩/٩/٢٠١٢ ، وعند اجراء الموازنة بين متوسطات درجات المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين بوصفه وسيلة إحصائية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، وجدت الباحثة أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٢٢,٧٨١) وبانحراف معياري (٣,٥٢٦) ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٣,٠٩٣) وبانحراف معياري (٣,٧٠١) ومن خلال نتائج اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير الناقد القبلي، فقد بلغت

أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع -معهد إعداد
المعلمات في مادة التربية الإسلامية

القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٤٦) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة
(٢,٠١١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٢) وجدول (٦)
يوضح ذلك .

جدول (٦)
نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات
مجموعتي البحث في الاختبار القبلي للتفكير الناقد

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٢٢,٧٨١	٣,٥٢٦	١٢,٤٣٢	٦٢	المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
الضابطة	٣٢	٢٣,٠٩٣	٣,٧٠١	١٣,٦٩٧		٠,٣٤٦	٢,٠١١	ليس بذي دلالة

رابعاً : تحديد المادة العلمية .

حددت الباحثة قبل بدء التجربة المادة العلمية التي ستدرسها مجموعتي
البحث ، وقد تضمنت الموضوعات السبعة لمادة التربية الإسلامية للصف
الرابع - معهد اعداد المعلمات المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣ .
- **الاهداف السلوكية .**

ان اعداد الاهداف السلوكية الخطوة الاولى والمهمة في اعداد اي برنامج
تعليمي ومعياري اساسي في تقويم العملية التربوية ودليل عمل الباحث (ابراهيم ،
١٩٨٦ : ٢٠) ، في اثناء تجربته في بناء الاختبار واعداد الخطط اليومية ،
في ضوء الاهداف العامة ، صاغت الباحثة اهدافاً سلوكية لكل موضوع على

حدة وقدمت هذه الاهداف الى عدد من الخبراء والمختصين ، وبعد الاطلاع
على ملاحظاتهم اجريت التعديلات وحسب الملاحظات التي ابدوها .

خامساً : اداة البحث .

١ . اعداد اختبار التفكير الناقد .

اطلعت الباحثة على الاختبارات التي بنيت في التفكير الناقد من
الباحثين الذين سبقوها في هذا المجال (اختبار واطسن كلاسر ١٩٥٢ ،
واختبار محمود ١٩٦٦ ، واختبار كورنيل ١٩٧١ ، واختبار السامرائي
١٩٩٤)، فاستطاعت الباحثة اعتماد مقياس اختبار (السامرائي ، ١٩٩٤)
لقياس التفكير الناقد يتميز بالصدق والثبات صمم لقياس قدرات مختلفة لمفهوم
التفكير الناقد ضمن مادة التربية الاسلامية ويحتوي الاختبار على (٤٥) فقرة
موزعة على (١٥) موقفاً وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

عدد المواقف والفقرات موزعة حسب القدرات

ت	القدرات	عدد المواقف	الفقرات	
			العدد	تسلسل الفقرات
١	الاستنتاج	٣	٩	٩-١
٢	الافتراضات	٣	٩	١٨-١٠
٣	الاستنباط	٣	٩	٢٧-١٩
٤	التفسير	٣	٩	٣٦-٢٨
٥	تقويم الحجج	٣	٩	٤٥-٣٧

وقد اشارت الباحثة الى كل اختبار من حيث طبيعته ومفهومه ومحتواه
مثلما يأتي :

١. الاستنتاج (Inference) .

وهو القدرة على تمييز الدرجات المختلفة من الصدق والكذب واحتمال
التوصل الى استنتاجات معينة على اساس حقائق وبيانات معطاة ، او هو
نتيجة يستخلصها الشخص من حقائق معينة لوحظت او افترضت .

٢. الافتراضات (Assumption) .

وتعني القدرة على تعريف افتراضات متضمنة في قضايا معطاة ،
والافتراض هو الشيء الذي نرتثيه او نسلم به .

٣. الاستنباط (Deduction) .

ويعني القدرة على التفكير استنباطياً على اساس مقدمات معينة ، وتعرف
العلاقة بين قضيتين ، ويعني تطبيق قاعدة عامة على حالات جزئية .

٤. التفسير (Interoperation) .

وهو القدرة على وزن الأدلة ، وتمييز التعميمات غير المسوغة والاستنتاج
المحتمل المسوغ وان لم يكن دافعاً او ضرورياً .

٥. تقويم الحجج (Argument) .

ويعني القدرة على تمييز الحجج القوية والمهمة بالنسبة الى السؤال
المطروح من الحجج الضعيفة والبعيدة عن الموضوع .

٢. صدق الاختبار .

ان من مواصفات الاختبار الجيد ان يمتاز بالصدق ويقاس ما اعد لأجل
قياسه (العساف ، ١٩٨٩ : ٤٢٩) .

وبغية التثبت من صدق الاختبار بمواقفه وفقراته وتعليماته بصيغته
النهائية من قبل الباحثة عرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في
طرائق التدريس والتربية وفي العلوم التربوية والنفسية ، وبعد ان حصلت الباحثة

على ملاحظات الخبراء وأرائهم عدلت بعض الفقرات ، وأعيدت صياغة بعضها ونالت موافقة (٨٠ %) من مجموع الخبراء الكلي .

٣. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار .

طبقت الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالبة ويهدف من ذلك تحقيق :

- أ. قياس مدى الوقت الذي يستغرقه الاختبار .
 - ب. تحليل فقرات الاختبار من حيث مستوى صعوبتها وقوة تمييزها .
 - ج. حساب معامل ثبات الاختبار .
- والغرض من هذا هو التثبت من صلاحية كل فقرة وتحسينها ويصف الخطوات كالآتي :

- أ. تحديد زمن اختبار التفكير الناقد .
- استغرقت اجابة الطالبات عن فقرات الاختبار بين (٤٠) و (٥٠) دقيقة وبلغ زمن وقت الاجابة (٤٥) دقيقة .
- ب. تحليل فقرات اختبار التفكير الناقد .

هي فحص واختبار استجابات الافراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وهي اساسية في بناء الاختبار الجيد ، ويهدف الى تحسين نوعية الاختبار والكشف عن فعاليتها ومستوى الصعوبة وقوة التمييز واعادة صياغتها واستبعاد الفقرات غير الصالحة منها (Scannell , 1975 : 211) .

ولتسهيل الاجراءات رتبت الدرجات تنازلياً من أعلى الى أدنى ، ثم أختيرت (٢٧ %) من أعلى الدرجات و (٢٧ %) من أدنى الدرجات لانها أفضل نسبة لمعرفة الصعوبة وقوة التمييز للفقرات ، لانها تقدم أقصى ما يمكن من حجم وتباين (الامام وآخرون ، ١٩٩٠ : ١٥١) .

وحسبت على النحو الآتي :

١. مستوى الصعوبة (Diffculty Level) .

يدل مستوى صعوبة الفقرة على النسبة المئوية للطالبات اللواتي يتمكن من
الاجابة عن كل فقرة اختبار اجابة صحيحة (عودة ، ١٩٩٣ : ٢٨٩) ،
وبعد ان حسبت الباحثة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام
معامل الصعوبة تبين انها تتراوح بين (٠,٣٥) و (٠,٦٥) ، وهذا يدل على
انها جميعاً مقبولة ، اذ يشير (بلوم Bloom) الى ان فقرات الاختبار تعد
مقبولة اذا كانت نسبة صعوبتها تتراوح (٠,٢٠) و (٠,٨٠) (66 :
bloom ، 1971) .

٢. قوة تمييز الفقرات .

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة تمييز الفقرات اتضح للباحثة أنها تتراوح بين (٤٢ ، ٠) و (٦٦ ، ٠) وهذا يدل على أنها فقرات مميزة ، إذ يشير (Eble) إلى أن فقرات الاختبار تعد صالحة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠ ، ٠) فأكثر (سماره وآخرون ، ١٩٨٩ : ٦٢) .

جـ. حساب معامل الثبات لاختبار التفكير الناقد .

أن الثبات يمثل الدرجة التي يمكن أن تقاس فيها الفروق الفردية بانسجام وتجانس وهذا ما أشار إليه (Gilbert sax) (سعادة ، ١٩٨٤ : ٥٤١ - ٥٤٢) .

اعتمدت الباحثة درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها، وبعد أسبوعين أعيدت تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابات، ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) بلغ معامل الثبات (٨١ %) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار .

سادساً : اعداد الخطط التدريسية .

يقصد بالخطط التدريسية هو تصور عقلي مسبق للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلوبته لتحقيق أهداف معينة سبق تحديدها ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختبار الطرائق التي تساعد على تحقيقها وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الأهداف .

(الأمين ، ١٩٩٢ : ١٣٣)

ولكون الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح اعدت الباحثة الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية مادة التربية الإسلامية المقرر باستخدام القراءات الخارجية، واعدت كذلك الخطط التدريسية المتعلقة

بتدريس المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة
الاعتيادية (التقليدية) .

وبلغ عدد الخطط الكلي التي تدرس بها المجموعتين طيلة مدة تجربة
البحث وبواقع (٢٤) خطة للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة ،
وقامت الباحثة بعرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من ذوي الخبرة
والاختصاص من المحكمين، وجرى تعديلها على وفق ملاحظاتهم، إذ نظمت
الباحثة توزيع الحصص بواقع درسين أسبوعياً .

سابعاً : تطبيق التجربة .

بدأت تجربة البحث بتاريخ ٢٠١٢/١٠/١ ، حيث قامت الباحثة بتدريس
المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتم تطبيق الاختبار القبلي للتفكير الناقد
على المجموعتين بتاريخ ٢٠١٣/١/١١ ، وطبقت الاختبار البعدي للتفكير الناقد
بتاريخ ٢٠١٣/١/١٠ ، وبهذا انتهت تجربة البحث بتاريخ ٢٠١٣/١/١٣ .

ثامناً : الوسائل الاحصائية .

١. الاختبار التائي (T – Test)

٢. معادلة معامل الصعوبة

٣. معادلة قوة تمييز الفقرة

٤. معامل ارتباط بيرسون

٥. مربع كاي (ك٢)

الفصل الرابع

أولاً : عرض النتائج

من خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين ، ظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد بلغ (٣٧,١٢٥) وبانحراف معياري (٥,١٦٠) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٦,٨٧٥) وبانحراف معياري (٣,٠٠٢) ، وباستخدام الاختبار التائي (-T Test) لعينتين مستقلتين في معاملة النتائج إحصائيا لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,٧١٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠١١) .

وعليه فقد رفضت الفرضية الصفرية التي نصت على انه لا يوجد فرق ذوات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين المجموعة التجريبية التي تدرس بالقراءات الخارجية وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية ، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درست مع القراءات الخارجية على المجموعة الضابطة التي درست بدون قراءات خارجية ، وجدول (٨) يوضح ذلك .

أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع -معهد إعداد
المعلمات في مادة التربية الإسلامية.....

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار
البعدي للتفكير الناقد

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٣٧,١٢٥	٥,١٦٠	٢٦,٦٢٥	٦٢	المحسوبة	الجدولية	دالة
الضابطة	٣٢	٢٦,٨٧٥	٣,٠٠٢	٩,٠١٢		٩,٧١٢	٢,٠١١	عند مستوى ٠,٠٥

ثانياً : تفسير النتائج

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست القراءات الخارجية على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد الذي تم إجراؤه بعد انتهاء التجربة ، وقد يعزى هذا التفوق إلى أن طالبات المجموعة التجريبية استقادت من القراءات الخارجية في تنمية تفكيرهن الناقد، وفي رفع مستواهن العلمي إلى :

١. القراءات الخارجية تعمل على تدريب الطالبات على بعض المهارات مثل القراءة الناقدة المبنية على الفهم والقدرة على استخلاص الأفكار المهمة وتنظيم المعلومات وعرضها والتعبير عنها بأسلوب خاص، كما أن للمطبوعات والمراجع الخارجية اثر في تنمية قدرة الطالبات في الحوار والمناقشة وتزيد لديهن مهارة الحديث والتعبير السليم .

٢. ولعل سبب تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية عن طالبات المجموعة التجريبية في تنمية التفكير الناقد ، يمكن أن يعزى إلى أن الضابطة تجعل المدرسة محورا للعملية التعليمية ، فهي التي تقوم بعملية الشرح والتوضيح والتفسير، أذن هي مصدر المعلومات والخبرات أما موقف الطالبات فهي تلقي المعلومات فقط دون إثارة دافعيتهن لتعلم الدروس ومتابعتها والاندماج فيها مع إتاحة الفرصة لمناقشة محتواها أو توجيه أسئلة مثيرة للتفكير تتصل ببعض القضايا والمفاهيم والتعميمات التي يتضمنها موضوع الدرس .

٣. أن الطريقة الاعتيادية تتضمن الحفظ واستظهار المعلومات وبذلك تقتصر الطالبات إلى امتلاك مهارات التفكير بصورة عامة والتفكير الناقد بصورة خاصة.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

١. فعالية القراءة الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية إذ ان توجيههن الى قراءة الكتب والمصادر الخارجية كان ايجابياً وظهر ذلك من خلال تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة .
٢. ساعدت القراءة الخارجية على نمو قدراتهن على التفكير الناقد وظهر ذلك جلياً من خلال الفروق الكبيرة في نمو التفكير الناقد لديهن قبل التجربة وبعدها .
٣. على الرغم من دور القراءة الخارجية وفعاليتها في تنمية التفكير الناقد ، وان الطريقة الاعتيادية اظهرت ايضاً نوعاً من الفاعلية (وان كانت اقل من القراءة الخارجية) في تنمية التفكير الناقد ، وظهر ذلك جلياً من خلال الفروق في نمو التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة الضابطة قبل التجربة وبعدها .

ثانياً : التوصيات

١. التأكيد على القراءات الخارجية في تدريس مادة التربية الاسلامية لما لها من أهمية في تنمية التفكير الناقد .
٢. تزويد المكتبات بالكتب الحديثة التي لها صلة في شرح مفردات الكتاب المدرسي .
٣. العمل على اغناء المكتبات بأحدث الكتب لانها تتضمن اهم المكتشفات والمعلومات الحديثة القيمة ليتيسر للطالبات متابعة مسار التقدم في العالم وذلك من خلال اجراء جرد شامل على المكتبات المدرسية .

٤. الاهتمام بالمكتبة وتهيئة الوقت والمكان المناسب للطالبات للاطلاع على كتب المكتبة وتشجيعهن على قراءتها او الاطلاع عليها لانها تعد غذاء الروح والصديق الوفي الذي لا يمل ولا يتعب عند مجالسته .
٥. تأكيد المدرسات على حب الطالبات على ارتياد المكتبة وذلك باعطائهن واجبات ونشاطات خارجية تتعلق بالكتاب المدرسي لزيادة معلوماتهن والتوسع فيها .
٦. ضرورة توفير الكتب التي تتناسب وحاجات الطالبات بأسعار منخفضة لتكون في متناول من يرغب باقتنائها.
٧. حب الطالبات على قراءة الكتب الخارجية من خلال تأكيد المدرسات بان كتابة المواضيع وقراءة الكتب الخارجية تدخل ضمن سلم الدرجات الفصلية.

ثالثاً : المقترحات

١. إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى، وعلى كلا الجنسين، لمعرفة اثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد في مادة التربية الإسلامية .
٢. إجراء دراسات تقيس أثر القراءات الخارجية في متغيرات أخرى كالاتجاهات نحو التربية الإسلامية واستبقاء المعلومات أو في تنمية التفكير الاستدلالي.
٣. إجراء دراسات مماثلة لمقارنة أثر القراءات الخارجية مع طرائق وأساليب تدريسية أخرى .
٤. إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد في مواد دراسية أخرى.

المصادر العربية والاجنبية :

- القرآن الكريم .
١. ابراهيم ، محمد عبد القادر وآخرون (١٩٨٦) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، عمان ، الاردن .
 ٢. ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن بكر (١٩٥٦) : لسان العرب ، ٧١١ هـ ، المجلد ٣-٤ ، دار صادر ، بيروت .
 ٣. ابو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٣) : علم النفس التربوي ، دار المسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط ٣ .
 ٤. الامام ، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠) : التقويم والقياس ، دار الحكمة للنشر والتوزيع ، بغداد .
 ٥. الأمين ، شاكر محمود (١٩٩٢) : اصول تدريس المواد الاجتماعية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، دار الحكمة للطباعة والنشر .
 ٦. أنترنت: مهارات التفكير العليا، موقعه على الشبكة: [www. Alshamsi. Net/ Friends/ b 700 th/ med.](http://www.Alshamsi.Net/Friends/b700th/med)
 ٧. الباليساني ، أحمد الشيخ محمد (١٩٨٩) : التفكير في الإسلام ، بغداد : دار الحرية للطباعة والنشر .
 ٨. البجة ، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٠) : اصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الاساسية الدنيا ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ط ١ .
 ٩. جاسم، شاكر مبدر، وفتن بصري(٢٠٠٠) : مواصفات معلم التربية الإسلامية من وجهة نظر الإشراف التربوي والإدارات المدرسية وطلبة المرحلة الثانوية ، وزارة التربية، مركز الدراسات والبحوث الإسلامية ، بغداد .

أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع -معهد إعداد
المعلمات في مادة التربية الإسلامية.....

١٠. الجعفري ، ماهر اسماعيل ، وعبدالله حسن الموسوي (١٩٩٦) : رؤية في
تقويم المناهج الدراسية لمعاهد اعداد المعلمات ، مجلة الاستاذ ، العدد
(٧).

١١. الحمادي ، عبدالله خليفة (١٩٨٩) : اثر استخدام القراءة الخارجية في
تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة التاريخ ، رسالة الماجستير غير
منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .

١٢. خضير ، فخري رشيد (٢٠٠٦) : طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ،
دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط ١ .

١٣. الربيعي، محمد إبراهيم علي محمد(٢٠٠٩):أثر القراءات الخارجية في تنمية
التفكير الناقد لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ ، رسالة
ماجستير غير منشورة .

١٤. الزعبي، رياض: التفكير الناقد. Net موقعه على الشبكة: [www. moe. Net](http://www.moe.gov.jo/school/hamza/tfkippa)
[Gov. jo/ school/ hamza/ tfkipha](http://www.moe.gov.jo/school/hamza/tfkippa)

١٦. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم والغانم، محمد احمد(١٩٦٨): مناهج البحث في
التربية، بغداد، ج٢، ط١.

١٧. زياد ، مسعد محمد : التفكير الناقد، طبيعته وتعريفاته وخصائصه ومهاراته.
Net، موقعه على الشبكة: [www. Drmosad. Com/ index 80.](http://www.Drmosad.Com/index80.htm)
[htm. 129k.](http://www.Drmosad.Com/index80.htm)

١٨. السامرائي ، قصي محمد لطيف (١٩٩٤) : اثر استخدام طريقتي المناقشة
والالقاءية مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى
طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمين ، اطروحة دكتوراه غير
منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .

١٥. سعادة ، جودة احمد (١٩٨٤) : مناهج الدراسات الاجتماعية ، دار العلم
للملايين ، بيروت .

أثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع -معهد إعداد
المعلمات في مادة التربية الإسلامية

١٦. سمارة ، عزيز وآخرون (١٩٨٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ط ٢ .
١٧. السيد ، محمود احمد (١٩٨٦) : القراءة مفهوماً وأهمية ومتطلبات ، العدد ٣٩ ، المعلم العربي .
١٨. السيد ، محمود احمد (١٩٨٨) : تعلم اللغة بين الواقع والطموح ، حمشت دار اطلس للدراسات والترجمة والنشر ، ط ١ .
١٩. صالح ، أحمد زكي (د.ت) : علم النفس التربوي ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ط ١٠ .
٢٠. صبحي ، محمد وآخرون (٢٠٠٠) : مقدمة في الطرق الاحصائية ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، ط ١ .
٢١. صلاح ، سمير يونس احمد ، وسعد محمد الرشيد (١٩٩٩) : التربية الاسلامية وتدریس العلوم الشرعية ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
٢٢. عجل ، منى خليفة (٢٠٠٢) : اثر القراءات الخارجية في تحصيل طالبات المرحلة الثالثة في معهد اعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
٢٣. عبد النور ، فرنسيس (١٩٧٢) : التربية والمناهج ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
٢٤. العتوم ، عدنان يوسف ، وعبد الناصر ذياب الجراح ، وموفق بشار (٢٠٠٧) : تنمية التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية ، دار المسيرة ، عمان ، ط ١ .
٢٥. العراق (١٩٨٨) : المرشد المهني للمدارس والمعاهد المركزية في العراق ، بغداد .
٢٦. العساف ، صالح بن حمد (١٩٨٩) : المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، جامعة الامام محمد بن مسعود الاسلامية ، الرياض ، ط ١ .

٢٧. علي ، سعد اسماعيل (٢٠٠٠) : القرآن الكريم رؤية تربوية ، القاهرة ، دار
الفكر العربي .

٢٨. عودة، احمد سليمان(١٩٩٣):القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار
الامل للنشر والتوزيع، عمان ، ط٣ .

٢٩. القاعود ، ابراهيم وآخرون (١٩٩٤) : طرائق التدريس العلمية وتنمية
التفكير ، الاردن ، ط١ .

٣٠. قطامي ، نايفة (٢٠٠٤) : مهارات التدريس الفعال ، دار الفكر للنشر
والتوزيع ، عمان ، ط١ .

٣١. قطاوي ، محمد ابراهيم (٢٠٠٧) :طرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار
الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ط١ .

٣٢. الكبيسي ، عبد الواحد حميد (٢٠٠٦) : دعوة للتفكير من خلال القرآن
الكريم ، عمان ، دار ديونوا للنشر والتوزيع ، ط١ .

٣٣. محمود ، ابراهيم وجيه (١٩٧١) : التعلم ، عالم الكتب ، القاهرة .

1. Bloom , B, & et ., al . **Hand book formative and summative**
New york , Mc graw – hill U.S.A. **Evaluation of student**
Leaning , 1971 .
2. scannell , D . **testing and measurement in the classroom ,**
dosting , Houghton , 1975 .

**معوقات اتخاذ القرار الإداري ومديرات
المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة
نظرهم**

**أ.م.د. هدى محسن حسن
تدريسية في إعدادية الكفاءات للبنات
الرصافة الأولى**

معوقات اتخاذ القرار الإداري لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

معوقات اتخاذ القرار الإداري لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم

أ.م.د. هدى محسن حسن

ملخص بحث :

يهدف البحث تعرف معوقات اتخاذ القرار الإداري لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد وقد تم إعداد استبانة لهذا الغرض، وكانت نتائج البحث إن معوقات اتخاذ القرار الإداري ضمن مجالات البحث (الصلاحيات، العلاقات الشخصية والذاتية، والأسلوب العلمي في اتخاذ القرار) جاء بمستوى أعلى من المتوسط بصورة عامة، وجاءت بمستوى من أقل من المتوسط إلى أعلى من المتوسط ضمن كل مجال من هذه المجالات، وهذا يعني أن كلاً من المديرين والمديرات يعانون من معوقات اتخاذ القرار الإداري ضمن مجالات البحث المذكورة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول معوقات اتخاذ القرار الإداري التي تواجههم، وخرج البحث ببعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي تثير موضوع البحث وتسهم في تطوير وتنمية الكوادر الإدارية من مديري ومديرات المدارس الإعدادية في مجال اتخاذ القرارات الإدارية ليتمكنوا من اتخاذ القرار الإداري بكفاءة وفعالية في مدارسهم.

Abstract to Administrative Decision making for male mangers and female manegers of preparatory schools in Baghdad governorate preparatory schools

The research aims to identify the abstacles to administrative decision making of male and female mangers

of the preparatory schools in Baghdad governorate, Aquestionnaire has been prepared for this purpose, the results of the research were that the abstracles to administrative decision making with in the fields of research (validity, personal and subjective relations, and the scientific method of decision making), was above the average in general, and slightly below average to above average in each of these areas. This means that both male and female mangers suffer from the constraints of administrative decision making with the areas of research mentioned.

and there are no deference of statistical significance between the views of both male and female managers about the obstacles to administrative decision making the face. the research come out with some conclusions, recommendations and proposals that in reach the subject of research and contribute to development the administrative cadres of male and female managers in promontory schools in the field of administrative decision efficiently and effectively in there schools.

الفصل الاول:

- مشكلة البحث: ترتبط عملية اتخاذ القرارات الادارية بقدرة المدير على اختيار احسن الحلول او البدائل المتاحة بعد دراستها وفق مجموعة من الخطوات المتشابهة والمتدرجة، تتداخل فيها عوامل عدة منها نفسية وسياسية واقتصادية واجتماعية لمواجهة موقف تربوية معين او حل مشكلة قائمة، ويترتب عليها آثار تخص عمل المؤسسة التربوية (المدرسة) ومستقبلها ونجاحها، (الحلو وآخرون، ٢٠١١، ص٢٨)، فهو أذن عملية عقلية هامة قد تكون بسيطة او معقدة يقوم بها المدير لأخذ موقف او اختيار حل من الحلول

المطروحة للمشكلة، وبما ان قدرة الفرد تكون محدودة على الاختيار الافضل وفقاً لظروف كل موقف يستلزم اتخاذ قرار بشأنه وقد لا تتوافر المعلومات الكافية والصحيحة عن جميع المواقف التي يواجهها المدير ولا يستطيع ان يحيط بجميع البدائل الموجودة وقد لا يصل في النهاية إلى البديل الامثل وفي هذا الصدد يذكر هربارت سيمون استاذ الادارة الامريكي في مقالة له: "ان من الصعوبة بمكان ان يتم حصر كل البدائل لأختيار القرار الرشيد" ويذكر ايضاً في هذا المجال "بالنظر إلى العقلانية في اتخاذ القرار وحدودها في موقع الفرد نفسه نجد ان هناك ثلاثة أمور تؤثر على المدير الاول هو مهاراته وعاداته وانعكاسات ذاته، والثاني محدداً بقيمة ومفاهيمه الذاتي التي قد تختلف عن مفاهيم المؤسسة التي يعمل بها، والثالث يكون محدداً بمدى معرفته ومعلوماته غير ان هناك نظاماً قيمياً لمتخذ القرار يجب عدم اهماله فهذه القيم تعطي قدراً وقيمة للمشكلة وتحدد درجة وطبيعة القرار المتخذ حيالها". (Simon, 1978, P.8)

لذا نجد شكوى بعض المديرين والمديرات التي قابلتهم الباحثة حول (عملية اتخاذ القرارات) تتمثل بصلاحيات المدير المحدودة في هذا المجال وكذلك التأثيرات الجانبية على المدير من داخل وخارج المدرسة بسبب علاقاته الشخصية والمهنية، وذاتية المدير، وفضلاً عن افتقار بعض المديرين والمديرات الى خطوات الاسلوب العلمي لاتخاذ القرار من خلال أسئلة شفوية موجهة لهم من قبل الباحث.

وفي دراسة (القباطي، ١٩٩٢، ص١) أشار الى ان معظم القرارات التربوية تتخذ خارج اطار الاسلوب العلمي، وان البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار محدودة وأيضاً هناك ضعف في مهارات متخذ القرار.

- أهمية البحث: لاشك ان عملية اتخاذ القرارات تعد من اهم وظائف الادارة، لأي اي تطور او اصلاح للمؤسسة يرتبط اساساً بمدى امكانية الوصول الى افضل القرارات لأن القرار الاداري هو لب العملية الادارية والمحرك الذي تدور حوله كل الجوانب الاخرى للتنظيم الاداري، وينظر البعض الى الادارة على انها تفكير ابتكاري متعلق بعملية اتخاذ القرارات الاساسية للقائد في المؤسسة التربوية لأن الكثير من المفكرين يرون ان القيادة هي اتخاذ قرارات (الحلو، ٢٠١١، ص ٢٩).

وبما ان وظيفة اتخاذ القرارات من الوظائف الاساسية والجوهرية للمدير في المؤسسة التربوية وقد وصفت بأنها قلب الادارة كما وصف المدير بأنه متخذ القرارات، كذلك المؤسسات هي بنى لاتخاذ القرارات كما وصفها سيمون (Simon, 1977) ولأن عملية اتخاذ القرارات هي محور العملية الادارية وتشمل من الناحية العملية كافة جوانب التنظيم الاداري، فإن المديرين يواجهون صعوبات ومعوقات تحول دون الوصول إلى القرار المناسب في الوقت المناسب في أغلب الاحيان ويؤثر ذلك سلباً على مسيرة العمل في المدرسة وتطورها. (حسان والعجمي، ٢٠١٠، ص ١٦٢).

لذا فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن اهم المعوقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الاعدادية عند اتخاذ القرار الاداري المدرسي ومحاولة وضع الحلول الملائمة التي تيسر عملية اتخاذ القرار بالنسبة للمديرين والمديرات للوصول الى قرارات فاعلة ونتائج افضل تنعكس على العملية التربوية في المدرسة بشكل عام وعلى المديرين والمديرات بشكل خاص.

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

- **هدف البحث:** يهدف البحث الحالي التعرف على معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد وذلك من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية:

١- ما معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد بالنسبة لمتغيرات (الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، والاسلوب العلمي في اتخاذ القرار)؟.

٢- هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين اراء كلا من مديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد حول متغيرات البحث الثلاثة بالنسبة لمتغير الجنس؟

- **حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي بـ:

١- مديري ومديرات المدارس الاعدادية النهارية في محافظة بغداد.

٢- العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

٣- معوقات اتخاذ القرار الاداري ضمن المتغيرات الثلاثة (الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، الاسلوب العلمي لاتخاذ القرار).

- **تعريف المصطلحات:**

المعوقات: هي اي شيء يقف حجرة عثرة في طريق الاختيار الصحيح ويجعله صعباً. (Hernby, 1985, P.55)

معوقات اتخاذ القرار الاداري: هي ما يواجهه المدير من مواقف وحالات تعرقل عملية اختيار المدير للحل الملائم للمشكلة. (الياسري، ٢٠٠٠، ص٧).

التعريف الاجرائي لمعوقات اتخاذ القرار الاداري: هي ما يواجهه مديرو ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من صعوبات تحددها اداة

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

القياس ضمن المجالات الثلاثة ذات العلاقة باتخاذ القرار الاداري (الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية والاسلوب العلمي لاتخاذ القرار) وتحول دون الاختيار الصحيح لحل المشكلة.

القرار الاداري: هو اعتماد وتطبيق المعرفة العلمية أي الاسلوب العلمي في اتخاذه لتحقيق الهدف المنشود. (Carr & Kemmis, 1986, P.67)
- ويعرف بأنه: عملية اختيار أفضل بديل وليس أمثل البدائل المتاحة أمام متخذ القرار لحل مشكلة معينة. (Davis & Newstrom, 1989,)
(p.243)

ويعرف القرار الاداري أيضاً بأنه: عملية عقلانية رشيدة تتبلور في ثلاث عمليات او مراحل وهي البحث والمفاضلة والاختيار. (Simon, 1978, P.8)

تعريف القرار الاداري الاجرائي: هو قدرة مديري ومديرات المدارس الاعدادية على استخدام الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار تحدده استجابتهم على أداة القياس في البحث.
المدارس الاعدادية: وهي مدارس تقبل الطلبة بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في المدارس المتوسطة مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة وتؤهل الطلبة للدخول في الجامعات او سوح العمل. (وزارة التربية، ١٩٨١، ص ٤٠).

الفصل الثاني: أدبيات البحث

أولاً- الأدبيات:

- الإدارة المدرسية: الإدارة المدرسية هي منظومة متماسكة من العمليات التي ينجز بها العمل المدرسي انجازاً تتحقق به اهداف العملية التعليمية على اتم وجه وبأقل جهد وفي أقصر وقت (عبد الحميد، ١٩٩١، ص١٨).

وبمعنى آخر، ان الإدارة المدرسية تعرف بأنها وسيلة لتسهيل وتنظيم جهود العاملين في المدرسة لتحقيق اهدافها، وهي نشاطاً تعاونياً وليست عملاً آلياً يسهم فيه المدير وأعضاء هيئة التدريس وأولياء الامور وكل من يهم الامر من منظمات المجتمع ومؤسساته، وظيفتها تسهيل تحقيق اهداف العملية التربوية ذاتها.

فهي أذن نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الاهداف التربوية المنشودة من المدرسة لذا فأنها ليست غاية وانما وسيلة لتحقيق الاهداف التربوية. (حسان، والعجمي، ٢٠١٠، ص٩٤)

- **القرارات المدرسية:** يقوم مدير المدرسة بوظائف ادارية عدة ويواجه اثناء ادائه لمهامه الروتينية وواجباته مشكلات وقضايا كثيرة تتطلب منه عمليات معقدة من التفكير لأخذ قرارات متنوعة فلا بد ان يمتلك القدرة على اتخاذ واصدار القرارات الرشيدة والحكيمة في الوقت المناسب دون خوف او تردد (العجمي، ٢٠٠٨، ص٣٢٨).

وتعتبر عملية اتخاذ القرارات نقطة انطلاق لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم داخل المدرسة بل وفي علاقاتها مع البيئة الخارجية، حيث تربط عملية اتخاذ القرار ارتباطاً مباشراً بالعمليات الادارية الاخرى كالتهيئة والتنظيم والتوجيه والقيادة والاتصالات وغيرها من النشاطات الادارية المختلفة

(نصار، ١٩٩٣، ص ٦٤) وان عملية اتخاذ القرار تمثل الاداة الرئيسة للعمل الاداري والعملية الاساسية في سلوك واداء المديرين في المدارس والمؤسسات، وهي وسيلة القيادة ومحور نشاطاتها داخل التنظيم الاداري المدرسي (القباطي، ١٩٩٢، ص ١).

- **مراحل اتخاذ القرارات الادارية:** يرى علماء الادارة ان عملية اتخاذ القرارات تمر بمراحل وخطوات متعددة لا بد لمدير المدرسة من مراعاتها وهناك شبه اتفاق بين كتاب الادارة حول عدد المراحل والخطوات التي تمر بها عملية اتخاذ القرار وكذلك حول ضرورة اتباع هذه الخطوات ومضمونها، ويرجع ذلك إلى ان هذه المراحل تتفق مع متطلبات المنهج العلمي او الاسلوب العلمي الذي يقوم على الدراسة والتحليل والمقارنة ومن ثم استخلاص النتائج وهي تتفق مع الطريقة المنطقية للتفكير والتي اكد عليها عالم الادارة (هريارت سيمون) في كتابه السلوك الاداري ١٩٧٧. (حسان والعجمي، ٢٠١٠، ص ١٦٩).

ويمكن تلخيص مراحل اتخاذ القرار وحسب رواد نظرية القرار الرشيد بما يلي:

- ١- **مراحل التعريف (Identification):** وهي المرحلة الاولى التي من خلالها تتحدد الظاهرة او المشكلة المراد اتخاذ القرار فيها وتشخيص العوامل المؤثرة فيها ليصبح ادراك الظاهرة او المشكلة ادراكاً واضحاً.
- ٢- **مرحلة التطور (Development):** وفي هذه المرحلة يتم البحث عن اجراءات موضوعية ومتوافرة من اجل التوصل إلى وضع وتصميم الحلول العملية والمنطقية لحل المشكلة.

- ٣- **مرحلة الاختيار (Selection):** وفي هذه المرحلة يتم اختيار البديل الاحسن من بين البدائل المطروحة من خلال الحكم على قيمة جميع البدائل واعتماد القيمة الاحسن بعد ان يجري تحليل موضوعي لدراسة

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

جميع البدائل والاتفاق على اختبار بديل واحد يكون هو الاحسن.

(Mitzberg, 1976, P.15)

ويؤكد هريارت سيمون في هذا الصدد، ان المدير لا يعنى باتخاذ القرار فقط، وانما ينظر إلى ردود الفعل الناتجة عنه ويرى ضرورة الحد بين الجوانب الرشيدة وغير الرشيدة بمعنى ان المدير يتخذ القرارات على اساس المعلومات المتوافرة لديه. (Simon, 1978, P.8).

أما (Gallagher & Watson, 1981, P.17) فقد علق على المراحل السابقة بقولهما:

ان مرحلة التعرف تتضمن تحديد الهدف الذي تسعى الادارة لتحقيقه، اذ ان الحكم على سلامة القرار وصحته تعتمد اعتماداً كلياً على وضوح الهدف. اما مرحلة التطور فهي تتضمن جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة او بذلك الهدف من خلال عملية البحث والتقصي ووضع البدائل المختلفة والتي جميعها تحقق ذلك الهدف ولكن بدرجات متفاوتة.

أما مرحلة الاختيار فهي تتضمن اجراء تقييم موضوعي لهذه البدائل حسب علاقتها بتحقيق الهدف واختيار البديل الاحسن من بينها، كما اضافة مرحلة رابعة هي مرحلة المتابعة وتنفيذ القرار.

ويرى جيسون (Gibson, 1972, P.22) ان عملية اتخاذ القرار تمر

بمراحل سبعة وهي:

١- تعريف المشكلة وتشخيصها (تحديدها).

٢- تطوير البدائل (وضع الحلول).

٣- تقييم البدائل (تقويم كل بديل على حدة).

٤- اختيار البديل المناسب.

٥- اتخاذ القرار (تنفيذ القرار).

٦- المراقبة (متابعة تنفيذ القرار).

٧- التقويم (تقويم نتائج القرار).

- **معوقات اتخاذ القرار الاداري:** تناول الكثير من الكتاب والباحثين موضوع معوقات اتخاذ القرار الاداري وصنفت بتصانيف مختلفة ، وسميت أيضاً تسميات كثيرة منها عوامل مؤثرة في اتخاذ القرار وسميت ضغوط ادارة لمتخذي القرار، فقد حددها (الهواري، ١٩٨٢، ص١٢) "هي عجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة تحديداً واضحاً وعدم الالمام بجميع الحلول الممكنة للمشكلة، والنتائج المتوقعة لجميع الحلول بسبب ارتباطات سابقة والتزامات وان الفرد محدود في اتخاذ القرارات لأسباب خارجة عن ارادته، ومحدد بالقيم الفلسفية والاجتماعية والاخلاقية وضعف التفكير بطريقة منطقية وابتكارية وايضاً عنصر الوقت غالباً يسبب ضغطاً على متخذ القرار.

كما اشار كنعان إلى معوقات بيئية تتمثل بالعادات والتقاليد والمركزية الشديدة، وعدم التفويض، والوضع التنظيمي للأجهزة الادارية، والبيروقراطية، وتباين وتعدد الاجراءات، وعدم وفرة المعلومات، والتخطيط غير السليم، وغموض اللوائح وعدم الاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في الادارة. (كنعان، ١٩٨٢، ص٢٣٠)

ولخصها عبد الحميد بقوله: "ان اهم المشكلات التي تعوق عملية اتخاذ القرارات هي قصور البيانات والمعلومات، والتردد وضعف الثقة المتبادلة، ووقت القرار والجوانب النفسية والشخصية لمتخذ القرار، وعدم المشاركة في اتخاذ القرار". (عبد الحميد، ١٩٩١، ص١٨)

(ولخصها المنتدى العربي للإدارة، ٢٠١٣، ص٢): "ان هناك مجموعة من المعوقات التي تؤثر على فاعلية القرار المتخذ عن طريق المدير، اتفق معظم علماء الادارة على ان هذه المعوقات تتمثل في شخصية متخذ القرار، وعدم توفر البيانات والاحصائيات اللازمة، والاختلاف الواضح في ادراك المشكلات وتفسير البيانات، والتردد، وضعف الثقة بين الرئيس والمؤوسين، وعدم توفر الوقت والمال وضعف الاتصال ونقص الخبرة، وهناك معوقات ذات صلة بأدارة التعليم والمجتمع المحلي كل هذه المعوقات تمثل حجرة عثرة في طريق مدير المدرسة للوصول إلى قرار رشيد.

كما اشار هيوز ويوبين (Hughes & Ubben, 1999) إلى ستة معوقات للقرار الاداري تحد من فاعليته وهي التنظيم الخاطئ للمشكلات (حب الاولوية)، التسرع والخطأ في اصدار القرار دون تفكير والاستفسار عن المشكلة، التفكير المزدوج ووضع القضايا في محيط ضيق ومحدود، فكلما اتسع مدى اختيار الحلول كلما زادت فرصة التوصل إلى افضل القرارات القرار الوحيد الذي لا قرار دونه وهو قرار فردي تعسفي يتخذه بعض المديرين وقد يكون خاطئاً لأن الكثير من القرارات يتطلب مناقشة مستفيضة (تعريف المشكلة وتحديدتها وجمع الحقائق والتوصل إلى بدائل واختيار الحل الامثل واتخاذ قرار وفقاً لذلك). والتحضير في عملية الاتصال.

وهناك مجموعة من المعوقات الاخرى تتمثل بـ:

- ١- شخصية متخذ القرار إذ يتأثر القرار بالسلوك الشخصي للمدير والمؤثرات الداخلية والخارجية حوله وهم يختلفون في درجة ادراكهم واتجاهاتهم وقيمهم لفهم مشاكل التنظيم.

٢- التردد والخوف: نتيجة عدم وضوح الاهداف او عدم قدرة المدير على تحديد النتائج المتوقعة لكل بديل وترتيب اولويتها.

٣- توفير البيانات والمعلومات: اذا لم تتوفر البيانات والمعلومات فأنها تشكل عائقاً من معوقات اتخاذ القرار التي تواجه مدير المدرس. (مصطفى، ٢٠١٤، ص ٦٧-٦٩).

وفي دراسة (المالكي، ١٩٩٦، ص ١٠٣) تبين ان ابرز المعوقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات هي غموض الاهداف وقلة توافر المعلومات اللازمة لأخذ القرار وأيضاً ان المديرون يستخدمون الخبرة الشخصية أولاً ثم الاسلوب العلمي بدرجة اقل فضلاً عن ان المديرين يتخذون القرارات غالباً بطريقة غير مدروسة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

اولاً:- الدراسات العربية :-

١- دراسة العمراني (١٩٩٢، ص ١-٨) بعنوان: ((تقويم عملية اتخاذ القرارات التربوية لدى مديري مدارس امانة العاصمة صنعاء بالجمهورية اليمنية))، هدفت الدراسة إلى تقويم واقع عملية اتخاذ القرارات التربوية لدى مديري مدارس العاصمة صنعاء باليمن، استخدم الباحث استبانة تأكد من صدقها وثباتها احتوت على (٩٣) فقرة وكانت عينة الدراسة هي جميع افراد المجتمع الاصلي من مديرين ومعلمين وبلغت (٢٩٩) فرداً بواقع ضمه معلمين او معلمات من كل مدرسة وكانت نتائج الدراسة ان مستوى التزام المديرين والمديرات بأسس عملية اتخاذ القرار حيث تقديراتهم وليس هناك فروق ذات دلالة معنوية لصالح المديرية لأثر خط الوظيفة للمدير بين تقديرات افراد العينة لأسس عملية اتخاذ القرار.

٢- دراسة القباطي (١٩٩٢) هدفت الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العالمية في تعز من وجهة نظرهم ووكلائهم ومعرفة الفروق المعنوية في الاحتياجات التدريبية وفق متغير الجنس والمؤهل العلمي والوظيفة (مدير، وكيل) شملت عينة البحث (١٠٥) ادارياً منهم ٢٩ مدير و ٧٦ وكيل ويمثلون مجتمع البحث كافة، وقام الباحث ببناء استمارة لتحديد الاحتياجات التدريبية تضمنت ٨ مجالات وهي (التخطيط والتنظيم والاشراف، والعلاقات الانسانية، والاتصال، وعلاقة المدرس بالمجتمع، والتقويم، واتخاذ القرارات) وتضمن كل مجال ١٠ فقرات.

وتوصل الباحث إلى: ١- ان هناك احتياجات تدريبية لمديري المدارس على مجالات الاستبانة جميعها بدرجة فوق المتوسط.

٢- ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في متوسط تقديرات افراد العينة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والوظيفة.

واوصى الباحث بضرورة تحسين معارف المديرين ومهاراتهم في العمل الاداري بصورة عامة وفي مجال اتخاذ القرارات بصورة خاصة حيث اشار إلى ان هناك ضعف واضح في مهارات المديرين في اتخاذ القرارات، وان معظم القرارات التربوية تتخذ خارج اطار الاسلوب العلمي وان البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار هي محدودة ان لم تكن معدومة.

٣- دراسة الحبوشي والقيسي (١٩٩٩) تقويم عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام في مدينة عدن

هدفت الدراسة إلى تقويم مديري مدارس التعليم العام في مدينة عدن وأعضاء الهيئة التعليمية فيها لعملية اتخاذ القرار في مدارسهم وما مستوى

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

التوافق بينهما، وهل للمرحلة الدراسية والجنس وعدد سنوات الخبرة وما مستوى التوافق بين تصورات المديرين واعضاء الهيئة التعليمية للصعوبات التي تعترض عملية اتخاذ القرار في مدارسهم.

وكانت عينة الدراسة قد شملت مديري مدارس التعليم في مدينة عدن كافة، البالغ عددهم (٧١) مديراً ومديرة وأختيار (١٩٤) معلماً ومعلمة بواقع ١٠% من المجتمع الاصلي لأعضاء الهيئة التعليمية البالغ عددهم (١٨٤٦) بالطريقة العشوائية المنتظمة، حيث بلغ عدد افراد عينة البحث (٢٦٢) فرداً، اختار الباحثان الاستبانة اداة لدراسته وتأكد من صدقها الظاهري وثباتها وكانت النتائج: ١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقويمات المديرين وأعضاء الهيئة التعليمية في مدارس التعليم العام بمدينة عدن لعملية اتخاذ القرارات في مدارسهم. ٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة تغزى إلى المرحلة الدراسية والجنس وعدد سنوات الخبرة، ومن خلال مناقشة نتائج الدراسة تبين ان :

القرارات المدرسية تتخذ بطريقة مماثلة على ضوء تجارب المديرين السابقة وان تشخيص المشكلة قبل اتخاذ القرار ووضع البدائل واختيار افضلها وفق معايير محددة والتنبؤ بالنتائج واحتمالات حدوث اثار جانبية لا تتم من قبل المديرين الا احياناً ، كما ظهرت صعوبات اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بمدينة عدن تمثلت بالمركزية وقلة الصلاحيات الممنوحة للمديرين وبيروقراطية العمل الاداري وغياب الدعم والتعزيز وان محدودية الصلاحيات الممنوحة للمديرين تقف في مقدمة الصعوبات التي تفرض عملية اتخاذ القرار وضعف الوعي بأهمية المشاركة في اتخاذ القرار فضلاً عن ضعف المهارات اللازمة لأخذ القرارات لدى بعض الادارات المركزية وانفرادها في اتخاذ القرار

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

والاعتماد على الخبرة الشخصية في هذا المجال (الحبيشي والقيسي، ١٩٩٩، ص ٢٤٢، ص ٢٤٩-٢٥٧).

٤- دراسة الحربي (٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى تحديد ابرز معوقات اتخاذ القرار الاداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية في منطقة المدينة المنورة التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، وكانت ابرز نتائجها ان اول معوقات اتخاذ القرار هي المعوقات التخطيطية والفنية وتتمثل بقلة توافر البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار، وتدني مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار وتأخر وصول القرارات إلى تنفيذها وتدني استخدام التقنية في اتخاذ القرار. (الحربي، ٢٠٠٨، ص ١).

٥- دراسة غلوم (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى الكشف عن ابرز معوقات اتخاذ القرار كما يوردها مديرو المدارس الابتدائية في البحرين، وكانت نتائج الدراسة ان المعوقات التنظيمية والتخطيطية التي تواجه مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين تؤثر بشكل عام بدرجة متوسطة في اتخاذهم القرار الاداري، وظهرت اقل المعوقات تأثيراً التي تتعلق بمدير المدرسة ثم المعوقات التي تتعلق بالطلاب، ثم المعوقات التي تتعلق بظروف المناخ التنظيمي والعلاقات الشخصية داخل المدن. (غلوم، ٢٠٠٩، ص ٢٦).

٦- دراسة الراشد (٢٠١٦)، هدفت الدراسة تعرف معوقات اتخاذ القرار التي تواجه مديري مدارس التعليم الاساسي من وجهة نظر المديرين، ومعرفة الاختلاف في وجهات نظر المديرين حول معوقات اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وبلغ عينة البحث (٧٧) مديراً ومديرة وحجم جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الاساسي في مدينة حمص، وتم

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

اعداد استبانة لتحقيق الهدف والتأكد من صدقها وثباتها وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- هناك درجة مرتفعة لمعوقات اتخاذ القرار التي تواجه مديري ومديرات التعليم المستمر الاساسي من وجهة نظرهم بالنسبة للمعوقات الاجتماعية والفنية.

٢- لم تظهر فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بالنسبة لمعوقات اتخاذ القرار لصالح الاكثر خبرة.

وبناءً على ما توصلت اليه الدراسة تم وضع مقدمات ابرزها تفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء الامور للمشكلة في اتخاذ القرارات المدرسية وتنفيذها، واقامة دورات تدريبية للكادر التعليمي لتنمية مهارات اتخاذ القرارات وتنمية المهارات الفنية والتقنية.

ثانياً: الدراسات الاجنبية :-

٧- دراسة دالتون (Dalton, 2000): هدفت الدراسة إلى تحديد مقارنة درجة ادراك مديري ومديرات المدارس المتوسطة في تكساس لدرجة المشاركة في اتخاذ القرار والمعوقات التي تواجههم في ذلك، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مديرين ومعلمين، وتوصلت الدراسة إلى وجود ادراك عالٍ للمديرين والمعلمين بضرورة اتباع الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار لأنه يسهم في الحد من المعوقات التنظيمية والتخطيطية التي قد تؤثر في القرارات المتخذة. (Dalton, 2000, P.27)

٨- دراس آيبس (Epps, 2002): هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه مدير المدرسة في اتخاذ القرارات من اجل تحسين تحصيل الطلاب وتحسين انتاجية المعلمين وتحقيق رضاهم الوظيفي، وتم جمع المعلومات من

معوقات اتخاذ القرار الإداري لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

خلال المقابلات مع المديرين والمعلمات واولياء الأمور وتوصلت الدراسة إلى ان المعوقات الاجتماعية كانت بدرجة كبيرة وخاصة المتعلقة ببناء الثقة مع العاملين واستخدام نمط اتصال مناسب معهم لتحسين العلاقات والمناخ المدرسي لعملية صنع القرارات التربوية الهادفة. (Epps, 2002, P.363)

أفادت الدراسات السابقة البحث الحالي في مجال تحديد مشكلة البحث وأهميته وكذلك تحديد هدف البحث ومتغيراته الثلاث (الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، والأسلوب العلمي في اتخاذ القرار) وإجراءات البحث اختيار عينته وإعداد أداة البحث والوسائل الإحصائية المستخدمة، وكذلك في مجال دع النتائج التي توصل إليها البحث الحالي التي اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة المعتمدة في البحث، وكذلك في مجال التوصيات والمقترحات التي تساعد في الحد من معوقات اتخاذ القرار الإداري المدرسي ونقل منها.

الفصل الثالث: إجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: بجميع المدارس الإعدادية النهارية في محافظة بغداد، كما موضح في الجدول (١).

جدول رقم (١) يوضح عدد افراد مجتمع البحث

المجموع	مديرة	مدير	المديريات العامة لتربية بغداد
٥٢	٢٥	٢٧	الرصافة الاولى
٥٦	٢٠	٣٦	الرصافة الثانية
٣٠	١٤	١٦	الرصافة الثالثة
٤٠	١٤	٢٦	الكرخ الاولى
٦٨	٣٠	٣٨	الكرخ الثانية

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

الكرخ الثالثة	١٦	١٦	٣٢
المجموع	١١٩	١٥٩	٢٧٨

- عينة البحث: يتمثل عينة البحث بأختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس الاعدادية في محافظة بغداد او بنسبة ٢٥% لكل مديرية من مديريات محافظة بغداد حيث بلغت (٦٤) مديراً ومديرة، (٣٨) مدير و (٢٦) مديرة موزعين على مديريات تربية بغداد الست كما موضح في الجدول (٢).

جدول رقم (٢) يوضح عدد افراد عينة البحث

المديريات العامة لتربية بغداد	مدير	مديرة	المجموع
الرصافة الاولى	٦	٤	١٠
الرصافة الثانية	٩	٥	١٤
الرصافة الثالثة	٤	٣	٧
الكرخ الاولى	٦	٣	٩
الكرخ الثانية	٩	٧	١٦
الكرخ الثالثة	٤	٤	٨
المجموع	٣٨	٢٦	٦٤

ثانياً: أداة البحث: بما ان هدف البحث هو التعرف على معوقات اتخاذ القرار الاداري من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد ضمن ثلاثة مجالات هي : الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، الاسلوب العلمي لاتخاذ القرار.

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

فقد تم اعداد استمارة خاصة بمعوقات اتخاذ القرار الاداري في المدارس الاعدادية موزعة على ثلاث مجالات وذلك بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة، ذات العلاقة بموضوع البحث، فضلاً عن توجيه استبيان استطلاعي لعينة من مجتمع البحث بلغ عددها ١٥ مدير ومديرة من المدارس الاعدادية، والاجابة عن سؤال مفتوح حول معوقات اتخاذ القرار الاداري ضمن مجالات البحث الثلاث المذكورة (ملحق رقم ١).

وبعد تفريغ الاجابات تم وضع (٣٢) فقرة موزعين على مجالات معوقات اتخاذ القرار الاداري التي تتمثل بـ(الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، الاسلوب العلمي لاتخاذ القرار) (ملحق ٢).

صدق الاداة: تم الحصول على صدق فقرات الاستمارة بعرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية والادارة التربوية (ملحق ٢)، وأخذت نسبة ٨٠% من آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات وقياس معوقات اتخاذ القرار الاداري في المدارس الاعدادية وصياغتها اللغوية، وبذلك تم تمثيل بعض الفقرات وصياغتها وتم حذف (٣) من الفقرات في ضوء آراء الخبراء، وأصبحت الاداة بشكلها شبه النهائية مكونة من (٢٩) فقرة، موزعة بحسب مجالاتها (ملحق ٣).

ثبات الاداة: تم الحصول على ثبات الاداة بأستخراج معامل الثبات بمفهوم الاستقرار وذلك بأختيار ١٥ مدير ومديرة من مجتمع البحث بنسبة قدرها ١٠% وطبقت عليهم الاداة لمرتين بينهما فاصل زمني وتم قياس العلاقة الارتباطية بين الاجابتين إذ بلغ معامل ارتباط الاداة العام (٠,٨٣) وبلغ معامل الارتباط لكل من المديرين والمديرات (٠,٨١ ، ٠,٨٢) على التوالي وتم قياس قوة معامل هذا الارتباط بأستخدام التباين المشترك حيث بلغ معامل التباين العام (٠,٦٨)

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

وبلغ معامل التباين المشترك لكل من المديرين والمديرات (٠,٦٥ ، ٠,٦٧) على التوالي وبهذه النسبة يمكن الاطمئنان على ثبات الاداة (جدول رقم ٣).
جدول رقم (٣) يوضح معامل الثبات العام المشترك والتباين العام والمشارك للمديرين والمديرات افراد عينة الثبات

الافراد	معامل الثبات	التباين المشترك	الثبات العام	التباين العام
المديرون	٠,٨١%	٠,٦٥	٠,٨٣	٠,٦٨
المديرات	٠,٨٢%	٠,٦٧		

وقد ذكر فيركسون (Ferquson, 1989, P.418) "أنه لا يقل تباين معامل الارتباط عن ٠,٢٥ كحد أدنى لقبوله".

- الوسائل الاحصائية:

١- معامل ارتباط بيرسون لقياس معامل الثبات (Harnett, 1982, P.523).

٢- التباين المشترك لقياس قوة الارتباط (Ferqson, 1989, P.418).

٣- معادلة فشر لقياس درجة حدة الفقرات والوزن المئوي لوصف آراء كل من المديرين والمديرات (أفراد العينة) (Nie etal, 1973, P.566).

٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس دلالة الفروق بين آراء مديري ومديرات المدارس الاعدادية (عينة البحث) تبعاً لمتغير الجنس. (Haper, 1975, P.262)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

بعد معالجة البيانات المستخلصة من اجابات المديرين والمديرات بأستخدام معادلة فشر واستخراج درجة الحدة لكل فقرة من فقرات الاستبيان تم ترتيب الفقرات وفقاً للدرجات المدة تنازلياً ولكل مجال من المجالات الثلاث على حدة ومناقشتها في ضوء الفرضي ٢ الذي يقابل الوزن المئوي ٤٠% وهو متوسط مجموع البدائل الثلاث التي أعطيت لمقياس والتي تتراوح درجاتها بين (١-٣) من اعلى بديل الى اقل بديل وكما يأتي:

١- معوقات القرار الاداري في مجال الصلاحية: يتضح من الجدول رقم (٤) ان مديري ومديرات المدارس الاعدادية يحتاجون الى زيادة صلاحياتهم لأخذ القرار الملائم للعمل المدرسي، وان قراراتهم تسهم في توفير البيئة الملائمة للعلم المدرسي، وان مدير المدرسة يستخدم كل صلاحياته في اتخاذ القرارات المدرسية، فقد جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الاولى، إذ حصلت على أوزان مئوية تراوحت بين (٥٥%-٥٤%) وهي اعلى من الوسط الفرضي البالغ (٤٠%)، كما ظهرت اختلافات بين آراء كلا من المديرين والمديرات على هذه الفقرات تبعاً لمتغير الجنس كما في (جدول ٥)، فقد بلغت أوزانها المئوية (٥٤%)، (٥٥%، ٥٢,٢%) على التوالي بالنسبة لأجابات المديرين، وبلغت أوزانها (٥٦%، ٥٤%، ٥٣%) على التوالي بالنسبة لأجابات المديرات، وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال إحصائياً بالنسبة لهذه الفقرات (٦، ٧، ٣) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لكل منها (٢٥، ١٢٥، ١) على التوالي وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (٦٢) درجة الجدول رقم (٥).

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

جدول (٤) درجات الحدة والوزن المئوي لأجابات المديرين والمديرات على فقرات مجال الصلاحية

الوزن المئوي	درجة الحدة		
٥٥	٢,٧٥	احتاج إلى صلاحيات اخرى لأتخاذ القرار الملائم للعمل الدراسي.	١. ٦.
٥٥	٢,٧٥	تسهم قراراتي في توفير البيئة الملائمة للعمل الدراسي	٢. ٧.
٥٤	٢,٧	أستخدم كل صلاحياتي كمدير في اتخاذ القرار الملائم للعمل الدراسي.	٣. ٣.
٥٢	٢,٦	أوفق بين صلاحياتي والقوانين واللوائح المحددة عند اتخاذ القرار.	٤. ٥.
٥٢	٢,٦	أأخذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي في حدود صلاحياتي.	٥. ٤.
٥٠	٢,٥	اتخذ القرارات طبقاً للقوانين واللوائح المنظمة للعلم المدرسي.	٦. ١.
٣٣,٢	١,٦٦	لدي صلاحيات كافية لأتخاذ أي قرار يهم العمل المدرسي.	٧. ٢.
٢٦,٨	١,٣٤	أنفذ القرارات الصادرة عن الجهات العليا دون استشارة العاملين معي في المدرسة.	٨. ٨.

معوقات اتخاذ القرار الإداري لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

جدول (٥) درجات الحدة والوزن المئوي لأجابات كل من المديرين والمديرات والقيمة الثانية ومستوى الدلالة في مجال الصلاحية

ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرين	الوزن المئوي	ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرين	الوزن المئوي	القيمة الثانية المحسوبة	مستوى الدلالة
١	٠.٦	٢,٧	٥٤	١	٠.٦	٢,٨	٥٦	٠,٢٥	غير دال
٢	٠.٧	٢,٧٥	٥٥	٢	٠.٧	٢,٧	٥٤	٠,١٢٥	غير دال
٣	٠.٣	٢,٦١	٥٢,٢	٣	٠.٣	٢,٦٥	٥٣	٠,١	غير دال
٤	٠.٥	٢,٥٧	٥٠,٤	٤	٠.٥	٢,٥	٥٠	١٧٥%	غير دال
٥	٠.٤	٢,٦	٥٢	٥	٠.٤	٢,٥	٥٠	٠,٢٥	غير دال
٦	٠.١	٢,٤	٤٨	٦	٠.١	٢,٥	٥٠	٠,٢٥	غير دال
٧	٠.٢	٢	٤٠	٧	٠.٢	١,٨	٣٦	٠,٥	غير دال
٨	٠.٨	١,٢٢	٣٠	٨	٠.٥	١,٣	٢٦	٠,٢	غير دال

وجاءت الفقرات (٥، ٤، ١) في المرتبة الثانية بالنسبة لآراء المديرين والمديرات كما في الجدول (٤) حيث حصلت على اوزان مئوية تراوحت بين (٥٢%-٥٠%) وهي اعلى من الوسط الفرضي البالغ ٤٠% حيث ان كلا من المديرين والمديرات يوافقون بين صلاحياتهم والقوانين واللوائح المحددة عند اتخاذ القرار ويتخذون قراراتهم في حدود صلاحياتهم، ويتخذون القرارات طبقاً للقوانين واللوائح المنظمة للعمل المدرسي، ويتضح من الجدول (٥) وجود اختلافات بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات تبعاً لمتغير الجنس اذ بلغت أوزانها المئوية (٢,٥٧ ، ٢,٦ ، ٢,٤) على التوالي بالنسبة للمديرين وبلغت (٥٠%) لكل منها بالنسبة للمديرات، وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف باستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً، اذ بلغت القيمة الثانية المحسوبة لكل منها (٠,١٧٥ ، ٠,٢٥ ، ٠,٢٥) وهي اقل من القيمة الثانية

الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية ٦٢ درجة، جدول رقم (٥).

أما الفقرتين (٢، ٨) فقد جاءت بالمرتبة الثالثة إذ حصلت على وزنين مثويين بلغا ٣٣,٢%، ٢٦,٨% على التوالي وهي أقل من الوسط الفرضي البالغ ٤٠% وحيث أن كلا من المديرين والمديرات ليس لديهم صلاحيات كافية لاتخاذ أي قرار يهم العمل المدرسي، كما أنهم ينفذون القرارات الصادرة من الجهات العليا دون استشارة العاملين معهم. كما في الجدول (٤).

ويتضح من الجدول (٥) وجود اختلافات بين آراء كل من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات تبعاً لمتغير الجنس، فقد حصلت هذين الفقرتين على وزنين مثويين بلغا (٣٠، ٤٠) بالنسبة لآراء المديرين وحصلت على وزنين مثويين بلغا (٢٥، ٣٦) بالنسبة لآراء المديرات وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف باستخدام الاختبار التائي وظهر أنه غير دال احصائياً، إذ بلغت القيمة التائية لكل منهما (٠,٤٥، ٠,٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (٦٢) درجة. كما في الجدول (٥).

كما تم قياس معنوية الاختلاف بين آراء المديرين والمديرات لفقرات مجال الصلاحية فوجد أنه غير دال احصائياً إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال ككل (٠,٢٠٥٧) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (٦٢) درجة كما موضح في الجدول (٦).

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

جدول (٦) يوضح القيمة التائية ومستوى الدلالة لآراء المديرين والمديرات لفقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية

افراد العينة	العدد	المتوسط	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
المديرون	٣٨	٢.٣٦	٠.٠٦٩٩	٠.٢٠٥	٢,٠٠٠	غير دال
المديرات	٢٦	٢.٣٤٤	٠.٣٤١٦			

٢- معوقات القرار الاداري في مجال العلاقات الشخصية والذاتية:

يتضح من الجدول (٧) ان الفقرات (١٥، ١٣، ١٢، ١٤) جاءت بالمرتبة الاولى اذ حصلت على اوزان مئوية اعلى من الوسط الزمني ٤٠% وهي (٥٤، ٥١,٨، ٥١,٤، ٥١,٤) حيث ان المديرين والمديرات يشاركون العاملين معهم عند اتخاذ القرار ويستمعون لوجهات نظر الآخرين ويتبنون وجهات نظرهم عند اتخاذ القرار، كما تتأثر بعض قراراتهم المدرسية بعلاقاتهم الشخصية بالمدرسة، كما ان المديرين والمديرات لديهم القدرة على اتخاذ القرارات دون استشارة الآخرين، كما ظهرت اختلافات بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات تبعاً لمتغير الجنس الجدول (٨) اذ حصلت هذه الفقرات على أوزان مئوية بلغت (٢,٦٥، ٢,٦، ٢,٧) على التوالي بالنسبة لآراء المديرين بالنسبة لآراء المديرات على أوزان مئوية بلغت (٥٣,٦، ٥٠، ٥٣، ٥٢) على التوالي بالنسبة لآراء المديرات وتم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً بالنسبة لهذه الفقرات حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة لكل منها (٠,٠٨١، ٠,٢٧،

معوقات اتخاذ القرار الإداري لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

١٣٥، ٠، ٢٧) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢، ٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠، ٠٥ ودرجات حرية (٦٢) درجة، كما في الجدول (٨).
جدول (٧) درجات الحدة والوزن المئوي لأجابات المديرين والمديرات على فقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية

ت	رقم الفقرة	الفقرات	درجة الحدة	الوزن المئوي
١	١٥	أشارك العاملين معي عند اتخاذ القرار .	٢، ٧	٥٤%
٢	١٣	أستمع الوجهات نظر الآخرين وأبين وجهة نظري في اتخاذ القرار .	٢، ٥٩	٥١، ٨
٣	١٢	تتأثر بعض قراراتي المدرسية بعلاقاتي الشخصية بالمدرسة.	٢، ٥٧	٥١، ٤
٤	١٤	لدي القدرة على اتخاذ القرارات دون استشارة الآخرين.	٢، ٥٧	٥١، ٤
٥	١١	أستعين بمعلومات بعض زملاء في العمل عند اتخاذ القرارات المدرسية.	٢، ٥	٥٠
٦	٩	أراعي الآخرين عند اتخاذ القرار عند اتخاذ القرارات التي تهتم في العمل.	٢، ٤	٤٨
٧	١٦	أأخذ القرار الذي أراه مناسباً دون استشارة الآخرين.	٢، ٣٥	٤٧
٨	١٧	أستعين بعلاقاتي الشخصية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي.	٢، ٢	٤٤
٩	١٠	اهتم بآراء زملائي في العمل عند اتخاذ القرار المدرسي.	٢، ٢	٤٤
١٠	١٨	أأخذ القرارات المدرسية بصورة جماعية.	٢، ١٥	٤٣

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

جدول (٨) درجات الحدة والوزن المئوي لأجابات كل من المديرين والمديرات والقيمة التائية ومستوى الدلالة في مجال العلاقات الشخصية والدراسية

ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرين	الوزن المئوي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
١	١٥	٢,٦٥	٥٣	٠,٠٨١	غير دال
٢	١٣	٢,٦	٥٢	٠,٢٧	غير دال
٣	١٢	٢,٦	٥٢	٠,١٣٥	غير دال
٤	١٤	٢,٧	٥٤	٠,٢٧	غير دال
٥	١١	٢,٥	٥٠	٠,٠٢٧	غير دال
٦	٩	٢,٤	٤٨	٠,١٣٥	غير دال
٧	١٦	٢,٤٥	٥٠	٠,٤٠٥	غير دال
٨	١٧	٢,٢٢٦	٤٥,٢	٠,١٦٢	غير دال
٩	١٠	٢,٣	٤٦	٠,٥٤	غير دال
١٠	١٨	٢,١٦	٥٠,٢	٠,١٠٨	غير دال

كما ظهرت الفقرات (١١، ٩، ١٦) بالمرتبة الثالثة (الجدول ٧) أذ حصلت على أوزان مئوية بلغت (٥٠، ٤٨، ٤٧) على التوالي وهي اعلى من الوسط الفرضي البالغ ٤٠%، أي ان المديرين والمديران يستعينون بمعلومات بعض الزملاء عند اتخاذ القرارات المدرسية، ويراعي الآخرين عند اتخاذ القرارات التي تهمهم في العمل، كما يتخذون القرار الذي يروونه مناسباً دون استشارة الآخرين، وظهرت اختلافات بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات اذ بلغت الاوزان المئوية لها (٥٠، ٤٨، ٥٠) على التوالي بالنسبة لآراء المديرين و(٥٠,٢، ٤٧، ٤٦) بالنسبة لآراء المديرات، وقد تم قياس

معوقات اتخاذ القرار الإداري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

معنوية هذا الاختلاف باستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً بالنسبة لهذه الفقرات حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة لكل منها (٠,٠٢٧, ٠,١٣٥, ٠,٤٠٥) على التوالي، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (٦٢) درجة. كما في جدول (٨).

وجاءت الفقرات (١٧، ١٠، ١٨) بالمرتبة الثالثة (الجدول ٧) اذ حصلت على اوزان مئوية بلغت (٤٤، ٤٤، ٤٣) على التوالي وهي اعلى من الوسط الفرضي البالغ ٤٠% بقليل حيث ان المديرين والمديرات يستعينون بعلاقاتهم الشخصية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل الدراسي، كما يهتمون بآراء الزملاء في العمل عند اتخاذ القرار المدرسي، ويتخذون القرارات المدرسية بصورة جماعية ولكن بدرجة اقل من الفقرات الخاصة بالعلاقات الشخصية والذاتية، ويتضح من الجدول (٨) وجود اختلافات بين آراء كل من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات.

وقد بلغت أوزانها المئوية (٤٥,٢، ٤٦، ٥٠,٢) على التوالي بالنسبة لآراء المديرين و (٤٤، ٤٢، ٤٤) على التوالي بالنسبة للمديرين، وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف باستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً اذ بلغت القيمة التائية لكل من هذه الفقرات (٠,١٦٢، ٠,٠٥٤، ٠,١٠٨) وهي اقل من القيمة التائية المعنوية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (٦٢) درجة كما في الجدول (٨).

كما تم قياس معنوية الاختلاف بين آراء المديرين والمديرات لفقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية فوجد انه غير دال احصائياً اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال ككل (٠,١٣٧٨) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

(٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية ٥٢ درجة كما موضح في الجدول (٩).

جدول (٩) يوضح القيمة التائية ومستوى الدلالة لآراء المديرين والمديرات لفقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية

افراد العينة	العدد	المتوسط	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
المديرون	٢٩	٢,٤٦	٠,٣٢٨	٠٠١٥٤	٢٠٠٠	غير دال
المديرات	٢٦	٢,٤١	٠,١٦٠٣			

٣- معوقات القرار الاداري في مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار:

يتضح من الجدول (١٠) ان الفقرات (٢٤، ٢٨، ٢٥) جاءت بالدرجة الاولى اذ حصلت على اوزان مئوية بلغت (٥٤، ٥٤، ٥٢) على التوالي او هي اعلى من الوسط الفرضي البالغ ٤٠% وهذا يعني ان المديرين والمديرات يفكرون بالنتائج والاثار السلبية المحتملة عند اتخاذ القرار، ويقومون بنتائج القرار الذي يتخذونه للاستفادة من نتائج التقويم في المستقبل، وايضاً يعتمدون على خبرتهم الشخصية عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي، كما يتضح من الجدول (١١) وجود اختلافات بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات حسب تغير الجنس اذ حصلت على اوزان مئوية بلغت (٥٤، ٥٤، ٥٣) لكل منها بالنسبة للمديرين وحصلت على اوزان مئوية بلغت (٥٤، ٤٤، ٥١) على التوالي بالنسبة للمديرات، وقد تم قياس معنوية هذا الاختلاف باستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً بالنسبة لهذه الفقرات اذ بلغت القيمة التائية لكل منها (٠,٧٨١، ٠,٣١٢، ٠,٠٥٦٢) على التوالي وهي

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (٦٢). الجدول (١١).

جدول (١٠) درجة الحدة والوزن المئوي لأجابات المديرين والمديرات على فقرات مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار

ت	رقم الفقرة	الفقرات	درجة الحدة	الوزن المئوي
١.	٢٤.	أفكر بالنتائج والاثار السلبية المحتملة عند اتخاذ القرار .	٢,٧	٥٤
٢.	٢٨.	أقوم بنتائج القرار الذي أتخذته للإستفادة من نتائج التقييم في المستقبل.	٢,٧	٥٤
٣.	٢٥.	أعتمد على خبرتي الشخصية عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي.	٢,٦	٥٢
٤.	٢٧.	أقوم بمتابعة تنفيذ القرار الذي أتخذته..	٢,٥٧	٥١,٤
٥.	٢١.	أجري عملية تشخيص دقيق لموضوع القرار المدرسي قبل اتخاذه.	٢,٥٥	٥١
٦.	٢٠.	أقيّم جميع الحلول التي أضعها لحل المشكلة.	٢,٥٢	٥٠,٤
٧.	١٩.	أأخذ القرار بأختيار افضل البدائل المتاحة وأكثرها ملائمة لتحقيق الهدف.	٢,٥	٥٠
٨.	٢٢.	أأختار البديل الملائم وفق معايير محددة قبل اتخاذ القرار .	٢,٣	٤٦
٩.	٢٦.	لا اتبع خطوات اتخاذ القرار الاداري لضيق الوقت.	٢,٣	٤٦
١٠.	١٨.	أأجمع المعلومات والحقائق المتصلة بموضوع القرار قبل اتخاذه.	٢,٢٥	٤٥
١١.	٢٣.	أأعلن القرار المدرسي بأستخدام وسائل اتصال مناسبة.	٢,٢١	٤٤,٢

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

جدول (١١) درجة الحدة والوزن المنوي لأجابات المديرين والمديرات والقيمة التائية ومستوى الدلالة في مجال الاسلوب العلمي لاتخاذ القرار

ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرين	الوزن المنوي	ت	رقم الفقرة	درجة الحدة لأجابات المديرين	الوزن المنوي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
١	٢٤	٢,٧	٥٤	١	٢٤	٢,٦٥	٥٣	٠,٧٨١	غير دال
٢	٢٨	٢,٧	٥٤	٢	٢٨	٢,٧٢	٥٤,٤	٠,٣١٢	غير دال
٣	٢٥	٢,٦٥	٥٣	٣	٢٥	٢,٥٥	٥١	١,٥٦٢	غير دال
٤	٢٧	٢,٥	٥٠	٤	٢٧	٢,٦	٥٢	١,٥٦	غير دال
٥	٢١	٢,٢	٤٤	٥	٢١	٢,٢٥	٤٥	٠,٧٨	غير دال
٦	٢٠	٢,٤١	٤٨,٢	٦	٢٠	٢,٥	٥٠	١,٧١٨	غير دال
٧	١٩	٢,٥	٥٠	٧	١٩	٢,٥٦	٥١,٢	٠,٩٣٧	غير دال
٨	٢٢	٢,٣	٤٦	٨	٢٢	٢,٢	٤٤	١,٥٦٢	غير دال
٩	٢٦	٢,٢	٤٤	٩	٢٦	٢,٢٢	٤٤,٤	٠,٣١٢	غير دال
١٠	١٨	٢,٣	٤٦	١٠	١٨	٢,٢٥	٤٥	٠,٧٨١	غير دال
١١	٢٣	٢,٢	٤٤	١١	٢٣	٢,٢٣	٤٤,٦	٠,٤٦٨	غير دال

كما يتضح في الجدول (١٠) ان الفقرات (٢٧، ٢١، ٢٠، ١٩) جاءت بالمرتبة الثانية، إذ حصلت على اوزان مئوية بلغت (٥١,٤، ٥١، ٥٠,٤، ٥٠) على التوالي وهي ايضاً اعلى من الوسط الفرضي البالغ ٤٠% وهذا يعني ان المديرين والمديرات يقومون بمتابعة تنفيذ القرار الذي يتخذونه، ويجدون عملية تشخيص دقيق لموضوع القرار المدرسي، و يقيمون جميع الحلول التي يضعوها لحل المشكلة، كما يتخذون القرار بأختيار افضل البدائل المتاحة وأكثرها ملائمة ليتحقق الهدف، ويتضح في الجدول (١١) وجود اختلافات بين آراء كلاً من المديرين والمديرات حول هذه الفقرات من حيث متغير الجنس، اذ حصلت على

معوقات اتخاذ القرار الإداري لمديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

أوزان مئوية بلغت (٥٠، ٤٤، ٤٨، ٥٠) على التوالي بالنسبة للمديرين وحصلت على أوزان مئوية بلغت (٥٢، ٤٥، ٥٠، ٥١، ٥٢) على التوالي بالنسبة للمديرات، وتم قياس معنوية هذا الاختلاف باستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً بالنسبة لهذه الفقرات، ذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لكل منها (١،٥٦، ٠،٧٨، ١،٧١٨، ٠،٩٣٧) وهي اقل من القيمة التائية المعنوية البالغة (٢،٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠،٠٥ ودرجات حرية (٦٢) درجة. الجدول (١١).

ويتضح في الجدول (١٠) ان الفقرات (٢٢، ٢٦، ١٨، ٢٣) جاءت بالمرتبة الثالثة اذ حصلت على أوزان مئوية بلغت (٤٦، ٤٦، ٤٥، ٤٤، ٤٤) على التوالي وهي اعلى قليلاً من الوسط الفرضي البالغ ٤٠% وهذا يعني ان المديرون والمديرات يختارون البديل الملائم وفق معايير محددة قبل اتخاذ القرار، ولا يتبعون خطوات اتخاذ القرار الإداري لضيق الوقت ويجمعون المعلومات والحقائق المتصلة بموضوع القرار قبل اتخاذه، وايضاً يعلنون القرار المدرسي بأستخدام وسائل اتصال مناسبة ولكن بدرجة اقل من الفقرات الخاصة بالاسلوب العلمي لأتخاذ القرار.

كما يتضح في الجدول (١١) وجود اختلاف بين آراء كلاً من المديرين حيث متغير الجنس اذ حصلت هذه الفقرات على أوزان مئوية بلغت (٤٦، ٤٤، ٤٤، ٤٤) على التوالي بالنسبة لآراء المديرين، وحصلت على أوزان مئوية بلغت (٤٤، ٤٤، ٤٤، ٤٤) على التوالي بالنسبة لآراء المديرات، وتم قياس معنوية هذا الاختلاف بأستخدام الاختبار التائي فوجد انه غير دال احصائياً اذ بلغت القيمة التائية لهذه الفقرات (١،٥٦٢، ٠،٣١٢، ٠،٧٨١، ٠،٤٦٨) على

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

التوالي وهي اقل من القيمة التائية المعنوية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (٦٢) درجة. الجدول (١١).

كما تم قياس معنوية هذا الاختلاف بين آراء المديرين والمديرات لفقرات مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار ككل فوجد انه غير دال احصائياً اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة للمجال ككل (٠,٤٦٨) وهي ال من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند المحسوبة للمجال ككل (٠,٤٦٨) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (٦٢) درجة. كما موضح في الجدول رقم (١٢).

جدول (١٢) يوضح القيمة التائية لمجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار بالنسبة لآراء

المديرين والمديرات

افراد العينة	العدد	المتوسط	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
المديرون	٢٩	٢,٣٩	٠,٠٥٩٧	٠,١٣٦	٢,٠٠٠	غير دال
المديرات	٢٦	٢,٤٢	٠,٠٤٥			

الفصل الخامس

الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات

أولاً- الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي ظهرت الاستنتاجات التالية:

أ- معوقات اتخاذ القرار الاداري في مجال الصلاحية:

- ١- ان مديري ومديرات المدارس الاعدادية يحتاجون إلى زيادة صلاحياتهم لاتخاذ القرارات الملائمة لعملهم المدرسي، ويشكون من قلة صلاحياتهم وليس لديهم صلاحيات كافية لاتخاذ القرارات المدرسية .

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

- ٢- يستخدم مديرين ومديرات المدارس الاعدادية كل صلاحياتهم في اتخاذ القرار الاداري، ويوفقون بين صلاحياتهم والقوانين واللوائح المنظمة للعمل.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء المديرين والمديرات حول فقرات مجال الصلاحية ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آرائهم حول مجال الصلاحية ككل.

ب- معوقات اتخاذ القرار الاداري في مجال العلاقات الشخصية والذاتية:

- ١- ان المديرين والمديرات يستمعون لوجهات نظر الآخرين ويتبنون وجهة نظرهم عند اتخاذ القرار، ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات المدرسية دون استشارة الآخرين حيث يتخذون بعض قراراتهم بهذه الطريقة .
- ٢- تتأثر بعض قرارات المديرين والمديرات بعلاقاتهم الشخصية في المدرسة، ويستعينون بعلاقاتهم الشخصية المهنية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ القرارات المدرسية .
- ٣- يستعين المديرين والمديرات بآراء بعض الزملاء المقربين، ويهتمون بآراء الزملاء الآخرين في العمل بدرجة اقل عند اتخاذ القرارات المدرسية.
- ٤- يراعي المديرين والمديرات الآخرين عند اتخاذ قرارات تهمهم في العمل، ويتخذون القرارات المدرسية بصورة جماعية بدرجة اقل .
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمديرات حول فقرات مجال العلاقات الشخصية والذاتية ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم بالنسبة للمجال ككل.

ج- معوقات اتخاذ القرار الاداري في مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار:

- ١- ان المديرون والمديرات يفكرون بالنتائج السلبية المحتملة لأخذ القرار ويقومون بالنتائج القرارات للاستفادة من هذا التقييم في المستقبل، وهذا يدعم الاسلوب العلمي لأخذ القرارات العقلانية في المستقبل.
 - ٢- يعتمد المديرون والمديرات على خبرتهم الشخصية عند اتخاذ القرارات الادارية المدرسية ، ولا يتعبون خطوات اتخاذ القرار لضيق الوقت، ويجمعون المعلومات والحقائق المتصلة بموضوع القرار وايضاً يعلنون القرار المدرسي لاستخدام وسائل اتصال مناسبة .
 - ٣- يقوم المديرون والمديرات بمتابعة القرار الذي يتخذونه، ويجرون تشخيص دقيق لموضوع القرار المدرسي، ويقيمون جميع الحلول التي يضعوها للمشكلة وهذا يحسب ايضاً لدعم الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار.
 - ٤- يختارون المديرون والمديرات افضل البدائل المتاحة واكثرها ملائمة لتحقيق الهدف ووفق معايير محددة.
 - ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمديرات حول فقرات مجال الاسلوب العلمي لأخذ القرار ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم حول مجال الاسلوب العلمي لأخذ القرار ككل.
- ثانياً- التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:
- ١- من الضروري ان تعنى الجهات التربوية المسؤولة بأعطاء المدير مزيداً من الصلاحيات التي تمكن المديرون والمديرات من اتخاذ القرارات الهامة للعمل المدرسي.
 - ٢- ان تتابع الجهات المسؤولة قرارات المديرين والمديرات ودعم القرارات التي تعود بالنتائج الجيدة على الاداء المدرسي.

- ٣- ان يوصي المعنيون بالمجال التربوي وجهاز الاشراف الاداري بمديري ومديرات المدارس الاعدادية بالاستماع إلى وجهات نظر الآخرين البناءة وتبنيها خاصة فيما يخص اصلاح امور المدرسة ونشاطها.
- ٤- على مديري ومديرات المدارس الاعدادية عدم الانسياق والتأثر بالعلاقات الشخصية عند اتخاذ القرارات المدرسية وأستشارة الآخرين وليس المقربين من الزملاء فحسب، ولا بأس من استعانة المديرون والمديرات بعلاقاتهم الشخصية المهنية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ قرارات هامة للمدرسة.
- ٥- أن يهتم مديري ومديرات المدارس الاعدادية بالقرارات الجماعية لأن كثرة الآراء حول حل المشكلة يعد افضل من الانفراد بالرأي وهذا يؤثر على استجابة العاملين لتنفيذ لقرار والمدرسي ونتائجه في المستقبل.
- ٦- ان يوصي المعنيون بالتربية والمشرفين الاداريون والمشرفون التربويون بمديري ومديرات المدارس بالأخذ بالأسلوب العلمي في اتخاذ القرار لأنه بالتأكيد المنهج الافضل لأتخاذ القرارات الاقرب إلى العقلانية بدلاً من الاعتماد على خبرتهم الشخصية ولنتائج افضل في المستقبل.
- ٧- ادخال مديري ومديرات المدارس الاعدادية في دورات تدريبية مكثفة حول موضوع القرار الاداري والاسلوب العلمي في اتخاذ القرارات لتعزيز خبرتهم العملية والعملية وزيادة كفاءتهم وفاعليتهم في هذا المجال الحيوي من العمل الاداري.
- ٨- ان بتدريب المديرين والمديرات على كيفية جمع المعلومات من مصادرها عند الشعور بمشكلة مدرسية تتطلب اتخاذ قرار ازائها ويختارون البديل الملائم في ضوء صحة المعلومات ووفق معايير محددة تخص تحقيق الهدف المنشود من القرار.

- ثالثاً- المقترحات: في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي:
- ١- اجراء دراسة مماثلة حول معوقات القرار الاداري المدرسي في مجال (فاعلية القرار المدرسي، والابداع في القرار المدرسي جودة القرار المدرسي) في المدارس الاعدادية في محافظة بغداد.
 - ٢- اجراء دراسة تقييمية حول فاعلية اتخاذ القرارات المدرسية الرشيدة وجودتها في المدارس الإعدادية في محافظة بغداد.
 - ٣- اعداد خطة تدريبية لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد في مجال اتخاذ القرارات الادارية المدرسية الرشيدة في ضوء نتائج البحث الحالي.

المصادر والملاحق

أولاً- المصادر.

١. المصادر العربية:

- ١- الحلو، بثينة، وآخرون، ٢٠١١، الادارة والاشراف، جمهورية العراق، وزارة التربية، ط ١.
- ٢- حسان، حسن محمد، والعجمي، محمد حسنين، ٢٠١٠، الادارة التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط ٢، عمان - الاردن.
- ٣- الحبوشي، عادل محمود، والقيسي د. ماهر فاضل، ١٩٩٩، تقويم عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام في مدينة عدن، م/ الفكر التربوية العربي، العدد الرابع، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، اليمن.
- ٤- الحربي، نايف، ٢٠٠٨، أبرز معوقات صنع القرار الاداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية بمنطقة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

٥- الراشد، سوسن، ٢٠١٦، معوقات اتخاذ القرار التي تواجه مديري مدارس التعليم الاساسي في مدينة حمص، مجلة الجامعة، المجلد ٣٨، العدد ٢٥.

٦- عبد الحميد، صلاح، ١٩٩١، الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر، دار المريخ، الرياض.

٧- العجمي، محمد حسنين، ٢٠٠٨، الادارة والتخطيط التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، عمان، الاردن.

٩- العمراني، عبد الغني محمد، ١٩٩٢، تقويم عملية اتخاذ القرارات التربوية لدى مديري مدارس امانة العاصمة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان - الاردن.

١٠- غلوم، محمد صالح، ٢٠٠٩، معوقات اتخاذ القرار كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الخليجية، البحرين.

١١- القباطي، سليم، ١٩٩٢، صناعة القرار واتخاذ في الادارة التعليمية اليمينية، رسالة ماجستير دكتوراه منشورة، كلية التربية، امعة المنصورة، مصر.

١٢- كنعان، نواف، ١٩٩٥، اتخاذ القرار، دار العلوم، الرياض.

١٣- المالكي، سعيد مصلح، ١٩٩٦، عملية اتخاذ القرار الاداري في المدارس الثانوية للبنين في محافظة الطائف بين القيود والمعوقات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى.

١٤- مصطفى، نمر دمعس، ٢٠١٤، ادارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، ط١، دار غيداء للنشر والتوزيع

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

١٥- المنتدى العربي لأدارة الموارد البشرية، ٢٠١٣، معوقات اتخاذ القرار، القاهرة.

١٦- مطاوع، د. ابراهيم عصمت، ١٩٨٢، الاصول الادارية للتربية، دار الشروق، جدة، السعودية.

١٧- نصار، احمد، ١٩٩٣، مشاكل القيادة الادارية وأزمة اتخاذ القرار، مجلة التنمية الادارية، معهد الادارة العامة، المملكة العربية السعودية.

١٨- الهواري، سيد محمود، ١٩٨٢، الادارة الاصول والاسس العلمية للادارة، مكتبة عين شمس، القاهرة.

١٩- وزارة التربية، ١٩٨١، نظام المدارس الثانوية رق ٢٢ لسنة ٧٧ والمعدل برقم ٢٣، بغداد.

٢٠- الياسري، ٢٠٠٠، بناء برنامج تدريبي في المهارات الادارية لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - الجامعة المستنصرية، بغداد.

٢- المصادر الاجنبية:

21- Carr, W&S. Kemmis, Becoming Critical, London, the Falinece.

22- Davis, Keith, & Newstrom, J.W, (1989), Human Behavior at work, 8th ed, New York Ue Graw- Hill Book company.

23- Dalton, F,. (2000) Middle, School teacher Involvement- Based decision making, university of Texas Journal, at Austin Proud est Dissertation Abstract International.

24- Epps, D. (2002). Examining the Leadership impact of principal on student achievement, Dissertation Abstract International, vol.1.

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة
نظرهم.....

- 24- Ferguson, George, A. And Taken, Yoshen, 1989, Statistical analysis in psychology in Education, 6th ed, New york, McGraw-Hill co.
- 25- Gallapher, C.&H. Waston (1981), Quantative mehods for Business Decision's, New York, UE Graw-Hill Bells & Howell co.
- 26- Gibson, &, etal, (1962), Organization Forthed Business-Public, Inc.
- 27- Haper, A., (1975), Fundrnetals of Behaviral Statistics, 3th ed, Addison-Wesley.
- 28- Harnett, Donald, (1982), Statistics Statistical Method, 3th ed, Lonon.
- 29- Hernby, A. J. (1985). Dictionary of Current English, 18th ed, Oxford university Press, England.
30. Mitzbergs, H.D.R. ghani, A. the eoret, 1976, the strctive of unstrueturd precision processes, Administrative science Quarterly, June.
- 31- Nie, H., & Etal, (1993), Statical Decision Making, A logical Approach Bruce, Publishing co. Nill workee.
- 32- Simon, H., 1978, Pecision-Making Processes within Economic Organization management, Making is a statistician experience, Ieview, January.

ملحق رقم (١)

(أستبيان استطلاعي)

السيد مدير الاعدادية المحترم

السيدة مديرة الاعدادية المحترمة

(إستبيان استطلاعي)

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة
نظرهم.....

بين يدك هذا الاستبيان الذي يحتوي على ثلاثة اسئلة ذات أجوبة
مفتوحة ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ادارية في مجال عملكم الاداري ارجو
الاجابة عليها وذلك للتعرف على اهم المعوقات الادارية التي تواجهكم عند
اتخاذ القرار الاداري للمدرس والذي هو عملية اختيار الحل الملائم او اتخاذ
موقف ما ازاء مشكلة تعترض سبيل عملكم الاداري، والأسئلة هي:
س١/ ما معوقات اتخاذ القرار الاداري المدرسي في مجال (الصلاحية) من
وجهة نظركم.

س٢/ ما معوقات اتخاذ القرار الاداري المدرسي في مجال (علاقاتكم
الشخصية المهنية وذاتيتكم) من وجهة نظركم؟ .
س٣/ ما معوقات اتخاذ القرار الاداري المدرسي في مجال (الاسلوب العملي
لأخذ القرار) من وجهة نظركم.

وزارة التربية

مركز البحوث والدراسات التربوية

ملحق رقم (٢)

الاستاذ الفاضل..... المحترم

اهديكم ما البحثية والتقدير بين ايديكم المرفق حول موضوع "معوقات
اتخاذ القرار الاداري في المدارس الاعدادية في محافظة بغداد" والذي اروم فيه
التعرف على معوقات اتخاذ القرار الاداري في المدارس الاعدادية وذلك ضمن
المجالات المحددة في الاستبيان وهي (الصلاحيات، العلاقات الشخصية،
والذاتية، الاسلوب العلمي لأخذ القرار).

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واطلاع واسع في هذا المجال اود ان اعرف وجهة نظركم السديدة حول صلاحية فقرات هذا الاستبيان لتحقيق هدف البحث وما ترونه مناسباً في تعديلها او الاضافة على فقراتها.

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث

فقرات معوقات اتخاذ القرار الاداري في المدارس الاعدادية

ت	فقرات المعوقات الخاصة بمجال (العلاقات الشخصية والذاتية)	صالحة	تحتاج تعديل	غير صالحة
١	أستخدم كل صلاحياتي في اتخاذ القرار.			
٢	لدي صلاحيات كافية لاتخاذ القرار المناسب للعمل.			
٣	أخذ القرار في حدود اللوائح القوانين التربوية.			
٤	أخذ القرارات الروتينية في حدود صلاحياتي.			
٥	تسهل قراراتي في توفير البيئة المناسبة للعمل المدرسي.			
٦	أطلب المساعدة من الجهات العليا عند اتخاذ القرار.			
٧	أحاول التوفيق بين صلاحياتي والقوانين واللوائح المحددة عند اتخاذ القرار.			
٨	أنفذ القرارات الصادرة من الجهات العليا دون استشارة العاملين معي في المدرسة.			
٩	أحتاج إلى صلاحيات أخرى لأخذ القرار المناسب للعمل في المدرسة.			
ت	فقرات المعوقات الخاصة بمجال (الصلاحية)	صالحة	تحتاج تعديل	غير صالحة
١	أراعي الآخرين في اتخاذ القرارات التي تهمهم في العمل.			
٢	أعطي اهتماماً لآراء زملائي في العمل عند اتخاذ القرار.			
٣	أطلب المعلومات عن المشكلة من الزملاء المقربين مني في العمل.			

معوقات اتخاذ القرار الإداري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظة بغداد من وجهة

نظرهم.....

٤	لا أتخذ القرار الذي يؤثر سلباً على علاقتي الشخصية مع الآخرين.			
٥	أحرص على تبني وجهة نظري عند اتخاذ القرار.			
٦	أهتم بقيم وتقاليد المجتمع عند اتخاذ القرار.			
٧	أتردد في اتخاذ القرار الذي يتميز بغموض النتائج في المستقبل			
٨	أحرص على مشاركة العاملين معي عند اتخاذ القرار.			
٩	أجد في نفسي قدرة على اتخاذ القرارات دون استشارة الآخرين.			
١٠	أأخذ القرار الذي أراه مناسباً دون استشارة الآخرين.			
١١	أستخدم علاقتي الشخصية داخل وخارج المدرسة في اتخاذ القرارات المناسبة			

ت	فقرات المعوقات الخاصة بمجال (الأسلوب العلمي في اتخاذ القرار)	صالحة	تحتاج تعديل	غير صالحة
١	أتبع خطوات متسلسلة عند اتخاذ القرار الإداري			
٢	أجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بموضوع القرار قبل اتخاذه.			
٣	أفكر بالنتائج والآثار السلبية المحتملة عند اتخاذ القرار.			
٤	أقيم جميع الحلول التي أضعتها للمشكلة.			
٥	أختار البديل الملائم وفق معايير محددة قبل اتخاذه.			
٦	أأخذ القرار بأختيار أفضل البدائل المتاحة وأكثرها ملائمة لتحقيق الهدف			
٧	أجري عملية تشخيص دقيق لموضوع القرار قبل اتخاذه.			
٨	أعلن القرار باستخدام وسائل اتصال مناسبة.			
٩	أتابع تنفيذ القرار التي أتخذ.			
١٠	أقوم بنتائج القرار الذي أتخذ.			
١١	لا أتبع خطوات اتخاذ القرار الإداري لضيق الوقت.			
١٢	أعتمد على خبرتي الشخصية عند اتخاذ القرار.			

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

ملحق (٣) أسماء الخبراء والمحكمين لأداة البحث

ت	الأساتذة الأفاضل
١	أ.د. قبيل كودي حسين، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
٢	أ.د. محمود كاظم محمود، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
٣	أ.م.د. بلسم احمد علي، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
٤	أ.م.د. رحمن حسين علي، مديرية الرصافة الاولى، وزارة التربية.
٥	أ.م.د. سامي عبد الفتاح، كلية التربية، ابن رشد جامعة بغداد.
٦	أ.م.د. منتهى جاسم عبد الشمري، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
٧	أ.م.د. ميادة عبد اللطيف، اعدادية الكفاءات، الرصافة الاولى.
٨	أ.م.د. نبيل رفيق محمد، مديرية الاعداد والتدريب والتطوير التربوية، وزارة التربية

ملحق (٤)

(الاستبيان النهائي)

السيدة الفاضلة مديرة المدرسة الاعدادية المحترمة

السيد الفاضل مديري المدرسة الاعدادية المحترم.

تحية طيبة...

تقوم الباحثة ببحث يهدف التعرف على معوقات اتخاذ القرار الاداري المدرسي للمدارس الاعدادية في محافظة بغداد، ضمن ثلاثة مجالات ادارية هي: الصلاحية، العلاقات الشخصية والذاتية، الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ادارية في هذا المجال، لذا ارجو تعاونكم معنا لأنجاز هذا البحث من خلال اجابتم على فقرات الاستبانة

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم.....

المرفقة طياً بوضع علامة (√) في الحقل المناسب، علماً ان هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، مع فائق الشكر والتقدير.

الباحثة

أ.م.د. هدى محسن حسن

معلومات عامة:

الجنس: ذكر

أنشئ

ت	مجال الصلاحية	دائماً	أحياناً	لا
١	أخذ القرارات طبقاً للقوانين واللوائح المنظمة للعمل المدرسي.			
٢	لدي صلاحيات كافية لاتخاذ القرار الملائمة للعمل المدرسي.			
٣	أستخدم كل صلاحيات كمدير في اتخاذ القرار الملائم للعمل المدرسي.			
٤	أخذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي في حدود صلاحياتي.			
٥	أوفق بين صلاحياتي والقوانين واللوائح المحددة عند اتخاذ القرار.			
٦	أنفذ القرارات الصادرة من الجهات العليا دون استشارة العاملين معي في المدرسة.			
٧	أحتاج إلى صلاحيات أخرى لاتخاذ القرار الملائم للعمل في المدرسة.			
٨	تسهل قراراتتي في توفير البيئة المناسبة للعمل المدرسي.			
مجال: العلاقات الشخصية وذاتية المدير				
٩	أراعي الآخرين عند اتخاذ القرارات التي تهتم في العمل.			
١٠	أهتم بأراء زملائي في العمل عند اتخاذ القرار المدرسي،			
١١	أستعين بمعلومات بعض الزملاء في العمل عند اتخاذ القرارات			

معوقات اتخاذ القرار الاداري لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد من وجهة

نظرهم.....

المدرسية.			
١٢	تتأثر بعض قراراتي المدرسية بعلاقاتي الشخصية في المدرسة.		
١٣	أستمع لوجهات نظر الآخرين وأبين وجهة نظري في اتخاذ القرار.		
١٤	لدي القدرة على اتخاذ القرارات دون استشارة الآخرين.		
١٥	أشارك العاملين معي عند اتخاذ القرار.		
١٦	أخذ القرار الذي أراه ملائماً دون استشارة الآخرين.		
١٧	أستعين بعلاقاتي الشخصية داخل وخارج المدرسة عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي.		
١٨	أخذ القرارات المدرسية بصورة جماعية.		
مجال الاسلوب العلمي في اتخاذ القرار			
لا	أحياناً	دائماً	
١٩	أجمع المعلومات والحقائق المتصلة بموضوع القرار قبل اتخاذه.		
٢٠	أخذ القرار باختيار أفضل البدائل المتاحة وأكثرها ملائمة لتحقيق الهدف.		
٢١	أقيم جميع الحلول التي أضعتها لحل المشكلة.		
٢٢	أجري عملية تشخيص دقيق لموضوع القرار المدرسي قبل اتخاذه.		
٢٣	اختر البديل الملائم وفق معايير محددة قبل اتخاذ القرار.		
٢٤	اعلن القرار المدرسي باستخدام وسائل اتصال مناسبة.		
٢٥	أفكر بالنتائج والاثار السلبية المحتملة عند اتخاذ القرار.		
٢٦	اعتمد على خبرتي الشخصية عند اتخاذ القرارات الملائمة للعمل المدرسي.		
٢٧	لا اتبع خطوات اتخاذ القرار الاداري لضيق الوقت.		
٢٨	أقوم بمتابعة بتنفيذ القرار الذي أتخذه.		
٢٩	أقوم بنتائج القرار الذي أتخذه للإستفادة من نتائج التقويم في المستقبل.		

حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة

الباحثة: سارة ثامر كاظم العبد الله
أ.م.د. شيماء عبد العزيز عبد الحميد العباسي

جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية

حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة

الباحثة: سارة ثامر كاظم العبد الله

أ.م.د. شيماء عبد العزيز عبد الحميد العباسي

المستخلص:

يهدف البحث الحالي التعرف الى : ١. حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة.

٢. الفروق في حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات النوع (ذكور . إناث) والتخصص (علمي . إنساني).

وتحقيقاً لأهداف البحث، قام الباحثان ببناء اداة لغرض قياس (حل الغموض اللغوي)، معتمداً على الاطار النظري لنظرية جست وكارينتر (Just & carpenter, 1992) في حل الغموض اللغوي، وبعد أن تحقق الباحثان من الخصائص السايكومترية للمقياس من خلال استخراج الصدق والقوة التمييزية ومعامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، اذ بلغ ثبات اختبار حل الغموض اللغوي (٠.٨٥) بطريقة اعادة الاختبار، و(0,71) بطريقة الفا كرونباخ ، وبلغ عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية (٣٠) فقرة، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة الجامعة بلغت (٦٠٠) طالبا وطالبة، وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، التخصص (علمي، انساني)، الصف (الثاني، الرابع)، وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومعامل ارتباط بيرسون، توصل الباحثان الى ما يأتي :

١. تتمتع عينة البحث الحالي بالقدرة على حل الغموض اللغوي ٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية في حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات النوع (ذكور - اناث) ولصالح الذكور ، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغيرات التخصص (علمي - انساني) ولصالح التخصص الانساني .

وقد خرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات .

Abstract :

1-The current research aims to identify: 1. Linguistic Ambiguity Solving among the students of the university. 2.Differences in . Linguistic Ambiguity Solving the students of the university due to the variables gender (male- female) and specialization (human science)

In order to achieve the objectives of the research, the researchers built a tool for the purpose of measuring the (Linguistic Ambiguity Solving), depending on the theoretical framework of the theory of Just & carpenter, 1992) (Linguistic Ambiguity Solving), and after we verify the researchers of the properties Alsekoumtria of scale through the extraction of honesty and strength discriminatory and coefficient of correlation between the degree of the paragraph and class College of the scale, with a constant measure of Linguistic Ambiguity Solving (0,85), in a re-test, and (0.71) in a manner Alpha Cronbach, and the number of paragraphs of the scale, (30) paragraph, the researchers applied the scale on a random sample of university students at (600) students The student, according to the variable type (male, female), specialty (scientific, humanistic), grade (second-fourth), and after data collection and processing statistically using the test Altaúa for one sample, the test Altaúa for two samples independent,

Pearson correlation coefficient, reach researchers to the following: 1. Have the current research sample Linguistic Ambiguity Solving 2. statistically significant in the Management of Linguistic Ambiguity Solving the students of the university depending on the type variables (males - females) for males and specialization (scientific - Humanist) for Humanist

The research came out a set of recommendations and proposals.

مشكلة البحث:

يعد الغموض اللغوي احد المتغيرات المتصلة بالفرد ويوجد اتفاق على أن تحمل الغموض اللغوي يتضمن مواجهة الفرد للجمل الغامضة ومحاولته التغلب عليها بينما عدم تحمل الغموض اللغوي في المقابل يتضمن انسحاب الفرد أو على الأقل عدم إحساسه بالراحة في مواجهته لهذا الغموض ومن ثم لا يحاول فهمها والتغلب عليها (سريع، ١٩٩٠، ص ٢٨).

تكون حالة الغموض اللغوي للكلمات التي لها أكثر من معنى (مثل البنك Bank الذي يمكن أن يشير إلى حافة النهر أو مؤسسة مالية) تعد شائعة في اللغة، ومع ذلك فالناس عادةً ما يستطيعون انتقاء المعنى الصحيح لكلمة داخلية في جملة معطاة دون أن يدركوا بصورة واعية المعاني الأخرى المحتملة للكلمة، ولكن في حالة الوعي بالمعاني المتعددة للكلمة على الفرد أن يقوم بالتخلص من المعاني غير المطلوبة وإلا ستستمر حالة الغموض اللغوي لديه وذلك عندما لا ينتقي الفرد المعنى المقصود ويعمل على إنتاجه (Ferreira & Dell, 2000, p.322).

يعد الغموض اللغوي من أكثر المشكلات شيوعا أثناء التعامل مع النص المقروء وتزداد هذه المشكلة تعقيدا مع تقدم المتعلم في المراحل القرائية، وخصوصا عند التعامل مع المناهج التعليمية الحديثة التي تتطلب توظيف استراتيجيات خاصة لمراقبة الفهم بشكل دائم، ومن العوامل التي تسهم في تدني فهم المقروء الصعوبة في توظيف المعرفة السابقة في فهم المعرفة الجديدة، وكذلك الافتقار إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تسهم وبشكل حقيقي في تغذية الذاكرة العاملة بالمعلومات اللازمة التي يمكن أن توظف لاحقا في فهم النصوص المقروءة (Wong et al, 2008,p.453).

من ذلك يتساءل الباحثان عن مستوى حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة ؟

اهمية البحث :

يعد السلوك اللغوي الانساني من المحاور التي نالت اهتمام الباحثين في مختلف التخصصات ومن هؤلاء الباحثين علماء النفس وعلماء اللغة ويرجع هذا التنوع في الاهتمامات إلى طبيعة اللغة باعتبارها احد مظاهر السلوك الانساني عموما، فان السلوك اللغوي هو احد جوانب الالتقاء بين علم النفس وعلم اللغة، ويختلف علماء النفس وعلماء اللغة في تناولهم لقضايا اللغة (حجازي، ١٩٩٦، ص٤٨)، وتعد لغة الانسان نظاما متكاملا بين عوامل البيئة والعوامل البيولوجية اذ أن عوامل التنشئة والتربية البيئية والتراكيب الفسيولوجية لجهاز النطق وعوامل الوراثة جميعا تعد عوامل مؤثرة في تطور اللغة واكتسابها أو عوامل مسببة لحدوث اضطرابات اللغة وصعوبات النطق المختلفة التي يعاني منها بعض الناس (العتوم، ٢٠١٠، ص٤٥٣).

تطرق علم اللغة النفسي Psycholinguistics، وهو فرع حديث نسبيا من فروع اللغة يدين بوجوده لنظرية تشومسكي تطرق هذا العلم لظاهرة الغموض

اللغوي بما له من صلة بقدرة السامع من خلال ما يسمعه من ألفاظ وتراكيب، وعلل غموض المعنى وإيهامه اما بتعدد التراكيب النحوية ، أو طول الجملة ، أو كثرة الجملة الفرعية، أو عدم وضوح دلالة بعض المفردات نتيجة لتعدد معناها أو عدم معرفة السامع لدلالاتها (خليل، ٢٠١٣، ص٨).

كما أن اللغة ليست حسابا منطقيا دقيقا لكل كلمة معنى محدد ولكل الجمل وظيفة واحدة .. وانما تتعدد معاني الكلمات بتعدد استخداماتها لها في اللغة العادية وتتعدد معاني الجملة الواحدة بحسب السياق الذي تذكر فيه وان الكلمة مرنة بحيث تنتسج وتضيق استخداماتها حسب الظروف والحاجات التي ذكرت في منطلقها، وهذا يؤدي إلى حصول غموض والتباس لغوي في الكلمات والجمل سواء على القارئ أو السامع لها (زيدان، ١٩٨٥، ص١٠٦).

أن السياق أو نمط الكلام Context of Situation يقوم بدور جدا هام في رفع اللبس والغموض اللغوي عن بعض الجمل، وكذلك بالنسبة إلى الاداء الصوتي بما يصحبه من ملامح صوتيه هو في الحقيقة جزء من هذا المقام الذي لا يظهر في اللغة المكتوبة، كما في هذه العبارة : " قال زيد انه مريض" فهذه جملة غامضة اذا انتزعت من سياقها ، لانها تحمل معنيين لعدم وضوح عودة الضمير في "انه" هل هو زيد نفسه ام شخص اخر . ولكن هذه الجملة نفسها داخل السياق الذي قيلت فيه، من حيث الاداء الصوتي أو الظروف الخارجية المصاحبة لها قد ترفع الغموض عنها وتحدد على من يعود الضمير (الجرجاني، ١٩٨١، ص٤١٨)

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي:

١. التعرف على مستوى حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة.

٢. التعرف على الفروق في حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور . إناث) والتخصص (علمي . إنساني).

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية للتخصص (الإنساني _ والعلمي) والصفوف الدراسية (الثانية _ والرابعة) للدراسة الصباحية، ولكلا النوعين (الذكور _ والإناث) للعام الدراسي (٢٠١٧م - ٢٠١٨م) .

تحديد المصطلحات :

قد اعتمدت الباحثة تعريف جست وكارينتر (Just & carpenter, 1992) كتعريف نظري للبحث لأنها اعتمدت على إطارهم النظري. وعرفوه على أنه: الحلول ذات التفسيرات المتعددة للمدخلات الحسية والمستندة إلى مجموعة من العمليات العقلية وهناك نوعان من الغموض: الغموض المعجمي Lexical Ambiguity وينبع من وجود كلمة واحدة لها أكثر من معنى ، والغموض التركيبي Syntactic ambiguity وهو الغموض في الجملة التي لها أكثر من معنى بسبب إمكانية تحليل مكوناتها بأكثر من طريقة (Carpenter et al, 1990,p.126).

أما التعريف الإجرائي لحل الغموض اللغوي: هو "الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من فقرات مقياس الغموض اللغوي المعدة لأغراض البحث".

الإطار النظري لحل الغموض اللغوي:

نظرية جست وكارينتر (Just & carpenter, 1992):

تقترح النظرية أن كل من المعالجة والحفظ يتمان بوساطة التنشيط وأن المقدار الإجمالي للتنشيط متاح في الذاكرة العاملة يختلف بين الأفراد. يمكن للفروق الفردية في قدرة الذاكرة العاملة للغة تفسير الفروق النوعية والكمية بين البالغين في سن الدراسة الجامعية في عدة جوانب من الفهم اللغوي للجملة

الغامضة تضمنت النظرية الذاكرة العاملة اللغوية والتوصيل اللغوي، فلتوصيل التخزين اللغوي يكون فيه التنشيط الاول لمعاني الكلمات عملية تلقائية ولكن تمثيلها والابقاء عليها حتى يتم القيام بالاختيار يستخدم مصادر الذاكرة العاملة وبالاخص أن تمثيلات الكلمات أو الجمل يكون اصعب في الابقاء عليها في الذاكرة بينما هناك متطلبات معالجة متزامنة لان نفس مجموعة المصادر يتم استخدامها للابقاء على المعلومات الاقدم ومعالجة المعلومات القادمة وتسمح السعة الاكبر لبعض الافراد بالتفاعل بين المكون المعجمي والتركيبى للكلمات، والذاكرة العاملة تلعب دورا اساسيا في جميع اشكال التفكير المعقدة كالمنطق وحل المشكلات اللغوية واستيعاب اللغة بالاضافة إلى وظيفتها وبشكل خاص في فهم اللغة والتوصل إلى المعنى لان الفهم ينطوي على سلسلة من الرموز التي يتم انتاجها أو تصويرها والذاكرة العاملة تلعب دورا حاسما في معالجة المعلومات اللغوية منها تخزين واستيعاب المعلومات المقروءة ولمسموعة حيث تبنى وتدمج الافكار من مجموعة من الكلمات المتتالية في النص أو الخطاب المنطوق (Just & carpenter, 1992, p.122)

الدراسات التي تناولت حل الغموض اللغوي:

اولا:الدراسات العربية:

-دراسة عباس (٢٠١٦):

عنوانها " الارتباط بين تعلم اللغة الانكليزية ، تحمل الغموض، والقلق الصفي لدى طلبة الجامعة العراقيين دارسي اللغة الانكليزية لغة اجنبية" تهدف الدراسة إلى تعرف الاتجاه نحو تعلم اللغة الانكليزية ، تحمل الغموض، والقلق الصفي لدى طلبة الجامعة العراقيين دارسي اللغة الانكليزية لغة اجنبية، كما تسعى الدراسة إلى معرفة اتجاه الطلبة نحو تعلم اللغة الانكليزية وتحمل الغموض اللغوي من جانب وقلقهم الصفي من جانب اخر عينة الدراسة تتضمن

(١٧٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من طلبة المراحل الدراسية الثانية والثالثة والرابعة من اقسام اللغة الانكليزية لكليتي التربية جامعة بغداد (كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية وكلية التربية بنات) ولتحقيق اهداف البحث تم استخدام ثلاث ادوات لقياس المتغيرات الثلاثة في الدراسة، عكست نتائج الدراسة اتجاها ايجابيا للطلبة اتجاه تعلم اللغة الانكليزية ومستوى منخفض من تحمل الغموض اللغوي ومستوى عالي من القلق الصفي. وبينت الدراسة ايضا عدة ارتباطات ذات دلالة احصائية حيث اظهرت أن موقف الطلبة نحو تعلم اللغة الانكليزية يرتبط سلبا مع تحمل الغموض وايجابيا مع القلق الصفي في حين أن تحمل الغموض يرتبط سلبا بالقلق الصفي وعلاوة على ذلك وجدت الدراسة بان مستوى تحمل الغموض لدى الطلبة له اثر في مستوى القلق الصفي لديهم اكبر من اثر الاتجاه نحو تعلم اللغة الانكليزية واستنادا إلى نتائج الدراسة تم تقديم عدة توصيات (عباس، ٢٠١٦، ص ١-٣٦).

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

دراسة جوف (Gough, 1966):

عنوانها "اثر بنية الجملة (معلوم - مجهول) (مثبت - منفي) (طولها - قصرها) على الاداء في مهام فهم الجملة، وتم تطبيق ذلك على عينة مكونة من (٢٠) طالبا من طلاب الجامعة، وتم تقديم ثمانية وعشرين جملة ما بين جملا مبنية للمعلوم واخرى مبنية للمجهول وكذلك جمل مثبتة واخرى منفية، وقد كانت الجمل المبنية للمجهول اطول من الجمل المبنية للمعلوم والجمل المنفية اطول من المثبتة، وفي حالتها الاثبات أو النفي تبعث كل جملة صورة مرتبطة بها تعبر عن اثباتها أو نفيها وكان يطلب من المفحوص أن يقرر ما اذا كانت الجملة صحيحة ام خاطئة شكلا ومضمونا وذلك بسرعة كلما امكن، وباستخدام اختبار (T test) اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند

مستوى (٠,٠١) في اداء الافراد على مهام فهم الجملة كما دلت النتائج على أن الافراد يأخذون وقتا اطول في الفهم في حالة الجمل الطويلة المبنية للمجهول ، وكذلك الجمل الطويلة المنفية مقارنة بالجمل الاخرى القصيرة المبنية للمعلوم والمثبتة وبذلك تم استنتاج أن الافراد يأدون على مهام الجمل الواضحة افضل من الجمل الغامضة لغويا مما يؤكد تاثير الغموض التركيبي على الفهم اللغوي. (Gough,1966,p.492-496)

-دراسة راينر واخرون (Rayner et al, 1983):

عنوانها "التفاعل السينتاتيكي والسيمانتي اثناء فهم وتجهيز الجملة مع ملاحظة حركة العين في التحليل السيمانتي للجمل المنحرفة عن الجملة"، وتم تطبيق الدراسة على عينه مكونة من (٢٠) طالبا من طلاب الجامعة قدمت لهم (١٢) جملة واضحة و(١٢) جملة غامضة لغويا تحتوي كل جملة على اربعة تفسيرات مرتبطة بمعنى جملة واحدة فقط منهم صحيحة سنتاتيكية وسيمانتيا وبرجماتيا، وكانت مهمة المفحوص تحديد الجملة الصحيحة في سرعة ودقة، وقد سجلت حركة العين بواسطة جهاز اقتفاء اثر العين لدول بوركنجي بمعهد بحوث ستانفورد Stanford Research Kintitute Duel Purkinje Eye Tracker. وباستخدام استخدام (T test) اوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (٠,٠١) بين الجمل الواضحة والغامضة لغويا ، حيث تتطلب الجمل الغامضة وقتا اطول في الفهم على عكس الجمل الواضحة المعنى وتوصلوا الباحثون إلى أن الفهم السناتاتيكي والسيمانتي والبرجماتي يقيد تفسير الجملة إلى تفسير واحد فقط هو معنى الجملة . (Rayner et al, 1983,p.358-374)

منهجية البحث واجراءاته :

اتبع الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، كونه انسب المناهج ملائمة لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق بينهما ، إذ يهتم هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات ، ويهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً ، فالتعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى ، أما التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها .(عبيدات وآخرون ١٩٩٦، ٢٨٦)

مجتمع وعينة البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة جامعة القادسية الدراسات الصباحية الأولية للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨). من طلبة الصفوف الثانية والرابعة لكليات جامعة القادسية الدراسة الصباحية وتكون المجتمع الإحصائي من (٨٢٦٢) طالب وطالبة من الكليات العلمية والانسانية بواقع (٤) كليات انسانية و(٨) كليات علمية منهم (٤١٠٠) طالبا وطالبة للتخصص الانساني ، و(٤١٦٢)^(*) طالبا وطالبة للتخصص العلمي، والجدول (٢) يوضح ذلك:

الجدول (١)

مجتمع البحث موزع بحسب الكليات والنوع الاجتماعي والتخصص

المجموع	مجموع الكلي		المرحلة الرابعة		المرحلة الثانية		العلمي/الكلية
	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	
٣٥٥	١٦٦	١٨٩	٨١	٧١	٨٥	١١٨	علوم الحاسوب والرياضيات
٢٨١	١٩٠	٩١	٩٧	٥٤	٩٣	٣٧	الهندسة
٣٣٥	٢٠٨	١٢٧	٩٣	٧٦	١١٥	٥١	العلوم

٢٩٢	٢٢٦	٦٦	٨١	٣٩	١٤٥	٢٧	التمريض
١٠٤٨	٤١٧	٦٣١	١٤٨	٢٣٤	٢٦٩	٣٩٧	الادارة والاقتصاد
٤٢٨	٢٢٢	٢٠٦	٧٦	١٠٣	١٤٦	١٠٣	التربية البدنية وعلوم الرياضة
٣٨٣	٨١	٣٠٢	٥٢	١٢٩	٢٩	١٧٣	التربية/ التخصصات العلمية
١٤٨	١١٣	٣٥	٥١	٢٤	٦٢	١١	التقانات الاحيائية
٤١٦٢	١٩٧٧	٢١٨ ٥	٧٩٤	٩٣٨	١١٣ ٨	١٢٤ ٧	مجموع العلمي
١٩٥	١٣٨	٥٧	٥٩	١٣	٧٩	٤٤	الفنون الجميلة
٤٧٠	١٩٤	٢٧٦	٨٤	١٠٨	١١٠	١٦٨	القانون
٢٠٣	٢٠٣	—	٩٦	—	١٠٧	—	التربية بنات
١٥٦٨	١٠٩٠	٤٧٨	٥٧٣	٢٦٤	٥١٧	٢١٤	التربية/التخصصات الانسانية
٢٢٣	٨٨	١٣٥	٣١	٥٣	٥٧	٨٢	الاثار
١٤٤١	٧٣٣	٧٠٨	٣٩٨	٣٩٠	٣٣٥	٣١٨	الاداب
٤١٠٠	٢٤٤٦	١٦٥ ٤	١٢٤ ١	٨٢٨	١٢٠ ٥	٨٢٦	مجموع الانساني
٨٢٦٢	٤٤٢٣	٣٨٣ ٩	٢٠٣ ٥	١٧٦ ٦	٢٣٨ ٨	٢٠٧ ٣	المجموع الكلي
	٨٢٦٢		٣٨٠١		٤٤٦١		

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية Stratified Random Sampling ويستعمل هذا الأسلوب عندما يمكن تقسيم المجتمع إلى طبقات، واعتبار كل طبقة وحدة واحدة، ومن ثم اختيار أفراد عينة البحث عشوائيا من هذه الطبقات . (ملحم ، ٢٠٠٠، ص ١٢٦)، واختير منها بالأسلوب المتناسب (Prepositional Allocation)(عطوي ، ٢٠٠٠، ص ٩٠)، (٦٠٠) طالبا وطالبة من مجتمع طلبة جامعة القادسية للصفوف الثانية والرابعة من مجتمع البحث والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

توزيع افراد العينة النهائية موزعة على وفق الجنس والتخصص والصف

المجموع	مجموع الكلي		المرحلة الرابعة		المرحلة الثانية		العلمي/الكلية
	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	
٢٦	١٢	١٤	٦	٥	٦	٩	علوم الحاسوب والرياضيات
٢١	١٤	٧	٧	٤	٧	٣	الهندسة
٢٤	١٥	٩	٧	٣	٨	٤	العلوم
٢١	١٦	٥	٦	٣	١١	٢	التمريض
٧٦	٣٠	٤٦	١١	١٧	٢٠	٢٩	الادارة والاقتصاد
٣١	١٦	١٥	٦	٧	١١	٧	التربية البدنية وعلوم الرياضة
٢٨	٦	٢٢	٤	٩	٢	١٣	التربية/التخصصات العلمية
١١	٨	٣	٤	٢	٥	١	التقانات الاحيائية
٣٠٢	١٤٣	١٥٩	٥٨	٦٨	٨٣	٩١	مجموع العلمي

١٤	١٠	٤	٤	١	٦	٣	الفنون الجميلة
٣٤	١٤	٢٠	٦	٨	٨	١٢	القانون
١٥	١٥	—	٧	—	٨	—	التربية بنات
١١٤	٧٩	٣٥	٤٢	١٩	٣٨	١٦	التربية/التخصصات الانسانية
١٦	٦	١٠	2	٤	٤	٦	الاثار
١٠٥	٥٣	٥١	٢٩	٢٨	٢٤	٢٣	الاداب
٢٩٨	١٧٨	١٢٠	٩٠	٦٠	٨٨	٦٠	مجموع الانساني
٦٠٠	٣٢١	٢٧٩	١٤٨	١٢ ٨	١٧٣	151	المجموع الكلي
	٦٠٠		٢٧٦		٣٢٤		

أداة البحث : اختبار حل الغموض اللغوي:

بما ان الدراسة الحالية تهدف للتعرف على مستوى حل الغموض اللغوي لطلبة جامعة القادسية قام الباحثان ببناء اختبار حل الغموض اللغوي بالاعتماد على نظرية جست وكارينتر (Just & carpenter, 1992) يتكون اختبار حل الغموض اللغوي من (٣٢) جملة تعرض في كل منها جملة رئيسية ويعرض اسفل هذه الجملة أربعة بدائل (أ ، ب ، ج، د) والمطلوب من المفحوص أن يحدد ادق الجمل إلى معنى الجملة الأولى من بين الجمل الأربعة الموضوعة وذلك بوضع علامة (√) امام البديل المناسب الذي يمثل معنى الجملة الأساسية ويقوم بالإشارة إلى ذلك من خلال ورقة الإجابة، وتكون المقياس من مكونان وهما (المكون المعجمي والمكون التركيبي) ، وكل مكون له اربعة اجزاء كل جزء يمثل (٤) جمل ، وقد اعد هذا المقياس على طلبة الجامعة وتم استخراج القوة التمييزية للمقياس وتم حذف فقرتان منه كما موضح

في جدول (٣) . وأستخدم الباحثان في صدق المقياس الصدق الظاهري وصدق البناء ،أما الثبات فقد استخدم اعادة الاختبار الذي كان معامل ثباته (٠.٨٥) ومعامل الفا كرونباخ الذي كان معامل ثباته (٠.٧١).

ولاستخراج صدق المقياس استخدمت الدراسة الحالية أسلوب اختيار المجموعتين المتطرفتين ومعامل الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية اذ وجد الباحثان أن فقرات المقياس معظمها كانت ذات دلالة إحصائية كما في جدول (٤)، وهذا ما يدل على صدق البناء لان هذا الأسلوب هي من مؤشرات صدق البناء .

ولاستخراج ثبات المقياس استخدم الباحثان طريقة إعادة الاختبار لاستخراج معامل الثبات اذ سحبت عنه عشوائية مؤلفه من (٤٠) طالب وطالبة وتم ايجاد العلاقة بين درجات التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون اذ بلغ (٠.٨٥) وتعد هذه القيمة مقبولة اذ تشير هذه القيمة الى استقرار الافراد وعدم تذبذب استجاباتهم بين تطبيق واخر ويشير الى دقة المقياس وبهذا يكون المقياس جاهز للتطبيق .

جدول (٣)

يوضح القوة التمييزية لفقرات اختبار حل الغموض اللغوي باستخدام طريقة المجموعتين المتطرفتين

الفقرة	قيمة معامل التمييز	قيمة معامل الصعوبة
١	0,32	0,51
٢	0,51	0,31
٣	0,18	0,47
٤	0,30	0,45
٥	0,44	0,37
٦	0,34	0,56
٧	0,36	0,34

0,53	0,25	٨
0,34	0,39	٩
0,37	0,25	١٠
0,33	0,42	١١
0,57	0,32	١٢
0,36	0,31	١٣
0,33	0,28	١٤
0,63	0,18	١٥
0,51	0,47	١٦
0,33	0,54	١٧
0,47	0,49	١٨
0,64	0,45	١٩
0,45	0,26	٢٠
0,58	0,56	٢١
0,32	0,47	٢٢
0,30	0,57	٢٣
0,54	0,59	٢٤
0,67	0,53	٢٥
0,31	0,62	٢٦
0,47	0,40	٢٧
0,38	0,36	٢٨
0,32	0,46	٢٩
0,59	0,59	٣٠
0,33	0,58	٣١
0,34	0,22	٣٢

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار حل الغموض اللغوي

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,51	21	0,46	11	0,31	١
٠,36	22	٠,39	12	0,41	٢
٠,50	23	٠,30	13	0,25	٣
٠,51	24	٠,22	14	0,27	٤
٠,43	25	٠,16	15	0,33	٥
٠,54	26	٠,40	16	0,10	٦
٠,33	27	٠,46	17	0,30	٧
٠,30	28	٠,53	18	0,22	٨
٠,32	29	٠,36	19	0,31	٩
٠,45	30	٠,34	20	0,17	١٠
		0,27	32	0,51	31

❖ التطبيق النهائي:

بعد التأكد من صلاحية المقياس تم تطبيقه على عينة البحث الأساسية البالغة (٦٠٠) طالب وطالبة.

الوسائل الإحصائية:

لغرض الوصول إلى نتائج البحث الحالي، تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

١. مربع كاي (chi-square)

٢. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين

٣. الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة

٤. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)

٥. معادلة ألفا (Alpha Formula)

٦. معامل ارتباط سبيرمان براون (Spearman-Brown)

عرض النتائج وتفسيرها:

١-الهدف الأول : التعرف على حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة:

بعد تطبيق اختبار حل الغموض اللغوي بصورته النهائية، أُستخرج المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة من طلبة الجامعة البالغ عددهم (٦٠٠) طالباً وطالبة، فبلغ متوسط درجاتهم (22,20) درجة، وبانحراف معياري مقداره (3,10) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي (22,20) والنظري البالغ (16)، أُستعمل الإختبار التائي (t-Test) لعينة واحدة، فأظهرت النتائج أن الفرق ذو دلالة إحصائية سالبة، أي لصالح المتوسط النظري، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (48,85)، أكبر من القيمة التائية الجدولية* البالغة (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (599)، مثلما موضح في الجدول (5). وتشير هذه النتيجة إلى تمتع طلبة الجامعة بالقدرة على حل الغموض اللغوي.

الجدول (5)

الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على حل الغموض اللغوي لدى أفراد العينة من طلبة الجامعة

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
حل الغموض اللغوي	600	22,20	3,10	16	48,85	1,96	0,05

*القيمة التائية الجدولية = (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (599).

تفسير هذه النتيجة:

تتفق هذه النتيجة في مضمونها مع الدراسات والبحوث العلمية منها دراسة (Gough,1966)، (Rayner et al, 1983)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية جست وكارينتر أن للسياق دورا مهم في فهم الجمل وحل غموضها اللغوي فعند قراءة الطالب للجملة تنشط كل معانيها في الذاكرة العاملة، والطالب يتوصل إلى فهم وحل الغموض اللغوي للجمل الغامضة بواسطة السياق فكما كانت الكلمات الغامضة مخزونة في الذاكرة كلما كان سهل الوصول إلى المعنى من خلال تنشيط ذلك في الذاكرة العاملة ومساعدة الطالب على استرجاعه وتساعد على دمج افكاره في تيار الكلمات المتتاليه للتوصل إلى المعنى المتمثل في حل الغموض اللغوي، هذه النتيجة لا تتفق مع دراسة دراسة عباس (٢٠١٦).

الهدف الثاني :

الفروق في حل الغموض اللغوي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني).

للتحقق من هذا الهدف فقد أجري تحليل إحصائي للكشف عن الفروق في حل الغموض اللغوي تبعا لمتغيرات النوع والتخصص وضمنت النتائج في جدول (٦) و(٧).

جدول (٦)

الفروق في حل الغموض اللغوي تبعا لمتغير التخصص (علمي-إنساني)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
إنساني	18,515	1,0,91	26,172	1,96	0,05
علمي	23,597	2,401	35,524		

وقد أشارت المعالجة الإحصائية في الجدول (٦) إلى الآتي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص (علمي-إنساني) ولصالح التخصص العلمي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (35,524) أعلى من القيمة التائية الجدولية (1,96) بمستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية في مستوى حل الغموض اللغوي بين التخصص العلمي والتخصص الإنساني ولصالح التخصص العلمي حيث بلغ الوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي (23,597) ، بينما كان الوسط الحسابي لعينة التخصص الإنساني (18,515)، فذوي التخصص العلمي لديهم مهارات وقدرات وشغف مختلف عن ذوي التخصص الإنساني فكلًا منهم متميز بقدرات عقلية ومستوى تجهيز للمعلومات المختلف عن بعضهما الآخر ،أما بالنسبة الى التعرف على الفروق تبعا لمتغير النوع (ذكور-إناث) فقد ظهرت النتيجة كالآتي:

جدول (٧)

الفروق في حل الغموض اللغوي تبعا لمتغير النوع (ذكور -إناث)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
ذكر	22,758	3,088	4,623	1,96	0,05
أنثى	21,603	3,023	4,627		

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع (ذكور-إناث) ولصالح الإناث إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4,627) أعلى من القيمة التائية الجدولية (1,96) بمستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية في مستوى حل الغموض اللغوي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، حيث بلغ الوسط الحسابي لعينة الإناث (21,603) ، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الذكور (22,758)، وهذا يدل على أن الإناث يتمتعن بقدرة عالية تمكنهم من حل الغموض اللغوي وهذا يشير إلى تميزهن عن الذكور بمستوى سعة عقلية عالية وبالتالي تنشيط ينعكس ذلك على قدرتهن على تنشيط المعنى الغامض وحل غموضه اللغوي.

التوصيات:

- الإهتمام بموضوع حل الغموض اللغوي وسعة الذاكرة العاملة والاندفاعية الانفعالية على المستويين النظري والتطبيقي وإدراجها ضمن مفردات مادة علم النفس المعرفي في الكليات الإنسانية
- الاستفادة من اختبارات حل الغموض اللغوي في تشخيص الطلبة للمساعدة في تحديد نوع الدراسة التي تتطلب معالجة جوانب الضعف فيها فيما يخص ذلك.
- تضمين بعض المناهج المدرسية نماذج من التدريبات والأنشطة التي تساعد على زيادة قدرة الطلبة على حل الغموض اللغوي.

المقترحات:

- دراسة للكشف عن حل الغموض اللغوي لدى الطلبة المرتفعي القدرة اللغوية والمنخفضي القدرة اللغوية.
- دراسة علاقة حل الغموض اللغوي باختبارات الذكاء المختلفة.

- دراسة اثر تكرار الكلمة (مرتفع-منخفض) على سعة الذاكرة العاملة اثناء حل المشكلة على طلبة المرحلة الاعدادية .

المصادر العربية :

✚ حجازي، محمد فهمي (١٩٩٧): اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين ط٢، منشورات دمشق سوريا.

✚ خليل، حلمي (٢٠١٣): العربية والغموض (دراسة لغوية)، ط٢، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، مصر.

✚ سريع، رضا عبدالله، (١٩٩٠) : دراسة لاثر القدرة على الاستدلال وتحمل الغموض وصدق الالماعه في تعلم سلوك التنبؤ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بنها ، جامعه الزقازيق.

✚ عباس، سلام حامد (٢٠١٦): الارتباط بين تعلم اللغة الانكليزية ، تحمل الغموض، والقلق الصفي لدى طلبة الجامعة العراقيين دارسي اللغة الانكليزية لغة اجنبية، مجلة جامعة واسط، العدد الخاص بالمؤتمر الدولي التاسع لجامعة واسط ، ص ص ١-٣٦.

✚ عبيدات، ذوقان عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق ، (١٩٩٤): البحث العلمي وادواته وأساليبه، ط١، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.

✚ العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠): علم النفس المعرفي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن - عمان.

✚ عطوي، جودت ، (٢٠٠٠) : اساليب البحث العلمي مفاهيمه ، ادواته ، طرقه الاحصائية_، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

✚ ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دارالمسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن- عمان.

المصادر الأجنبية:

- Carpenter P. A., Just M. A., Shell P. (1990): **What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test.** *Psychol. Rev.* 3 404–431 10.1037
- Ferreira ,V.S& Dell, G.S. (2000): **Effect of ambiguity and lexical availability on syntactic and lexical production.** *Cognitive psychology*, 40,p 296-340.
- Gough, P.B., (1966): **The verification of sentences : the effects of delay of evidence and sentence length,** *J.V.L.V.B*, pp 492-496.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992): **A capacity theory of comprehensioncomprehension: Individual differences in working memory.** *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Rayner K, Duffy SA.(١٩٨٦): **Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity, and lexical ambiguity .***Mem Cognition*. ١٤٢٠١: ١٩١-٢٠١
- Wong PCM, Warriar CM, Penhune VB, Roy AK, Sadehh A, Parrish TB, Zatorre RJ (2008): **Volume of left Heschl'sGyrus and linguistic pitch learning.** *Cerebral Cortex*. 18:828–836.

الهوامش:

(*) تم الحصول على البيانات المؤشرة في أعلاه من وحدة التخطيط والمتابعة في رئاسة جامعة القادسية وحسب الكتاب الصادر من وحدة الدراسات العليا – كلية التربية – ابن رشد ، قسم العلوم التربوية والنفسية (العدد 768 بتاريخ ٢٠١٨/3/19)

مدى تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في الكليات الاهلية الجامعة

م.د. بلسم احمد علي
جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد
قسم علوم تربوية ونفسية

مدى تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في الكليات الالهية الجامعة

م.د. بلسم احمد علي

مقدمة:-

حظيت عمليات إصلاح والتعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الأهتمام الى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر الى الجودة الشاملة والإصلاح التربويب أعتبارهما وجهين لعملة واحدة.(أحمد،٢٠٠٩،٩).

وتعد المرتكزات الأساسية الأداة الجودة الشاملة ذات أهمية في إطار التطبيق العلمي في مختلف المؤسسات الإنسانية العاملة من حيث المنطلق الفكري في مكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتتمثل هذه المنطلقات الفكرية بالتركيز على إدارة القوى البشرية والمشاركة والتحفيز ونظام المعلومات والتغذية الراجعة وتوكيد الجودة والتحسين المستمر والألتزام الإدارة العليا والقرارات المبينة على الحقائق والمناخ التنظيمي وإدارة العمليات(حمود، ٢٠٠٠، ٩٨-١٠٢).

فأدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لأدارة الجودة تهدف للتحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والخدمات .

وتشير الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التربوي الى مجموعة من المعايير والأجراءات بهدف تنفيذها الى التحسين المستمر في المنتج التعليمي وتشير الى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي

العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية (Talot & Bog dear).

فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لا يعني أن نجعل المؤسسات التعليمية وخصوصاً الجامعات تجارية أو الصناعية تسعى لمضاعفة إرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ولكن مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقاً لجودة وسعياً لمضاعفة الجهود التعليمية، من أجل تحقيق أفضل لنتائج يرضى الجهود التعليمية.

وهناك العديد من الخبراء أهتموا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات ومنهم جوردان، وكروي، بالديج، وأدوارد ديمنج والذي اقترح أربعة عشر مبدأ لتحسين جودة الجامعات ومنها خلق حاجة مستمرة للتعليم الجامعي، الاهتمام بالتدريس المستمر في جميع الوظائف الجامعية وتبنى فلسفة جديدة لتطوير المستمر، وعدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط. (النجار، ٢٠٠٢، ٧٧-٧٦).

وأن بؤرة تركيز إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تنصب أساساً في مجال تقويم المؤسسة التربوية بقصد تطويره وتحسينه بأبعاده هذا الأسلوب أحد الأساليب الحديثة المستخدمة في تقويم المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص وتوظيف مبادئ وأفكار الجودة الشاملة في أنظمة التعليم العالي يعود بالنفع على الجامعات إذ يضع حجر أساس لرؤية فلسفة الأهداف الجامعة ويرفع معنويات العاملين فيها ويمنحهم فرصة التعبير عن مفاهيمهم واتجاهاتهم نحو المهنة مما يضيف على البيئة التعليمية مناخاً منتجاً (الموسوي، ٢٠٠٣، ٩٢-٩٣).

فالكليات الأهلية الجامعية التي تأسست في العراق أثر صدور قرار في (١٩٨٧) وكانت في البداية ثلاث جامعات أهلية ذات الاختصاصات مختلفة والتي تحرص على أن تكون متميزة بحرية التعبير عن الرأي وتعمل على تطبيق مفاهيم عصرية تخدم خصوصية المجتمع والتفاعل مع احتياجاتها المرحلية والمستقبلية والمساهمة في تطوير المجتمع المحلي من خلال التفاعل المستمر مع مختلف قطاعاته وتوفير الكفاءات التخصصية من خلال ما تقدمه الكليات متخصصة تخدم المجتمع بشكل عام.

أولاً: مشكلة البحث:-

تحددت مشكلة لبحث في استقصاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة المطبقة في الكليات الأهلية الجامعة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس فيها من خلال مجالات الدراسة الأربعة وهي (تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، متابعة العملية التعليمية، تطوير القوى البشرية في اتخاذ القرار وخدمة المجتمع).

ثانياً: أهمية البحث:-

يشهد المجتمع الدولي تقدم في العلوم التربوية وتطور في البحوث الإدارية والاقتصادية ذات لصلة بتحسين العمل الإداري والتقدم التكنولوجي كما أختصت إدارة الجودة الشاملة في الآونة الأخيرة أهمية خاصة سواء على الصعيد العالمي أو العربي إذ تعتب أحد الأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة في الفترة الحالية (المناصير، ١٩٩٤، ٨).

وقد استدعى التغيي السريع في الميادين الاقتصادية والتقنية نشوء مطالب ملمة على الجودة التعليمية ونادت الحكومات الى إصلاحات تربوية وتعليمية على نطاق واسع من خلال التركيز على تنفيذ أداة الجودة الشاملة.

أن إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تحسن المفاهيم المختلفة لجودة التعليم وتضمن هذه المفاهيم المختلفة، تحسين أداء الطلاب وبرامج وخطط الدورات،

تحسين الروابط بين المجتمعات التربوية، تطوير الهيئة العامة وأدائها، تحسين التعليم التربوي بالإمكان تنفيذ مبادرا إدارة الجودة الشاملة في التعليم وإحداث تأثير إيجابي على تحسين النظام التعليمي (Hany، ٣٧، ١٩٩٤).

تكمن أهمية البحث في أنها تتناول موضوع إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة التي تتسم بالحدثة وأخذ يظهر في مؤسسات التعليم وفي دول العالم المتقدمة حيث أخذ تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية كما تأمل الباحثة أن يشكل هذا البحث نقطة إنطلاق الباحثين في هذا المجال على الجامعات الأخرى (المصدر)؟

ثالثاً: أهداف البحث:-

هدف البحث بالتحديد الى التعرف على:-

- مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة منوجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية.
- تحديد أثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً في الكليات الأهلية الجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس.

رابعاً: حدود البحث:-

- ١- يقتصر البحث الحالي على مدى تطبيق مبادا إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الواقعة ضمن حدود محافظة بغداد وهي:-
(كلية التراث الأهلية- كلية الرافدين الأهلية- كلية المأمون الأهلية، كلية المنصور الأهلية).

٢- للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

خامساً: تحديد المصطلحات:-

١-الكليات الأهلية:-

(هي مؤسسة عالمية ذات نفع خاثل وللكلية معنوية وأستقلال مالي وأداي كمت تتمتع بجميع الحقوق التي يختص بها الشخص المعنوي والمنصوص عليها في التشريعات العراقية ويمثلها عميدها وتتمثل للكلية بأهداف) (وزارة التعليم العالي، ١٩٩٤).

٢-أدارة الجودة الشاملة:-

هي (أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المؤسسة التعليمية ومستوياتها ليوافر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب المستفيدين من التعلم، زهيمطالبة تحقق أفضل الخدمات تعليمية بحثية بأكف الأساليب ثبت نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وأدارتها) (النجار، ١٩٩٩، ٧٣).

دراسات سابقة:-

وفيما يأتي أستعرض لأهم الدراسات التي أجريت فيمجال بحث إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية على مستوى الجامعات.

دراسة عبد العزيز أبونبعة وفوزية مسعد (١٩٩٨) (أدارة الجودة الشاملة فيمؤسسات التعليم العالي) هدفت الدراسة الى مفاهيم أارة الجودة الشاملة ومجالات التعاون بين الجامعات ومنظمات الأعمال وتطبيقات أدارة الجودة في الجامعات ومجالات تطبيق سلسلة الأيزو (٩٠٠٠) فيمؤسسات التعليم العالي وكما تناوله الدراسة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأدرنية الأهلية والمعوقات المحتملة في التطبيق وتوصلت الدراسة الى بناء إستراتيجية لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات.

ذودراسة مها جويلي(٢٠٠٢) (المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية) هدف الدراسة الى كشف عن المتطلبات تطبيقالجودة الشاملة في مجال التعليم ومعرفة مبررات التي تستدعي تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي من أجل تحقيق ذلك أستخدمت الباحثة منهج الوصفي اليداني وأشارات نتائج الدراسة الى أن أهم متطلبات تحقيق الجودة تحديد الأهداف والأفكار إشراك جميع الأطراف المستفيدة والتركيز على المناخ التعليمي والإدارة الواعية والتركيز على المخرجات والتأكيد على التحسين المستمر والتغذية الراجعة.

ودراسة نعمان الموسي(٢٠٠٣) تطوير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي) هدف الدراسة الى بناء أداة لقياس الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال التحقق من صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق في المؤسسات التربوية وتدخلت الدراسة الى بناء مقياس يتضمن (٤٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات لإدارة الجودة الشاملة فيمؤسسات التعليم العالي، وهي متطلبات الجودة والمتابعة وتطوير في مؤسسات التعليم العالي بالمنطقة العربية.

دراسة معروز جابرعلاونة (٢٠٠٤) (مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة فيالجامعة العربية الأمريكية)هدفت الدراسة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة في الجامعة العبية الأمريكية منوجهة نظرأعضاء الهيئة التدريسية وفقاً للتغيرات(الجنس المؤهل العلمي،سنوات الخبرة، العمر، الجامعة التي تخرج منها) وتوصلت الدراسة عدم وجودأختلاف في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية- سنواتالخبرة- والعمر- المؤهل العلمي وأظهرت النتائج أن هناك أنسجام في استجابات أفراد العينة حول مبادرة الجودة بغض النظر عن خصائص أفراد العينة.

دراسة (Motwohi ١٩٩٥) تطبق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وأتجاهات مستقبلية تضمنت الدراسة النظرية الى أزيد أتجاهات الجودة في التعليم وهي (التعريف والاتجاهات الدراسات المعيارية، التطبيق والتقويم وأشتملت الدراسة على مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي الوعي والالتزام والتخطيط تطبيق البرنامج التقويم والاتجاهات المستقبلية لتبك النواحي الملترمة.

دراسة (Warks& Franle،٩٦) إدارة الجودة الشاملة مبادئ ومعايير الأيزو(٩٠٠٠) في الجامعات الهندسية هدفت الدراسة التعرف على مبادئ ومعايير الجودة الشاملة وناقشت مبادئ وأستراتيجيات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الهندسي كما وضعت عدة أدوات وطرق مناسبة لفاعلية التعليم وأقترحت مقرر تعليمي عنأدارة الجودة الشاملة يتضمن مناقشات ودراسة حالة وأقترحات.

ومن خلال العرض السابق للدراساتوالبحوث التي أجريت في موضوع إدارة الجودة الشاملة يمكن أستخلاص الأتي:-

* توصلت نتائج كافة الدراسات العربية والأجنبية الى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

* أكدت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية على الأستمرار في تطبيق هذا الأسلوب الأداريلما له فائدة تعود على الجامعة والمجتمع.

*ركزت معظم الدراسات السابقة في هذا المجالعلى واقع إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

* أستفادة الباحثة من الدراسات في الترف على مجموعة من الجوانب منها المنهجية العلمية المستخدمة فيها والأساليب الإحصائية وطرق معالجتها.

*جميع الدراسات السابقة تم تطبيقها على مؤسسة تعليمية خارج العراق وركزت على مدارس وجامعات حكومية وهذا ما يميز به البحث تم تطبيق على كليات أهلية خاصة وحديثة التأسيس.

منهج البحث:-

أستخدمت في هذا البحث المنهج الوصفي الميداني المناسب للأهداف وهذا المنهج الذي يهدف وصف الظاهر كما هي في الواقع ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع وعينة البحث:-

يتكون مجتمع البحث من جميع اعضاء هيئة التدريس العاملين من هم أستاذ دكتور - أستاذ مساعد- مدرس في الكليات الأهلية الجامعة (كلية المأمون - كلية المنصور الجامعة - كلية التراث- كلية الرافدين) للعام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ لذا لجأت الباحثة للحصول على أعداد التدريسيين على الملاك في الكليات الأهلية أذ يشير جدول (١) الى أعداد التدريسيين على الملاك عدد (٢٠٥) تدريسياً تحددت العينة ب (٥٠%) من المجتمع تم أخبارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عددهم (١٠٢) تدريسياً.

جدول (١)

أفراد مجتمع البحث وعينة موزعين على الكليات والأقسام للعام الدراسي

٢٠٠٩ / ٢٠١٠

ت	الكليات	عدد الأقسام	عدد التدريسيين	الأقسام الموزعة
١	كلية التراث الجامعة	٤	٤٠	٢٠
٢	كلية الرافدين الجامعة	٧	٥٠	٢٥
٣	كلية المأمون	٦	٦٥	٣٢

الجامعة				
٤	كلية المنصور الجامعة	٥	٥٠	٢٥
المجموع		٢٢	٢٠٥	١٠٢

توزيع أفراد موزعين حسب الكليات والأقسام ويعود سبب الاعتماد على آراء التدريسيين في الكليات الأهلية الى أنهم على صلة وثيقة ومباشرة بالأدات وأنهم أول المتأثرين بالعمل الإداري.

أداة البحث:-

قامت الباحثة باستخدام مقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي للموسوي (٢٠٠٣) حيث بلغ عدد الفقرات (٨٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي (متطلبات الجودة- المتابعة والتطوير- القوى البشرية- اتخاذ القرار).

وقد قامت الباحثة بعرض المقياس على خمسة محكمين في مجال الإدارة والتربية وطلب منهم تحديد مدى شمولية المقياس لمبادئ ادارة الجودة الشاملة والصحة العلمية للفقرات ودرجة ارتباط كل بالمجال الذي أدرج تحته والصحة اللغوية للفقرات وصلاحية المقياس للتطبيق وبناء مقترحاتهم ثم تغيير كلمة مؤسسة الى جامعة.

كما تم أستخراج صدق الأنتسان الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال من المقياس ومع الدرجة الكلية للمقياس ونتائج الجدول الآتي:-

جدول (٢)

معاملات الارتباط بيرسون بين مجالات المقياس والدرجة
الكلية للمقياس

ن	المجال	قيمة معامل الارتباط
١	تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	٠,٩١ **
٢	متابعة العملية التعليمية وتطورها	٠,٩٢ **
٣	تطوير القوى البشرية	٠,٩٥ **
٤	اتخاذ القرار وخدمة المجتمع	٠,٩١ **

** دال أحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١a+)

ثبات الأداة:-

وقد تم التحقق من ثبات الأداة على جميع أفراد العينة البحث المؤلفة
(١٠٢) عنصر هيئة تدريسية فقامت الباحثة باستخراج معامل الثبات باستخراج
معامل الثبات باستخدام معامل (فردبناخ الفا) لتقدير درجة التجانس وانسجام
مجالات البحث للجدول التالي يوضح ذلك:-

جدول (٣)

معامل الثبات لمجالات البحث والدرجة الكلية للمقياس

حس معادلة ألفا

الدرجة	المجال	عدد	قيمة ألفا
١	تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	١٤	٠,٩٠
٢	مطابقة العملية التعليمية وتطورها	١٤	٠,٩٢
٣	تطوير القوى البشرية	١٠	٠,٩٣
٤	اتخاذ القرار وخدمة المجتمع	١٠	٠,٩٣
٥	المجموع	٤٨	٠,٩٧

كما أستخرج معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية فبلغ (٠,٩١) تم سبيرمان-براون فبلغ الثبات (٠,٩٥) وتعتب معاملات الثبات المستخرجة لهذا القياس.

الوسائل الإحصائية:-

تم ترميز وأدخل البيانات الى الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) حيث تم استخدام المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية لتحديد مقياس ليكرت الخماسي (للحدود الدنيا والعليا) ثم حساب المدى (٥-١=٤) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤÷٥=٠,٨٠) وبعد ذلك إضافة أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس هي واحد صحيح) ولذلك لتحديد الحد الاعلى مما يلي:-

من ١-٠,٨٠ لا يطبق.

١,٨٠-٢,٦٠ يطبق درجة قليلة.

٢,٦٠-٣,٤٠ يطبق بدرجة متوسطة.

٣,٤٠-٤,٢٠ يطبق بدرجة كبيرة.

٤,٢٠-٥ يطبق بدرجة كبيرة جداً.

عرض النتائج:-

هدف البحث التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال الذي شملها البحث وكذلك الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة.

الجدول (٤)

يبينالمتوسط الحسابي والانحرافات المعياري لاستجابات
هيئة اعضاء التدريس لمجمل المجالات في الكليات.

الدرجة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	٣,٠٥	٠,٨٣	متوسطة
٢	مطابقة العلمية التعليمية وتطويرها	٣,٥٥	٠,٧٠	كبيرة
٣	تطوير القوى البشرية	٣,٣٦	٠,٧٤	متوسطة
٤	اتخاذالقرار وخدمة المجتمع	٢,٨٥	٠,٥٦	متوسطة
٥	المجموع	٣,٤٥	٠,٦٦	متوسطة

عرض النتائج لمجمل المجالات المبحوثة وتفسيرها:-

يتضح من الجدول(٤) أن المعدل العام للدرجة الكلية قد بلغت (٣,٤٥) وأنحراف معياري مقداره (٠,٦٦) وهذا يعني أن مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة للكليات الأهلية هو (متوسط) وهي نتيجة غير مرضية من وجهة نظر الباحثة لوجود مفاصل ضعيفة في تطبيق إدارة الجودة وتشكو من خلل واضح في تلبية متطلبات الجودة التعليمية وفي تطوير القوى الفكية وفي مجال اتخاذ القرار وخدمة المجتمع وتشير النتائج الى وجود حلقات ضعيفة في تطبيق إدارة الجودة وخاصة في مجال اتخاذ القرار المشاركة الجماعية في القرارات تحتاج هذه الوقوف عندها والمساواة النظر الذي يجعلها أكثر فاعلية.

مناقشة النتائج:-

بينت نتائج الجدول السابق (٤) تبين أن درجة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة (كبيرة) على مجال متابعة العملية التعليمية وتطويرها قبلت المتوسط الحسابي (٣,٥٥) وكانت درجة مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم ومجال تطوير القوى البشرية ومجال اتخاذ القرار وخدمة المجتمع على التوالي (٣,٤٥) ويشكل عام أشارت النتائج الى درجة تطبيق متوسطة لمبادئ أدارى الجودة وقد يعود الى الأسلوب الإداري المتبع في الجامعة.

وهذه النتيجة تعطي أنطابعا على عدم اهتمام الكليات الأهلية الجامعة بتهيئة متطلبات أداة الجودة الشاملة وعدم الأهتمام بتطوير القوى البشرية وخدمة المجتمع.

ومن خلال النتائج نلاحظ هناك انسجام في ستجابات افراد العينة حول مبادئ إدارة الجودة الشاملة بغض النظر الى خصائص أفراد العينة، وهذا يعود الى الكليات الأهلية الجامعة تركز على أتيار أعضاء هيئة التدريس أكفاء قادرين على التواصل مع العمل الجامعي والعطاء وذلك حرصاً على مواجهة التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي.

وبشكل عام فإن هذه النتيجة تؤيدها جاءت به دراسة (الموسوي، ٢٠٠٢) بأن مجالات إدارة الجودة الشاملة الواجب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي تتحضر بتهيئة متطلبات الجودة ومتابعة العملية التعليمية وتطويرها والقوى البشرية وخدمة المجتمع) كما تتفق مع دراسة عبدالعزيز وسعد (١٩٩٨) التي أشارت الى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية.

التوصيات والمقترحات

- ١- زيادة الوعي التربوي بالأهمية التكنولوجية في الجامعات وتوضيح دورها في العملية التربوية.
- ٢- إعطاء أعضاء هيئة التدريس والطلبة فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية الهامة.
- ٣- العمل على وضع برامج تدريسية خاصة بعمداء الكليات ورؤساء الأقسام والدوائر الإدارية في الجامعة.
- ٤- اجراء دراسات مقارنة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعات الحكومية والأهلية.

المراجع العربية:

- ١- احمد، احمد إبراهيم (٢٠٠٣)، (الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية) الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- ٢- أبو نبعه، عبد العزيز وفوزية مسعد (١٩٩٨) (إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية العالي، بحث مقدم الى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- ٣- جويلي، مها (٢٠٠٢) المتطلبات التربوية لتحقيق الجود التعليمية، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر ص: ١٤-١٠٦
- ٤- حمود، خضر (٢٠٠٠)، إدارة الجودة الشاملة، عمان، دار الميرة للنشر والتوزيع.
- ٥- الموسوي، نعمان (٢٠٠٣) تطوير الجامعات بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية، ص ٨٩-١١٨

٦- النجار، فريد (٢٠٠٢) إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، الطبعة الثانية، القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع.

٧- علاونة، معزوز جابر (٢٠٠٤) تطبيقات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الامريكية، جامعة القدس المفتوحة _ رام الله.

المراجع الأجنبية:

- 1- Motwani, jaldeep(1995): Impiementing TiQ.M in education; current effort and future research dire actions, joumot of Educaion for business V (71) N (2) novmber.
- 2- Todhor, & Bogdom(1997): Introduction to Qualitative research methos, network; john Wiley sons.
- 3- warks, shlomo, and frank, mati(1996); Application of the T.Q.M Approach principle and the(150 9000) standards in Engineering Education, European jound of Engineering V(24) N(3) P: 249.

**أثر استراتيجيات (الحصاد للابداع الجاد) في تنمية مهارات
التفكير الابداعي لدى طالبات الثاني متوسط**

**المدرس الدكتور
لمياء جبار عبدالوهاب**

أثر استراتيجيّة (الحصاد للابداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الابداعي
لدى طالبات الثاني متوسط

م.د. لمياء جبار عبدالوهاب

الخلاصة :

هدفت الدراسة إلى التعرف اثر استراتيجيّة (الحصاد للابداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثاني متوسط، اعتمدت الباحثة إطار نظرية ودراسات سابقة للإفادة منها في متطلبات البحث وإجراءاته. اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائج البحث، وتكونت عينة البحث من (٦٩) طالباً وطالبة بواقع (٣٦) للمجموعة التجريبية (٣٣) وللمجموعة الضابطة، تم اختيارهم عشوائياً. أعدت الباحثة اختباراً بعدياً وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته تمت معالجة البيانات باستعمال طرق إحصائية مثل: (الاختبار التائي، معادلة سهولة وصعوبة الفقرات، ومعادلة تمييز الفقرة، فعالية البدائل ومربع كا^٢، معادلة ألفا كرونباخ) ، وفي ضوءها توصلت الباحثة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال العصف الذهني، وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات في ختام بحثها.

Conclusion :

The aim of the study was to identify the impact of the strategy of "Harvest for serious creativity" in the development of creative thinking skills among second grade students. The researcher adopted a framework of theory and

previous studies to benefit from the research requirements and procedures.

The researcher adopted the experimental method to reach the results of the research. The sample consisted of (69) male and female students (36) for the experimental group (33) and for the control group randomly selected.

The researcher prepared a remote test and after verifying the validity of the test and its stability, the data were processed using statistical methods such as: (T-test, equation of ease and difficulty of paragraphs, and equation of the paragraph, effectiveness of alternatives and square Ka 2, Alvkronbach equation), and in the light of which the researcher found a difference of statistical significance at The level of significance (0,05) for the experimental group that was studied using brainstorming, and recommended a number of recommendations at the end of the research.

ملخص البحث

هدفت الدراسة الى التعرف أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الثاني متوسط، أعتمدت الباحثة خلفية نظرية ودراسات سابقة للاستفادة منها في متطلبات البحث وأجراءاته.

أعتمدت الباحثة المنهج التجريبي للتوصل الى نتائج البحث، وتكونت عينة البحث من (٦٩) طالبة بواقع (٣٦) للمجموعة التجريبية و (٣٣) للمجموعة الضابطة، تم اختيارهم عشوائيا.

أعدت الباحثة وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته تمت معالجة البيانات باستعمال طرائق احصائية مثل () وفي ضوءها توصلت الباحثة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة

التجريبية التي درست باستعمال الحصاد للابداع الجاد، واوصت الباحثة بعدد
من التوصيات في ختام بحثها

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يشهد العالم اليوم حركة سريعة من التطور والتقدم في شتى مجالات العلوم، وهذا التقدم صاحبه الاهتمام بأبداعات العقل الإنساني وهو من أهم سمات هذا العصر و مصدر السلطة لذا فالتحديات القادمة هي تحديات إبداعية، اذ يعد الابداع مظهراً من مظاهر خصوبة التفكير، لذا فمن الضروري أن تكون العملية التعليمية غنية بالتجارب والطرائق العملية التي تنثر حياة المتعلمين المستقبلية، ولابد أيضاً أن نعلم التلميذ كيف يفكر لا كيف يحفظ مقررات المناهج من دون فهمها واستيعابها وتطبيقها في الحياة. (قشطة، 2008:2). (دلول، ٢٠١٣: ٢)

ولا يخفى على أحد ان مادة المطالعة تعاني الكثير من المشكلات حالها حال فروع العربية الاخرى، وقد كثرت الشكوى من المدرسين والطلبة على حد سواء من ضعف أمتلاك الطلبة للمهارات عموماً لاسيما مهارات التفكير الابداعي.

وقد أرأت الباحثة تجريب إحدى استراتيجيات الابداع الجاد (استراتيجية الحصاد) لمعرفة أثرها في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

أهمية البحث:

ان تزايد الاهتمام بالعلم والبحث العلمي نتيجة لتأييد طموحات المجتمعات المختلفة في النمو والتقدم. فقد بدأت هذه المجتمعات بالبحث عن الأساليب العلمية لإيجاد الحلول لمشكلاتها. فكان أن انتشرت مراكز البحث العلمي وأصبح الانسان العادي يحتاج الى التفكير بأنماطه المختلفة ومواجهة مشكلاته. تتضمن مسؤولية التربية العلمية تطوير مهارات الفرد وتنمية قدراته التي يستطيع من خلالها التعامل مع مخرجات تلك الثورة العلمية والتكيف مع نتائجها، ويمكن ان يتحقق ذلك بالاهتمام بالمتعلم كونه محور العملية التعليمية، حتى يكون قادراً على التفكير بطريقة علمية، وتحليل المواقف المختلفة، وقادراً على البحث عن المعلومات بنفسه من مصادرها المختلفة، وتوظيفها في حياته اليومية، فالهدف من التعليم الكفاء ليس مجرد فهم مادة معينة والقدرة على استرجاعها أو القيام ببعض الإجراءات المتضمنة فيها؛ ولكنه يتضمن توسيع الخبرة وتمحيصها، وهذا لا يتم تلقائياً ولكن يتطلب تفكيراً أو دافعية، واستعمال العمليات العقلية التي تستثير التفكير المطلوب للتزود بالمعلومات وتمحيصها. (الطناوي، 2007:223).

وأصبحت المطالعة في المدرسة الحديثة سبيلاً مهماً إلى التعليم المثمر، وامتد مفهومها من التعرف والنطق والفهم لتصبح أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي نشاط فكري متكامل، لتسير بخبرات الطلبة العادية وتجعل لها قيمة عالية، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة العامة أينما كانت، وتمنحهم راحة من عناء الواجبات اليومية المألوفة ولا سيما المطالعة الممعة في الخيال، وابلغ من هذا أنهم عن طريق المطالعة يرسمون لأنفسهم حدوداً

لمحيط الحياة التي يرغبون في ان تكون من حظهم، ويهيئون أنفسهم بعد ذلك بنشاط زائد لتحقيق آمالهم ومطامحهم (زاير، ورائد، ٢٠١٢، ص ١٧٥).

وتتضمن المطالعة الأعمال الأدبية المتنوعة العربية والعالمية، وتتميز بتنوع موضوعاتها وتختص مادتها بأنها موجهة لمحاورة العقل والروح، وتبعث على تفكير الطلبة، وتهدف إلى رقي الخيال مع رقة العاطفة والوجدان، عند قراءة موضوعاتها (البجة، ١٩٩٩، ص ٤٥)، كما أنها تنفرد من بين المواد الدراسية بمكانة رفيعة، لذا يجب ان نضع لها ما يعين على تحقيق أهدافها المنشودة العامة والخاصة على حد سواء. كي يبلغ الطلبة فيها مستوى يمكنهم من الانتفاع بها في حياتهم العملية وهذا يتطلب منها في التفكير وأسلوباً في الإيصال والاكساب يصمم ليكشف العلاقة بين الأفكار وترابطها (البيطار، ١٩٦٤، ص ١٣٦).

فالمطالعة مهمة جداً بالنسبة للطلبة فهي تمدهم بالأفكار والمعلومات، وتخصب أحيلتهم بالصور، وتغني أساليبهم الكتابية للمفردات والتراكيب والصيغ، فضلاً عن أنها متعة نفسية، ووسيلة تسلية حضارية ووسيلة ثقافية سهلة ومتيسرة لكل الناس في أي زمان ومكان (الجبيلي، ٢٠٠٩، ص ١١٥).

ونظراً لما يتمتع به ميدان الكتب المدرسية وتعليم المطالعة من أهمية شعر المربون والمشتغلون في التربية والتعليم بحاجة ماسة وضرورة ملحة الى القيام ببحوث.

لذا يجب الاهتمام بالإبداع والمبدعين في المجتمعات الإنسانية كونها ضرورة قصوى للتطور الحضاري والتقدم العلمي الذي وصل اليه الانسان هذا من ناحية ومواجهة مشكلات وتحديات المستقبل من جهة أخرى، ومن هنا

اهتمت التربية الحديثة في الإبداع وتنميته لدى طالبات المدرسة، كونه هدفاً أساسياً من أهداف التربية والتعليم. (نبيل، 2004:125).

كما يقتضي تنمية وتطوير أطرهم الخاصة في التعلم، وتشجيعهم على تجاوزها وصولاً الى الأفكار والحلول الجديدة للمشكلات. وربما يكون الهدف الأبعد للتعليم الجامعي هو مساعدة الطالبات على تنمية مقدراتهم على ابتكار أطرهم الخاصة وعملياتهم المتفردة في التعلم وتشكيلها، وهذا النمط من الإبداعية يعد بمكانة جوهر المشروعات التعليمية الموجهة الى الانخراط في عمليات التعلم الأكثر تعقيداً. (إبراهيم، 2009:139)، (المالك، 2000:1).

إن التدريس من أجل الإبداع يستلزم توافر مواصفات التدريس الفعال كما يقتضي تهيئة بيئة تعليمية مشجعة للطالبات على الإلمام بجوهر الموضوعات وتفاصيلها، وعلى اكتشاف المشكلات وصياغتها، واقتراح الحلول الملائمة لها، واستعمال طرائق تعليمية وأساليب تدريسية تستهض الاستعدادات الإبداعية لدى الطالبات، واكتشافها وتقييمها والتعبير عنها. (إبراهيم، 2009:139).

الاهتمام من خلال عمليات التدريس بتنمية مهارات الطالبات على تحليل النصوص، وتلخيص الموضوعات، واستخلاص الأفكار، وكتابة التقارير والبحوث، واستعمال القواميس ودوائر المعارف، والمصادر المتنوعة للمعرفة. (بولسنان، 2009:550)

ويشير (De Bono/ 2005) نقلاً عن (أبو جادو، ومحمد، ٢٠٠٧) صاحب نظرية الإبداع الجاد الى أن هذا النوع من الإبداع ينمي عند الانسان من خلال قواعد الإبداع، التي تعني بها استعمال أدوات او استراتيجيات مقصودة او متعددة للتدريب على هذا النوع من الإبداع، والتي ننظر فيه للأشياء او الموضوعات من زوايا مختلفة فهو تفكير استكشافي يبحث في حل

المشكلات بطرائق غير تقليدية، نفصل بين ما يدور في ذهن طوال الوقت، وبين التفكير الهادف والذي هو المحور الأساس للإبداع الجاد. (أبو جادو، ومحمد، 2007:462) (De Bono, 2005: 100).

ويرى (Sloane, 2006) ان الابداع الجاد هو الخروج عن المؤلف في التفكير والبحث عن طرائق أخرى غير اعتيادية للوصول الى الحل، أي البحث عن بدائل وطرائق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ القرار، ومن أشهر الوسائل للتفكير بهذه الطريقة أسلوب الحوار، والتخيل، والتصور، وإعادة الوصف، والتفكير من زوايا متعددة. ويسير احياناً وفقاً لخطوات حل مشكلة معينة ولا يقصد بها التمسك الحرفي بتسلسلها، فقد يحصل احياناً ان تحل المشكلة بمجرد تغيير نظرتك الى الأمور. (Sloane,2006:98)

يتضح من ذلك ان الابداع الجاد هو الخروج من المؤلف في التفكير والبحث عن طرائق أخرى غير اعتيادية للوصول الى الحل، وحتى نفهم هذه الطريقة لابد من معرفة استراتيجيات الابداع الجاد.

واقترحت نظرية الابداع الجاد إيجاد مجموعة من الاستراتيجيات منها استراتيجية التركيز والدخول العشوائي والبدايل والتحدي والحصاد والقبعات الست والتي تعمل على اثارة تفكير الطلبة والعمل على تحفيز الدافع المعرفي لديهم. (نوفل، 2009:159)

واعتمدت الباحثة استراتيجية الحصاد التي تجعل المتعلمين أكثر مهارة وملاحظة للأفكار الجديدة والمفاهيم الجديدة فهي استراتيجية متمدة ومقصودة يحاول المعلم من خلالها ان يجمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية في قوائم تدعى بقوائم الحصاد.

أثر استراتيجيات (الحصاد للابداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الثاني متوسط.....

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف أثر استراتيجيات الحصاد للابداع الجاد في التفكير الابداعي عند طالبات الصف الثاني المتوسط.

فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التفكير الابداعي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة المطالعة على وفق استراتيجية الحصاد للابداع الجاد وبين طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- ١- طالبات الصف الثاني المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة أو الثانوية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الاولى.
- ٢- عدد من موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط في العراق.

٣- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي، (٢٠١٦ - ٢٠١٧).

تحديد المصطلحات:

الأثر: عرفه كل من:

- (شحاته وزينب) بأنه: "محصلة تغيير مرغوب، أو مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم". (شحاته وزينب، ٢٠٠٣: ٢٢)
- (السعدون) بأنه: "كمية التغير المقصود إحداثه في المتغير التابع بفعل تأثير المتغير المستقل عليه". (السعدون، ٢٠١٢: ٢٢)

- التعريف الإجرائي للأثر:
التغير المعرفي المقصود الذي يحدث عند طالبات-عينة البحث- المجموعة
التجريبية نتيجة تعرضهم للمتغير المستقل ويقاس بالاختبار البعدي مهارات
التفكير (المحوري)
الاستراتيجية: عرفها كل من:
• (شبر وآخرين): مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من المدرس
لتمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف
التربوية المنشودة. (شبر وآخرين، 2005:21)
• (العفون وفاطمة) بأنها: "خطة تتضمن الأهداف والطرائق والتقنيات
والإجراءات التي يقوم بها القائم على البرنامج لتحقيق أهداف معينة بحيث
تتضمن المواقف العملية والتعليمية لمدة زمنية طويلة". (العفون وفاطمة،
٢٠١١: ٩٦)
التعريف الإجرائي للاستراتيجية:
المهارة باعتماد الوسائل واختيار الأساليب لتحقيق الأهداف وتحديدها
وهذا لا يكون إلا عن طريق تخطيط برامج العمل المهمة لتحقيق الأهداف
واختيار الوسائل لتحقيق الأهداف العامة والخاصة لمادة المطالعة
استراتيجية الحصاد **Harvesting Strategy**: عرفها كل من:
- (De Bono, 1998): بأنها طريقة منضبطة لتصنيف المخرجات (الناتج)
الإبداعية في فئات معينة. (De Bono, 1998:277)
- (نوفل، 2004): بأنها طريقة متعددة ومقصودة يتم عن طريقها جمع النواتج
الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية، وفيها نحاول تصنيف الجهد

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الثاني متوسط.....

الإبداعي الى فئات متنوعة للتوصل الى اتخاذ قرارات مناسبة للمشكلات
الحياتية. (نوفل، 2004:124)

وتعرف (استراتيجية الحصاد) اجرائيا بأنها: الخطوات والممارسات المنظمة
التي بها يقوم طالبات المجموعة التجريبية بأشراف المدرسة من خلال الأفكار
الجديدة وتصنيفها الى فئات عدة (سلبية وإيجابية ومثيرة ومقبولة)، والتي يتم
فيها اختيار أفضل الأفكار المطروحة، لتحقيق اهداف محتوى الدرس.

-الإبداع الجاد Serious Creativity

- (De Bono, 1998) بأنه: طريقة مبدعة تخيلية في حل المشاكل تؤدي
الى تغيير تصورات الفرد ومفاهيمه عن مشكلة ما. (De Bono, 1998:2)

- (الغريبي، 2007) بأنه: هو التفكير الذي ينظر به المرء الى المشكلة من
زوايا مختلفة بدلاً من الالتزام بخط مباشر للسير في البحث فينتج هذا
التفكير للإحاطة بمختلف الآراء الأخرى بل قد ينطلق بعيداً عما هو مألوف
في التفكير. (الغريبي، 2007:23) وتتفق الباحثة مع تعريف (الغريبي،
2007).

- المطالعة: عرفها كل من:

- خاطر: " أسلوب من أساليب النشاط الفكري المتكامل الذي يبدأ من
إحساس الطلبة بمشكلة، ثم يأخذ في القراءة لحلها، ويقوم في أثناء ذلك
بالاستجابات جميعها التي حلها من عمل وانفعال وتفكير" (خاطر،
١٩٧٥، ص ٩٩).

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

-قورة: "أداء لفظي سليم فضلاً عن فهم الطالب لما يقرأ ونقده إياه وترجمته
الى سلوك يحل المشكلة، أو يضيف الى معالم الحياة عنصراً جديداً "
(قورة، ١٩٨١، ص ١٠٩).

-الجبيلي: "بأنها نشاط عقلي مثقف حر" (الجبيلي، ٢٠٠٩، ص ١١).
أما التعريف الإجرائي للمطالعة:

مجموعة الموضوعات التي ضمتها مفردات المادة الدراسية المقررة التي
تضمنها كتاب المطالعة للصف الثاني المتوسط في وزارة التربية للعام
الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٧.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

نظرية الإبداع الجاد Serious Creativity:

يستند الإبداع الجاد الى فكرة الادراك الكلي في نظرية الجشطت، هو
مفهوم (الإبعاد) هو الفهم الكامل لبنية الجشطت (الكل) من خلال ادراكه
العلاقات القائمة بين اجزائه وإعادة تنظيمه على نحو يعطي المعنى ويتم فجأة
وبشكل حاسم وليس صورة متدرجة (أبو جادو، 2003: 195)، ويرى
الجشطاليون ان الفرد في إثراء تفكيره في حل مشكلة ما بحيث يمكن الاستفادة من
النظرية الكلية عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة، بحيث ينظر
اليها مرة واحدة فهذا يساعد على ادراك العلاقات التي توصل الى الحل إذا ما
اغفلنا بعض أجزاء المشكلة او نظرنا اليها من زاوية واحدة من غير ان
نستوعب كل جزء فيها فإن هذا سيؤدي الى إعاقاة عملية الوصول الى الحل
السليم (أبو جادو، 2003: 199)، ويرى فريتيمر ان الإبداع الجاد يبدأ عادة
مع مشكلة ما وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي ان يؤخذ الكل في الحسبان،

أما الأجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن اطار الكل، ويجيز فريتمر الحل الإبداعي من بين الحلول التي تأتي بالصدفة او القائمة على أساس التعلم بأنه الحل الذي يتطلب الحدس وفهم المشكلة (الزيات، 2004: 42).

فلا بد من الإشارة ان نظرية الابداع الجاد تضمنت عدداً من المبادئ وهي:
١. الابداع ليس موهبة موروثة وانما نمط من أنماط التفكير يمكن التدريب عليه واكسابه..

٢. الابداع الجاد مغاير للتفكير المنطقي للتفكير العمودي.

٣. الابداع الجاد يهتم بالاحتمالات وهو ليس خطياً.

٤. مصطلح الابداع الجاد يتضمن مجموعة من الطرائق المنظمة تستعمل لتغيير المفاهيم والادراكات، وتوليد مفاهيم وادراكات جديدة من جهة، ومن جهة أخرى يتضمن استكشاف احتمالات متعددة واتجاهات بدلاً من البحث عن طريق بمفردها. (أبو جادو، ومحمد، 2007: 462).

مصادر الابداع الجاد:

أكد (De Bono, 1998) على وجود عدة مصادر للإبداع الجاد

وهي:

(١) الدافعية العقلية Mental Motivation:

يرى (Caciopo & Petty, 1982) الدافعية العقلية بأنها ميل الفرد للاستغراق والاستمتاع في انشاء معرفي ممد عقلياً، فقد افترض ان الافراد ذوي الدوافع العقلية العالية يميلون بصورة طبيعية الى البحث عن المعلومات، والى اكتسابها، والتفكير بها، وتأملها بفهم المثيرات والعلاقات في عالمهم، بينما يميل الافراد ذوو الدافع الضعيف الى الاعتماد على الآخرين، وعلى الأدلة المعرفية المساعدة على الاكتشاف، بينما يمتلك افراد من ذوي الدافع العقلي اتجاهات

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

إيجابية نحو المثبرات او المهام التي تستلزم التفكير بالمشكلة وحلها مقارنة
بأقرانهم من ذوي الدافع المعرفي المنخفض (Caciopo & Petty, 1982: 34).

(٢) الأسلوب Style:

يعرف (Sternberg, 1997: 19) الأسلوب بأنه الطريقة المفضلة
في التفكير. فهو ليس قدرة ولكنه توضيح لكيفية استعمال القدرات التي نمتلكها،
فنحن لا نمتلك اسلوباً واحداً ولكن تخطيطاً بيانياً من الأساليب.
ويتمثل أسلوب تفكير الفرد في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة، والمعلومات
والخبرة، وبالطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات (قطاعي ونايفة،
2000: 589).

(٣) البراءة Innocence:

تكون البراءة مصدراً تقليدياً للإبداع، فإذا لم يكن لدى الشخص معرفة
بما هو متبع في تناول المفاهيم والتصدي للحلول، وجد نفسه في موقف جديد
عليه، فمن الممكن ان يتيح هذا الامر الوصول الى تناول ابداع جديد، فتكون
البراءة عندئذ مصدراً للإبداع، عندما لا يعرف الشخص ما ينبغي عمله، او
كيف ينبغي عمله (نوفل، 2004: 28).

(٤) الخبرة Experience:

هي مجموع ما يمتلكه الفرد من معلومات ومهارات واتجاهات نتيجة
مروره بمواقف سابقة.. ويرى بعضهم ان خبرة الفرد هي بيئته المعرفية او
العقلية التي يحتفظ بها في ذاكرته، وتحرك سلوكه وتصرفاته في المواقف
المختلفة. والابداع الجاد القائم على الخبرة، يتيح المجال للتعلم والتعليم، ثم

الوصول للنجاح والابداع (أبو جادو ومحمد، 2007: 467) (De ١٢-١١، ٢٠٠٥). (Bono, 2005).

(٥) التحرر والخطأ الصدفة والجنون Release:

هناك الكثير من البحوث والدراسات التي تشير الى ان هناك نسبة عالية من الناس قادرة على ان تبدع وتأتي بأفكار جديدة، وتتوصل الى حلول غير مسبقة، لكن بشرط الحصول على تعلم جيد وبشرط امتلاك القدرة على التركيز والمثابرة في البحث، ويسبق هذا كله التحرر من الأوهام التي تكبل معظم الناس وتقعدهم عن العمل وبذل الجهد وارتياح حقول جديدة، (أبو جادو، ومحمد، 2007: 467).

العوامل الأساسية المرتبطة بالإبداع الجاد:

- ١- البحث عن طرائق ومناهج مختلفة في النظر الى الأشياء:
- ان الانسان عندما يفكر بشكل عمودي فهو اشبه بمن حفر حفرة ويستمر في حفرها ويظل في نطاقها ولا يمكن له والحالة هذه ان يأتي بجديد طالما ان يحفر في اتجاه واحد. فإذا ما كان عليه أن يأتي بجديد فعليه ان يخرج من هذه الحفرة الى غيرها. وهذه هي الفكرة الأساسية في الابداع الجاد أي انه عليك ان تبحث عن اتجاه اخر تسير فيه لأنك ان بقيت تحفر الحفرة السابقة ستظل في اتجاه واحد، اما اذا خرجت منها فتكون غيرت اتجاهك.
- ٢- تغيير المفاهيم والادراكات بدلاً من محاولة معالجتها بثقة وجهد.
- ٣- طريق للوصول بين الأنماط التنظيمية للأنظمة المعلوماتية الذاتية
- ٤- الدعاية كعامل من عوامل الابداع الجاد:
- يرتبط الابداع الجاد بمفهوم الدعاية (Humor) فعندما يقوم شخص بالتحدث عن (أمر مضحك أو طريفة) فإنه يحاول فيها ان يعبر عن شيء ما

بذكاء وبطريقة ممتعة مع نتيجة نهائية غير متوقعة وغريبة جداً (دي بونو،
2001: 107). (De Bono, 1998: 1)

استعمالات الابداع الجاد:

(١) الأفكار الجديدة:

ان توليد الواقع للأفكار الجديدة غالباً ما يكون أمراً ليس بالهين ولكن
قد يكون التفكير العمودي غير مجد في بعض الأحيان، إذ يكون توليد الأفكار
الجديدة الامر الاسهل والأفضل للوصول الى المبتغى، وربما يكون الشخص
بانتظار الفرصة او الالهام من اجل هبة الابداع (De Bono, 1990: 57).

(٢) حل المشكلات:

إن المشكلات هي الدافع او الحافز لتوليد أفكار جديدة، فالمشكلة ليس
أمراً يتطلب حله بورقة وقلم بل انها تمثل الفرق بين ما يملكه الشخص وما
يريده وربما أمر يتخذ ليتجنب شيئاً ما او الحصول على شيء ما او التخلص
من شيء ما... الخ (De Bono, 1990: 58).

(٣) إعادة تقييم الأفكار المطروحة

يكون بشكل دوري مع مرور الزمن لأنها موجودة في العقل بشكل
أنماط بحسب دي بونوأي انها محاولة مدروسة للنظر في الأشياء بطريقة جديدة
تختلف عن سابقتها (De Bono, 1990: 59).

(٤) الحد من التقييم الحازم والاستقطاب:

ربما يكون الاستعمال الأكثر أهمية للأبداع الجاد عندما يستعمل
بشكل غير مدروس على الاطلاق لكنه يمثل مهارة ممتلكة لدى شخص ما
وعلى أساس انه ظهور تلك المشكلات التي ليس من شأنها سوى خلق تلك
التقسيمات والاستقطاب بالتفكير التي يفرضها العقل على ما يتم دراسته

ومناقشته، والإبداع الجاد محفز ومحرض، بينما التفكير العمودي هو انتقائي تسلسلي يختار المسار وذلك باستبعاد المسارات الأخرى، (آل الشيخ، 2006: 5).

فالإبداع الجاد هو من أجل تغيير المفاهيم بدلاً من المحاولات المجهدة مع المفاهيم نفسها، وأحد أسباب ابتداء واستعمال مصطلح "الإبداع الجاد" هو بين هذا النوع من الإبداع الفني وبين التفكير المستعمل في خلق مفاهيم جديدة، ويصف "دي بونو" صاحب الإبداع الجاد بأنه: متفائل وإيجابي ومستعد للتجريب، يركز على احتمالات النجاح ويقلل احتمالات الفشل، ، ولهذا سمي "دي بونو" ذلك بالإبداع الجاد لأنه يخرجك من الاتجاه الأحادي في التفكير العادي (sloane, 2006: 98).

جدول (١)

يبين مقارنة بين التفكير العمودي والإبداع الجاد

التفكير العمودي	الإبداع الجاد
انه يكتفي أو ينتقي الحل المطلوب بذلك يسير في اتجاه محدد.	يبتكر أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل
تحليلي	ابتكاري
يسير في خطوات متتابعة	يقفز من خطوة الى أخرى
يعتمد على صحة أي خطوة يسير فيها أي لا مجال للخطأ المتسلسل	قد يكون خاطئاً في مرحلة أو خطوة
يعتمد فقط على الشيء الذي له علاقة ينبذ غيره	يبقى على كل المعلومات المتاحة
يتخذ المسار الواضح أو المؤلف	لا يعتمد على المسار الواضح أو المؤلف

(دي بونو، 2010: 31)

٥) نمارس الابداع الجاد للتسلية:

ان من الأهداف العامة لتدريس المواد هي الشعور بالاستمتاع مثل التفكير في الألغاز والمغالطات وان العناية بتفكير المتعلم تعني تقديم الأنشطة التربوية الممتعة والمثوقة، اصبح ضرورة لكل تربوي يريد ان يعمل على تنمية التفكير وبناء الشخصية المتكاملة للفرد سواء العقلية او الاجتماعية او الانفعالية او النفسحركية (الهويدي، 2005: 17-18).

٦) نمارس الابداع الجاد لاتخاذ القرارات:

يعد اتخاذ القرار عملية انتقاء بين الخيارات، وهو نشاط انساني يستوجب التفكير المنظم والواعي السبيل لتحريك عملك لبلوغ المهام والاهداف، عليك ان تضع العوامل المفيدة والخيارات، وتحديد أهميتها وأولويتها على نحو صحيح حتى تكون قراراتك أكثر ملاءمة. (شهاب، 1998: 17).

استراتيجيات الابداع الجاد Serious Creativity Strategies:

كلمة استراتيجية تشير الى مجموعة من الإجراءات والافعال التي يقوم بها الافراد لإحداث الابداع الجاد، ويرى (De Bono, 1997) ان الاستراتيجية تعني مجموعة من الأدوات (Tools) المصممة والتي يقود استعمالها بشكل مدروس وتعتمد وواعٍ الى أفكار جديدة، وإدراكات جديدة، ومفاهيم جديدة، وبدائل جديدة، والتي تقود الى الابداع الجاد (De Bono, 1997: 30).

أولاً: استراتيجية التركيز Focus Strategy:

يعرفها دي بونو (De Bono, 1997) استراتيجية التركيز بأنها نقطة البداية لأية جلسة تفكير ابداعي، بهدف توليد افكاراً جديدة، والتركيز أداة تمكن المتعلم من تعريف وتحديد تفكيره والتمسك به، من ثم مساعدته في تطوير التعاريف البديلة للمشكلة وتكوين قائمة أولويات الابداع (Hit-list) بمعنى اية

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

خطوة ننجز أولاً (www.swtinstitute.com). وهناك نوعان من التركيز
هما:

الأول: التركيز على مناطق عامة، ويستعمل عندما لا تعرف المشكلة أو
الهدف لكن ببساطة نبحث عن أفكار في مجال واسع.

الثاني: التركيز الهادف الذي يكون مجدداً من خلال الهدف الذي سنعمل على
تحقيقه أو المشكلة التي سنعمل على حلها بشيء من التجديد (أبو جادو،
ومحمد، 2007: 471).

ويذكر (أبو جادو، ومحمد، 2007) الخطوات التي يتبعها المدرس في تطبيق
استراتيجية التركيز Focus Strategy وهي:

١. يبدأ المدرس بأن يعلن عن نقطة التركيز (Focus Point) المحددة للمهمة
التعليمية -التعلمية، التي سيقوم الطلبة بتنفيذها، من خلال كتابتها على
السبورة وغالباً ما تكون نقطة التركيز مفهوماً.

٢. يطلب من الطلبة جعل نقطة التركيز التي حددت لهم بؤرة اهتمامهم.

٣. ارشاد الطلبة بتحديد التعلم الملائم للمهمة التعليمية -التعلمية، وضبط الوقت
ومن النتائج التي نحصل عليها من تطبيق استراتيجية التركيز في الدرس:
(١) توليد مجموعة من الافتراضات والحلول للمشكلة أو القضية قيد التركيز.

(٢) الابتعاد عن التشنت في توليد الأفكار (نوفل، 2009: 161). (Sloane, 2006: 98)

ثانياً: استراتيجية الدخول العشوائي Random Entry Strategy:

تستعمل كمدخل الى الحل غير متصل بالمواقف لفتح خطوط جديدة
من التفكير (Sloane, 2006: 98).

ويعرفها (De Bono, 2005) نقلاً عن (أبو رياش، ٢٠٠٧) بأنها نوع من التركيز المبدع نلجأ اليه عندما نكون بحاجة الى توليد أفكار جديدة، (أبو رياش، 2007: 341)

تتكون هذه الاستراتيجية من مجموعة من الإجراءات على النحو الاتي:

أ- عندما لا يعرف المتعلم من اين يبدأ، يمكنه استعمال أي كلمة من الكلمات المكتوبة على السبورة وبشكل عشوائي، لأن الكلمات المكتوبة تشكل مفاهيم متنوعة.

ب- يقوم المتعلم بتوليد مجموعة من النقاط المشتقة من نقطة التركيز التي اختارها بشكل عشوائي، ومن ثم يعد كل نقطة قام بتوليدها مفهوماً يجعلها محور تركيزه مرة ثانية.

ج- ثم يبدأ المتعلم بتوليد أفكار جديدة من خلال إضافة خطوط ودوائر مستنداً في ذلك الى نقطة التركيز التي اختارها بطريقة عشوائية.

د- يمكن للمتعلم ان يتحرك من خلال الكلمة العشوائية بمسارات جانبية متعددة وتشجيع الطلبة على فتح مسارات جديدة (أبو جادو، ومحمد، 2007: 273).

ثالثاً: استراتيجية البدائل Alternatives Strategy:

هناك مجموعة كبيرة من البدائل للحل المطروق تقريباً في كل مشكلة، ولكن عادة ننظر الى هذه البدائل بجدية، او ما وراءها وإمكانية تجربتها او الوثوق بها لتكون هي الحل الجديد لتلك المشكلة (sloane, 2006: 99).

أما سير خطوات استراتيجية البدائل فتكون على النحو الاتي:

أ- يقوم المعلم بتوليد تعريفات متعددة للمشكلة المطروحة للحل او البحث.

- يعمل الطلبة على توليد مجموعة من البدائل المتعددة للمشكلة المطروحة دون اصدار احكام تقويمية ويتم ترتيبها مثل :- البديل الأفضل. -البديل الأقل كلفة. - البديل الأكثر بساطة.
- البديل الأسرع في حل المشكلة. - البديل الأقل خطأ.

رابعاً: استراتيجية التحدي Challenge Strategy:

- حطّم قيود التفكير التقليدي بواسطة التحدي والجرأة و يمكن تطبيق إجراءات هذه الاستراتيجية في المواقف التعليمية - التعليمية على النحو الاتي:
- أ- تحدى الافتراضات (الحلول) التقليدية للمشكلة المطروحة من خلال تطبيق مبادئ التكنولوجيا عليها.
- ب- اطرح مجموعة من البدائل المثيرة التي تبدو احياناً غير منطقية واستعمال المجازفة..
- ج- أسع لتحسين الأفكار المولدة من قبل المجموعة (أبو جادو ومحمد، 2007: 275).

خامساً: استراتيجية القبعات الست للتفكير Six Thinking Hats Strategy:

تعد احدى الاستراتيجيات الجيدة التي توفر فرص الانتباه للتفكير، وهي تقسيم التفكير الى ستة أنماط وعدّ كل نمط قبعة يلبسها ويخلعها حسب طريقة التفكير في تلك اللحظة، ولتسهيل الامر فقد اعطى دي بونو لون مميزاً لكل قبعة لنستطيع تمييزه وحفظه بسهولة، وتستعمل في طريقة تحليل تفكير المتحدثين أمامك بناءً على نوع القبعة التي يرتدونها وهذه القبعات هي:

- ١- القبعة البيضاء ترمز الى التفكير الحيادي.
- ٢- القبعة الحمراء ترمز الى التفكير العاطفي.
- ٣- القبعة السوداء ترمز الى التفكير السلبي.

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الثاني متوسط.....

- ٤- القبة الصفراء ترمز الى التفكير الإيجابي.
- ٥- القبة الخضراء ترمز الى التفكير الجانبي او الإبداعي.
- ٦- القبة الزرقاء ترمز الى التفكير الموجه بالعمليات واتخاذ القرار (دي بونو 2001: 9-8).

(دي بونو، 2001: 227-228)

سادساً: -استراتيجية الحصاد Harvesting Strategy:

هي طريقة متعددة ومقصودة نحاول من خلالها ان نجمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية، بحيث نتمكن من تصنيف الجهد الإبداعي الى فئات متنوعة، وتستعمل قوائم الحصاد كدليل على تصنيف الجهد الإبداعي، ومن الأدوات التي تستعمل في استراتيجية الحصاد ما يلي:

قائمة الحصاد Harvesting Checklist:

البند او الفقرات في هذه القائمة هي نوافذ للنظر من خلالها على نواتج الابداع، ونحن ننظر من خلال نافذة محددة، ونضع ما نراه من خلال هذه النوافذ:

- ١- الأفكار المحددة Specific Ideas.
 - ٢- طلائع (بدايات) الأفكار Beginnings of Ideas. ٣-المفاهيم.
 - ٤-المناحي Approaches.
 - ٥- التغيرات Changes. ٦- النكهة Flavor.
- (De Bono, 1998: 268-273) (أبو جادو ومحمد، 2007: 476-478).

ويمكن السير في إجراءات تطبيق هذه الاستراتيجية على النحو الآتي:

- أ- الاستماع للأفكار المطروحة من قبل الآخرين.
- ب- تدوين الأفكار المطروحة كتابة ان أمكن من خلال مقرري المجموعات.

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الثاني متوسط.....

- ج- تصنيف الأفكار المطروحة الى:
- أفكار سلبية. -أفكار إيجابية. -أفكار جيدة.
 - أفكار غير قابلة للاستعمال. -أفكار مثيرة. -أفكار غير مثيرة.
 - د- يقوم الطلبة بالبحث عن معلومات محددة ذات علاقة بالمهمة التي تدربوا عليها من مصادر متعددة، موثقين تلك المصادر.
 - هـ- في اللقاء يتطوع بعض الطلبة لعرض المعلومات التي توصلوا اليها من مصادر مختلفة، مبرزين تلك المصادر لزملائهم الطلبة. (أبو جادو ومحمد، 2007: 478).

الدراسات السابقة

(١) دراسة نوفل 2004:

هدفت الدراسة الى استقصاء فاعلية توظيف برنامج تعليمي - تعليمي مستند الى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن.

ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار عينة عشوائية من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (٦٠) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً الى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة وتم تطبيق البرنامج التعليمي - التعليمي المستند الى نظرية الإبداع الجاد على افراد المجموعة التجريبية لمدة فصل دراسي كامل.

ولقياس فاعلية البرنامج التعليمي - التعليمي في تنمية الدافعية، تم تطبيق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية المطور من قبل الباحث على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة كاختبار قبلي وبعدي.

وأُسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط أداء الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي - التعليمي المستند الى نظرية الإبداع الجاد ومتوسط أداء الطلبة لم يتعرضوا للبرنامج التعليمي-التعليمي، وذلك على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية وأبعاده الأربعة، وبين متوسطات أداء الذكور ومتوسط أداء الاناث من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في الدافعية العقلية وأبعادها الأربعة. (نوفل، 2004: 1-226)

(٢) دراسة المالكي 2013:

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية استراتيجيتي الإبداع الجاد في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية وتنمية اتخاذ القرار، طبق البحث على طالبات الصف الخامس العلمي. حيث تم اختيار عينة البحث بصورة قصدية، والبالغ عددهم (90) طالباً، وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات تمثل المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق استراتيجية التركيز للإبداع الجاد وتكونت من (30) طالباً. وتمثلت المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد وتكونت من (30) طالباً. وتمثلت المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية وتكونت من (30) طالباً. تم اختبار تشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية من نوع الاختيار من متعدد يحوي على (تعريف، ومثال، وتطبيق) ويتضمن (60) فقرة، وتم التأكد من صدقه وثباته. وتم بناء مقياس اتخاذ القرار تألف من (20) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وتم التأكد من صدقه وثباته.

وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اختبار تشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية واتخاذ القرار. -عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في اختبار تشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية واتخاذ القرار. (المالكي، 2013:210-2)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث والمتمثلة في ما يأتي:
أولاً: **منهج البحث**: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لأنه الملائم لإجراءات البحث الحالي، وهو الأكثر ملاءمة لتحقيق هدف البحث.

ثانياً: **إجراءات البحث**:

١ - اختيار التصميم التجريبي:

ويقصد به المفهوم الذي يرشد الباحث إلى الأسس التجريبية التي تحدد معالم التجربة وكلما كان اختبارها يقوم على أساس أهداف الدراسة ومتغيراتها والظروف التي سينفذ في ظلها كانت النتائج التي سيحصل عليها من خلال تحليل البيانات أكثر دقة وأكثر صدقاً وموضوعية (رؤوف، ٢٠٠١، ص ١٧٩). وقد اختارت الباحثة التصميم ذا المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي وهو من التصميمات ذات الضبط الجزئي والشكل (١) يوضح ذلك.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد	التفكير الإبداعي	الاختبار البعدي
الضابطة	-		

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

٢ - مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الثاني المتوسط التابع للمديرية العامة للتربية الرصافة الاولى للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧) بعد أن أختيرت قصدياً من بين ست مديريات في محافظة بغداد وبالاختيار العشوائي أيضاً أصبحت ثانوية الرافدين للبنات عينة للبحث.

وبعدها زارت الباحثة المدرسة المعنية ووجدت تعاوناً من قبل إدارتها وتضم المدرسة خمس شعب للصف الثاني المتوسط، وبطريقة السحب العشوائي البسيط أصبحت شعبة (ج) تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد، وشعبة (هـ) تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد طالباتها (٧٢) طالبة بواقع (٣٨) طالبة في شعبة (ج) و (٣٤) طالبة في شعبة (هـ)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات أحصائياً^(*) من المجموعتين أصبح عدد طالبات المجموعة التجريبية (٣٦) طالبة، في حين أصبح عدد طالبات المجموعة الضابطة (٣٣) طالبة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عينة البحث

المجموعة	الشعبة	العدد الكلي	عدد الراسبات	عدد أفراد العينة بعد الاستبعاد
التجريبية	ج	٣٨	٢	٣٦
الضابطة	هـ	٣٤	١	٣٣
المجموع		٧٢	٣	٦٩

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع بتطبيق التجربة على إجراء تكافؤ بين
مجموعتي البحث أحصائياً في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج
التجربة، وفيما يأتي توضيح لهذا الإجراء:

أ - العمر الزمني محسوباً بالأشهر:

تم الحصول على أعمار طالبات مجموعتي البحث من البطاقة
المدرسية وحُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذا المتغير،
وتوصلت الباحثة للنتائج الموضحة في جدول (٣).

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لتكافؤ المجموعتين في العمر الزمني

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	١٦٣.٦٢	٥.٢١	٦٧	٠.٩٣	٢	غير دال
الضابطة	٣٣	٢٤ ١٦٤	٥.٨١				عند مستوى ٠.٠٥

ب - اختبار مستوى الذكاء:

طبقت الباحثة اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، وتم احتساب الوسط
الحسابي والانحراف المعياري لهذا المتغير وتوصلت الباحثة للنتائج الموضحة
في جدول (٤).

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لتكافؤ المجموعتين في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٣١.٥١	٤.٢٣	٦٧	٠.٨١	٢	غير دال عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣٣	٣٠.٨٨	٤.٣٨				

ج- درجات العام الدراسي السابق لمادة اللغة العربية:

حصلت الباحثة على درجات التحصيل السابق لهذه المادة في الفصل الدراسي الثاني للعام السابق، وذلك من خلال الاستعانة بالبطاقة المدرسية، وحسبت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذا المتغير، وتم الوصول للنتائج الموضحة في جدول (٥).

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لتكافؤ المجموعتين في درجات اللغة العربية للعام

السابق

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٦٤.١٤	١٣.٤٨	٦٧	٠.١٣	٢	غير دال عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣٣	٦٣.٧٤	١٣.٥٣				

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات

الثاني متوسط.....

د- التحصيل الدراسي للوالدين: تم الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من البطاقات المدرسية للطالبات، وقد اعتمدت الباحثة على مربع كاي للتحقق من تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في هذا المتغير، وتوصلت للنتائج الموضحة في جدولي (٦) و(٧).

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا)
المحسوبة والجدولية

مستوى دلالة ٠,٠٥	كا ^٢		درجة الحرية	بكالوريوس فما فوق	اعدادي	متوسط	ابتدائي	حجم العينة	المجموعة
	الجدول ية	المحسو بة							
غير دالة إحصائياً	٥,٨٣	١,٢٣	٣	٨	١١	٨	٩	٣٦	التجريبية
				٩	٥	٩	١٠	٣٣	الضابطة
				١٧	١٦	١٧	١٩	٦٩	المجموع

جدول (٧)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا)
المحسوبة والجدولية

مستوى دلالة ٠,٠٥	كا ^٢		درجة الحرية	بكالوريوس فما فوق	إعداد ية	متوسطة	ابتدائية	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
غير دالة إحصائياً	٥,٨٣	١,٠٢	٣	٦	١٤	٨	٨	٣٦	التجريبية
				١٢	٧	٥	٩	٣٣	الضابطة
				١٨	٢١	١٣	١٧	٦٩	المجموع

مستلزمات البحث:

١ - تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستُدرس للطلابات (عينة البحث) في أثناء مدة التجربة بموضوعات من كتاب المطالعة المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧).

٢ - اعداد الخطط التدريسية:

قامت الباحثة بإعداد نوعين من الخطط التدريسية، الاولى للمجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد، والثانية للمجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريق الاعتيادية، وقد عرضت الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال طرائق التدريس للإفادة من آرائهم ومقترحاتهم.

خامساً: اداة البحث:

وهي الوسيلة التي يستعملها الباحث في حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعنية في بحثه (عباس وآخرون، ٢٠١١: ٢٣٧)، وإنَّ طبيعة البحث وهدفه يتطلب توافر أداة له، وهي اختبار التفكير الإبداعي، وفيما يأتي توضيح الإجراءات لتطبيق هذه الأداة.

- اختبار التفكير الإبداعي:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الاختبارات، والمقاييس ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي. وجدت أن اختبار تورانس لقياس القدرة على التفكير الإبداعي، المعرب من سيد خير الله عام (١٩٧٤) هو المقياس الملائم للدراسة الحالية، إذ إن هذا الاختبار قد تم إعداده في البيئة العربية وسبق أن استعمل في العديد من

الدراسات العربية، ويمكن تطبيقه بطريقة جمعية في أي مستوى تعليمي ابتداء من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي (خير الله، ١٩٨١: ص ١٠). وقد اعتمدت الباحثة هذا الاختبار للأسباب الآتية:

١- إن هذا الاختبار قد استعمل في البيئة العراقية من كثير من الباحثين الذين أشاروا بدورهم إلى يسر استعمال هذا الاختبار زيادة على تمتعه بخصائص إحصائية عالية فيما يتعلق بصدقه وثباته.

٢- إن هذا الاختبار يعتمد في أساسه النظري الأطر النظرية التي أعدت في ضوءها الاختبارات المعروفة عالمياً، ومنها بطارية جيلفورد، وبطارية تورانس، وأن بعض أجزاء هذا الاختبار مشتقة من تلك البطاريات فهي تقيس القدرات والجوانب نفسها التي تقيسها اختبارات تورانس.

٣- زيادة على ما تم ذكره عدم توافر اختبار محلي على حد علم الباحثة يقيس القدرة على التفكير الإبداعي، إذ لاحظت من خلال مراجعتها الأدبيات أن الدراسات السابقة المحلية جميعها اعتمدت اختبارات جاهزة، منها على سبيل المثال دراسة بندر (١٩٩٦)، ودراسة ذيب (١٩٩٩)، ودراسة العابدي (٢٠٠٧) التي اعتمدت جميعها اختبار سيد خير الله.

ويتألف هذا الاختبار من قسمين:

القسم الأول: مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الابتكاري المعروف

The Minnesota Tests of creative Thinking

القسم الآخر: هو اختبار بارون المعروف باسم: Barrons Tests of Anagrams.

يشمل القسم الأول أربعة اختبارات فرعية هي:

أ. الاستعمالات: وفيها يطلب من الطالبة أن تذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لعبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية، (زمن كل وحدة ٥ دقائق).

ب. المترتبات: وفيها يطلب إلى الطالبة أن تذكر ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير وأصبحت على نحو معين وهذا الاختبار تكون من وحدتين هما:

❖ ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟

❖ ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟ (زمن كل وحدة ٥ دقائق).

ج. المواقف: وفيها يطلب إلى الطالبة أن تتبين كيف تتصرف في بعض المواقف ويتكون الاختبار من موقفين هما:

❖ إذا عينت مسؤولةً عن صرف النقود في النادي وحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمينة ماذا تفعلين؟ وقد غيرت الباحثة هذا الموقف إلى: إذا عينت من زملائك مسؤولة عن جمع التبرعات في الصف للقيام بعمل ما، وحاول إحدهم أن يدخل في تفكير الآخرين أنك غير أمينة، ماذا تفعلين؟

❖ لو كانت المدارس جميعاً غير موجودة على الإطلاق (أو حتى كانت ملغاة) ماذا تفعلين لكي تصبح متعلمة؟ (زمن كل موقف ٥ دقائق).

د. التطوير والتحسين: وفيها يطلب من الطالبة أن تقترح طرائق عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديها على نحو أفضل مما هي عليه كالدراجة وقلم الحبر. (زمن كل وحدة ٥ دقائق).

أما القسم الآخر فيستخدم لتكوين الكلمات ويتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية، بنها)، وقد غيرت الباحثة كلمة (بنها) إلى كلمة (عراق)، إن كل واحد من هذه الاختبارات الخمسة يقيس المكونات الثلاثة للتفكير الإبداعي الطلاقة الفكرية، المرونة الثقافية، الأصالة.

إن مجموع درجات المكونات الثلاثة للتفكير الإبداعي يمثل الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي. (خيرالله، ١٩٨١: ١٠-١٢)

١. صدق الاختبار:

اعتمدت الباحثة الصدق المعتمد في دراسة العابدي وهو الصدق العاملي، وهو مدى قياس الاختبار للظاهرة، والسمة التي وضع لقياسها من خلال حساب درجة تشبع الاختبار بالظاهرة، أو السمة، وقد استعمل الباحث - العابدي - العينة السابقة نفسها المستعملة في حساب ثبات الاختبار، وذلك باستخراج مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الفرعية الخمسة المكونة للاختبار، وهي: اختبارات الاستعمالات، والمترتبات، والمواقف، والتحسينات، والتداعي كما يبين في جدول (٨).

جدول (٨) مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الفرعية الخمسة

اسم الاختبار	استعمالات	مترتبات	مواقف	تحسينات	تداعي	المجموع
استعمالات	١	٠,٣٩٩	٠,٤٢٤	٠,٣٨٠	٠,٣٧٥	٢,٥٧٨
مترتبات	٠,٣٩٩	١	٠,٤٩٥	٠,٣٧٥	٠,٢٦١	٢,٥٣
مواقف	٠,٤٢٤	٠,٤٩٥	١	٠,٣٢٥	٠,٢٤٥	٢,٤٨٩
تحسينات	٠,٣٨٠	٠,٣٧٥	٠,٣٢٥	١	٠,٣٨٥	٢,٤٦٥
تداعي	٠,٣٧٥	٠,٢٦١	٠,٢٤٥	٠,٣٨٥	١	٢,٢٦٦
المجموع	٢,٥٧٨	٢,٥٣	٢,٤٨٩	٢,٤٦٥	٢,٢٦٦	١٢,٣٢٨

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

المجموع الكلي للارتباطات = ١٢,٣٢٨.
والجذر التربيعي للمجموع الكلي = ٣,٥١١.
ومن أجل الحصول على درجة تشبع هذه الاختبارات بالقدرة على التفكير
الإبداعي، يقسم مجموع كل اختبار على الجذر التربيعي للمجموع الكلي،
والجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩)

درجات تشبع اختبارات البطارية بالقدرة على التفكير الإبداعي

ترتيب الاختبار	اسم الاختبار	درجة التشبع
الأول	استعمالات	٠,٧٣
الثاني	مترتبات	٠,٧٢
الثالث	مواقف	٠,٧٠
الرابع	تحسينات	٠,٧٠
الخامس	تداعي	٠,٦٤

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ درجات تشبع اختبارات البطارية بالقدرة
على التفكير الإبداعي درجات مرتفعة، فهي تنحصر بين (٠,٦٤ - ٠,٧٣)،
مما يدل على صدق هذه البطارية عاملياً (العابدي، ٢٠٠٧: ١٥٨ - ١٦٠).

٢. ثبات الاختبار:

اعتمدت الباحثة ثبات اختبار التفكير الإبداعي المستعمل في دراسة
العابدي (٢٠٠٧) ؛ لكون هذه الدراسة لم يمض على تطبيق الاختبار مدة
طويلة، إذ طبق الباحث - العابدي - اختبار القدرة على التفكير الإبداعي على
عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي بلغت (١٠٠) طالب، وذلك بحساب

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

الارتباط بين درجات الوحدات الفردية ودرجات الوحدات الزوجية للعوامل
المختلفة (طلاقة، ومرونة، وأصالة)، ثمَّ صحَّح الباحث - العابدي- هذا
الارتباط باستعمال معادلة سبيرمان- براون وكان ثبات العوامل كما مبين في
جدول (١٠).

جدول (١٠)

درجات ثبات العوامل بطريقة التجزئة النصفية لأختبار التفكير الإبداعي

الطلاقة الفكرية	المرونة التلقائية	الأصالة	القدرة على التفكير الإبداعي	
٠.٥٣	٠.٧١	٠.٦٩	٠.٦٦	قبل التصحيح
٠.٦٩	٠.٨٣	٠.٨١	٠.٧٩	بعد التصحيح

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يمتاز بدرجة عالية من الثبات
سواء فيما يتعلق بعوامل (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، أم ما يتعلق بالقدرة
الإبداعية العامة (عطية، ٢٠٠١، ص ١٢٣).

٣. طريقة تصحيح الاختبار:

يقدر لكل مفحوص أربع درجات على كل اختبار وهي:

- أ. الطلاقة الفكرية: تقاس بالقدرة على ذكر اكبر عدد ممكن من الإجابات
المناسبة في زمن معين بالنسبة لاختبارات القسم الأول، وبذكر اكبر عدد
من الكلمات المناسبة الصحيحة بالنسبة للقسم الآخر للاختبار.
- ب. المرونة التلقائية: وتقاس بالقدرة على تنوع الإجابات المناسبة بحيث انه
كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة بالنسبة للقسم الأول
وتقاس في القسم الآخر بذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى
مفهوم.

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
 الثاني متوسط.....

ج. الأصالة: تقاس بذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الأول في الاختبار وبعدد الكلمات ذات المعنى التي يشكلها الطالب والتي لم ترد في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الآخر من الاختبار.

وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة أو الكلمة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلاً أما إذا زاد تكرارها فإن درجة أصالتها تقل.

د. الدرجة الكلية: هي حاصل جمع درجات الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة في وحدات الاختبار.

وقد وضع تورانس لتقدير الأصالة النسب المئوية الموضحة في جدول (١١).

جدول (١١)

تقديرات تورانس للأصالة

التركرار	درجة اصالتها
اقل من ٢٠%	٤
من ٢١%-٤٠%	٣
من ٤١%-٦٠%	٢
من ٦١%-٨٠%	١
من ٨١% فأكثر	صفر

ووضع سيد خير الله تعديلاً لهذا التقدير على النحو الموضح في جدول (١٢).

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

جدول (١٢)

تقدير درجة الأصالة لسيد خير الله

تكرار الفكرة (نسب مئوية)	٩-١	١٠	٢٠	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠	٧٠	٨٠	٩٠
درجة أصالتها	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

يمثل هذا الجدول معيار تصحيح الأصالة. (خير الله، ١٩٧٥: ١٢-١٣).

أما الباحثة فقد اعتمدت في حساب درجات طالبات المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في اختبار القدرة الإبداعية على الآتي:

١. حساب درجة طلاقة التفكير: تمنح درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة، وغير خرافية، أو غير معقولة الطالبة التي يطبق عليها اختبار القدرة الإبداعية، وبذلك تكون درجة طلاقة تفكير الطالب تساوي عدد الأفكار التي تكتبها، بعد حذف الأفكار الخرافية، أو غير المعقولة.

٢. حساب درجة مرونة التفكير: يمنح درجة واحدة للأفكار جميعاً التي تنتمي إلى ميدان حياتي واحد (صناعة، زراعة، تجارة، سياسة....الخ) مهما يكن عددها، وبذلك تكون درجة مرونة الطالبة بعدد الميادين التي نجدها في إجاباتها لكل فقرة من الفقرات، ولذلك نتوقع أن تكون درجة المرونة بشكل عام أقل من درجة الطلاقة.

٣. حساب درجة الأصالة:

أ. يتم تدوين اجابات طالبات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) جميعاً عن فقرات الاختبار، مع كتابة تكرارات كل استجابة أمامها، ولا تكتب الأفكار الخرافية التي تم حذفها في الطلاقة والمرونة.

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

ب. تمنح (٣) درجات لكل فكرة تتكرر مرة واحدة فقط في استجابات طالبات المجموعتين (التجريبية، والضابطة).

ج. تمنح (٢) درجتان لكل فكرة تتكرر مرتين عند طالبات المجموعتين (التجريبية، والضابطة).

د. تمنح درجة واحدة فقط لكل فكرة تتكرر (٣) مرات عند طالبات المجموعتين (التجريبية، والضابطة).

هـ. أما الأفكار التي تتكرر (٤) مرات فأكثر في استجابات طالبات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) فتمنح صفراً (٠).

وعلى أساس الخطوات السابقة تحسب درجات الأصالة لكل طالبة على النحو الآتي:

$$\text{درجة الأصالة} = () \times ١ + () \times ٢ + () \times ٣$$

٤. حساب درجة الإبداع الكلية: تحسب الدرجة الكلية لكل طالبة بجمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة (عطية، ٢٠٠١، ص ١٤١).

وعلى الرغم من هذه التقديرات إلا أن الباحثة وضع شرطاً هو أن الفكرة التي تحصل على درجة أصالة يجب أن تكون متوافقة مع المنطق، أي أن الفكرة قد تحصل على تكرار (١)، إلا أنها فكرة تقليدية، ففي تلك الحالة لا تحسب لتلك الفكرة درجة أصالة.

٤. ثبات تصحيح الاختبار.

للتحقق من ثبات تصحيح الاختبار اختارت الباحثة عشوائياً (١٠) استمارات من استمارات الإجابة لمجموعتي البحث البالغ عددها (٦٩) استمارة، واستخرجت ثبات تصحيح الاختبار عبر مصححتين آخريين، إذ صُححت الاستمارات نفسها من الخبرة، وباحثة أخرى يعمل في المجال نفسه، وجرى

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات

الثاني متوسط.....

الاتفاق معهما على حجب الدرجة وعدم وضع إشارات، أو علامات على ورقة الإجابة لتقليل تأثير المصححين، وباستعمال معادلة (بيرسون) ظهرت نتائج ثبات التصحيح، فكانت على النحو المبين في جدول (١٣).

جدول (١٣)

درجة الاتساق في تصحيح الاختبار بين الباحثة والمصححين الآخرين

ت	نوع الثبات	ثبات الطلاقة	ثبات المرونة	ثبات الأصالة	الثبات الكلي
١	الباحثة مع الخبيرة	٠.٨٩	٠.٨٥	٠.٩١	٠.٨٨
٢	الباحثة مع مصححة أخرى	٠.٩٠	٠.٩٢	٠.٩٣	٠.٩٢

سابعاً: التطبيق النهائي للاختبار: طبقت الباحثة الاختبار البعديّ على طالبات مجموعتيّ البحث (التجريبية والضابطة)، عقب الانتهاء من تدريس الموضوعات المحددة، وقد حددت الباحثة للطالبات موعد إجراء الاختبار قبل اسبوع من موعد إجرائه، ليكون لدى الطالبات الوقت الكافي لمراجعة المادة، وقد تم إجراء الاختبار في قاعتين متجاورتين ومتشابهتين، وقد أشرفت الباحثة نفسها على الاختبار، مستعينة بمدرسات المادة في المدرسة بمراقبة الطالبات في أثناء الاختبار، ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر في سيره، وبعد ذلك صححت الباحثة إجابات الطالبات على وفق المعيار المستعمل في تصحيح إجابات عينة التحليل الإحصائيّ.

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة البيانات:

- الاختبار التائي ((t-test لعينتين مستقلتين: (عطية، ٢٠٠١: ٧٤)

- معادلة صعوبة وسهولة الفقرات: (كوافحة، ٢٠١٠: ١٤٩)

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

- معادلة تمييز الفقرة: (العزاوي، ٢٠٠٨: ٧٩)

- فعالية البدائل: (الجلبي، ٢٠٠٥: ٧٥)

- مربع كاي (كا٢): (عطية، ٢٠٠١: ٢٨٤)

- معادلة ألفا كرونباخ: (علام، ٢٠٠٦: ١٦٥)

الفصل الرابع

نتائج البحث

عرض النتيجة وتفسيرها:

عرضت الباحثة النتيجة على وفق هدف البحث، وللتثبت من فرضية البحث، وتعرف دلالة الفرق بين درجات اختبار التفكير الإبداعي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية البالغ (٤٠، ٢٧)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة البالغ (٢٢، ٢٣) لمصلحة المجموعة التجريبية، وجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

نتائج الاختبار التائي لدرجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	١٨٢.١٧	٥٥.٧٠	٦٧	٣.٠٤٤	٢	دال إحصائياً عند مستوى (٠٥، ٠)
الضابطة	٣٣	١٣١.٧٣	٥٣.٣٤				

ويتضح من الجدول المذكور آنفاً، أنَّ القيمة التائية المحسوبة كانت (٣٠٠٤٤)، أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (٦٧)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال استراتيجيات الحصاد للابداع الجاد على طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الابداعي، وتعزو الباحثة هذا التفوق الى ان استراتيجيات الحصاد للابداع الجاد ذات اثر ايجابي في التفكير الابداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية، والتي تتضمن تعدد الانشطة التي قامت الطالبات بممارستها من طريق الاستراتيجية، مما ادى ذلك اكتساب مهارات التفكير الابداعي، وتحول دور المدرسة من ناقلة للمعرفة إلى مرشدة وموجهة لكيفية اكتسابها، كما ان تفاعل الطالبات مع بعضهم ساعد على زيادة الدافعية لديهن، وربط خبرات التعلم أدى إلى فهم أعمق للمهارات التفكيرية الابداعية.

الاستنتاجات:

- بناءً على النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية، تستنتج الباحثة ما يأتي:
- ١- ان لاستراتيجيات الحصاد للابداع الجاد اثر في اكتساب طالبات المجموعة التجريبية للمهارات التفكيرية الابداعية.
- ٢- تأدية الطالبات واجباتهن على وفق استراتيجيات الابداع كان اكثر انسجاماً ومتعة، اذ ان الطالبة هي محور العملية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها والاستنتاجات السابقة، يمكن للباحثة ان توصي بالاتي:

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الثاني متوسط.....

- ١- تزويد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ببرامج تدريبية تتضمن الإبداع الجاد وأدبياته واستراتيجياته.
- ٢- اعداد دورات تدريبية لتعريف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والمشرفين الاختصاص باستراتيجيات الإبداع الجاد.
- ٣- تصميم مناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة على وفق استراتيجيات التعلم الإبداعي ووفق الطرائق التدريسية الحديثة.
- ٤- تنظيم البيئة التعليمية لدروس اللغة العربية، بحيث يتم التعلم بجو يتسم بالتشويق والاثارة.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

- ١- إجراء دراسة مماثلة لمعرفة اثر استراتيجيات الإبداع الجاد على وفق متغيرات أخرى (كالتحصيل، والتنمية، والاتجاه).
- ٢- إجراء دراسة مماثلة باستراتيجية الحصاد للإبداع الجاد، لمراحل دراسية مختلفة.
- ٣- إجراء دراسة مقارنة بين اثر استراتيجيات الإبداع الجاد واستراتيجيات تدريسية أخرى.

المصادر العربية:

- (١) آل الشيخ، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٠٦): طرائق التفكير المختلفة في جريدة الرياض، العدد ١٣٩٦٦.
- (٢) إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩): الإبداع وتطوير التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

- (٣) أبو جادو، صالح محمد علي و محمد بكرنوفل، (٢٠٠٧): تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، ط١، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- (٤) أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٣، ط٦ دار المسيرة للنشر، عمان.
- (٥) أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧): التعلم المعرفي، ط١، عمان - الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- (٦) بولسنان، فريدة (٢٠٠٩): طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمرس، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة المسيلة، الجزائر.
- (٧) جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): تعليم التفكير، مفاهيم وتقنيات، عمان، دار الكتاب الجامعي.
- (٨) الجليبي، محمود. (٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية: مطبعة عمان ، الأردن.
- (٩) خير الله، سيد (١٩٨١)، اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، مطبعة دار العالم العربي، القاهرة.
- (١٠) دلول، أياد عايد عيسى (٢٠١٣): مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم والاستقصاء العلمي وفق معايير (NSTA) بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- (١١) دي بونو، ادوارد (١٩٩٨): برنامج كورت لتعليم التفكير، ترجمة نادي هائل السرور واخرون، عمان - الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

- (١٢) دي بونو، ادوارد (١٩٩٨): برنامج كورت لتعليم التفكير: دليل البرنامج، عمان الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- (١٣) دي بونو، ادوارد (٢٠٠١): تعليم التفكير، دمشق، دار الرضا.
- (١٤) دي بونو، ادوارد (٢٠٠٥): الإبداع الجاد "استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة"، تعريب باسمه النوري، ط١، المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان.
- (١٥) دي بونو، ادوارد (٢٠١٠): الإبداع الجاد استخدام قوة التفكير الجانبي، تعريب باسمه النوري، الرياض - السعودية، مكتبة العبيكان.
- (١٦) رؤوف إبراهيم عبد الخالق، ٢٠٠١، التصميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان.
- (١٧) الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٤): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي، القاهرة - مصر، دار النشر للجامعات.
- (١٨) شبر، خليل إبراهيم، وآخرون (٢٠٠٥): أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان.
- (١٩) شحاته، حسن وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، كلية التربية، الدار المصري اللبنانية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- (٢٠) الطنطاوي، عفت (٢٠٠٧): تعليم التفكير في برامج التربية العلمية، المؤتمر العلمي الحادي عشر التربية العلمية، الى اين الجمعية المصرية للتربية العلمية المنعقد في الفترة "٢٩ يوليو - ١ أغسطس" بالإسماعيلية، ٢٢٣ - ٢٤٩.

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

(٢١) العابدي، احمد (٢٠٠٧). اثر طريقة التنقيب الحواري في حفظ
النصوص والتذوق الادبي والتفكير الابداعي عند طالبت الصف
الخامس الادبي، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد. (اطروحة دكتوراه
غير منشورة).

(٢٢) عباس، محمد خليل، وآخرون (٢٠١١): مدخل إلى مناهج البحث في
التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الاردن.

(٢٣) العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٧): القياس والتقويم في العملية
التدريسية، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان.

(٢٤) عطية، السيد عبد الحميد (٢٠٠١): التحليل الإحصائي وتطبيقاته في
دراسات الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،
مصر.

(٢٥) علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦): الاختبارات والمقاييس التربوية
والنفسية ط ١، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، عمان للطباعة
والنشر، الاردن.

(٢٦) الغريبي، سعدي جاسم عطية (٢٠٠٧): تعليم التفكير (مفهومه
وتوجهاته المعاصر) مطبعة المصطفى، بغداد.

(٢٧) قشطة، احمد عودة (٢٠٠٨): اثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة
في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف
الخامس الأساسي بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية،
الجامعة الإسلامية بغزة.

(٢٨) قطامي، يوسف، ونايفة قطامي (٢٠٠٠): نمو الطفل المعرفي واللغوي،
عمان - الأردن، الدار الاهلية للنشر والتوزيع.

أثر استراتيجيات (الحصاد للإبداع الجاد) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات
الثاني متوسط.....

(٢٩) كوافحة، تيسير مفلح (٢٠١٠): القياس والتقييم وأساليب القياس
والتشخيص في التربية الخاصة، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع،
عمان.

(٣٠) المالك، خالد بن حمد (٢٠٠٠): للإبداع أساليب على المدرسة الاهتمام
بها، مقالة في صحيفة الجزيرة، الطبعة الأولى، العدد ١٠٢٣٥،
السعودية.

(٣١) المالكي، جواد كاظم فهد (٢٠١٣): فاعلية استراتيجيتين للإبداع الجاد
في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية وتنمية اتخاذ القرار لطلبة
الخامس العلمي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية للعلوم
الصرفة، ابن الهيثم، جامعة بغداد.

(٣٢) نبيل، احمد عبد الهادي (٢٠٠٤): نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار
وائل للنشر عمان.

(٣٣) نوفل، محمد بكر (٢٠٠٤): إثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند الى
نظرية الابداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من
ذوي السيطرة الدماغية اليسرى (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة
عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات الثانوية، عمان.

(٣٤) نوفل، محمد بكر (٢٠٠٩): الابداع الجاد مفاهيم وتطبيقات، ط١،
عمان، دار دي بونو للنشر والتوزيع والطباعة.

(٣٥) الهويدي، زيد (٢٠٠٥): الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، ط١، دار
الكتاب الجامعي، العين.

المصادر الأجنبية:

- (36) Cacippo, John, T, petty, Richard. (1982): The need for cognition, journal of personality and social psychology, Vol.42, No.1, p.116-.
- (37) De Bono, Edward (1992): The direct teaching of thinking in education and the CORT method, in Stuartmacture and peter davis (eds) learning to think, thinking to learn, oxford organization for economic cooperation.
- (38) De Bono, Edward (1997): Lateral thinking: A text book of creativity. New York: pelican.
- (39) De Bono, Edward (1998) Lateral thinking concepts.
- (40) De Bono, Edward (2005): The six value medals: the essential tool for success in the 21st century, London McQuaig Group Inc
- (41) De bono,Edward, (1990):lateral thinking: (creativity step by step),New York,harper&row publishers.
- (42) Sloane, Kogan page (2006): The leaders guide to lateral thinking skills.
- (43) Sternberg, R.A, William's w. (2002):Educational psychology.Ellyn&Bacon

الهوامش:

* تم استبعاد الطالبات الراسبات احصائيا فقط للحفاظ على السلامة الداخلية للتجربة لاعتقاد الباحثة أنهن يمتلكن خبرة سابقة عن الموضوعات مما قد يؤثر في دقة نتائج البحث، ولكن ابقن عليهن داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي .



قياس قلق الامتحان لدى طلبة جامعة بغداد

م. د. حيدر فاضل حسن

مركز البحوث التربوية والنفسية

قسم البحوث النفسية

قياس قلق الامتحان لدى طلبة جامعة بغداد

م. د. حيدر فاضل حسن

ملخص البحث باللغة العربية

يهدف البحث الحالي لقياس قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة وللتعرف على الفروق في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي. تكونت عينة البحث من (٨٠) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من اربعة كليات من جامعة بغداد وفقاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي. قام الباحث بتبني قلق الامتحان (الجلالي ، ١٩٨٩). اظهرت نتائج البحث أن طلبة الجامعة لديهم قلق من الامتحان. وأن الاناث اعلى في قلق الامتحان من الذكور. وأن الطلبة في التخصص العلمي اعلى في قلق الامتحان من الطلبة في التخصص الانساني. خرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات وطبقاً للنتائج التي توصل اليها.

Summary:

The current research aims to measure the exam anxiety of university students and to identify the differences in exam anxiety among university students according to sex variable and academic specialization. The research sample consisted of (80) students randomly selected from four faculties of the University of Baghdad according to the gender variable and the academic specialization. The researcher took the exam anxiety (Al-Jalali, 1989). The results showed that university students were worried about the exam. And that females are higher in exam anxiety than males. And that students in the scientific specialization is higher in the examination anxiety of students in the

humanities. The research produced a set of recommendations and proposals according to the findings.

أهمية البحث :

تعد المواقف الامتحانية التي تواجه الطلبة في حياتهم الدراسية، من المواقف الضاغطة. إذ ان الطلبة يفهمون ان هذا الموقف الامتحاني ينطوي على هدف تقويمي قد ينجحوا فيه ويؤكدون ذواتهم والرضا عن انفسهم، أو يفشلوا فيه فيشعرون بالاحباط ولوم الذات. لذا فأن الطلبة يكونوا حريصين على تقديم اداء جيد في الامتحانات نظراً لتأثر حياتهم عموماً بما يحققونه من نتيجة في الامتحانات الدراسية. واذا كان الطلبة عموماً يشعرون بالقلق في الامتحانات، فأنهم يختلفون في درجة هذا القلق فيما بينهم. إذ يرتفع هذا القلق عند البعض الى حد الاجهاد أو الانهاك والارتباك الامر الذي ينعكس على مستوى ادائهم بحيث يزيد ذلك من شعورهم بثقل زمن الامتحان، ويرون أن مصيرهم مرهون بهذا الموقف الامتحاني. (الجلاي ، ١٩٨٩ ، ١٦)

أن شيئاً من القلق بنتاب كل الافراد عند اقدمهم على عمل أو خبرة جديدة، علماً أن القلق البسيط يستنفر الطاقات الذهنية للفرد وكذلك طاقاته البدنية للتحرك لاكمال أو انجاز ما يجب القيام به. لذا فأن القلق المعتدل للطالب من الامتحان يدفعه للدراسة لاجتياز الموقف الامتحاني بنجاح، ومن هنا يعتبر القلق محركاً لطاقات الفرد. الا انه عندما يتجاوز الحد المقبول يصبح مصدر الم وارهاق للفرد. (حسني ، ٢٠٠١ ، ٦٨)

القلق النفسي من الامراض العصابية الشائعة ، الا انه سمة رئيسية في معظم الاضطرابات. يظهر لدى الافراد الاسوياء في مواقف الازمات ويصاحب غالبية الامراض العصابية والذهانية وكذلك العضوية. القلق مثل غيره من الانفعالات، ويكون عبارة عن منبه هو بمثابة نذير يشير الى فقدان الاستقرار

والتوازن بين الفرد والبيئة، وهو سلوك يهدف الى اعادة الاستقرار، في حين أن الحالات الشديدة من القلق تؤدي الى التمزق والخوف ويحيل حياة صاحبه الى حياة عاجزة. (حسني ، ٢٠٠١ ، ٦٨)

القلق حالة من التحسس الذاتي يدركها المرء على شكل شعور بالضيق وعدم الارتياح، وتوقع حدوث الضرر على نحو وشيك. شعور القلق تجربة نفسية انسانية شاملة. وقد لا يكون أي فرد طبيعي مر بمراحل الحياة المتتالية لم يدرك احساساً غير طبيعي من الخوف الذي لا يتصل بموضوع أو تجربة معينة. ووجود هذا الشعور، بقدر ما، ضروري للتكامل النفسي، وهو يخدم اغراضاً مهمة في حياة الانسان فرداً أو عائلة أو مجتمعاً. والقلق بوصفه حالة من عدم الارتياح المصحوبة بتوقع الخطر تظهر لدى الافراد على درجات متباينة، كما أن الاختلاف بينهم هو في الدرجة وليس في النوع. وحدود القلق لدى معظم الناس تقع في حدود التحميل، دون أن تتسبب للفرد اضطراباً ملموساً. وقد يرتفع القلق فجأة أو بالتدريج، وهذا الارتفاع يختلف اثره فيما بين الافراد. وفي عملية ارتفاع القلق، قد يصل الامر الى الحد الذي لا يتمكن فيه الفرد من الاستفادة منه ولا يستطيع توجيهه وجهة نافعة منتجة عندها يسيطر القلق على التوازن النفسي للفرد ويؤثر في سلوكه وفي قدرته على تصريف حاجاته النفسية بهدوء ومرونة. وفي درجة اشد من القلق يفقد الفرد القدرة على السيطرة على نفسه ويصبح سلوكه مضطرباً بسبب تدخل القلق في ايقاع حياته. (كمال ، ١٩٨٣ ، ١٥٠)

ادرك الباحثون منذ خمسينات القرن الماضي أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم، وظهرت الكثير من الدراسات ان بعض الطلاب ينجزون اقل من مستوى قدراتهم الفعلية في المواقف المتسمة بالضغط والمنطوية على التقويم. مثل مواقف الامتحانات واطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق

الامتحان باعتباره يشير الى نمط من القلق العام الذي يرتبط بالامتحانات ومواقف التقويم بصفة عامة، ويسبب اضطراب وتوتر الطلاب في مثل هذه المواقف. وهذا القلق قد يظهر بدرجة مرتفعة فيؤثر في اداء الفرد على الامتحان، وفسر الباحثون العلاقة السلبية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي على اساس ان القلق يمثل صيغة من التوتر العام التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتذكر وعمليات التفكير، وهذه العمليات هي من متطلبات عبور الامتحانات وهكذا تؤثر حالة التوتر تلك في تحصيل الطلبة بطريقة سلبية.

(الجلاي، ١٩٨٩، ١٢-١٣)

أهداف البحث :

- ١- قياس قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة .
- ٢- التعرف على الفروق في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكر ، انثى) .
- ٣- التعرف على الفروق في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي ، انساني) .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبي جامعة بغداد وبالدراسات الاولى بكافة مراحلها .

تحديد المصطلحات :

سوف يتم تحديد مصطلح، قلق الامتحان، في هذا القسم وكما يلي: -

١ - تعريف (سبيلبرجز ، ١٩٨٤) :

سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية وهما ابرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الانفعالية على انها رد فعل الجهاز العصبي المستقل.
(المزوغي ، ٢٠١١ ، ٨٩)

٢ - تعريف (شعيب ، ١٩٨٨) :

الحالة التي يصل اليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في اداء الاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والسيولوجية .
(عبد الكريم ، ٢٠٠٧ ، ٢٢٧)

٣ - تعريف (جلالي ، ١٩٨٩) :

حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوباً باعراض فسيولوجية ونفسية قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لموقف الامتحان او تذكره له، أو استثارة خبراته للمواقف الامتحانية .

(الجلالي ، ١٩٨٩ ، ٢٠)

وقد تبنى البحث الحالي تعريف الجلالي (١٩٨٩) بوصفه تعريفاً نظرياً لمتغير قلق الامتحان.

اما التعريف الاجرائي لقلق الامتحان في البحث الحالي فهو :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته لفقرات مقياس قلق الامتحان .

الاطار النظري والدراسات السابقة :

الشعور الغالب في الانسان عند مواجهة المواقف التي تختل فيها قدرته على السيطرة على واقعه الداخلي أو الخارجي، هو شعور القلق، والذي يعتبر العاطفة المركزية في الحياة الانسانية. وعند زيادة هذا القلق عن الحدود المحتملة فإنه يسبب المعاناة لصاحبه سواء ادركه الفرد بصورة مباشرة على أنه قلق، أو بصورة غير مباشرة من الصور الكثيرة والتي تعين الانسان على تحمل القلق أو التخفيف منه بتمويهه على شكل صور أخرى. وعلى هذا الاساس من الفهم فإن القلق هو الاصل الذي تتفرع منه الصور المرضية النفسية المختلفة.

(كمال ، ١٩٨٣ ، ١٤٩)

هناك نظريات متعددة حاولت تفسير القلق وكيفية نشوءه. منها النظرية التي ترى ان القلق في الاصل متصل بالخوف ومتفرع منه عن طريق عمليات متعاقبة من الشعور به مع غموض مصدره، وهذا الشعور مساوٍ لحالة القلق. وهذه النظرية اقرب ما تكون لنظرية بافلوف الشرطية. اما نظرية فرويد في منشأ القلق فتفيد بأن طبيعة الانسان قد هيأت له امكانية كبت التجارب النفسية المؤلمة، إذ ان الهدف من عملية الكبت هو تبيد القلق الناتج عن بقاء الرغبة وما يمنع تحقيق هذه الرغبة في الوعي. ويرى فرويد ان القلق هو خوف داخلي وظيفته التهيؤ للخطر باعداد النفس لمقاومة الحالة الطارئة من التهديد. والنظرية الاخرى لتفسير القلق هي نظرية الصراع النفسي والتي تفيد ان القلق هو النتيجة الطبيعية لتعارض قوتين عاطفتين، إذ يظهر الصراع بين الدوافع الاساسية والغريزية في حياة الفرد وحاجته لارضائها. في حين ان اسلوكيين يعتقدون ان معظم انواع القلق ناشئه عن الاشتراط، إذ يرتبط شيء ما ارتباطاً عارضاً بخبرة تثير القلق وغالباً ما تكون خبرة من النوع الخطر. اما اصحاب النظرية الانسانية فيرجعون سبب القلق الى الخوف من المستقبل المجهول

فالقلق ينشأ من توقعات الانسان مما قد يحدث ويهدد وجوده. (روجرز) يعتقد أن اي تعارض بين الحياة التي يعيشها الانسان وبين مفهومه لذاته يمكن ان يولد القلق، فهذا القلق هو من مظاهر نشاط الذات عند (روجرز) والتي ركز فيها جميع الوظائف النفسية.

(كمال ، ١٩٨٣ ، ١٥١) (المزوغي ، ٢٠١١ ، ٩٣)

يمكن التمييز بين القلق الوضعي القصير الالمد المتمركز على حدث معين، واشكال القلق الطويل الالمد عن الكفاءة الاجتماعية او افتقاد السيطرة الذاتية. ويمكن للقلق ان يكون سائباً طليقاً، اي لا ترتبط بأي حدث أو فكرة محددين، بل موجود كحالة دائمة للفرد. يمكن التنبؤ من خلال نظرية الاثارة، ان المستويات الواطئة للخوف والقلق تحسن الاداء بالنسبة للمهام البسيطة. الا ان الاثارة المستمرة أو الشديدة تؤدي في النهاية الى ارتباك السلوك، وفي الحالات المتطرفة تؤدي الى الذعر والانفصال عن الواقع، وانسداد التفكير. ففي بحث تجريبي ظهر كيف ان القلق يربك التكيف. إذ تضمنت الدراسة مسابقة يشترك فيها المبحوثون بالضغط على بعض الازرار لانارة سلسلة من الاضواء، ومن ثم الهروب من خلال مخرج واحد. عندما يلعب اشخاص عدة في الوقت نفسه لا ينجح سوى واحد منهم في احتلال موقع على لوحة الاضواء في كل مرة. وكان عدد الافراد الذين استطاعوا اكمال المهمة والهرب حسب المسابقة اقل كثيراً عند تعرضهم لرجة كهربائية في حالة الفشل في تحقيق الهرب في الوقت المحدد. وبدون الرجاءات الكهربائية تعاون المبحوثون وضمنوا عدداً اكبر من الاجتيازات في الوقت المحدد. ان الرجة الكهربائية زادت من مستويات القلق، وخفضت التعاون وأدت الى الاندفاع غير المجدي الى المنفذ مما ادى لاغلاقه. النتيجة العامة للقلق هي تكوين الاسلوب الصارم والمنمط

للاستجابة ازاء تعقيدات وطواريء الحياة مع تقليص استقبال المعلومات الجديدة.

(هانت ، ١٩٨٨ ، ٣٣٨-٣٣٩-٣٤٠)

اثر القلق في عملية التعلم :

الطلبة القلقون قد يعجزون أو يتعثرون في الاجابة على الامتحانات وهم يقولون انهم لم يستطيعوا ان يستعيدوا المعلومات التي يعرفونها. إذ ان القلق يؤثر في مراحل عملية التعليم المختلفة. فهو يؤثر في استقبال وخرن المعلومات وفي استرجاعها. وليس من السهل فصل هذه التأثيرات في عمليات الذاكرة عن بعضها. عموماً فأن العلاقة بين القلق والاداء الاجمالي تبدو معقدة. إذ يبدو ان القلق يسهل النجاح في المهام البسيطة ولكنه يعوق اداء الاعمال المركبة. فالافراد القلقون لدرجة كبيرة يعطون نتائج هزيلة عند الاجابة على الاسئلة الصعبة او الغامضة. ويصبح اداؤهم سيئاً جداً في المواقف التي تعرضهم الى ضغوط أو ارهاق كالامتحانات المهمة . وفي حالات كون المادة ذات تنظيم ضعيف وفي الحالات التي تستدعي حفظاً عن ظهر قلب، يكون اداء الافراد ذوي القلق العالي اسوء مقارنة بالافقل قلقاً. والدراسات تظهر ان القلق المرتفع لدى بعض الافراد قد يجعلهم يجدون صعوبات في استقبال المعلومات وهذه الصعوبات تؤثر في كيفية ادخال المعلومات الى الذاكرة.

(دافيدوف ، ١٩٨٣ ، ٤٩٩)

تناولت دراسات كثيرة موضوع قلق الامتحان. فقد هدفت دراسة (Hunsley, 1985) والتي اجريت في الولايات المتحدة بعنوان " العلاقة بين قلق الامتحان والاداء الاكاديمي "، الى الكشف عن العلاقة بين المتغيرين اعلاه. حيث تكونت العينة من (٦٢) طالباً في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة واترلو. اظهرت النتائج ان الطلبة الذين لديهم قلق امتحان

مرتفع كان ادائهم الاكاديمي سيئاً للغاية. كما هدفت دراسة (تركي ، ١٩٨٨) ، بعنوان " قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة " ، الى التعرف على موقف الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة. تكونت العينة من (١٧٥) طالبة من طالبات جامعة الكويت. وظهرت النتائج ان الارتباط بين سمة القلق وقلق الامتحان اعلى من الارتباط بين القلق كحالة وقلق الامتحان، وان تأثير سمة القلق على قلق الامتحان اعلى من تأثير حالة القلق على قلق الامتحان. دراسة (الطواب ، ١٩٩٢) " قلق الامتحان والذكاء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة وطالبات الجامعات " التي اجريت على (٤٠٠) طالب وطالبة في جامعة الامارات العربية المتحدة. اظهرت نتائجها ان تأثير قلق الامتحان في التحصيل الاكاديمي لا يختلف باختلاف الجنس، ووجود علاقة عكسية بين درجات قلق الامتحان والتحصيل الاكاديمي.

(ابو غرب ، ٢٠٠٨ ، ١٤٣-١٤٥-١٤٧)

وفي إطار الدراسات التي درست القلق واثره في السلوك. إذ بين (Neighwnder, 1997) ان منذ ١٩٥٠ الى اوائل السبعينات انجز اكثر من (١٥٠٠) دراسة تتناول القلق استخدمت فيها اكثر من (١٢٠) طريقة لقياس، وهذه الدراسات تدور حول القلق العام . والى جانب هذه الدراسات كانت هناك دراسات تتناول انواع اخرى من القلق مثل قلق الامتحان، بوصفه شكلاً محدداً من القلق المرتبط بمواقف التقييم. وقد يكسب هذا الموضوع أهمية خاصة في مجتمعاتنا التي تمر بتغيرات الحضارية والاجتماعية التي قد يكون لها الاثر الكبير في زيادة الاحساس بالقلق بصفة عامة والقلق من الامتحان بصفة خاصة، إذ ارتبطت التغيرات الاجتماعية والحضارية بزيادة الاقبال على التعليم في مراحل مختلفة سواء بين الذكور ام بين الاناث. كما يشير (احمد عبد الخالق) الى ان قلق الامتحان يعد نوعاً من انواع القلق العام، وان بعض

التلاميذ يحكم تكوينهم النفسي المعرض للقلق العام يكونون اشد احساساً من غيرهم بقلق الامتحان.

(سايجي ، ٢٠١٢ ، ٢)

وفي اطار دراسة قلق الامتحان لدى الطلبة جاءت دراسة (العجمي ، ١٩٩٩) في الاردن، والتي استهدفت معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالاحساء للاقسام الادبية. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالبة واستخدم اختبار قلق الامتحانات من اعداد (عبد الرحيم نجيب ، ١٩٨٩) المكون من (٢٠) فقرة. اظهرت النتائج أن الطالبات يعانين من قلق الاختبار بدرجة متوسطة بالاضافة الى وجود علاقة ارتباطية سالبة وذوات دلالة احصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات الكلية. كما هدفت دراسة (Wachelkd & Katz ، 1999) التي اجريت في الولايات المتحدة، الى تخفيض قلق الامتحان وتحسين المستوى الاكاديمي لكل من طلبة الثانوية العامة وطلبة الكليات ممن يعانون من صعوبات تعليمية. تم استخدام اختبار المجموعة الضابطة العشوائية المطبق عليها الاختبار القبلي والبعدي من اجل التعرف على فاعلية المعالجة السلوكية المعرفية لتخفيض مستوى قلق الامتحان وتحسين المستوى الاكاديمي للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعليم وارتفاع مستوى القلق والتوتر في الامتحانات. اظهرت النتائج وجود انخفاض واضح في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المجموعة التجريبية في درجاتهم عندما اجابوا عن اسئلة قائمة قلق الامتحان. وان هذا الانخفاض يحدث سريعاً عند استخدام الطرق المعرفية والسلوكية. اما دراسة (عبد الكريم ، ٢٠٠٧) التي اجريت في العراق، فقد هدفت الى التعرف على اثر استخدام اسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة الموصل في مادة التاريخ

المعاصر. تكونت عينة البحث من (٨٤) طالباً وطالبة قسموا عشوائياً الى مجموعتين احدهما تجريبية واخرى ضابطة. تمثلت اداتا البحث في اعداد اختبار تحصيلي مكون من (٢٨) فقرة واعداد مقياس قلق الامتحان المكون من (٤٥) فقرة. بعد تطبيق الاداتين اظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. وكذلك عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات قلق الامتحان لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة. واوصت الدراسة باهمية استخدام اسئلة التحضير في تدريس التاريخ من اجل زيادة مستوى التحصيل والتقليل من قلق الامتحان لدى الطلبة.

(عبد الكريم ، ٢٠٠٧ ، ٢٢١-٢٣٠)

اجراءات البحث :

اولاً : مجتمع البحث :-

يتمثل مجتمع البحث الحالي في طلبة جامعة بغداد للسنة ٢٠١٦ - ٢٠١٧. ويبلغ عدد كليات جامعة بغداد (٢٤) كلية موزعة بواقع (١٢) كلية تمثل الاختصاصات الانسانية و (١٢) كلية تمثل الاختصاصات العلمية.

ثانياً : عينة البحث :-

تكونت عينة البحث الحالي من (٨٠) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من اربعة كليات من جامعة بغداد. إذ تم اختيار افراد العينة من كليات الهندسة والزراعة التي تمثل التخصص العلمي. وكليات الاداب والتربية ابن رشد والتان تمثلان التخصصات الانسانية. وبواقع (٢٠) طالب وطالبة من كل كلية من الكليات اعلاه.

ثالثاً : اداة البحث : -

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي، قام الباحث بتبني مقياس قلق الامتحان (الجلاي ، ١٩٨٩). وفيما يلي وصف لاداة البحث.

في دراسة (الجلاي ، ١٩٨٩) وبهدف بناء مقياس قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة المستنصرية تمت صياغة (٥٠) فقرة، يجاب عنها بمقياس تقدير من خمس نقاط. وبعد اجراء تحليل الفقرات بأسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. وايضاً بطريقة بيرسون، اتضح ان هناك (٤٤) فقرة مميزة. تم اشتقاق مؤشرين للصدق، الاول صدق المحتوى لنوعية الظاهري والمنطقي، من خلال احكام الخبراء، وتحديد مجالات المقياس. والثاني صدق البناء من خلال التحليل العاملي الذي اشارت نتائجه الى تعدد ابعاد المقياس. كما استخرج مؤشرين للثبات، الاول يشير الى استقرار المقياس من خلال اعادة تطبيق المقياس مرتين خلال (١٥) يوم، وقد كان الثبات (٠,٨٢)، فيما يشير الثاني الى اتساق المقياس من خلال مؤشرين، الاول عن طريق التجزئة النصفية حيث كان (٠,٨٤)، والثاني بأسلوب الفا كرونباخ وكان (٠,٩٠) .

(الجلاي ، ١٩٨٩ ، ٩)

صيغت كل فقرة باتجاه القلق واعطي الوزن (١) لبديل (لا تنطبق علي) و (٢) لبديل (تنطبق بدرجة قليلة علي)، والوزن (٣) لبديل (تنطبق بدرجة متوسطة علي) و (٤) لبديل (تنطبق في اغلب الاحيان علي) والوزن (٥) لبديل (تنطبق علي تماماً). وبهذا تكون الدرجة النهائية للمقياس تتراوح بين (٤٤) كحد ادنى و (٢٢٠) كحد اعلى.

(الجلاي ، ١٩٨٩ ، ٣٦)

لغرض تطبيق مقياس قلق الامتحان (الجلاي ، ١٩٨٩) في البحث الحالي، قام الباحث باستخراج الصدق والثبات للمقياس وكما يلي: -

صدق المقياس :

لغرض التحقق من الصدق الظاهري لمقياس قلق الامتحان قام الباحث بعرضه على مجموعة من الخبراء * لابداء ارائهم في صدق فقرات المقياس. واعتمد الباحث نسبة اتفاق ٨٠٪ فاكثر بين الخبراء معياراً لقبول الفقرة. وبعد استعراض آراء الخبراء بفقرات المقياس ظهر ان كل الفقرات حازت على نسبة الاتفاق المطلوبة.

ثبات المقياس :

لغرض استخراج ثبات المقياس في البحث الحالي، فقد قام الباحث باختيار (٣٠) استمارة من استمارات العينة، وتم تقسيم فقراتها الى نصفين طبقاً للتسلسلات الزوجية والفردية للفقرات. وتم حساب معامل الارتباط بين الفقرات، وكان (٠,٧٨). وتم تطبيق معادلة سييرمان براون لتصحيح معامل الارتباط. وبلغ معامل الثبات بعد التصحيح (٠,٨٨). وهو ثبات عالي إذا ما قورن بثبات المقياس في دراسة (الجلاي ، ١٩٨٩). وهي الدراسة التي تم تبني مقياسها في البحث الحالي. والذي بلغ (٨٢,٠) بطريقة اعادة الاختبار، و (٠,٨٤) بطريقة التجزئة النصفية، و (٠,٩٠) بأسلوب الفا كرونباخ.

(الجلاي ، ١٩٨٩ ، ٩)

وبذلك اصبح مقياس قلق الامتحان مكتملاً بصورته النهائية المكونة من (٤٤) فقرة.

*قائمة باسماء الخبراء

ملحق رقم (١)

١	أ. د. بثينة منصور الحلو .	قسم علم النفس - كلية الاداب - جامعة بغداد .
٢	أ. م. د. بيداء هاشم .	مركز البحوث النفسية - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
٣	أ. م. د. رياض عزيز عباس .	قسم علم النفس - كلية الاداب - الجامعة المستنصرية .
٤	أ. م. د. سهام مطشر الكعبي .	مركز بحوث المرأة - جامعة بغداد .
٥	أ. م. د. عباس حسن رويح .	قسم علم النفس - كلية الاداب - الجامعة المستنصرية .
٦	أ. م. د. عباس حنون الاسدي .	قسم علم النفس - كلية الاداب - جامعة بغداد .
٧	أ. م. د. عبد الحليم رحيم علي .	قسم علم النفس - كلية الاداب - جامعة بغداد .
٨	أ. م. د. ناطق فحل جزاع .	مركز البحوث التربوية والنفسية - جامعة بغداد .
٩	م. د. بشرى عثمان .	مركز البحوث النفسية - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
١٠	م. د. محمد عباس .	مركز البحوث التربوية والنفسية - جامعة بغداد .

رابعاً : الوسائل الاحصائية : -

- ١- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية للفرقات الزوجية والفردية .
- ٢- معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الارتباط بين جزئي المقياس .
- ٣- الاختبار التائي لعينة واحدة .
- ٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في قلق الامتحان لدى العينة على وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي .

نتائج البحث :

سوف نعرض في هذا الفصل نتائج البحث، ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها كما سيتم تقديم بعض التوصيات والمقترحات استناداً الى النتائج التي توصل اليها البحث، وكما يلي: -

الهدف الاول :

قياس قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة :

ظهر من نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة الجامعة على مقياس قلق الامتحان هو (147.5). وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3.75) درجة وهي داله عند مستوى (0.05) مما يشير الى ان طلبة الجامعة لديهم قلق الامتحان، وكما يظهر في الجدول (١).

جدول (١)

الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين الوسط الحسابي

والوسط الفرضي للعينة

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
80	147.5	132	4.62	3.75	1.96	0.05

تظهر هذه النتيجة ان طلبة الجامعة يعانون من قلق الامتحان. وهذه النتيجة تتسق مع النتائج التي اظهرتها دراسة (العجمي ، ١٩٩٩) في الاردن، التي اظهرت ان طالبات كلية التربية للبنات بالاحساء يعانون من قلق الامتحان بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المواقف الامتحانية هي مواقف تقويمية ضاغطة تسبب القلق لدى الطلبة بسبب ارتباطها بتقديم

جهد وتحصيل الطلبة وكذلك ارتباطها بتقدمهم في مسيرتهم الدراسية وايضاً
ايلاء الاقسام العلمية لأهمية كبيرة لهذه الامتحانات وإدراك الطلبة لهذه الأهمية
مما يشكل عوامل متعددة تولد قلق الامتحان لدى الطلبة.

الهدف الثاني :

التعرف على الفروق في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة على وفق متغير
الجنس (ذكر - انثى) :

ظهر من نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لعينة الذكور كان (143.2)
ولانحراف معياري قدره (1.81). بينما كان المتوسط الحسابي لعينة الاناث
(152.3) وبانحراف معياري قدره (2.60). وباستخدام الاختبار التائي لعينتين
مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (9.58) وهي اعلى من القيمة
التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وهذا يشير الى وجود فرق
دال احصائياً لصالح الاناث. كما موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

الاختبار التائي لعينتي الذكور والاناث لاختبار دلالة الفروق وفق متغير

الجنس

العينة	العدد	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	40	143.2	1.81	9.58	1.96	0.05
اناث	40	152.3	2.60			

تظهر هذه النتيجة ان الاناث اعلى في قلق الامتحان من الذكور. تتفق هذه
النتيجة مع نتائج عدة دراسات سابقة، فهي تتفق مع دراسة (محمد الطيب ،

(١٩٨٨) التي اجريت على طلبة جامعة طنطا حيث اشارت النتائج الى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الاناث من طلبة الكلية مقارنة بالذكور . وكذلك تتفق مع دراسة (Horn & Dollinger, 1989) التي اشارت نتائجها الى وجود فروق بين الاناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الاناث.

(سايجي ، ٢٠١٢ ، ٨١)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون الاناث اكثر قلقاً حول نتيجة الامتحان بسبب كونهم اكثر قلقاً حول الصورة الاجتماعية والانطباع الذي تعكسه هذه النتيجة على الاناث مقارنة بالذكور .

الهدف الثالث :

التعرف على الفروق في قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي ، انساني) :

ظهر من نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي كان (156.4) وانحراف معياري قدره (1.25). في حين كان المتوسط الحسابي لعينة التخصص الانساني كان (138.2) وانحراف معياري قدره (1.02). وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (14.24) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). ويشير هذا الى وجود فرق دال احصائياً لدى الطلبة من التخصص العلمي والانساني ولصالح التخصص العلمي. وكما موضح في الجدول (٣).

جدول (٣)

الاختبار التائي لعينتي التخصص العلمي والتخصص الانساني لاختبار

دلالة الفروق وفق متغير التخصص الدراسي

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
علمي	40	156.4	1.25	14.24	1.96	0.05
انساني	40	138.2	1.02			

تظهر هذه النتيجة ان الطلبة في التخصص العلمي هم اعلى في قلق الامتحان من الطلبة في التخصص الانساني. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي شعيب ، ١٩٨٧) التي هدفت الى معرفة الفروق بين افراد القسمين العلمي والادبي لطلبة الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان وتوصلت الدراسة ان التخصص الدراسي (علمي - ادبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي.

(سايجي ، ٢٠١٢ ، ٧٩)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرة طلبة التخصصات العلمية لهذه التخصصات بوصفها اصعب بالنسبة لهم مقارنة بنظرة طلبة التخصصات الانسانية مما قد ينعكس على قلق الامتحان لدى كلا التخصصين.

التوصيات : -

خرج البحث الحالي في ضوء نتائجه بتوصيات وكما يلي: -

١- قيام الوحدات الارشادية في الكليات والمعاهد بعقد ندوات وورش عمل مع الطلبة هدفها خفض قلق الامتحان لديهم، وكذلك القيام بتنفيذ برامج تعمل على تحقيق هذا الهدف.

٢- قيام الوحدات الارشادية بايضاح أهمية ايجاد بدائل أخرى من قبل الهيئات التدريسية، لتقويم الطلبة الى جانب الامتحانات مما يساعد على خفض التركيز العالي على الامتحانات وما تولده من قلق.

٣- اهتمام الوحدات الارشادية في الكليات والمعاهد بقلق الامتحان لدى الطالبات بشكل خاص وتوفير البرامج الارشادية لهن لخفض قلق الامتحان لديهن.

٤- اهتمام الوحدات الارشادية، والهيئات التدريسية في الكليات ذات التخصصات العلمية بقلق الامتحان لدى الطلبة في هذه التخصصات. والعمل على خفض هذا القلق من خلال تكثيف البرامج التي تعمل على تخفيفه لدى الطلبة.

المقترحات : -

يقدم البحث الحالي بمقترحات لبحوث مستقبلية تعمل على زيادة فهم موضوع قلق الامتحان وكما يلي : -

- ١- اجراء دراسة تهدف الى بناء برنامج تخفض القلق لدى طلبة الجامعة.
- ٢- اجراء دراسة تهدف الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين قلق الامتحان وظاهرة الغش في الامتحانات.

المصادر العربية

- ١- الجبالي ، لمعان مصطفى محمود ، ١٩٨٩ . " بناء مقياس قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة المستنصرية " . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية - الجامعة المستنصرية .
- ٢- حسني ، عاهد ، ٢٠٠١ . " النفس الصحة والتربية والعلاج " . بغداد - العراق .
- ٣- كمال ، علي ، ١٩٨٣ . " النفس انفعالاتها وامراضها وعلاجها " . دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع - بغداد .
- ٤- سايحي ، سليمة ، ٢٠١٢ . " الكشف عن بعض خصائص خط اليد لدى التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع (دراسة جرافولوجية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة بسكرة) " شعبي علوم تجريبية وآداب وفلسفة " . اطروحة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية - قسم العلوم الاجتماعية - جامعة محمد خضير - الجزائر .
- ٥- المزوغي ، ابتسام سالم ، ٢٠١١ . " الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية " . المحلية العربية لتطوير التفوق - العدد (٣) .
- ٦- عبد الكريم ، اضواء ، ٢٠٠٧ . " اثر استخدام اسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة التاريخ المعاصر " . مجلة التربية والعلم - المجلد (١٤) العدد (٣) .
- ٧- هانت ، سونيا ، جينفير هيلتن ، ١٩٨٨ . " نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية " . دار الشؤون الثقافية العامة - بغداد .

- ٨- دافيدوف ، لندا ل ، ١٩٨٣ . " مدخل علم النفس " . دار ماكجر وهيل للنشر - الدار الدولية للنشر والتوزيع .
- ٩- ابو عزب ، نائل ابراهيم ، ٢٠٠٨ . " فعالية برنامج ارشادي مقترح اخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة " . رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - الجامعة الاسلامية - غزة .
- ١٠- سايحي ، سليمة ، ٢٠١٢ . " قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ " . مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية - العدد السابع - ٢٠١٢ .

ملحق رقم (١)

مقياس قلق الامتحان بصورته النهائية

ت	الفقرات	البدائل				
		لا تنطبق علي	تنطبق بدرجة قليلة علي	تنطبق بدرجة متوسطة علي	تنطبق في اغلب الاحيان علي	تنطبق علي تماماً
١	ينتابني الخوف عند بدأ الامتحان .					
٢	يجعاني انتظار موعد الامتحان عصبياً .					
٣	يقلقني التفكير في الامتحان .					
٤	أشعر باضطراب شهيتي (زيادة أو نقصان) للطعام كلما اقترب موعد الامتحان.					
٥	ارتبك قبل الامتحان .					
٦	ارى ان الامتحان يؤثر على حيويتي ونشاطي .					
٧	أشعر بالطمأنينة كلما كان موعد الامتحان					

قياس قلق الامتحان لدى طلبة جامعة بغداد.....

					بعيداً .	
					يرادني الاحساس بالخوف من أن يكون اجاباتي غير مرضية في الامتحان .	٨
					يتكرر سقوط قلبي والاشياء الأخرى اثناء تأدية الامتحان .	٩
					أشعر بالغصة في حلقي عند بدأ الامتحان .	١٠
					ارتبك عند ترتيب اجاباتي على اسئلة الامتحان .	١١
					اخشى الفشل في الامتحان .	١٢
					اشعر بتسارع ضربات القلب اثناء توزيع اسئلة الامتحان .	١٣
					تتناوبني مشاعر الرغبة في الحركة الزائدة قبل الامتحان .	١٤
					يصعب علي تركيز انتباهي اثناء اجابتي على اسئلة الامتحان .	١٥
					أرغب في الحديث مع الآخرين في مراجعتي اجاباتي عل اسئلة الامتحان .	١٦
					انسى المعلومات قبل دخولي قاعة الامتحان .	١٧
					احس بالبرودة في يدي قبل استلامي اسئلة الامتحان .	١٨
					يثير الامتحان لدى احساساً بالصداع .	١٩
					اشعر بجفاف الفم اكثر من المعتاد خلال الامتحان.	٢٠
					تضايقني الامتحانات المفاجئة .	٢١

قياس قلق الامتحان لدى طلبة جامعة بغداد.....

٢٢	تهزني اسئلة الامتحان مهما كانت سهلة .					
٢٣	اشعر ان ادائي سيئاً واجاباتي خاطئة وانا اجيب على الاسئلة .					
٢٤	بودي لو تلغى الامتحان .					
٢٥	تشئت رغبتني بالتفكير في اموري الخاصة قبل الامتحان .					
٢٦	اشعر باضطراب في المعدة خلال الامتحان .					
		البدائل				
ت	الفقرات	لا تنطبق علي	تنطبق بدرجة قليلة علي	تنطبق بدرجة متوسطة علي	تنطبق في اغلب الاحيان علي	تنطبق علي تماماً
٢٧	عند بدأ الامتحان اشعر بالدوار (الدوخة).					
٢٨	اكتم انفاسي عند قرائتي اسئلة الامتحان .					
٢٩	كلما تذكرت الامتحان سارعت الى الكتاب حتى وأن كنت نائماً أو اثناء تناول الطعام					
٣٠	اشعر بالانزعاج الشديد ايام الامتحانات .					
٣١	اعاني من ضعف قدرتي على ضبط انفعالاتي اثناء الامتحان .					
٣٢	يكون نومي متقطعاً في ليالي الامتحان .					
٣٣	اشعر بالخوف من الامتحان مهما ارتفع مستوى اتقاني للمادة .					
٣٤	لا استطيع التركيز على اي عمل (انتقل من عمل الى آخر) ايام الامتحانات .					
٣٥	يشئت خوفي كلما شعرت أن الامتحان قد					

قياس قلق الامتحان لدى طلبة جامعة بغداد.....

					قرب مواعده .	
					اعاني من كثرة التعرق اثناء الامتحان .	٣٦
					لا استطيع التركيز على القراءة قبل الامتحان بمدة قصيرة .	٣٧
					اعاني من التوتر الشديد قبل الامتحان .	٣٨
					ينتابني النسيان اثناء تادية الامتحان .	٣٩
					اعاني من الاحلام المزعجة ليالي الامتحان .	٤٠
					احس بالحاجة الى التبول .	٤١
					اشعر بمغص شديد قبل الامتحان .	٤٢
					احس بثقل الزمن يزداد ايام الامتحان .	٤٣
					اتضايق عند تحديد موعد الامتحانات .	٤٤

الأمن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً

م . م مصطفى ساهي مناتي كلش
الجامعة المستنصرية
كلية التربية الاساسية / قسم التربية الخاصة

الأمن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً

م . م مصطفى ساهي مناتي كلش

مستخلص

ان الامن النفسي مفهوم يتأثر بالعديد من العوامل سلبياً وإيجابياً ويتداخل مع حاجات الانسان الاساسية والاجتماعية والنفسية حيث انه مفهوم معقد لتأثره بمتغيرات عديدة منها الاقتصادية والجسمية لذلك فإن درجة احساس وشعور الفرد بالامن النفسي ذات علاقة ارتباطية بذاته ومدى اشباع حاجاته الاساسية او الاجتماعية او النفسية . وان الاعاقة الحركية قد تكون لها مردودات سلبية تؤثر على شعور الفرد بالامن النفسي ، الامر الذي ينعكس على تحصيله الاكاديمي وعلى علاقته بالآخرين من اصدقاء وافراد اسرة ، وقد يؤدي عدم شعوره بالامن النفسي مع وجود اعاقته الحركية الى توسع المشكلة وتعقيدها الامر الذي ينعكس على حياة التلميذ وبالتالي على المجتمع بشكل عام . لذا وضع الباحث الاهداف الاتية : ١- التعرف على مستوى الامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً . ٢- التعرف على دلالة الفروق في مستوى الامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً حسب متغير الجنس (ذكور ، اناث) . علماً ان البحث الحالي اقتصر على التلامذة المعاقين حركياً التابعين لمعهد السعادة في محافظة بغداد / الرصافة / للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ . وقد تضمن مجتمع البحث (١٠٠) تلميذ وتلميذة ، اما عينة البحث فقد بلغت (٤٠) بواقع (٢٠) تلميذ و (٢٠) تلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وبعد بناء مقياس للامن النفسي واتباع كافة الاجراءات السيكمترية في بناء المقاييس تم تطبيق المقياس على عينة البحث ، وبعد معالجة البيانات احصائياً ، اظهرت

النتائج ما يأتي : ١- التلامذة المعاقين حركياً يعانون من عدم الشعور بالامن النفسي ٢- ان هنالك فروق بين عينة الاناث والذكور في مستوى الامن النفسي ولصالح الاناث ، وقد قام الباحث بوضع بعض التوصيات والمقترحات استناداً لنتائج البحث .

مشكلة البحث

ان الامن النفسي مفهوم يتأثر بالعديد من العوامل سلبياً وإيجابياً ويتداخل مع حاجات الانسان الاساسية والاجتماعية والنفسية حيث انه مفهوم معقد لتأثره بمتغيرات عديدة منها الاقتصادية والجسمية لذلك فأن درجة احساس وشعور الفرد بالامن النفسي ذات علاقة ارتباطية بذاته ومدى اشباع حاجاته الاساسية او الاجتماعية او النفسية ، وقد يتعثر الفرد في احساسه بالامن لعدة اسباب تعمل مجتمعة او بصورة منفردة منها : اخفاق الفرد في اشباع حاجاته وعدم القدرة على تحقيق الذات وعدم الثقة بالنفس والشعور بعدم تقدير المجتمع والقلق والمخاوف الاجتماعية والضغط النفسي بسبب الاعاقات المختلفة (عبد الرحيم : ١٩٨٤ : ١٤٣) .

كما ان الاعاقة الحركية تجعل الفرد يعيش عدداً من المشكلات والازمات النفسية التي قد تنعكس اثارها على علاقته مع الآخرين فضلاً عن ذلك تأثيرها على قدراته واستعداداته المختلفة ، كما قد يكون لها تأثير بالغ حيث قد تؤدي الى اضطرابات نفسية واجتماعية كما اشارا (الخليدي ووهبي ١٩٩٧) حيث اظهرت نتائج دراستهما ان الاعاقة الحركية تؤدي الى اضطرابات نفسية واجتماعية نوعية لهم ولاسرههم وللمجتمع فالاعاقة الحركية ذات تاثير بالغ على سلوك الفرد وتصرفاته (الخليدي ووهبي : ١٩٩٧ : ١٩٧) . وتعد الاعاقة الحركية واحدة من المشكلات التي لها تأثير بالغ على الافراد اذ تؤدي الى

اضطرابات نفسية واجتماعية نوعية ولهم ولأسرهم وللمجتمع حيث ان أعاقة الحركية ذات تأثير بالغ على سلوك الفرد وتصرفاته (الصفدي : ٢٠٠٧ : ١٥٩) .

ومن خلال ما تقدم من معطيات يرى الباحث ان الاعاقة الحركية قد تكون لها مردودات سلبية تؤثر على شعور الفرد بالامن النفسي ، الامر الذي ينعكس على تحصيله الاكاديمي وعلى علاقته بالآخرين من اصدقاء وافراد اسرة ، وقد يؤدي عدم شعوره بالامن النفسي مع وجود اعاقة الحركية الى توسع المشكلة وتعقيدها الامر الذي ينعكس على حياة التلميذ وبالتالي على المجتمع بشكل عام .

اهمية البحث

ان محاولة فهم طبيعة تكوين الطفل نفسياً مسألة مهمة وجلييلة لانها تكون الاسس الصحيحة لوضع برامج التربية والرعاية والتهذيب والتدريب والتأهيل ، اضافة الى نشاطات الترويح والاعداد وتنمية المواهب والقدرات ، كما ان اهتمامنا بالطفولة ودراسة جوانبها وظروفها في مجتمعنا مساهمة علمية جادة لخلق مواصفات الانسان الجيد الذي تنتظره مهام صعبة وشاقة في عملية البناء والتقدم (العظموي : ١٩٨٨ : ١٧) .وانطلاقاً من هذا المبدأ يعد الامن النفسي من اهم انواع الامن بالنسبة للانسان وهو شعور يسمح للفرد بأقامة والاحتفاظ بعلاقات متزنة مع الاناس الآخرين كافراد اسرته واصدقائه ويعتبر نقيضاً للوحدة النفسية المتمثلة في الوحدة والخوف وهو خطر داخلي يستشعره الفرد بدرجة اكبر من الآخرين ، ان الحاجة الى الامن النفسي ذات شقين الاول الامن المادي الذي يتمثل في محاولات الفرد المستمرة للحفاظ على حياته واشباع حاجاته الاولى من الطعام والشراب وغيرها والثاني الامن المعنوي ويتمثل في احساس الفرد بالامن والطمأنينة والرضا وعدم التوتر والسعادة . لذا فأن الامن

النفسي هو شعور الفرد بأنه محبوب من الآخرين وله مكان بينهم ويدرك ان بيئته صديقه وان دوره غير محبط ويشعر فيه بندرة الخطر والتهديد والقلق (العازمي : ٢٠١٣ : ٩)

كما يعد الامن النفسي من الحاجات الضرورية التي يسعى الفرد لبلوغها خصوصا في المرحلة الاولى من حياته فهي مصدر اهدافه وطموحاته وتطلعاته وتزيد كذلك من تفاعله مع المجتمع ليستقر نفسيا ويتكيف مع من حوله ومن جهة اخرى يؤدي الاستسلام للضغوط النفسية وشعوره بعدم الامن النفسي الى الرغبة في الابتعاد عن الآخرين مما يؤدي الى تراكمات نفسية خطيرة تزيد من الضغوطات . وان الاحساس بالامن النفسي الحالة النفسية الداخلية التي يشعر الفرد من خلالها بالاطمئنان والهدوء كما تتمثل الخارجية في تحقيق معظم مطالبه واشباع معظم حاجاته وشيوع روح الرضا النفسي وتقبل الفرد لنفسه وشعوره بالانجاز ومشاركته الحقيقية في أنشطة تحقق لديه هذا الاحساس وتدعمه كما تشير الحاجة للامن النفسي الى رغبة الفرد في السلام والامن وتجنب القلق والاضطراب والخوف وتتبدى حاجات الامن عند الاطفال والراشدين بالتحرك المسيطر والنشاط الذي يقوم به هؤلاء في حالات الطوارئ التي تهدد السلامة العامة (عبد المجيد نشواتي : ١٩٨٥ : ٢١٣) .

لذلك فان الاعاقة الجسمية قد تؤثر على الامن النفسي لدى الافراد الذين يعانون من خلل ما في قدراتهم الحركية او نشاطاتهم الحركية بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموهم الاجتماعي والانفعالي (خصاونة وآخرون : ٢٠١٠ : ١٣٣) . فضلا عن ان الاعاقة الحركية تعمل على تقليل اتصال المعاق مع غيره من افراد المجتمع ، وقد تؤثر في طريقة تعامل الافراد معه ، حيث ان الاعاقة الحركية تلقي على الطفل المعاق اعباء قد تقلل من كفايته وتؤثر بدرجة كبيرة في سلوكه (حمزة : ١٩٧٩ : ٤٠) .

ومن خلال ما تقدم من معطيات يمكن تلخيص اهمية البحث في النقاط
الآتية:

- ١- اهمية مرحلة الطفولة التي تعد اساساً لتشكيل شخصية الفرد المستقبلية .
- ٢- يمكن اعتبار البحث الحالي مساهمة علمية تنصب في محاولة اعداد التلاميذة اعداداً متميزاً من خلال الكشف عن مستوى الامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً.
- ٣- ان البحث الحالي سيسهم في تقديم حقائق ومعلومات يمكن للمؤسسات التربوية الاستفادة منها ، فضلاً عن نتائج البحث .
- ٤- يقع البحث الحالي في مجال التربية الخاصة وهذا المجال بحاجة الى مزيد من البحوث التربوية ، ولعل البحث الحالي اسهامة متواضعة لتطوير هذا المجال .

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى :

- ١- التعرف على مستوى الامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً
- ٢- التعرف على دلالة الفروق في مستوى الامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً حسب متغير الجنس (ذكور ، اناث) .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على التلامذة المعاقين حركياً في (معهد السعادة) التابع لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، بغداد / الرصافة . للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ .

تحديد المصطلحات

اولاً : الامن النفسي

- عرفه (Maslow ١٩٧٢) : ((شعور الفرد بالقبول والانتماء والالفة وندرة الشعور بالتهديد والخطر وبصورة تعكس حقيقة الجنس البشري بأنه ودود وخير ويشعر بالثقة نحو الآخرين والتسامح والانطلاق والتجاوب مع الواقع والخلو من الاضطرابات العصبية)) (Maslow: 1972 : 37)
- يعرفه (الخراشي ٢٠٠٥)

((هو الشعور بالامان والسكينة والرضا والهدوء النفسي والسلام الروحي والاطمئنان القلبي حيث يحيا الفرد حياة امنة مطمئنة)) (الخراشي : ٢٠٠٥ : ١١)

- ويتبنى الباحث تعريف (ماسلو ١٩٧٢) تعريفاً نظرياً ، اما فيما يخص التعريف الاجرائي فالباحث يضع تعريف اجرائي لاغراض الباحث الحالي وهو (الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعاق حركياً على مقياس الامن النفسي المعد لاغراض هذا البحث)

ثانياً : المعاقين حركياً

- يعرفهم الروسان (٢٠٠٦) : ((هم الافراد الذين يعانون من خلل ما في قدراتهم الحركية او نشاطهم الحركي اذ يؤثر ذلك على مظاهر نموهم العقلي والانفعالي ، ويستدعي الحاجة الى التربية الخاصة)) (الروسان : ٢٠٠٦ : ٣٦٩)

- الحكومة الفيدرالية في الولايات المتحدة الامريكية (٢٠٠٩) ((الافراد الذين اصابوا اصابة جسمية شديدة تؤثر على قدراتهم على استعمال عضلاتهم

وتؤثر على ادائهم الاكاديمي بشكل ملحوظ)) (عبد العزيز : ٢٠٠٩ :
(٢١١)

- وبناء على ما تقدم فان الباحث يضع تعريفا نظريا للمعاقين حركيا (هم الافراد الذين ينحرفون عن المعدل الطبيعي بسبب نقص في قدراتهم الجسمية الامر الذي يتطلب برامج تعليمية خاصة تناسب قدراتهم وامكانياتهم ، وكذلك هم بحاجة الى برامج ارشادية تعالجهم او تخفف او تقيهم من خطر اصابتهم بالامراض النفسية الاخرى التي قد تسببها اعاقتهم) .
- التعريف الاجرائي (هم التلامذة المعاقين حركيا الدارسون في معاهد وزارة العمل والشؤون الاجتماعية الذين يحصلون على خدمات التربية الخاصة) .

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

الاطار النظري

- الامن النفسي

يحدد ماسلو الامن النفسي بأنه شعور مركب يتضمن ثلاثة ابعاد اولية ويترتب عليها مجموعة اخرى من الابعاد تتمثل في شعور الفرد بانه مقبول والشعور بالالفة والامن وانه بعيداً عن التهديد والخطر والقلق وشعور الفرد بالتسامح والتعاطف والميل الى السعادة والرضا والهدوء والاستقرار العاطفي والتقاؤل وتقبل الذات والقدرة على حل المشكلات وخلوه من الاضطرابات العصبية والذهانية وان يبدي اهتماما اجتماعيا وتعاوناً مع الاخرين (سلمان ٢٠١٣ : ٦٦) .

ويشير ماسلو الى اربع عشر مؤشرا للامن النفسي يقدمها وفق السياق الاتي :

- ١- الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم ومودتهم ٢- الشعور بالعالم وطنا والانتماء والمكانة بين المجموعة ٣- مشاعر الامان وندرة مشاعر التهديد والقلق ٤- ادراك العالم والحياة بدفء حيث يستطيع الناس العيش كاخوة وبسعادة ٥- ادراك البشر بصفاتهم الخيرة من حيث الجوهر وبصفاتهم ودودين وخيرين ٦- مشاعر الصداقة والالفة بين الآخرين ٧- الاتجاه نحو توقع الخير والاحساس بالتفاؤل بشكل عام ٨- الميل الى السعادة والقناعة ٩- مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء ١٠ - الميل الى الانطلاق من خارج الذات ١١- تقبل الذات والتسامح معها ١٢- الرغبة في امتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلا من الرغبة في السيطرة على الآخرين ١٣- الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية او الذهانية ١٤- الاهتمامات الاجتماعية . (سعد : ١٩٩٨ : ٣٨)

المعاقين حركيا

مفهوم الاعاقة الحركية

مصطلح الاعاقة الحركية مصطلح عام يشمل حالات عديدة ومتباينة لدرجة انها قد تبدو غير مرتبطة ببعضها البعض ، الا انها جميعا تفرض قيوداً وصعوبات على مستوى الحركة ، وقد تكون الاعاقة الجسمية مرئية او ظاهرة للعيان وقد تكون غير مرئية ، فالشلل الدماغي وانحناءات العمود الفقري وشلل الاطفال حالات مرئية في حين ان فقر الدم المنجلي والثلاسيميا حالات غير مرئية (الخطيب وآخرون : ٢٠٠٧ : ٢٩٢) .

كما تمثل الاعاقة الحركية حالات الافراد الذين يعانون من خلل ما في قدراتهم الحركية او نشاطهم الحركي بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموهم

العقلي والاجتماعي والانفعالي ويستدعي الحاجة الى التربية الخاصة (خصاونه
واخرون : ٢٠١٠ : ١٣٣) .

نسبة انتشار الاعاقة الحركية

تختلف نسبة انتشار الاعاقة الحركية من مجتمع الى اخر تبعا لعدد من
العوامل اهمها العوامل الوراثية ثم العوامل المتعلقة بالوعي الصحي والثقافي
والمعايير المستخدمة في تعريف كل مظهر من مظاهر الاعاقة الحركية هذا
بالاضافة الى العوامل الطارئة والحروب والكوارث ، ففي الولايات المتحدة
الامريكية يقدر مكتب التربية الخاصة نسبة الاطفال ذوي الاعاقة الحركية
بحوالي (٠,٥ %) . (عبيد : ٢٠٠٠ : ٣١٠) .

تصنيف الاعاقة الحركية

- المشكلات العصبية : وهي تتجم عن اصابات مختلفة في الجهاز العصبي
المركزي وقد تكون هذه الاصابات بسيطة او شديدة ، وقد تكون في مواقع
محددة او مواقع واسعة في الجهاز العصبي .
- المشكلات العضلية / العظمية : فهي اصابات في العضلات والعظام تؤثر
على قدرة الفرد على الحركة والتنقل باستقلالية وقد تكون هذه المشكلات
وراثية او مكتسبة .
- الامراض المزمنة : وهي عديدة ومتنوعة ومن اهم المظاهر العامة المشتركة
بينها حاجة الانسان المصاب بها الى رعاية صحية مستمرة مثل اضطرابات
القلب والتليف الحويصلي وفقر الدم المنجلي والسكري . (الخطيب واخرون :
٢٠٠٧ : ٢٩٣) .

قياس وتشخيص الاعاقة الحركية

يتم التعرف على الاطفال المعاقين حركيا من قبل فريق من الاطباء
المتخصصين ، بحيث تكون مهمة هذا الفريق قياس وتشخيص حالات الاطفال

ذوي الاضطرابات الحركية من خلال الفحوصات الطبية اللازمة والتي تشمل دراسة العوامل الوراثية ومظاهر النمو الحركي ومن ثم تقديم العلاج المناسب ، وقد يساهم طبيب الاعصاب في قياس وتشخيص الحالات . (خصاونه واخرون: ٢٠١٠ : ١٣٨) .

الخصائص العامة للمعاقين حركيا

١- الخصائص الجسمية

يتصف المعاقون حركيا بنواحي العجز المختلفة في نمو عضلات الجسم التي تشمل اليدين والاصابع والقدمين والعمود الفقري اذ يتصفون بضعف القدرة على التوازن والجلوس والوقوف وضعف مرونة العضلات ، ومن المشكلات العضلية لديهم الوهن العضلي وارتخاء العضلات مما يترتب عليه ضعف القدرة على حمل الاجسام الثقيلة كالاسوياء وكذلك ينتج عنها ضعف التآزر في الحركات وضعف القدرة على استعمال القلم واستعمال اللسان عند الشرب والمضغ ، ومن مشكلاتهم الجسمية ايضا هشاشة العظام والتهابها والقزامة وحيانا انخفاض معدل الوزن ومشكلات في الحجم وشكل العظام .(عبد العزيز: ٢٠٠٤ : ٢١٧) .

٢- الخصائص العقلية والاكاديمية

لاتؤثر الاعاقة الحركية على القدرات العقلية لدى الكثير من الافراد الذين يعانون من الاعاقة الحركية ولهذا فان نسبة كبيرة منهم يتلقون تعليمهم في المدارس الاعتيادية مع الافراد العاديين (سيسالم : ١٩٩٨ : ٧٩) فتكون القدرات العقلية لهؤلاء الافراد في المدى الطبيعي ولهذا فهم قادرون ان يتلقوا تعليمهم في المدارس الاعتيادية وان كات الممارسات العملية الحالية تتمثل بتدريسهم في معاهد ومدارس خاصة بالمعاقين حركيا لما يعانونه من مشكلات حركية . (الخطيب : ٢٠٠٦ : ٧٥) .

٣- الخصائص النفسية الاجتماعية

ان الاعاقة بشكل عام ومنها الاعاقة الحركية تؤدي الى ظهور العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية للفرد والمجتمع ، فالاعاقة الحركية ذات تاثير واضح على سلوك الفرد وتصرفاته ، اذ ان من اهم الآثار النفسية التي تنتج عن الاعاقة الحركية هي الشعور بالنقص والعجز وهو الاستسلام للاعاقاة والاعتماد على الغير وضعف الشعور بالامن وضعف الاتزان الانفعالي واللامبالاة وصعوبة الانتقال والضغط الانفسية وسيدة مظاهر السلوك الدفاعي (الانما ، التعويض ، الاسقاط ، التبرير) التي يكونها المعاق تكون بمثابة حماية لذاته ، (الصفدي : ٢٠٠٧ : ١٥٩) .

دراسات سابقة

لم يجد الباحث دراسة مقارنة لبحثه الحالي ، لذا سيقوم بعرض دراسات تناولت الامن النفسي ودراسات تناولت المعاقين حركياً .

اولا : الامن النفسي

- دراسة 1985 Fatil&Reddy (الامن النفسي لدى الطلبة المهنيين وغير المهنيين - دراسة مقارنة) : استهدفت الدراسة مقارنة الامن النفسي لدى الطلبة المهنيين وغير المهنيين في ضوء متغيرات الجنس ، الحالة الاجتماعية ، ومكان التنشئة (الريف - المدينة) . تكونت العينة من (٣٠) طالب وطالبة واطهرت النتائج ان الطلبة المهنيين اكثر شعورا بالامن النفسي من الطلبة غير المهنيين . وان الطلبة المتزوجين اكثر شعورا بالامن النفسي من الطلبة غير المتزوجين . كما ان الذكور اكثر شعورا بالامن

النفسي من الاناث . كما ان الطلبة ذوي التشنئة الحضرية اكثر امانا من الطلبة ذوي التشنئة الريفية . (سلمان : ٢٠١٣ : ١٠٥) .

-دراسة القيسي (٢٠٠٩) : (الامن النفسي لدى طلبة كلية التربية الاساسية) وقد هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الامن النفسي لدى طلبة كلية التربية الاساسية وقد كان مجتمع البحث يتكون من (٣٧٣٧) بواقع (١٧٣٨) ذكورا و(١٩٩٩) اناثاً ، اما عينة البحث فقد بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وقد اعتمد الباحث على اختبار ماسلو للشعور - عدم الشعور بالامن النفسي بعد استخراج خصائصه السيكمترية . وقد اظهرت نتائج البحث الى ان (٧٠%) من افراد العينة يميلون الى عدم الشعور بالامان (القيسي : ٢٠٠٩ : ٢٠١)

ثانياً : المعاقون حركياً

- دراسة حسن (٢٠١٤) (مستوى الطموح وعلاقته بالخجل لدى المعاقين حركياً)

قد هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الطموح وعلاقته بالخجل لدى الطلبة المعاقين حركياً في المرحلة المتوسطة ، وقد تكونت عينة البحث من (٣٦) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وقد قام الباحث ببناء اداة لقياس مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين حركياً ، واداة لقياس مستوى الخجل لدى الطلبة المعاقين حركياً متبعاً كافة الاجراءات السيكمترية ، وبعد تطبيق الاداتين وجمع البيانات وتحليلها ، اظهرت نتائج البحث ان هناك علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) متوسطة بين مستوى الطموح والخجل لدى الطلبة المعاقين حركياً . (حسن ، ٢٠١٤ ، ٧) .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

اولاً : مجتمع البحث

يتضمن مجتمع البحث الحالي التلامذة المعاقين حركياً المسجلين رسمياً في (معهد السعادة) التابع لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية في بغداد / الرصافة والبالغ عددهم (١٠٠) بواقع (٥٦) ذكوراً و(٤٤) اناثاً كما مبين في جدول (١)

جدول (١)

مجتمع البحث من المعاقين حركياً

المجموع	الاناث	الذكور
١٠٠	٤٤	٥٦

ثانياً : عينة البحث

بلغت عينة البحث الحالي (٤٠) تلميذ وتلميذة بواقع (٢٠) تلميذ و (٢٠) تلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية كما مبين جدول (٢).

جدول (٢)

عينة البحث من المعاقين حركياً

المجموع	الاناث	الذكور
40	20	20

ثالثاً : اداة البحث

من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي لابد من توفير اداة لقياس الامن النفسي ، لذلك قام الباحث ببناء مقياس للامن النفسي ، ولغرض اعداد المقياس قام الباحث بالاطلاع على الادبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث ، ومن خلال ذلك قام الباحث بصياغة (28) فقرة بما يغطي معظم مظاهر الامن النفسي ، كما قام الباحث باختيار ميزاناً ثلاثياً للمقياس مؤلف من ثلاث بدائل (دائماً - احيانا - نادراً) يقابلهم سلم من الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) حيث تعطى الدرجة (٣) للبدل (دائماً) ودرجة (٢) للبدل (احياناً) ودرجة (١) للبدل (نادراً). ملحق (١) .

- الصدق الظاهري

يشير الصدق الظاهري الى ارتباط الفقرة بالسلوك المقاس ، ويتم من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس ، اذ يطلب منهم تحديد مدى قياس الفقرة للسلوك المراد قياسه ، ويحدد المحكمين صلاحية الفقرات ويقترحون التعديلات المناسبة ، وفي ضوء اراء المحكمين فان الفقرة التي تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق تعد مقبولة (الجابري : ٢٠١١ : ٢١٨) .

وقد قام الباحث بعرض المقياس على الخبراء ملحق (٢) وقد قاموا بالتعديل على بعض الفقرات من حيث الصياغة ، وبذلك عدت جميع الفقرات صالحة باعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق .

- القوة التمييزية للفقرات

ويقصد بها مدى صلاحية المقياس لقياس سمة معينة (Allen & Yen 102 , 1979) ، كما تشير الى مدى تشبع فقرات المقياس بالمفهوم او السمعة المراد قياسها (Marein ,1975 ,218) ، كما الغرض منه هو

اختبار قدرة المقياس على التمييز بين الافراد الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من السمة مقابل الافراد الذين يتمتعون بدرجة منخفضة من نفس السمة (عبد الحفيظ وباهي : ٢٠٠٠ : ١٧٧) .

ان الغرض الاساسي من القوة التمييزية هو التعرف على درجة تمييز الفقرة في قياس السمة المراد قياسها ، ولتحقيق ذلك قام الباحث بأعتماد مجتمع البحث كعينة استخراج القوة التمييزية . ولغرض حساب القوة التمييزية قام الباحث بتثبيت الدرجات الكلية لكل استمارة وترتيبها تنازلياً ، وتعيين (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا و (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا ومن خلال هذا الاجراء بلغ عدد الاستثمارات التي حصلت على اعلى درجة (٢٧) استمارة ، وعدد الاستثمارات التي حصلت على ادنى درجة (٢٧) استمارة .

بعد ذلك قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين من اجل اختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من الفقرات وبذلك عدت جميع الفقرات مميزة لان القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٥٢) كما مبين في جدول (٣) .

جدول (٣)

يبين القوة التمييزية للفقرات بين المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الامن

النفسي

ت	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
١	عليا	2.37	0.49	2.43	دالة احصائياً
	دنيا	2.00	0.62		
٢	عليا	2.29	0.66	2.73	دالة احصائياً
	دنيا	1.81	0.62		
٣	عليا	2.44	0.64	3.85	دالة احصائياً
	دنيا	1.81	0.55		
٤	عليا	2.48	0.64	3.39	دالة احصائياً
	دنيا	1.85	0.71		
٥	عليا	2.22	0.64	2.08	دالة احصائياً
	دنيا	1.85	0.66		
٦	عليا	2.29	0.72	2.26	دالة احصائياً
	دنيا	1.85	0.66		
٧	عليا	2.40	0.50	3.62	دالة احصائياً
	دنيا	1.85	0.71		

٨	عليا	2.51	0.50	2.59	دالة احصائياً
	دنيا	1.77	0.75		
٩	عليا	2.66	0.55	3.73	دالة احصائياً
	دنيا	2.07	0.72		
١٠	عليا	2.33	0.73	2.59	دالة احصائياً
	دنيا	1.96	0.80		
١١	عليا	2.48	0.57	3.54	دالة احصائياً
	دنيا	1.81	0.73		
١٢	عليا	2.44	0.50	2.00	دالة احصائياً
	دنيا	1.85	0.71		
١٣	عليا	2.48	0.57	3.41	دالة احصائياً
	دنيا	2.11	0.69		
١٤	عليا	2.59	0.50	3.46	دالة احصائياً
	دنيا	1.92	0.61		
١٥	عليا	2.88	0.32	3.32	دالة احصائياً
	دنيا	1.51	2.11		
١٦	عليا	2.37	0.49	2.43	دالة احصائياً
	دنيا	2.00	0.62		

دالة احصائياً	2.73	0.66	2.29	عليا	١٧
		0.62	1.81	دنيا	
دالة احصائياً	3.85	0.64	2.44	عليا	١٨
		0.55	1.85	دنيا	
دالة احصائياً	3.39	0.64	2.48	عليا	١٩
		0.71	1.85	دنيا	
دالة احصائياً	2.08	0.64	2.22	عليا	٢٠
		0.66	1.85	دنيا	
دالة احصائياً	2.26	0.72	2.29	عليا	٢١
		0.71	1.85	دنيا	
دالة احصائياً	3.62	0.50	2.40	عليا	٢٢
		0.75	1.77	دنيا	
دالة احصائياً	2.59	0.50	2.51	عليا	٢٣
		0.72	2.07	دنيا	
دالة احصائياً	3.73	0.55	2.66	عليا	٢٤
		0.80	1.96	دنيا	
دالة	2.59	0.73	2.33	عليا	

٢٥	دنيا	1.81	0.73	احصائياً
26	عليا	2.48	0.57	دالة احصائياً
	دنيا	1.92	0.61	
27	عليا	2.48	0.57	دالة احصائياً
	دنيا	1.85	0.71	
28	عليا	2.44	0.50	دالة احصائياً
	دنيا	2.11	0.69	

- الثبات

يقصد بالثبات الاتساق والاستقرار بالنتائج أي ان المقياس يعطي النتائج نفسها او قريبة منها اذا اعيد تطبيقه على الافراد انفسهم في الظروف ذاتها (العزاوي : ٢٠٠٨ : ٩٧). وقد تم حساب الثبات بطريقة الاختبار واعادة الاختبار ، حيث طبق المقياس على عينة (٤٠) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، ثم اعيد تطبيقه بعد (١٤) يوم وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجاتهم في التطبيق الاول والثاني فبلغ معامل الثبات (٠.٨٢) وهذا مؤشرا لثبات المقياس .

- المقياس بصيغته النهائية

بعد الانتهاء من اجراءات البناء اصبح المقياس معد وجاهز للتطبيق ، وقد تكون من (٢٨) فقرة ، ملحق (٣) . وقد وضع الباحث امام كل فقرة ثلاثة بدائل (دائما - احيانا - نادرا) يقابلها سلم من الدرجات (١،٢،٣) وتكون اعلى

درجة للمقياس (٨٤) ، واقل درجة (٢٨) ومتوسط فرضي قدره (٥٦) . وتكون الاجابة من قبل التلميذ على فقرات المقياس .

رابعا : الوسائل الاحصائية

استخدم الباحث للتحليل البيانات واستخراج النتائج حقيبة ال (spss) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول : (التعرف على مستوى الامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً) ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس الامن النفسي الذي اعده على عينة البحث المكونة من (40) تلميذ وتلميذة من المعاقين حركياً ، وقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (24.90) والانحراف المعياري (15.80) وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (10.77) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (2.02) ، وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يعني ان التلامذة المعاقين حركياً يعانون من ضعف في الشعور بالامن النفسي ويعزو الباحث ذلك الى الاعاقة الحركية التي يعانون منها حيث اكدت الادبيات على ان الاعاقة الحركية تجعل الفرد يعيش عدداً من المشكلات والازمات النفسية التي قد تنعكس اثارها على علاقته مع الآخرين فضلاً عن ذلك تأثيرها على قدراته واستعداداته المختلفة ، كما قد يكون لها تأثير بالغ وقد تؤدي الى اضطرابات نفسية واجتماعية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القيسي (٢٠٠٩) . وكما مبين في جدول (٤) .

جدول (٤)

نتائج درجات التلامذة على مقياس الامن النفسي

العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
٤٠	24.90	15.80	56	39	10.77	2.02	0.05	دال

الهدف الثاني : (التعرف على دلالة الفروق في مستوى الامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً ، حسب متغير الجنس (ذكور ، اناث) . ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حيث بلغ الوسط الحسابي لعينة الذكور (18.73) وانحراف معياري (12.34) . اما عينة الاناث فقد بلغ الوسط الحسابي (31.06) وانحراف معياري (16.83) ، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.28) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (2.02) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يعني ان هنالك فروق بين عينة الاناث والذكور في مستوى الامن النفسي ولصالح الاناث ، وكما مبين في جدول (٥) .

جدول (٥)

الفروق بين متوسطات الذكور والاناث على مقياس الامن النفسي

الجنس	العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
ذكور	٢٠	18.73	12.34	38	2.28	2.02	0.05	دال
اناث	٢٠	31.06	16.83					

ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Fatil&Reddy 1985) .

الاستنتاجات

توصل الباحث الى استنتاج مفاده ، ان التلامذة المعاقين حركياً يعانون من عدم الشعور بالامن النفسي ، وان هناك فروق بين درجات الذكور والاناث في مستوى الامن النفسي ، ويعزو الباحث ذلك الى الاعاقة الحركية التي يعانون منها والتي تجعل الفرد يعيش عدداً من المشكلات والازمات النفسية التي قد تنعكس اثارها على علاقته مع الاخرين فضلاً عن ذلك تأثيرها على قدراته واستعداداته المختلفة ، كما يكون لها تأثير بالغ ، حيث تؤدي الى اضطرابات نفسية واجتماعية اخرى ، هذا من جانب ، اما الجانب الاخر فيرى الباحث ان عدم شعورهم بالامن النفسي سببه عدم اشباع حاجاتهم الاساسية وهذا ما اكد عليه ماسلو حيث اشار الى ان الشعور بالامن النفسي هو شعور الفرد بالقبول والانتماء والالفة وندرة الشعور بالتهديد والخطر وبصورة تعكس حقيقة الجنس البشري بأنه ودود وخير ويشعر بالثقة نحو الاخرين والتسامح والانطلاق والتجاوب مع الواقع والخلو من الاضطرابات العصبية .

التوصيات

- في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي :
- ١- اعداد برامج ارشادية ترفع من مستوى الشعور بالامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً .
 - ٢- على المؤسسات والمراكز المعنية الاهتمام بهذه الفئة على نحو اكبر من خلال اقامة الدورات والندوات التثقيفية للاهل ، التي تساعد على كيفية التعامل مع ابنائهم المعاقين .
 - ٣- على المعهد ان يقوم بنشاطات تروحية لهؤلاء التلامذة تمنحهم الثقة بالنفس وبالتالي الاندماج فيما بينهم ومع المجتمع بصورة عامة .

المقترحات

يقترح الباحث ما يلي : ١- دراسة متغيرات اخرى ترتبط بالامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً ك (المستوى الاقتصادي والثقافي لاسر التلامذة المعاقين حركياً) .

٢- فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الشعور بالامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً .

المصادر العربية والاجنبية

١. الجابري ، كاظم كريم رضا (٢٠١١) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد .

٢. حسن ، محمد بشير (٢٠١٤) : مستوى الطموح وعلاقته بالخلل لدى المعاقين حركياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الاساسية .

٣. حمزة ، مختار (١٩٧٩) : سيكولوجية ذوي العاهات والمرضى ، دار المجمع العربي ، جدة .

٤. الخراشي ، ناهد عبد العال (٢٠٠٥) : الشباب والامن النفسي ، مكتبة عين شمس ، القاهرة .

٥. خصاونة ، واخرون (٢٠١٠) : التربية الخاصة بين التوجيهات النظرية والتطبيقية ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان .

٦. الخطيب ، واخرون (٢٠٠٧) : مقدمة في تعلم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ، دار الفكر ، عمان .

٧. — ، جمال محمد ٢٠٠٦ : مقدمة في الاعاقة الجسمية والصحية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
٨. الخليدي ، عبد المجيد ووهبي ، كمال حسن (١٩٩٧) : الامراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الاطفال ، دار الفكر العربي ، بيروت.
٩. الروسان ، فاروق (٢٠٠٦) : سيكولوجية الاطفال غير العاديين ، دار الفكر والطباعة ، عمان .
١٠. سعد ، علي (١٩٩٨) : مستويات الامن النفسي والتفوق التحصيلي ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد (١٤) ، عدد (٣) .
١١. سلمان ، ندى رحيم (٢٠١٣) : الاكتئاب وعلاقته بالامن النفسي لدى طلبة جامعة بغداد ، مجلة كلية التربية للبنات ، مجلد (٢٤) ، عدد (٤) .
١٢. سيسالم ، كمال سالم (١٩٩٨) : المعاقون جسمياً وصحياً في المدارس العامة ، دار الكتاب الجامعي ، الامارات .
١٣. الصفدي ، عصام حمدي (٢٠٠٧) : الاعاقة الحركية والشلل الدماغي ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان .
١٤. العازمي ، لافي (٢٠١٣) : الامن النفسي مفهومه وابعاده ومعوقاته ، دار المسيلة للنشر والتوزيع ، الكويت .
١٥. عبد الحفيظ ، اخلاص محمد وباهي ، مصطفى حسين (٢٠٠٠) : طرائق البحث العلمي والتحليل الاحصائي ، المكتبة الجامعية ، الاسكندرية ، مصر .
١٦. عبد الرحيم ، طلعت حسن (١٩٨٤) : الاسس النفسية للنمو الانساني ، دار القلم ، الكويت .

١٧. عبد العزيز ، سعيد (٢٠٠٤) : ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .
١٨. عبد العزيز ، عادل علي (٢٠٠٩) : ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .
١٩. عبيد ، ماجدة السيد (٢٠٠٠) : تعليم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
٢٠. ——— ٢٠٠١ : رعاية الاطفال المعاقين حركيا ، ط١ ، دار صفاء ، عمان .
٢١. العزاوي ، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار دجلة للنشر والتوزيع ، بغداد .
٢٢. العظموي ، ابراهيم كاظم (١٩٨٨) : معالم من سايكولوجية الطفولة والفتوة والشباب ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد .
٢٣. القيسي ، عامر ياس (٢٠٠٩) : الامن النفسي لدى طلبة كلية التربية الاساسية ، مجلة كلية التربية الاساسية ، عدد (٥٦) .
٢٤. نشواتي ، عبد المجيد (١٩٨٥) : علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، عمان .
- Allen , M.J & Yen.W(1979) : Introduction to measurement theory , California book , U S A .
- Marein , D (1975) : Measuring and evaluation education , Edtion , Boston .
- Maslow , A (1972) : Motivation & Personality , second edition . Harber & Raw . N

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة

مقياس الامن النفسي بصيغته الاولى

ملحق (١)

الاستاذ

المحترم

تحية طيبة ..

يروم الباحث القيام بالبحث الموسوم (الامن النفسي لدى التلامذة المعاقين حركياً) ولأجل بناء مقياس للأمن النفسي ، قام الباحث بإعداد استبانة مقياس الامن النفسي والمكون من (٢٨) فقرة ، بعد الاطلاع على الادبيات ذات العلاقة . ويعرف الامن النفسي بأنه (شعور الفرد بالانتماء والالفة وندرة الشعور بالتهديد والخطر والقلق ، وبصورة تعكس حقيقة الجنس البشري ، بأنه ودود وخير ويشعر بالثقة نحو الآخرين والتسامح والانطلاق والتجاوب مع الواقع ، والخلو من الاضطرابات العصبية)

ونظراً لما يعهده الباحث فيكم من خبرة ودراية واسعة في هذا المجال . يرجو منكم تحديد مدى صلاحية فقرات الاستبانة من حيث شمولها وقياسها لهذه الظاهرة السلوكية (الامن النفسي) وذلك بوضع علامة () امام الفقرة الصالحة وعلامة () امام الفقرة الخاطئة ، مع ذكر التعديل ان وجد في حقل الملاحظات ، علماً ان بدائل الاجابة (دائماً - احياناً - نادراً) يقابلها ميزان الدرجات (٣ - ٢ - ١) . ويتم تصحيح المقياس على وفق صياغة كل فقرة ان كانت ايجابية او سلبية .

وتقبلوا جزيل شكر الباحث وامتنانه

اللقب العلمي :

التخصص :

الباحث

م . م مصطفى ساهي مناتي

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	اشعر ان هناك خطر يهددني .			
٢	اشعر ان الاخرين لا يحبونني بسبب اعاقتي .			
٣	افضل الجلوس لوحدي .			
٤	اخاف من المستقبل بسبب اعاقتي .			
٥	ارغب ان اكون بين الناس .			
٦	اشعر ان الناس لطفاء .			
٧	يلازمني الشعور بعدم الراحة .			
٨	ارى ان الحياة جميلة .			
٩	افكر في اعاقتي كثيراً .			
١٠	انا اسامح من يسيء لي .			
١١	اشعر ان الناس يحبونني مثلما يحبون غيري .			
١٢	انني شخص سعيد .			
١٣	انا اثق في نفسي .			
١٤	اشعر ان اعاقتي تجعل الحياة عبئ			

الامن النفسي لدى التلاميذ المعاقين حركياً.....

			ثقیل .	
			اشعر بالامان وانا مع الاخرين .	١٥
			اشعر انني اتعرض للاحتقار .	١٦
			انا غير متقائل تجاه المستقبل .	١٧
			اشعر ان اصدقائي مخلصون لي .	١٨
			اشعر بالرضى عن نفسي .	١٩
			افضل ان اقضي وقتي بعيد عن الناس .	٢٠
			ينتابني الشعور بالفشل .	٢١
			اشعر انني لم احصل على حقي في الحياة .	٢٢
			اشعر ان الحياة لا تستحق ان يعيشها الانسان .	٢٣
			اشعر ان معنوياتي منخفضة .	٢٤
			يلازمني الشعور بالقلق تجاه نفسي.	٢٥
			انني منسجم مع الاخرين .	٢٦
			اشعر بانني محظوظ .	٢٧
			اجد صعوبة بالتفاعل مع الاخرين .	٢٨

ملحق (٢)

اسماء الخبراء مرتبة حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص الدقيق	الجامعة	مكان العمل
١	أ. د	عامر ياس القيسي	علم النفس التربوي	المستنصرية	كلية التربية الاساسية
٢	أ. د	محمد جاسم الجيزاني	علم النفس العام	المستنصرية	كلية التربية الاساسية / قسم لارشاد
٣	أ. م. د	حنان جمعة عيد الله	علم النفس التربوي	المستنصرية	كلية التربية الاساسية / قسم التربية الخاصة
٤	أ. م. د	عباس علي شلال	علم النفس التربوي	المستنصرية	كلية التربية الاساسية / قسم التربية الخاصة
٥	أ. م. د	علي لعبيي جبارة	علم النفس التربوي	المستنصرية	كلية التربية الاساسية / قسم التربية الخاصة
٦	أ. م. د	محمد عبد الكريم طاهر	قياس وتقويم	المستنصرية	كلية التربية الاساسية/قسم معلم صفوف اولى
٧	أ. م. د	ندى عبد باقر	علم النفس التربوي	المستنصرية	كلية التربية الاساسية / قسم التربية الخاصة
٨	أ. م. د	وجدان عبد الامير	علم النفس العام	المستنصرية	كلية التربية الاساسية/قسم معلم صفوف اولى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

ملحق (٣)

مقياس الامن النفسي بصورته النهائية

عزيزي التلميذ

عزيزتي التلميذة

تحية طيبة ..

نضع بين يديكم مجموعة من الفقرات التي قد تنطبق عليكم ، نرجو منكم قرائتها بتمعن وهذوء والاجابة عنها بصدق وصراحة ، بوضع علامة () تحت واحدة من الاختيارات الموجودة امام كل فقرة وهي (دائماً ، احياناً ، نادراً) علماً ان اجاباتكم لا علاقة لها بالنجاح او الرسوب في الدراسة ، وانما هي لاغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها احد ولا داعي لكتابة اسمك او صفك.

شكراً لكم

الباحث

م . م مصطفى ساهي مناتي

ت	الفقرة	دائماً	احياناً	نادراً
١	اشعر ان هناك خطر يهددني .			
٢	اشعر ان الآخرين لا يحبوني.			
٣	افضل الجلوس لوحدي .			
٤	اخاف من المستقبل .			
٥	ارغب ان اكون بين الناس .			
٦	اشعر ان الناس لطفاء .			
٧	يلازمني الشعور بعدم الراحة .			
٨	ارى ان الحياة جميلة .			
٩	افكر في اعاقتي كثيراً .			
١٠	اسامح من يسيء لي .			

١١	اشعر ان الناس يحبونني مثلما يحبون غيري .		
١٢	انني شخص سعيد .		
١٣	انا اثق في نفسي .		
١٤	اشعر ان اعاقتي تجعل الحياة عبئ ثقيل .		
١٥	اشعر بالامان وانا مع الاخرين .		
١٦	اشعر انني اتعرض للاحتقار .		
١٧	انا غير متقائل تجاه المستقبل .		
١٨	اعتقد ان اصدقائي مخلصون لي .		
١٩	اشعر بالرضى عن نفسي .		
٢٠	افضل ان اقضي وقتي بعيد عن الناس .		
٢١	ينتابني الشعور بالفشل .		
٢٢	اشعر انني لم احصل على حقي في الحياة .		
٢٣	ارى ان الحياة لا تستحق ان يعيشها الانسان .		
٢٤	اشعر ان معنوياتي منخفضة .		
٢٥	يلازمني الشعور بالقلق تجاه نفسي .		
٢٦	انني منسجم مع الاخرين .		
٢٧	اشعر بانني محظوظ .		
٢٨	اجد صعوبة بالتفاعل مع الاخرين .		

Abstract

Psychological security is a concept that is influenced by many factors, negative and positive, and interferes with the basic needs of the human, social and psychological as it is a complex concept to be affected by many variables, including economic and physical, so the degree of feeling and feeling of the individual psychological security is related to the relationship itself and the satisfaction of the basic needs or social or psychological. And that the motor disability may have negative returns affect the psychological sense of the individual, which is reflected on the academic achievement and the relationship with other friends and family members, and may lead to lack of psychological security with the existence of mobility impediment to the expansion of the problem and complexity, which is reflected on the student's life and therefore On society in general Therefore, the researcher set the following objectives: 1 - Identify the level of psychological security of students with mobility. 2 - Identification of the significance of differences in the level of psychological security of students with mobility-disabled by gender variable (male, female). Note that the current research was restricted to students with mobility disabilities belonging to the Institute of happiness in the province of Baghdad / Rusafa / for the academic year 2017-2018. The research community included (100) students and students, while the sample of the research was (40) by (20) students and (20) students were chosen randomly, and after the construction of a measure of psychological security and follow all the procedures in the construction of standards measure was applied to the sample Research, after processing the data statistically, the results showed the following: ١- Students with motor disabilities suffer from

lack of sense of psychological security 2 - There are differences between the sample of females and males in the level of psychological security and for the benefit of females, and the researcher put some recommendations and suggestions based on the results of the research.

**Varieties of Spoken Arabic: The
Representation of Some Phonological
and Lexical Differences in Iraqi,
Egyptian and Levantine Series**

Inst. Majda Sabri Faris
Al-Mustansiriah University/ College of Education
e-mail (majdasabri@yahoo.com)

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series

Inst. Majda Sabri Faris

Abstract

Language is a living entity that is always in constant change, i.e. it grows, changes, renovates and vanishes. There is a general agreement that the discrepancies between "Modern Standard Arabic and spoken Arabic" are manifest in all language domains (in phonology, in lexicology, in morphology, in syntax, in semantics and in pragmatics). The present research aims to shed a spotlight on the differences between the three Arabic varieties (Iraqi, Egyptian and Levantine) in comparison to the Modern Standard Arabic at the phonological and lexical levels, to account for why in some situations or contexts, the spoken and lexical forms of these varieties are mutually incomprehensible. To achieve this objective, appropriate data are collected from these three varieties. The linguistic differences are spotted, analyzed and categorized. The data are analyzed and supported by respective explanations, where necessary.

Keywords: diglossia, Modern Standard Arabic, high variety, low variety, Modern Standard Arabic, Iraqi, Egyptian and Levantine Arabic, phonological differences, phonological alternation, lexical differences, complementary distribution etc.

Introduction

How different are Arabic dialects from each other and from Modern Standard Arabic (MSA)? The differences between (MSA) and the dialects and between the Arabic dialects themselves have raised many questions about the relation between the spoken dialects and Standard Arabic and between the dialects (Owens 2006:350). Some proposals have gone as far as to suggest that some dialects, such as the Maghrebi dialects, are pidginized (subsequently creolized and decreolized) forms of Arabic (Versteegh 1984:30). The similarities and differences between the Arabic varieties have the potential to shed important light on language variation and related issues of parameters

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

and language change, and also contribute to the growing field of language and dialect differences. Lexically speaking, it said that there exists a series of phonologically unrelated lexical doublets for concepts frequently expressed in H and L. Phonological differences between Arabic varieties can be illustrated by the varying articulation of the sound /dʒ, g, ʔ, q/. Furthermore, they share a great deal of sounds with Modern Standard Arabic, the formal variety used throughout the Arabic as official language though it is learnt mostly through formal education. However, to study these issues it is vital to have systematic and in-depth descriptions and analyses of various patterns in different varieties. In this research, the focus will be on phonological and lexical aspects with the aim of providing such descriptions and analyses. The descriptions are based mainly on the famous Arabic series displayed in Ramadhan shows 2013 on Arabic satellite channels. Furthermore, a variety of data sources, published sources, and electronic corpora are also utilized. To illustrate the linguistic differences between (MSA), and Iraqi, Egyptian and Levantine Colloquial Arabic, the Surface Strategy Taxonomy has been utilized. This perspective, "highlights the ways surface structures are altered" (Dulay, Burt and Krashen, 1982:150). Categorizing linguistic items within this framework helps researchers analyze linguistic patterns and variations, in more details. To achieve this, the collected data are transcribed phonemically, the meanings are given in English, a rough literal (morpheme-based) back translation of the (Arabic) examples into English is added to help the non-Arab reader follow the discussions, and necessary explanations are provided.

Section One

The Diglossic Situation of the Arabic Language

1.1 Diglossia

Diglossia is a linguistic phenomenon where two varieties of the same language exist to fulfil different social functions. Ferguson (1959: 336) defines diglossia as:

"A relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standard), there is a very divergent highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

period or of another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes, but is not used by any sector of the community for ordinary conversation".

The superposed variety is usually referred to as High variety and the spoken one as Low variety. This variation may be based on religion, education and other aspects of culture on the one hand, and everyday pursuits of basic needs of life on the other hand. According to Wardhaugh (2006: 90), "The two varieties cannot be interchangeably used...[You do not use an H variety in circumstances calling for an L variety, e.g. for addressing a servant; nor does one use an L variety when an H variety is called for, e.g., for writing a serious work of literature". In general, Ferguson (1959: 328-36) has proposed a set of nine features by which diglossia might be identified and distinguished from other sociolinguistic situations. They are as follows:

- 1-the superposed variety (H) and the vernacular variety (L) are in a strict complementary functional distribution;
- 2-H is uniformly held in higher esteem than L by members of a speech community;
- 3-H has associated with it a substantial and highly regarded body of written literature;
- 4-proficiency in H is typically attained as a result of formal schooling, whereas proficiency in L is attained through the natural process of mother-tongue acquisition;
- 5-the pronunciation, grammar, and vocabulary of H are standardized and tolerate only limited variation, whereas there is wide variation in the pronunciation, grammar, and vocabulary of L;
- 6-diglossic situations are extremely stable and typically persist for several centuries at least;
- 7-there are always extensive differences between the grammatical structure of H and L;
- 8-there exists a series of phonologically unrelated lexical doublets for concepts frequently expressed in H and L; and
- 9-the sound system of H and L constitutes a single phonological structure of which L is the basic system.

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

In a diglossic situation "most linguistic items belong to one of the two non-overlapping sets" (Hudson, 2005:55). The differences between H and L are manifested in (1) grammar, (2) lexicon and (3) phonology. Furthermore, Dittmar (2000:120) adds:

"1-L has fewer grammatical (morphological) categories and a reduced system of inflection; H has a greater grammatical (morphological) complexity.

2- H and L have mainly a complementary lexicon. It is a particular characteristic of the diglossic situation that pairs are used situation-specifically with the same meaning in the H variety and the L variety.

3- H and L share one single phonological system, in which the L phonology represents the basic system and the deviant characteristics of the H phonology from a subsystem or parasystem".

Wardhaugh (2006: 89) asserts that "the phenomenon of diglossia is not ephemeral in nature: in fact, the opposite is true: it appears to be a persistent social and linguistic phenomenon". Ferguson identifies four circumstances that display the main features of this diglossic phenomenon: "Arabic, Swiss German, Haitian (French and Creole), and Greek". Arabic diglossic situation is of special interest for some sociolinguistics.

1.2 Some Important Terminology

1.2.1 Classical Arabic (CA)

Classical Arabic is the shape of Arabic that is used in the *Qur'an*, and still infuses all religious rituals, and MSA is "the written language of contemporary literature, journalism, and formal education ... [it] is the standard written Arabic of the entire Arab world, linguistically unifying it today as CA once did" (Abu-Melhim, 1992: 3).

This means that CA is not a spoken language. The term denotes to the written Arabic of the *Qur'an* and of the literature of the early time. Classical Arabic was the language of studentship and religion with the extend of Islam. Its association with the modern spoken diversities is identical to that of Latin to the modern Romance languages. It is utilized as the language of religious exercise throughout the Islamic world.

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

1.2.2 Modern Standard Arabic (MSA) (Alfusha)

Modern Standard Arabic MSA is the widespread language of the Arab world. It is a straight successor of Classical Arabic. MSA is used in formal speaking contexts, such as discourses, speeches, news broadcasts, and communications, and in all formal writing such as formal correspondence, literature and journalists. There are no native speakers of MSA. Most educated Arabs learn it through formal education, although many Arabs without formal teaching in MSA can understand it to a greater or lesser amount. MSA is completely uniform throughout the Arab world and serves as a lingua franca for speakers of various colloquial vernaculars, many of whom might otherwise be unable to communicate with each other.

1.2.3 Colloquial Arabic ((al-)`āmmiyya/(ad-)dārija)

This term indicates to the local varieties used in communication every day life and popular culture. They are used in films, series, plays, and even in some literature. All colloquial diversities are gained by children as their first language. There are many spoken dialects that vary along geographical, socio-economic, and religious lines. Arabs from one place can usually understand vernaculars from other places, depending on their geographical closeness and knowledge of MSA. Aspects that discriminate colloquial diversities include the influence of languages that were spoken in the area prior to the arrival of the Arabs, the influence of bordering languages, and the respected role of languages of the foreign powers.

1.3 The Diglossic Situation of the Arabic Language

The use of language throughout the Arab world is regarded as being diglossic, i.e., efficiency in a colloquial variety and in MSA, the second to a greater or lesser degree. MSA and colloquial varieties have specified purposes. The harmonizing roles of MSA and colloquial Arabic differ somewhat from one country to another. In the words of Ferguson (1959: 327), he states that:

In the Arab world... formal university lectures are given in H, but drills, explanation, and section meetings may be in large part conducted in L, especially in the natural sciences as opposed to the humanities. Although the teachers' use of L in

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

secondary school is forbidden by law in some Arab countries, often a considerable part of the teacher's time is taken up with explaining in L the meaning of material in H which has been presented in books for lectures.

Looking at the work by Ferguson, one can see that one of the most distinctive features of the Arabic language is the occurrence of diglossia. "Each regional variety of spoken Arabic represents a unique culture and people." (Palmer, 2007:113). This makes each one unique and also "each spoken variety differ more and more significantly from each other the further away one goes from one's place of origin." (ibid.). The higher variety is referred to by different terms, most often as 'fusha' or MSA but also sometimes as standard Arabic, formal or written Arabic. Many of these terms attempt to distinguish it from the Classical Arabic of the Quran and classical Arabic literature, though considered related and a modern descendent from it (Palmer 2008: 83). The low variety (L) is referred to as 'amiya' or spoken Arabic, vernacular or colloquial or dialect(s). Since these are not one but rather different varieties in different countries, many academics refer to them as per their region or country (Iraqi Arabic, Egyptian Arabic, Levantine Arabic or sometimes Iraqi dialect, Egyptian dialect etc). While all these dialects are sub-forms of Arabic, it is important to note that "one characteristic of these colloquial varieties [dialects] is that they may not be mutually intelligible to speakers of other regional colloquial [dialects]...[and that] sometimes even within the boundaries of a particular country [these dialects] are not mutually intelligible" (Abu-Melhim, 1992: 7).

It is worth noting that the difference between Classical Arabic and other vernacular varieties is not associated with the notions of a better or a worse language. As a matter of fact, colloquial Arabic varieties have 'covert prestige' which keeps them alive, vital and autonomous, (Holmes, 2001: 344). The inferiority of a variety, as Trudgill (2000: 9) states, is merely due to its "...association with speakers from under-privileged, low-status groups". Historically speaking, the different regional varieties descended from Classical Arabic through the years and developed as accepted spoken regional varieties spoken by various groups in the society, while Classical Arabic was retained as the form with the highest profile. In this

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

regard, some scholars maintain that diglossia in Arabic emerged with the Islamic conquests of the 7th century A. D. , others hold that the language of Pre-Islamic poetry was radically different from that of the colloquials, and so they trace the roots of Arabic diglossia to a period predating the rise of Islam (Al-Toma 1969).

In an Arabic-speaking diglossic community, the two varieties are, on the one hand, Standard Arabic (H) and, on the other, the various regional colloquial Arabic dialects (L). For example, this "diglossic situation may also be found in Egypt, where both classical Arabic and colloquial Arabic is used"(Finch, 2005:214). Children, in the Arabic diglossic society, acquire the low variety at home. Some may simultaneously learn the high variety, usually at school, but many do not learn it at all. Watson (2002:8) asserts that "Dialects of Arabic form a roughly continuous spectrum of variation, with the dialects spoken in the eastern and western extremes of the Arab-speaking world being mutually unintelligible". To further illustrate the mutual unintelligibility of the language Al-Ani (1970: 18) states that "the differences in the phonology, morphology, and syntax of these dialects are often so great that verbal communication between an illiterate Egyptian and an illiterate Iraqi, whether they be towns people or peasants, is difficult if not impossible".

In the Arabic speech communities, the degree of difference between H and L can be illustrated on the phonological level by the varying articulation of the sound (q) / ق /. In H, it is articulated using a voiceless uvular plosive, while in L it is represented by a glottal stop in Egyptian whereas in Iraq it is represented by a voiced velar /g/ as in / su:ʔ/ and / su:g/, respectively . H and L are also quite dissimilar grammatically since they use the Arabic complicated morphology differently, Holmes (2001: 82).

On the lexical level, similar vocabulary appears in both H and L; however, since L is used in informal domains, it contains more words for everyday objects. For instance, in H we use /haqi:bah/ for 'bag' which would not occur in casual conversation, where the word 'Janṭah' and /dʒuntʰah/ is used in the L varieties. The following observations of Ferguson (1957:469) in his studies about Arabic diglossia are noteworthy:

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

1-The disappearance of final short vowels and dropping of /h/ in certain conditions in many dialects of Arabic are very significant changes.

2-The phonological differences between Classical Arabic and spoken Arabic are moderate while the grammatical differences are the most striking ones. The lexical differences are marked with variations in form and with differences of use and meaning.

3-The only category for which dual exists in modern Arabic dialects is the noun and that it invariably takes plural agreement which is very different from Old Arabic.

While many scholars try to assert the drastic divergent between Standard Arabic and Arabic dialects, Taimur in 1956, tried to show his support for linking Classical Arabic with the different dialects used in the Arab World by giving examples to prove that there are terms that are used in the daily spoken varieties of Arabic which have roots in the varieties spoken by old Arabs. However, these terms have changed as far as their pronunciation is concerned. It is that speakers of the various dialects of Arabic face a considerable difficulties in understanding each other as there are a lot of phonological, morphological, syntactic and lexical differences. This has been made so due to the fact that Standard Arabic is being used in teaching, the mass media, books, etc. With the introduction and use of modern technologies such as the satellite and the internet in the 1990s mutual understanding among Arabs has increased to a great extent. These inventions have decreased the effects of geographical barriers which usually have made it difficult for Arabs, and all other nations, to communicate with each other (cited in Bakir 1984:178).

1.4 Arabic as a Foreign Language

The linguistic reality of Arabic as diglossic language poses a distinctive challenge to teaching Arabic as a foreign language compared to other languages. Teaching Arabic as a foreign language (TAFL) has had a long history in the United States of America and other foreifn countries. However, like many other foreign languages, the interest and demand for learning Arabic has been shaped and influenced by political, cultural and other factors in the last century. In the past 30 years as the American interest and involvement in the Arab-speaking world increased, the study of Arabic as a foreign

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

language in the United States developed into an academic and professional field of its own. (McCarus, 1992) traces this development of the field in the United States citing the expansion of Arabic programs and departments in American Universities as well as the wealth of literature that has been produced. The Modern Language Association (MLA) language report 2002-2006 ranked Arabic as the most remarkable increase in enrollment with 126% increase (cited in Palmer 2008: 81). The past few years witnessed more and more interest in teaching and learning Arabic, and an increase in the related academic and professional activity. The field of Arabic as a foreign language grew within the wider field of foreign language teaching. Foreign language pedagogy in the past three decades placed more emphasis on developing the communicative competencies of the learners with a focus on the concept of proficiency of the learner, and in particularly the oral proficiency.

Knowledge of a spoken variety of Arabic is essential for students who hope to integrate into the general populace in the Arabic-speaking world. Younes (1995:233) states “If the goal of an Arabic-as-a-foreign-language program is to prepare students to function successfully in Arabic, then they should be introduced to both a Spoken Arabic dialect and [formal Arabic] from the beginning of an Arabic course”. Such an approach is, regrettably, not standard practice in the field.

Section Two Arabic Varieties

2.1 Arabic Sound System

Arabic has 26 consonants and 10 vowels (including diphthongs); fewer vowel sounds than English and the short ones are almost allophonic. Meaning is conveyed by consonants and long vowels only and Arabic words never start with a vowel. In fact, short vowels are often not shown in Arabic writing system (except for example in the Holy Quran and in the books written for children). Small marks above or below the letter are employed to transcribe short vowels. It is for this reason that Arabic speakers confuse or gloss over short vowel

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

sounds and as a consequence have problems writing them (Stirling, 2003:2). Consider the following tables.

MSA Shared Consonants (exist in English) (adapted from Jabbari, 2012: 25)

consonant	Arabic letter	Arabic example with its meaning	English example
/b/	ب	بحر /bahr/ sea	by
/t/	ت	تمر /tamr/ dates	table
/θ/	ث	ثلاجه /θalla:dʒa/ refrigerator	think
/dʒ/	ج	جمل /dʒamal/ camel	John
/d/	د	درس /dars/ lesson	day
/ð/	ذ	ذلك / ða:lika/ that	that
/r/	ر	روح /ru:h/ soul	run
/z/	ز	زهرة /zahr/ bloom	zoo
/s/	س	سيارة /sajja:ra/ car	say
/ʃ/	ش	شيء /ʃajʃ/ thing	ship
/f/	ف	فرنسا /faransa:/ France	France
/k/	ك	كتاب /kita:b/ book	key
/l/	ل	لك /laka/ for you	love
/m/	م	من /man/ who	man
/n/	ن	ناس /na:s/ people	nice
/w/	و	وقت /waqt/ time	way
/h/	ه	هذا /ha:ða:/ this	home
/j/	ي	يمن /jaman/ Yemen	yes

MSA Different Consonants(not exist in English) (adapted from Jabbari,2012:25)

Con.	Arabic Letter	Arabic Example	Meaning	Phonetic Features
/ sʕ/	ص	صباح /sʕaba:h/	Morning	(Emphatic) Voiceless alveolar fricative
/ dʕ/	ض	ضيف / dʕajf/	Guest	(Emphatic) Voiced alveolar fricative

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/tʕ/	ط	طالب /tʕa:lib/	Student	(Emphatic) Voiceless dental-alveolar stop
/ðʕ/	ظ	ظرف ðʕarf/	Envelope	(Emphatic) Voiceless dental-alveolar stop
/ʔ/	ئ ا	انا / ʔana/	I	(Voiceless) glottal stop
/ʕ/	ع	عين /ʕajn/	Eye	Voiced pharyngeal fricative
/ʁ/	غ	غدا /ʁadan/	Tomorro w	Voiced uvular fricative
/x/	خ	خال /xa:l/	Uncle	Voiceless uvular fricative
/q/	ق	قريب /qari:b/	Relative	Voiceless uvular stop
/h/	ح	حبيب / ħabi:b/	lover	voiceless fricative pharyngeal

2.2 Phonological Differences

As regards to phonology, Wardhaugh (2006:91) states that “the L system will often appear to be the more basic”...[there is quite a difference between Classical Arabic and the colloquial varieties”.

Some Arabic Phonological Rules

It is clear from the above tables that Standard Arabic, lacks consonants /tʃ/, /ʒ/, /g/, /v/ and /p/, however, the first three sounds, are not ruled out in different colloquial varieties of Arabic, for example /tʃ/, /ʒ/, /g/ are used in Iraqi, Egyptian and Levantine Arabic instead of /k/ and /dʒ/ in MSA as in /tʃalib/, /gawaz/ and /ʒami:l/. The only two phonemes not found in any variety of Arabic are the voiceless bilabial stop /p/ and the voiced labio-dental fricative /v/. Since Arabic dialects lack the voiceless bilabial stop /p/ and the voiced labiodental fricative /v/ as part of their phonemic inventory, substitutions of b/p and f/v may be apparent in English productions of Arabic speakers According to the researcher observation and experience with Iraqi learners, / p/ and / v/ are the most problematic. In general Arabic syllable structure is CV(C)(C). It means that:

- any syllable necessarily starts with a consonant,
- the initial consonant is necessarily followed by a vowel, i.e. consonant clusters are not allowed syllable initially, and
- the (nucleus) vowel can be followed by 0 up to 2 consonants.

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

The huge varieties spoken in the Arab world pour into the same stream, i.e. the Arabic language. The latter is the source of mutual intelligibility among the Arabs from different Arab countries. Yet, this does not mean that all Arabs use Standard Arabic; rather, they understand each other because of the elements shared by the different varieties. In this research, the analysis will be limited to finding differences between Iraqi, Egyptian and Levantine varieties, regarding the lexical items (vocabulary) present in each and how they behave. In the forthcoming sections, phonological, lexical and between MSA and Arabic varieties will be introduced and analyzed, in details.

In regards to vowels in Arabic, it has three short vowels:/a, u, i/ and three long ones:/a:/, u:/, i:/. In fact, short vowels are often not shown in Arabic writing system. Small marks above or below the letter are employed to transcribe short vowels. Although Arabic short and long vowels are somewhat similar to those in English, there is a number of differences. The most obvious of them is that English has several sounds that are not found in Arabic, for instance, / e, ɜ:, ə, ʌ, ɒ, ɔ: /. In general, the Arabic vowel system falls in between centripetal and centrifugal patterns. These differences along quality and quantity allow us to describe English and Arabic as languages that have notably distinct vowel systems (Ali, 2013: 497).

Arabic Vowels and Diphthongs

	Consonant	Arabic letter	Arabic example with its meaning	English example
long vowel	/a/	اَ	نحن /nahnu/ we	
	/i/	يَ	من /min/ of, from	
	/u/	وُ	غرفة /ɣurfa/ room	
short vowel	/a:/	اَ	باب /ba:b/ door	
	/u:/	وُ	صابون /sʕa:bu:n/ soap	
	/i:/	يَ	في /fi:/ in, at	
diphthong	/aw/		يوم /jawm/ day	house
	/aj/		ضيف / ðʕajf/ guest	eye

2.3 Lexical Differences

Lexical Complementary Distribution

In a diglossic situation, "There may be distinctly different pairs of words, i.e., doublets, in the H and L varieties to refer to very common objects and concepts. Since the domain of the two varieties do not intersect, there will be an L word for use in L situations and an H word for use in H situations with no possibility of transferring the one to the other" (Wardhaugh, 2006: 91). In other words, the "H and L have, in the main, a complementary lexicon. It is a particular characteristic of the diglossic situation that pairs are used situation-specifically with the same meaning in the H variety and the L variety" (Dittmar, 2000:120). Lexical complementary distribution includes all parts of speech (noun, verb, adjective, etc). In addition, Palmer (2000:120) asserts that " L has fewer grammatical (morphological) categories and a reduced system of inflection; H has a greater grammatical (morphological) complexity". This implies that the two varieties do not necessarily follow the same set of grammatical rules. The following examples support this claim to some extent:

2.4 The Arabic Language of Iraq (IA)

The linguistic scene in Iraq, as far as the Arabic language is concerned, is somewhat different from the one in Egypt or Syria as a representative dialect of Levantine variety where there are the varieties of the Bedouins and the city dwellers. In addition, there is the variety spoken by people in the countryside or rural areas' dwellers that live on farming. With modernisation penetrating into every corner of life, contact among people of different social backgrounds has made it easier to exchange lexical items. This contact has had a great impact on the phonological habits of the countryside dwellers in particular (Jabbari, 2012: 23). Some phonological differences between the MSA and IA are:

2.4.1 Phonological Differences

Consonants:

1- "/q/ and /k/ are pronounced in Iraqi dialect of Arabic /g/ and /ʃ/ respectively, inspired by Turkish" (ibid.). Some examples are:

MSA	IA Meaning
/ q/	/ g /

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/qalbi/ /galbi/ my heart

/su:q/ /su:g/ market

/maraq/ /marag/ red salsa

/qulli/ /gulli/ say to me

However, in many words /q/ retains its pronunciation as /q/ as in:

/raqam/ number

/qisʕa/ , /qisʕasʕ/ story, stories

/qawi:/ strong

/qari:b/ near

/k/ /ʔ/

/samak/ /simatʃ/ fish

/alabsik/ /alabsitʃ/ wear you

However, in many words /k/ does not pronounced as /ʔ/ as in:

/kura/, /kari:m/, /kalam/, etc.

2- Consonant /ʃ/ tends to change to /ʔ/ in some words:

/ʃ/ /ʔ/

/ʃaj/ /ʔaj/ tea

/ʃarʃaf/ /ʔarʔaf/ table cloth

3- Consonant /ʔ/ tends to change to /j/ in some words:

/ʔ/ /j/

/miʔa/ /mijja / hundred

/sa:ʔiq/ /sa:jiq/ driver

/qa:ʔima/ /qa:jma/ bill

Addition

In IA, verbs receive some phonological additions which are not there in MSA. These additions sometimes add meaning to the verbs. The most common addition is /ʃ-/ which is added at the beginning of a verb to make question instead of using the question word (ma:ða:....?) (what). Some examples are as follows:

/Ø/ /ʃ-/.

/ ma:ða: taqu:l/ /ʃitgu:l/ what do you say?

/ ma:ða: turi:d/ /ʃitri:d/ what do you want?

/ ma:ða: taktub/ /ʃiktib/ what do you write?

Vowels:

As far as Iraqi Arabic is concerned, the vowels /u/ and /a/ in MSA often change to /i/ in IA. Some examples are as follows:

The present verb prefix vowel /u/ in MSA changes to /i/ in IA:

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/u/	/i/
/tuntadʒ(u)/	/tintidʒ/ is produced
/jukallif(u)/	/jikallif/ it costs

The present verb prefix vowel /a/ changes to /i/ in IA:

/a/	/i/
/nafham/	/nifham/ we understand
/nadrus/	/nidrus/ we study

According to the researcher observation and experience with Iraqi variety, the vowel sounds that used in IA are: /a, a:, i, i:, u, u:/. In comparison with English vowels. They are extensively used in a word to the extent that an Arabic word may have more than one vowels, especially short vowel. As for diphthongs, Iraqi Arabic has two additional diphthong, namely, /ai/ and /ei/ as in /hai/ (this) and /mbein/ (obvious) respectively (for more example in the appendix).

2.4.2 Lexical Differences

Lexical differences between MSA and spoken Arabic in Iraq are manifest in all word forms (verb, noun, adjectives, adverbs, etc). Consider the following examples that are taken from the analysed data in this research.

MSA IA Meaning

/qali:l/	/fuwajja/	little
/ða:hib/	/raiħ/	going
/kaøi:r/	/ʔihwa:ja/	much
/xwatim/	/mahabis/	rings
/sʕavi:r/	/ʔizɣajjar/	small
/ʔarruz/	/timman/	rice
/ʔbdaʔ/	/baliʃ/	begin
/ɣadan/	/ba:ʃ/	ir/ tomorrow
/huna:/	/ʔihna:/	here
/ʔiðʕan/	/ham/	also
/ʔalʔa:n/	/hassa/	now
/malabis/	/hdu:m/	clothes
/min ʔjna/	/ʔimnin/	from where
/dʒidan/	/kuliʃ/	very
/futu:r/	/rju:g/	breakfast
/maʕi:/	/wijja:/	with me

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/maða bikum/, /hai ʃbikum/ what happen to you
 /mata:/ /ʔiʃwakit/ when
 /kam alsifir/ /ʔiʃgad alsifir / how much
 /man/ /minu:/ who
 /ʔajna/ /wajn/ where
 /laban-ul-ra:ʔib/ /ru:ba/ yoghurt
 /laban/ /ħali:b/ milk
 /fata:/ /ʃa:bb/ young man
 /mirʔa:t/ /ʔimra:ja/ mirror
 /na:fiða/ /ʃibbaʃ/ window
 /qatʔt/ /bazzu:n/ cat
 /kurat-ul-qadam/ /tʔawba/ football, soccer (see the appendix for more examples)

2.4.3 Borrowed Words

The lexicon of a language is said to be an open ended system. There are different strategies for adding new words to the lexical inventory of a language. Borrowing is the most familiar technique of adding words. No language variety is needless of borrowing. MSA and IA are not exceptions, though there are some differences. On the one hand "The L variety shows a tendency to borrow learned words from the H variety, particularly when speakers try to use the L variety in more formal ways" (Wardhaugh, 2006:91). This has resulted in a certain admixture of H vocabulary into the L. On the other hand, while IA tends to borrow words from MSA, and other languages, the tendency in MSA is rather "loan translation". The loan translations in IA, if any, are usually learned words borrowed from MSA. Some examples of borrowing are as follows. The borrowed words, are either borrowed from (geographically) neighboring languages such as Persian, Turkish and Russian, or from European languages, particularly English and French.

MSA IA Meaning

/qifil/	/kilu:n/	lock
/ritʔil/	/kilu:/	kilo
/ʔibri:q/	/kitli:/	pot
/mifak/	/spana/	screwdriver
/manðʔar dʒadi:d/	/nju:lok/	new look
/ dʒarra:ra/	/tiractur/	tractor

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/ ha:tif/	/tilifun/ telephone
/kaʔs/	/gla:sʕ/ glass
/miðja:ʕ/	/ra:di:ju/ radio
/mana:di:l waraʕi:/	/kiliniks/ tissue
/ʃurfə/	/balku:na/ balcony
/mawqaf/	/gara:dʒ/ garage
/sajja:rat-ul-ʔudʒra/	/taksi:/ taxi, cab
/qursʕ-ul-mudammadʒ/	/si:di:/ CD
/ħa:su:b/	/kambi:u:tar/ computer (see the appendix for more examples)

2.5 Egyptian Arabic (EA)

Egyptian Colloquial Arabic is spoken in Egypt and shares many properties with the Arabic dialects in the neighboring countries of Libya and Sudan. There are also dialectal differences within Egypt. The dialect that has been extensively described and discussed is Cairene dialect spoken in the city of Cairo. Other dialects that have received some attention are the dialect of Alexandria and the dialect of Upper Egypt. The following is an overview of the main, phonological, and lexical aspects of Egyptian Arabic. For each section, the distinctive properties of the Egyptian dialect will be highlighted together with the features that differentiate Egyptian Arabic from MSA (Faten, et al, 2011:25).

In a recent study, Jabbari (2012) has compared the MSA and the Egyptian Colloquial Arabic. The article has introduced the drastic phonological, semantic, and morphosyntactic differences between the two varieties which have resulted in a mutual incomprehensibility.

2.5.1 Phonological Differences

The phonemic inventory of Egyptian Arabic overlaps with that of its counterpart in other Arabic varieties, including Modern Standard Arabic. It has the pharyngeal and guttural consonants typical of all the Arabic varieties spoken in the Arabic speaking world. It has the voiced and voiceless velar fricatives /ɣ/ and /x/ which are not found in English as part of its phonemic inventory. Like other Arabic dialects and unlike English it lacks the voiceless bilabial stop /p/ and the voiced labiodental fricative /v/. Unlike Modern Standard Arabic and a

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

few modern spoken dialects, it lacks the interdental fricatives /θ/ and /ð/. While in many dialects, these Standard (Arabic and English) consonants have been replaced by /t/ and /d/ respectively, in Egyptian Arabic, they have been replaced by /s/ and /z/. Another feature of Egyptian Arabic, is the absence of the voiceless uvular stop /q/ and its replacement with the glottal stop. However, in some contexts, such as recitations from Quran, Egyptian speakers use /q/. Unlike some Arabic dialects, particularly the Gulf dialects, Egyptian Arabic lacks affricates. Egyptian also lacks the voiced fricative /dʒ/ and uses /g/ instead.

In Egyptian diglossia, like any other Arabic diglossic situation, the H and the L variety "share one single phonological system, in which the L phonology productive phonological alterations consonants /θ/, /dʒ/ and /q/ in MSA change to /t/, /g/ and /ʔ/ in EA respectively. These consonant changes happen systematically to the extent that the former three consonants are neutralized in EA. In other words, /θ/, /dʒ/ and /q/ are not produced (frequently) in EA (Faten, et al, 2011:25-35). The following examples show these consonant alterations:

MSA	EA	Meaning
/θ/	/t/	
/kaθi:r/	/kati:r/	much, many
/ʔkθar/	/ʔktar/	more
/θixi:na/	/tixi:na/	fatty
/θaman/	/taman/	price
/dʒ/	/g/	
/dʒiddan/	/giddan/	very
/mawdʒu:da/	/mawgu:da/	exist
/ħadʒa/	/ħaga/	thing
/sidʒad/	/sigad/	carpet
/ra:dʒil/	/ra:gil/	man
/dʒami:l/	/gami:l/	beautiful, pretty
/dʒamal/	/gamal/	camel
/q/	/ʔ/	
/al-muqawlat/	/al-muʔawlat/	
/el-taqa:ri:r/	/el-taʔa:ri:r/	reports

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/qalbi:/ /ʔalbi:/ my heart
/qalbak/ /ʔalbak/ your heart
/waqt/ /waʔt/ time
/ʕuqdat naʔsʕ/ /ʕuʔdat naʔsʕ/ inferiority complex
/mʕqu:l/ /mʕʔu:l/ reasonable

Nevertheless, there are some words that preserve their /q/ pronunciation as in:

/al-qiadat/ /al-qiadat/ leaderships
/waθi:q/ /wasi:q/ strong
/ð/ /z/
/muʔði:/ /muʔzi:/ hurt (see the appendix for more examples)
/kaða:b/ /kaza:b/ liar

Addition

In EA, verbs receive some phonological additions which are not there in MSA. These additions do not add any meaning to the verbs, i.e. they act as empty morphs. Some very common additions are /bi-/ /ʔit-/ and /-ʃ/. Some examples are as follows:

/bi- addition

The CV syllable /bi-/ is added before a good number of (first and third person) verb roots in EA. /bi-/ addition is a very productive process in EA. It comes not only before the verb roots identical in many varieties, but also before the verb roots specific to EA, as in: Some examples are:

/Ø/ /bi-/
/tiʔdar/ /bitiʔdar/ able to
/ʔuħibb(u)/ /bi- ʔuħibb(u)/ I would like....
/ʔalʕab(u)/ /bi- ʔalʕab(u)/ I play....
/jaʕmal(u)/ /bi- jaʕmal(u)/ (He) works.
/taʕmal(u)/ /bi-taʕmal(u)/ (She) works.
/juqabbiluna / /bi-jbu:su:/ (They) kiss (one another).
/nataʕallamu:/ /bi-naʔxuðu:/ (We) learn.....

/ʔit-/addition

The CVC syllable /ʔit-/ is added to the beginning of a good number of second person verbs, including imperatives:

/Ø/ /ʔit-/
/ʔuskut/ /ʔitkitim / stop talking

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/tafarradʒ/ /ʔit-(t)afarrag/ watch, see

/-ʃ/ **addition**

/Ø/ /-ʃ/.

/lam jaʃmilha/ /ma ʃmilhaʃ/ does not do it

Vowel Change

Like many other Arabic dialects, Egyptian has three short vowels /i/, u/ and /a/ and three long vowels /i:/ and /u:/ and /a:/. Thus, vowel length is distinctive. It is a matter of debate whether mid long vowels /e:/ and /o:/ are distinctive. Vowels in Egyptian Arabic, like their counterparts in other Arabic varieties, get lowered or backed in the context pharyngeal and uvular consonants.

/a/ /i/

/man/ /mi:n/ who

/ʔanta/ /ʔinta/ you (mas.)

/ʔatni/ /ʔinti/ you (fem.)

Vowel Deletion

/i:/ /Ø/

/hisa:b dʒa:ri:/ /hisa:b ga:r/ current account

/taksi:/ /ta:ks/ taxi

Final /-a/ > /Ø/ The original /-a/ in the final position undergoes this change.

/a/ /Ø/

/taraka/ > /tarak/ 'to leave' /kayfa/ > /ke:f/ 'how' /qa:la/ > /ʔa:l/ 'to say'

2.5.2 Lexical Differences

MSA	EA	Meaning
/ʔms/	/ʔmba:rih/	yesterday
/el-tʃabu:q/	/e-tʃu:b/	bricks
/keif/	/ʔzai/	how
/ʃuri:d/	/ʃawiz/	want
/jasʃi:h/	/jzaʔʃ/	shout
/jadʒib/	/la:zim/	must
/xubz/	/ʃi:f/	bread
/min ʃdʒil/	/ʃaʃa:n kida/	for this reason
/ʃunðʃir/	/busʃ/	look
/fariʃ/	/fadʃi:/	empty

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/lam jahsʕal ʕleiha/	/muʃ tʕajlha/	do not get it
/dʒiddan/	/ʕwi:/	very

2.5.3 Borrowed Words

/sajida/	/mada:m/	madam
/kongreis/		congress
/ʕsad/	/king/	king
/tudʒara/	/bizniz/	business
/el-ʔismint/		cement
/ʕatʕifi/	/rumansi:/	romantic
/ja: sajid/	/ja: fandim/	sir

(see the appendix for more examples)

2.6 Levantine Arabic (LA)

Levantine Arabic refers to a family of Arabic varieties spoken in the Levant area consisting of the countries of Palestine, Jordan, Lebanon and Syria. Many dialects spoken in this area share a number of features that distinguish them from the Iraqi, Egyptian, Gulf and Maghrebi and other dialects of Arabic. There are significant differences between the Levantine Arabic and varieties in other Arabic countries such as Iraq and Egyptian, particularly in their phonemic inventories, sound patterns, and inflectional paradigms, in addition lexical differences. The following is a brief overview of the main phonological and lexical aspects of Levantine Arabic.

2.6.1 Phonological Differences

Like all modern spoken Arabic varieties in the geographical area that stretches from Morocco to Oman, Levantine Arabic shares a great deal of sounds with Modern Standard Arabic. Levantine varieties display the pharyngeal and guttural consonants typical of all the Arabic varieties. It has the voiced and voiceless velar fricatives /ɣ/ and /x/ which are not found in English as part of its phonemic inventory.

xamse (five)

ya:li: (expensive)

Like other Arabic dialects, and unlike English, they do not have the voiceless bilabial stop /p/ and the voiced labiodental fricative /v/ as part of their phonemic inventory. Since Levantine Arabic (LA)

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

dialects lack the voiceless bilabial stop /p/ and the voiced labiodental fricative /v/ as part of their phonemic inventory, substitutions of b/p and b,f/v may be apparent in English productions of LA speakers. In addition, unlike Modern Standard Arabic and a few modern spoken dialects, some Levantine varieties lack the interdental fricatives /ð/ and /θ/ but others do have them, though in contexts that do not necessarily overlap their Modern Standard Arabic counterparts. In Levantine varieties, in Syrian for example, the /ð/ and /θ/ that we find in Modern Standard Arabic have either /t/ and /d/ or /s/ and /z/ as counterparts, though some of them have preserved these sounds. The variation depends on the region and may also have sociolinguistic dimensions that have to do with class, education, and possibly gender.

Another feature of Levantine Arabic is the diversity of how the Modern Standard Arabic voiceless uvula stop phoneme /q/ is realized. It can be realized as the glottal /ʔ/ stop (like in Egypt) or the voiced velar stop /g/ and /k/. Compared to /ʔ/ and /g/, /k/ does not seem to be as widespread. Some varieties also display the alveopalatal affricates /tʃ/ and /dʒ/ as counterparts of the palatal fricatives /f/ and /ʒ/ and yet others also display a pattern that is predominate mostly in the Gulf region, namely the realization of the Modern Standard Arabic /k/ as /f/ or /tʃ/. The following examples show these consonant alterations:

MSA LA Meaning

/θ/	/t/	
/kaθi:r/	/kati:r/	much, many
/θa:ni:/	/ta:ni:/	second
/θja:b/	/tja:b/	clothes
/dʒ/	/ʒ/	
/ħadʒa/	/ħaʒa/	thing
/radʒil/	/riʒa:l/	man
/dʒami:l/	/ʒami:l/	fine, pretty
/dʒaːbir/	/ʒaːbir/	Jabir (name)
/q/	/ʔ/	
/muqdimat/	/muʔdimat/	beginnings
/el-qisʕa/	/el-ʔusʕa/	the story
/ʔqtiniʕ/	/ʔʔtiniʕ/	convince
/la: jwafqak/	/la: jwafʔak/	not bless you
/el-ħaqi:qa/	/el-ħaʔi:ʔa/	the truth

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/ð/	/z/	
/nafðu:/	/nafzu:/	perform, do
/muʔði:/	/muʔzi:/	hurt
/ʔstað/	/ʔstaz/	sir
/kaza:b/	/kaza:b/	liar
/ð/	/d/	
/ha:ða:/	/ha:da:/	this
/haðu:l/	/haðu:l/	these
/ðˤ/	/z/	
/ðˤ uba:tˤak/	/zuba:tˤak/	your officers
/ðˤ/	/d/	
/naðˤi:f /	/ndi:f/	(clean)
/dˤ/	/d/	
/fa:dˤi:/	/fa:di:/	empty

(see the appendix for more examples)

Levantine varieties also have the so-called pharyngealized or emphatic consonants as part of their phonemic inventory. Emphasis is contrastive.

tiin (figs)

ṭiin (mud)

Gemination is distinctive in Levantine varieties, as it is in other Arabic varieties.

mara (woman)

marra (a time/one time)

Like many other Arabic dialects, Levantine varieties have three short vowels /i/, u/ and /a/ and three long vowels /i:/ and /u:/ and /a:/. Thus, vowel length is distinctive.

katab (wrote)

ka:tab

Full vowels such as the high vowel /i/ may get reduced in some contexts and varieties. For example, in some dialects the word for forget is realized as *nəəsi* and is realized as *nisi* in others. Levantine varieties are also well known for the so-called Imala whereby a low vowel /a/ is raised and realized as /e/.

ʔakal (he ate)

ʔakel (he ate)

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

Possible difficulty producing English vowels due to the relatively restricted Arabic vowel inventory. Since vowel length is a distinctive feature in LA, similar to its counterparts in other Arabic varieties, possible duration differences in the pronunciation of English vowels might be observed. Since heavy syllables from the right edge are usually stressed in LA, ignoring the last consonant of the last syllable, Levantine Arabic learners of English, like other Arabic dialects learners, may mispronounce words with stress in initial syllables and lengthen the vowels instead of adding the stress. For instance, they might pronounce CONsequences instead of ConsequenCES (the capitalized syllable being stressed).

Syllable Structure and Syllabification. Like many other Arabic dialects, The

Levantine varieties have the following syllables

CV (**katab**, he wrote)

CVV (**ka:**tab, he corresponded)

CVC (**katab**, he wrote)

CVCC (**katabt**, I wrote)

CVVC (suu?, market)

Levantine varieties are also well known for deleting high vowels in unstressed syllables. For example, the stressed initial high vowel in *fi'him* gets elided in some varieties when it is augmented with an affix that shifts the stress *fhi'mna*. The vowel elision and insertion rules are quite complex and dialects do display variation in how they apply them but stress and the affix and clitic types are relevant factors.

2.6.2 Lexical differences

/keif/	/flo:n/	how
/farix/	/fa:di:/	(empty/free)
/la: tin?hir/	/ha:ʒtak tin?hir/	don't be sad
/difʃu:ni:/	/difʃu:ni:/	push me
/ma:ða: turi:d/	/ʃu: bidak/	what do you want
/ma elði: hasʕal/	/ʃu: sʕa:r/	what happen
/niqu:d/	/masʕa:ri:/	money
/qali:l/	/ʃwei/	little
/kulkum/	/kiljatkin/	all of you
/ʔntaðʕurak/	/bistana:k/	waiting for you

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

/l:a naqdir naʕmal feiʔ/ /ma jtʕlaʕ bʔidena/ we can't anything
 /sid ʔlsanek/ /dib ʔlsanek/ close your mouth
 /tutʕliq eleihi al-na:r/ /bitʔawisʕu:/ shoot him
 /ʔhdaʔ/ /rawaʔ/ be calm
 /la ʔuri:d/ /ma bidi/ I don't want
 /ma:ða: ʕasʕal/ /ʃu: fi:/ what happen (see the appendix for more examples)

Conclusion

Phonological and lexical differences between the spoken vernaculars of Arabic are recognized and indeed, they are the subject of much divergent conversation amongst the Arab speakers, let alone those who study Arabic as a foreign language. The data of the study manifest a good number of differences between Modern Standard Arabic and Iraqi, Egyptian and Levantine Arabic. These differences do exist at the levels of phonology and lexicon. Phonological alterations include vowel change, consonant change, syllable change and deletion or addition of sounds. These phonological differences can be outlined in the following tables:

Phonological Differences among Iraqi, Egyptian and Levantine Arabic

Consonant	Arabic letter	MSA Example with its meaning in English	IA	EA	LA
/ʔ/	ئ ا	انا /ʔana/ I	/ʔana/	/ʔana/	/ʔana/
/b/	ب	باب /ba:b/ door	/ba:b/	/ba:b/	/ba:b/
/t/	ت	تمر /tamr/ dates	/tamr/	/tamr/	/tamr/
/θ/	ث	ثلاجه/θalla: dʒa/ refrigerator	/θalla:dʒa/	/talla:ga/	/talla:ʒa/
/dʒ/ IA	ج	جميل /dʒami:l/	/dʒami:l/	/gami:l/	/ʒami:l/

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

		beautiful			
/q/ (IA) and (EA)	ق	قلب /qalb/ heart	/galb/	/ʔalb/	/ʔalb/
/ʕ/ (LA)	ج	جاري /dʒa:ri/ my neighbour	/dʒa:ri/	/ga:ri/	/ʕa:ri/
/h/	ح	حبيب /habi:b/ lover	/habi:b/	/habi:b/	/habi:b/
/x/	خ	خليج /xali:dʒ/ gulf	/xali:dʒ/	/xali:g/	/xali:ʕ/
/d/	د	دين /di:n/ religion	/di:n/	/di:n/	/di:n/
/ð/	ذ	ذهب /ðahab/ gold	/ðahab/	/dahab/	/dahab/
/r/	ر	ربيع /rabi:ʕ/ spring	/rabi:ʕ/	/rabi:ʕ/	/rabi:ʕ/
/z/	ز	زرافة /zara:fa/ giraffe	/zara:fa/	/zara:fa/	/zara:fa/
/s/	س	سمك /samak/ fish	/simaf/	/samak/	/samak/
/ʃ/	ش	شاي /ʃaj/ tea	/ʃaj/	/ʃaj/	/ʃaj/
/tʕ/	ط	طالب /tʕa:lib/ Student	/tʕa:lib/	/tʕa:lib/	/tʕa:lib/
/ðʕ/	ظ	ظرف /ðʕarf/ Envelope	/ðʕarf/	/darf/	/darf/
/sʕ/	ص	صباح /sʕaba:h/ Morning	/sʕaba:h/	/sʕaba:h/	/sʕaba:h/
/dʕ/	ض	ضيف /dʕajf/ Guest	/dʕajf/	/di:f/	/dajf/
/ʕ/	ع	عالي /ʕa:li/ high	/ʕa:li/	/ʕa:li/	/ʕa:li/
/ʁ/	غ	غبي /ʁabi:/ stupid	/ʁabi:/	/ʁabi:/	/ʁabi:/
/f/	ف	فارس /fa:ris/	/fa:ris/	/fa:ris/	/fa:ris/

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

		knight			
/q/	ق	طريق /tʔari:q/ road	/ tʔari:q/	/ tʔari:ʔ/	/ tʔari:ʔ/
/k/	ك	كريم /kari:m/ generous	/ kari:m /	/ kari:m /	/ kari:m /
/tʃ/ (IA)	ك	كلب /kalb/ dog	/tʃalib/	/kalb/	/kalb/
/l/	ل	لك /laka/ for you	/laka/	/laka/	/laka/
/m/	م	مدرسة /madrasa/ school	/madrasa/	/madrasa/	/madrasa /
/n/	ن	ناس /na:s/ people	/na:s/	/na:s/	/na:s/
/h/	ه	هذا /ha:ða:/ this	/ha:ða:/	/ha:ða:/	/ha:ða:/
/w/	و	ولد /walad/ boy	/ walad /	/ walad /	/ walad /
/j/	ي	يمن /jaman/ Yemen	/jaman/	/jaman/	/jaman/

Lexical differences are mainly a lexical complementary distribution between MSA and these three varieties. This complementary distribution is found to occur in words of different parts of speech, nominal alterations being the most frequent one. However, this does not mean that the Arabic varieties are completely different instead, the Arabic varieties share a large number of lexical items. These lexical items behave in the same way as to their relation to Standard Arabic. The following tables provide a simple, yet interesting, examples of how spoken varieties of Arabic differ in intelligibility. The English sentence “I put the bread on the table.” is given in the Iraqi, Egyptian, and Levantine dialects and MSA. Note that the word order corresponds with the English, though the first person singular pronoun is optional and not represented in first table. Thus, each row contains the sentence. “I put the bread on the table” The transliteration is read from left to right although Arabic is written from right to left in the script.

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

- I put the bread on the table.

MSA	wadʕaʕt al-xubz ʕla al-mindʕada
IA	xali:t el-xubz ʕatʕabla
EA	ha tʕi:t el-ʔi:ʕ ʕatarabi:za
LA	ha tʕi:t el-ʔi:ʕ ʕatʕarabi:za

-How are you now?

MSA	keif ʔnta al-a:n
IA	ʕlo:nak hassa
EA	ʔizeik dilwaʔti
LA	ki:fek hallaʔ

-What do you want?

MSA	ma:ða: turi:d
IA	ʕitri:d
EA	ʕawiz ʔi:h
LA	ʕu: bidak

The previous tables show that there are some similarities between the spoken varieties of Arabic, though intelligibility lessens the farther one goes from any given point of origin. The particularities of spoken varieties of Arabic do not fall within the scope of this paper. These tables are merely provided to demonstrate the issue of some mutual unintelligibility in spoken varieties of Arabic. However, more examples of lexical differences are listed in the following table:

Some Lexical Differences between the Three Arabic Varieties

MSA	Meaning in English	Iraqi	Egyptian	Levantine
ʔntiðʕir انتظر	wait	ʔwgaf	ʔstana	ʔntizir
ʕddan غداً	tomorrow	ba:ʕʕir	bukra	biki:r
ʔein اين	where	wein	fi:n	lawe:n
ha:ðihi: هذه	this	hai	di:	hadi:
ma:ða: ماذا	what	ʕinu:	eih	eiʕ
maʕak معاك	with you	wja:k	maʕa:k	maʕa:k
ʔtrukha:	leave it	ʔʕu:fha	ʔsi:bha	ʔxli:ha

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

اتركها				
ʔtʕi:ni:	give me	ʔtʕeni	ʔdi:ni:	ʔtʕi:ni:
اعطيني				
keif كيف	how	ʃlon	ki:f	ki:f
ʔruz ارز	rice	timan	ruz	ruz
min ʔdʒil من	for	ʃlamu:d	ʔʃa:n	ʔʃa:n
اجل				
ʔhtam	take care	di:r ba:lik	xali: ba:lik	di:r ba:lik
binafsak	of	ʃala nafsak	ʃala nafsak	ʃala ha:lak
اهتم بنفسك	yourself			
ʔumi: امي	my mother	yuma /yawm	mama	ʔimi:
xwa:tim	rings	maha:bis	xawa:tim	xwa:tim
خواتم				
ʔsteiqiðʕ	wake up	gu:m/ʔgʃid	fu:ʔ/ ʔʃid	fu:ʔ/ ʔʃid
استيقظ				
fitʕu:r فطور	breakfast	rju:g	fitʕa:r	fitʕu:r
malabis	clothes	hdu:m	malabis	ʔwaʃi:/hdu:m
ملابس				
seida:t/nissaʔ	women	niswa:n	sita:t	hari:m
سيدات-نساء				
keif ha:lak	how are you	ʃlonik	ʔzeik	ki:fek
كيف حالك				
malaf ملف	file	fail	malaf /dussi:h	malaf
ʔiuha al-seid	sir	ja: ʔsta:ð	ja rejis/ ja fandim	si:dna
أيها السيد				
ʔms امس	yesterday	el-ba:rha	ʔmba:rih	el-barih
ʔuri:d اريد	I want	ʃri:d	ʃa:wiz	bidi:
ʔnðʕur انظر	look	ʃu:f	busʕ	ʔʕalaʃ/ ʃu:f
xubiz خبز	bread	xubiz	ʃi:f	ʃi:f
fa:rɪʁ فارغ	empty	fariʁ	fadi:	fadi:
sami:na سميئة	fatty	metrusa	mirabraba	na:ʃha
sami:na سميئة	fatty	simi:na	tixi:na	melja:na
radʒul رجل	man	ridʒa:l	ra:gil	zalama
tʕama:tʕim	tomatoes	tʕama:tʕa	tʕama:tʕim	banadu:ra

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

طماطة				
kam	how much	ʃgad	ka:m	ʔde:ʃ
ma:ða: ʔasʕal ماذا حصل	what happen	ʃaku:	fi:h ʕi:	ʃu: fi:
ʔxbiri:ni: اخبرني	tell me	guli:li:	ʔuli:li:	xabri:ni:
nuqu:d نقود	money	flu:s	fulu:s	masʕa:ri:
tutʕliq ʕleih el-na:r اطلق عليه النار	shoot him	tudʕirbah	bitdrabu:	bitʔawisʕu
kun hadiʔan كن هادئاً	be calm	ʔhdaʔ	ʔhda/ rawaʔ	rawaʔ/hadi:
dʒeid جيد	good	zein	kweis	mni:h
ma:ða: bika ماذا بك	what happen to you	ʃbi:k	fi:k ʔi:h	ʃu: bak

Finally yet importantly, the study has also shown that, like other Arabic dialects, Iraqi, Egyptian and Levantine varieties share a large number of lexical items. These lexical items behave in the same way as to their relation to MSA borrowing from other languages, change of pronouncing words that have their roots in MSA, and also the dying out of a number of lexical items due to internal and external factors.

References

Al-Ani, S.H. (1970). <i>Arabic Phonology</i> . Hague, Netherlands: Mouton & CO, N.V. Publishers.
Abu-Melhim, A.-R. H. (1992) <i>Communication across Arabic dialects: Code-switching and Linguistic accommodation in informal conversational interactions</i> . Texas A&M University.
Ali, E. M. (2013). Pronunciation problems: Acoustic analysis of the English vowels produced by Sudanese learners of English. <i>Al –Baha University Journal</i> , Saudi Arabia. 13 May, 2013, p495-507.
Ameri and Zeighami, 2007: 5
Al-Toma, S. (1969): <i>The Problem of Diglossia in Arabic</i> . Cambridge MA: Harvard University Press.

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

Bakir, Kadhim Hussain 1984. Arabisation of Higher Education in Iraq. Unpublished Ph.D. Thesis submitted to Bath University, UK.
Dittmar, N (2000). Sociolinguistics: A Critical Survey to Theory and Application. London: Edward Arnold.
Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). Language Two . Oxford University Press. 6. Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. Word , 15:325-40. (1959).
Faten H. Amer, Bilal A. Adaileh & Belal A. Rakhieh: Arabic Diglossia: A Phonological Study Argumentum 7 (2011), 19-36 Debreceni Egyetemi Kiadó
Ferguson, C. (1957): Two Problems in Arabic Phonology. Word 13, 460-478.
Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. Word , 15:325-40. (1959).
Finch, G. (2005). Key concepts in Language and Linguistics. Palgrave Macmillan.
Holmes, J., 2001. An introduction to sociolinguistics. 2nd ed. Harlow: Longman.
Jabbari, M. (2012). Diglossia in Arabic A Comparative Study of the Modern Standard Arabic and Egyptian Colloquial Arabic. <i>Global Journal of Human Social Science</i> . V: XII, Issue: VIII, Version(1), 22-36.
Owens, Jonathan. 2006. Creole Arabic: the orphan of all orphans. <i>Anthropological Linguistics</i> 43:348-378.
Palmer, J. (2007). Arabic Diglossia: Teaching Only the Standard Variety is a Disservice to Students. <i>Arizona Working Papers in SLA & Teaching</i> , 14.
Palmer, J. (2008). Arabic Diglossia: Student Perceptions of Spoken Arabic after Living in the Arabic-Speaking World. <i>Arizona Working Papers in SLA & Teaching</i> , 18-95.
Stirling, J. (2003). "Remedial Spelling in EFL" http:// elgweb.net/spelling_article . Copyright © Johanna Stirling 2003.
Trudgill, P., 2000. Sociolinguistics: an introduction to language and society. 4th ed. London: Penguin.
Versteegh, Kees. 1984. <i>Pidginization and creolization: the case of Arabic</i> . Amsterdam: Benjamins.
Warduaugh, R. (2006). An Introduction to Sociolinguistics. (5th edn), Oxford: Blackwell.

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

Watson, J.C.E. (2002). The phonology and morphology of Arabic : Oxford: Oxford University Press.

Younes, M. (2006). Integrating the Colloquial with Fusha in the Arabic as a Foreign Language Classroom. In K. Wahba, Z. Taha, & L. England, Handbook for Arabic Language Teaching Professionals (pp. 157-166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

المصادر العربية

الشبيبي، محمد رضا. (٢٠١٣) زفي تاريخ اللهجة المصرية. المجمع المصري. (net).

شامية، أحمد، "عربيتا اليوم بين الفصحى واللهجات العامية"، الموقف الأدبي، مجلة شهرية يصدرها اتحاد الكتاب العرب بدمشق، العدد ٣٩٦، السنة ٣٤، نيسان. ٢٠٠٤.

عقل، محمد. (٢٠١٣). قواعد اللهجة الشامية. رابطة ادباء الشام. (net).

Appendix

مسلسل (التيتي) مسلسل عراقي من عروض رمضان ٢٠١٣

'Al-Titi' series (an Iraqi series from Ramadhan shows 2013)

Arabic Transcription	Meaning in English	Iraqi Arabic
?wgaf--?wgaf----ha	stop....stop.....yes what do you want	او كف-----او كف-----ها
wein ra:jiḥ?-----rajiḥ lilbasra	where are you going? I'm going to Basra.	وين رايح؟-----رايح للبصرة
w hai ʃinu: maxið wia:k	and what do you take with you	وهاي شنو ماخذ وياك
hai sʰxelti(rural) ma: ?gder ?ʃu:fha	this is my lamb....I can't leave it	هاي صخيلتي ما كدر اعوفها
ha:ði ʃaraba ma:l ruka:b sʰaʃidha wia al-ḥumu:la	this is a railcar for passengers send it with trainloads	هاذي عربة مال ركاب صعدوها ويا الحمولة
?tʰeni sba:na raqam sʰitʰaʃeʃ ?ei sba:na?	give me spanner no.16...which one?	اطبني سبانة ١٦ -----أي سبانة؟
lak hai sʰitʰaʃeʃ ! hai θma:nia ...tʰu:l ʃumrek ʃa:lʃ gulbi:	this is 16! It is 8.....you are always tired me	لك هاي ١٦ هاي ٨ ---- طول عمرك شالع كلبى
hai ʃbi:kum sʰotkum wa:sʰil lira:s elʃa:riʃ	what happen? Your voice is heard at the end of the street	هاي شبيكم؟ صوتكم واصل لراس الشارع

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

hala bilʕaba:b mbein ʕalekum ʔka:la simaʕ... ʃlon ʕurafit? mbein ʕalekum min wagfatkum min naðʕra:tkum lilsimaʕ	welcome young, it seems you like eating fish... How do you know? It is obvious from your looks at fish.	هله بالشباب مبين عليك اكالة سمج-- شلون عرفت؟ مبين عليك من وكفتكم من نظراتكم للسمج
guli bala zahma ʃlo:n siʕir el-simaʕ ʕidkum... latisʔal ʕan el-siʕir guli ʃkam wihda ʔtʕʕaliʕilkum?	tell me please how much is your fish?...don't ask about the price, tell me how many fish you want	كلي بلا زحمة شلون سعر السمج عدكم؟----لتسأل على السعر كلي شكم وحدة اطلعلكم؟
ʔhna mswi:n dʒadwal lilʔakil jaʕni ʔwal jawmi:n na:kil simeʕ wa jawmi:n na:kil timan wa marag wa jawmi:n maʕfwiya wa el -ʔwal el-ʔxi:r na:kil falafel ʔlamu:d nhaʕiðʕ ʕalnju luk ma:latna	we make a schedule for eating, it means that the first two days in a week we eat fish and two days we eat rice and red salsa and two days we eat roasters and the last day we eat falafil in order to keep our new look	احنا مسوين جدول للاكل يعني اول يومين ناكل سمج ويومين ناكل تمن ومرك ويومين مشويات واليوم الاخير ناكل فلافل علمود نحافظ علنيو لوك مالتنة
ʔʕtam ʔʕtam ri:hat el- simaʕ ... ʔmu:t ʕala ri:hat el-simaʕ	smell smell the fish smell... I like it too much	اشتتم اشتتم ريحة السمج---- --اموت على ريحة السمج
lak jala balif ʔkul wi ʔndiʕi:li:... ramadʕa:n ʔani kulif xa:jif	hay begin eating and invoke to me..hey Ramadhan I'm so afraid	لك يلة بلش اكل واندعلي- --رمضان لك اني كلش خايف
ʔnta ʔkul wa xali el- ba:qi ʔlei ... ha w di:r ba:lik	eat and let the rest on me don't be afraid... and be careful	انت اكل وخلي الباقي عليه ---ها ودير بالك
yuma yuma ʔða: ma: ʔalabsiʕ ʔahab w mahabis	mum mum I'll make you wear gold and rings	يمه يمه اذا ما البسج ذهب ومحابس
jala gu:m mu: sʕa:r	quickly wake up it is	يلة كوم مو صار الصبح

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

el- s'ubih bisurfa gu:m	morning wake up quickly	بسرعة كوم
sawi:la rju:g el-jawm inda farwa ma:l hdu:m mal niswan	make him breakfast, he has to buy new women clothes for the shop	سويلة ريوك اليوم عندة شروة مال هدوم مال نسوان
s'abah el-xeir Ramad'n ... s'abah el-xeir xa:la	good morning Ramadhan... good morning aunt	صباح الخير رمضان---- صباح الخير خالة
flo:nif' um eid hala abu: s'a:diq	hello um Eid...hello abu Sa:diq	شلونج ام عيد---هله أبو صادق

مسلسل (العراف) مسلسل مصري من عروض رمضان ٢٠١٣

'Al-Araf' series (Egyptian series from Ramadhan shows 2013)

Arabic Transcription	Meaning in English	Egyptian Arabic
da malaf ya reis fi:h ta:ri:x hia:tu min ?awal matwalad lihid ?awal ?mba:rih	sir this is his life profile contains his history life from birth till yesterday before	د ملف ياريس فيه تاريخ حياتو من اول متولد لحد اول امبارح
migawiz ?mri:kia xalha fid'u muhim fi el-kongris al-?mri:ki ?andu: bizniz fi: bla:d kiti:r fi el- fa:lam	married from American women her uncle is a member in the congress, he has business in many countries around world	مجوز أمريكية خالها عضو مهم جدا في الكونجرس الأمريكي عندو بزنس في بلاد كتير في العالم
w fala ?tis'al wasi:q bi?aham al-qiada:t al-mawgu:da fi al- balad. w ?andu: ?ktar min t'aja:ra xa:s'a	he has a strong contact with the most important leaders found in the country, he has a private plane	وعلى اتصال وسيق باهم القيادات الموجودة في البلد وعندو اكثر من طائرة خاصة
b?ixtis'a:r ya reis el- ra:gil dah ma fi:f ha:ga bildunia: ma ?milhaf	in brief my sir, this man works in everything in life	بأختصار ياريس الرجل ده مافيش حاجة بلدنيا ماعملاش
?ftaxal fi kul haga fi el-sigad fi el-malabis al-?akil al- mu?a:wla:t el-t'u:b w	he works in everything, in carpets, clothes, food, bricks contracting, and cement	اشتغل في كل حاجة في السجاد في الملابس الاكل الطوب المقاولات والاسمنت

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

el-ʔismint		
ʔna muʃ ʕarfa ʔdir jiʔmil kida ʔzai	I don't know how can all this	انا مش عارفة ادر يعمل كده ازاى
nifʊ:f ʕa:wiz ʔih...ka:n ʕa:wiz jitkalim maʕa:k ʃweia	let's see what he wants...he wanted to talk with you for a minute	نشوف عاوز ايه-----كان عاوز يتكلم معاك شوية
ja: ra:gil el-ra:gil da sʕaʃb ʔawi... ʕasis ʔnu: el-king	oh man, this man is very difficult ... he feels as if he is the king	يا راجل الراجل ده صعب اوي-----حاسس انو الكنك
ja: sa:tir ja: rab rabina jikfina ʃaru:	oh God , God will block his evil	باساتر يارب ربنا يكفيننا شرو
ʔʕad jzaʔʕ...la: busʕ hwa ra:gil ʕaʔa:ni	he begins shouting... no look he is a man with justice	أعد يزئع-----لا بص هو راجل ڤاني
bijibʔa muʔzi:...la:zim tiru:h tʔa:blu:	he becomes harmful... you must go to see him	بيئنه مؤزي-----لازم تروح تتابلو
ʔhna: ʃaʃb jihib ja:kul ʕi:f... ʕaʃa:n kida el-dola bitʔdar...	we are people who want to eat bread... for this reason, the government.....	احنا شعب يحب ياكل عيش-----عشان كده الدولة بتندر---
ʔftahli ʔlbak zei mana fatahtilak ʔalbi	open your heart for me like I open my heart for me	افتحلي البك زي ما نا فتحتلك البى
ʕali ʕnu: muʃ fadi: xalisʕ wi di: kaman muʃ mitʕaminani	he told me that he is very busy.. and this also doesn't comfort me	ألى انو مش فاضى خالص-----وودي كمان مش مطمئاني
ʔna la:hiðʕt ʔn ʔllaħma tiħtl masa:ħa gbi:ra giddan muʃ fi batʕnu: wa la bmiʕditu:... lʔa ʔnama bixaja:lu:	I have noticed that meat occupies a large area not in his stomach but in his imagination (humor)	انا لاحظت ان اللحمه تحتل مساحة كبيرة جدا مش في بطنو ولا بمعدتو -لأ انما بخيالو
ʔhna: ʃaʃb jihib ʔllaħma bas biyhibaha: ħub	we are people likes meat, but love it a romantic love because	احنا شعب يحب اللحمه بس بيحبها حب رومانسي لأنو مش طايها

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

ru:ma:nsi li?nu: muʃ tʔailha	we don't have it (humor)	
ʃaʃa:n kida saʃa:t tla:ʔi: riga:la kti:r jihbu: jigawizo sita:t mirabraba tixi:na kida	for this reason, sometimes you find many men like marrying fatty big women (humor)	عشان كدة ساعات ثلاثي رجالة كثير يحبو يكوزو ساعات مربربة تخينة كدة
wi di ʃuʔdat naʔsʔ nati:gat ʔzmat ʔllaħma	and this a complex of inferiority as a result of meat crisis (humor)	و دي عئدة نقص نتيجة ازمة اللحمه
tafʃi:r maʃʔu:l ʃwi: ʃwi: ja: fandim	very good interpretation sir	تفسير معقول اوي اوي يا فندم
el-taʔa:ri:r ʔli ʔda:mi: tuʃi:d bigawdat el- masʔa:niʃ... ʔlati tastawrid min ʔlma:nia	the reports in front of me encourage the quality of factories... which export from Germany	التأثير الي ادامي تشيد بكودة المصانع---التي تستورد من المانيا
kulha kam ʃahr wa ʔrta:h min el-ham da klu:	it is about several months and I'll relief from this bugbear	كلها كام شهر وارتاح من الهم ده كلو

مسلسل (الولادة من الخسارة) مسلسل سوري من عروض رمضان ٢٠١٣

'Al-Wilada min al-Xasira' series (Syrian series from Ramadhan shows 2013)

Arabic Transcription	Meaning in English	Levantine Arabic
si:dna walla ma biʃrif...ʃu: fi:...	sir really I don't know...what happen...	سيدنا والله ما بعرف---شو في---
bila: muʔdima:t ʔhki:li: ʃu: el-ʔusʔa	without beginnings tell me what is the story?	بلا مندمات احكي لي شو الاصة؟
ħa:ʒtak tinʔhir ʔlli fina kafina	don't be sad, we have many things to be sad	حاجتك تنهز اللي فينا كافينا
jala jala ʃala mahlak ʔtʔlaʃ... ʔi: walla ja: ʒa:bir ha:da ʔli sʔa:r	come, come be careful come up...yes Jabir this is what happen	يلة يلة على مهلك اطلع--- أي والله يا جابر هاده اللي صار
ʔumi: ʃu: ha:d jali: ʃam ʔsmaʃu:...	mum do you know what I have heard!... tell me	امي شو هادي لي عم اسمعوا---خبريني شو

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

xabri:ni: fu: s ^ʕ a:r maʕik	what happen with you	صار معك
li:f ʔnti fu: ʕa:mla... dif fu:ni: wi waʔʕu:ni: ʕalʔrd ^ʕ	why what you do....they push me and let me on ground	ليش انت شو عاملة----- دفشوني ووئعوني عالارض
mifa:n ʔllah hara:m ʕali:k... fu: bidak tiʕmil	please, it is forbidden....what will you do?	مشان الله حرام عليك----- شو بدك تعمل
hi:k s ^ʕ a:r...ʔi: w fu: s ^ʕ a:r	this is what happen...yes, what happen?	هيك صار---أي و شو صار
ʔwal ʕaʕla ʔtilha la:zim hibik bilʔwal...lʔnu: ʔna biʕtiʕil bilmas ^ʕ a:ri: w tani: ʕi: la:zim ʔʔtiniʕ	the first thing I say I have to love you firstly...beause I work in money and the second thing I must convince	اول شغلة التلها لازم حبك بالاول----لانو انا عم بشتغل بالمصاري وتان شي لازم اقتنع
ho:n ʔbtasamit ʕwei w ʔalitli ʔna: bwirt ^ʕ a	here, she smiled and told me I'm in a dilemma	هون ابتسمت شوي ونالتلي انا بورطة
ha:t wilak heiwan	give me you animal	هات ولك حيوان
lak ʔna fu: ʕmilitlik laʕata bitsibni...ʔxras kilja:tkin klab	what I do to you to insult me...shut your mouth all of you animals	لك انا شو عملتك لحتى عم بتسبني-اخرس كلياتكن كلاب
lisa:tik bilbet... fu: ʕleia bistana:k ...ʕam biʕki ʕad mʕalim	you are still in house...ok I'll wait you...I'm talking seriously sir	لساتك بالبيت---شو عليه بستناك---عم بحكي جد معلم
ʕa:dir mʕalim... ma: jt ^ʕ laʕ bʔdena nsa:wi ʕi:	yes sir...we don't able to do anything	حادر معلم----مايطلع بأيدنا نساوي شي
ʔbu: ʕisam dib ʔlsanek ʔhsalak	Abu Hisam it is better to shut your mouth	ابو حسام دب السانك احسلك
lak ʕami: ʔhna hi:k el-ʕarab ma bnita:wa ʕi:r ʕala baʕdna	we are (the Arab) always like that, do not be strong only on our	لك عمي احنا هيك العرب ما بنتاوا غير على بعدنا

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

	people	
ʔasʕal fini ʔabu nabi:l...	Abu Nabil call me ...	اتصل فيني أبو نبيل ---- -
kil elʕana:sʕir laho:n...hadu:l mu:lilfurʕa kil hada biʔarab laho:n bitʔawisʕu:... ʔmrak ja: mʕalim	all members come here... those not for watching, everyone come here shoot him	كل العناصر لهون----- هدول مو للفرجة كل حدا بيئرب لهون بتأوصوا ---- --امرك يامعلم
ʔlla la: jwafʔak	God will not bless you	الله لا يوفئك
lak xali:ha laʔalla halʔ hi:k ʕaʕla:t bjinmizih fi:ha	let it on God, now such things don't accept humor	لك خليها لألله هلا هيك شغلات بينمزح فيها
ʕam tifham ʔnʔliʕ w ʕi:bha.. ʕʕajib sa:ʕa sa:ʕti:n wbiħki maʕak	do you understand, go and bring it... well one hour or two I'll talk to you	عم تفهم انطلع وجيبها ---- طيب ساعة ساعتين وبحكي معك
walla el-ʕazi:m biʕrif...bas li:ʕ hi:k sʕa:r maʕi:	with the great God, I know but, I don't know why it happen like that	والله العزيم بعرف بس ما بعرف ليش هيك صار معي
ʔlla juʕbur bxaʕrak ja: si:di:	God bless you sir	الله يجبر بخاطرك ياسيدي
nafzu: el-ʔwamir miθil mahi:	perform orders as it is	نفزوا الأوامر مثل ماهي
ʔnta ʕu: btiftiʕil...ʕindi: maħal tja:b	what is your work....I have a clothes shop	انت شو بتشتغل----- عندي محل تياب
tikram ʕju:nak ja si:di:	with my pleasure	تكرم عيونك يا سيدي
ma:ʕi: bas el-ħaʕi:ʔa ma biʕrif li:ʕ	ok but in truth I don't know why?	ماشني بس الحئيئة مابعرف ليش
rawaʔ ʕwei si:di: rawaʔ	calm down sir calm down	روأ شوي سيدي روأ
ma: bidi tiħki: maʕi: hi:k ʕam tifham	I don't want you to talk with me like this, do you understand?	مابدي تحكي معي هيك عم تفهم
fi: maʕlu:ma:t min	there is information	في معلومات من رئيس

Varieties of Spoken Arabic: The Representation of Some Phonological and Lexical Differences in Iraqi, Egyptian and Levantine Series.....□

raʔi:s el-farʕ bʔnak ma: tudxil	from our boss not to let you in	الفرع بأنك ماتدخل
ʔnta kaza:b...si:di: ʔnta bitwa:fiʔ ʕala hi: masxara	you are liar...sir do you agree on this bad situation	انت كزاب-----سيدي انت بتوافي على هيك مسخرة
ʔnta hi:k ʕam bithi:ni: wkil zuba:tʕak	you are insulting me and all your officers	انت هيك عم بتهيني وكل زباطك
bidī: ʃu:f ʔlʔstaz miʕtaz ʃwaj	I want to see Mr. Muataz	بدي شوف الاستاز معتز شوي
ʔsta:z fi: ʔada: bidu: jihki: maʕk	sir someone is willing to talk with you	استاز في حدا بدو يحكي معك
bidna: ʃwaj maʕlu:ma:t ʔaxsʕja ʔʕmal maʕru:f	please we want some personal information	بدنا شوي معلومات شخصية اعمل معروف
ʔi: mu: miʕikla tikram ʕi:nak	ok no problem I'll give it	أي مو مشكلة تكرم عينك
ʃu: el-maʕlu:b si:dna:	what do you want sir	شو المطلوب سيدنا
ha:da: ʕaraf kibi:r ʔlʔna:	this is a great honor to us	هادا شرف كبير لنا
mi:t ʔhla wsahla	welcome so much	ميت اهلا وسهلا
laka: ʃu:... ʔnta bta:ʔmir	of course... you order	لكان شو--- انت بتامر
tʕamini: ʃu: sʕa:r maʕak... jaʕni: taʕab ...wra:ʔ hi:k ʕalfa:di:	comfort me what happen with you...tiredness without results	طمني شو صار معك--- يعني تعب---وراح هيك علفادي
niʔna: ʃlo:n bidna: niʕirfu:... hni:k bintla:ʔa:	how we can know him ...we'll meet there	نحننا شلون بدنا نعرفو--- هنيك بنتلائي

