مجلـــة

العلـوم التربويــة والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية

الرابط الالكتروني : http://iaepj.com/cp

العدد ١٤٤ نيسان / ٢٠٢١

مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد (١٤٤) لشهر نيسان لسنة ٢٠٢١
عدد الصفحات : ٣٧٧ صفحة

تصميـــم واخـــراج
علا صالح الحسناوي

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

هيأة التحرير

أ.د.كامـــل علـــوان الزبيـدي
(استاذ متمرس جامعة بغداد)

أ.د. سعيـــد جاسم الاســـدي
(استاذ متمرس البصرة)

أ.د.داوود عبـــدالســـلام صـــبري
(جامعة بغداد)

أ.د. عبـدالقـادر السلامـــي
(الجزائـــر)

أ.د.تنهيـــــدعادل البيرقـــــدار
(جامعة الموصل)

أ.د. يوســـف حمـــه صـــالح
(جامعةصلاح الدين - أربيل)

أ.م.د ســـلوى احمـــد امـــين
(جامعة صلاح الدين)

د. ليلـــى كـــاظم ســـبهان
(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)

أ.د.ســـناء مجـــول فيصـــل
(استاذ كلية الاداب–جامعة بغداد)

أ.د.علـــي مهـــدي كـــاظم
(سلطنة عمان)

أ.د. حســـن شـــحاتة
(مصـــر)

أ.د. مصـــطفى رســـلان
(مصـــر)

أ.د خديجـة حيـدر نـوري الموسـوي
(الجامعة المستنصرية)

أ.د.محمـــود محمـــد امـــام
(سلطنه عمان)

أ.م.د. امـــل المنصـــوري
(جامعة البصرة–كلية التربية)

المقيم اللغوي: أ.م.د. نعمة دهش فرحان

المقيم الانكليزي: أ.د. عبد الكريم فاضل

الست زينة حسن كتاب

امين الصندوق : السيد ستار صبر سالم

كلمـــــــة العـــــدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٤٤) 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 التقاني والعلمي .

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

هيئة التحرير

حقوق الطبع محفوظة للناشر

جميع حقوق الملكية الادبية والفنية محفوظة لمجلة العلوم التربوية والنفسية ، ويحظر طبع او تصوير او ترجمة او إعادة تنضيد المجلة كاملاً او مجزأً او تسجيلها على اشرطة كاسيت او ادخالها على الكمبيوتر او برمجتها على اسطوانات ضوئية الا بموافقة الناشر خطياً ، وعكسه يتم المقاضاة قانونياً امام القضاء العراقي.

رئيس التحرير

أ.د. سناء مجول فيصل

تعليمات وشروط النشر

١. تنظر المجلة البحوث العلمية الاصيلة 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 بحقها في ان تحذف الصياغة او تتركها او تعيدها بما يتناسب والملاحظات العلمية التي يشير اليها المحكمون او القواعد اللغوية السليمة.
٥. تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حالة قبولها مبدئياً على المحكمين من ذوي الاختصاص يختارون بسرية تامة وذلك لبيان مدى اصالتها وجديتها وقيمة نتائجها وسلامة طريقة عرضها ، ثم مدى صلاحيتها للنشر.
٦. 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.

دليل المؤلف Author Guidclines

فيما يأتي الشروط التي ينبغي مراعاتها من الباحث للنشر في المجلة على ان لا يكون البحث قد نشر او سوف ينشر في أية مجلة علمية اخرى ولم يمض على انجازه اكثر من اربع سنوات:-

١. يكون عنوان البحث معبراً عن محتوى البحث.
٢. تكتب اسماء الباحثين وعناوين عملهم بصورة واضحة مع البريد الالكتروني للباحث او الباحثين وباللغتين العربية والانكليزية.
٣. يتضمن المستخلص موجزاً واضحاً عن البحث يتكون من ٢٠٠-٣٠٠ كلمة ويتبع المستخلص اسماء وعناوين الباحثين ويكتب بفقرة واحدة مستمرة.
٤. على ان يتضمن الكلمات المفتاحية في نهاية الملخص ، وتتضمن المقدمة مراجعة المعلومات وثيقة الصلة بموضوع البحث الموجودة في المصادر العلمية وتنتهي المقدمة باهداف الدراسة واساسها المنطقي.
٥. تذكر مناهج البحث بشكل مفصل ان كانت جديدة او اذا كانت منشورة فتذكر بشكل مختصر مع الاشارة للمصدر وتستعمل وحدات النظام العالمي System International (S.I.UNITS).
٦. تعرض النتائج ومناقشتها بنحو موجز وهادف وبنظام متوالٍ ، وتعرض النتائج بافضل صورة معبرة، وتوضح الاشكال والجداول بعد الاشارة اليها.
٧. يستعمل نظام الارقام في البحوث المرسلة للنشر، وتمثل مناقشة النتائج تعبيراً موجزاً عن النتائج وتفسيرها.
٨. تتضمن كتابة المصادر في القائمة مايأتي:

الاسم الاخير، اسم الباحث او الباحثين ، سنة النشر ، وعنوان البحث كاملاً .

الاسم الكامل، واسم المجلة ، ورقم المجلد، والعدد وعدد الصفحات:

مثال:

فيصل ، احمد جاسم وعصام حسن بدر (١٩٩٢) – الحاجات النفسية للمرشدين التربويين وعلاقتها بالاحتراف النفسي – مجلة كلة التربية ، جامعة المستنصرية ١٢ (٣) ٩٥-١٢٠.

٩. يجب ان يكون المستخلص الانكليزي وافياً ومعبراً عن البحث بدقة ، ويكون محله بعد ملخص اللغة العربية في بداية البحث.

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

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

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

١٤. تطبق المجلة نظام فحص الاستلال باستخدام برنامج (Tumitin) حيث يتم رفض نشر الابحاث التي تتجاوز فيها نسبة الاستلال النسبة المقبولة عالمياً.

١٥. محاضر المؤتمرات:

أ. 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 وارداده بكلمة (اخرون)، ذكر اسم المطبعة والجهة الناشرة ومكان النشر وتاريخ النشر ثم الصفحة.

ب. 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.

دليل المُقيم Rrviewer Guidelines

فيما يأتي الشروط التي تنبغي مراعاتها من المُقيم للبحوث المرسلة للنشر في المجلة ن وهي كالاتي:

١. بعد الاطلاع على البحث تملأ استمارة التقديم مرفقة بالبحث المُقيم ومن دون ترك اية فقرة من دون اجابة.
٢. التثبت من تطابق عنوان البحث وتوافقه باللغتين العربية والانكليزية .. وفي حالة عدم مطابقتهما اقتراح العنوان البديل.
٣. ان يوضح المُقيم مدى وضوح الجداول والاشكال التخطيطية في البحث.
٤. ان يبين المُقيم مدى اتباع الباحث الاسلوب الاحصائي الصحيح ان وجد.
٥. يوضح المُقيم هل كانت مناقشة النتائج منطقية ووافية.
٦. يحدد المُقيم مدى توظيف الباحث المراجع العلمية الرصينة وحداثتها.
٧. يوشر المُقيم بدقة على احد الخيارات الثلاثة ، وهي:
   - البحث صالح للنشر من دون تعديلات.
   - البحث صالح للنشر بعد اجراء التعديلات.
   - البحث غير صالح للنشر .
٨. يوضح المُقيم بورقة مستقلة التعديلات الاساسية المقترحة .
٩. يحق للمقيم طلب اعادة البحث بعد اجراء التعديلات المقترحة ، وذلك للتثبت من التزام الباحث بها.

يسجل المُقيم اسمه ودرجته العلمية وعنوانه وتاريخ التقييم مع التوقيع على الاستمارة المرفقة بالبحث.

المصادر:

١. يستعمل النظام القياسي الدولي للوحدات (SI) ويمكن استعمال مختصرات للمصطلحات العلمية المعتمدة عالمياً على ان تكتب بنحوٍ كامل او مرة ترد في النص.
٢. ترقيم الجداول والاشكال على التوالي حسب ورودها في البحث ، تزود بعنوانات دالة على مضمون الجدول او الشكل ، ويشار الى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث.

٣. تكتب الاسماء العلمية (اللاتينية) بحروف مائلة لتمييزها من باقي النص ، مثل (المواد الكيميائية) ، المبيدات، والادوية وما الى ذلك) باسمائها العلمية وليست التجارية.

٤. يتم الاشارة الى المصادر في متن البحث كما ياتي:

اللقب او الاسم الثالث للمؤلف والسنة اذ كان البحث باسم باحث واحد ، واذا كان مؤلفين فيذكران والسنة ، واذا كانوا ثلاثة فاكثر يذكر الاسم الاول واخرون والسنة.

٥. ترتب المصادر الصيغة العالمية وكما ياتي:

أ. بحث في مجلة:

*اسم الباحث او الباحثين (السنة) ، عنوان البحث ، اسم المجلة المجلد ، العدد وصفحات (البحث).

ب. اسم المؤلف او المؤلفين (السنة) ، عنوان الكتاب الطبعة ، دار النشر وعدد الصفحات.

ت. الرسائل والاطاريح الجامعية:

*اسم الباحث (السنة) عنوان الرسالة او الاطروحة ، العنوان (الكلية او الجامعة) ، عدد الصفحات.

ث. بحث في وقائع مؤتمر او ندوة علمية:

ج. اسم الباحث او الباحثون (السنة) ، عنوان البحث ، اسم المؤتمر او الندوة العلمية ، مكان الانعقاد ، صفحات البحث.

٦. تضاف قائمة اخرى للمصادر مترجمة للغة اللاتينية غير مرقمة على وفق النظام (APA) ومرتبة ترتيب أبجدي.

ترسل البحوث الى مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية على العنوان الاتي:-

كلية الاداب – او التربية – جامعة بغداد

بغداد – العراق

alsannaa-2005@yahoo.com

محتويات العدد (١٤٤)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	الاقتدار الانساني لدى معلمات معاهد التربية الخاصة	أ. د. نادية شعبان مصطفى	٣-١٨
٢.	الأعراض الوجدانية والمعرفية والسلوكية لخبرة الطلاق في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية	د. منى بنت عبد الله البحراني	١٩-٤٦
٣.	فاعلية برنامج تدريبي معرفي – سلوكي في خفض التسويف الاكاديمي	أ.م.د. أمل عبدالرزاق المنصوري	٤٧-٨٤
٤.	الديني في عتبة عنوان الرواية العراقية مقاربة سيميائية	أ.م.د.أحمد مجيد البصّام	٨٥-١٢٤
٥.	تكييف مقياس (داس) (D.A.S) للاضطراب النفسي على البيئة العراقية	أ.م.د ايسر فخري رحومي أ.م.د ياسر نظام الدين مجيد	١٢٥-١٥٣
٦.	اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة الصفين (العاشر والحادي عشر)	أ.م. د. مها عبدالمجيد العاني الفاضل خالد الخروصي	١٥٤-١٨١
٧.	فلسفة التربية عند ابن خلدون وتأثيرها على تربية الفرد والمجتمع	أ.م.د رفاء عبد اللطيف حسن	١٨٢-٢٠١
٨.	أثر منهج تعليمي وفق أنماط فارك في تعلم بعض المهارات الهجومية بكرة اليد للاعبين الاشبال	أ.م.د رياض جمعه حسن م.م حسن محمد باقر	٢٠٢-٢٢١
٩.	تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين موضوعات تقنيّة النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية	أ.بسماء بنت حمد بن علي الريامية د. نور أحمد النجّار	٢٢٢-٢٥٣
١٠.	أثر استعمال استراتيجية التعليم المتاميز في تحصيل قواعد العربية لطلبة المرحلة الأولى في قسم الترجمة	أ.م. بلال إبراهيم يعقوب	٢٥٤-٢٨١

١١.	قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد -١٩، في بغداد	م. د. نهى عارف علي الدرويش	٢٨٢-٣١٣
١٢.	أثر الارشاد الواقعي في تنمية القيم الإجتماعية لدى المراهقين	د. بتول جعفر خضر	٣١٤-٣٤٧
١٣.	مدى ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الاخلاقية من وجهه نظر مدرسيهم	م.د .وسام علي حاتم المذخوري	٣٤٨-٣٧٧
١٤.	ممارسة مدرسي اللغة العربية للأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة	م.د.طه ابراهيم جودة	٣٧٨-٤٣٤

الاقتدار الانساني لدى معلمات معاهد التربية الخاصة

أ. د. نادية شعبان مصطفى

الاقتدار الانساني لدى معلمات معاهد التربية الخاصة

أ. د. نادية شعبان مصطفى

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي قياس الاقتدار الإنساني لدى معلمات معاهد التربية الخاصة في بغداد/الرصافة. ولتحقيق البحث تم تطبيق مقياس الاقتدار الإنساني على عينة قدرها (٥٠) معلمة من معاهد التربية الخاصة، للإعاقة (العقلية والسمعية) بواقع (١٠) معلمات من تلك المعاهد وعددها (٥) معاهد، وتبين بعد استخراج القيمة التائية لعينة واحدة إن المعلمات يتمتعن باقتدار إنساني.

الكلمات المفتاحية: علم النفس الإيجابي، الاقتدار الإنساني، معلم التربية الخاصة.

Human Strengths of Teachers of Special Education Institutes

Prof. Dr. Nadia Shaaban Mustafa

Abstract

The current research aims to measuring the human strengths of teachers of special education institutes in Baghdad / Rusafa. To achieve the aim of the research, the human strengths scale is applied to a sample of (50) female teachers from the special education institutes for disability (mental and hearing impaired children's institutes. Then the researcher has used t-test to find out the results which show that those teachers have human strengths.

Key words: positive psychology, human strengths, special education teacher.

مشكلة البحث وأهميته:-

يلعب المعلم بصورة عامة دوراً هام في محور العملية التربوية، فهو المحور الأساسي لنجاح تلك العملية ككل، وأن معلم التربية الخاصة يعمل على غرس القيم والمهارات والمعرفة في نفوس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وحيث أنه يتعامل مع

فئات التربية الخاصة (الاعاقات العقلية والبصرية والسمعية والانفعالية واللغوية والحركية...) والتي تبدي قصوراً جزئياً أو كلياً في بعض نواحي النمو، وعليه فأن معلم التربية الخاصة مطالب بأن يتعامل مع أي فئة من هذه الفئات على أساس فهم تام لخصائصهم النفسية وسلوكياتهم وأحتياجاتهم وميولهم وأهتماماتهم، كما عليه أن يسعى لتقديم ما يناسبهم من الطرق والأساليب والأنشطة التي تتماشى معهم وتتناسب مع مستوياتهم وتناسب نوع إعاقتهم. وعليه إن معلم التربية الخاصة يتولى مهاماً صعبة في تعامله مع تلك الفئات والتي تحتاج إلى بذل جهد كبير ووقتاً كثيراً (بوزنزن، ٢٠١٥، ص٤٤).

وبما إن معلم التربية الخاصة من أهم مدخلات العملية التعليمية وأكثرها تأثيراً في تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهو بالتالي يحدد نوعية مستقبل هؤلاء الأطفال وأندماجهم بالمجتمع، لأن اي إصلاح مستهدف لهذه الفئة ينطلق من الأثار التي يتركها معلم التربية الخاصة على سلوكيات تلك الفئات وأحلامهم وعقولهم وشخصياتهم، فمهما تطورت مناهج التعليم وزودت المدارس بأحدث التقنيات التكنولوجية فإن ذلك لن يجدي نفعاً في بناء المجتمع، مالم يكن هناك معلم يعد قدوة لهؤلاء والمجتمع الذي يعيشون فيه (عرفة، ٢٠١٥، ص٣).

إن سلوكيات المعلم بصورة عامة ومعلم التربية الخاصة تحديداً تتخذ ثلاثة أشكال رئيسية حيث يعتبر فيه المعلم:- ١- ناقلاً للمعرفة وعليه يجب أن يكون مُلماً بالمادة ومتقناً أساليب تدريسها. ٢- نموذجاً، حيث يجب أن يكون المعلم ذو كفاية عالية وشخصية قادرة على تحفيز الأطفال وإثارة تفكيرهم. ٣- مؤثراً في تشكيل إتجاهات الأطفال وميولهم وقيمهم. وقد يكون المعلم ناقلاً للمعرفة و نموذجاً ورمزاً في موقف تعليمي واحد وهذا سينعكس على نوعية المخرجات التربوية (Donne and Wregg, ١٩٩٦, ١١٢).

وبما إن معلم التربية الخاصة يتمتع بطبيعة خاصة لكونه معلم لذوي الاحتياجات الخاصة، فمن الخصائص التي يتمتع بها، خصائص الصحة النفسية واللياقة

البدنية والاخلاقية والشخصية و الأكاديمية، و تشمل مثلاً أن يكون (متقن للعمل، مخلصاً في عمله، قادراً على الحوار، محفز للأطفال، مبدعاً، عارفاً لنظريات التعلم، قادراً على إدارة وضبط الصف، ودوداً، أن يراعي الآخرين) يتمتع (بالذكاء والفطنة، قوة الشخصية، الموضوعية، القدرة على ضبط النفس، الأمانة الفكرية، تشجيع الأطفال للعمل التعاوني، التسامح، الالتزام، المسؤولية، القدرة على حل مشكلات الأطفال، إستخدام الدوافع، وإثارة أساليب التفكير، الصبر وسعة الصدر، الهدوء والاتزان الانفعالي، التعاون مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، القدرة على أدارة إستراتيجيات استخدام مهارة المعرفة (حمودة، ٢٠١٣، ٤).

ويعمل المعلم كمرشد لتوجيه سلوك الأطفال في ضوء توقعاته حيث يكون معلم التربية الخاصة منظماً لأساليب التعليم مثير للدافعية لدى المتعلم ومدركاً للفاعلية التربوية ومهيئا للخبرات التي تساعد على التعليم وعليه تجاوز مهنته من مجرد حشو لعقول هؤلاء الأطفال إلى خلق وتجديد مواقف للتدريب على التفكير فيتعلم منه الأطفال ذلك. ويسهم أيضاً في بناء الشخصية الاستقلالية لهم من النواحي العقلية والاجتماعية والخلقية وأنه مجدد ومبتكر وقادراً للتطوير والإبداع وهذا ما يحتاجه فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن معلم التربية الخاصة على تنظيم الإتصال والتفاعل الاجتماعي بينه وبين الأطفال (قسيمة، ٢٠١٢، ص١٦٠).

وتذكر (السرديهة، ٢٠٢٠) في دراستها لمتطلبات القرن الحادي والعشرين لإعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أساتذة الجامعة، أن من أولويات تلك المتطلبات إعدادهم على مهارات الحياة اليومية والتواصل والإبداع وغيرها (السرديهة، ٢٠٢٠، ص٤٥).

ومن نتائج دراسة (Amog and Shechatman, ٢٠٠٧) أن معلمي التربية الخاصة يتمتعون بكفاءة ذاتية وعلاقة موجبة دالة بينها وبين استخدامهم لاستراتيجيات المساعدة والعون تبعاً لنوعية المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (Amog and Shechatman, ٢٠٠٧).

أما دراسة (Maccini and Gagnon, ٢٠٠٧) فتوصلت إلى إن مدرسي ذوي الاحتياجات الخاصة يستخدمون إستراتيجيات خاصة في التدريس وتطبيق ممارسات تدريبية أكثر صدقاً ودقة من مدرسي العاديين (Maccini and Gagnon, ٢٠٠٧).

ومما سبق يبدو هناك علاقة بين خصائص معلم التربية الخاصة وأهتمامات علم النفس الإيجابي، حيث يهتم هذا العلم بالإنسان كفرد من حيث توافقه، والرضا والتدفق والمرح والمتعة الحسية، والسعادة في الحاضر، والتفاؤل والأمل والايمان بالمستقبل، ويسعى إلى تنمية السمات الفردية الإيجابية كالقدرة على الحب والعمل والشجاعة والمهارة في اقامة علاقات شخصية والتسامح و الأصالة والانفتاح على المستقبل والإبداع والحكمة ويهتم بالمجتمع من خلال تنميته المجتمعية وتفضيل دور المؤسسات التي تعمل على تحسين الواقع وتنمية المسؤولين لدى الإقرار والايثار والتسامح والعمل الخلقي (السطوحي، ٢٠١٤، ص١٨٦). ويُعتبر علم مكامن القوة وإطلاق القدرات وعلم تحسين الفضائل الإيجابية وتعزيزها وتنميتها لدى الصغار والكبار (عبد الله، ٢٠١٣، ص٣٨).

ويهتم ببناء التمكين الشخصي وحسن الحال الذاتي في الحياة، ويتوجه التمكين إلى البحث في وسائل بناء الاقتدار الإنساني عند الكبار والصغار، وذلك على مختلف المستويات الذهنية والمعرفية والسلوكية والمهنية والاجتماعية والعامة. ويعتبر التفكير الإيجابي نواة الاقتدار وفاعلية التعامل مع مشكلات الحياة وتحدياتها والتغلب على محنها وشدائدها وتعتبر الضامن للاقتدار في التعامل مع قضايا الحياة وأزماتها وأنه المدخل لتعديل الحالات الوجدانية وتعزيز الصحة النفسية، وان أول مقومات التفكير الإيجابي هو الوعي و الفاعلية الذاتية و اليقظة الذهنية والتلاؤمية (المرونة الذهنية والسلوكية)، ومن جهة أخرى فإن الانفعالات والعواطف الإيجابية مهمة أيضاً للاقتدار الإنساني وأنه يتطلب تنشيط النظامين (التفكير الإيجابي والانفعالات) تبعاً للحاجة والظروف (عياد، ٢٠١٨، ص٣).

وحيث أن من تطبيقات علم النفس الإيجابي، تحسين الرضا الوظيفي عن العمل وتحسين المنظمات والمجتمعات من خلال اكتشاف الظروف والشروط التي تعزز الثقة،

والتواصل والخيرية بين الأفراد وتحسين الخصائص الأخلاقية للمجتمع من خلال فهم وتنمية الدوافع والقيم الأخلاقية و الروحية وغرسها داخل الشخصية البشرية. وما تم ذكره لخصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة تتحدد مشكله البحث في الإجابة على السؤال التالي:-

-هل تتمتع معلمات التربية الخاصة في معاهدنا بالاقتدار الإنساني؟

وتتجلى أهمية البحث بالتالي:-

-ألقاء الضوء على طبيعة قدرة معلم التربية الخاصة بما يمتلكه مثلاً من الانفتاح على الجديد وإكتساب معارف جديدة وتقديم المشورة و مواجهة التحديات والحب وضبط الانفعالات....

-أعتمادها علم النفس الإيجابي وهو تيار حديث يعتمد على تنمية مكامن القوة ودراسة ماهو جيد ومفعم بالأمل والتفاؤل وضبط الانفعالات داخل الفرد.

-ندرة البحوث العربية والعراقية على وجه الخصوص من دراسة الاقتدار الإنساني بشكل عام ولعينة معلمات التربية الخاصة بشكل خاص حسب علم الباحثة.

هدف البحث:-

يستهدف البحث الحالي إلى:-

قياس الاقتدار الإنساني لدى معلمات معاهد التربية الخاصة.

حدود البحث:-

يقتصر البحث الحالي على معلمات التربية الخاصة / المعاهد الحكومية للعوق (العقلي والسمعي) في بغداد/ الرصافة للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠.

تحديد المصطلحات:-

الاقتدار الإنساني Human Strengths

عرفه كل من (مصطفى وكطفان، ٢٠١٩) اعتماداً على تعريف حجازي ٢٠١٢: بأنه (يمثل الوجه النقيض لحالات الاضطراب والقصور والعجز التي اهتم بها علم النفس المرضي تقليدياً) (مصطفى وكطفان، ٢٠١٩، ص٩٤) وتم تبنيه كتعريف نظري.

التعريف الإجرائي-:

الدرجة الكلية التي تحصل عليها معلمة التربية الخاصة عند أجابتها على فقرات مقياس الاقتدار الإنساني (مصطفى وكطفان، ٢٠١٩) الذي تم تبنيه.

معلمات معاهد التربية الخاصة:-

تعرفه دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، ٢٠١٤، المعلم: (هو من يقوم بالتعليم في المعاهد التعليمية من ذوي الاختصاص ولا يقل نصاب المعلم في المعاهد كافة عن (١٨) حصة ولا تزيد عن (٢٠) حصة ولها المهام الآتية:-

أ. إعداد خطة سنوية وأسبوعية ويومية لكل مادة دراسية مستخدمة كافة الوسائل التعليمية المناسبة لها.

ب. تربية التلاميذ وتثقيفهم وتنمية الخصال النبيلة لديهم وتقوية الرغبة في الاعمال التعاونية.

ج. الإشراف على التلاميذ والتأكد من نظافة أجسامهم وملابسهم ومراقبتهم.

د. التعاون مع الباحث الاجتماعي لحل المشكلات التي قد تحدث أثناء سير التعلم.

هـ. يشارك المعلم في مجالس الآباء والمعلمين ويكون عنصراً فاعلاً في عرض مستويات التلاميذ وتقدمهم عند طلب ذويهم ذلك.

و. إعداد تقريرين مفصلين عن كل تلميذ سنوياً. (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ٢٠١٤،ص٣٠).

الإطار النظري

الاقتدار الإنساني

يعد علم النفس الإيجابي مدخل وبوابة لاستعادة التوازن وتصحيح المسار ومنهج الوقاية والعلاج. ويعتبر المنهج الوقائي والعلاجي لاكتشاف مكامن القوة الإنسانية وتنميتها وتعظيمها فيركز على اوجه القوة عند الإنسان والفرص للتعامل معها وعلى تعزيز الإمكانات بدلاً من التركيز على الاضطرابات وعلاجها. وعليه يهتم ببناء القوة والقدرة والمتعة والصحة في الإنسان وصولاً إلى أقصى حالات الاقتدار والتمكين والإنجاز والرضا والسعادة وجودة الحياة (العزيزي، ٢٠١٩، ص٢٥-٢٥).

ويعتبر الاقتدار الإنساني من المفاهيم المهمة لعلم النفس الإيجابي، حيث يتألف من مقومات كثيرة على مختلف خصائص الإنسان وسلوكياته وادارته لوجوده. وأنه يمثل الوجه النقيض لحالات الاضطراب والقصور والعجز التي اهتم بها علم النفس المرضي تقليدياً ويتضمن الاقتدار الإنساني الصفات والخصال الأساسية التالية:- كما ذكرها (حجازي، ٢٠١٢)

١. الاقتدارات المعرفية وتتضمن إكتساب المعرفة واستعمالها وتتمثل عناصرها في كل من الإبداع والفضول والانفتاح الذهني وحب التعلم (إكتساب مهارات ومعارف جديدة) والمنظورية (القدرة على تقديم المشورة للآخرين، النظر إلى العالم بطرق ذات معنى للذات وللغير).

٢. اقتدارات الشجاعة: وتتضمن كل من: الجسارة والمجابهة (مواجهة التحديات، عدم التخاذل أمام الصعاب أو المعاناة وخصوصاً التمسك بالقناعات الذاتية ولو تعارضت مع العرف الشائع)، المثابرة في متابعة المهمات والغايات حتى النهاية، الاستقامة (الأمانة والوفاق مع الذات، تحمل المسؤولية الذاتية، الصدق في تقويم الذات، الحيوية (الحماسة، الطاقة، مقاربة الحياة بالحيوية والعزم).

٣. اقتدار الحس الإنساني: ويتضمن كل من الحب، الرقة والذكاء الاجتماعي.

٤. اقتدار العدالة: ويتضمن الاقتدارات المدنية

(الحس المدني، المواطنة، الإنصاف في التعامل، القيادة).

٥. اقتدار الاعتدال: ويتضمن التسامح والرفق، التواضع، التعقل والتأني والضبط الذاتي، التوجيه الذاتي، التحكم بالذات وادراكها، موازنة المشاعر والافعال، ضبط الشهوات والانفعالات.

٦. اقتدار التسامي: ويتضمن كلا من تقدير الجمال والتميز في الإنجاز والخصال، عرفان الجميل، الأمل، التفاؤل، حسن الفكاهة والدعابة، الروحانية، الإيمان، التدين، الغائية في الحياة، التحكم بالذات وموازنة المشاعر والأفعال (حجازي، ٢٠١٢، ص١٩٢-١٩٣).

وقد أشتق حجازي (٢٠١٢) من هذه الصفات والخصال أبعاد الاقتدار الإنساني والتي تم بناء مقياس الاقتدار الإنساني (مصطفى وكطفان) عليها، والتي تمثلت:-

١. الاقتدار النفسي: المتمثل في الحالات المتقدمة من الصحة النفسية ومكانة الشخصية.

٢. الاقتدار المعرفي: المتمثل في القدرات الذهنية القادرة على التعامل مع قضايا الحياة بإيجابية وفاعلية حيث يمثل التفكير الإيجابي أحد أبرز مظاهرها.

٣. الاقتدار المهني: المتمثل في مجال الاختصاص وامتلاك وسائل الفاعلية المهنية.

٤. الاقتدار الاجتماعي: المتمثل في المهارات الاجتماعية والقيادة والمشاركة والانتماء والمناعة الخلفية إزاء اغراءات الإنحراف والفساد (حجازي، ٢٠١٢، ص١٨٥).

اجراءات البحث

أولاً : مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من معلمات معاهد (الإعاقة العقلية والسمعية) الحكومية في مدينة بغداد/ الرصافة للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) إذ بلغ المجموع الكلي للمعلمات (٨٣) معلمة موزعة على خمسة معاهد وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

مجتمع البحث من معلمات معاهد التربية الخاصة للإعاقة (العقلية والسمعية) الحكومية موزعة حسب الإعاقة والمكان

أسم المعهد	عدد المعلمات	نوع الإعاقة	المكان
الرجاء	١٨	عقلية	الكرادة
الآمال	١٥	عقلية	البنوك
الخمائل	١٧	عقلية	الصدر
الأمل	١٨	سمعية	الكرادة
الازدهار	١٥	سمعية	الاعظمية
المجموع	٨٣		

ثانياً:- عينة التطبيق

تم التطبيق للبحث الحالي على عينة قوامها (٥٠) معلمة من المعلمات التي ذكرها مجتمع البحث، واختيرت بالطريقة العشوائية المتساوية بواقع (١٠) معلمات من كل معهد وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عينة البحث من المعلمات موزعة حسب المعاهد ونوعها

أسم المعهد	عدد المعلمات	نوعه
الرجاء	١٠	عقلية
الآمال	١٠	عقلية

الخمائل	١٠	عقلية
الأمل	١٠	سمعية
الازدهار	١٠	سمعية
المجموع	٥٠	

ثالثاً:- أداة البحث

مقياس الاقتدار الإنساني

تبنت الباحثة مقياس (مصطفى وكطفان، ٢٠١٩) لقياس الاقتدار الإنساني لطلبة الجامعة المؤلف من (٤٠) فقرة وذو خمسة بدائل لكل فقرة وهي (تنطبق عليَّ دائما، تنطبق عليَّ غالباً، تنطبق عليَّ أحياناً، تنطبق عليَّ نادراً، لا تنطبق عليَّ ابداً) وأعطيت درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)على التوالي، وجميع الفقرات صيغت مع فكرة الموضوع.

علماً بأن أعلى درجة للمقياس (٢٠٠) وأدنى درجة (٤٠) والمتوسط الفرضي (١٢٠) وتم استخراج صدقه بالصدق الظاهري وتمييز فقراته بأسلوب العينتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وبطريقة علاقة درجة المجالات بالدرجة الكلية للمقياس. أما ثباته فتم استخراجه بطريقة الاختبار واعادة الاختبار وبلغ معامل الارتباط (٠،٨٤) وبطريقة الفاكرونباخ وبلغ معامل الثبات (٠،٨٦) (مصطفى وكطفان، ٢٠١٩).

وقامت الباحثة باستخراج الصدق الظاهري للمقياس، حيث تم عرضه على (٥)* محكمين في (التربية وعلم النفس) للتعرف على مدى صلاحيته بالتطبيق على معلمات معاهد التربية الخاصة واعتمدت الباحثة نسبة ٨٠٪ فأكثر معياراً لصلاحية الفقرات في قياس ما وضعت من أجل قياسه واتضح إن جميع فقرات المقياس صالحة.

وتم استخراج ثباته بطريقة (الفاكرونباخ) بعد تطبيق المقياس على عينة وقدرها (١٠) من معلمات معهد (أخوية المحبة) وبلغ معامل الثبات (٠،٨٨) وعليه تم تطبيق

مقياس الاقتدار النفسي على عينة البحث (معلمات التربية الخاصة) في معاهد التربية الخاصة الحكومية.

الوسائل الاحصائية

تحقيقاً لهدف البحث الحالي استخدمت الوسائل الاحصائية الآتية:-

-معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي لاستخراج ثبات المقياس.

-الاختبار التائي لعينة واحدة، استخدم لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات درجات استجابة المعلمات.

*** أسماء المحكمين والقابهم العلمية و الاختصاص والمكان_**

١. أ. د. بسمة كريم شامخ صحة نفسية/كلية التربية / المستنصرية

٢. أ. د. علاهن محمد علي ارشاد نفسي/ كلية التربية /المستنصرية

٣.أ. د.لمياء جاسم محمد /علم النفس التربوي/كلية التربية / المستنصرية

٤. أ. م. د. ازهار ماجد كاظم ارشاد نفسي / كلية التربية / المستنصرية

٥.أ. م. د.نيران يوسف جبر/علم النفس التربوي/كلية التربية /المستنصرية

نتائج البحث

يتضمن عرضاً وتفسيراً ومناقشة للنتيجة التي توصلت اليها الباحثة وفقاً لهدف البحث، واستنتاجات وتوصيات ومقترحات وكما يأتي:-

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

هدف البحث الحالي التعرف على الاقتدار الإنساني لدى معلمات معاهد التربية الخاصة ولتحقيق ذلك استخدم الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، وأظهرت النتائج أن

المتوسط الحسابي لدرجات الاقتدار الإنساني لعينة البحث (٥٠) معلمة مساوي ل(١٥٢) درجة وبانحراف معياري (١٨،٤٦) درجة وعند معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (١٢٠) اتضح بوجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢،٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢،٦٨) بدرجة حرية (٤٩) وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الاقتدار الإنساني لدى معلمات التربية الخاصة

العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٥٠	١٥٢	١٨،٤٦	١٢٠	١٢،٣	٢،٦٨	٠،٠١

* درجة الحرية=٤٩

وهذا يدل على ان معلمات معاهد التربية الخاصة يتمتعن بالاقتدار الإنساني حيث لديهن القدرة على الإلتزام بالمواعيد وقادرات على إيجاد الحل المناسب لمشكلات الأطفال السلوكية ويتمتعن بتفكير متنوع ويشعرن بالارتياح في عملهن وحالتهن النفسية مستقرة ولديهن قدرة في مواجهة مشكلات الحياة وتربطهن علاقة جيدة مع زميلاتهن وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة ويشعرن بنشاط وحيوية ولديهن القدرة على إطلاق الطاقات الحية وتعلم التفاؤل والأمل والدافعية، وهذا يتفق مع كل من الدراسات السابقة مثل دراسة (Maccini and Gagnon, ٢٠٠٧) ودراسة (Amog and Shechatman, ٢٠٠٧) ودراسة (قسيمة، ٢٠١٢) ودراسة (السطوحي، ٢٠١٤).

الاستنتاجات:

تستنتج الباحثة إن معلمات التربية الخاصة يتمتعن باقتدار إنساني بمختلف مجالاته (النفسي والمعرفي والمهني والاجتماعي). وهذا يدل على إن الاقتدار الإنساني فعلا يمثل الوجه النقيض لحالات الاضطراب والقصور والعجز ويهتم بدراسة وتحليل الخبرات الشخصية الذاتية ذات القيمة، والأمل والتفاؤل وغيرها وتحليل السمات الإيجابية للإنسان مثل مهارات العلاقات الاجتماعية والقدرة على والعمل وغيرها وأنه يدور حول الفضائل التي تحرك الفرد تجاه المسؤولية والأدب والأخلاق وغيرها، وأيضاً تستنتج الباحثة إن ما وضع من تعريف لمعلمات التربية الخاصة وصفات وخصائص يتفق مع علم النفس الإيجابي و الاقتدار الإنساني بصورة خاصة.

التوصيات: ضرورة-:

١. الاهتمام بدور الاقتدار الإنساني في تحقيق ما تسعى إليه معلمات التربية الخاصة.

٢. توافر الشخصية القادرة القادرة على التأثير في الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكسب حبهم وتقديرهم، حتى يتمكن من بناء شخصياتهم بناءاً سليماً متكاملاً.

٣. الاقلال من دور معلمة التربية الخاصة كناقلة للمعرفة وزيادة دورها كمشرف ومرشد ومخطط للعملية التعليمية لكونها تتمتع باقتدار إنساني في أبعاده المختلفة.

٤. التأكيد على التعاون ما بين الجامعات (الاقسام التربوية والنفسية والإرشاد) والمجتمعات الدينية ومؤسسات المجتمع المدني في تطوير بيئة تحسن وتعزز من مكامن القوة والفضائل الإنسانية الإيجابية لدى البشر بصورة عامة ولدى معلمات التربية الخاصة بصورة خاصة.

المقترحات: إجراء دراسة مماثلة:

١. للدراسة الحالية (الاقتدار الإنساني) والمقارنة ما بين معلمات التربية الخاصة في المعاهد الحكومية والمعاهد الأهلية.

٢. لأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. للباحثات الاجتماعيات في معاهد التربية الخاصة.

٤. إجراء دراسة للتعرف على أثر البرامج الإرشادية المعتمدة على إستراتيجيات علم النفس الإيجابي لتنمية الاقتدار الإنساني لدى معلمات التربية الخاصة وعينات أخرى مثل أولياء الأمور والباحثات الاجتماعيات والمرشدين التربويين.

المصادر:

أ. المصادر العربية

-حجازي، مصطفى (٢٠١٢)، أطلاق طاقات الحياة، قراءات في علم النفس الإيجابي، التنوير للطباعة والنشر، ص٩-٢٠.

-السرديهة، هيا مروح خلف (٢٠٢٠)، (متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية مج. ٣، ع. ١٠، يناير ٢٠٢٠.

-السطوحي، هاني عبد الحفيظ (٢٠١٤)، إستراتيجيات علم النفس الإيجابي ودورها في خلق بيئة مدرسية ايجابية لدى معلمي التربية الفكرية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد، ١٥٨، ديسمبر ص١٦٩-٢٠٤.

-سليمان، حمودة (٢٠١٣) خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة، ورقة عمل مقدمة للجمعية الخيرية لرعاية وتأهيل المعاقين، بريدة. (www.academia-edu/٥٢٢٤٨٦٢/).

-عبد الله، مجدي (٢٠١٣)، مقدمة في علم النفس الإيجابي، دار المعرفة، الجامعية، الاسكندرية.

-عرفة، عبد الباقي محمد (٢٠١٥)، أخلاقيات مهنة التربية الخاصة، السعودية، مكتبة الرشيد.

-العزيزي، محمود عبدة (٢٠١٩)، علم النفس الإيجابي: ماهيته وأسسه، مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (٢٢)، المجلد (٦)، ابريل-يوليو (٢٠١٩).

-عياد، رامي (٢٠١٨)، علم النفس الإيجابي، أكاديمية علم النفس، acofps.com.

-قسيمة، فريد (٢٠١٢)، دراسة الكفايات التعليمية لدى معلمي صغار الصم، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

-مصطفى، نادية شعبان وكطفان منتظر سلمان (٢٠١٩)، الاقتدار الإنساني وعلاقته بدافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، العدد، ٢، المجلد (٤٤)، ص٩١-١١٤.

-وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (٢٠١٤)، دليل تعريفي بمهام دائرة رعاية ذوي الاحتياجات، العراق، مطبعة العمال المركزية.

-يوزنزن، نصيرة (٢٠١٥) مصادر ضغوط العمل لدى معلمات معاهد التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المسيلة، الجزائر. depacg unv-misa. Dz

ب- المصادر الأجنبية

-Amog, O. and Shechatman, Z. (2007), Teachers' Democratic and Efficacy Beliefes and Styles of Copying with Behavioral Problems of Pupils with Special Needs, European Journal of Special Needs Education, V2Z n2, pp 115-129.

-Dunne, R. and Weagy, T. (1996), Effective Eaching, London, Routledge.

-Maccini and Gagnon (2007),

في الزهيري، ابراهيم عباس ت٢٠١٨)، رؤية مستقبلية لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة. (أطفال الخليج)، gulfkids. com .

الأعراض الوجدانية والمعرفية والسلوكية لخبرة الطلاق في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د. منى بنت عبد الله البحراني

أستاذ مشارك- قسم علم النفس

كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

munab@squ.edu.om

الأعراض الوجدانية والمعرفية والسلوكية لخبرة الطلاق في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د. منى بنت عبد الله البحراني

الملخص: استهدفت الدراسة معرفة الأعراض الوجدانية والمعرفية والسلوكية لخبرة الطلاق لدى المطلقين والمطلقات في سلطنة عمان، ومعرفة أثر متغير النوع، والضمان الاجتماعي، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والدخل الشهري على تلك الأعراض. بلغ حجم العينة ٥١٣ مطلقا ومطلقة، بواقع ١١٧ مطلقا، و٣٩٦ مطلقة. تم تصميم مقياس للأعراض الوجدانية والمعرفية والسلوكية لخبرة الطلاق مكون من ٤٠ عبارة، تتوزع على الأعراض الثلاثة بشكل غير متساو (١٩، ١٠، ١١ على التوالي)، وأما كل عبارة مقياس رباعي (غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق أبدا)، تعطى له الدرجات (٤، ٣، ٢، ١). توصلت النتائج إلى أن أبرز الأعراض الوجدانية هي: ألوم نفسي على الطلاق (أشعر بالندم)، وأشعر بأنه يوجد عيبا لديّ، وأشعر بأني خجولة ومنطوية في علاقاتي مع الآخرين، وأبرز الأعراض المعرفية هي: أحكم على الأمور بطريقة غير دقيقة، وقدرتي على التركيز ضعيفة، وأعتقد بأن الحياة غير عادلة معي، في حين كانت أبرز الأعراض السلوكية هي: أتعامل بجفاء مع الآخرين، وأتجنب الاختلاط بالآخرين، أشعر بآلام في كل جسمي. أما أثر المتغيرات الديمغرافية فقد كانت دالة في جميع المتغيرات الديمغرافية.

الكلمات المفتاحية: الأعراض الوجدانية، الأعراض المعرفية، الأعراض السلوكية، الطلاق.

أكدت الدراسات على أهمية البحث في التغييرات التي تحدثها خبرة الطلاق وكيفية التعامل معها وذلك لان الطلاق بحد ذاته خبرة صعبة وذلك لما تتضمنه من تحديات مرتبطة بتغييرات في مكان الإقامة والنواحي المالية ومشاكل حضانة الأطفال والتعامل مع مشاعر الذنب وانخفاض مفهوم الذات، حيث تشير الدراسات إن انتهاء العلاقة الزوجية لا يعني تلاشي المشاكل فمازال على الفرد التكيف مع الواقع الجديد والتعامل مع مشاعر الاستياء والوحدة المرتبطة بحالة ألانفصال لذا إن البحث في موضوع الطلاق يتطلب الوقوف على إجراءات ومراحل التوافق والآثار السلبية التي يشعر بها الأفراد والتي قد تتطور الى مشاكل منها على سبيل المثال اضطرابات متعلقة بمشاعر الصدمة الانفعالية والشعور بالفشل وتدني مفهوم الذات (Amato, 2000; Hackney & Bernard, 1999)، وان هذه الآثار ليست وقفا لمجتمع دون الاخر ولكن قد يمر فيها معظم الافراد في جميع المجتمعات وان اختلفت الدرجة (Aghajanian & Moghadas, 1998).

ان أعراض الضغوط المتمخضة من خبرة الطلاق تؤثر على جميع الأفراد في المؤسسة الزوجية وينتج عنها الكثير من التغييرات في حياتهم، حيث تنتابهم مشاعر غضب وحزن وقد يتطلب الأمر إحداث تغييرات في مكان السكن او في أسلوب الحياة فعلى سبيل المثال في دراسة المقارنة بين المجتمع الهندي والأمريكي تبين ان خبرة الطلاق تسبب الكثير من الضغوط وتقع معظم أثارها على المطلقات في المجتمع الهندي وذلك لأسباب منها اعتماد المرأة على الرجل اقتصاديا بالإضافة الى الاعتقادات الثقافية بان الزواج قدر وان على المرأة التكيف والبقاء في مؤسسة الزواج بغض النظر عن التحديات وبالتالي فإنها أكثر عرضة من الرجل للشعور بالرفض وتأنيب الضمير والشعور بالذنب (Amato, 2004; Amato, 2010). ولقد اظهرت نتائج بعض الدراسات بان خبرة الطلاق لها تأثير نفسيا أكبر على المرأة وخاصة تلك التي لديها مستوى تعليمي عالي وموارد مالية قليلة حيث أكد بيرلين وشيسلور (Pearlin & Cshooler,1978) بان المرأة أكثر عرضة للتأثر بالضغوط وان الامراض التي تعاني منها هي نتيجة لإجراءات التعلم الاجتماعي التي تم تشجيع المرأة من خلالها على استخدام استراتيجيات

التجنب وتلك المرتكزة على التفريغ الانفعالي للتعامل مع الضغوط أكثر من الرجل الذين شجع على استخدام الاساليب النشطة.

ولقد اعتمدت الدراسات في تفسير أبعاد الطلاق على التفسيرات البديهية أكثر من اعتمادها على النماذج النظرية، إلا انه ظهرت في الآونة الأخيرة بعض النظريات التي حاولت تفسير ومناقشة أبعاد الطلاق ضمن ما يسمى بالنموذج التوافقي ولقد طُور هذا النموذج من خلال عملية الارشاد للمطلقين والمطلقات. يتضمن هذا النموذج على عدة مراحل أولها حالة عدم اتخاذ القرار حيث تظهر في بداية إجراءات الطلاق، وتسمى المرحلة الثانية بالانفعالية والتي تعتبر من أهم المراحل لما تتضمنه من ألانفعالات ويركز الأفراد فيها على خبرات الماضي فتنتابهم حينئذ مشاعر بالغضب والذنب والتأسف او يتم التركيز على المستقبل فيشعروا بالخوف والقلق، وفي المرحلة الثالثة وهي تسمى بالواقعية حيث يصبح للأفراد قدرة على التخطيط للمستقبل بواقعية مع مواجهة النواتج المترتبة من الطلاق، وفي المرحلة الاخيرة وهي التجديد حيث يشعر الافراد بأنه لديهم القدره على المضي قدما في حياتهم من خلال الإستفادة من تجربة الطلاق والنظر اليها على انها فرصة للعيش بطريقة مختلفة او انها تجربة لا يمكن تجاوز تحدياتها ,وبالتالي العمل على التكيف مع متطلباتها

. (Hackney & Bernard, 1999)

كما قدم سكولسبرج وواتر وجودمان Schlossberg, Water & Goodman, (1995) النموذج التحولي لتفسير خبرة الطلاق، حيث أكدوا بان التحولات التي تحدث في حياة الافراد ينتج عنها الكثير من التغيرات في العلاقات وأسلوب الحياة والأدوار. ويؤكد هذا النموذج بان للطلاق نواتج إيجابية وسلبية ذات أبعاد نفسية واجتماعية وروحية. ويتضمن هذا النموذج على ثلاث مراحل: الاولى وهي الإقدام على الطلاق، ومرحلة الإجراءات او التغيرات ومن ثم مرحلة إعادة السيطرة والتحكم والتخطيط للمستقبل من خلال توظيف مصادر القوة التي يمتلكها الافراد. ولقد فسر المنظرين بان إلا قدام على الطلاق يتضمن على العديد من التغييرات والتي يمكن النظر اليها من خلال ثلاثة معايير مرتبطة بالنوع والمحتوى والتأثير حيث يعتبر الطلاق حدث غير متنبأ به وغير مخطط له

او متوقع حدوثه، كما انه يحدث ضمن محتوى ثقافي واجتماعي، فعلى سبيل المثال وُجد بان المحتوى الاجتماعي على سبيل المثال يركز على تنشئة الذكور على نمط ألقوة، و ألاستقلالية والعملية و يتوقع منهم بان يتمتعوا بالقدرة على المواجهة، وان المحتوى الاجتماعي أكثر تقبلا للانفعالات الصادرة من الإناث وعليه فإنهن يستخدمن الانفعالات كأسلوب لمواجهة المواقف مما جعلهن أكثر تواصلا مع مشاعرهن وأكثر تأثرا بالناحية ألانفعالية وجعل الذكور اكثر تحكما بالتعبير عن انفعالاتهم وعليه يتجنب الذكور الكشف او الافصاح عن الذات. كما يقصد بالتأثير هو تحديد المستوى او الدرجة التي يمكن ان يحدثها التغير في حياة الافراد وطرق التعامل مع خبرة التحول والتي تتميز بصفة الاستمرارية بالنسبة للمحاولات التي يبذلها الافراد لاستيعاب نتائج هذه الخبرة ومن ثم تقييمها والتي تنعكس في نهاية المطاف على اتجاهاتهم واستجاباتهم. كما يقترح هذا النموذج بان خبرة الطلاق تعتبر خبرة ضاغطة تتطلب تقييم ذاتي للموقف او مراجعة المصادر الدعم الذاتي والاجتماعي وأساليب التوافق مع التغيير حيث انه من المتوقع ان يطور الفرد ردود فعل معرفية وسلوكية ونفسيه. اما بالنسبة للمرحلة الاخيرة تتضمن محاولة الافراد استعادة حياتهم الى سابق عهدها والتخطيط للمستقبل من خلال مصادر القوة لديهم والنظر الى التغير على اعتبار انه جزء من الاحداث الحياتيه.

على الرغم من تأكيد الباحثين على ان الطلاق بإبعاده المختلفة يتسم بالعالمية اي لا يقتصر اثاره على مجتمع دون الآخر (Amato, 2014; Aghajanian & Moghadas, 1998) ، إلا انه هناك اختلافات فيما يتعلق بإجراءات التعامل مع خبرة الطلاق في المجتمع الواحد وذلك يعزى للنوع الاجتماعي، حيث تبدأ المطلقات الشعور بالضغوط إثناء مرحلة الخلافات اي قبل حدوث الطلاق مقارنة بالمطلقين الذين يشعروا بشدة الضغط بعد حدوث الطلاق مباشرة، كما تصل المطلقات الى المرحلة الواقعية لخبرة الطلاق قبل المطلقين وهي عادة ما يصاحبها أثار معرفية متعلقة بمشاكل في التركيز والحيرة كما تراودهن بشكل قهري بعض الأفكار او الصور عن الخلافات والأعراض النفسجسمية من مثل الشعور بالصداع والشعور بالإعياء والأم في العضلات والانزعاج من الضوضاء بالإضافة الى المعاناة من بعض الاضطرابات المتعلقة بالشعور

بالذنب والخوف والغضب و الحزن، كما وجد بأن المطلقين يتعاملوا مع خبرة الطلاق من خلال ممارسة الانشطة او الشكوى من أعراض النفسجسمية او ما يسمى بالتطبيب الذاتي(Baum, 2003). كما وثقت الادبيات بان النساء يتعاملن مع خبرة الطلاق من خلال استخدام الاساليب التجنبية المتمثلة في التعبير عن المشاعر(Tein, Sandler, & Zautra, 2000). كما اشار باحثين بان النساء بشكل عام اكثر تطوير لإعراض القلق والاكتئاب مقارنة بالذكور الذين يظهروا أعراض النفجسمية في التعبير عن الضغوط (Rausch, Auerbach & Gramling, 2008).

قام ماتيود (Matud ,2004) بدراسة للتعرف على الاختلافات بين الذكور والإناث في التعامل مع آثار الضغوط المتعلقة بخبرة الطلاق. بلغت العينة (٢٨١٦) انثى وذكر، لقد أظهرت النتائج بان الاناث حصلن على أعلى الدرجات في الجوانب الانفعالية وعلى درجات منخفضة فى المجالات المعرفية، بينما حصل الذكور على درجات عالية على جوانب التحكم وإخفاء الجوانب الانفعالية وسجلوا مستوى عالي على الجوانب النفسجسمية. ولقد تم عزو هذه الاختلافات الى التباين في طريقة التنشئة الاجتماعية والواجبات المتوقعة من الذكور والإناث.

في الدراسة الطولية لورنز ووكرام وكونجر والدر (Lorenz, Wickrama, Conger, & Elder, 2006) والتي هدفت التعرف على الآثار طويلة المدى المترتبة من خبرة الطلاق من خلال مقابلة (٤١٦) بين الفترة ١٩٩٠-٢٠٠١، وجدوا بان المطلقات سجلن مستوى عالي من اعراض الضغوط النفسية مقارنة حينما كنا متزوجات بالإضافة الى انه لم يتم الحصول على اي فروق فيما يتعلق بالنواحي الصحية، وبعد تقريبا عشر سنوات اي في ٢٠٠١ وجد ان الضغوط النفسية ساهمت في تطور أعراض الاكتئاب لدى المطلقات.

كما هدفت دراسة عبد المنعم (٢٠٠٩) التعرف على الآثار المترتبة من الطلاق على عينة شملت (١٥٠) مطلقة. أظهرت النتائج بأن معاناة المطلقات تتركز في مشاعر الوحدة والاكتئاب والقلق والخوف من المستقبل بالإضافة الى مشكلات جسمية من أهمها الصداع وضغط الدم وألم المفاصل وسقوط الشعر بالإضافة الى الشائعات والصراع في العمل وما يترتب عن هذه الشائعات من تقييدا للحرية الشخصية، كما تنعكس أثار الطلاق على الأبناء فهم أكثر معاناة وذلك بسبب تعلقهم بإبائهم وعدم القدرة على تلبية احتياجاتهم ومتابعتهم خارج الاسرة وقد تتطور لديهم بعض الانفعالات السلبية من مثل الخجل والعناد واللامبالاة كما تم الإشارة الى

العوز المادي التي قد تعاني منه المطلقة وذلك لفقدانها الدعم المادي خاصة اذا لم يكن لها عائل.

في دراسة (Mandemakers, Monden, Kalmijn,2010)للتعرف على تأثير العناصر الديموغرافية على الآثار النفسية المترتبة من خبرة الطلاق، وجد بان المطلقات سجلن مستويات عالية من الآثار المرتبطة بخبرة الطلاق وان المتعلمات منهن أقل معاناة بينما تبين بان الذكور المتعلمين هم أكثر معاناة. لقد خلص الباحثون بان خبرة الطلاق أكثر تأثيرا على المطلقات بشكل عام وذلك بسبب قلة الموارد الاقتصادية بالإضافة الى مسؤوليتهن نحو أبنائهن.

أجريت فاي وآخرون (Faye et al., 2013) دراستها على عينة بلغت (١٠٠) انثى وذكر للتعرف على أسباب وأساليب التوافق والأعراض النفسية المرافقة لخبرة الطلاق. لقد أظهرت النتائج بان من أهم أسباب الطلاق هي المشاكل البينشخصية، ولقد سجلت المطلقات مشاعر مختلطة فيما يتعلق بخبرة مرورهن بالطلاق، وان من أهمها الشعور بالقلق وبالذنب والوصمة والغضب. كما تمثلت أساليب التوافق في التعبير الانفعالي والإيمان في الاعتقادات القدرية وان أكثر من نصف العينة ظهرت لديهن أعراض الاكتئاب والنفسجسمية، كما تبين بان المطلقات الذين لديهن أطفال ومساندة عائلية سجلن درجات منخفضة على مقاييس الاكتئاب والنفسجسمية. أي وجود الأطفال والمساندة كان بمثابة عامل حماية من الأعراض النفسية المصاحبة لخبرة الطلاق.

هدفت دراسة الشيخ وفارس وجاهين وحامد(٢٠١٣) التعرف على الأسباب والآثار المترتبة على الطلاق. لقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٢٦) مطلق ومطلقة. لقد أشارت النتائج بان أهم الآثار المترتبة على الطلاق هي إعراض افراد المجتمع عن الزواج من المطلق بشكل عام بالإضافة الى زياد العبء على مؤسسات الدولة المعنية بالشؤون الاجتماعية وتدني مستوى تعليم الاطفال وشعورهم بالحرمان من مشاعر الامومة والأبوة.

مشكلة الدراسة

وعلى الرغم من تأكيد الباحثين على أهمية دراسة خبرة الطلاق وذلك لما لهذه الخبرة من أثار نفسية واجتماعية واقتصادية إلا انه لم يتم البحث في هذه الآثار في الادبيات العربية بشكل مفصل، وعليه فان أهمية هذه الدراسة تكمن في إلقائها الضوء على هذه الفئة من المجتمع والوقوف على أثار خبرة الطلاق وارتباطها بالمتغيرات المختلفة مما سيساهم في إثراء الادبيات العربية المتعلقة بالطلاق بشكل خاص والأدبيات العالمية بشكل عام، ويجدر بالإشارة ان هناك

توصيات تحث الباحثين على دراسة خبرة الطلاق ضمن النموذج الشمولي والذي يرتكز على التعرف بشكل تفصيلي على الاعراض المرافقة لخبرة الطلاق مثل القلق والغضب والأعراض السلوكية مثل العدوانية والإدمان على سلوكيات غير صحية والأعراض النفسية مثل تطوير اضطرابات الاكتئاب والأعراض الجسمية مثل المعاناة من الألم الجسمي (Amato, 2014; Aneshensel, 1992). كما ان النتائج المتمخضة من هذه الدراسة قد تساعد صانعي القرار في مجال شؤون الاسرة من تصميم البرامج التي قد تعمل على تذليل مثل هذه التحديات، وعليه تسعى الدراسة الى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى انتشار اعراض خبرة الطلاق لدى المطلقين والمطلقات وفق لأبعاد المقياس؟
٢. ما هي أبرز اعراض البعد الوجداني، والمعرفي، والسلوكي لدى افراد العينة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي؟
٣. ما هي طبيعة الفروق في ابعاد اعراض المقايس وفقا لمتغير النوع الاجتماعي؟
٤. ما هي طبيعة الفروق في اعراض خبرة الطلاق لدى افراد العينة وفقا لأثر الضمان الاجتماعي؟
٥. ما هي طبيعة الفروق في اعراض خبرة الطلاق لدى افراد العينة وفقا لأثر المستوى التعليمي؟
٦. ما هي طبيعة الفروق في اعراض خبرة الطلاق لدى افراد العينة وفقا لأثر متغير عدد الأبناء؟
٧. ما هي طبيعة الفروق في اعراض خبرة الطلاق لدى افراد العينة وفقا لأثر متغير الدخل؟

منهجية الدراسة وإجراءاتها

العينة

تكونت عينة الدراسة من (٤١٣) مطلق ومطلقة من جميع محافظات السلطنة، وتم تحديد العينة بنسبة (٢.٥%) من إجمالي عدد المطلقين العمانيين في السلطنة البالغ عددهم حوالي (٢٤) ألف في تعداد ٢٠١٠، فكان العدد (٦٠١) مطلق ومطلقة. وبعد الانتهاء من جمع البيانات تمت المراجعة واستبعاد الاستمارات غير المكتملة، وأصبح العدد النهائي للعينة بعد المراجعة (٤١٣) حيث يوضح جدول ١ توزيع العينة وفقا لمتغيرات الدراسة.

جدول ١

عينة االدراسة وفق المتغيرات

المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي		
الذكور	١١٧	%٢٢.٨
الاناث	٣٩٦	%٧٧.٢
الضمان الاجتماعي		
ضمان	٢٨٤	%٥٥.٤
بدون ضمان	٢٢٩	%٤٤.٦
المستوى التعليمي		
أمي	٦٩	%١٣.٥
يقرأ ويكتب	٤٥	%٨.٨
ابتدائي	٥٣	%١٠.٣
إعدادي	٩١	%١٧.٦
ثانوي	١٦١	%٣١.٤
دبلوم	٣٨	%٧.٤
بكالوريوس فأعلى	٥٥	%١٠.٨
غير مبين	١	%٠.٢
عدد الابناء		
يوجد أبناء	٣٦٣	%٧٠.٨
لا يوجد أبناء	١٣٣	%٢٥.٩
غير مبين	١٧	%٣.٣
الدخل الشهري		
أقل من ٢٠٠ ريال عماني	٣١٤	%٦١.٢
٢٠٠ ريال عماني فأكثر	١٧٥	%٣٤.١
غير مبين	٢٤	%٤.٧

اداة المقياس

تنطلق هذه الدراسة من النموذج لشامل للضغوط/والتوافق، حيث يتسم هذا النموذج بالفعالية في فهم اثار الطلاق بصبغته التوافقية اي ان الاثار تتداخل مع اساليب الافراد في التعامل مع خبرة الطلاق والتي تتنوع اثارها وفق لتنوع المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية (Williams & Dunne-Bryant, 2006) ، وعليه اعتمدت الباحثة في قياس أعراض خبرة الطلاق في هذه الدراسة على مقياس اعراض ضغوط ما بعد الصدمة المعد من قبل البحراني والخواجة (٢٠١٢) بالإضافة الى انه تم الرجوع الى الادبيات المتعلقة بخبرة الطلاق (Yilmaz &Fisiloglu, 2006; Hensley, 1996)، حيث توزعت فقرات المقياس على ثلاث أبعاد: الاعراض الوجدانية والمعرفية والسلوكية ولقد ارتكز المقياس على النموذج الشمولي لأثار المعاناة حيث يربط الانفعالات بالمعرفيات والسلوكيات. ولقد وثقا الباحثان البحراني والخواجه (٢٠١٢) معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (٠.٨٧)، ولمجال الاعراض الوجدانية (٠.٩١)، ولمجال الأعراض المعرفية (٠.٨٢)، ولمجال الأعراض السلوكية (٠.٩٢). ولأغراض هذه الدراسة شمل المقياس على (٤٠) فقرة توزعت على ثلاث الابعاد وهي الوجدانية (١٩ فقرة)، المعرفية (١٠ فقرات)، والسلوكية (١١ فقرة)، ولقد تم احتساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل الفا كرونباخ وكانت قيمته ككل بلغ (٠.٨٦) ولمجالات الوجدانية (٠.٨٣) والمعرفية (٠.٨٢) والسلوكية (٠.٧٩).

نتائج الدراسة

السؤال الاول

نص السؤال الاول " ما مدى انتشار اعراض خبرة الطلاق لدى المطلقين والمطلقات وفق لأبعاد المقياس؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم احتساب معدل انتشار الدرجات المقابلة للمئين (٧٥) فمأفوف وجدول ٢ يبين ذلك

السؤال الاول

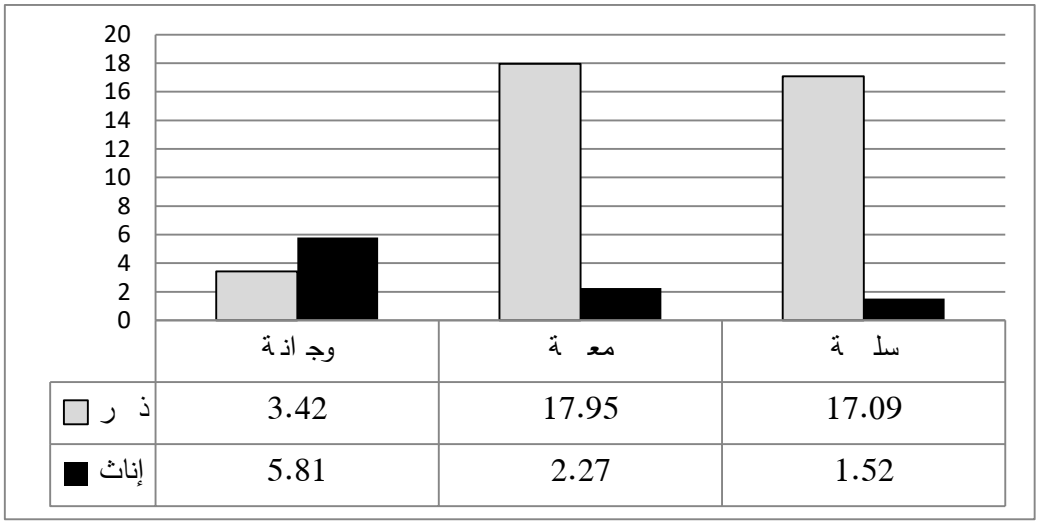
نص السؤال الاول " ما مدى انتشار اعراض خبرة الطلاق لدى المطلقين والمطلقات وفق لأبعاد المقياس؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم احتساب معدل انتشار الدرجات المقابلة للمئين (٧٥) فما فوق وجدول ٢ يبين ذلك

جدول ٢

معدل انتشار اثار خبرة الطلاق

المجال	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الوجداني	٤	%٣.٤٢	٢٣	%٥.٨١	٢٧	%٥.٢٦
المعرفي	٢١	%١٧.٩٥	٩	%٢.٢٧	٣٠	%٥.٨٥
السلوكي	٢٠	%١٧.٠٩	٦	%١.٥٢	٢٦	%٥.٠٧



شكل ١

يظهر من جدول ٢ ان نسبة الانتشار اعراض خبرة الطلاق لدى العينة الكلية على الابعاد الوجدانية، والمعرفية، والسلوكية مرتبة كالاتي (٥.٢٦، ٥.٨٥، ٥.٠٧) وان نسبة انتشار الاعراض عند الذكور بلغ أعلاه على البعد المعرفي (١٧.٩٥%) وعلى البعد السلوكي (١٧.٠٩%) بينما بلغت نسبة انتشار الاعراض أعلاه عند الاناث في البعد الوجداني (٥.٨١%) ومن ثم البعد المعرفي بنسبة (٢.٢٧%).

السؤال الثاني

نص السؤال الثاني " ما هي أبرز اعراض البعد الوجداني، والمعرفي، والسلوكي لدى افراد العينة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي؟" وللإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمطلقين والمطلقات لكل بعد على حدة.

اولا: البعد الوجداني

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأعراض الوجدانية لمتغير النوع وللعينة ككل

م	العبارة	مطلقون		مطلقات	
		المتوسط	**الانحراف**	**المتوسط**	**الانحراف**
١	أشعر بالفشل	١.٧٩	٠.٩٤	٢.٨٣	١.١٤
٢	حذرة من الارتباط العاطفي	٢.٠٨	١.١٤	٢.٠٩	١.١٩
٣	شديدة القلق	١.٩٣	١.٠٠	٢.٢٢	١.١٢
٤	ألوم نفسي على الطلاق (أشعر بالندم)	٢.٠٣	١.٠٨	٣.١٩	١.١٠
٥	أشعر بالوحدة	٢.٣٤	١.٢٢	٢.٤٧	١.٢٠
٦	أستغرق في أحلام اليقظة	١.٦٢	٠.٨٩	٢.٨٠	١.١٥
٧	أشعر بالخوف من المستقبل	١.٧٦	١.٠٨	٢.٢٦	١.١٦
٨	أشعر بالحزن	٢.٠٢	١.٠٠	٢.٥٤	١.١٤
٩	أشعر بالتشاؤم من كل شيء	١.٥٥	٠.٧٩	٢.٩١	١.١٠
١٠	أشعر بأنه يوجد عيبا لديّ	١.٣٩	٠.٧٨	٣.٢٤	١.٠٧
١١	أشعر بالرضا حول طلاقي	٢.٦٢	١.٠٦	١.٩٥	١.١٤
١٢	أشعر بالتفاؤل في حياتي	٣.٥٨	٠.٨٣	١.٦٠	٠.٨٣
١٣	لا أعرف ماذا أريد في الحياة	١.٤٥	٠.٧٧	٢.٨٤	١.١٢

١٤	أشعر بأن الحياة ممتعة	٣.٣٩	٠.٩٥	١.٨٠	٠.٨٤
١٥	أشعر بالثقة في نفسي	٣.٦٢	٠.٧٥	١.٤٧	٠.٧٣
١٦	أشعر بالخوف من تكرار الطلاق	٢.٢٩	١.١٩	٢.٤٣	١.٢٦
١٧	لا أثق بالآخرين	١.٧٢	٠.٩٩	٢.٤٨	١.١٢
١٨	أشعر بأني خجولة ومنطوية في علاقاتي مع الآخرين	١.٤١	٠.٦٦	٢.٩٦	١.٠٩
١٩	أشعر بالحرية (غير مقيدة بمسؤوليات أسرية)	٢.٦٠	١.١٩	٢.٢٧	١.١٥
--	المتوسط العام للأعراض الوجدانية	٢.١٧	٠.٥٢	٢.٤٤	٠.٤٦

يتضح من جدول (٣) أن أبرز الاعراض الوجدانية بالنسبة للمطلقين وهي ذات متوسطات عالية والتي تراوحت بين القيم (٣.٦٢-٢.٦٠) وانعكست في الفقرات الآتية " أشعر بالثقة في نفسي أشعر بالتفاؤل في حياتي، أشعر بأن الحياة ممتعه، أشعر بالرضا حول طلاقي، أشعر بالحرية." اما بالنسبة للمطلقات فلقد تمركزت المتوسطات العالية بين القيم (٣.٥٣ -٢.٥٤) في المفردات الآتية "اشعر بأنه يوجد عيبا لدي، الوم نفسي على الطلاق، لا اعرف ماذا اريد في الحياة، أشعر بالتشاؤم من كل شي، اشعر باني خجولة ومنطوية في علاقاتي مع الاخرين.

البعد المعرفي

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمطلقين والمطلقات على بعد الاعراض المعرفية، وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأعراض المعرفية لمتغير النوع وللعينة ككل

م	العبارة	مطلقون		مطلقات	
		المتوسط	**الانحراف**	**المتوسط**	**الانحراف**
٢٠	قدرتي على التركيز ضعيفة	١.٨٦	١.٠٣	٢.٧١	١.١٦
٢١	أتذكر كل المواقف والذكريات المؤلمة التي حدثت لي	٢.٥٩	١.٠٨	١.٩٤	١.٠٦
٢٢	أعتقد بأن قرار الطلاق كان قرارا سليما	٣.٠٣	١.٠٠	١.٦٥	١.٠١

٢٣	أحداث الطلاق تفرض نفسها على تفكيري	٢.٢٠	٩٩.	٢.٣٧	١.١٣
٢٤	أتجنب التفكير في أحداث الطلاق	٢.٥٩	١.٠٩	١.٨٣	١.٠٠
٢٥	أعتقد أنني سأكون أكثر نضجا في اختياري حين أتزوج مرة أخرى	٣.٣٤	١.٠٦	١.٧١	١.١٧
٢٦	أحكم على الأمور بطريقة غير دقيقة	١.٧٦	٨٦.	٢.٨٢	١.٠٨
٢٧	أعتقد بأن الله معي في محنتي	٣.٩١	٤٤.	١.٠٦	٣٢.
٢٨	أعتقد أنني بحاجة لمن يساعدني في حل المشكلات التي تواجهني	٢.٨٢	١.١٣	١.٨٧	١.٠٢
٢٩	أعتقد بأن الحياة غير عادلة معي	١.٦٧	٩٥.	٢.٥٧	١.١٥
--	المتوسط العام للأعراض المعرفية	٢.٥٨	٤٩.	٢.٠٥	٤٧.

يتضح من جدول (٤) ان أعلى متوسطات اعراض خبرة الطلاق في البعد المعرفي للمطلقين تراوحت بين القيم (٣.٩١-٢.٥٩) وانعكست في الفقرات الآتية " أعتقد بأن الله معي في محنتي، أعتقد أنني سأكون أكثر نضجا في اختياري حين أتزوج مرة أخرى، أعتقد بأن قرار الطلاق كان قرارا سليما، أعتقد أنني بحاجة لمن يساعدني في حل المشكلات التي تواجهني، أتذكر كل المواقف والذكريات المؤلمة التي حدثت لي، اما بالنسبة للمطلقات فلقد تمركزت الفقرات ذات المتوسطات العالية بين القيم (١٢.٨٥-١.٩٥) تظهر في العبارات الآتية: " أحكم على الأمور بطريقة غير دقيقة، أعتقد بأن الحياة غير عادلة معي، أحداث الطلاق تفرض نفسها على تفكيري، أتذكر كل المواقف والذكريات المؤلمة التي حدثت لي.

البعد السلوكي

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمطلقين والمطلقات لبعد الاعراض السلوكية، وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأعراض السلوكية لمتغير النوع وللعينة ككل

م	العبارة	مطلقون		مطلقات	
		المتوسط	**الانحراف**	**المتوسط**	**الانحراف**
٣٠	أقوم بأعمالي اليومية بحيوية	٣.٦١	٠.٦٩	١.٢٨	٠.٥٧
٣١	أتجنب الاختلاط بالآخرين	١.٧٢	٠.٨٦	٢.٨٦	١.١٢
٣٢	أحرص على التخطيط لمستقبلي	٣.٥٥	٠.٨٠	١.٤٧	٨٤.
٣٣	لا أرغب في الزواج مرة أخرى	١.٦٩	١.٠١	٢.٤٥	١.٢٧
٣٤	أبالغ في الاهتمام بأطفالي	٢.٣٥	١.١٩	٢.٠٧	١.٢٤
٣٥	أكثر تواصلا مع الآخرين	٣.٤٠	٠.٨٦	١.٦٢	٠.٨٦
٣٦	أشعر بآلام في كل جسمي	١.٦٧	٠.٩٦	٢.٨١	١.١٨
٣٧	أتعامل بجفاء مع الآخرين	١.٣٩	٠.٥٦	٣.٣٢	٠.٩٤
٣٨	أجد صعوبة في النوم	١.٧٤	١.٠٠	٢.٧٢	١.١٦
٣٩	أهتم بمظهري الخارجي	٣.٥٣	٠.٦٨	١.٤٢	٠.٧٥
٤٠	أهتم بتنمية وممارسة هواياتي	٣.١٨	١.٠٤	١.٩٨	١.٠٧
--	المتوسط العام للأعراض السلوكية	٢.٥٣	٠.٣٦	٢.١٨	٠.٣٥

تراوحت اعلى المتوسطات بين القيم (٣.٦١-٣.١٨) في البعد السلوكي بالنسبة للمطلقين في الفقرات الآتية" أتعامل بجفاء مع الآخرين، أتجنب الاختلاط بالآخرين، أشعر بآلام في كل جسمي، أجد صعوبة في النوم، لا أرغب في الزواج مرة أخرى." وفيما يتعلق بالمطلقين فان أعلى المتوسطات تراوحت بين القيم (٣.٦١-٣.١٨)، وانعكست في العبارات الآتية " أقوم بأعمالي اليومية بحيوية، أحرص على التخطيط لمستقبلي، أهتم بمظهري الخارجي، أكثر تواصلا مع الآخرين، أهتم بتنمية وممارسة هواياتي." اما بالنسبة للمطلقات فلقد تمركزت الفقرات ذات المتوسطات العالية بين القيم (3.32-2.45)، وتمثلت في الفقرات الاتية: " أتعامل بجفاء مع الآخرين، أتجنب الاختلاط بالآخرين، أشعر بآلام في كل جسمي، أجد صعوبة في النوم، لا أرغب في الزواج مرة أخرى."

السؤال الثالث

نص السؤال الثالث" ما هي طبيعة الفروق في اعراض خبرة الطلاق لدى افراد العينة وفقا لأثر متغير النوع الاجتماعي؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة لكل بعد من ابعاد المقياس، وتم استخدام اختبار "ت" لمعرفة أثر متغير النوع في اعراض خبرة الطلاق، وجدول (٦) يبين خلاصة ذلك.

جدول ٦

نتائج اختبار "ت" لمتغير النوع في أعراض خبرة الطلاق

الأعراض	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المسحوبة	الدلالة الاحصائية
الوجدانية	ذكور	١١٧	٢.١٧	٠.٥٢	٥.٤٨٨	٠.٠٠١
	إناث	٣٩٦	٢.٤٤	٠.٤٦		
المعرفية	ذكور	١١٧	٢.٥٨	٠.٤٩	١٠.٤٤٤	٠.٠٠١
	إناث	٣٩٦	٢.٠٥	٠.٤٧		
السلوكية	ذكور	١١٧	٢.٥٣	٠.٣٦	٩.٤١١	٠.٠٠١
	إناث	٣٩٦	٢.١٨	٠.٣٥		

يتضح من جدول ٦ ان قيمة "ت" المحسوبة قد تراوحت بين القيم (٥.٢٨٨- ١٠.٤٤٤) وهي جميعها دالة، وان اعلى المتوسطات جاءت لصالح لذكور على بعد الاعراض المعرفية حيث بلغ (٢.٥٨) مقارنة بالإناث (٢.٠٥) وعلى بعد الاعراض السلوكية (٢.٥٣)، في حين كان قيمة المتوسط لدى الاناث على نفس البعد (٢.٠٥). اما فيما يتعلق بأعراض البعد الوجداني فهي الاكثر ظهورا لدى الاناث حيث بلغ قيمة المتوسط الحسابي (٢.٤٤) في حين بلغت قيمتها لدى الذكور (٢.١٧).

السؤال الرابع

نص السؤال الرابع " ما هي طبيعة الفروق في اعراض خبرة الطلاق لدى افراد العينة وفقا لأثر متغير عدد الابناء؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة لكل بعد من ابعاد المقياس، وتم استخدام اختبار "ت" لمعرفة أثر متغير عدد الابناء في اعراض خبرة الطلاق، وجدول (٧) يبين خلاصة ذلك.

جدول ٧

نتائج اختبار "ت" لمتغير عدد الأبناء في أعراض خبرة الطلاق

الأعراض	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المسحوبة	الدلالة الاحصائية
الوجدانية	يوجد أبناء	٣٦٣	٢.٣٨	٠.٤٨	٠.٨٢٤	٠.٤١١
	لا يوجد أبناء	١٣٣	٢.٣٤	٠.٥١		
المعرفية	يوجد أبناء	٣٦٣	٢.١٧	٠.٥٢	٠.٥٦٥	٠.٥٧٢
	لا يوجد أبناء	١٣٣	٢.٢٠	٠.٥٤		
السلوكية	يوجد أبناء	٣٦٣	٢.٢٢	٠.٣٨	٣.٥٧٥	٠.٠٠١
	لا يوجد أبناء	١٣٣	٢.٣٥	٠.٣٥		

يتضح من جدول ٧ ان قيمة "ت" المحسوبة دالة فقط على بعد اعراض السلوكية (٣.٥٧٥)، حيث توجد فروق في المتوسطات بين المطلقين الذين ليس لديهم ابناء (٣.٣٥) مقارنة بالذين لديهم ابناء (٢.٢٢).

السؤال الخامس

نص السؤال الخامس " ما هي طبيعة الفروق في اعراض خبرة الطلاق لدى افراد العينة وفقا لأثر متغير الدخل؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة لكل بعد من ابعاد المقياس، وتم استخدام اختبار "ت" لمعرفة أثر متغير الدخل الشهري في اعراض خبرة الطلاق، وجدول (٨) يبين خلاصة ذلك.

جدول ٨

نتائج اختبار "ت" لمتغير الدخل الشهري في أعراض خبرة الطلاق

الأعراض	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المسحوبة	الدلالة الاحصائية
الوجدانية	أقل من ٢٠٠ ريال	٣١٤	٢.٤٦	٠.٤٥	٥.٦٣٠	٠.٠٠١
	٢٠٠ ريال فأكثر	١٧٥	٢.٢١	٠.٥٢		
المعرفية	أقل من ٢٠٠ ريال	٣١٤	٢.١٢	٠.٥١	٣.١٨٨	٠.٠٠٢
	٢٠٠ ريال فأكثر	١٧٥	٢.٢٧	٠.٥٣		
السلوكية	أقل من ٢٠٠ ريال	٣١٤	٢.٢٣	٠.٣٧	٢.٧٥٩	٠.٠٠٦
	٢٠٠ ريال فأكثر	١٧٥	٢.٣٢	٠.٣٩		

يتضح من جدول ٨ ان قيمة "ت" المحسوبة قد تراوحت بين القيم (٥.٦٣٠-٢.٧٥٩) وهي جميعها دالة على جميع ابعاد المقياس، وان اعلى المتوسطات (٢.٤٦) جاءت على البعد الوجداني ولصالح المطلقين الذين تبلغ دخولهم اقل من ٢٠٠ ريالا تليها بعد الاعراض السلوكية لصالح المطلقين الذين تبلغ دخولهم ٢٠٠ ريال فأكثر حيث بلغت قيمة المتوسط (٢.٣٢) وأخيرا على بعد الاعراض المعرفية حيث جاءت لصالح ٢٠٠ ريال فأكثر بمتوسط بلغ (٢.٢٧).

السؤال السادس

نص السؤال الاول " ما هي طبيعة الفروق في اعراض خبرة الطلاق لدى افراد العينة وفقا لأثر متغير الضمان الاجتماعي؟" وللإجابة على هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة لكل بعد من ابعاد المقياس، وتم استخدام اختبار "ت" لمعرفة أثر متغير الضمان الاجتماعي في اعراض خبرة الطلاق، وجدول (٩) يبين خلاصة ذلك.

جدول ٩

نتائج اختبار "ت" لمتغير الضمان الاجتماعي في أعراض خبرة الطلاق

الأعراض	الضمان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المسحوبة	الدلالة الاحصائية
الوجدانية	ضمان	٢٨٤	٢.٤٥	٠.٤٥	٤.٠٠٦	٠.٠٠١
	بدون ضمان	٢٢٩	٢.٢٨	٠.٥٢		
المعرفية	ضمان	٢٨٤	٢.٠٨	٠.٤٩	٤.٣٧٥	٠.٠٠١
	بدون ضمان	٢٢٩	٢.٢٨	٠.٥٥		
السلوكية	ضمان	٢٨٤	٢.٢١	٠.٣٦	٣.٤٧٥	٠.٠٠١
	بدون ضمان	٢٢٩	٢.٣٢	٠.٤٠		

يتضح من جدول ٩ ان قيمة "ت" المحسوبة قد تراوحت بين القيم (٤.٤٧٥-٤.٠٠٦) وهي جميعها دالة، وان اعلى المتوسطات جاءت على البعد الوجداني لصالح ذوي الضمان الاجتماعي بمتوسط بلغ (٢.٤٥) تليها بعد الاعراض السلوكية لصالح بدون ضمان حيث بلغت قيمة المتوسط (٢.٣٢) وأخيرا على بعد الاعراض المعرفية حيث جاءت لصالح بدو ضمان اجتماعي بمتوسط بلغ (٢.٢٨).

المناقشة

تشكل خبرة الطلاق بالنسبة للعينة خبرة مرهقة انفعاليه، حيث ظهر ذلك في مشاعر لوم الذات، والانطواء ألاجتماعي والتشاؤم والفشل والشعور بانخفاض مفهوم الذات وذلك يتوافق مع النماذج النظرية التي وصفت خبرة الطلاق بأنها خبرة ضاغطة ومع ارتفاع مستوى الضغط يتراجع الافراد للشعور تقريبا بنفس الاعراض التي كانوا يشعرون بها قبل قرار الطلاق مباشرة كما يتواءم مع النموذج النظري الذي ينظر لخبرة الطلاق على انها تتضمن على مشاكل حياتية مستمرة مثل الضغوط والمسؤوليات المنبثقة من الرعاية الوالدية المنفردة (Booth &Amato, 1991; Hansley, 1996; Lehr & MacMillan, 2001)

كما تبدو ان انفعالات المطلقين والمطلقات متباينة نوعا ما في عينة الدراسة حيث اظهر المطلقون الذكور المشاعر التي تتسم بالإيجابية والتي يغلبها التفاؤل والرضا والاستمتاع بالحياة ويتوافق ذلك مع المشاعر التي يظهرها الافراد في مرحلة التجديد حيث ينظر الى تجربة الطلاق في هذه المرحلة على انها خبرة يمكن الاستفادة منها للعيش بطريقة مختلفة (Hackney & Bernard, 1999). والتخطيط للمستقبل من خلال جعل التغير جزء من حياتهم Schlossberg, Water & Goodman, 1995. ويتبين هذا الاختلاف بشكل واضح في البعد الوجداني حيث يشعرن المطلقات بالتشاؤوم ولوم الذات والإحساس بالخجل والانطواء والحيرة في تحديد اهداف الحياة بعد تجربة الطلاق في حين يشعر المطلقون بالرضا والاستمتاع الثقة والإحساس بالتفاؤل ويمكن عزو ذلك لبنية المجتمع الذكوري وتمتعهم بالسلطة في النظام الاسري (Riphenburg, 1998) وهذا تقريبا مشابه لما وجد في دراسة المقارنة بين المطلقات والمطلقين في المجتمع الهندي حيث ان خبرة الطلاق تسبب الكثير من الضغوط وتقع معظم اثارها على المطلقات وذلك لأسباب منها ثقافية تتعلق بحتمية بقاء المراه في المؤسسة الزوجية وأخرى ذات علاقة بالجوانب الاقتصادية(Amato, 1994;Amato, 2010).

كما تظهر أثار خبرة الطلاق أكثر وضوحا على البعد المعرفي وهي تتجلى بشكل سلبيا للمطلقات حيث تتأثر قدرة المطلقة على الحكم على الأمور فتصبح غير دقيقة

والتركيز، والاعتقاد بان الحياة غير عادلة وتذكر الذكريات المؤلمة والأفكار القهرية عن الطلاق في حين يشعر المطلقين بايجابية قرار الطلاق والاعتقاد بأنهم سيكونون اكثر نضجا في اختيار الزوجة مستقبلا كما انهم يتذكروا كل المواقف والذكريات المؤلمة التي حدثت لهم وأنهم بحاجة الى مساعدة في حل المشكلات وربما هذه النتائج لا تختلف عما وجد في المجتمع العماني بان الافراد وبالأخص الاناث يلجئن الى اساليب التعامل مع المشاكل باستخدام استراتيجيات التجنب مثل تحنب الكشف ، والشعور بالذنب والهرب من التفكير في المشكلة (Al-Bahrani, Aldhafri, Alkharusi, Kazem & Alzubiadi, 2013).

بالإضافة الى ذلك تبدو ان الفروق بين المطلقين والمطلقات واضحة في البعد السلوكي في ان المطلقات يتأثرن سلوكيا من خلال التعامل بجفاء وتجنب الاختلاط بالآخرين، والشعور بآلام جسمية، وصعوبة في النوم، وعدم الرغبة في الزواج مرة أخرى. وفيما يتعلق بالمطلقين فانهم يستمرون في القيام بإعمالهم اليومية بحيوية والحرص على التخطيط للمستقبل، أو الاهتمام بمظهرهم الخارجي ويصبحوا أكثر تواصلا مع الآخرين، والاهتمام بممارسة هواياتهم. في حين تظهر اثار خبرة الطلاق على الجوانب الانفعالية لدي المطلقات ولقد وجد ان النساء سجلوا درجات عالية على الجوانب الانفعالية وأساليب التجنب كما حصلوا على درجات منخفضة على الاساليب المعرفية ولقد تم عزو هذا الاختلاف للنظرية التواصل الاجتماعي بالنسبة للأدوار المتوقعة من الذكور والإناث (Matud, 2004). ويعزز ذلك الملاحظة الموثقة في بعض الدراسات بسهولة تعامل المطلقين مع الاجراءات القضائية المتعلقة بالطلاق حيث تم تفسير ذلك بان الانثى تنظر الى الطلاق على انه تمزق في العلاقة او الرابطة الزوجية وهو يعتبر مؤثرا بالنسبة لها لان المرأة تميل الى تقدير الترابط والعلاقاتية على استقلالية الذات وبالنسبة للذكر فان الطلاق ينظر اليه نظرة مجردة كأنه فقدان ظرف او حالة الزواج (Baum,2003; Baum, 2004).

كما أظهرت النتائج بان ذوي الضمان الاجتماعي من مطلقين ومطلقات يعبروا عن الاعراض بشكل وجداني مقارنة مع المطلقين والمطلقات بدون ضمان اجتماعي الذين

تظهر عليهم الاعراض السلوكية والمعرفية. ان انعكاسات خبرة الطلاق على ذوي الضمان الاجتماعي تظهر في الجانب الانفعالي وهذا يتواءم منطقيا مع النتيجة التي اظهرتها هذه الدراسة في ان المطلقين الذين دخولهم اقل من ٢٠٠ ريالا يعبروا عن تأثرهم بالانفعالات والدخول ٢٠٠ فأكثر يظهر تأثرهم بشكل اعراض معرفية ومن ثم اعراض سلوكية ويتوافق ذلك جزئيا مع نتائج دراسة (Faye et al., 2013) التي وجدت بان اعراض المرتكزة على الجوانب الانفعالية المتمثلة بالاكتئاب والقلق والشعور بالذنب وقلق المستقبل ارتفعت مع المشاركين الذين لديهم مشاكل مالية وليس لديهم عمل.

كما يظهر بأنه لا يوجد اختلاف في الاعراض بين المطلقين والمطلقات من لديهم أبناء ومن ليس لديهم أبناء باستثناء الاختلاف في الاعراض السلوكية حيث يعبر المطلقين والمطلقات الذين ليس لديهم ابناء تأثرهم بخبرة الطلاق على البعد السلوكي. وهذا يتوافق جزئيا مع دراسة باون وجنسن (Bowen& Jensen, 2017) التي وجدت بان المطلقات الذين لديهم ابناء اعمارهم ١٨ عاما ساهم في التكيف الايجابي لهن ما بعد الطلاق، ويعزي الباحثون ذلك الى توفر الدعم الاجتماعي المنبثق من تقرب الابناء لامهاتهن. ولقد أكد بعض الباحثين على ضرورة تطوير برنامج ارشادي للمطلقين والمطلقات لمساعدتهم على تخفيف ضغوط الخبرة من خلال المشاركة بالتحدث عن مشاعرهم ودعم الواحد الاخر ومناقشة الاستراتيجيات التي استخدموها في التعامل مع المشاكل (Lehr & MacMillan, 2001).

بناء على نتائج هذه الدراسة فانه من الضروري تطوير نماذج تعليمية وإرشادية وسيمنارات للمطلقين والمطلقات للتقليل من الاعراض او الاثار المتمخضة من خبرة الطلاق من جهة وتطوير مهارات توافقية من جهة اخرى وعليه فانه يوصي بان يتم تطوير نماذج تعليمية وارشادية كالاتي:

١. نموذج تعليمي يتضمن على سبيل المثال على أربع جلسات تعليمية توعوية تهدف الى التعريف بالضغوط ومفهوم الذات ومهارات التواصل وحل المشكلات حيث تتعلم مجموعة المطلقين او المطلقات اساليب تعامل جديدة للتعامل مع الخبرة.

٢. يتوقع من خلال النموذج التعليمي لمجموعة المطلقين او المطلقات ان يرافقه تعلم ذاتي من قبل بعضهم للبعض حيث يتم في هذه المجموعة المشاركة بالمشاعر المرافقة لخبرة الطلاق وبالتالي يتم الادراك والوعي بان هذه المشاعر هي جزء طبيعي من هذه المرحلة وبالتالي يحدث تقبل سريع ومن ثم الوصول الى مرحلة التعافي بشكل أكثر فعالية وفي اقل وقت.

٣. نموذج ارشادي جمعي حيث يتضمن على ثمانية جلسات ارشادية ويتم التركيز فيها على مواضيع مثل الحياة المعنوية او الانفعالية للمطلقين والمطلقات بالإضافة الى مواضيع ذات علاقة بالأطفال والتخطيط للحياة حيث يتم استعراض المشاعر المختلفة التي يمر بها الافراد في بداية وإثناء وبعد الطلاق وهذه المشاعر تتمثل في لوم الذات والحذر العاطفي والرفض والشك.

٤. يعزز الارشاد الجمعي مفهوم الدعم والمساندة وذلك لأنه ضروري للمرحلة التي يمر بها المطلقين والمطلقات حيث تعتبر هذه مرحلة ازمية يرافقها العديد من التغييرات والتي يحتاج فيها الافراد الى الشعور بالانتماء والأمان والحب وهذا يمكن الحصول عليه في المجموعة التي يتقبل فيه الاعضاء بعضهم البعض بدون اي شروط

٥. تشكيل مجموعات ارشادية لمواضيع مختلفة مثل الارشاد المالي او القضائي لتسهيل ضغوط هذه المرحلة وبالتالي التقليل من الاثار.

٦. لابد من مراعاة في تصميم وسائل التدخل في المجموعات متغير النوع الاجتماعي، حيث يتضح بأنه بناء على نتائج هذه الدراسة الوسائل المعرفية السلوكية المستندة على النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية تتلاءم بشكل أكثر فعالية مع مجموعة الاعراض التي اظهرها المطلقون في هذه الدراسة وان النموذج الانساني المبني على وسائل تدخل تعاطفية وتقبل والأصالة هي الانجع للإعراض الانفعالية التي اظهرتها المطلقات في هذه الدراسة.

المراجع:

البحراني، منى &الخواجة، عبد الفتاح (٢٠١٢). اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية –جامعة البحرين–(١٣)*، ٩٤–١١٢.

الشيخ، رضوان، فارس، جمعة، جاهين، جمال& حامد، محمد (٢٠١٣). ظاهرة الطلاق في مجتمع المدينة المنورة: الأسباب، الآثار المترتبة عليها، والحلول المقترحة من وجهة نظر المطلقين (دراسة حالة). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧*، ٢١١–٢٦٠.

عبد المنعم، الحسين (٢٠٠٩). الاثار النفسية والجسمية ومشكلات التفاعل الاجتماعي المترتبة على الطلاق: دراسة مقارنة بين مجموعتين من المطلقات المصريات والكويتيات. *دراسات عربية في علم النفس*، ٢، ٣١٥–٣٦٨.

Al-Bahrani, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Kazem, A., & Alzubiadi, A. (2013). Age and

gender differences in coping style across various problems: Omani adolescents' perspective. *Journal of Adolescence, 36*, 303-309.

Aghajanian, A., & Moghadas , A. (1998). Correlates and consequences of divorce in an

Iranian city. *Journal of Divorce & Remarriage, 28*, 53-71.

Amato, P.R. (1994). The impact of divorce on women and men in India and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 207-221.

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, *62*(4), 1269-1287.

Amato, P. R. (2004). Tension between institutional and individual views of marriage. *Journal*

of Marriage and Family, 66(4), 959-965.

Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trend and new development. *Journal of Marriage and Family*, 650 – 666.

Amato, P. R. (2014). The consequences of divorce for adults and children: An update.

Društvena Istraživanja/*Journal for General Social Issues*, 23, 5–24. doi: 10.5559/di.23.1.01

Aneshensel, C. S. (1992). Social stress: Theory and research. *Annual Review of Sociology,*

18(1), 15-38.

Baum, N. (2003). The male way of mourning divorce: When, what, and how. *Clinical Social Work Journal, 31* (1), 37-58.

Baum, N. (2004). On helping divorced men to mourning their losses. *American Journal of Psychotherapy, 58* (2), 147-185.

Booth, A., & Amato, P. (1991). Divorce and psychological stress. *Journal of Health &*

Social Behavior, 32(4), 396-407.

Bowen, G. L., & Jensen, T. M. (2017). Late-life divorce and post-divorce adult subjective

well-being. *Journal of Family Issues*, *38*(10), 1363-1388.

Faye, A., Kalra, G., Subramanyam, A., Shah, H., Kamath, R., & Pakhare, A. (2013). Study of

marital adjustment, mechanisms of coping and psychopathology in couples seeking divorce in India. *Sexual and Relationship Therapy, 28*(3), 257-269.

Hackney, H., & Bernard, J. (1999). Dyadic adjustment process in divorce counseling. *Journal of Counseling & Development,* 134-143.

Hensley, R. (1996). Relationship termination and the Fisher Divorce Adjustment Scale: A comparative study. *Journal of Divorce & Remarriage*, *25*(1-2), 139-150.

Rausch, S., Auerbach, S., & Gramling, S. (2008). Differences in stress reduction, reactivity, and recovery. *Sex Roles, 59*, 726-737.

Riphenburg, C. J. (1998). Changing gender relations and the development process in Oman. *Islam, Gender, and Social Change*, 144-168.

Mandemakers, J., Monden,C., & Kalmijn, M. (2010).Are the effects of divorce on

psychological distress modified by family background? *Advances in Life Course Research, 15*, 27-40

Matud, P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences 37*, 1401–1415.

Lehr, R., & MacMillan, P. (2001). The psychological and emotional impact of divorce: The noncustodial fathers' perspective. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, *82*(4), 373-382.

Lorenz, F., Wickrama,K., Conger,R., & Elder, G. (2006). The short-term and decades-long effects of divorce on women's midlife health. *Journal of Social Behavior, 47*, 111-125.

Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior, 19,* 2-21.

Schlossberg, N., Waters, E., & Goodman, J. (1995). Counseling in transition: Linking

practice with theory (2nd ed.). New York: Springer.

Tein, J., Sandler, I., & Zautra, A. J. (2000). Stressful life events, psychological distress, coping, and parenting of divorced mothers: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, *14*, 27-41.

Williams, K. & Dunne-Bryant, A. (2006). Divorce and Adult Psychological Well-Being: Clarifying the Role of Gender and Child Age. *Journal of Marriage and Family,* 68(5), 1178-1196.

Yilmaz, A. E., & Fi § iloglu, H. (2006). Psychometric properties of the Fisher Divorce Adjustment Scale in a Turkish divorced sample. *Journal of Divorce & Remarriage*, *45*(1-2), 149-169.

فاعلية برنامج تدريبي معرفي – سلوكي في خفض التسويف الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات

أ.م.د. أمل عبدالرزاق المنصوري

كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة

Aalmansouri782@gmail.com

فاعلية برنامج تدريبي معرفي – سلوكي في خفض التسويف الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات

أ.م.د. أمل عبدالرزاق المنصوري

مستخلص البحث :

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي معرفي– سلوكي في خفض التسويف الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات، ولتحقيق اهداف البحث تم تطبيق مقياس التسويف الاكاديمي (Choi and Moran,2009) ومقياس آخر لمعرفة الاسباب المؤدية الى التسويف الاكاديمي من اعداد الباحثة. وشملت الدراسة عينة من طالبات قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية للبنات بجامعة البصرة ، وبناءً على درجات افراد العينة على مقياس التسويف الاكاديمي تم اختيار عينة الدراسة والبالغة (٣٠) طالبة تم توزيعهن عشوائيا على مجموعتين متساويين ، مجموعة تجريبية واخرى ضابطة ، وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً معرفياً سلوكياً لخفض مستوى التسويف الاكاديمي، و تألف البرنامج من (١٣) جلسة في حين المجموعة الضابطة لم تتلق اي معالجة ، وقد اسفرت النتائج الى ان المجموعة التجريبة اظهرت انخفاضا بشكل دال احصائياً في التسويف مقارنة مع المجموعة الضابطة، والبرنامج يتمتع بفاعلية كبيرة .

الكلمات المفتاحية : التسويف الاكاديمي ،البرنامج التدريبي ، المعرفي – السلوكي .

Abstract:

The current study aims to identify the effectiveness of a cognitive-behavioral training program in reducing academic procrastination among students of the College of Education for Girls, and to achieve the objectives of the research, the Academic Procrastination Scale was applied (Choi and Moran,2009) and another measure to find out the reasons leading to academic procrastination, prepared by the researcher. The study included a sample of female students in the Department of Educational and Psychological Sciences / College of Education for Girls at Basra University, and based on the grades of the sample members on the academic procrastination scale. The study sample of (30) female students was selected and distributed

randomly into two equal groups, an experimental group and one control group, and the experimental group received a cognitive behavioral program to reduce the level of academic procrastination, and the program consisted of (13) sessions while the control group did not receive any treatment, The results showed that the experimental group showed a statistically significant decrease in procrastination compared with the control group, and the program is highly effective.

Keywords:
academic procrastination, training program, cognitive-behavioral.

مشكلة الدراسة :

يعد التسويف في أداء المهمات والواجبات مشكلة حقيقية منتشرة بين الطلبة الجامعيين، وبالتالي فإن دوام هذا السلوك يعد سلوكاً غير مرغوب فيه ؛ لما له من عواقب سلبية عليهم أنفسهم وعلى المجتمع. فقد يؤدي التسويف الاكاديمي إلى عواقب وخيمة تتمثل في التقييم السلبي للذات ولومها ، والشعور بالندم، وضعف الإنجاز الأكاديمي، وفقدان الفرص . وتعد ظاهرة التسويف الاكاديمي والمنتشرة في الاوساط التربوية ظاهرة حقيقية تنتشر بين الطلبة في جميع المراحل الدراسية بشكل عام ، وبين طلبة الجامعة بشكل خاص .(kandemir,2014)

ويلاحظ أن التسويف بين الطلبة الجامعيين يتسبب في ضياع الكثير من أوقاتهم أو أعمالهم اليومية فهو احد الظواهر التي تؤثر على فاعلية الافراد والدافعية لديهم نحو انجاز اعمالهم في مختلف جوانب الحياة وخصوصا الجانب الاكاديمي حيث ينتشر التسويف الاكاديمي بين الطلبة بنسبة لايستهان بها اذ تشير دراسة اونجبوزي (Onwuegbuzie,2004) الى مايقارب ٤٠%-٦٠%من الطلبة الجامعين لديهم تسويف دائم او شبه دائم في اعداد البحوث والاستعداد للاختبارات وتسليم التقارير والواجبات في حين تشير الى ان نسبة ٤٢% منهم يؤجلون اجراءات الامتحانات الدراسية ٦٠% منهم يؤجلون قراءة المهام الاسبوعية (Onwuegbuzie,2004,p33). واشارت دراسة (ابو غزال ٢٠١٢) الى ان انتشار التسويف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة يصل

الى ٢٠,٢%من ذوي التسويف المرتفع، و٥٧,٧%من ذوي التسويف المتوسط، و ١٧,٢%من ذوي التسويف المنخفض كما ان طلبة الجامعة ذات التسويف العالي يمتازون بمستوى تحصيلي متدنٍ مع ارتفاع التوتر لديهم (ابو غزال ،٢٠١٢، ص١٣١).

ووجدت الباحثة من خلال دراسة استطلاعية اجريت على عينة من طالبات كلية التربية للبنات قوامها (٥٠) طالبة في مختلف التخصصات تم سحبها بطريقة عشوائية حول التسويف الاكاديمي، بينت النتائج ان (٧٧%) من الطالبات يؤجلن اعمالهن الاكاديمية على الرغم من حث اعضاء هيئة التدريس على ضرورة انجاز الواجبات بالوقت المقرر .

وان الكثير من طلبة التعليم الجامعي لديهم نية استكمال مهامهم الاكاديمية داخل الاطار الزمني لكنهم يفتقرون الى الحافز للبدء وهذه العملية عادة مصاحبة للمشاعر الضيق المرتبطة بالقلق ولوم الذات والفشل الدراسي وانخفاض الثقة بالنفس وارتفاع الاكتئاب والكبت والنسيان وعدم التنظيم وفقدان الطاقة (Yong ,2010,63). وأضاف فراري وتايس (Ferrari & Tice, 2000) أن المسوِّف شخصاً يؤجل أعماله ، وهو يَعرف ماذا يريد أن يفعل ولديه الاستعداد لإنجازها (ابو زريق وجرادات ، ٢٠١٣، ص١٥).

ويرى راكس ودن (Rakes & Dunn 2010) أن التسويف الاكاديمي عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية، وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لِّترك المهام الاكاديمية جانبا أو جتنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه، وعادة ما يؤثر سلوك التسويف الاكاديمي سلبا على الأداء الاكاديمي والتعلم، ويحد من نوعية وكمية أعمال الطلبة.(محمد ،٢٠١٩، ص ٣٧٠)

وقد برهنت الدراسات والبحوث النفسية على ان هذه السلوكيات غير الصحيحة التي يمارسها الطلبة اثناء الدراسة تعد عاملاً حاسماً في تهديد سير عملية التعليم بشكل اوضح وفي شخصيات الطلبة وانجازهم الاكاديمي وتكيفهم الدراسي بشكل عام وقد يؤدي بهم الى الاتكالية والفشل الدراسي (الزهراني ، ٢٠١٠، ص ٥-٦) .

ويأتي انتشار سلوك التسويف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة نتيجة شعور معظمهم بأنه يمكنهم النجاح والتفوق الدراسي باقل مجهود، ويكون وقت استذكارهم على فترات متباعدة، ممايؤدي الى انخفاض مستواهم الدراسي (عطا الله ، ٢٠١٧ ، ص١٦٣) ، وكذلك يؤدي الى انخفاض تقدير الذات وتنظيم الذات ، وفاعلية الذات لدى المتسوفين (Ozer&Ferrari ,2011,p.34) .

وبصورة اوضح فان معايير التسويف الاكاديمي تتمثل في ان يكون للتسويف الاكاديمي نتائج سلبية ، وان لا يكون له حاجة ، اي ليس هناك هدف للتسويف الاكاديمي ، وان يترتب عليه عدم انجاز المهمات وعدم اتخاذ القرارات في الوقت المناسب (المخلافي وآخران، ٢٠٢٠ ، ص١٩)، و يترتب على التسويف الاكاديمي مشكلات دراسية وشخصية خاصة لدى المتعلمين في المرحلة الجامعية، وأن هناك ارتباطا سلبيا بين التسويف والاداء الاكاديمي .(Chow, 2011,p. 238)

ويعود التسويف الاكاديمي الى انخفاض مستوى الاحساس بالمسؤولية، وقلة تنظيم الوقت ، والخوف من الفشل ، وضعف القدرة في التركيز على أداء المهام ، والمثالية ، ووضع اهداف غير منطقية . (Akdemir, 2019, p.13-14)

ومن الفنيات التي يمكن ان تستخدم في خفض التسويف الاكاديمي ، هي فنيات التدخل المعرفي السلوكي ، وقد استخدمت كارول (Carol 1991) هذه الفنيات بجودة عالية في خفض التلكؤ الاكاديمي وذلك من خلال برنامج تعليمي فردي وجماعي على عدد من طلبة الجامعة. (جابر ، ٢٠١٤ ، ص ٥)

ومن هنا بدأ التفكير في الاجراءات التي يمكن اتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها للتخفيف من مشكلة التسويف الاكاديمي، ويعد العلاج المعرفي – السلوكي احدى هذه الطرق التي استخدمت من قبل الباحثين في دراسات عدة لمعالجة هذه المشكلة والتخفيف من اثارها السلبية بحيث يعد الاتجاه المعرفي – السلوكي بانه اتجاه يركز على كيفية تفسير الافراد للخبرات المعرفية اكثر من تركيزه على البيئة خصوصا وانه منذ اكثر من ثلاثين عام يستخدم لعلاج المشكلات السلوكية والحياتية والتربوية حيث اقترح مايكنبوم (Meichenbaum) هذا الاسلوب لعلاج مشكلات كثيرة يتعرض لها الفرد مثل القلق

والاحباط والتلكؤ ومشكلات سلوكية متعددة ، وان كل المقاربات المعرفية السلوكية هي تكاملية في ميدان العلاج والارشاد النفسي (غاري ،٢٠١١، ص ٣٩٨) .

لذا تكمن مشكلة الدراسة الحالية بالاجابة على السؤال الآتي: مامدى فاعلية برنامج تدريبي معرفي – سلوكي في القدرة على خفض مستوى التسويف الاكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات/ جامعة البصرة ؟

اهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من جانبين، يتمثل الجانب الأول في الأهمية النظرية ويتمثل في:

١- الحاجة الماسة إلى دراسة شاملة لمعرفة أسباب التسويف وكيف يمكن تخفيفه لدى طالبات الجامعة . حيث تسهم هذه المعرفة بمساعدة الطلبة والأفراد بشكل عام على التخلص، أو التقليل من سلوك التسويف.

٢- تقديم ادلة جديدة عن مدى تأثير العلاج المعرفي – السلوكي في تخفيف التسويف الاكاديمي .

٣- يمكن للدراسة الحالية ان تشكل منطلقا لدراسات لاحقة في ضوء متغيرات مختلفة .

أما الاهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل في:

١- تزويد هذه الدراسة الأخصائيين النفسيين والمرشدين الأكاديميين ببرنامج إرشادي وتدريبي يساعد الطلبة الجامعيين على التخفيف من ظاهرة التسويف.

٢- اسهامها في وضع توصيات وأساليب تساعد الطلبة والأفراد بشكل عام على التخلص من ظاهرة التسويف؛ لأنها مكلفة على الصعيد الفردي والجماعي.

٣- اسهام هذه الدراسة فيما تقدمه من برنامج تدريبي معرفي سلوكي في الجانبين الوقائي والارشادي لطلاب الجامعة .

٤- توعية التربويين بضرورة مساعدة الطلبة من التخلص من هذا السلوك ومايترتب عليه من اثار سلبية نفسية وتعليمية .

اهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية الى ما يأتي :

١- قياس مستوى التسويف الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات.

٢- التعرف على اسباب التسويف الاكاديمي من وجهة نظر طالبات كلية التربية للبنات.

٣- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المعرفي- السلوكي في خفض التسويف الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات .

ولتحقيق الهدف الثالث للدراسة وضعت الباحثة الفرضيات الاتية :

الفرضية الاولى : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج تبعا للاختبارين القبلي و البعدي في مقياس التسويف الاكاديمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي خضعت الى البرنامج المعرفي السلوكي وطالبات المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج تبعا للاختبار البعدي في مقياس التسويف الاكاديمي .

الفرضية الثالثة : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي خضعت الى البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في الاختبار البعدي والاختبار التتبعي في مقياس التسويف الاكاديمي.

الفرضية الرابعة : لا توجد فاعلية للبرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في خفض التسويف الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات .

حدود االدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بعينة من الطالبات المتسوفات اكاديمياً من المرحلة الثانية / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للبنات في جامعة البصرة للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) .

تحديد المصطلحات :

الفاعلية : Effective

عرفها شحاته والنجار (٢٠٠٣) بانها مدى الاثر الذي يمكن ان تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في احد المتغيرات التابعة كما تعرف بانها اثر

عامل او بعض العوامل المستقلة على عامل او بعض العوامل التابعة (شحاته والنجار ،٢٠٠٣،ص ٢٣٠)

وعرفها مجدي (٢٠٠٩) بانها القدرة على التأثير وبلوغ الاهداف وتحقيق النتائج المرجوة بافضل صورة ممكنه (مجدي ، ٢٠٠٩،ص ٧٥٤)

التسويف الاكاديمي : Academic Procrastination

عرفه (Steel 2007) بانه ميل الفرد بشكل اختياري او طوعي لتأجيل المهمات الاكاديمية لأوقات لاحقه وعدم اتمامها في الوقت المحدد على الرغم من معرفته لاثارها السلبية المترتبة .(عبود،٢٠١٦ ،ص٦٤٦ ؛ , p.102 , ٢٠١٨ ،Abood)

وعرفه اوزر وفيراري (Ozer&Ferrari 2011)

انه الميل لتأجيل المهام الضرورية للوصول الى الهدف المنشود وهو سمه شخصية اكثر تعقيد من مجرد انها ادارة الوقت بطريقة غير فعالة فهو يعد ظاهرة معقدة ذات مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية .

(Ozer&Ferrari ,2011 , p.33)

وعرفه ابو غزال(٢٠١٢) هو ميل الفرد لتأجيل بدء المهمات الأكاديمية، أو إكمالها ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي (أبو غزال، ٢٠١٢، ص١٣٤).

البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي : Cognitive –behaviral Program

عرفه ريتشارد (Richard 1997) بانه مجموعة من الاجراءات العلاجية والتدريبية التي تجسد تصورات عن التغير وتضع اهمية اساسية على العملية المعرفية وتهدف بصورة اجرائية الى بعض الممارسات العلاجية لتبديل المظاهر المعرفية (السيد،٢٠٠٩ ،ص٧١٢).

التعريف الاجرائي : برنامج يعمل على دمج فنيات معرفية سلوكية من خلال الجلسات بهدف احداث تغيرات مطلوبة في السلوك للتحقق فاعلية في تخفيف التسويف الاكاديمي لدى افراد العينة والذي يقاس اثره بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية .

خلفية نظرية ودراسات سابقة :

اولا – خلفية نظرية :

التسويف Procrastination : ظهر مصطلح التسويف مع ظهور الثورة الصناعية عام ١٩٥٠ تقريبا بيد ان مصطلح التسويف دخل كمفهوم في المجال التربوي عام ١٩٧٠ على يد العالم النفسي (كنويس Knaus) تحت مسمى التسويف الدراسي او الاكاديمي والذي عرفه بانه سلوك يتضمن تأجيل وتأخير الطالب لاداء الواجبات الدراسية او مايكلف به من مهمات (Steel,2002,p.65) . واقترح بعض العلماء ان لا نحكم على التسويف الا عندما تتوفر ثلاثة معايير وهي :

١- ان يكون للتسويف نتائج عكسية .
٢- ان يكون التاجيل لا حاجه له أي ان ليس هناك هدف من التأجيل .
٣- ان يترتب على التأجيل عدم انجاز المهام وعدم اتخاذ القرارات في الوقت المحدد .

وقد ينتج من التسويف توتر وشعور بالذنب وحدوث بعض الازمات وقد يقل انتاج الشخص مما يؤدي الى عدم رضا المجتمع عن المسوف بسبب عدم التزامة بالقيام بواجباته وعدم تنفيذ التزاماته فعندما تجتمع هذه المشاعر على المسوف فانها تؤدي الى مزيد من التسويف وقد يحصل في درجات معقولة لكنه قد يتحول الى مشكلة عندما يسبب عرقله لما اعتاد الانسان القيام به من اعمال ، والتسويف المزمن قد يكون علامة لاضطرابات نفسية كامنة داخل الشخص المسوف . (العبيدي ،٢٠١٣، ص١٤٧)

انواع التسويف :

١- التسويف الاكاديمي .
٢-التسويف في اتخاذ القرار .
٣-التسويف العصابي .
٤-التسويف القهري وغير المنطقي .
٥-التسويف في روتين الحياة ، (احمد ،٢٠٠٨، ص١٢)

اسباب التسويف :

اشار نوران (Noran 2000) الى ان هناك عدة اسباب للتتسويف منها .

١- قلة القدرة على تنظيم الوقت مما يتسبب في تأجيل انجاز المهمة .

٢- قلة التركيز اثناء انجاز المهمات بسبب تشتت انتباه الفرد .

٣- القلق والخوف من الوقوع بالخطأ اثناء اداة المهمة .

فضلا عن ذلك اشار تكمان (Tuckman 1991) الى:

٤- تدني تقدير الذات مما يضعف الفاعلية الذاتية .

٥- من الناحية المعرفية يعزى التسويف الى اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية .

٦- ويرجع التسويف لضعف الدافعية لدى الشخص وصعوبة التنظيم الذاتي (السلمي ، ٢٠١٥، ص٦٤٣)

صفات المسوفين :

١- يمتلكون مواهب عالية لاختراع الاعذار لعدم انجاز مهماتهم وذلك محاولة لكبت مايسمونه بتأنيب الضمير

٢- يغضبون بسرعة ويتخذون قرارات جديدة .

٣- لايتابعون تنفيذ قراراتهم ويماطلون اكثر .

٤- يستمرون في تكرار الاشياء نفسها ويسيرون في الدائرة نفسها حتى تنشأ ازمة لا يستطيعون حلها .

وان اسوأ مافي التسويف هو تحويله الى نمط من الحياة قد لايشعر به وذلك بسبب تحويله الى عادة الا انها بكل اسف عادة سلبية تؤدي الى مزيد من الضعوط والصعوبات (العاسمي ،٢٠١٤ ، ص ٣).

النظريات التي فسرت التسويف :

نظرية اليس ونويس :

يفسر اليس ونويس (Knaus & Ellis ,1977) السلوك التسويفي بالمعتقدات الخاطئة بشأن ضعف قدراتهم والخوف غير العقلاني من المهمات التي يكلفون بها لذلك

غالبا ماتدور المعتقدات العقلانية للمتسوفين في انهم لا يمتلكون القدرات اللزمة لاكمال واجباتهم بشكل مرضي والتي لا تتلائم مع معتقداتهم بشكل واقعي مع قدراتهم ونوع المهام التي يكلفون بها لهذا يؤجلون اعمالهم وتزودهم عذرا سهلا ومناسب لتماشي اتمام مهماتهم بانهم سيفشلون حتما (الصالح ،٢٠١٣ ، ص٢٤٩)

نموذج التوجيه الدافعي :

وضع هذا النموذج (Deciy & Ryan) عام ١٩٨٥اذ فسر التسويف على وفق الدافعية التي تحفز الفرد للعمل في نشاط معين فلافراد المسوفين تنقصهم الدافعية للقيام بالواجبات والمسؤوليات المناطه بهم فحين يكلف المسوفوفين بهذه الواجبات نراهم يتلكؤون ويتململون ويتهربون عن ادائها وقد يشغلون انفسهم في اشياء اخرى حيث يتميز هولاء وفق هذا النموذج بالسلبية وعدم الرغبة والاهتمام بانجاز الاعمال وارجع سببة الدافعية المنخفضة الى الى المعتقدات الى تقف ورائها فعندما يعتقد الافراد بان الكفاءة والقابلية في اداء المهمات تنقصهم او انهم غير قادريين وواثقين بجهدهم على انجاز المهمات سرعان مايتوقعون الفشل ومن ثم ترك المهمة او تأجيلها ويقترح اصحاب هذا النموذج ان المحفزات والعبارات التشجيعية والمكافئات الخارجية يمكن ان تساعد في انطفاء هذا السلوك وتغيره وتنشيطهم نحو القيام بواجباتهم المختلفة (Stell et al.. ,2001,p.100)

نموذج فاعلية الذات :

قدم هذا النموذج من قبل العالم (باندورا) عام ١٩٧٧ اذ فسر التسويف على انه يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد والتي عرفها بانها معتقدات الافراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة في اظهار سلوكيات ناجحة في مواقف معينة .فعندما تكون فاعلية الذات عالية تكون كفاءة الفرد الذاتية عالية ايضا فانه يظهر دافعية عالية وسلوك داعم لانجاز المهمات في حيث اذا كانت فاعلية الذات متدنية فان الفرد سوف يتجنب اداء الواجبات والمسؤوليات لذا تتعلق الكفاءة الذاتية المتدنية للمسوفين حول قدراتهم في تنفيذ واجباتهم بنجاح ويتهربون من اداء واجباتهم لانهم يعتقدون ليست لديهم القدرات الكافية لانجازها في الوقت المطلوب .وقد وجدت الدراسات النفسية التي اعتمدها هذا النموذج ان الطلبة الذين لديهم

كفاءة ذاتية كانوا اكثر حماسا في اداء واجباتهم الدراسية ويطورون استراتيجيات اكثر فاعلية في مواجهة الصعوبات . (Chun & Choi,2005,p.252)

نموذج اوزر وفيراري (Ozer & Ferrari,2011)

هو نموذج حديث قدم تفسيرا شاملا للتسويف الاكاديمي بذلك على نموذج (Solomor &Rothblum 1984) ونموذج (Knaus & Ellis ,1977) حيث قاما بدراسة على عينة من الاتراك (٢٠١١) اسفرت الدراسة على النتائج الاتية . ان اسباب التسويف (الكمالية والنفور من اداء المهمات والتمرد والسيطرة واتخاذ المخاطرة ومن ثم وضعا تعريفا للتسويف الاكاديمي بانه (الميل لتأجيل المهام الضرورية للوصول للهدف المنشود وهو سمة شخصية اكثرا تعقيدا اكثر من مجرد انها ادارة الوقت بطريقة غير فاعلة).اذ يعد التسويف الاكاديمي وفق هذا النموذج ظاهرة معقدة ذات مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية والتي تتضمن التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية لهذا التاجيل (Ozer & Ferrari,2011,p.33) مثلا يقوم الطالب بتأجيل واجبة الى امر غير معلوم كأن يقول سانجز واحد الان ثم الواجب الاخر ساتركه الى الغد .

نظرية العلاج المعرفي السلوكي :

من مسلمات هذه النظرية ان جزءا كبيرا من اضطراب السلوك يتم بفعل افكارنا الخاطئة لاننا لا نعرف الطريقة الصحيحة في التفكير، وان الفكرة الرئسية في نظرية العلاج المعرفي السلوكي تتمثل في ان استجاباتنا السلوكية والوجدانية تتاثر كثيرا بمعارفنا (افكارنا) التي تحدد الكيفية التي نستقبل بها الاشياء وندركها . لذا فان اثر المعالج يكمن في تدريب الفرد على الطريقة الصحيحة للتفكير لتعديل محتوى افكاره (أي مايقولون لانفسهم) في مواقف الحياة المختلفة . وذلك من خلال اعادة التنظيم المعرفي عند الفرد من خلال التركيز على اهمية الحوار الداخلي(self– talk) عند الانسان وكيف يمكن تغيره وتغير افكاره ومشاعره ليتم تعديل السلوك في النهاية (هوفمان ،٢٠١٢،ص ١٧).

مراحل العلاج المعرفي السلوكي عند ميكنباوم :

١- المرحلة الاولى : ملاحظة الذات (مراقبة الذات) وفيها يعرف المسترشد كيف يعبر عن سلوكه الذي يزيد من وعيه وان لايشعر بانه سيكون ضحية للتفكير السلبي وان يعرف المعالج طرائق العزو عند الافراد وعباراتهم يوجهونها نحو ذواتهم .

٢- المرحلة الثانية : الافكار والسلوك غير المتلائمة او المتكافئة .وفي هذه المرحلة يؤثر الحديث الجديد للمعالج في البنية المعرفية فاذا كان المطلوب تغير سلوك المسترشد فينبغي ان يولد لنفسه سلسلة من سلوكيات جديدة غي مكيفه مع سلوكياته الحالية وهنا يستطيع المعالج ان يتجنب السلوكيات غير المناسبة ويختار سلوكيات مناسبة وفقا لافكارة الحالية (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩، ص١٥٤)

٣- المرحلة الثالثة :تطوير الجوانب المعرفية الخاصة بالتعديل (التغير) وفيها يؤدي المسترشد مهمات تكيفيه جديدة خلال حياته اليومية ليكون التركيز على مايقوله المتعالج لنفسه حول السلوكيات المتغيرة الجديدة التي تعلمها وعلى نتائجه التي ستبقى وستعمم على مواقف اخرى .(سليمان ،٢٠١٤، ص ٦٠)

اتفق ميكنباوم مع اليس في دور الحوار الداخلي على سلوك الافراد وقد انطلق ميكنباوم من الفرضية التي مفادها ان الاشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دورا في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها لاحقا . وان هذا الحديث الداخلي يأتي على مثل تعليمات تصدر من الاخرين الى الطفل على شكل حوار خارجي ، ثم يكتسب الفرد القدرة على ضبط سلوكة عن طريق تعليمات صريحة وواضحة يقولها الفرد لنفسه . (الشناوي وعبد الرحمن ٢٠٠٥ ، ص٢٢٠-٢٢١)

وقد استندت الدراسة الحالية في اعداد البرنامج السلوكي المعرفي على نظرية ميكنبوم خاصة ماجاء به حول توضيح المفاهيم التي تتعلق بالافكار من خلال جمع المعلومات التي توضح حالة الفرد قبل بدء البرنامج لمعرفة الخبرة الشخصية المؤلمة مثل الخوف والتوتر والغضب والتي تؤثر على صحتة النفسية ثم العمل على اكسابه مهارات التوافق

من خلال تغير الافكار السلبية والتحدث مع الذات او التعلم الداخلي والعمل على تنظيم المجال الادراكي لديه والتدريب على التعبير عن المشاعر والافكار التي تتناسب مع موقف الحياة اليومية ثم تجريب هذه المهارات او تكرارها في مواقف الحياة ومتابعة تطبيقها (ابوه ،٢٠١٧ ، ص٣٣)

وقد حدد ميكنبوم طرائق تعديل السلوك في تدريب الفرد على التعرف على التعليمات الذاتية السلبية ونمذجة السلوك الايجابي وذلك من خلال تقديم تعليمات ذاتية يقدمها الفرد لنفسه تؤكد الكفاءة الذاتية بدل التركيز على الفشل ومن ثم تقديم الفرد للتعليمات الذاتية الايجابية جهرا عند اداء السلوك المستهدف ثم تقديمها لنفسه سرا بعد ذلك .وبالرغم من طريقة ميكنبوم اثبتت فاعليتها بنجاح في تخفيف المشكلات المرتبطة بالقلق الاجتماعي والدراسي ومواجهة الضغوط النفسية والتفاعل مع الازمات وزيادة الضبط الذاتي ولكن يجب الاستفادة من الفنيات الاخرى مثل مراقبة الحوار الداخلي وتعديلة يحتاج الى الكثير من التدريب والوعي الذاتي والقدرة على الاستبصار بالذات .(الصباح ، ١٤٣٥هـ ، ص٢٢)

دراسات سابقة :

دراسة جودة (٢٠١١) اثر برنامج ارشادي في خفض سلوك المماطلة لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى المماطلة لدى طلاب المرحلة الاعدادية والتعرف على اثر برنامج ارشادي في خفض سلوك المماطلة ،ولتحقيق ذلك تطلب بناء مقياس سلوك المماطلة وتكون مجتمع البحث من (٤٠٠) طالبا وبناء على درجاتهم تم اختيار عينة البحث المتكونة من (٣٠) طالبا تم تقسيمهم الى مجموعتين قوام كل واحدة (١٥) طالبا وشمل البرنامج المجموعة التجريبية بواقع (١٤) جلسة اظهرت النتائج وجود اثر للبرنامج الارشادي في خفض سلوك المماطلة لدى طلاب المجموعة التجريبية .(جودة ، ٢٠١١، ص ٣٢٥)

دراسة ازريق وجرادات (٢٠١٣) اثر تعديل العبارات السلبية في تخفيض التسويف الاكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الاكاديمية .

هدفت الدراسة الى استقصاء اثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الاكاديمي في تخفيض التسويف الاكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الاكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر ولتحقيق اهداف الدراسة طور مقياس التسويف الاكاديمي واخر للفاعلية الذاتية وتكون مجتمع الدراسة من (١٢٠) طالبا في الصف العاشر وبناء على درجات افراد المجتمع على مقياس التسويف الاكاديمي تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من (٣٣) طالبا تم تقسيمهم عشوائيا الى مجموعتين مجموعة تجريبية واخرى ضابطة .وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجا لتعديل العبارات الذاتية المنتجة للتسويف الاكاديمي والذي تكون من (١٣) جلسة في حين لم تتلق المجمةعة الضابطة أي معالجة وقد اشارت نتائج الدراسة الى ان المجموعة التجريبية اظهرت انخفاضا اعلى بشكل دال احصائيا في التسويف وتحسنا اعلى في الفاعلية الذاتية في كل من القياسين البعدي والتتبعي .(ابو زريق وجرادات ،٢٠١٣ ، ص ١٥)

دراسة شانك (Chang,2014) دراسة دور الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها بالكمالية والقلق والتسويف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة .

هدفت الدراسة الى معرفة دور الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها بالكمالية والقلق والتسويف الاكاديمي لدى طلبة جامعة كاليفورنيا ، وتألفت عينة الدراسة من (٣٣٥) طالبا وطالبة وبواقع (٧٥) طالبا(٢٦٠) طالبة . واستخدم الباحث خمسة مقاييس ، واظهرت النتائج بان مستوى التسويف الاكاديمي كان مرتفعا ، كذلك اظهرت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف الاكاديمي والدافعية الخارجية ، في حين اشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية سالبة مع الدافعية الداخلية .

دراسة جابر وآخران (٢٠١٤) عن فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الاكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا.

هدفت الدراسة الى معرفة اثر برنامج معرفي سلوكي في خفض التلكؤ الاكاديمي لدى عينة من المراهقين المعاقين سمعيا ، وتألفت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا وطالبة

من مدارس الأمل للصم فية مدينة القاهرة . واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الاكاديمي ، وطبقت فنيات . وتوصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض التلكؤ الاكاديمي لدى عينة الدراسة .

دراسة (Abood 2018) عن أثر برنامج إرشاد جمعي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية .

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون بالاردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس للتسويف الأكاديمي ومقياس آخر للضبط الذاتي، وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياسي الدراسة، تم اختيار عينة الدراسة. التي تكونت من (٣٠) طالباً، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تألفت كل مجموعة من (١٥) طالباً، حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، أما المجموعة الضابطة فلم تتدخل أي برنامج علاجي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي قد أظهر فاعلية أكبر من عدم المعالجة في تخفيض التسويف الأكاديمي في القياس البعدي، كما تبين أن هذه الفاعلية قد استمرت في قياس المتابعة. كما بينت النتائج أن البرنامج العلاجي كان أكثر فاعلية من عدم المعالجة في تحسين الضبط الذاتي في القياس البعدي وقياس المتابعة.

دراسة محمد (٢٠١٩) التسويف أألكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التسويف الاكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، والكشف عن العلاقة بينهم، والتعرف على الفروق في متغيرات الدراسة حسب اختلاف النوع ، والتخصصات الاكاديمية ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٤) طالبا وطالبة ، واستخدم الباحث مقياس التسويف الاكاديمي إعداد أبو غزال (٢٠١٢) ، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا إعداد الباحث، ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد السيد (٢٠١٤) ، وقد توصلت نتائج الدراسة

إلى أن مستوى التسويف الاكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى كان متوسطا ، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متغيرات التسويف الاكاديمي.

اجراءات الدراسة ومنهجيتها :

المنهج : استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار القبلي والبعدي.

مجتمع الدراسة : يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للبنات – جامعة البصرة للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) والبالغ عددهن (٢٥٠) طالبة لثلاث مراحل فقط لان القسم مستحدث .

جدول (١) توزيع طالبات قسم العلوم التربوية والنفسية

المرحلة	عدد الطالبات
الاولى	٨٤
الثانية	١٠٠
الثالثة	٦٦
المجموع	٢٥٠

عينة الدراسة :

عينة التجربة : بلغت عينة تطبيق التجربة (٣٠) طالبة تم اختيارهن بعد تطبيق مقياس التسويف الاكاديمي وحصولهن على اعلى الدرجات على المقياس بعدها تم تقسيم الطالبات عشوائيا الى مجموعتين مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج المعرفي السلوكي تتكون من (١٥) طالبة ومجموعة ضابطة لم تتعرض لاي برنامج تكونت من (١٥) طالبة ايضا.

عينة التطبيق النهائي لمقياس التسويف الاكاديمي ومقياس اسباب التسويف مكونة من (٢٠٠) طالبة.

ادوات الدراسة :

لتحقيق اهداف الدراسة ، استخدمت الباحثة ثلاثة ادوات في هذه الدراسة الا وهي:

اولا – مقياس التسويف الاكاديمي :

اعتمدت الباحثة على مقياس التسويف الاكاديمي الذي اعده شوي وموارن (Choi and Moran,2009) وذلك لقياس التسويف الاكاديمي والمعرب من (السلمي ،٢٠١٥) والذي يتكون من (٤٠) فقرة حيث تمثل الخمس فقرات الاولى التسويف السلبي وضع امام كل فقرة خمس خيارات نوع ليكرت (لاتنطبق علي =١ ، تنطبق علي نادرا =٢، تنطبق علي احيانا =٣، تنطبق علي غالبا =٤، تنطبق علي تماما =٥) وباقي فقرات المقياس تمثل التسويف الاكاديمي الفعال ويمثل عكس التدرج لهذه الفقرات ويمكن لدرجة المفحوص ان تتراوح بين (٤٠-٢٠٠) وكلما ارتفعت درجة المفحوص على المقياس فان ذلك يؤشر الى زيادة مستوى التسويف الاكاديمي لديهم، وللحكم على مستوى التسويف الاكاديمي عند طالبات كلية التربية للبنات فقد اعتمدت الباحثة المعيار الاحصائي الآتي :

اقل من ٩٣= متسوى متدنٍ من التسويف ، ٩٤ -١٤٦= مستوى متوسط من التسويف، من ١٤٥ فاكثر = مستوى مرتفع من التسويف.

صدق وثبات المقياس:

صدق المقياس : تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس للتأكد من سلامة ودقة الفقرات لمفهوم التسويف الاكاديمي بما يتلائم مع البيئة العراقية وابداء أي ملاحظات يرونها مناسبة وعليه تم تعديل بعض الفقرات تعديلا طفيفا .

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من ذلك بتطبيق المقياس على عينة من طالبات قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية للعلوم الإنسانية (٤٠) طالبة وذلك لاستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تبين ان جميع الفقرات تتمتع بمعامل صدق جيد.

الثبات : هو الاتساق في نتائج المقياس، والمقياس الثابت اختبار موثوق فيه ويعتمد عليه ويتحقق الثبات اذا كانت فقرات الاختبار تقيس المفهوم نفسه. وللتأكد من دلالات الثبات للمقياس اعتمدت الباحثة طريقة الاختبار واعادة الاختبار، حيث اختيرت عينة عشوائية قوامها (٢٠) طالبة وتم تطبيق المقياس عليهن ، وبعد مرور اسبوعين أعيد تطبيق المقياس

مرة اخرى على نفس العينة ، وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الاول و الثاني فقد بلغ معامل الثبات (٨١%) وهو معامل جيد جدا وبهذا الإجراء يعد مقياس التسويف الاكاديمي جاهزا للتطبيق في الدراسة الحالية.

ثانيا – مقياس اسباب التسويف الاكاديمي :

قامت الباحثة ببناء مقياس اسباب التسويف الاكاديمي من وجهة نظر الطالبات انفسهن والهدف منه معرفة اهم الاسباب المؤدية للتسويف الاكاديمي واولويتها ليتسنى لنا وضع تدخلات ارشادية مناسبة يتضمنها البرنامج التدريبي بما يضمن تخفيفها .

وفق الخطوات الآتية :

١- توجيه سؤال استطلاعي على عينة استطلاعية من طالبات كلية التربية للبنات عن اهم وابرز اسباب التي تدفعك لتأجيل البدء بانجاز المهمات الاكاديمية او اكمالها .

٢- الاطلاع على الدراسات والادبيات السابقة لصياغة فقرات المقياس ومن هذه الدراسات دراسة (ابو غزاله ٢٠١٢) ودراسة سولومون وروبثلوم (Soloman&Rothlolum,1984) .

٣- صياغة فقرات تؤشر على اسباب تؤدي الى التسويف الاكاديمي لدى الطلبة .

وعليه

تكوَن المقياس بصورته الاولية من (٣٠) فقرة وتكون الاستجابة حسب اسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي بحيث تمثل (تنطبق علي بدرجة منخفضة جدا=١، تنطبق علي بدرجة منخفضة =٢، تنطبق علي بدرجة متوسطة =٣،تنطبق علي بدرجة كبيرة =٤، تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا =٥) موزع على خمسة مجالات هي قلة تنظيم الوقت ، والخوف من الفشل ، والمخاطرة ، وضعف الثقة بالنفس ، و ضعف التركيز والانتباه الى االمدرس)

٤- استخراج الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على لجنة مختصة في علم النفس والإرشاد التربوي وذلك لمعرفة ارائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ومدى ملاءمتها الى ما وضعت من اجله وهو قياس اسباب التسويف

الاكاديمي من وجهه نظر الطلبة . وبعد اطلاعهم تم تعديل بعض الفقرات وحذف فقرتين ليصبح المقياس مكون من (٢٨) فقرة .

٥- استخراج القوة التميزية للفقرات وذلك بطريقة الاتساق الداخلي ، حيث ان الدرجة الكلية تعد معيارا لصدق المقياس على اساس ان الفقرة تقيس الظاهرة التي وضعت من اجلها والاختبار الذي تنتمي فقراته وفقا لهذا المقياس يمتلك صدق بنائيا وقوة تميزية (Auastasi,1976,p145) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم استخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية وبهذا الاجراء اصبحت عدد فقرات المقياس (٢٥) فقرة بعدما حذفت ثلاث فقرات من المقياس .

٦- حساب ثبات المقياس : حساب الثبات يعد امرا ضروريا لانه يشير الى الدقة والاتساق في درجات المقياس التي تقيس ماوضع لقياسة . (Ebel ,1972,p101) لذلك استخدمت الباحثة طريقة اعادة الاختبار ولتطبيق هذه الطريقة تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٢٠) طالبة لتطبيق المقياس وبعد مرور اسبوعين اعيد تطبيقه على العينة نفسها وعند تحليل الاجابات في التطبيق الاول والثاني تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبار الاول والثاني وكان قدرة (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد ويفي لتحقيق اغراض الدراسة الحالية، وبهذا الاجراء اصبح مقياس اسباب التسويف الاكاديمي جاهز للتطبيق النهائي .

التصميم التجريبي :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار القبلي والبعدي

وذلك لمعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع من خلال مقارنة نتائج الاختبار القبلي بنتائج الاختبار البعدي اذ يتم تطبيق المتغير المستقل (البرنامج المعرفي السلوكي على المجموعة التجريبية في حين تترك المجموعة الضابطة من دون برنامج والشكل (١) يوضح ذلك .

المجموعات	العدد	تكافؤ المجموعتين	الاختبار	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	١٥	العمر الزمني مقياس التسويف الاكاديمي	اختبار قبلي اختبار بعدي	التعرض للبرنامج المعرفي السلوكي	مقياس التسويف الاكاديمي
المجموعة الضابطة	١٥			عدم التعرض للبرنامج المعرفي السلوكي	

الشكل (١) التصميم التجريبي لمجموعتي الدراسة

الاختبار القبلي :

تم اجراء الاختبار القبلي في يوم الخميس الموافق (٢٠١٨|٣|٣٠) على طالبات المرحلة الثانية قسم العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهن (٣٠) طالبة .

تكافؤ مجموعتي الدراسة : عملت الباحثة على تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة لغرض ضمان الدقة في بعض المتغيرات الدخيلة التي يمكن ان تؤثر في نتائج التجربة ، على الرغم من ان طالبات مجموعتي التجريبية والضابطة قد اخترن عشوائيا ، واستخدمت الباحثة التكافؤ الاحصائي في ضبط هذه المتغيرات كالآتي :

١- **التكافؤ في مستوى التسويف الاكاديمي :**

لحساب التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التسويف الاكاديمي قبل تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي تم استخدام اختبار مان وتني (Mann Whitney –test) لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعتي التجريبية والضابطة على مقياس التسويف الاكاديمي واظهرت النتائج انه لايوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اذ بلغت القيمة المحسوبة (١٠٠) وهي اكبر من القيمة الجدولية (٦٤) وكذلك قيمة الدلالة الاحصائية (٠,٦١٨) وهي اكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذ يعني لايوجد فرق دال احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التسويف الاكاديمي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	اقل قيمة الدلالة الاحصائية
التجريبية	١٥	١٦,٣٠	٢٤٤	١٠٠	٠,٤٩٨	٠,٦١٨
الضابطة	١٥	١٤,٧٠	٢٢٠,٥٠			

٢- العمر الزمني :

العمر الزمني محسوب بالأشهر حيث أنها حصلت على أعمار الطالبات من خلال سجلات شعبة التسجيل في الكلية وقد تم حساب أعمار الطالبات وقد عالجت الباحثة بياناتها باستخدام الاختبار التائي وقد أظهرت النتائج إن القيمة التائية المحسوبة (١,٣٧) هي اقل من القيمة الجدوليه (٢,٠٤٨) عند مستوى دلاله (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٨) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في العمر وجدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في تكافؤ العمر الزمني

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	١٥	٢٤٠,٦٥	٤,٣٨	٢٨	١,٣٧	٢,٠٤٨	غير دال إحصائيا
الضابطة	١٥	٢٤٣,١٢	٥,١٤				

ولاستخدام هذا التصميم لابد من القيام بالاجراءات الآتية :

١- تطبيق الاختبار القبلي لمقياس التسويف الاكاديمي على طالبات المرحلة الثانية قسم العلوم التربوية والنفسية لمعرفة من منهن تعاني من التسويف الاكاديمي .

٢- تحديد الطالبات اللواتي تزيد درجة التسويف الاكاديمي لديهن عن المتوسط الفرضي للمقياس .

٣- انتقاء (٣٠) طالبة عشوائيا ومن ثم تقسيمهن بصورة عشوائية على مجموعتين ،مجموعة تجريبية واخرى ضابطة .

٤- تعريض المجموعة التجريبية للمعالجة التجريبية (جلسات البرنامج المعرفي- السلوكي) وبالمقابل ترك المجموعة الضابطة دون تعريضها للبرنامج .

٥- تطبيق الاختبار البعدي لمقياس التسويف الاكاديمي على افراد العينة التجريبية والضابطة .

ثالثا- البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي :

يستند البرنامج التدريبي الى اسس ومبادئ النظرية المعرفية – السلوكية وتطبيقات الارشاد المعرفي – السلوكي يستند البرنامج على أسس العلاج المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Therapy التي تعتمد على ثلاثة عوامل أساسية متداخلة، هي، الأفكار، والانفعالات، والسلوكيات، اذ ترى أن الأفكار والمفاهيم الخاطئة تحدد سلوك الفرد وانفعالاته، وأن إحداث التغيير في السلوك والانفعالات يعتمد على إحداث تغيير جوهري في الجانب المعرفي، مما يعني إحداث تغيير في العوامل الثلاثة، بينما تغيير الجانب الانفعالي والسلوكي فقط يدث تأثيرا محدودا في الجانب المعرفي، وبالتالي لا تكتمل منظومة التغيير (الشناوي وعبدالرحمن، ٢٠٠٥ ،ص ١٣٩).

عناصر البرنامج التدريبي :

اولا: الهدف العام للبرنامج : يهدف البرنامج الى تمكين افراد العينة التجريبية من خفض مستوى التسويف الاكاديمي من خلال استخدام فنيات الارشاد المعرفي – السلوكي ضمن جلسات التدريب الجماعي للبرنامج ، فضلا للجلسات الفردية عند الحاجة اليها.

ثانيا : الاهداف الاجرائية للبرنامج : يمكن حصر الاهداف الاجرائية للبرنامج في ما يأتي :

١- مساعدة افراد المجموعة التجريبية على ادراك آثار التسويف الاكاديمي والاسباب الكامنة وراءه لتعديل الافكار بشأنها.

٢- تدريب افراد العينة التجريبية على فنيات معرفية وسلوكية وبالذات مهارة إعادة تشكيل البنية المعرفية من خلال (مراقبة الحوار الداخلي – تعزيز الأفكار الإيجابية، تعديل الأفكار السلبية ، تعديل نظام التوقعات من العمل، تعديل التعليمات الذاتية).

٣- التحقق من مدى فاعلية جلسات البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في خفض مستوى التسويف الاكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات في جامعة البصرة .

الخدمات التي يقدمها البرنامج :

١- خدمات تربوية وتتمثل في رفع مستوى التحصيل الدراسي لافراد المجموعة التجريبية.

٢- خدمات ارشادية وتتمثل في تدريب افراد المجموعة التجريبية على اساليب معرفية سلوكية لتعديل المواقف التي تسبب التسويف الاكاديمي ، وتحسين عادات المذاكرة الجيدة ، وكذلك التدريب على كيفية تنظيم الوقت والاهداف وادارة الذات.

٣- خدمات علاجية وتتمثل في خفض التسويف الاكاديمي في ان تعدل افراد المجموعة التجريبية الافكار اللامنطقية بشأن تأجيل اداء المهام وتسويف الوقت لانجازها.

الحدود الاجرائية للبرنامج :

أ- الحدود الزمنية : يستغرق البرنامج ثلاثة عشرة جلسة على مدى شهر حيث ان مدة الجلسة (٤٥) دقيقة بواقع ثلاثة جلسات اسبوعية مع تطبيق القياس القبلي والبعدي، حيث خصصت او جلسة لتهئية عينة الدراسة والتمهيد لهم عن كيفية تنفيذ البرنامج ومحتوى البرنامج ومدى الاستفادة منه في التخفيف من التسويف الاكاديمي .

ب- الحدود المكانية : تم تطبيق البرنامج في قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية للبنات .

ج- الحدود البشرية : المستهدفون في البرنامج هم طالبات المرحلة الثانية ، حيث يقدم هذا البرنامج خدمة علاجية لعينة من الطالبات .

ثالثا:- الاساليب الارشادية المتبعة داخل البرنامج :

ولتحقيق الهدف الثاني والذي يتطلب بناء برنامج معرفي سلوكي معتمد على تقنيات علاجية معرفية – سلوكية الحوار الذاتي ، المتصل المعرفي كان على الباحثة القيام باعداد برنامج يتلائم مع اهداف هذه الدراسة وقد تم تخطيط البرنانمج باعتمادالخطوات الآتية :

المرحلى الاولى : تحديد حاجات المجموعة التجريبية

المرحلة الثانية : عملية تنفيذ البرنامج التدريبي وتطبيق فنياته

المرحلة الثالثة : انهاء البرنامج التدريبي

الفئة المستهدفة : الطالبات ممن لديهن مستوى تسويف اكاديمي عالٍ من عينة الدراسة الحالية.

محتوى البرنامج : ان من اهم ما في البرنامج التدريبي الذي تم بنائه وتطبيقه على الطالبات، انه يركز على مهارات محددة مستندة الى الاتجاه المعرفي السلوكي مثل اعادة البناء المعرفي ، مراقبة الذات وتوجية التعليمات للذات اي الضبط الذاتي يعني حديث الذات ، العصف الذهني ، و الجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) جلسات البرنامج ومحتوياتها

اليوم والتريخ	موضوع الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات
الاحد ٢٠١٨|٤|١	**الجلسة التمهيدية**	التعارف بين افراد المجموعة التجريبية + تعريفهم بالتسويف	الاسترخاء ،المحاضرة ،الواجب البيتي
الثلاثاء ٢٠١٨|٤|٣	**تحديد اسباب التسويف**	كتابة الاسباب التي تؤدي للتسويف للحالة ، ترتيب الاسباب حسب اولويتها التدريب البيتي	العصف الذهني ،المناقشة، الواجب البيتي
الخميس ٢٠١٨|٤|٥	**مقاومة الخوف من الفشل**	كتابة المواقف التي تزيد مشاعر الخوف من الفشل ترتيب المواقف بشكل تنازلي	المتصل المعرفي ، وقف الافكار، التعزيز ، الواجب البيتي

الاحد ٢٠١٨|٤|٨	**البدء بمعالجة المواقف المثيرة للخوف**	التدريب على ازالة الحساسية تخيليا ، التدريب البيتي	الاسترخاء ،المناقشة ، الواجب البيتي
الثلاثاء ٢٠١٨|٤|١٠	**تنظيم الوقت**	التدريب اهمية استغلال الوقت وادارة الوقت ، تنظيم الوقت بشكل نموذجي التدريب البيت	الاسترخاء ،الحوار الذاتي ،تقليل الحساسية التدريجي
الخميس ٢٠١٨|٤|١٢	**ادارة الذات**	التدريب على الضبط الذاتي	اسلوب الحوار الذاتي ، التخيل
الاحد ٢٠١٨ /٤|١٥	**انجاز الواجبات**	التدريب على تنظيم اسبقية الواجباتة التدريب البيتي التدريب على تقسيم المعلومات واستستذكارها	المناقشة ،التعريض ،التعزيز
الثلاثاء ٢٠١٨|٤|١٧	**تحسين مهارة التركيز والانتباه**	وضع قائمة بمشتتات الانتباه التي واجهتك اثناء التركيز محاولة التغلب على تلك المشتتات التدريب على مهارة الاستماع الجيد	الاسترخاء ،صرف المنبهات ، الحوار الذاتي
الخميس ٢٠١٨|٤|١٩	**تنمية الثقة بالنفس**	التعريف بمواصفات الشخص الذي يتمتع بثقة بنفسه التدريب على تمارين الثقة بالنفس	المحاضرة ،النمذجة ،التأكيد الذاتي ، التخيل ،الواجب البيتي
الاحد ٢٠١٨ /٤|٢٢	**مقاومة الكسل**	تمارين الاسترخاء التدريب على كيفية ترتيب الاهداف حسب الاولوية	الاسترخاء ،حل المشكلات ، الواجب البيتي
الثلاثاء ٢٠١٨|٤|٢٤	**مقاومة الضغوط**	الاسترخاء والتدريب على التقليل من الحساسية اتجاه المشكلات	التحصين التدريبجي المنظم ،المناقشة ، التعزيز
الخميس ٢٠١٨|٤|٢٦	**تحمل المسؤولية**	التدريب على وضع خطط مستقبلية وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة	الحوار الذاتي ،التعزيز ،حل المشكلات
الاحد ٢٠١٨|٤|٢٩	**الختامية**	نهاية البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي	

صدق البرنامج :

تم عرض البرنامج في صورته الاولية وبواقع (١٣) جلسة مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة على نفس لجنة المحكمين لمقياس التسويف الاكاديمي وذلك بهدف التحقق من ملاءمة البرنامج لافراد العينة وصحة الاجراءات التطبيقية للبرنانمج ووفقا لتعليمات المحكمين تم اجراء بعض التعديلات المطلوبة ، ومن ثم اعداد الصورة النهائية للبرنامج .

تطبيق البرنامج وتنفيذه :

استغرق البرنامج مدة شهر وبواقع (١٣) جلسة مدة الجلسة (٤٥) دقيقة ابتدأ البرنامج بتاريخ ١|٤| ٢٠١٨ وانتهى بتاريخ ٢٩|٤|٢٠١٨ وجدول (٤) يبين ذلك.

و بعد تفريغ نتائج مقياس اسباب التسويف الاكاديمي الذي طبق على العينة تم تحديد اهم اسباب التسويف وفي ضوء ذلك تم تحديد الحاجات بعدها تم عرض البرنامج على الخبراء والمختصين في مجال الارشاد التربوي والنفسي للتاكد من مدى ملائمة والانشطة المطلوبة لتحقيق الاهداف الرامية لتخفيف التسويف الاكاديمي .

ثم رتبت الاسباب حسب اهميتها واولويتها ان هناك خمس اسباب رئيسية للتسويف من وجهة نظر طالبات كلية التربية للبنات رتبت تنازليا ومن ثم تطبيق اسلوب الارشاد الجمعي من خلال (١٣) جلسة بواقع ثلاثة جلسات اسبوعيا وزمن كل واحدة (٤٥) دقيقة وللايام الاحد – الثلاثاء – الخميس.

الوسائل الاحصائية :

استخدمت الباحثة مجموعة من الاساليب الاحصائية من خلال الحقيبة الاحصائية) SPSS(لمعالجة البيانات احصائيا.

عرض النتائج ومناقشتها :

الهدف الاول : يرمي الهدف الاول الى التعرف على التسويف الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات / جامعة البصرة . وقد تم تحقيق ذلك الهدف من خلال تطبيق مقياس التسويف الاكاديمي على (٢٠٠) طالبة و اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من الجدولية البالغة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٩)، ممايعني وجود فروقا دالة احصائيا بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط العينة ولصالح الوسط الحسابي

، مما يشير ارتفاع التسويف الاكاديمي بالمجمل لدى طالبات كلية التربية للبنات جامعة البصرة، والجدول (٥) يبين ذلك .

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية ودلالتها الاحصائية

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
مقياس التسويف الاكاديمي	١٣٨,٣	١٥,٧	١٢٠	١٩٩	١٦,٤٨	١,٩٦	(٠,٠٥)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى كثرة المثيرات الاجتماعية (الانترنت ، وأجهزة الموبيال ، الفضائيات ومواقع التواصل الاجتماعي) كل تلك مغريات تشغل الطالبات عن اداء واجباتهن بالاضافة الى ضعف المهارات لديهن في ادارة الوقت والتركيز والقلق الناتج عن الامتحانات وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Balk &Duru 2009) ودراسة (السلمي ،٢٠١٥) ودراسة (العبيدي ،٢٠١٧) .

الهدف الثاني : يرمي الهدف الثاني الى معرفة اسباب انتشار التسويف الاكاديمي وتم تحقيق ذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات افراد الدراسة لكل بند من بنود الاداة ومن اجل تفسير النتائج اعتمد المعيار النسبي لتقييم تقديرات الطالبات وكما هو مبين بالجدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات افراد الدراسة لاسباب التسويف الاكاديمي

ت	اسباب التسويف	الوسط الحسابي	النسبة	الرتب
١	عدم تنظيم الوقت	٣٨,٦	%٢١,٥	٢
٢	الخوف من الفشل	٣٩,٣	%٢٢	١
٣	عدم الثقة بالنفس	٢٩,٧	%١٦,٧	٥
٤	عدم التركيز والانتباة الى المدرس	٣٦,٢	%٢٠,٣	٣
٥	المخاطرة	٣٤,٩	%١٩,٥	٤

ويوضح الجدول (٦) ان ابرز اسباب التسويف الاكاديمي من وجهه نظر طالبات كلية التربية للبنات على الترتيب هي الخوف من الفشل ،عدم تنظيم الوقت ،عدم التركيز والانتباه للمدرس ،المخاطرة ،عدم الثقة بالنفس. لذا يجب تصميم برامج ارشادية معرفية سلوكية لتخفيف من هذه الاسباب .وهذا ماكدته دراسة (شبيب ،٢٠١٥)

الهدف الثالث : بصدد التعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي لدى طالبات كلية التربية للبنات ويتحقيق هذا الهدف عن طريق الفرضيات الاتية .

الفرضية الاولى :

لايوجد فرق دال احصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في مقياس التسويف قبل تطبيق البرنامج وبعده .

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسط درجاتى المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجات نفس المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج في القياس البعدي على مقياس التسويف الاكاديمي باستخدام اختبار رتب اشارات المجموعات وهو اختبار بديل لاختبار ت للكشف عن الفروق بين (Z) المتزاوجة ويلوكسون للكشف عن درجات عينتين مرتبطتين للعينات الصغيرة (علام ،٢٤٦,١٩٩٣) وتبين ان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اذ بلغت قيمة الدلالة الاحصائية (٠,٠٠١) وهي اصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال احصائيا بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة والجدول (٧) بين ذلك .

الجدول (٧) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاحتبارين القبلي والبعدي

المجموعة	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة	اقل قيمة الدلالة الاحصائية
التجريبية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	١٢٠	٣,٤١٠-	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	٠,٠		
	المجموع	١٥				

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية يتضمن اهم الاساليب المعرفية السلوكية الفعالة والعلاجية في حالة التسويف الاكاديمي (الاسترخاء ، ادارة الذات وتوكيدها ، استخدام العبارات البديلة، العصف الذهني، والتحصين)

الفرضية الثانية :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين درجات المجموعتي التجريبية والضابطة في مقياس التسويف الاكاديمي بعد تطبيق الربنامج المعرفي السلوكي ولتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني (Mann Whitney –test) لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعتي التجريبية والضابطة على مقياس التسويف الاكاديمي ان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اذ بلغت القيمة المحسوبة (٠,٥٠٠) وهي اصغر من القيمة الجدولية (٦٤) وكذلك قيمة الدلالة الاحصائية (٠,٠٠١) وهي اصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذ يعني وجود فرق دال احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح ولصالح المجموعة الضابطة لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة والجدول(٨) بين ذلك.

الجدول (٨) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	اقل قيمة الدلالة الاحصائية
التجريبية	١٥	٨,٠٣	١٢٠	٠,٥٠٠	-٤,٦٤	٠,٠٠
الضابطة	١٥	٢٢,٩٧	٣٤٤,٥٠			

الفرضية الثالثة :

لا يوجد فرق دال احصائيا بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي الذي اجرته الباحثة بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون والجدول (٩) يبين ذلك .

جدول (٩) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروف بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاحتبارين البعدي والتتبعي

المجموعة	اتجاة الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
التجريبية	الرتب السالبة	٩	٦,٧٢	٦٠,٥٠	-٠,٥٣٢	٠,٥٩٥	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٥	٨,٩٠	٤٤,٥٠			
	الرتب المتساوية	١					
	المجموع	١٥					

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على مقياس التسويف الاكاديمي حيث بلغت قيمة الدلالة الاحصائية (٠,٥٩٥) وهي اكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يشير الى استقرار فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الاكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية وهذا يؤكد ان التحسن الذي حققته طالبات المجموعة التجريبية حافظن علية حتى بعد انتهاء تطبيق البرنامج بشهر مما يعني ثبات تأثير البرنامج واستمرار هذا التأثير بشكل ايجابي وذلك بزيادة ثقتهن بانفسهن واكتسابهن الجيد لمهارات ادارة الوقت والذات والتخلص من الخوف من الفشل والسيطرة على قدرتهن على التركيز والانتباه .وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي واعتمادة على فنيات جيدة في تخفيف التسويف الاكاديمي حيث يتصف البرنامج بالشمولية لتحقيق اهدافه المتعلقة بمساعدة الطالبات على التغلب على الفشل وتنمية الثقة بالنفس والطمانينة والاستقلال عن تأثير الاخرين وهذه النتيجة تتفق مع دراسة(جودة ،٢٠١١) ودراسة(ابو زريق وجرادات ،٢٠١٢).

الفرضية الرابعة : توجد فاعلية للبرنامج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات . وللتحقق من صحة الفرض الرابع الذي يتعلق بمدى فاعلية البرنامج في خفض التسويف الاكاديمي استخدمت الباحثة لايجاد الفاعلية معادلة بلاك للكسب المعدل (Black) وذلك لحساب نسبة الكسب المعدل .وقد اعتبر بلاك الحد الفاصل لجعل البرنامج فاعلا هو (١,٢) وكما مبين بالجدول (١٠).

جدول (١٠) يبين الكسب المعدل للكشف عن فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي لتخفيف التسويف الاكاديمي

الدرجة في الاختبار القبلي	الدرجة في الاختبار البعدي	النهاية العظمى للمقياس	الكسب الخام	الكسب المتوقع	الكسب المعدل
١٥٦	١٠٨	٢٠٠	٤٨	٤٤	١,٣٣

وبالنظر الى الجدول السابق نجد ان نسبة الكسب المعدل هي (١٣٣) وهي اكبر من الحد الفاصل الذي وضعه بلاك وبهذا يكون البرنامج ذا فاعلية حسب معادلة بلاك وبذلك تقبل الفرضية . وترجع الباحثة الفاعلية الى مافي البرنامج من فنيات وتفاعل الطالبات مع البرنامج ادى الى تخفيف التسويف لديهن وزيادة القدرة على التنظيم وادارة الوقت والذات والتغلب على الخوف من الفشل والضبط الداخلي .

الاستنتاجات :

١- ان الانشطة والفنيات التي تضمنها البرنامج المعرفي السلوكي لها اثرا واضحا وفعالا في تخفيف التسويف الاكاديمي .

٢- يعد البرنامج المعرفي السلوكي وفق نظرية مكينبوم جيد اذ احدث تغيرا ايجابيا استمر بعد تطبيق التجربة في تخفيف التسويف الاكاديمي .

٣- ارتفاع مستوى التسويف الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات .

٤- حاجة الطالبات لاساليب و برامج ارشادية تجعلهن يعرفن التفكير السليم واستبدال الافكار السلبية وتعديا سلوكهن بانفسهن وليس بالاعتماد على الاخرين .

التوصيات :

١- الاهتمام باعداد البرامج الارشادية باعتبارها احد الاساليب الهامة لتقديم الخدمات الانمائية والوقائية وعلاج المشكلات التربوية بشكل عام .

٢- تدريب الطالبات على استراتيجيات الدعم النفسي لمواجهة الخوف من الفشل بتطبيق برامج تدريبية ارشادية في بيئة تعليمية محفزة.

٣- ضرورة تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطالب الجامعي عن طريق برامج توعية لتعزيز الثقة بالنفس والاعتماد عليها .

٤- توصية للتدريسين ضرورة حث الطلبة على انجاز واجباتهم الاكاديمية اولا باول .

المقترحات :

١- إجراء دراسة مقارنة للتسويف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات (النوع الاجتماعي ، والمرحلة الدراسية ، والتخصص العلمي).

٢- إجراء دراسة تكشف عن فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض متغيرات تابعة أخرى مثل القلق الامتحاني والتلوث النفسي وعدم التكيف للحياة الجامعية .

المصادر:

ابوه ، هناء محمد بشير. (٢٠١٧) فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في خفض الاكتئاب لدى مرضى القلب المدخنين (دراسة تجريبية بمركز السودان للقلب بولاية الخرطوم) اطروحة دكتوراه ،جامعة الرباط الكبير ، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي .

ابو زريق ، محمد وجرادات ، عبد الكريم . (٢٠١٣) اثر تعديل العبارات السلبية في تخفيض التسويف الاكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الاكاديمية .المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، مجلد ٩ عدد١ .

أبو غزال، معاوية.(٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، ٨(٢)، ١٣١-١٤٩

احمد ، عطيه . (٢٠٠٨) التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد المكتبة الالكترونية اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة .

جابر، جابر عبدالحميد و رضوان ، سهاد محمد و مبروك ، اسماء توفيق.(٢٠١٤). فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الاكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا ، مجلة العلوم التربوية العدد (٢) ج (٢)

جودة ، سعد عزيز. (٢٠١١) اثر برنامج ارشادي في خفض سلوك المماطلة لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، **مجلة القادسية للعلوم الانسانية ،المجلد الرابع عشر العدد٣**

الزاملي ، جعفر جابر. (١٩٨٣) **بناء برنامج ارشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة المتوسطة،** رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد –التربية الاولى .

الزهراني ، حسن محمد علي . (٢٠١٠). **الافكار اللاعقلانية وعلاقتها لدارة الوقت لدى عينة من طلبة حائل** ، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية.

السلمي، طارق عبد العالي صمل. (٢٠١٥) مستوى التسويف الاكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية جامعة ام القرى المجلد ١٦ (٢) ٦٣٩-٦٦٤**

سليمان ، مهند محمد رفعت رمضان .(٢٠١٤) **فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتخفيف من اعراض الاكتئاب لدى عينة من المرضى المترددين على العيادة النفسية بمحافظة شمال غزه** رسالة ماجستر في الصحة النفسية المجتمعية ،الجامعة الاسلامية وكلية التربية قسم علم النفس.

السيد ، نيفين (٢٠٠٩). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل اللاتوقعي للاطفال المعرضين للانحراف ، **مجلة كلية التربية بجامعة حلوان العدد ٢٦.**

شحاته، حسن و النجار ، زينب . (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** . ط١،القاهرة : الدار المصرية اللبنانية

الشناوي ،محمد وعبد الرحمن ،محمد . (٢٠٠٥) **السلوك المعرفي الحديث** ، القاهرة ، دار غريب للنشر .

الصالح ،علي عبد الرحيم ،صالح ،زينه علي (٢٠١٣) التسويف الاكاديمي وعلاقته بادارة الوقت لدى طلبة كلية التربية .العدد ٣٨،الجزء الثاني .

الصياح ، محمد ربيع . (١٤٣٥هـ) **فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لخفض درجة الاحتراق النفسي (دراسة ميدانية تجريبية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية في مدارس دمشق الرسمية)** اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة دمشق ، كلية التربية قسم الارشاد النفسي .

العاسمي ، رياض نائل . (٢٠١٤). **التسويف الاكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومركز الضبط لدى عينة من طلبة الدراسات العليا وطلبة الاجازة بجامعة دمشق** (بحث غير منشور).

العبادي ، رحاب نور لي فتة .(٢٠١٧) **التسويف الاكاديمي وعلاقته باساليب التفكير لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة البصرة.

عبود ،محمد . (٢٠١٦) . العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الاكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الاردن ، **مجلة جامعة النجاح (العلوم الانسانية) المجلد ٣٠(٣).**

العبيدي ، عفراء .(٢٠١٣). التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،العدد (٣٥)** ١٤٧-١٧١ .

العزة ، سعيد حسن ، وعبد الهادي ، جودت (١٩٩٩) **نظريات الارشاد والعلاج النفسي،** عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

عطا الله ، مصطفى خليل محمود .(٢٠١٧). التسويف الاكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية ، **مجلة كلية التربية ، العدد(٢) الجزء٢ ، المجلد (٣٣) ، ص- ص١٥٧ – ١٩٥.**

علام ، صلاح الدين محمود .(٢٠١٠). **الاساليب الاحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل البيانات ط٢**، القاهرة : دار الفكر العربي .

غاري ، جيرالد .(٢٠١١). **النظرية والتطبيق في الارشاد والعلاج النفسي ،** ترجمة سامح وديع الخفش ، عمان : دار الفكر .

محمد ، هاني سعيد حسن .(٢٠١٩). مستوى التسويف الاكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية – المجلد ٠١ – عدد ٢ –ج٢ ص.ص. ٣٦٧ – ٤٠١ .**

مجدي ،عزيز ابراهيم .(٢٠٠٩) **معجم المصطلحات ومفاهيم التعلم والتعليم ،** القاهرة : عالم الكتب .

المخلافي ، صادق عبده والصنعاني ، عبده سعيد و الزقار، امين احمد . (٢٠٢٠) .التسويف الكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي لدى الطلبة ذوي الاعاقة في بعض الجامعات اليمنية . **مجلة الاداب للدراسات النفسية والتربوية / اليمن، العدد ٢ يناير، ص.ص. ٧-٦٦**

هوفمان ، اس جي.(٢٠١٢). **العلاج المعرفي السلوكي المعاصر الحلول النفسية لمشكلات الصحة العقلية** ، ترجمة مراد علي عيسى ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع .

المصادر الاجنبية :

Abood , Mohammad .(2018).The Impact of Group Counseling on Reducing Academic Procrastination and Improving Self-Control Among a Sample of High School Students . **Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 14, No. 1, pp 99-109.**

Akdemir,o.(2019) . academic procrastination behaviors of presevice teachers in turkish context, world journal of education ,9(2),13-21

Auastasi ,A.Psychological testing ,New york ,Macmillan (1976) .

Chang ,H.(2014).***Perfectionism , Anxiety, and Academic Procrastination; The role of Intrinsic and Extrinsic Motivation in college students***, A Thesis Presented to the Factulty California State University, Bernardino CSUSB Scholar Works.

Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. Alberta **Journal of Educational Research, 57(2), 234-240.**

Chun Chu&Chi AII ,jIN NAM (2005) Rethinking procrastination on :positive Effects of Active Procrastination Behaviar on Attitudes and Performance ,**The journel of social Dsychlolgy ,145(3) .**

Ebel, R .L(1972) .***Essentials of education measurements*** ,prentice Hill Englewood cite New qersey.

Kandemir,m.(2014).Reasons of academic Procrastination: self – regulation, academic self – efficacy , life satisfaction and demographics variables ,Procedia.

Onwuegbuzie, AJ. . (2004). Academic procrast Anthony ination and statistics anxiety. **Assessment Eval. Higher Educ, 29 (1) 3 - 19**.

Ozer,B,&Ferrari,J. .(2011)Gender orientation and academic Procrastination :Exploring Turich high school students, **Individual Differences 9,1,33-40.**

Steel , P,Brothen ,T,&Wambach ,C,(2001). Procrastination and Personality ,performance and mood Personality .**Individual differences ,30,95,106 .**

Steel ,P.(2002) .The measurement and nature of procrastination ,minnesota

university of minnesota .**Social and Behavioral Sciences, (152), 188 – 193.**

Yong .F. .(2010). Astudy on the Assertiveness and Academic procrastiration of English and communication students at aprivate university American, **Journal of scientific rescarch 9,62-72.**

الموروث الديني في عتبة عنوان الرواية العراقية
مقاربة سيميائية

أ.م.د.أحمد مجيد البصّام

جامعة الكوفة/كلية التربية الأساسية-قسم اللغة العربية

Dr.Ahmed majeed Al-bassam
University of kufa-Faculty of Basic Education
gmail : ahmed82albassam@gmail.com

الموروث الديني في عتبة عنوان الرواية العراقية
مقاربة سيميائية

أ.م.د.أحمد مجيد البصّام

ملخص البحث/

تعرضت في هذه الدراسة إلى تتبع الموروث الديني وأشكاله في عتبة عنوان الرواية العراقية ، وقد قسّمت البحث على أربعة مباحث : المبحث الأول الموروث القرآني ، وتضمن على القصة القرآنية والاقتباس القرآني وتوظيف اللفظة القرآنية ، أما المبحث الثاني فكان في دراسة أثر الحديث النبوي الشريف في هذه العنوانات وكيفية توظيفه واستثماره ، في حين كان المبحث الثالث في أثر الشخصيات الدينية ومدى فاعليتها في هذه العنوانات ، أما المبحث الرابع والأخير فقد خصصته للطقوس الإسلامية والممارسات الدينية وآلية توظيفها في هذه العتبات واستنطاق مكوناتها الفنية والموضوعية والعاطفية ، وقد سُبقت هذه المباحث بمدخل موجز عن مفهوم الموروث الديني ، وتلتها خاتمة للبحث ومن ثم قائمة بمصادر البحث ومراجعه .

Abstract

In this study, I was exposed to tracing the religious heritage and its forms at the threshold of the title of the Iraqi novel, and the research was divided into four sections: The first section: the Quranic inheritance, and it included the Qur'anic story, Qur'anic quotation, and the use of the Qur'anic word. As for the second topic, it examined the impact of the noble Prophet's hadith on these titles and how it was employed and invested. While the third topic was on the impact of religious figures and their effectiveness in these titles. As for the fourth and final topic, I devoted it to Islamic rituals and religious practices and the mechanism for employing them in these thresholds and interrogating their technical, objective and emotional components. These sections were preceded by a brief introduction

on the concept of religious heritage, followed by the conclusion of the research, and then a list of research sources and their review.

المقدمـــــــــــــــة/

لقد ظلت الرواية العربية ولمدة طويلة أسيرة التقليد الغربي ؛ وهذا أمر منطقي فقد دخلت الرواية –بوصفها جنساً أدبياً مستقلاً– إلى الثقافة العربية عن طريق الترجمة ، ومن جهة أخرى فإن تأثر الرواية بالتراث العربي أخذ منها مأخذاً كبيراً ؛ وهذه الأمر منطقي أيضاً ولسببين رئيسين ؛ السبب الأول أن الرواية فن مستحدث من الثقافة العربية حتى أنها ظلت إلى وقت متأخر من القرن التاسع عشر فناً تقليدياً يضم في ثناياه الأجناس الأدبية التقليدية التي شاعت في الأدب العربي القديم كالشعر ، والرسائل ، والمقامات...، والسبب الثاني راجع إلى محاولات التأصيل الأدبي لفنون الأدب العربي وعلى رأسها الرواية والشعر ، فإن شيوع هذا اللون من التراث كان بدافع سيطرة النمط القديم للأدب العربي والذي اتخذه أدباء عصر النهضة مذهباً فنياً ثابتاً في مقابل تيار التجديد الذي تولد نتيجة الاتصال العربي بأوربا ، لذا فإن جهود رواد النهضة الحديثة في النثر أمثال ناصيف اليازجي وأحمد فارس الشدياق ورفاعة الطهطاوي أتت أكلها في انحسار تأثير الغرب وتعمق الأثر العربي الموروث ، ولكن مع تقدم الوقت وازدياد النضج الفني والفكري للروائيين حاولوا جاهدين تخليص الرواية من سلطة الموروث والإبقاء على روح هذا الموروث لدواع الاستلهام والصياغة والتأثير ، لذا صار تفاعلهم مع الموروث بشكل عام والديني على وجه الخصوص تفاعلاً واعياً مقصوداً غرضه إنماء تجربتهم السردية لما يحمله هذا الموروث في طياته من ثراء فكري وفني ، هذه القيمة العليا للموروث الديني كانت حافزاً مهماً دفعني إلى خوض غمار هذا الموضوع وتتبع أثره في عنوانات الرواية العراقية ، لذا قسّمت البحث على أربعة مباحث : المبحث الأول كان في الموروث القرآني، وتضمن القصة القرآنية والاقتباس القرآني وتوظيف اللفظة القرآنية ، أما المبحث الثاني فكان في ملاحقة أثر الحديث النبوي الشريف في هذه العنوانات وكيفية توظيفه واستثماره ، في حين كان المبحث الثالث في أثر الشخصيات الدينية ومدى فاعليتها في هذه العنوانات، أما المبحث الرابع والأخير فقد خصصته للطقوس الإسلامية والممارسات

الدينية وآلية توظيفها في هذه العتبات واستنطاق مكنوناتها الفنية والموضوعية والعاطفية ، وقد سُبقت هذه المباحث بمدخل موجز عن مفهوم الموروث الديني ، وتلتها خاتمة للبحث ومن ثم قائمة بمصادر البحث ومراجعه .

الباحث

المدخل/ في مفهوم الموروث الديني :

إن الموروث الديني هو كل ما يتصل بالدين الإسلامي وأسسه ومبادئه وممارساته ، وما ارتبط بعقائده وما اتصل بالقرآن الكريم والشخصيات الإسلامية .

وقد عمد الأدباء المعاصرون إلى استدعاء هذا الموروث وتوظيفه واستنطاق مكامنه الفنية والفكرية ؛ لأن الفن والدين كليهما داخل في وعي الفرد والمجتمع ، لذا يمكن أن يعد هذا الاشتغال وسيلة للتأثير والإقناع .

وتأسيساً على ذلك قد نما في ضمير الأدباء والكتاب هذا الموروث ، حتى صار ميراثاً متفاعلاً لم يتوقف عن الحركة والنمو والتطور[١] ، هذه الحركة صارت " تسري في معالجات الحياة كافة ، ففي الميدان السياسي كان التوجه واضحاً نحو الأنموذج الإسلامي للحياة الإسلامية، وفي الميدان الثقافي والفكري كانت العودة إلى التراث تعبيراً عن النزوع إلى هذا المثال "[٢] ، وهذا ما يفسر رسوخ المضامين الدينية الموروثة في وعي الأدباء وهم يلاحقون قضايا الإنسان المعاصرة .

أما ما يخص فن الرواية فقد وظفت الموروث الديني بمصادره القرآنية ، علاوة على توظيف الحديث النبوي الشريف ، ناهيك عن توظيف الشخصيات الإسلامية المعروفة على صعيدي الدين والتاريخ الإسلامي ، كما سلطت الضوء على الشعائر الإسلامية والممارسات الدينية ، وإن توظيف الرواية للموروث الديني له دافعان[٣] :

١ . إن الموروث الديني –في بعض صوره وأنماطه– تراث قصصي ، لذا وجد الروائيون أن تأصيل الرواية يقتضي العودة إلى الموروث السردي الديني ، والإفادة منه في التأسيس لرواية عربية خالصة .

٢ . إن التراث الديني مكون رئيس من مكونات الثقافة للقارئ العربي ، لذا فإن أية معالجة للتراث الديني هي معالجة للواقع العربي وقضاياه المعاصرة .

لذا يمكننا القول إن الموروث الديني استطاع أن يرفع من شأن الأدب شعراً ونثراً ، ويمده بموضوعات رفيعة وقيمة[٤] ، وبالوقت نفسه تمكن الفن من جعل الدين موضوعاً موارباً يقف خلف الموضوعات الآنية التي يسعى لعلاجها ، فهو –حينئذ– مادة للإقناع والتأثير .

المبحث الأول/ الموروث القرآني :

إن النص القرآني نص معجز ذو نظم فريد ، فقد أذهل هذا النص القاصي والداني منذ نزوله على صدر النبي محمد (صَلّى الله عَلَيهِ وَآلِهِ وَسَلَّم) ، حتى أحيط بكم وافر من التحليل والدراسة واستنباط مكامن الإعجاز وتبويب معانيه وموضوعاته ، ومما لا شك فيه أن يقف الأدباء في طليعة من تعرض للقرآن الكريم دراسة وتدبراً وتمعناً ؛ لما يتمتعون به من كفاية فنية ونقدية ومعرفية تمكنهم من الخوض في غمار هذا النص المعجز ، ناهيك عن طبيعة عملهم التي تدفعهم إلى دراسة النص القرآني سعياً منهم في إغناء نصوصهم الأدبية وإثرائها ؛ لأن القرآن الكريم معجز مبدع تجلت فيه أرقى أنماط التصوير الفني ودرجاته ، ولا تقف فائدة القرآن فكرياً في نطاق التصوير الفني ، بل تعداه إلى رفد الفكر العربي وثقافته وعلومه بمجالات شتى لم يألفها العرب ولا يمكن حصرها في هذا المقام ، وبناءً على ما تقدم فقد ذهب الأدباء على مختلف مشاربهم واتجاهاتهم ودياناتهم حتى إلى ملاحقة معاني القرآن ومضامينه وألفاظه ، فضلاً عن قصصه سواء أكانت قصص الأنبياء (عَلَيهِم السّلام) أم قصص الأمم الغابرة ، واستثمار ما تحتويه هذه القصص من مواعظ وصور سعى الأدباء إلى تطويعها في تجاربهم .

وسنعمد في دراستنا هذه إلى تتبع الموروث القرآني في عتبة عنوان الرواية العراقية بثلاثة اتجاهات ، هي : القصة القرآنية ، والاقتباس القرآني ، واللفظة القرآنية .

أولاً/ القصة القرآنية :

تعد القصة القرآنية –في واحدة من تجلياتها– الوسيلة المثلى للإعجاز والبرهنة والإقناع ، فهي من " الأساليب التي حملها القرآن ليحاجج بها الناس وليقطعهم عن الجدل والمماحكة ، شأنه في ذلك شأن ما جاء في القرآن من أساليب الاستدلال والمناظرة والوعيد والتهديد..."[٥] ، الأمر الذي جعل من القصة القرآنية واحدة من أهم محفزات الإبداع الأدبي الإنساني ، إذ عملت على مد الأدباء بمعان سامية أغنت خيالاتهم

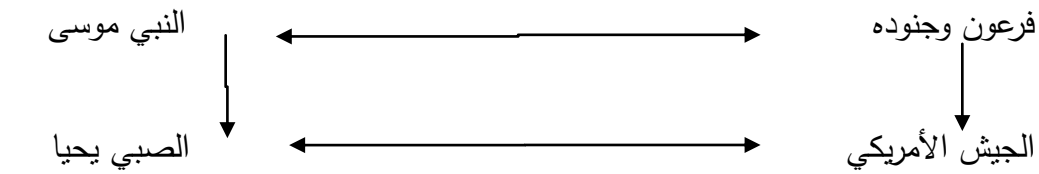
وعواطفهم ، علاوة على توسعة معاجمهم بما رفدتهم به من ألفاظ[٦] ، وقد امتازت القصة القرآنية بالتكثيف والإيجاز ؛ لأن غايتها الأولى تقديم الموعظة وإرشاد الناس والاعتبار من الأمم والأقوام السالفة[٧] ، ولكن هذه المزية في القصة القرآنية سرعان ما تتلاشى حينما تنتقل إلى التوظيف الأدبي ، إذ نجدها تتشح بحلة جديدة تميل إلى التفصيل بعد رسم الأديب تفاصيل أحداثها بدقة مرتكزاً في ذلك على خياله المستنبط من القصة نفسها[٨] ، لذا فقد اعتاد الأدباء استثمار القصة القرآنية من خلال اللمحة القصيرة الدالة ، فاسحين المجال لذهن القارئ لمشاركتهم هذه الصياغة الفنية من خلال تتبع هذه الدلالات القرآنية وربطها مع النص الآني الذي أضاءته وأغنته موضوعياً وفنياً[٩] ، فإن الأجناس الموروثة المدخلة في النص الجديد –وكما يرى ميخائيل باختين– تفقد شيئاً من خصائصها الأولى بعد أن تخضع لمعالجات فنية عدة[١٠] ، هذه المعالجات من متطلبات النص الجديد الذي استدعى هذا النص الموروث تماشياً مع موضوعه الآني ليكونا وحدة دلالية تنفتح على أنساق تعبيرية متعددة يأخذ الأديب بزمامها قصد الإقناع والتأثير في المتلقي الذي ألف هذه المعاني الموروثة فيسعى –عندئذ– إلى ربطها مع الموضوع الآني سعياً منه لفك شفراته وملاحقة دلالته ومقاصده .

وبناءً على ما تقدم صار العنوان –الذي يدخل هذا الموروث في تأليفه– عتبة قراءة أولى تأخذ القارئ جمالياً لتحقيق فرادتها وتميزها من خلال هذا التوظيف ، ودلالياً تواصلياً تسعف القارئ بأن تقول له شيئاً عن المتن الذي تعتليه ، فالعنوان –بشكل عام– أداء لغوي باذخ محمل بدلالات جمالية ودلالية تشير إلى النصوص التي تعتليها بالإيضاح والتفسير[١١] ، هذه الدلالات رسائل يسعى الكاتب من خلالها إلى تحقيق أمور عدة : منها تواصلية ، وأخرى جمالية يتخذها الأديب أداة لجذب المتلقي واستفزازه ودفعه للاقتناء والقراءة .

من قصص القرآن الكريم التي وظفتها الرواية العراقية في عنواناتها قصة النبي سليمان(عليه السلام) ، نذكر منها رواية (بلقيس والهدهد)[١٢] ، فهي رواية اجتماعية تدور أحداثها بين بغداد وبادية السماوة ، جسدت الرواية المزايا السيئة للرجل الشرقي من خلال بطلها الذي يقوم بمجموعة من الرحلات الشاقة والفانتازية بحثاً عن النساء التي يغويها ويوقعها

من خلال السحر الذي يصنعه من (عظم الهدهد) ، ولكن هذا الرجل المنحرف وقف عاجزاً في نهاية المطاف من إغواء إحدى النساء القويات (بلقيس) ، الثيمة الرئيسة التي يمكن أن يستنبطها المتلقي من هذه الرواية هي انتصار بلقيس (المرأة) ، وفي ذلك دلالة موحية أن المرأة هي من تحمل مقومات القوة والتفوق على السحر وعلى إغواء الرجل الملوث بالخطايا ، أما رواية (ليل الهدهد)[١٣] فهي رواية سياسية قدّم الكاتب من خلالها رؤيته حول السياسة والمتبنيات الفكرية من خلال مشهدية سردية مزجت الواقع بالخيال ، علاوة على تسليط الضوء على فلسفة الوجود والحياة والموت والبعث والخلود وغيرها من القضايا ، اتخذ الراوي من خلال ذلك كله عيناً راقب فيها أحداث انهيار الشيوعية في الاتحاد السوفييتي ودول أخرى ، مصوراً مشاعر الخيبة واليأس والحزن في نفوس الشيوعيين العرب .

ومن قصص الأنبياء الأخرى التي استثمرتها الرواية العراقية في صناعة عنواناتها قصة نبي الله موسى(عليه السلام) ، لعل أبرز رواية استدعت أحداث هذه القصة بشكل مكثف هي رواية (نبوءة فرعون)[١٤] ، تتمثل نبوءة فرعون في قصة النبي موسى(عليه السلام) في استشرافه لمستقبله ومقتله على يد من يولد في زمانه هذا ، فأمر بقتل كل أولاد المدينة الذكور ، فنجا النبي موسى(عليه السلام) بتدبير من الله سبحانه وتعالى ، تستثمر الكاتبة هذه المعطيات استثماراً فنياً دقيقاً في تصويرها الحرب الأمريكية على العراق ، بآلية سرد فريدة جمعت بين الواقع والخيال كما كان للحكايات الشعبية والأمثال العراقية دور بارز في هذه الرواية ، اجتمعت هذه التقنيات الحكائية لتصور صبي عراقي استهدفته القوات الأمريكية بأقمارها الصناعية محاولة رسم مصيره وأقداره بشكل غريب ، ولكن مشيئة الله حالت دون ذلك ، فكأن الكاتبة اتخذت من هذه القوات معادلاً موضوعياً لفرعون وجبروته ولهذا الصبي معادلاً للنبي موسى(عليه السلام) ، ولعل المخطط الآتي يبيّن آلية اشتغال الكاتبة في هذا التوظيف :



فإذا ما جمعنا هذه الثيمة المركّزة مع عنوان الرواية لوجدنا أن العنوان هو المعادل الموضوعي لهذا المتن ؛ لذا صار العنوان –في مثل هذه التجارب– قاعدة تواصلية تدفع النص إلى الانفتاح على مستويات دلالية تغني تركيبها العام من جهة ، وتجعل القارئ يقتحم النص بفكرة مسبقة من جهة أخرى[١٥] ، فالعنوان هو النافذة التي يطل منها المتلقي على النص وهو المحطة الأول التي تبدأ عندها القراءة ويشرع معها التأويل .

ومن القصص القرآنية الأخرى التي دخلت في تأليف عنوان الرواية العراقية قصة النبي نوح(عليه السلام) ، نذكر منها رواية (سفينة نوح الفضائية)[١٦] ، هي رواية خيال علمي تستوحي فكرة الخلاص وإنقاذ العالم من الانهيار من قصة نبي الله نوح(عليه السلام) الذي أنقذ العالم الخيّر بسفينته بعد أن عم الطوفان والتي أمره الله تعالى بتشييدها ، يتلخص موضوع هذه الرواية في ترقب العالم الذي يوشك على الانهيار بسبب احتدام الصراع بين الدول الكبرى في العالم ووصوله حد الذروة ، ويرى الراوي أن الخلاص من هذا الانهيار هو في (سفينة نوح الفضائية) التي لا تسع إلا العلماء وحدهم .

ومن قصص القرآن التي وظفت في هذا الميدان قصة النبي يونس(عليه السلام) ، وذلك في رواية (الخروج من جوف الحوت)[١٧] ، توظف الرواية موضوع قصة النبي يونس(عليه السلام) والمتمثل بالنجاة والصراع من أجل البقاء لتروي أحداث وواقع شباب الانتفاضة الفلسطينية وهم يقارعون المحتل متشبثين بأمل النجاة من هذه النكبة والسعي لتحقيق الذات وإثبات الهوية في سبيل البقاء.

وقد وظفت رواية (بنات يعقوب)[١٨] هذا الموروث القرآني وهي تسلط الضوء على العبرانيين لتكشف خداعهم وتزييفهم للدين والتاريخ والحقائق ، ولم يسلم حتى كتابهم المقدس من هذا التزييف والدس وقلب الحقائق ، فهي رواية تاريخية اعتمدت على الخيال المتكئ على الحقائق العلمية والتاريخية .

وتستثمر رواية (صورة يوسف)[١٩] قصة النبي يوسف(عليه السلام) لتصور مشاعر تداعي الذات والانكسار للرجل النقي المحاط بالغدر والخيانة والخبث ، بطل الرواية (يوسف) يسعى أخوه الكبير للإطاحة به بكل الطرق والوسائل ، لذا صار البطل معباً بهواجس المطاردة والإطاحة والقتل ، تتألف هذه الرواية من مجموعة من الحكايات يتنقل الراوي بينها بمهارة عالية وفنية رفيعة ، ولم يقف توظيف الموروث القرآني في حدود محطة العنوان فحسب ، بل رافق هذا التوظيف فصول الرواية بمجملها ، إذ وظف الكاتب في أحد الفصول قصة ابني آدم (قابيل وهابيل) ، والرواية بمجملها رصد عميق لحقبتين متعاقبتين هما حقبة نظام البعث وسقوطه سنة ٢٠٠٣ ، وما رافق ذلك من متغيرات فردية ومجتمعية على صعيد الأخلاق والقيم والمبادئ ، وما يتبع ذلك من تحولات نفسية عميقة سعت هذه الرواية إلى التقاطها ورصها بأسلوب فني محكم ، لتكون شاهداً على هذه التحولات التي دبت في جسد الفرد والمجتمع .

ومن القصص القرآنية التي وُظّفت في هذا الميدان قصة النبي آدم(عليه السلام) ، فمن الروايات التي حضرت هذه القصة في عنوانها رواية (ما قاله آدم عند شجرة البعث)[٢٠] ، تحكي هذه الرواية حياة شخصية فلسطينية وتتبع صراعاتها بين زمني الماضي والحاضر ، فهي رصد لمشاعر إنسانية لرجل ذهب ضحية الزمان والمكان وهو في سعيه نحو الذات والهوية .

وقد وظفت رواية (أيوب)[٢١] قصة نبي الله أيوب(عليه السلام) ، مستثمرة مشاعر الألم والصبر عند الابتلاء في القصة الأصلية وهي تحكي قصة بطل روايتها (أيوب) وصراعه الطويل مع المرض ، وهو صراع يشبه صراع النبي أيوب(عليه السلام) من حيث الصبر والاحتساب والإيمان المطلق ، ويمتد الشبه إلى أبعد من ذلك حينما يتخذ (أيوب) بطل الرواية من الماء شفاءً لروحه ، فلنتأمل هذا المعنى في قوله " ويشق المجذاف صفحة الماء حتى يدب في روحي نشاط عجيب ، مناقض تماماً لحالة جسدي الواهن..."[٢٢] ، ويخالف الكاتب القصة القرآنية في أمرين : الأمر الأول أن الماء وقف عند علاج روح البطل دون جسده ، والثاني موت البطل بشكل مفاجئ ومن دون مبرر بعد شفائه بشكل تام من مرضه وتحسن حالته .

أما رواية (بعيداً عن العنكبوت حارستي حمامة وأكره مدينتي)[٢٣] فقد وظفت جانباً من قصة نبينا الأكرم محمد(صَلّى الله عَلَيهِ وَآلِهِ وَسَلَّم) وهو هجرة مكة واختباءه في الغار مع أبي بكر ، إذ يتسع هذا العنوان لآفاق نصية تداولية تسعف القارئ بفكرة مسبقة عن خلاصة هذه الرواية ، لاسيما دخول هذا الموروث الديني في تأليفه ، فإن من أهم سمات الرواية ومزاياها الانفتاح على المضامين الأخرى وحتى المضامين غير الفنية تدخل في هذه الصناعة ، ما مكنها من التداخل مع الموروثات الدينية بشكل عام والقرآنية على وجه الخصوص ،وهي أداة يتملكها الأديب لعرض رؤاه وأيديولوجياته السياسية والاجتماعية[٢٤]، تعرض هذه الرواية مكابدات العراقيين بطبقاتهم المختلفة ، وقد تمثلت هذه المعاناة في بطلة الرواية ، وهي فتاة ملتصقة سيامياً مع أخيها التوأم ، ترفض واقعها هذا وتسعى إلى الهرب منه باحثة عن حياة أخرى وواقع آخر صنعته مخيلتها الخصبة ، وذلك في مشهدية سردية تشابكت عندها الأحداث وتعقدت ، وما يرافق هذه الأحداث من مواقف إنسانية وذاتية صرفة .

أما رواية (ولكن شبِّه لهم)[٢٥] فقد وظفت قصة النبي عيسى(عليه السلام) عن طريق الاقتباس النصي ، تصور هذه الرواية حال العراقيين أبان العدوان الثلاثيني على العراق في تسعينيات القرن العشرين ، ومن ثم وقوع الانتفاضة الشعبية ضد نظام البعث ، وما رافق ذلك من تحولات اجتماعية ونفسية .

ومن القصص القرآنية التي دخلت في تشكيل عنوانات الرواية العراقية قصة (أصحاب الفيل) ، وذلك في رواية (أبابيل)[٢٦] ، تروي هذه الرواية بطولات الطيارين العراقيين في سلاح القوة الجوية العراقية ، فكأن الكاتب شبّههم بطيور الأبابيل الوارد ذكرها في هذه القصة القرآنية من حيث قوتها وفتكها في العدو ، لذا فقد حقق هذا العنوان وبعد قراءة متنه الوظيفة الوصفية ، وهي الوظيفة " التي يقول العنوان عن طريقها شيئاً عن النص..."[٢٧] ، عن طريق الإشارة إلى الموضوع تاركاً المجال أمام القارئ ليكتشف بنفسه الموضوع بشكله الكامل بعد التعرض إلى المتن بالقراءة والتحليل والاستنباط .

ثانياً/ الاقتباس القرآني :

لقد كان الاقتباس القرآني وما زال وسيلة الأديب الأقوى في التعبير ، فإن هذا النمط من التوظيف يطوي أمام الأديب مسافات طويلة من القول والوصف ويلهمه تصوير الموقف أدق تصوير[٢٨] ، والاقتباس من الفنون التي عرفها البلاغيون القدامى ، فهو عند الخطيب القزويني " أن يضمن الكلام شيئاً من القرآن أو الحديث على أنه منه "[٢٩] ، والاقتباس القرآني قد يكون اقتباساً نصياً[٣٠] ، وهذا النمط من الاقتباس نادر جداً في عنوانات الرواية العراقية ؛ لان كثافة العنوان وتركيزه لا تسمح له التعاطي مع هذا اللون من التوظيف القرآني ، مثل رواية (ولكن شبّه لهم) التي تعرضنا لها في مطلب القصة القرآنية بشيء من القول ، أما النمط الآخر من الاقتباس القرآني هو الاقتباس الإشاري ، وهو أن يأتي الأديب في نصه بآية قرآنية بمضمونها لا بلفظها وتركيبها ، إذ يغير فيها ملاءمة لموضوعه ، مثل عنوان رواية (من يرث الفردوس)[٣١] ، فقد وظفت الكاتبة في هذا العنوان قوله تعالى ﴿ الَّذِينَ يَرِثُونَ الْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ﴾[٣٢] ، عمدت الكاتبة في هذا الاشتغال إلى نقل صياغة الآية الكريمة من صيغة الإخبار إلى صيغة السؤال ، هذا الأسلوب يتضمن دلالات الاستدعاء للمتلقي الذي سيكون طرفاً مهماً للإجابة عن هذا التساؤل ، بعد أن يعايش شخصيات هذه الرواية ليصل إلى حصيلة مركزة لموضوعها هي الترجيح بين البراءة والخبث بعد سلسلة من الصراعات الطويلة ، موضوع الرواية موضوع أخلاق وصراع عميق بين شخصية البطلة (مزينة) ، التي تتعرض للاستغلال من قبل (سليم) وهو شخصية تجسدت فيه ملامح الرجل المنحط خلقياً ، لا يؤمن بالخطوط الحمراء فهو يسعى وراء أية رذيلة أخلاقية ، فإن الصراع بين هاتين الشخصيتين صراع قيم ومبادئ ، فمزينة امرأة مثالية مثقفة ، في مقابل ذلك كان (سليم) رجلاً اعتاد على السرقة وانتهاك الأعراض ، فلنتأمل هذا الصراع من خلال محاورتها مع أبيها " وقلت لها : ماذا يجري يا مزينة ؟ وماذا يريدون بك ؟ قالت : واحد منهم بدأ يلاحقني ويبدي لي وداً زائفاً ويدعي أنك من خلانه القدامى ، ثم لا يتورع عن تهديدي عندما لا يجد قبولاً ورضا بما يعرضه علي ، ويشرع في تحطيم كل مشروع أنجزه... ويواصل تهديدي إن لم استسلم له...وعندما اصطدم بصلابتي ، لوح لي بالموقع المرموق والمال ...ثم علمت يا أبي انه

لا يريدني لذاتي ، بل انه كان يلاحق الفتيات والنساء ليقدمهن على موائد الآخرين ، كان مصمماً على الانتصار وكنت مصممة على أن أهزمه يا أبي ، أما الآن فقد ضاقت حول عنقي الحبال ، ولوحوا لي بتهم قالوا انه سيثبتونها علي..."[٣٣] ، لخص هذا الحوار الصراع بين هاتين الشخصيتين ، فهو صراع وجود وثبات على قيم متوارثة ومبادئ متراكمة لكل منهما ، هذا الصراع في هذه الرواية يبعث بشكل حثيث على الإجابة عن السؤال الأول الذي فُرض في عنوانها وهو من سيرث الفردوس ؟ .

ومن الروايات المهمة التي اعتلاها عنوان قرآني رواية (سابع أيام الخلق)[٣٤] ، إذ وظف الكاتب قوله تعالى ﴿ إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ ﴾[٣٥] ، صورت هذه الرواية الواقع الحياتي المعيش في أيام خلت من تاريخ العراق ، معتمدة على مرجعيات أسطورية وتاريخية للنهوض بفكرة النص ، ومعتمداً أيضاً على الجمع بين عوالم متباعدة ، مثل عالم الباطن وعالم الظاهر ، والتعرض للمدينة الواحدة بأزمان مختلفة ومتباعدة ، تعرضت هذه الرواية في واحدة من مشاهداتها إلى قضية الموت وجوهره لاسيما الموت بوباء الطاعون الذي ابتلي به المجتمع العراقي قديماً ، فالطاعون في هذه الرواية يجتاح الديرة ، ويتسبب بكارثة مروعة بدأت بإصابة كبير الديرة (مطلق) ثم سقوط أبناء العشيرة الواحد تلو الآخر ، وقد صوّر الراوي من خفاء استسلام أهل هذه القرية لهذا الوباء والموت من دون أية مقاومة تذكر ، يصف الراوي هذه المشاهد قائلاً : " مر أسبوع لم تكف الصرخات خلاله عن الانطلاق من هنا وهناك وكأن الموتى قد كثروا ، حتى عز على أهلهم الحصول على الأكفان وكانت أعدادهم تتضاعف يوما بعد يوم ، تسقط النساء وسط حلقات الندب والبكاء ، ويسقط الرجال وسط مجالس الفاتحة ، وصار الموت أمراً مألوفاً ، ما يكاد الواحد يسقط وسط عائلته حتى يفر الآخرون ناجين بأنفسهم ، ولم يعد الابن يبكي أباه ، ولم تعد الأم تشق ثوبها حزنا على فقد أبنها ، لقد بات هاجس الأحياء الوحيد الحفاظ على أنفسهم على الرغم من أن الحياة غدت لا تطاق..."[٣٦] ، فقد صوّر الراوي الموت في هذا المقطع بأبشع صورة وهو يفتك بأبناء هذه القرية الواحد تلو الآخر ، حتى صار ما يشغل أحدهم هو الفرار بنفسه طلباً للنجاة من هذا الوباء .

ومن الروايات التي وظفت الاقتباس الإشاري في عتبة عنوانها رواية (على شفا جسد)[٣٧] ، وقد تحقق الاقتباس القرآني من قوله تعالى : ﴿ وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴾[٣٨] ، تدور أحداث هذه الرواية حول طفلة فقدت أبويها ، فأقامت في بيت خالتها بعد أن تبنتها ، وبعد أن كبرت صار شغلها الشاغل السعي في القضايا الإنسانية حتى التحقت بوظيفة في الهلال الأحمر والصليب الأحمر ، إذ وجدت في هذه الوظيفة ما يلبي رغبتها هذه ، وبعد صراعات عدة ومشاهد مأساوية في بحثها عن هويتها تُقتل صديقتها وزوجها على يد الأمريكان فتقرر تربية ابنهما الذي وجدت فيه صورتها حينما كانت طفلة ، تسعى هذه الرواية إلى رصد الخراب الذي دب في جسد بغداد ، تصف الرواية هذا الخراب قائلة : " بين الطرقات أبحث عن وجه بغداد...وعن عطرها الذي بددته رائحة الحرائق والدخان...بغداد غائمة تحت غيوم الدخان وسوادها ، ومدججة بالخوف والتوجس..."[٣٩] ، وقد قرنت الراوية –بنظرة منطقية– بين الخراب الذي عم هذه البلاد وخراب العراقيين وتبدد أحلامهم تحت وطأته ، تصف الرواية مشاعر الضياع هذه قائلة : " كانت البلاد تغرق كل يوم في بحر دمها وكنا نغرق معها..."[٤٠] ، تعاني بطلة هذه الرواية –علاوة على ظروف بلدها– وحدة خانقة ، إذ كانت علاقتها تتسم بالفتور والتردد حتى بخالتها التي كانت أقرب الناس لها ، وقد كان هذا تمهيداً منطقياً عمدت له الكاتبة لمجيء نهاية الرواية بتبني البطلة ابن صديقتها ليشاركها مشاعر اليتم والوحدة التي رافقتها على طول خط سير أحداث هذه الرواية .

خلاصة الأمر إنه صار جلياً كيف تأثر الروائيون العراقيون بالقرآن الكريم على مستوى التركيب والمضمون ، وذلك من خلال توظيف " بنية النص الديني ، وأشادوا عليها معمار رواياتهم التي تشربت النص الديني على مستوى الأحداث ، وعلى مستوى السرد ، وعلى مستوى الشخصيات "[٤١] ، هذا الوعي لقيمة النص القرآني كان دافعهم الأول في استدعائه إنماءً لتجاربهم الآنية على صعيد الأحداث والشخصيات والفضاء .

ثالثاً/ اللفظ القرآني :

زخرت الرواية العراقية في عنواناتها باللفظ القرآني ، في محاولة منها لاستنطاق ثرائها الدلالي في التجربة الأدبية ، بأن يسعى الكاتب إلى مناسبة اللفظة القرآنية مع

المضمون العام للنص التي وُظّفت داخله[٤٢] ، إذ يقع على عاتق من يلجأ إلى هذا التوظيف البحث عن المشتركات الدلالية بين اللفظ القديم والسياق الذي استُثمر فيه من دون أن تفقد هذه اللفظة القرآنية الدلالة التي شاعت بها بين جمهور القراء ؛ لأن " صورة الدلالة الجديدة تحمل سمات الدلالة القديمة بحكم أنها كانت دلالة أصلية حلت مكانها الدلالة المجازية ، التي قد تنزاح أمام حكم الاستعمال اللغوي لتنقل إلى مجال دلالي آخر "[٤٣] ، خلاصة القول إن التراث القرآني " شكل جزءاً كبيراً من ثقافة أبناء المجتمع العربي ، لذا فإن أي معالجة للتراث الديني هي معالجة للواقع العربي وقضاياه "[٤٤] ، وذلك بحكم المشتركات الثقافية القرآنية الراسخة في وعي العربي على صعيدي الأدباء والمتلقين ، الذين يتكئون على ثقافتهم هذه وهم يلاحقون القضايا العصرية الراهنة .

من الألفاظ القرآنية التي شاعت بكثرة في عنوانات الرواية العراقية لفظا (الجنة) و(والنار) وأسماؤها الأخرى ، وإن من اللافت للنظر أن جل الروايات العراقية التي وظفت هذه الأسماء في عنواناتها هي روايات حرب ، وكأن الروائيين اتفقوا من دون قصد على جعل الجنة وأسمائها دلالة على السلام ، والنار وأسمائها دلالة على الحروب ، نسوق مثالاً لهذه الفرضية عنوان رواية (الجنة والمنفى)[٤٥] ، فهي رواية حرب تدور أحداثها في مدينة الفاو بالبصرة حول شخصية (الحاج سعيد) الذي كان متعلقاً بأرضه وبساتينه وأشجاره ، فالرواية تدور بين جنته ومنفى الحرب وما تفرضه من خراب ، إذ يقول واصفاً هذا الخراب : " لم تعد هناك عذوق ذهبية في هامة النخيل سوى جذوع جرد يابسة محترقة وبعض السعف الأجرد "[٤٦] ، جاءت هذه الصورة الموحشة للخراب الذي تتركه الحروب في بداية الرواية لتكون الثيمة المركزة لها ، حتى يبقى وعي القارئ يدور في فلك جنة الراوي ومنفى الحرب .

أما رواية (الخروج من الجحيم)[٤٧] فهي رواية حرب مختلفة عن نظيراتها ، فهي تلاحق المعاني الإنسانية الذي يبعثها الخراب ، وذلك من خلال تصوير حالة الأنثى في المجتمع العربي حينما تقرر الخروج من الجحيم وتتحول من ذات مهزومة إلى ذات فاعلة منتجة ، ينمو دورها لتخرج من عزلتها إلى الإبداع الإنساني والاجتماعي والمهني ، تجسدت هذه المعاني الإيجابية في بطلت الرواية التي كانت تعمل في ملجأ للأطفال ،

وبعد تعرض هذا الملجأ للقصف تحوّل بيتها إلى ملجأ بديل وتسخر طاقاتها كلها في سبيل البقاء والاستمرار في وسط هذا الكم الهائل من القتل والدمار .

ومن روايات الحرب الأخرى التي وظفت اللفظ القرآني في عنوانها رواية (ما بعد الجحيم)[٤٨] ، لعل هذه الرواية من أهم روايات الحروب وأكثرها عمقاً ، إذ تسلط الضوء – وبطريقة فريدة ومختلفة– على الحروب وما بعد الحروب ، وبنفاذ تام وعميق إلى النفس الإنسانية ورصد معاناتها وصراعاتها ، صراعات البقاء في مواجهة الموت .

ومن الألفاظ القرآنية الأخرى التي شاعت في عنوانات الرواية العراقية لفظة (الملائكة) ، وإن أغلب الروايات العراقية التي وظفت هذه اللفظة استثمرت سمة الطهارة والعفة عند الملائكة في تسليطها الضوء على فئات اجتماعية تمتاز بالبراءة كالأطفال ، أو بالرفعة والسمو كالفنانين والأدباء ، أو سلطت الضوء على موضوعات اجتماعية رفيعة كالتعايش السلمي بين طوائف المجتمع ، أو تصوير العادات والتقاليد العراقية الجميلة في حقب زمنية مختلفة ، نسوق مثالاً لهذه الفرضيات رواية (الدنيا في أعين الملائكة)[٤٩] ، ترصد هذه الرواية الحياة الخاصة للأطفال وعالم الطفولة ، تدور أحداثها في مدينة الموصل وتلاحق التغيرات النفسية لأحد الأطفال الذي تفرض عليه الحياة أعمالاً وأعباءً أكبر من عمره عن طريق أخيه الأكبر ، ترصد تلاشي سمة البراءة تدريجياً نتيجة لهذه المعاناة وهذا الكبت ، أما رواية (ملائكة الجنوب)[٥٠] فهي رواية اجتماعية تاريخية تسرد تاريخ مكونات المجتمع العراقي في مدينة العمارة جنوب العراق ، بطل الرواية من الديانة الصابئية المندائية تشاركه أحداث الرواية شخصيات مسيحية ويهودية وكردية وغيرها .

أما رواية (هبوط الملائكة)[٥١] فهي رواية حرب تلاحق أقدار المجتمع العراقي وتحديداً فئات الفنانين والرسامين والأدباء ، وما حل بهد وبإبداعهم الفني والأبي وسط هذا الكم من الخراب والدمار الذي تتركه الحروب .

وتتعرض رواية (آخر الملائكة)[٥٢] بسرد هادئ يمتزج فيه الحقيقي بالأسطوري إلى الحياة المعيشة للعراقيين في العهد الملكي وتحديداً في محلة (جقور) بكركوك ، فهي تصوير دقيق لهذه الحياة وما يحيط بها من عادات وأعراف وتقاليد توارثها أبناء العراق عموماً وأبناء هذه القرية على وجه الخصوص .

ومن الألفاظ القرآنية التي وظفتها الرواية العراقية في عنواناتها لفظة (القيامة) ، رصدت في دراستي هذه أربع رواية لجأت إلى هذا التوظيف ، وقد اشترك جميعها في ملاحقة معاني الضياع وتلاشي الذات وفقدان الهوية ، الرواية الأولى (حافة القيامة)[٥٣] هي رواية تاريخية سياسية تتتبع بشكل دقيق التاريخ السياسي للعراق الحديث ، من خلال تصوير الانقلابات العسكرية المتتالية وصولاً إلى الدكتاتورية المطلقة وما يرافقها من دمار على صعيد الفرد والمجتمع ، يُمثل (وهاب) حلقة الوصل والشخصية المحورية الذي يمثل دور القاتل المأجور بيد الانقلابيين ، والذي يتولى مهمة اغتيال القيادات العسكرية والسياسية والحزبية ، فهي رواية خيال سياسي دخلت دهاليز السلطة لتصور مدى الخراب والضياع الذي يعصف بأرباب السياسة وصناعها .

وكذا الحال في رواية (قيامة بغداد)[٥٤] ، فإن القارئ ما إن يقرأ هذا العنوان حتى تتبلور ثيمة الرواية في وعيه من أنها رواية توثق الخراب الذي شهدته بغداد بعد سقوطها على يد الجيش الأمريكي ، فالعنوان هو الكاشف عن النص من خلال ما يحمله من رسائل لغوية دلالية تعرِّف المتلقي بهوية النص وتشير إلى مضمونه ، فالعنوان هو الظاهر الذي يدل على الباطن[٥٥] ، توثق هذه الرواية أحداث ما بعد ٢٠٠٣ من خلال السيرة الذاتية للراوية التي مثّلت دور الشاهدة على تفاصيل هذا الخراب الذي ضرب بغداد ومجتمعها وأفرادها .

ولا يختلف الحال كثيراً في رواية (القيامة بعد شارعين)[٥٦] ، فهي تصور حياة اللاجئ الذي يترك خلفه الدمار والضياع والموت ، هذا الخراب مستقر في وعيه وإن ترك مكانه إلى الأمكنة البعيدة ، فهي رصد للاغتراب الخارجي والداخلي المتمثل بالهزيمة أمام ذكريات الماضي والعنف المتراكم في الذاكرة .

وقد رصدت هذه الدراسة ألفاظاً قرآنية أخرى متفرقة ، وقد جاءت هذه الألفاظ على مثال واحد فقط فهي على قدر كبير من الندرة ، نذكر منها لفظة (الشهادة) في عنوان رواية (تجليات في ممرات الشهادة)[٥٧] ، ولفظة (البرزخ) في عنوان رواية (برازخ وأخيلة)[٥٨] ، ولفظة (الرجس) في عنوان رواية (الرجس)[٥٩] ، ولفظة إبليس في عنوان رواية (متاهة إبليس)[٦٠] ، ولفظة (الكفر) في عنوان رواية (الكافرة)[٦١] ، ولفظة (الفتنة)

في رواية (الفتنة)[٦٢] ، وكذلك لفظة (الحشر) في رواية (الحشر)[٦٣] ، فإن هذه الألفاظ القرآنية وُظفت بشكل ضنين في عتبة عنوان الرواية العراقية فجاءت على مثال واحد ليس إلا في حدود تتبعي للمنجز الروائي العراقي .

المبحث الثاني/ الحديث النبوي الشريف :

يعد الحديث النبوي الشريف مصدر التشريع الثاني للمسلمين ، أما لغته وأسلوبه فهو بالمرتبة الثانية بعد القرآن الكريم ، فقد امتاز بحلو اللفظ وجمال العبارة وقوة الفصاحة وجودة البلاغة ، فإنه " لم يسمع الناس بكلام قط أعم نفعاً ، ولا أصدق لفظاً ، ولا أعدل وزناً ، ولا أجمل مذهباً ، ولا أكرم مطلباً ، ولا أحسن موقعاً ، ولا أسهل مخرجاً ، ولا أفصح من معناه ، ولا أبين عن فحواه ، من كلامه(ﷺ) "[٦٤] ، الأمر الذي دفع الأدباء إلى استثماره وتوظيفه داخل نصوصهم الأدبية ؛ لما يحمله من قيم جمالية وفكرية وأسلوبية[٦٥] ، ويتمثل البعد الفني والجمالي لتوظيف الحديث النبوي الشريف داخل النص السردي في تبني " الشكل التراثي للتعبير عن الحضارة الجديدة ، لذا جاءت الرواية محكومة بثنائية القديم والجديد ، وعبّرت عن الصراع بين ثقافة الماضي وثقافة الحاضر ، كما عبّرت عن المثاقفة بطريقة أخرى اعتمدت المواجهة وإثبات الذات أمام الآخر "[٦٦] ، فسعى الروائيون إلى هذا النمط من الموروث الديني وتوظيفه توظيفاً واعياً مقصوداً ، وإعادة بنائه وتصنيعه على مستوى الخطاب والمادة والأسلوب ، محاولة منهم للتخلص من هيمنة النص الموروث على النص الجديد ، وإيجاد دلالات معاصرة وحيوية تعبر عن الواقع المعيش ، في محاولة لاستمرار الماضي في الحاضر ، وولادة الحاضر من رحم الماضي .

من الروايات العراقية التي وظفت هذا الموروث الديني في عنوانها رواية (امرأة قارورة)[٦٧] ، يحيل هذا العنوان إلى ما روي عن النبي محمد (صَلّى الله عَلَيهِ وَآلِهِ وَسَلَّم) قوله : " يا أنجشة رفقاً بالقوارير..."[٦٨] ، فالقارئ ما إن يتخطى العنوان حتى يرسخ في وعيه أنها رواية منحازة للأنثى ، وما يؤكد هذا الفهم تصديرها الذي استهله الكاتب بعبارة " مغامرات امرأة عمرها خمسة آلاف عام " ، تستثمر هذه الرواية هذا الحديث النبوي الشريف المكتنز بالدلالات الموحية ليصنع نصاً سردية يحكي كل ما يتعلق بالمرأة بامتزاج فلسفة الدين بالصوفية والتاريخ وغيرها .

وتوظف رواية (في انتظار فرج الله القهر)[٦٩] في عنوانها ما روي عن النبي محمد (صَلّى الله عَلَيهِ وَآلِهِ وَسَلَّم) قوله : " أفضل أعمال أمتي انتظار الفرج من الله..."[٧٠] ، الموضوع الرئيس للرواية الصراع بين الخير والشر وانتظار الغد المشرق ، ترسخ هذه الرواية ثقافة انتظار الفرج من الله ﷻ للمغلوب على أمرهم والمقهورين في الأرض ، هذا المعنى أشار له العنوان منذ الوهلة الأولى للقراءة ، فهو حمل ثيمة الحكاية بشكل مكثف ، لذا يمكن القول إن " الدلالات المتكونة في النص إنَّما هي امتداد لتمطيط فكرة ومفردات العنوان..."[٧١] ، فالمتلقي حينما يفك شفرات العنوان يدخل بفكرة مسبقة ولمحة موجزة عن موضوع المتن .

وكذا الحال في عنوان رواية (حديث الكمأة)[٧٢] ، فقد وظف الكاتب في عنوان روايته هذه ما روي عن النبي محمد (صَلّى الله عَلَيهِ وَآلِهِ وَسَلَّم) أنه قال : " الكمأة من المن ، وماؤها شفاء للعين "[٧٣] ، فقد أحال الكاتب في هذا العنوان القارئ بشكل كلي لهذا الحديث الشريف من دون أي تدخل فني منه ، في دلالة واضحة لإشراكه إياه في استنباط مراده من هذا الحديث ، هذه الرواية رواية اغتراب متكئة على الذاكرة والاسترجاع مصاغة بلغة شعرية ، عملت على امتزاج عاطفتي الحب والانتماء في لحظة شعورية واحدة ، فلنتأمل هذا المعنى في قول الراوي : " حين زرتني في المرة الأخيرة شع في عينك دمع وفاض بالنطق محيا ، حين زرتني للمرة الأخيرة سألتك في غمرة العناق فيك أشم رائحة العراق ، هل أنت العراق ؟ "[٧٤] ، ويبدو لي أن استثمار الكاتب لهذا الحديث فيه دلالة على ما يصيب عين المغترب من أوجاع وأمراض من كثرة البكاء حنيناً واشتياقاً لبلاده وأهله الذي حال بينهم هذا الفراق .

فجلي من خلال هذه الأمثلة كيف أن الروائيين وظفوا الحديث النبوي الشريف توظيفاً واعياً ، بحثاً عن دلالات معاصرة تغني النص الجديد في ملاحقته لمشكلات الإنسان العصرية بالاعتماد على هذا النمط من الموروث .

المبحث الثالث/ الشخصيات الإسلامية :

دأب الكتاب والأدباء على مختلف انتماءاتهم ومشاربهم إلى استدعاء الشخصيات القديمة سواء أكانت دينية أم أدبية أم تاريخية ؛ هذا الاستدعاء راجع إلى ضرورات فنية

وفكرية ، يُحيل من خلالها المؤلف إلى رؤى وأيديولوجيات معينة تحملها هذه الشخصيات التاريخية والدينية وسياسية حتى يشارك المتلقي في استنباطها وتشكيلها[٧٥] ، فهي شخصيات فاعلة في إيصال مراد الأديب " بفضل ما يُحدثه وجودها من توتر يدفع إلى الكشف عن كنه دلالات الاستدعاء..."[٧٦] ، تدخل هذه الشخصيات نطاق النص الجديد أو الآني لغرض " التثبيت المرجعي ، وذلك بإحالتها على النص الكبير الذي تمثله الأيديولوجيات والثقافة..."[٧٧] ، هذا النص الكبير هو الذي " يفرزه السياق الاجتماعي أو التاريخي ، ويرتبط وضوح هذه الشخصية المتميزة بالمعنى المليء والمثبت ثقافياً بدرجة إسهام القارئ في الثقافة الاجتماعية والتاريخية التي ينتسب إليها النص الروائي "[٧٨] ، وعلاوة على بعدها الأيديولوجي ، فهي تحمل في ثناياها بعداً سيكولوجياً متمثلاً في الإشارة إلى ما حدث في السابق وما يحدث في الزمن الراهن[٧٩] ، لذا يتم حينها تفاعل " الشخصية التاريخية الماضية مع الشخصية المعاصرة ، أو بتفاعل الماضي مع الحاضر لإنتاج دلالة جديدة..."[٨٠] ، من خلال عقد المقارنات التي يسعى المؤلف بوساطتها إلى إشراك القارئ فيما يراه حيال الموضوعات الآنية بنظرة عميقة إلى التاريخ .

فمن الشخصيات الإسلامية التي كان لها حضور مهم في عتبة عنوان الرواية العراقية هي شخصيات أهل البيت (عَلَيهِم السّلام) ، نذكر منهم الإمام الحسين (عَلَيهِ السّلام) في عنوان رواية (غرباء مثل الحسين)[٨١] ، تسلط الرواية الضوء على المشاعر الإنسانية وعبثية الأقدار بطريقة عميقة ومؤثرة ، تحكي حياة الراوي الذي أمضى أكثر من ثمان سنوات في معتقلات الأسر الإيرانية ، الجزء الأول من الرواية يصور مشاعر الأسير في معتقلات بلاده التي تقبع تحت نظام سادي يحترف الأذى والألم ، ثم تنتقل لتصور قساوة الحرب العراقية الإيرانية التي يتساءل فيها الطرفان المتقاتلان عن سبب هذه الحرب التي يدفعون ثمنها بسبب انتمائهم لهذين البلدين ، أما الجزء الأخير من هذه الرواية فقد سلط الضوء على مأساة الجنود العراقيين الأسرى في معتقلات الأسر الإيرانية ، إذ تحكي تفاصيل مآس إنسانية دقيقة ، لذا عمد هذا العنوان الذي لجأ إلى هذا التوظيف إلى تشبيه هؤلاء الجنود بالإمام الحسين (عَلَيهِ السّلام) ، من حيث الغربة الروحية والجسدية ، وقد صيغ هذا بأسلوب مباشر ومن دون أية موارية فنية ، لذا –وبناءً على ما تقدم– حقق

عنوان هذه الرواية (الوظيفة التعينية) ، وهي الوظيفة التي " تعيِّن اسم الكتاب وتعرف به القراء بكل دقة وبأقل ما يمكن من احتمالات اللبس..."[٨٢] ، واستمر هذا الشبه قائماً وملازماً لهؤلاء الجنود حتى نهاية الرواية التي جعلت مصيرهم الاستشهاد كسيدهم الحسين (عَلَيهِ السّلام) ، إذ تنتهي بنهاية تراجيدية تتمثل في ثورتهم ضد السجانين ويفتحون صدورهم للرصاص وهم يهتفون بما هتف به الحسين : هيهات منا الذلة.

وبالمعنى التراجيدي نفسه حضرت السيدة زينب (عَلَيهِا السّلام) في عتبة عنوان رواية (جمهورية السيدة زينب)[٨٣] ، تُشبّه هذه الرواية بشكل خفي بين العراقيين والسيدة زينب (عَلَيهِا السّلام) من حيث العذاب والتهجير والغربة ، ترصد هذه الرواية معاناة العراقيين الذين دفعتهم ظروف العراق للهجرة إلى دمشق ومنطقة السيدة زينب تحديداً ، تلاحق الرواية بعين المعايش محنتهم وما لاقوه من ألم وهوان وضياع الذات وفقدان الهوية ، يصف الراوي هذه المشاهدات وصفاً تراجيدياً مأساوياً مسلطاً الضوء على جمهورية السيدة زينب التي " تقبع على الأرض الشامية الطيبة حيث ما زال أهل الشام الكرماء يرفعون قبعات التحية لدمعة العراقي الهارب من جنون الذبح والمفخخات والمحاصصة التي شملت حتى ألوان ربطات العنق ، وغاب عنها الشعور التاريخي..."[٨٤] ، فقد جاء هذا الوصف الذي شمل المكان والمكين ليقدم نظرة تمهيدية وتعريفية للرواية ومكانها وشخصياتها ومواقفهم ، ويقدم تفسيرات منطقية لأحداثها الآتية .

وقد وظفت الرواية العراقية في عتبات عنواناتها أعلام التاريخ الإسلامي ، نذكر منها رواية (أبو هريرة وكوجكا)[٨٥] ، وهي رواية جمعت بين السياسة والتاريخ والسيرة الذاتية ، تحكي سيرة بطلها –الذي قد يكون هو المؤلف نفسه– وهو في بلاد الغربة ، تصور الانطباعات التي تولدت في وعي البطل وهو يرى تطبيق مبادئ الاشتراكية في تلك البلدان بحذافيرها ، وهي المبادئ ذاتها التي دافع عنها في بلاده وتحمل بسببها شتى أنواع الأذى والملاحقة .

ومن الروايات التي لجأت إلى هذا الاشتغال الفني في عنوانها رواية (زبون ابن أبيه)[٨٦] ، تحيل هذه الرواية في عنوانها إلى علم من أعلام التاريخ الإسلامي هو (زياد ابن أبيه) وهو من ولاة الخلافة الأموية المشهورين بالدهاء والمكر ، تنفتح أمام القارئ

آفاق دلالية عدة يمثل اجتماعها شفرة يسعى القارئ إلى فكها متكئاً على ثقافته التاريخية ومعرفته بهذه الشخصية من جهة وقراءته لتفاصيل هذه الرواية من جهة أخرى ، تدور أحداث هذه الرواية في قرية من قرى أهوار العمارة ، الشخصية الرئيسة هو (زبون) أحد صيادي هذه القرية ، غاب هذا الصياد خمسة وعشرون عاماً في ظروف غامضة حتى بدأت الأساطير حوله بالشيوع بين أبناء القرية ، فمنهم من يقول : " إن زبون ابتلعه طنطل على شكل سمكة في أهوار الصيكل..."[٨٧] ، وبعد توالي الأحداث بشكل مأساوي يظهر من يدعي أنه (زبون) ، فتقبلته القرية وعشيرة زبون الأصلي الغائب ولكن رفضته زوجته ، فتأسيساً على ما تقدم من خلاصة هذه الرواية يتضح البعد المرجعي في استدعاء هذه الشخصية التاريخية متمثلاً في مزايا الشخصيتين زياد ابن أبيه وزبون المزيف في أن كليهما مجهول النسب والأصل ، وأن كليهما اتسم بالمكر والخداع والدهاء .

أما رواية (أيام المستعصم الأخيرة)[٨٨] ، فقد وظفت شخصية (المستعصم بالله) وهو الخليفة الأخير من خلفاء الدولة العباسية ، فهي رواية تاريخية سياسية تعرضت بسرد مفصّل إلى آخر خلفاء بني العباس ، وهي وإن كانت رواية تاريخية محضة إلا أنها كانت حكياً مرجعياً غرضه ربط الماضي بالحاضر في المكان نفسه وهي مدينة (بغداد) ، بمعنى أن الكاتب وظف أحداث هذه الرواية لاسيما سقوط بغداد على يد المغوليين في أيام المستعصم بوصفه حادثاً حكائياً مرجعياً ليربطه ربطاً خفياً بسقوطها على يد الأمريكان ، ليضع القارئ بين مشهدين متطابقين حرفياً من حيث الدمار والخراب الذي عم المدينة ذاتها في زمنين متباعدين ، والجمع بين المستعصم بالله وصدام حسين من حيث فقدهما للسلطة والإطاحة بهما بعد أن أصبحت سلطتهما خاوية تعتمد على المظهر فحسب ، خلاصة القول إن الكاتب رام تحقيق المعادلة الآتية من خلال هذا التوظيف :

المستعصم بالله = صدام حسين

الخلافة العباسية = نظام البعث

المغوليون = الأمريكان

هذه المعادلة يتوصل إليها المتلقي بيسر قبيل الانتهاء من قراءته ، وقد حاول الكاتب سلفاً أن يخبر القارئ بهذه الفرضية ؛ لأن العنوان صار في أية تجربة أدبية مفتاحاً بيد

القارئ يتمكن من خلاله من فتح مغاليق النص وفك شفراته وفهم ما غمض منه[٨٩] ، حتى صار العنوان ضرورة تأليفية لا يستغني عنها المبدع والمتلقي على حد سواء .

المبحث الرابع/ الطقوس والممارسات الدينية :

تمثل الطقوس والشعائر والممارسات الدينية خلاصة الفكر الديني الموروث والراسخ في وعي الفرد والجماعة ، ولعل عاشوراء وما يرافقها وما يتعلق بها من ممارسات وشعائر هي في طليعة هذا الموروث ، ويبدو أن هذا التقدم في هذه الشعيرة قد تحقق لأنها مازجت الديني بالاجتماعي ، لذلك نمت عاشوراء حتى صارت " أحداثاً وشخصيات وحوارات وخطباً...تخطت إثباتها في السجل التاريخي لتستمر في نفض أغبرة النسيان عنها بنبض حيوي متصاعد ، لتتواصل مع كل اللحظات والأزمان التي ستعقبها وتليها بنداء حي متدفق فتخاطب عقولاً وقلوباً لم تعش معها تلك اللحظة التاريخية ولم تعاصرها ولم تتزامن معها..."[٩٠] ، لذا صارت عاشوراء وشعائرها رمزاً من رموز الصراع ، صراع السلطة والمجتمع ، ورمزاً لمقارعة الظلم ومحاربة الفساد[٩١] ، وهذا ما يفسر احتفاء الرواية العربية عموماً والعراقية على وجه الخصوص بتوظيف عاشوراء بوصفها موروثاً دينياً من خلال استنطاق ما تحمله من طاقات فنية وتعبيرية ورمزية ، وذلك عن طريق اقتناص ممارساتها وشعائرها لاسيما مسرحية عاشوراء (التشابيه)[٩٢] ، نسوق لهذا التوظيف مثالاً رواية (التشابيه)[٩٣] ، هذه الرواية هي رواية صراعات ، صراعات دينية واجتماعية وسياسية ، حتى أن عتبة التصدير اعتلاه هذا النص (التنازع على قميص عثمان) ، لتضع القارئ عند حدود موضوعها بفهم مسبق ، تتحدث هذه الرواية عن الصراع بين الحزب الحاكم والأحزاب الأخرى في ستينيات القرن الماضي ، واستغلالهم لشعائر الدين وقضية الحسين (عَلَيهِ السّلام) في ذلك الصراع ولكسب القاعدة الجماهيرية ، تدور تفاصيل أحداث هذه الرواية في قرية الحاج فريح ، التي يقوم أبناؤها بعمل تدريبات التشابيه بشكل مثابر استعداداً لإحياء ليلة العاشر من المحرم ، يصوّر الراوي بنظرة علوية هذه الممارسات والمراسيم متغلغلاً إلى الأعماق لرصد مشاعر الأسى والحزن التي بدت ظاهرة على لباس أهل القرية ومحياهم ، فلنتأمل قوله : " كان الحزن بادياً على ثياب وملابس الأطفال والنساء والشباب ، أسود كالحاً فقيراً ، فيما الرايات السود قد ملأت فضاء القرية معلنة

استشهاد الإمام الحسين...توشحت واجهات المحال بصور تمثل المأساة..."[٩٤] ، تمثل هذه التشابيه محور هذه الرواية أو المرصع الذي تدور في فلكه أحداثها وتتحرك في مداره شخصياتها ، ولكن الرواية تنتهي بشكل مفارق في أن هذه التشابيه لم تتم بسبب غزارة الأمطار والرياح الشديدة ، واعتقال أبناء هذه القرية ومطاردتهم من قبل السلطات ، تاركة ذهن القارئ يعج بتساؤلات عدة أهمها علة المفارقة بين عنوان الرواية ونهايتها التي لم تتحقق فيها أهم موضوعاتها وهي التشابيه .

ومن صور هذا الموروث أيضاً أضرحة أهل البيت (عَلَيهِم السّلام) ومراقدهم المقدسة، وكذلك الأمكنة والمدن المقدسة ذات الخصوصية الدينية والروحية ، ويبدو أن هذا الارتباط بين الإنسان وهذه الأمكنة لا يقتصر على ديانة دون أخرى أو مذهب دون آخر ، فالناس على مختلف أديانهم ومذاهبهم " وجدوا عندما أمعنوا النظر في العالم من حولهم أن بعض الأمكنة تُشعر بسحر لا يقاوم...تختلف جذرياً عن غيرها من البقاع "[٩٥] ، وقد تمكن الفن والأدب وبمرونة عالية من إعادة تشكيل هذه الأمكنة المقدسة في موضوعاتها وأحداثها ؛ لأن الفن له قدرة كبيرة على بلورة البعد الجمالي لهذا المكان " فنظام المعرفة الدينية تجاه القداسة يختلف جذرياً عن المعرفة العلمية ، فالأول يدخلنا في أروقة الساحة الرمزية ، التي هي أهم ساحات المكان المقدس ، وأكثرها تحكماً بالساحات الأخرى ، فإذا كانت المعرفة العلمية تستهدف (المطابقة) أو الاقتراب من حقيقة ما هو موجود ومن قانونيته الموضوعية فحسب ، فإن الإدراك القدسي يعتمد على أحكام تفاضلية تجاه المكان ، مشبعة بالمعايير والقيم ، ووسيلته إلى ذلك المنطق الرمزي والروحي..."[٩٦] ، لذا فقد تسللت هذه الروحية المرتبطة بهذه الأمكنة المقدسة إلى النص الروائي حتى صارت مكوناً مهماً من مكونات موضوعات الرواية العربية عموماً ، وذلك من خلال الاستلهام والتوظيف ، واستثمار أبعاده الاجتماعية والروحية والعاطفية والميتافيزيقية[٩٧] ، نسوق لهذه المعاني مثالاً رواية (الأضرحة)[٩٨] ، مثلت الأضرحة والأماكن المقدسة في هذه الرواية البعد الثاني للحياة في مقابل الصراعات والحروب ، حتى صارت الملاذ الآمن للإنسان الذي أخذه معترك الحياة ، وقد ابتعد الراوي في نظرته هذه إلى أفق أعمق حينما وجد في هذه الأضرحة ملاذاً آمناً للحيوانات حتى ، فلنتأمل هذه المشاهدات التي تكشف

عن هذه الرؤى : " بريق المنائر المذهبة الحواف ، وسرب الحمام الذي يغادر إيوان الضريح يقصد طرف المدينة الآخر ، همست سيدي المطاع حتى الحمائم تنام في أحضانك ، تدرك أنك ملاذها وحاميها..."[٩٩] ، فقد صارت الأضرحة في هذه الرواية معادلاً موضوعياً لدواع الأمان والاطمئنان في مقابل بطش الحياة الواقعية بحروبها وصراعاتها الأزلية .

وتعد النذور والقرابين من صور هذا النمط من الموروث الديني المهمة ، وهي –بحد ذاتها– ممارسات لا تقتصر على دين بعينه ، فقد عرفتها جل الأديان السماوية والوضعية؛ لأنها توحي بالسكينة والاطمئنان ، فهي تمثل نمطاً أرفع شأناً من الوجود ، يسعى الإنسان من ورائها إلى استكمال ذاته[١٠٠] ، من الروايات التي اعتلاها عنوان مصاغ من هذا التوظيف رواية (القربان)[١٠١] ، تسلط هذه الرواية الضوء على أحد الأحياء الشعبية ورصد الصراعات القائمة بين أبناء ذلك الحي ، وهي برمتها تصوير لروح التمرد والتحدي والرفض الذي حملته الأجيال الجديدة ورؤيتها للمستقبل ومواجهة العالم بعيداً عن سلوكيات محيطها وسلفها من الطبقات الكادحة ، لذلك يمكننا القول إن الكاتب حاول جاهداً تجسيد مبادئ الواقعية الاشتراكية " لكنه هذبها وأغناها بفضل تغير زاوية رؤية الموضوع ، إن الغضب لا الفكر السياسي هو المنطلق ، لذا استقبلت الرواية تأثيرات الرواية الفرنسية الجديدة دون أن تخضع لها..."[١٠٢] ، هذا الواقع الذي حاول الكاتب تجسيده جعل موضوع القربان هو المحور في النظرة الخفية التي سيستنبطها المتلقي وهو يتتبع مصير شخصيات هذه الرواية وأقدارها فيما قدمته من قربان في سبيل خلاصها من قيودها الاجتماعية والسياسية والفكرية .

ويجمل بنا القول إن الإشارة إلى البعد الفكري والعقائدي في هذا المقام ضرورة بحثية لا غنى عنها في مثل هذه الدراسة ، ولكنني لم أجد –في حدود قراءتي– في المنجز الروائي العراقي غير روايتين وظفتا هذا المعنى في محطة العنوان : الأولى رواية (الأعور الدجال)[١٠٣] ، وهي رواية وظفت هذه الشخصية المعروفة في الفكر العقائدي في معرض سردها القائم على الوعظ والإرشاد التقريري والمباشر ، الرواية الأخرى (عصر الغياب)[١٠٤] ، وهي رواية قصيرة مكثفة وظفت هذا المفهوم في الفكر العقائدي الشيعي

وهي تلاحق مشاعر الهزيمة والإحباط التي مُني بها الإنسان في الحياة المعاصرة وهو يبحث عن لقمة العيش ، وهي رواية مزجت بفنية عالية بين السياسة والاجتماع في تدوين هذه المشاهد ، مستعينة بهذه الثقافة العقائدية التي رسّخت في الأذهان أهم مزايا هذا العصر وسماته المتمثلة في الإنسان المقهور في سعيه للخلاص وتحقيق الذات .

الخاتمـــــــــــــــة /

بعد هذه القراءة المقتضبة في عتبة عنوان المنجز الروائي العراقي ومتابعة المروث الدين ، خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج ، أهمها :

١. وجد معظم الروائيون ضالتهم في الموروث الديني وهم في خضم الكتابة الروائية ؛ وهذا راجع إلى أن بعض أنماط هذا الموروث تراث قصصي ، وعليه فإن تأصيل الرواية يقتضي العودة إلى الموروث السردي الديني ، والإفادة منه في التأسيس لرواية عربية خالصة ، كما أن التراث الديني مكون رئيس من مكونات الثقافة للقارئ العربي ، لذا فإن أي معالجة للتراث الديني هي معالجة للواقع العربي وقضاياه المعاصرة .

٢. استدعت الرواية العراقية في عنوانها القصة القرآنية ، هذا الاستدعاء من متطلبات النص السردي الجديد الذي تطلب حضور هذا النص الموروث تماشياً مع موضوعه ليكونا وحدة دلالية تنفتح على أنساق تعبيرية متعددة يتخذها الكاتب وسيلة للإقناع والتأثير في المتلقي الذي رسخت هذه المعاني الموروثة في وعيه ، لذا صار تأثر الروائيين العراقيين بالقرآن الكريم سمتهم البارزة ، فوظفوا القصة القرآنية وراحوا يقتبسون آيات القرآن الكريم ويضمنوها في عنواناتهم ، علاوة على استثمار اللفظة القرآنية لما لها من دلالات باذخة تثري النص على صعيدي الفكرة والمضمون .

٣. لقد امتاز الحديث النبوي الشريف بجزالة اللفظ وحسن التصوير ودقة البلاغة ، الأمر الذي دفع الروائيين إلى توظيفه داخل تجاربهم السردية وفي عتبة العنوان تحديداً ؛ لما يحمله من قيم جمالية وأسلوبية ، فسعى الروائيون إلى الحديث النبوي الشريف وتوظيفه توظيفاً واعياً ، وإعادة بنائه وتشكيله على مستوى

الخطاب والمضمون والأسلوب .

٤. حرص الروائيون العراقيون مختلف ميولهم واتجاهاتهم على استدعاء الشخصيات التراثية لاسيما الشخصيات الدينية أو تلك التي ذاع صيتها في التاريخ الإسلامي من خلفاء وولاة ومحدّثين وغيرهم ؛ هذا الاستدعاء راجع إلى دواع فكرية وفنية وموضوعية ، يُحيل من خلالها الكاتب إلى أيديولوجيات ثابتة تحملها هذه الشخصيات التاريخية حتى يشارك المتلقي في استنباطها وتشكيلها ومعرفة ضرورات توظيفها .

٥. تمثل الطقوس والشعائر الدينية واحدة من أهم مظاهر الموروث الديني التي سعى الروائيون إلى استنطاقها داخل نصوصهم السردية ، من هذه الممارسات التي عملنا على تأصيلها في هذه الدراسة مراسيم عاشوراء وما يرافقها من ممارسات وشعائر ، وأضرحة أهل البيت والقاربين والنذور ، علاوة على البعد العقائدي الذي كان واحداً من فرضيات تأليف العنوان الديني في نماذج قليلة .

والحمد لله رب العالمين

هوامش البحث:

[١]–ظ : خصائص الأدب العربي في مواجهة نظريات النقد الأدبي الحديث ، أنور الجندي ، دار العلوم للطباعة ، القاهرة : ٢٩ .

[٢]– أثر القرآن في الشعر العربي الحديث ، الدكتور شلتاغ عبود شراد ، دار المعرفة ، مطبعة الصباح ، دمشق ، ١٩٨٧ : ٢٢ .

[٣]–ظ : توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة ، د.محمد رياض وتار ، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٢ : ١٤٠ .

[٤]– ظ : شوقي والشعر الإسلامي ، ماهر حسن فهمي ، دار التعارف ، مصر ، ط٢ : ١٦ .

[٥]–القصص القرآني في منطوقه ومفهومه ، عبد الكريم الخطيب ، مطبعة السنة المحمدية ، القاهرة ، ط١، ١٩٦٤ : ٨ .

[٦]–ظ : الإشعاع القرآني في الشعر العربي ، محمد عباس الدراجي ، مكتبة النهضة العربية ، بيروت ، ط١، ١٩٨٧ : ١٥١ .

[٧]–ظ : السردية العربية ، بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي ، د.عبد الله إبراهيم ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ٩١ ، ١٩٩٢ : ٥٠ .

[٨]–ظ : تحليل الخطاب الروائي ، سعيد يقطين ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط١، ١٩٨٩ : ٢٨٧ .

[٩]–ظ : ثقافة أبي تمام من خلال شعره ، د.ابتسام مرهون الصفار ، دار الحرية للطباعة ، بغداد ، ١٩٧٢ : ٣٦ – ٣٧ .

[١٠]–ظ : الكلمة في الرواية ، ترجمة يوسف حلاق ، وزارة الثقافة ، دمشق ، ١٩٨٨ : ٨٠ .

[١١]–ظ : خطاب العناوين ، قراءة في أعمال أمين صالح ، رشيد يحياوي ، مجلة البحرين الثقافية ، ع١٨ ، ١٩٩٨ : ١٧ .

[١٢]–بلقيس والهدهد ، علي خيون ، دار تكوين ، دمشق ، ط٢، ٢٠٠٨ .

[١٣]–ليل الهدهد ، إبراهيم أحمد ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣ .

[١٤]–نبوءة فرعون ، ميسلون هادي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط٢، ٢٠١٦ ، ويُنظر أيضاً على هذه الشاكلة : رواية الق عصاك ، علي خيون ، دار دجلة ناشرون وموزعون ، عمان ، ط١، ٢٠١٨ .

[١٥]–ظ : التعالي النصي والمتعاليات النصية ، محمد هادي المطوي ، المجلة العربية الثقافية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ع٣٢ ، ١٩٩٧ : ١٨٥ وما بعدها .

[١٦]–سفينة نوح الفضائية ، عالم ما بعد الانهيار ، صادق جواد الجمل ، مكتبة دار الكتب العلمية ، بغداد ، ط١، ٢٠١١ ، ويُنظر على هذه الشاكلة أيضاً : رواية الطوفان ، علي سهيل ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٧٣ ، ورواية الطوفان ، أحمد سالم أحمد ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ٢٠٠٥.

[١٧]–الخروج من جوف الحوت ، نواف أبو الهيجاء ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٨٨ ، وقد عددنا هذا الكاتب عراقياً مع كونه فلسطيني الأصل ؛ لأنه قضى أكثر من ثلثي عمره في العراق ، بعد أن قدم إليه صبياً لم يتجاوز عمره ست سنوات برفقة عائلته الذين تركوا بلادهم بعد أحداث النكبة سنة ١٩٤٨ ، فنشأ وترعرع في العراق حتى تقلد مناصب رفيعة في الدولة .

[١٨]–بنات يعقوب ، محمود سعيد ، دار نلسن ، قبرص ، ط١، ٢٠٠٨ .

[١٩]–صورة يوسف ، حكاية حانة المدينة ، نجم والي ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط١، ٢٠٠٥ ، ومن الروايات الأخرى التي وظفت قصة النبي يوسف(عليه السلام) في عنوانها رواية قصة يوسف الصديق وزليخا ، محمد طاهر توفيق ، مطبعة المعارف ، بغداد .

[٢٠]– ما قاله آدم عند شجرة البعث ، طلال العزاوي ، مطبعة أوفسيت العدالة ، بغداد ، ط١، ١٩٨٦ .

[٢١]–أيوب ، هشام الركابي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٠ .

[٢٢]–نفسه : ١٠ .

[٢٣]– بعيداً عن العنكبوت حارستي حمامة وأكره مدينتي ، فليحة حسن ، دار آراس ، أربيل ، ط١، ٢٠١٢.

[٢٤]–ظ : الرواية المغربية أسئلة الحداثة ، حسن الصميلي وآخرون ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، ١٩٩٦ : ١٣٣ .

[٢٥]–ولكن شبِّه لهم ، نواف أبو الهيجاء ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٩٦ ، لما كان الكاتب من مؤيدي نظام البعث حاول الوقوف بالضد من الانتفاضة الشعبانية التي خرجت ضد هذا النظام ، محاولاً إسقاطها من خلال هذه الرواية ، وما يعنينا في هذا المقام ملاحقة أنماط توظيف القصة القرآنية في عنوانها فحسب من دون الولوج إلى قناعات الكتّاب وأيديولوجياتهم .

[٢٦]–أبابيل ، داود سلمان الشويلي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ١٩٨٨ ، ويُنظر أيضاً رواية قيثارة مدين ، صبري هاشم ، دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية ، دمشق ، ط١، ٢٠٠٩ ، ومن الروايات العراقية الأخرى التي وظفت القصة القرآنية في عنواناتها رواية متاهة آدم ، برهان شاوي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٢ ، و متاهة حواء ، برهان شاوي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣ ، ومتاهة قابيل ، برهان شاوي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣ ، ورواية رياح قابيل ، سعدي عوض الزيدي ، دار حرم للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠١٣ ، ورواية مقامات إسماعيل الذبيح ، عبد الخالق الركابي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ٢٠١٦ .

[٢٧]– عتبات جيرار جينيت من النص إلى المناص ، عبد الحق بلعابد ، تقديم د.سعيد يقطين ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠٠٨ : ٨٧ .

[٢٨]–ظ : أثر القرآن في الشعر العربي الحديث : ٩٧ .

[٢٩]–الإيضاح ، شرح وتعليق وتنقيح د.محمد عبد المنعم خفاجي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط٢، ١٩٥٣ : ٥٧٥ .

[٣٠]– الاقتباس النصي هو أن يلجأ الأديب إلى نقل آية أو جزء من الآية إلى تجربته الأدبية بشكل حرفي من دون أي تغيير في بناء هذه الآية ، يُنظر : معجم آيات الاقتباس ، حكمت فرج البدوي ، دار الحرية ، بغداد ، ١٩٨٠ : ٨ .

[٣١]–من يرث الفردوس ، لطيفة الدليمي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٧ .

[٣٢]–المؤمنون : ١١ .

[٣٣]–من يرث الفردوس : ٤١ .

[٣٤]–سابع أيام الخلق ، عبد الخلق الركابي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٩٤ .

[٣٥]–الأعراف : ٥٤ ، وقد ورد هذا المعنى في مواضع عدة من القرآن الكريم ، مثل قوله تعالى ﴿ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ الرَّحْمَنُ فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا ﴾ الفرقان : ٥٩ ، وقوله تعالى ﴿ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ مَا لَكُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلا شَفِيعٍ ﴾ السجدة : ٤ .

[٣٦]–سابع أيام الخلق : ٧٢ .

[٣٧]–على شفا جسد ، رشا فاضل ، مؤسسة شرق غرب – ديوان المسار للنشر ، ط١، ٢٠١٢ .

[٣٨]–آل عمران : ١٠٣ .

[٣٩]–على شفا جسد : ٢٥٩ .

[٤٠]–نفسه : ٢٤٨ .

[٤١]–توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة : ١٧٣ .

[٤٢]–ظ : الإعجاز الفني في القرآن ، عمر السلامي ، مؤسسات عبد الكريم عبد الله ، تونس ، ١٩٨٠ : ٧٢ ، ويُنظر : التعبير القرآني ، د.فاضل السامرائي ، بيت الحكمة ، بغداد ، ١٩٨٩ : ١٣ .

[٤٣]–علم الدلالة ، أصوله ومباحثه في التراث العربي ، منقور عبد الجليل ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠١ : ٧٣ .

[٤٤]–توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة : ١٤٠ .

[٤٥]–الجنة والمنفى ، غازي العبادي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٨٩ .

[٤٦]–نفسه : ١٠ .

[٤٧]–الخروج من الجحيم ، ناطق خلوصي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد : ٢٠٠١ .

[٤٨]–ما بعد الجحيم ، حسين سرمك حسن ، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٨ ، ويُنظر على هذه الشاكلة أيضاً : رواية مرح في فردوس صغير ، موفق خضر ، مطبعة الغري ، النجف ، ١٩٦٨ ، رواية قبل الفردوس ، محمد أحمد العلي ، دار الرشيد للنشر ، بغداد ، ط١ ، ١٩٨٣ ، ورواية فردوس مغلق ، فيصل عبد الحسن جاسم ، مجلة الطليعة الأدبية ، بغداد ، ١٩٨٤ ، ورواية ما يتساقط من الجحيم ، محمد عبد المجيد ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٩٤ ، ورواية أفياء في النار ، ثامر معيوف ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠١ ، ورواية اليوم الأخير لكتابة الفردوس ، علي لفتة ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٢ ، ورواية فردوس قرية الأشباح ، زهدي الداوودي ، دار آراس ، أربيل ، ٢٠٠٧ ، ورواية بين الجنة والنار ، أحمد غانم ، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات ، القاهرة ، ط١، ٢٠١٠ ، ورواية أبواب الفردوس ، ناطق خلوصي ، دار ميزوبوتاميا للطباعة والنشر والتوزيع ،

بغداد ، ط١، ٢٠١٣ ، ورواية أرض الجنة ، جمان حلاوي ، دار ضفاف للطباعة والنشر والتوزيع ، قطر ، ط١، ٢٠١٥ ، ورواية الباب الخلفي للجنة ، هيثم الشويلي ، دار فضاءات للنشر والتوزيع ، عمان ، ط١، ٢٠١٧ ، ورواية باب النار ، أسعد اللامي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٢٠ .

[٤٩]–الدنيا في أعين الملائكة ، محمود سعيد ، دار ميريت ، القاهرة ، ط١، ٢٠٠٦ .

[٥٠]–ملائكة الجنوب ، نجم والي ، دار كليم للنشر والتوزيع ، دبي ، ٢٠٠٩ .

[٥١]–هبوط الملائكة ، محمد حسن ، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣ .

[٥٢]–آخر الملائكة ، فاضل العزاوي ، منشورات الجمل ، بيروت ، ٢٠١٦ ، ويُنظر على هذه الشكالة أيضاً : رواية عشبة الملائكة ، حسن الفرطوسي ، دار الفارابي ، بيروت ، ودار الفراشة ، الكويت ، ط١، ٢٠١١ ، ورواية ملائكة الحب ، موسى الهاشمي ، دار ذي يزن للطباعة والنشر ، بالتعاون مع جمعية الثقافة للجميع : ٢٠١٢ ، ورواية كاميرات وملائكة ، حسن فالح ، دار سطور للنشر والتوزيع ، بغداد ، ط١، ٢٠١٨ .

[٥٣]–حافة القيامة ، زهير الجزائري ، دار المدى للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط١، ١٩٩٨ .

[٥٤]–قيامة بغداد ، عالية طالب ، مؤسسة شمس للنشر والإعلام ، القاهرة ، ٢٠٠٨ .

[٥٥]–ظ : شعرية عنوان الساق على الساق فيما هو الفارياق ، محمد هادي المطوي ، مجلة عالم الفكر ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، مجلد٢٨ ، ع١ ، ١٩٩٩ : ٤٥٧ .

[٥٦]–القيامة بعد شارعين ، فاروق يوسف ، جداول للنشر والترجمة ، بيروت ، ط١، ٢٠١٢ ، ويُنظر الرواية الرابعة التي وظفت هذه اللفظة القرآنية بوصلة القيامة ، هيثم الشويلي ، مدار للنشر والتوزيع ، دبي ، ط١، ٢٠١٤ .

[٥٧]–تجليات في ممرات الشهادة ، مكي زبيبة ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٨٨ .

[٥٨]–برازخ وأخيلة ، سلام إبراهيم ، دار الجمل ، ألمانيا ، ط١، ٢٠٠٤ .

[٥٩]–الرجس ، سمير نقاش ، منشورات الجمل ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣ .

[٦٠]– متاهة إبليس ، برهان شاوي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٤ .

[٦١]–الكافرة ، علي بدر ، منشورات المتوسط ، إيطاليا ، ط١، ٢٠١٥ .

[٦٢]–الفتنة ، كنعان مكية ، منشورات الجمل ، بيروت ، ط١، ٢٠١٦ .

[٦٣]– الحشر ، أحمد عواد الخزاعي ، دار أمل الجديدة للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق ، ط١، ٢٠١٧ .

[٦٤]– البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ، تحقيق حسن السندوبي ، مطبعة الاستقامة ، القاهرة ، ط٣، ١٩٤٧ : ١٧/٢ – ١٨ .

[٦٥]–ظ : أدب الحديث النبوي ، بكري شيخ أمين ، دار الشروق ، بيروت ، ط٤، ١٩٧٩ : ١٠٤ .

[٦٦]–توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة : ١٥٢ .

[٦٧]–امرأة القارورة ، سليم مطر ، دار الريس ، لندن ، ١٩٩٠ .

[٦٨]– فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، أجازه الشيخ عبد العزيز بن باز ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، ط١، ٢٠٠٠ : ١٦٦/٤ .

[٦٩]–في انتظار فرج الله القهار ، سعدي المالح ، دار الفارابي ، بيروت ، ط٢، ٢٠٠٠ .

[٧٠]–كمال الدين وتمام النعمة ، الشيخ الصدوق ، تحقيق علي أكبر غفاري ، مؤسسة النشر الإسلامي ، قم ، ١٤٠٥ : ٦٤٤ .

[٧١]–التناص في شعر الرواد ، أحمد ناهم ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٤ : ٧٧ .

[٧٢]–حديث الكمأة ، صبري هاشم ، كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية ، دمشق ، ط١، ٢٠٠٥ ، ويُنظر على هذه الشاكلة أيضاً : رواية الشيخ المتصابي ، نيقولا أمين ، المطبعة الخيرية ، بغداد ، ١٩٣٠ ، ورواية السدرة تزهر مرتين ، فائز الزبيدي ، دار الفارابي ، بيروت ، ط١، ١٩٩٧ ، ورواية طائر الجنة ، بديعة أمين ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠١ .

[٧٣]–صحيح مسلم ، للإمام مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار الحديث ، ومطبعة دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة : ٣١٥٥/٧ .

[٧٤]–حديث الكمأة : ١٠ .

[٧٥]–ظ : شعرية الخطاب السردي ، محمد عزام ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٥ : ١١ ، و يُنظر : شعرية السرد وسيميائيته ، عبير حسن علام ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، سورية ، ط٢، ٢٠١٢ : ٦٥

[٧٦]–توظيف التراث في روايات نجيب محفوظ ، سعيد شوقي محمد ، إيتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط١، ٢٠٠٠ : ١٥٣ .

[٧٧]–بنية الشكل الروائي ، حسن بحراوي ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط١، ١٩٩٠ : ٢١٧.

[٧٨]–السيميائيات السردية ، رشيد بن مالك ، دار مجدلاوي ، عمَّان ، ط١، ٢٠٠٦ : ١٣١ .

[٧٩]–ظ : بنية النص الروائي ، إبراهيم خليل ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، والدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٠: ٢٠٢ .

[٨٠]–استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي الحديث ، علي عشري زايد ، دار الفكر ، بيروت ، ط١، ١٩٩٧ : ١٢٤ .

[٨١]–غرباء مثل الحسين ، عبد الجبار ناصر ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط١، ٢٠١٥ .

[٨٢]–عتبات جيرار جينيت : ٨٦ .

[٨٣]–جمهورية السيدة زينب ، نعيم عبد مهلهل ، دار نينوى للطباعة والنشر ، دمشق ، ط٢، ٢٠٠٩ ، ويُنظر أيضاً : رواية لغات عائشة ، رياض الأسدي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٣ .

[٨٤]–نفسه : ٥ .

[٨٥]–أبو هريرة وكوجكا ، ذو النون أيوب ، دار المعارف للطباعة والنشر ، تونس ، ١٩٩٥ .

[٨٦]–زبون ابن أبيه ، رياض الفهد ، مؤسسة مصر مرتضى ، ط١، ٢٠٠٩ .

[٨٧]–نفسه : ١٨ .

[٨٨]–أيام المستعصم الأخيرة ، عبد الجبار ناصر ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ط١، ٢٠١١ ، ويُنظر على هذه الشاكلة أيضاً : رواية بهلول ، خالد الدرة ، منشورة في مجلة الوادي ابتداءً من العدد الحادي والعشرين ، شباط ، ١٩٥٩ .

[٨٩]–ظ : العنوان وسيموطيقيا الاتصال الأدبي ، محمد فكري الجزار ، الهيئة المصرية للكتاب ، مصر ، ط١، ١٩٩٨ : ١٥ .

[٩٠]–ليلة عاشوراء في الحديث والأدب ، عبد الله الحسن ، دار النفائس ، ١٤١٨ : ١٩٨ ، ويُنظر : الأيديولجيا الشيعية في رثاء الإمام الحسين ، محمد كامل سلمان ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط١، ١٩٨١ : ٦١ .

[٩١]–ظ : الشعائر الحسينية بين الدين والفن المسرحي ، د.علي كاطع خلف ، مجلة مركز دراسات الكوفة ، ع٢١، ٢٠١١ : ٥٦ .

[٩٢]–ظ : أهل البيت في الرواية العربية المعاصرة ، قاسم نجم عبد ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الكوفة – كلية الآداب ، ٢٠١٣ : ٢٥٢ – ٢٥٣ .

[٩٣]–التشابيه ، داود سلمان الشويلي ، مطبعة الحسام ، الناصرية ، ط١، ٢٠١٩ ، ويُنظر أيضاً رواية زيارة الأربعين ، صدر الدين شرف الدين ، دار النهج ، بيروت ، ١٩٦٠ .

[٩٤]–نفسه : ١٠ .

[٩٥]–تاريخ المعتقدات الدينية ، ميرسيا إلياد ، ترجمة عبد الهادي عباس ، دار دمشق للطباعة والنشر ، ط١، ١٩٨٦ : ٢٩/١ .

[٩٦]–رمزية القدس الروحية ، قداسة المكان ، شمس الدين الكيلاني ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٥ : ٩ .

[٩٧]–ظ : الرواية العربية الجديدة وخصوصية المكان ، د.أحمد جاسم الحسين ، مجلة جامعة دمشق ، ع١–٢، ٢٠٠٩ : ١٣٩/٢٥ .

[٩٨]–الأضرحة ، عزيز التميمي ، دار أزمنة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط١، ٢٠٠٤ ، وينظر على هذه الشاكلة من التوظيف أيضاً : رواية المزار ، ناطق خلوصي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٤ ، ورواية حكاية من النجف ، حمودي عبد محسن ، دار فيشون ميديا ، السويد ، ط١، ٢٠٠٨ ، ورواية نساء العتبات ، هدية حسين ، منشورات وزارة الثقافة ، العراق ، ٢٠٠٩ .

[٩٩]–الأضرحة : ١٩ .

[١٠٠]–ظ : تاريخ المعتقدات الدينية : ١٦/١ .

[١٠١]–القربان ، غائب طعمة فرمان ، مطبعة الأديب البغدادية ، ط١، ١٩٧٥ ، ويُنظر كذلك : رواية بقايا النذور ، عبد الباري العبودي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٩٢ .

[١٠٢]–القربان ، الواقع الاجتماعي روائياً ، عبد الجبار عباس ، مجلة ألف باء ، ع٣٨٧، ١٩٧٦ : ٤٥ .

[١٠٣]–الأعور الدجال ، رياض ميرزة شير علي ، العشار ، ١٩٥٥ .

[١٠٤]–عصر الغياب ، حسن الموسوي ، دار النخبة للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط١، ٢٠٢٠ .

المصادر والمراجع/

أولاً/ القرآن الكريم .

ثانياً/ الروايات :

- أبابيل ، داود سلمان الشويلي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ١٩٨٨ .
- أبو هريرة وكوجكا ، ذو النون أيوب ، دار المعارف للطباعة والنشر ، تونس ، ١٩٩٥ .
- أبواب الفردوس ، ناطق خلوصي ، دار ميزوبوتاميا للطباعة والنشر والتوزيع ، بغداد ، ط١، ٢٠١٣ .
- آخر الملائكة ، فاضل العزاوي ، منشورات الجمل ، بيروت ، ٢٠١٦ .
- أرض الجنة ، جمان حلاوي ، دار ضفاف للطباعة والنشر والتوزيع ، قطر ، ط١، ٢٠١٥ .
- الأضرحة ، عزيز التميمي ، دار أزمنة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط١، ٢٠٠٤ .
- الأعور الدجال ، رياض ميرزة شير علي ، العشار ، ١٩٥٥ .
- أفياء في النار ، ثامر معيوف ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠١ .
- امرأة القارورة ، سليم مطر ، دار الريس ، لندن ، ١٩٩٠ .
- أيام المستعصم الأخيرة ، عبد الجبار ناصر ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ط١، ٢٠١١ .
- أيوب ، هشام الركابي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٠ .

- الباب الخلفي للجنة ، هيثم الشويلي ، دار فضاءات للنشر والتوزيع ، عمان ، ط١، ٢٠١٧ .
- باب النار ، أسعد اللامي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٢٠ .
- برازخ وأخيلة ، سلام إبراهيم ، دار الجمل ، ألمانيا ، ط١، ٢٠٠٤ .
- بعيداً عن العنكبوت حارستي حمامة وأكره مدينتي ، فليحة حسن ، دار آراس ، أربيل ، ط١، ٢٠١٢ .
- بقايا النذور ، عبد الباري العبودي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٩٢ .
- بلقيس والهدهد ، علي خيون ، دار تكوين ، دمشق ، ط٢، ٢٠٠٨ .
- بنات يعقوب ، محمود سعيد ، دار نلسن ، قبرص ، ط١، ٢٠٠٨ .
- بهلول ، خالد الدرة ، منشورة في مجلة الوادي ابتداءً من العدد الحادي والعشرين ، شباط ، ١٩٥٩ .
- بوصلة القيامة ، هيثم الشويلي ، مدار للنشر والتوزيع ، دبي ، ط١، ٢٠١٤ .
- بين الجنة والنار ، أحمد غانم ، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات ، القاهرة ، ط١، ٢٠١٠ .
- تجليات في ممرات الشهادة ، مكي زبيبة ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٨٨ .
- التشابيه ، داود سلمان الشويلي ، مطبعة الحسام ، الناصرية ، ط١، ٢٠١٩ .
- جمهورية السيدة زينب ، نعيم عبد مهلهل ، دار نينوى للطباعة والنشر ، دمشق ، ط٢، ٢٠٠٩.
- الجنة والمنفى ، غازي العبادي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٨٩ .
- حافة القيامة ، زهير الجزائري ، دار المدى للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط١، ١٩٩٨ .
- حديث الكمأة ، صبري هاشم ، كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية ، دمشق ، ط١، ٢٠٠٥ .
- الحشر ، أحمد عواد الخزاعي ، دار أمل الجديدة للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق ، ط١، ٢٠١٧ .
- حكاية من النجف ، حمودي عبد محسن ، دار فيشون ميديا ، السويد ، ط١، ٢٠٠٨ .
- الخروج من الجحيم ، ناطق خلوصي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد : ٢٠٠١ .
- الخروج من جوف الحوت ، نواف أبو الهيجاء ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٨٨ .
- الدنيا في أعين الملائكة ، محمود سعيد ، دار ميريت ، القاهرة ، ط١، ٢٠٠٦ .
- الرجس ، سمير نقاش ، منشورات الجمل ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣ .

- رياح قابيل ، سعدي عوض الزيدي ، دار حرم للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠١٣ .
- زبون ابن أبيه ، رياض الفهد ، مؤسسة مصر مرتضى ، ط١، ٢٠٠٩ .
- زيارة الأربعين ، صدر الدين شرف الدين ، دار النهج ، بيروت ، ١٩٦٠ .
- سابع أيام الخلق ، عبد الخلق الركابي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٩٤ .
- السدرة تزهر مرتين ، فائز الزبيدي ، دار الفارابي ، بيروت ، ط١، ١٩٩٧ .
- سفينة نوح الفضائية ، عالم ما بعد الانهيار ، صادق جواد الجمل ، مكتبة دار الكتب العلمية ، بغداد ، ط١، ٢٠١١ .
- الشيخ المتصابي ، نيقولا أمين ، المطبعة الخيرية ، بغداد ، ١٩٣٠ .
- صورة يوسف ، حكاية حانة المدينة ، نجم والي ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط١، ٢٠٠٥ .
- طائر الجنة ، بديعة أمين ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠١ .
- الطوفان ، أحمد سالم أحمد ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ٢٠٠٥ .
- الطوفان ، علي سهيل ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٧٣ .
- عشبة الملائكة ، حسن الفرطوسي ، دار الفارابي ، بيروت ، ودار الفراشة ، الكويت ، ط١، ٢٠١١ .
- عصر الغياب ، حسن الموسوي ، دار النخبة للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط١، ٢٠٢٠.
- على شفا جسد ، رشا فاضل ، مؤسسة شرق غرب – ديوان المسار للنشر ، ط١، ٢٠١٢ .
- غرباء مثل الحسين ، عبد الجبار ناصر ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ط١، ٢٠١٥ .
- الفتنة ، كنعان مكية ، منشورات الجمل ، بيروت ، ط١، ٢٠١٦ .
- فردوس قرية الأشباح ، زهدي الداوودي ، دار آراس ، أربيل ، ٢٠٠٧ .
- فردوس مغلق ، فيصل عبد الحسن جاسم ، مجلة الطليعة الأدبية ، بغداد ، ١٩٨٤ .
- في انتظار فرج الله القهار ، سعدي المالح ، دار الفارابي ، بيروت ، ط٢، ٢٠٠٠.
- قبل الفردوس ، محمد أحمد العلي ، دار الرشيد للنشر ، بغداد ، ط١ ، ١٩٨٣ .
- القربان ، غائب طعمة فرمان ، مطبعة الأديب البغدادية ، ط١، ١٩٧٥ .
- قصة يوسف الصديق وزليخا ، محمد طاهر توفيق ، مطبعة المعارف ، بغداد .
- القيامة بعد شارعين ، فاروق يوسف ، جداول للنشر والترجمة ، بيروت ، ط١، ٢٠١٢ .
- قيامة بغداد ، عالية طالب ، مؤسسة شمس للنشر والإعلام ، القاهرة ، ٢٠٠٨ .

- قيثارة مدين ، صبري هاشم ، دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية ، دمشق ، ط١، ٢٠٠٩ .
- الكافرة ، علي بدر ، منشورات المتوسط ، إيطاليا ، ط١، ٢٠١٥ .
- رواية كاميرات وملائكة ، حسن فالح ، دار سطور للنشر والتوزيع ، بغداد ، ط١، ٢٠١٨ .
- لغات عائشة ، رياض الأسدي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٣ .
- ليل الهدهد، إبراهيم أحمد ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣ .
- ما بعد الجحيم ، حسين سرمك حسن ، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٨ .
- ما قاله آدم عند شجرة البعث ، طلال العزاوي ، مطبعة أوفسيت العدالة ، بغداد ، ط١، ١٩٨٦.
- ما يتساقط من الجحيم ، محمد عبد المجيد ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٩٤ .
- متاهة آدم ، برهان شاوي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٢ .
- متاهة إبليس ، برهان شاوي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٤ .
- متاهة حواء ، برهان شاوي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣.
- متاهة قابيل ، برهان شاوي ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣.
- مرح في فردوس صغير ، موفق خضر ، مطبعة الغري ، النجف ، ١٩٦٨ .
- المزار ، ناطق خلوصي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٤ .
- مقامات إسماعيل الذبيح ، عبد الخالق الركابي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ٢٠١٦ .
- ملائكة الجنوب ، نجم والي ، دار كليم للنشر والتوزيع ، دبي ، ٢٠٠٩ .
- ملائكة الحب ، موسى الهاشمي ، دار ذي يزن للطباعة والنشر ، بالتعاون مع جمعية الثقافة للجميع : ٢٠١٢ .
- من يرث الفردوس ، لطيفة الدليمي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- نبوءة فرعون ، ميسلون هادي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط٢، ٢٠١٦ .
- نساء العتبات ، هدية حسين ، وزارة الثقافة ، العراق ، ٢٠٠٩ .
- هبوط الملائكة ، محمد حسن ، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط١، ٢٠١٣ .
- والق عصاك ، علي خيون ، دار دجلة ناشرون وموزعون ، عمان ، ط١، ٢٠١٨.
- ولكن شبِّه لهم، نواف أبو الهيجاء ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ١٩٩٦ .
- اليوم الأخير لكتابة الفردوس ، علي لفتة ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٢ .

ثالثاً/ المصادر والمراجع :

- أثر القرآن في الشعر العربي الحديث ، الدكتور شلتاغ عبود شراد ، دار المعرفة ، مطبعة الصباح ، دمشق ، ١٩٨٧ .
- أدب الحديث النبوي، بكري شيخ أمين ، دار الشروق ، بيروت ، ط٤، ١٩٧٩ : ١٠٤ .
- استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي الحديث ، علي عشري زايد ، دار الفكر ، بيروت ، ط١، ١٩٩٧ .
- الإشعاع القرآني في الشعر العربي ، محمد عباس الدراجي ، مكتبة النهضة العربية ، بيروت ، ط١، ١٩٨٧ .
- الإعجاز الفني في القرآن ، عمر السلامي ، مؤسسات عبد الكريم عبد الله ، تونس ، ١٩٨٠ .
- أهل البيت في الرواية العربية المعاصرة ، قاسم نجم عبد ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الكوفة – كلية الآداب ، ٢٠١٣ .
- الأيديولجيا الشيعية في رثاء الإمام الحسين ، محمد كامل سلمان ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط١، ١٩٨١ .
- الإيضاح ، الخطيب القزويني ، شرح وتعليق وتنقيح د.محمد عبد المنعم خفاجي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط٢، ١٩٥٣ .
- بنية الشكل الروائي ، حسن بحراوي ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط١، ١٩٩٠ .
- بنية النص الروائي ، إبراهيم خليل ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، والدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ط١، ٢٠١٠ .
- البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ، تحقيق حسن السندوبي ، مطبعة الاستقامة ، القاهرة ، ط٣، ١٩٤٧ .
- تاريخ المعتقدات الدينية ، ميرسيا إلياد ، ترجمة عبد الهادي عباس ، دار دمشق للطباعة والنشر ، ط١، ١٩٨٦ .
- تحليل الخطاب الروائي، سعيد يقطين ،المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط١، ١٩٨٩ .
- التعالي النصي والمتعاليات النصية ، محمد هادي المطوي ، المجلة العربية الثقافية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ع٣٢ ، ١٩٩٧ .
- التعبير القرآني ، د.فاضل السامرائي ، بيت الحكمة ، بغداد ، ١٩٨٩ .
- التناص في شعر الرواد ، أحمد ناهم ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط١، ٢٠٠٤ .
- توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة ، د.محمد رياض وتار ، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٢ .

- توظيف التراث في روايات نجيب محفوظ ، سعيد شوقي محمد ، إيتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط١، ٢٠٠٠ .
- ثقافة أبي تمام من خلال شعره ، د.ابتسام مرهون الصفار ، دار الحرية للطباعة ، بغداد ، ١٩٧٢ .
- خصائص الأدب العربي في مواجهة نظريات النقد الأدبي الحديث ، أنور الجندي ، دار الكتاب اللبناني ، ط٢، ١٩٥٨ .
- خصائص الأدب العربي في مواجهة نظريات النقد الأدبي الحديث ، أنور الجندي ، دار العلوم للطباعة ، القاهرة .
- خطاب العناوين ، قراءة في أعمال أمين صالح ، رشيد يحياوي ، مجلة البحرين الثقافية ، ع١٨ ، ١٩٩٨ .
- رمزية القدس الروحية ، قداسة المكان ، شمس الدين الكيلاني ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٥ .
- الرواية العربية الجديدة وخصوصية المكان ، د.أحمد جاسم الحسين ، مجلة جامعة دمشق ، ع١-٢، ٢٠٠٩ .
- الرواية المغربية أسئلة الحداثة ، حسن الصميلي وآخرون ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، ١٩٩٦ .
- السردية العربية ، بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي ، د.عبد الله إبراهيم ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ٩١ ، ١٩٩٢ .
- السيميائيات السردية ، رشيد بن مالك ، دار مجدلاوي ، عمَّان ، ط١، ٢٠٠٦ .
- الشعائر الحسينية بين الدين والفن المسرحي ، د.علي كاطع خلف ، مجلة مركز دراسات الكوفة ، ع٢١، ٢٠١١ .
- شعرية الخطاب السردي ، محمد عزام ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٥ .
- شعرية السرد وسيميائيته ، عبير حسن علام ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، سورية ، ط٢، ٢٠١٢ .
- شعرية عنوان الساق على الساق فيما هو الفارياق ، محمد هادي المطوي ، مجلة عالم الفكر ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، مجلد٢٨ ، ع١ ، ١٩٩٩ .
- شوقي والشعر الإسلامي ، ماهر حسن فهمي ، دار التعارف ، مصر ، ط٢ : ١٦ .
- صحيح مسلم ، للإمام مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار الحديث ، ومطبعة دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة .

- علم الدلالة ، أصوله ومباحثه في التراث العربي ، منقور عبد الجليل ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠١ .
- العنوان وسيموطيقيا الاتصال الأدبي ، محمد فكري الجزار ، الهيئة المصرية للكتاب ، مصر ، ط١، ١٩٩٨ .
- فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، أجازه الشيخ عبد العزيز بن باز ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، ط١، ٢٠٠٠ .
- القربان ، الواقع الاجتماعي روائياً ، عبد الجبار عباس ، مجلة ألف باء ، ع٣٨٧، ١٩٧٦ .
- القصص القرآني في منطوقه ومفهومه ، عبد الكريم الخطيب ، مطبعة السنة المحمدية ، القاهرة ، ط،١، ١٩٦٤ .
- الكلمة في الرواية ، ميخائيل باختين ، ترجمة يوسف حلاق ، وزارة الثقافة ، دمشق ، ١٩٨٨ .
- كمال الدين وتمام النعمة ، الشيخ الصدوق ، تحقيق علي أكبر غفاري ، مؤسسة النشر الإسلامي ، قم ، ١٤٠٥ .
- ليلة عاشوراء في الحديث والأدب ، عبد الله الحسن ، دار النفائس ، ١٤١٨ .
- معجم آيات الاقتباس ، حكمت فرج البدوي ، دار الحرية ، بغداد ، ١٩٨٠ .

تكييف مقياس (داس) (D.A.S) للاضطراب النفسي على البيئة العراقية

أ.م.د ايسر فخري رحومي
كلية العلوم الاسلامية
جامعة بغداد

أ.م.د ياسر نظام الدين مجيد
كلية التمريض
جامعة الموصل

تكييف مقياس (داس) (D.A.S) للاضطراب النفسي على البيئة العراقية

أ.م.د ايسر فخري رحومي

أ.م.د ياسر نظام الدين مجيد

المستخلص :

هدفت البحث الحالي الى ايجاد معايير عراقية لمقياس الاضطراب النفسي (داس) (D.A.S) لبعض الاضطرابات النفسية (الاكتئاب ، القلق ، الاجهاد) ومحاولة اغناء المكتبة العراقية النفسية بمقاييس عالمية تصلح للاستخدام على البيئة العراقية بعد التاكد من الخصائص القياسية ومؤشراتها من خلال تطبيق المقياس بمقاييسه الفرعية الثلاث بعد ترجمتها الى اللغة العربية والتاكد من الترجمة والترجمة العكسية ، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالب وطالبة من الجامعة المستنصرية ، والتاكد من التوزيع الاعتدالي للسمات الثلاث والتاكد من فقراته ومدى ارتباطها بمقاييسها الفرعية والمقياس الكلي ، ثم تطبيق المقياس على عينة التقنيين (٥٢٠) طالب وطالبة من الجامعة المستنصرية ، وايجاد الخصائص القياسية من خلال موشرات الصدق بانواعه صدق المحتوى وصدق البناء والصدق العاملي وكذلك مؤشرات الثبات بانواعه اعادة الاختبار وتحليل التباين بمعادلة ((هويت)) ومعادلة ((الفا – كرونباخ)) وبعدها التاكد من مؤشر حساسية المقياس بحسب معادلة جاكسون .

تم التوصل الى امكانية استخدام المقياس لاغراض التشخيص الاولي للاضطرابات النفسية (الاكتئاب ، القلق ، الاجهاد)على البيئة العراقية وفي مجتمع طلبة الجامعة تحديدا ، والتوصية باعتماده وكذلك محاولة تطبيقه على مجتمعات اخرى وبيئات عربية اخرى .

Abstract :

The aim of the current research is to find Iraqi criteria for the measure of psychological disorder (DAS) for some mental disorders (depression, anxiety, stress) and try to enrich the Iraqi Psychological Library by international standards suitable for use on the Iraqi

environment after ascertaining the standard characteristics and indicators by applying the scale by its sub-standards After the translation was translated into Arabic and verified through translation and reverse translation, the scale was applied to a survey sample of 60 students from Mustansiriya University, to ensure the average distribution of the three characteristics and to ascertain its vertebrates and its relevance to its standards (520) students from Mustansiriya University, and to find the standard characteristics through the indicators of honesty of all kinds. The validity of the content, the honesty of the building and the universal honesty, as well as the stability indicators of all kinds. (Alpha - Kronbach)) and then make sure of the sensitivity index of the scale according to Jackson equation.

It has been possible to use the scale for the initial diagnosis of mental disorders (depression, anxiety and stress) on the Iraqi environment and in the community of university students specifically, and recommend its adoption as well as try to apply to other communities and other Arab environments

اهمية البحث :

يرجع الاهتمام بتقنين المقاييس النفسية بصورة عامة الى توفير اداة صالحة لقياس السلوك في بيئة ما ، ولاهمية هذا المقياس بحد ذاته ، ولملائمته مع المجتمع في بيئة معينة من جهة اخرى .

ولعل ما يعزز اهمية البحث الحالي عدم اقتناع كثير من المختصين في المقاييس النفسية ببناء مقاييس خاصة لبحوثهم والاقتصار على اختبارات محلية .

وتتلخص اهمية البحث في النقاط الاتية :

١- توفيراداة صالحة لدراسة الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة ، فمن الاهمية بمكان دراسة مثل هذه المقاييس على مجتمع ما (غير الطلبة) لبيان الفروق الفردية بين كل فئة من فئات طلبة الجامعة لان تعميم نتائج مجموعة ما الى مجموعة اخرى امر لا يجوز .(شعبان ، ٢٠٠٥,٤)

٢- امكانية تطبيق المقياس على افراد من ذوي السلوك السوي او من المضطربين سلوكيا من طلبة الجامعة بعموم العراق .

٣- الكشف عن اعراض السلوك المضطرب لدى طلبة الجامعة وتضنيفه الى نوعه (بحسب المقياس) ومعرفة درجة الاضطراب لدى الفرد ، وبالتالي تحديد واختيار برنامج مناسب للفرد والنشاطات والفعاليات المناسبة مع البرنامج وبحسب نوع الاضطراب .

٤- مساعدة المختصين في مجال التربية والارشاد الجمعي لصياغة البرامج التربوية والاجتماعية التي تتناسب مع اعراض الاضطراب من خلال الكشف المبكر للاضطراب ومعرفة الاضطراب المتكرر ومراحله العمرية والبيانات الخاصة لكل اضطراب .

٥- يمكن استخدام هذه الاداة لاغراض دراسية علمية مستقبلية على طلبة الجامعات والفئات العمرية المناظرة في مجتمعات اخرى لاغراض استكشافية اولية لنوع الاضطراب وبحسب المجتمع .

وفي ضوء ذلك تتضح اهمية البحث الحالي من كونه يسعى الى اعداد اداة يمكن استخدامها في قياس الاضطراب النفسي والكشف عن نوع الاضطراب وتحديد درجته ومستوياته المختلفة عند طلبة الجامعة وكشف التباين بين تلك الفئات .

مشكلة البحث :

ان الثروة البشرية من اهم الثروات الوطنية التي لابد من استثمارها بالشكل الامثل ، وذلك بتوافر مستوى جيد من الصحة النفسية لدى الفرد من خلال التعرف الى حاجاته الجسدية والنفسية لتحقيق ذاته ، وبناء شخصيته ، واشباع هذه الحاجات بصورة معتدلة ومتوازنة والكشف عن قدراته ومميزاته وانفعالاته ، مع الاخذ بعين الاعتبار انه لا يمكن ان نرى تشابها الى حد التطابق حتى عند التوائم المتطابقة ، فخاصية الانسان هي فرديته ، مجاله الخاص ، بالحياة، اسلوبه وفلسفته الخاصة ، ويخضع سلوكه لعوامل متعددة بيولوجية مثلا او فردية او ظروف بيئية ، مما يجعل لكل فرد نمط ووجهة نظر عن ذاته . (احمد ، ٢٠٠١، ٤٣)

لذا فقد وجه المختصون في القياس النفسي اهتماما لبناء المقاييس كون الشخصية الناتج القابل للقياس في تحديد سمات بناء الفرد (الاحمد ، ٢٠٠٠: ٥٨-٦٠) واخذت

الاختبارات النفسية بأساليبها وطرائقها المتنوعة مكانة هامة وانتشرت على نطاق واسع والتي بها صارت دراسة الشخصية وقياسها حقيقة واقعية لانها تستعمل للكشف عن مستوى القدرة او اقصى الاداء الذي يمكن ان يصل اليه الفرد ، واختبارات الاداء النمطي او العادي التي تكشف ما يؤديه الفرد في مواقف الحياة العادية ، والاضطرابات الناتجة عن سلوكه من خلال الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم من حوله او صورة هذا العالم لديه وليس العالم بذاته .(ميخائيل ، ٢٠٠٣:٤٧٩-٤٨١)

وهذا ما يستدعي ضرورة استخدام ادوات قياسية موضوعية للكشف عن الشخصية قد لا تتوافر دائما ، مما يضطرهم الى استخدام ادوات معدة في بيئات اخرى بعد ان يجروا عليها الدراسات السيكومترية اللازمة (عز،١٣:١٩٩٥) وحيث ان الاختبارات المقننة محليا قليلة نسبيا وتفتقر المكتبة النفسية العراقية اليها ، ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي في رفد اختبارات مقننة على البيئة العراقية حيث ان المقاييس النفسية ومنها ما يختص بقدرات الفرد وشخصيته ككل ونموه الاجتماعي والخلقي وميوله ومواقفه واضطراباته لها دورها الهام في البحوث العلمية التجريبية وشبه التجريبية في ميدان العلوم الانسانية ، اعتمادا على ان المقاييس هي الاداة الاكثر اهمية للوصول الى نتائج علمية وموضوعية .

هدف البحث :

ايجاد صورة عراقية لمقياس الاضطراب النفسي (D.A.S) لدى طلبة الجامعة من خلال التاكد من الخصائص القياسية (السيكومترية) (الصدق والثبات).

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على طلبة الجامعة المستنصرية بكلياتها العلمية والانسانية للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) للدراسات الصباحية .

تحديد المصطلحات :

- تكييف المقياس : حيث لم يجد الباحثان تعريفا محددا فقد تم تعريفه بحسب لبحث الحالي (عملية تحويل صياغة فقرات المقياس من ثقافة وبيئة معينة الى ثقافة وبيئة اخرى بما ينسجم مع عاداتها وتقاليدها وقيمها ، مع ضمان عدم تاثر المقياس وخصائصه ومؤشراته القياسية .

- الاضطراب النفسي : عرفه الدليل النفسي الاحصائي الرابع (DSM-IV) الصادر عن جمعية الطب النفسي الامريكي ١٩٩٤(A.P.A) بانه عبارة عن انماط ثابتة وذات تكيف سيء تؤدي الى ألم وضعف في الاداء الاجتماعي او الوظيفي او كليهما ، وينحرف بشكل ملحوظ عن المتوقع وثقافة المجتمع ، ويظهر هذا الانحراف على الاقل في اثنين من الجوانب الاتية : (الادراك ، العاطفة ، ضبط الاندفاع ، طريقة اقامة العلاقات مع الاخرين ، ومواقف اخرى عديدة ومستقرة لفترة طويلة وتبدأ في مرحلة المراهقة او الرشد المبكر (Phillips &Gunderson,1995:p267).
- وعرفه باور (Bawer ,1969) المضطربين انفعاليا او سلوكيا بانهم اولئك الذين يظهرون واحدة او اكثر من الصفات الاتية بشكل ملحوظ ولمدة طويلة من الوقت :
- ضعف القدرة على التعلم الذي لايمكن تفسيره على اساس العوامل العقلية والحسية والصحية .

أ- ضعف القدرة على بناء علاقات شخصية ناضجة مع الاقران من الافراد في المجتمع او الحفاظ عليها .

ب- يظهرون انواعا غير مناسبة من السلوك او المشاعر تحت ظروف طبيعية .
ينتابهم مزاج يتسم بالتعاسة والكابة بشكل عام .

ت- الميل الاظهار علاقات جسمية معينة كالشعور بالالام او المخاوف لا مبرر لها تصاحب المشاكل المدرسية او الشخصية . (الامام واخرون ،١٩٩٣,١٦٢-١٦٣)

ث- وعرفه الجبوري (١٩٩٦) : بانها نمط من الافكار والانفعالات السلوكية التي تتصف بالابتعاد عن السلوك النمطي او المقبول وعدم وجود مبرر له ويصاحب سوء التكيف ، ويسبب ضيق وتوتر للفرد ، ويتحدد بعدد تكرار السلوك او الاضطراب الذي له القدرة على تغيير اتجاهات الفرد حول اوجه الحياة المختلفة ، ويقاوم التغيير (الجبوري ، ١٩٩٦:٥٢)

اما التعريف الاجرائي : فهو الدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال استجابته على مقياس (D.A.S) والمكيف على البيئة العراقية .

الاضطرابات النفسية :

تمثل الاضطرابات النفسية مشكلة اجتماعية خطيرة ، وتعد الانماط السلوكية التي تعد اضطرابا سلوكيا ذات تكرار ، كما تعد المسؤول الاساسي عن عدد كبير من الحالات المرضية (كازدين ،١١:٢٠٠٠)، وعلى الرغم من ان مصطلح الاضطرابات النفسية من المصطلحات الحديثة ولم تدخل في التصانيف الا في عهد قريب من القرن الماضي وبالتحديد عام (١٩٨٠) والتي صدرت عن الجمعية الطبية النفسية الامريكية (A.P.A) في الدليل التشخيصي والاحصائي الثالث ، ويعد (ويكمان Wichman) اول من استخدم مصطلح الاضطراب عام ١٩٢٨ ، (لذلك بدأت بعد هذا التاريخ دراسات عديدة استهدفت تحديد اسبابه وحجمه واساليب علاجه) وبالرغم من ذلك فقد ظلت هناك مشكلة نظرية لم تحل الى الوقت الحاضر بشأن الاضطرابات الشخصية والنفسية بصورة عامة ، فمحكات (DSM) التي صنفت اضطرابات الشخصية الى عدة محاور يختلف فيها تشخيص كل اضطراب عن الاخر ، الا ان نتائج التقارير والبحوث الحديثة تشير الى وجود تداخل بين اعراض الاضطرابات الشخصية في تلك البحوث ، مما يشير الى وجود نقص في بناء المحكات التشخيصية منها البيئات المختلفة واختلاف الثقافات المجتمعية ، لذا يتم الاشارة الى بعض الاسباب او وجهات النظر بحسب المدارس النظرية لها ،

١- الاسباب النفسية : عد المنظورالنفسي الديناميكي (Psycgodynamic) الذي اسسه فرويد للاضطرابات النفسية من نتاج الصراع بين مكونات الشخصية التي افترضها فرويد وهي (الهو و الانا والانا العليا) ان أي خلل في نمو هذه المكونات في المراحل التطورية الجنسية للطفل ، والتي هي (الفمية ، الشرجية ، الاوديبية ، الكمون والتناسلية) تخلق صراع بين المكونات الشخصية وتؤدي الى عدم توازن (Halgina &Whithbourne,2003:344) اما المنظور السلوكي (Behavioral) فالاشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية لديهم سلوك سلبي لا يساعدهم على تحقيق اهدافهم والاستمتاع بعلاقاتهم ، وهذا السلوك هو سلوك متعلم ومعظم التعلم يتم من خلال الاشراط الكلاسيكي او الاجرائي والتعلم بالملاحظة والتقليد ، فربما يلعب دورا في بعض الاضطرابات النفسية .

اما من المنظور المعرفي (Cognitive) الذي تبناه بيك واليس وميتشنبوم واخرون فهولاء يشيرون الى ان الاضطرابات النفسية هي بناءات معرفية ناتجة عن اجراءات حياتية عادية كالتحليل الخاطئ للاحداث بسبب قلة المعلومات او الخطأ او عدم التفريق الكامل بين الحقيقة والخيال ، وان افكار الذين يعانون من اضطرابات نفسية هي افكار غير منطقية ومشوه ومحرفة ، وفي المنظور السلوكي المعرفي (Congnitive) – (Behvaviorsl) فان الاضطرابات النفسية هي نتاج سلوكيات سلبية متعلمة بالضافة الى وجود افكار واعتقادات مشوهة او ادراكات سلبية او غير منطقية .

٢- الاسباب الاجتماعية : ركزت الاسباب النفسية على الجانب الاسري ودورها في النشوء والدراسات السريرية تبين انه قد يكون ردود افعال ضغوطات الحياة العصرية ولمشاكل المجتمعات الحديثة ، والتي اشارت بشكل كبير على البناء الاجتماعي وقد ادى هذا التسارع في الحياة ومتطلباتها الى تحطم العلاقات الاجتماعية وعلى وجه الخصوص في العائلة الكبيرة، حتى اصبحت تهدد الاسر الصغيرة وتهدد بالتالي الاستقرار العاطفي في حصول الطفل على الرعاية المناسبة وتكوين علاقة سليمة والنمو في سلوك التعلق بالشكل السليم لتكوين الهوية ((Millon etal ,200:445)

٣- الاسباب البيولوجية وتركز العوامل البيولوجية على العوامل الوراثية والعوامل العصبية في نشوء الاضطرابات النفسية ، فلو نظرنا الى الاسباب البيولوجية من الناحية الوراثية فقد اظهرت بعض الدراسات ان هناك ميلا فطريا للاصابة ، عندما تمت دراسة العائلات المغلقة (التي تتناسل فيما بينها من حيث العائلة الكبيرة) واستخدمت دراسة اخرى تقنية التصوير بالرنين المغناطيسي على (٢١) امرأة تم تشخيصها بالاضطراب النفسي ، فاظهرت شذوذا غير طبيعي في ادمغة (١٦) حالة ، اذ وجعت صغرا في منطقة (قرن امون)، التي تقع في قاعدة الفصوص الصدغية من المخ لدى هذه الحالات مقارنة بالاسوياء في

العينة الضابطة، بينما وجدت ان (٨) حالات من العينة المشخصة بالاضطراب نفسه لديهم صغر في منطقة اللوزة او ما يسمى (Amygdala) (David, 2006:56) وترى دراسات اخرى ان معاناة المضطربين هي نتاج عدم التوازن في النواقل العصبية ونقطة التشابك العصبي (Synapse) فيؤثر على نظم العواطف وضبط الاندفاعات (Mary&Fraces,2003;167-169) ويعتقد (ماريوس) ان احد تلك النواقل العصبية المؤثرة في ظهور اعراض بعض الاضطرابات وتبين دراسة ان استمرار تعرض الطفل للصدمات النفسية او الاساءة الجسدية او الجنسية يعمل على الاستمرار في اثارة افرازات الادرينالين والنور ادرينالين وبحسب البيئة التي ينشأ فيها المصاب فالنضج العاطفي يعتمد على ما كان من علاقة بين الطفل ووالديه ومحيطه وان هذه التجارب الحياتية تعدل من وظيفة الجهاز السمباثي والذي يتدخل في اضطراب افرازات السيروتونين بين نهايات الاعصاب مما يسبب تقلب المزاج واتصاف الحالة بالاضطرابات النفسية (Marius,2006:833-838)

يبدو مما تقدم من النظريات التي حاولت تفسير الاضطرابات النفسية ان جميعها لا تختلف على الجوانب المتعلقة بالاضطرابات مثل ان بداياتها تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة وتزداد مع تقدم العمر اذا لم تجد العلاج المناسب وان هناك عوامل متعددة يمكن ان ترتبط بهذه الاضطرابات التي قد تختلف في الدرجة ، كما ان الاضطرابات النفسية والتي تظهر كسلوك تختلف من مجتمع لاخر نتيجة تاثير العوامل البيئية والاجتماعية فيها (رائد ،٢٠٠٢:٢٢) لذلك ارتأى الباحثان الاعتماد على تكييف مقياس (D.A.S) على البيئة العراقية وبما ينسجم مع هذه المنطلقات النظرية .

اجراءات البحث :

تقنين المقياس: تمر عملية تطوير وتقنيين المقاييس المعدلة بصورة عامة بمراحل وخطوات معينة وصولا الى اخراجها بشكلها النهائي وتتلخص هذه الخطوات والمراحل بما يأتي :

1- عمل الباحثان في المرحلة الاولى على ترجمة اولية للمقياس مدار البحث (D.A.S) من خلال عرض المقياس الاصلي باللغة الانكليزية على مترجمين اثنين *، ثم طلب من مترجم اخر اعادة الترجمة دون اطلاعه على الترجمة الاولى التي اعدت مسبقا ، واجريت عملية مقارنة بين الترجمتين الاولى والثانية حيث اتاحت هذه المقارنة الوصول الى صيغة شبه موحدة لاغلب فقرات المقياس المؤلف من (٤٢) فقرة وتم حسم بعض التباينات في الفقرات (٣٩,٣٣,١٥) من خلال ايجاد صيغة توافقية بين الترجمتين ونالت موافقة المترجمين فيما بعد .

2- تم اجراء الترجمة العكسية للاداة (Back Translation) فقد تم هذا الاجراء عن طريق اخضاع الترجمة العربية المتفق عليها اعلاه للترجمة العكسية (أي من العربية الى الانكليزية) من قبل احد المختصين دون الاعتماد على الصورة الانكليزية الاصلية ومن غير المترجمين انفاً ، ولمعرفة مدى التوافق شبه التام بينهما لأغلب الفقرات (٤٢) ، مع ظهور بعض الاختلافات في الصياغة التعبيرية للفقرات التي يمكن وضعها ولا تؤثر في المعنى الدقيق لكل منها ، وتم التعامل مع هذه المشكلة من خلال ، بعد اطلاع المترجم على الصيغة الانكليزية الاصلية لذا لم يتم الاشارة اليها لعدم وجود تعديلات على الصورة المعربة المقترحة .

3- نظرا لتعذر القيام بالاجراء الذي يستهدف عادة التحقق من تعادل الترجمة مع الاصل من خلال تطبيقهما على عينات من المبحوثين الذين يوصفون عادة ب(مزدوجي اللغة Billingual) فقد اقتصرت المراحل الاخيرة من مراحل العمل في مجال اعداد الصورة المعربة مدار البحث على التطبيق الاستطلاعي ، وقد جرى هذا التطبيق على عينة من طلبة كلية التربية بالجامعة المستنصرية ، كان عددها (٤٠) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة كان هدفها الى تنبيه الباحثين الى وجود بعض الصعوبات في فهم التعليمات وبدائل الاجابة ، مما دعاهما الى اعادة صياغتها ورفدها بتعليمات اضافية بهدف تبسيطها ، اضافة الى اخراجها بصورة اخرى تتحدد من خلالها تقديم سلم للدرجات يشرح لفظيا وبالارقام معنى كل درجة من الدرجات التي يمكن اعطاؤها . وبالانتهاء من هذا الاجراء

الاخير اخضعت الصورة المعربة مدار البحث ثانية للتطبيق الاستطلاعي على عينة (٦٠)طالب وطالبة من كلية التربية في الجامعة المستنصرية . حيث تم الافادة من هذا التطبيق الاخير في التاكد من وضوح التعليمات كما تأكد الباحثان من خلاله من وضوح الفقرات التي تتضمنها الصورة المعربة للمقياس وخلوها من العبارات التي قد تتعارض مع ثقافتنا وقيمنا القومية الخاصة ، او الفقرات التي قد تثير حفيظة بعض الطلبة وتؤدي الى عدم تجاوبهم

4- تم عرض فقرات المقياس (٤٢) المعربة على مجموعة مختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية لغرض تقويمها وابداء أراءهم حول شكل الفقرات الخارجي (كما تبدو ظاهريا) ومدى ارتباطها بالمكون الذي تنتمي اليه والملحق (١) يوضح ذلك .

وبعد اجراء بعض التعديلات الطفيفة والاخذ بآراء الخبراء تم التوصل الى الشكل النهائي للصورة الاولية للمقياس كما تبدو ظاهريا بعد موافقة الخبراء عليها وبنسبة(٨٠%) وهي نسبة جيدة يمكن الاعتماد عليها في المقاييس النفسية .

* عبدالكريم فاضل / كلية التربية ابن رشد ذو الفقار حسين / كلية الاداب الجامعة المستنصرية

بعد التحقق من المؤشرات الاتية :

أ- الصدق الفرضي : وهو التدقيق بأسم الاختبار وعلاقته بالمحتوى وتم التحقق منه من خلال الترجمة والخبراء .

ب- الصدق الظاهري : وهو قدرة تعبير تعليمات المقياس ومظهره عن المحتوى الذي تم التحقق منه من خلال عرض المقياس على مجموعة الخبراء (كما مر ذكره سابقا)

ج- الصدق المنطقي : وهو مناقشة مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه الاختبار والذي تم التحقق منه بالعينة الاستطلاعية . (السيد، ١٩٧٥:٤٢٨)

هذه الشروط والمؤشرات الثلاث تم الاتفاق عليها سواء اكان الاختبار قد وضع من مؤسسة متخصصة في انتاج المقاييس ولمدة زمنية كبيرة وتجريب هذه المقاييس

وتطويرها ، ام من خلال اصحاب الخبرة والاختصاص الذين لديهم تجربتهم في هذا المجال (السيد ،١٤٢:١٩٨٦) وللتثبت من مؤشرات الصدق والثبات للاختبار تم الاستفادة من بيانات العينة الاستطلاعية الثانية (٦٠) طالب وطالبة لمعرفة اعتدالية المجموعة الاستطلاعية وانها تمثل المجتمع الاصلي (طلبة الجامعة)

اولا: من خلال برنامج (SPSS) في تطبيق اختباري Kolmogorv–Smirnov واختبار Shapiro–Wilk عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١) توزيع اعتدالية توزيع المجموعة الاستطلاعية الثانية

مستوى الدلالة الكلي	كولوكرف– سيمرنوف			Shapiro–Wilk		
	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الاحصاء	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الاحصاء
٠,٠٥	٠,٩٦	٦٠	٠,٩٦٠	٠,٢٠٠	٦٠	٠,٠٩٨

نلاحظ ان مستوى الدلالة يساوي (٠,٢٠٠) بالنسبة للاختبار Kolmogorv–Smirnov واختبار Shapiro–Wilk يساوي (٠,٠٩٦) وكلاهما اكبر من (٠,٠٥) اذ العينة طبيعية ، أي ان العينة تتصف بصفات المجتمع الاصلي للبحث وتقع ضمن مجاله ، اما تحليل فقرات الاختبار ومدى ارتباطها بمكوناتها الاساسية وجعلها اكثر ارتباطا وتماسكا مع الاختبار لقياس ما وضع من اجله من خلال حذف او تعديل الفقرات ، وبالتالي زيادة ثبات الاختبار ، ويرتكز هذا التحليل على ارتباط فقرات الاختبار الى الدرجة الكلية لكل بعد .

وكذلك ارتباط الفقرة مع الفقرات الاخرى في كل بعد ومع الابعاد الاخرى وقد تم ذلك من خلال استخدام الحقيبة الاحصائية (SPSS) والجدول (٢) يبين مؤشرات احصائية عامة للاختبار والتي تم الاستفادة منها من العينة الاستطلاعية التالية :

جدول (٢) بعض المؤشرات الاحصائية العامة

العينة	المقياس	اعلى درجة	اقل درجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
٦٠	الكلي	١٠١	٥	٤٩.٧٨	٧.٤٥١	٠.٧٨	-٠.٦٧
٦٠	القلق	٢٠	٥	١١.٣١	٣.١٢٠	٠.٧٥	٠.٨٥
٦٠	الاكتئاب	٢٥	١٢	١٧.٨٩	٤.٣٧	٠.٦٥	-١.٠٢
٦٠	الاجهاد	٣٢	٦	٢٣.٤٥	٣.٤٥٠	٠.٧٩	٠.٥٥

وللتاكد من ثبات مقياس باستخدام معادلة (الفا – كرونباخ) تساوي (٠.٨١٩) وهذه القيمة تشير الى ثبات جيد للمقياس بشكل عام وكذلك القيم الموضحة في الجدول (٣) والتي تشير كل منها الى قيمة ثبات المقياس الفرعي وعدد فقراته وهي بصورة عامة قيم ثبات مقبولة بحسب عدد فقرات لكل مقياس .

جدول (٣)

المقاييس	الفقرات	قيمة الفاركرونباخ
مقياس القلق	١٤	٠.٦٠٩
مقياس الضغط	١٤	٠.٥٣٨
مقياس الوسواس	١٤	٠.٦٢٧

اما بالنسبة للصدق فقد تم التحقق من صدق الترجمة من خلال الترجمة والترجمة العكسية والتي تم الاشارة اليها مسبقا وكذلك الصدق الظاهري الذي تم التحقق منه من خلال اراء الخبراء حول صيغة المقياس والفقرات وابدت موافقتها عليها وهناك اجراءات اخرى سوف تعتمد للتحقق من صدق مقاس ومعاييره .

عينة التقنين :

تالفت عينة التقنين من (٥٢٠) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية حيث اخترت كلية علمية وكلية انسانية بصورة عشوائية من كليات الجامعة المستنصرية فكانت كلية التربية وكلية الهندسة ثم اختير قسم من كل كلية فكانت قسم التاريخ وقسم هندسة

الطرق ثم اختير صف دراسي من كل مرحلة دراسية من المراحل الدراسية وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) حجم عينة التقنين موزع بحسب الكليات والمراحل الدراسية

الكلية	الاول			الثاني			الثالث			الرابع			المجموع الكلي		
	ذ	ث	م	ذ	ث	م	ذ	ث	م	ذ	ث	م	ذ	ث	م
الهندسة	٥٦	٢٨	٨٤	٤٤	٢٤	٦٨	٤٠	٢٤	٦٤	٤٠	٢٠	٦٠	١٨٠	٩٦	٢٧٦
التربية	٤٠	٣٦	٧٦	٣٦	٢٨	٦٤	٣٢	٣٠	٦٢	٢٢	٢٠	٤٢	١٣٠	١١٤	٢٤٤
المجموع	٩٦	٦٤	١٦٠	٨٠	٥٢	١٣٢	٧٢	٥٤	١٢٦	٦٢	٤٠	١٠٢	٣١٠	٢١٠	٥٢٠

وبعد تطبيق مقياس العام (بمقاييسه الفرعية الثلاث) على هذه العينة وتحليل الاجابات لكل مقياس من المقاييس الفرعية الثلاثة حسب درجات كل فقرة والدرجة الكلية لكل مجيب ، تم حساب المؤشرات القياسية الاتية :

أ- القوة التمييزية للفقرات Discrimination Power for Items

يقصد بالقوة التمييزية للفقرة قدرتها على التمييز بين الافراد في الخصيصة التي يقسها الفقرة(Shaw, ١٩٧٦:٤٥٥) ولحساب القوة التمييزية للفقرات رتبت درجات أفراد العينة البالغ حجمها (٥٢٠) من أعلى درجة كلية تنازلياً الى اقل درجة وباستخدام طريقة المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية لكل مقياس من المقاييس الفرعية الثلاث لحساب القوة التمييزية لكل فقرة ، إذ تستخدم هذه الطريقة عادة في السمات أو الخصائص التي تتوزع اعتدالياً في المجتمع ولا يتوفر محك خارجي (Anastasia, 1988:209).

حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) من حجم العينة الكي في كل مجموعة ، فاصبح عدد أفراد كل مجموعة (١٣٥) طالب وطالبة إن استخدام الاختبار الثاني لعينيتين مستقلتين في معرفة دلالة الفرق في كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين بواسطة برنامج (S.P.S.S) باعتبار ان القيمة الثانية المحسوبة لدلالة الفرق تمثل القوة التمييزية للفقرة (Edwards, 1957: 145) .

فاتضح ان كل الفقرات كانت بدلالة إحصائية أي لها قدرة على التمييز عند مستوى (٠.٠٥) في بعضها وعند مستوى (٠.٠١) في بعضها وعند مستوى (٠.٠٠١) في بعضها الاخر والجدول (٥) يوضح ذلك .

ب- | صدق الفقرة : بعد حساب الصدق التجريبي للفقرة من خلال معامل ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي أكثر أهمية من صدقها المنطقي الذي يكون معرضاً للأخطاء نتيجة تاثره الى حد كبير بالأراء الذاتية للخبراء (Helemtadter: 1966 :20) في حين أن الصدق التجريبي للفقرات يؤشر مدى ارتباط المحتوى التكويني للسمة ببعضه الاخر(عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ٤١٤-٤١٥) ، ويعد صدق الفقرات مؤشراً على قدرتها لقياس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (kroll, 1960 :426) وترى انستازي ، ان افضل طريقة لحساب صدق الفقرات هو من خلال ارتباطها بمحك خارجي او داخلي ، وحينما لا يتوفر محك خارجي مناسب ، فان افضل محك داخلي هو الدرجة الكلية (Anastasia, 1988: 211) ، لذلك فان استبعاد فقرات التي يكون ارتباطها ضعيفا او سالبا بالدرجة الكلية يؤدي الى زيادة صدق المقياس (Smith, 1966: 70) وحسب معاملات صدق الفقرات باستخدام معامل ارتباط " بيرسون " Pearson's Correlation بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس لكل من فقرات المقياس الثلاث الفرعية من خلال درجات عينت التحليل الاحصائي البالغ حجمها (٥٢٠) اتضح ان جميع الفقرات كانت لديها معاملات ارتباط بالدرجة الكلية دالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في بعضها وعند مستوى (٠.٠١) في بعضها وعند مستوى (٠.٠٠١) في بعضها الاخر مما يؤشر على انها كانت صادقة في قياس ما اعدت لقياسه والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) القوة التمييزية لفقرات المقياس الفرعية الثلاثة ومعاملات صدقها

رقم الفقرة	مقياس القلق		مقياس الاكتئاب		مقياس الاجهاد	
	القوة التمييزية	معامل الصدق	القوة التمييزية	معامل الصدق	القوة التمييزية	معامل الصدق
١	١.٩٨٠	٠.٠٩١	٣.١٧٨	٠.١٤٦	٢.٩٣١	٠.١٣٤
٢	٨.٤٧٦	٠.٠٤١١	٧.١٦٧	٠.٤١٧	٦.٨٦٣	٠.٣٣٩
٣	٤.٤٤٥	٠.٢٠٥	٩.١٦٨	٠.٤٤٤	٣.٦٨٤	٠.١٦١

٤	٣.٧٢١	٠.١٨٣	٤.١٠٥	٠.٢٢٨	٣.٩٤٨	٠.١٩١
٥	٧.٤٦٣	٠.٣٣٥	٥.٨٩٠	٠.٣١٨	٤.٤١١	٠.٢٤٠
٦	٧.٧٠٨	٠.٣٦٥	١٠.٨٤٨	٠.٤٦١	٥.٦٩٢	٠.٢٩١
٧	٧.٤٨٥	٠.٣٢٦	٩.٥٤٠	٠.٣٦٧	٥.٣٩٩	٠.٢٦٦
٨	٧.٧١٠	٠.٣٧٨	٨.١٨٥	٠.٣٩٦	٧.٦٥٧	٠.٣٢٨
٩	٥.٦٢٥	٠.٢٨٥	٧.٠٩٦	٠.٣٢٨	٦.٢٨٧	٠.٢٩٢
١٠	٦.١٣٢	٠.٢٦٨	٨.٩٠٠	٠.٣٧٦	٩.٠٥٢	٠.٣٥٦
١١	٨.٨٤٦	٠.٤٣٢	٨.٧٦٣	٠.٤٥٦	٤.٩٧٦	٠.٢٤٤
١٢	٨.١٩٩	٠.٤١١	٨.٢٤١	٠.٣٩٤	٥.٧٤٦	٠.٣٠٦
١٣	٧.١٣٩	٠.٤١٣	٨.٣٦٨	٠.٤٢٤	٤.٩٨٤	٠.١٩٥
١٤	٨.٣٥٤	٠.٣٧٤	٨.٧١٥	٠.٤٠٤	٨.٢٣٥	٠.٣٦٢

- القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢٦٨) عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (١.٩٦٠) وعند مستوى (٠.٠١) تساوي (٢.٥٧٦) وعند مستوى (٠.٠٠١) تساوي (٣.٢٩١) .
- القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بدرجة حرية (٥١٨) عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (٠.٠٨٨) وعند مستوى (٠.٠١) تساوي (٠.١١٥) وعند مستوى (٠.٠٠١) تساوي (٠.١٤٧) .

الخصائص القياسية للمقاييس الفرعية الثلاثة :

ان اهم الخصائص القياسية للمقياس التي أكد عليها المختصون في القياس النفسي خصيصتي الصدق والثبات اذ تعتمد عليهما دقة البيانات او الدرجات التي نحصل عليها من المقاييس النفسية (عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ١٥٩-٢٢٧) وعليه ارتأى الباحثان ان يتحقق من هذه الخصيصتين بمؤشرات عدة وكما يلي :

١- ثبات المقاييس الثلاثة Scales Reliability

بعد الثبات من الخصائص القياسية المهمة للمقاييس النفسية على الرغم من ان الصدق اكثر اهمية منه لان المقياس الصادق يكون ثابتا ، في حين قد لا يكون المقياس الثابت صادقا ،لأنه قد يكون متجانسا في فقراته لكنه يقيس خاصية أخرى

غير التي اعد المقياس لقياسه (فرج،١٩٨٠: ٣٣١) إلا انه ينبغي التحقق من الثبات ايضا على الرغم من مؤشرات صدقه ،وذلك لعدم وجود مقياس نفسي يتسم بالصدق التام وان الثبات يعطي مؤشرا اخراً على دقة المقياس (Carr,1968: 43) فضلاً عن ان الثبات يؤشر ان المقياس يقيس شيئاً ما قبل ان يقيس ما يجب قياسه الذي يؤشر الصدق (Brown, 1983: 27) وبعد تطبيق المقياس والمقاييس الثلاثة على عينة التقنين والاستفادة منها كعينة ثبات نم حساب الثبات على وفق المؤشرات الاتية

٢- طريقة إعادة الاختبار Test – Retest Method

بعد اعادة تطبيق المقياس العام على عينة التقنين بعد مرور (٢٠) يوماً من التطبيق الاول تقريباً ، حسب معامل ارتباط " بيرسون " بين درجتي التطبيق الاول والتطبيق الثاني ، لكل مقياس من المقاييس الفرعية الثلاثة ، فكان معامل الثبات بهذه الطريقة حسب الجدول (٦)

جدول (٦) معاملات الثبات للمقاييس الفرعية الثلاثة

المقاييس	معامل الثبات	الدلالة
الاكتئاب	٠.٧٢	جيد
القلق	٠.٧٤	جيد
(الضغط) الاجهاد	٠.٧٩	جيد

وتعد هذه المعاملات مؤشرا جيدا على استقرار اجابات الافراد على المقاييس الثلاثة اذ يشير عيسوي ١٩٨٥ ان معامل الثبات اذ كان اكبر من (٠.٧٠) يعد مؤشر جيدا على ثبات المقياس(عيسوي ، ١٩٨٥: ٥٨) ، وذلك لان معامل الاغتراب بكون فيه كما يشير فوران اقل من (٠.٥٠) وتصبح نسبة التباين المشترك اكثر من (٠.٥٠) (Foran,1961: 484)

٣- طريقة تحليل التباين Variance Analysis

تعد طريقة تخليل التباين من الاساليب المناسبة في حساب ثبات المقاييس التربوية والنفسية وبخاصة مقاييس الشخصية اذ يعد معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة مؤشرا على الاتساق الداخلي Internal consistency او التجانس Homogeneity بين فقرات المقياس (ابو حطب وعثمان ، ١٩٧٦: ٩٠) .

ولحساب الثبات بطيقة تحليل التباين ، نوجد هناك معادلات متعددة يمكن استخدامها وتعد معادلة "هويت "Hoyt مناسبة في حساب ثبات مقاييس الشخصية التي تعتمد في حسابه على نتائج تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) وتحديد تباين الخطا وتباين الافراد (Fox,1969: 429) ، وقد استخدم الباحثان تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) ، بين افراد وبين الفقرات في كل مقياس فرعي غلى حدد لدرجات عينة الثبات البالغ عددها (٥٠٠) طالب وطالبة بعد حذف (٢٠) استمارة من عينة تقنين لتسهيل عملية الحساب وكذلك تمييزها عن عينة تقنين ، فكانت النتائج كما في الجداول (٧،٨،٩) وعند استخدام معادلة "هويت "Hoyt كان معامل الثبات لمقياس الكئابة (٠.٨٠) ومقياس القلق (٠.٨٢) ومقياس الاجهاد (٠.٨٣) .

وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة "الفا- كرونباخ" من درجات عينة الثبات فكان في مقياس الاكتئاب (٠.٨١) وفي مقياس القلق (٠.٨٤) وفي مقياس الاجهاد (٠.٨٥) ويبدو ان جميع معاملات ثبات المقاييس الثلاثة بطريقة تحليل التباين سواء بمعادلة "هويت " او معادلة الفا-كرونباخ كانت جيدة وتؤشر دقة المقياس في قياس ما اعدت لقياسه على وفق معيار "فوران" Foran الذي يفضل ان يكون معامل الثبات اكبر من (٠.٧٠) (Foran, 1961: 489) .

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) لدرجات عينة الثبات في مقياس الكآبة

مصدر التباين	مجموع المربعات s.s	درجة الحرية d.f	متوسط المربعات
بين الافرادb	١٢٠٩.٠٥٢٤	٤٩٢	٢.٤٥٧٤
بين الفقرات w	٣٨٩.٧٧١٥	٤١	٩.٥٠٦٦

الحطا R	٧٨٣٣.٢٧٦٢	٢٠١٧٢	٠.٣٨٨٣
الكلي	٩٤٣٢.١٠٠١	٢٠٧٠٥	

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) لدرجات عينة الثبات في مقياس القلق

مصدر التباين	مجموع المربعات s.s	درجة الحرية d.f	متوسط المربعات
بين الافراد b	١٣٠١.٩٦١١	٤٩١	٢.٦٥١٧
بين الفقرات w	٩٩٢٦.٣٦٥٠	٤١	١٩.٧٨٩٧
الخطأ R	٦٧٠٠.٧١٢	٢٠١٣١	٠.٤٨٢٤
الكلي	١٧٦٥٧.٩٩٧٨	٢٠٦٦٣	

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) لدرجات عينة الثبات في مقياس الاجهاد

مصدر التباين	مجموع المربعات s.s	درجة الحرية d.f	متوسط المربعات
بين الافراد b	١٣٠١.٩٢٠٨	٤٩٦	٢.٠٧٨٤
بين الفقرات w	٩٩٢٦.٣٦٥٠	٤١	٢٤٢.١٠٦٤٦
الخطأ R	٦٧٠٠.٧١٢	٢٠٣٣٦	٠.٣٢٩٥
الكلي	١٧٦٥٧.٩٩٧٨	٢٠٨٧٣	

حساسية المقاييس الثلاثة Scales Sensitivity

وهي الخاصية التي تكشف العلاقة بين الخاصية والاداء عليها (عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٨٤) وهي لا تقل اهمية عن خاصية الثبات في قياس الخصيصة او السمة التي اعد المقياس لقياسها (Nell & Jackson , 1970 : 647) والتي تحسب من نتائج تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) المشار اليها في الجداول (٧،٨،٩) وباستخدام معادلة جاكسون "Jackson"الذي يكشف عن حساسية المقياس في قياس العلاقة بين الخصيصة والاداء وتحسب عادة من متوسطي مربعات التباين بين الافراد وتباين الخطأ ، وتختبر دلالته في ضوء مستويات الدلالة الاحصائية للتوزيع الطبيعي ، اتضح ان مؤشر الحساسية كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في المقاييس الفرعية الثلاثة والجدول (١٠) يوضح مؤشرات حساسية المقاييس ومستويات دلالتها الاحصائية

جدول (١٠) مؤشرات حساسية المقاييس الثلاثة ومستويات دلالتها الاحصائية

المقياس	مؤشر الحساسية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الكآبة	٢.٠٦٩	١.٩٦	٠.٠٥
القلق	٢.٢١٠	١.٩٦	٠.٠٥
الإجهاد	٢.٤٠٣	١.٩٦	٠.٠٥

صدق المقاييس الثلاثة Scales Validity

بعد صدق المقياس من أهم الخصائص القياسية (السيكومترية) التي يجب ان تتوافر في المقاييس النفسية لانه يؤشر قدرة المقاييس على قياس ما اعد لقياسه ويؤشر احصائياً نسبة التباين المنسوب للسمة (عودة ، ١٩٩٨: ٣٣٣) وقد تم التحقق من صدق المقياس بالمؤشرات الاتية :

١- صدق المحتوى Content Validity : ويسمى صدق المحتوى في مقاييس الشخصية احياناً بالصدق العيني وذلك لصعوبة تحديد المراد قياسه بدقة ، الذي يقوم على مدى تمثيل المقياس لمكونات السمة التي يقيسها (عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٦٦٨) .

ويعتمد على الفحص المنطقي لمحتوى المقياس الذي ينبغي ان يمثل محتوى السلوك المراد قياسه مما يطلق عليه الصدق المنطقي (فرج ، ١٩٨٠ : ٣٠٦) ويتطلب هذا النوع من الصدق تحديد السلوك المراد قياسه تحديداً دقيقاً وتحديد الفقرات ومدى ارتباطها بالنطاق السلوكي والمفهوم العام للسمة وهذا ما تم من خلال عرض الفقرات ومدى ارتباطها بمقاييسها الفرعية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وفحصها منطقياً ومطابقتها مع ما يفترض ان تقيسها (Ghiselli, 1964: 344) كما مر ذكره سابقاً وقد حظيت جميع الفقرات بموافقة الخبراء وبنسبة لا تقل عن (٨٠%) من الخبراء (انظر ملحق الخبراء) .

١- صدق البناء Construct Validity

ويسمى احياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين من خلال التحقق التجريبي من

مدى تطابق درجاته مع المفاهيم أو الافتراضات التي أعتمد عليها الباحث في بناء الاختيار(إبراهيم، ١٩٩٩: ٢٦) حيث يعد صدق البناء من انواع الصدق المناسب لمقاييس الشخصية ، وخصوصاً عندما يعد المقياس في ضوء مفاهيم نظرية وتشير "أنستازي" (١٩٨٨ ، Anastasi)أن صدق البناء هو درجة التي يقيس فيها المقياس بناءاً نظرياً لسمة معينة (Anastasi, 1988: 151) وعليه يتطلب صدق البناء تحديد الافتراضات ومن ثم التحقق منها ، فإذا تطابقت نتائج التجريب مع الافتراضات النظرية فإن هذا يؤشر صدق البناء للمقياس (Bechtodt, 1959: 621) وإذ ما راجعنا ادبيات التي ارتكز اليها المقياس ومكوناته كانت مترابطة وان الافراد يختلفون بينهم بالدرجة وليس في النوع ، وان فقرات كل مقياس فرعي ترتبط بالدرجة الكلية له ولا ترتبط بدرجة عالية او تربط ارتباطاً سلبياً مع درجات مقياس الاخرين ، حيث ان الارتباط بين سمتي تكون سالبة عندما تسيطر او ترتبط بسلوك الفرد على مقياسه وتزداد قيمتها فيما نقل درجة السمتين الاخريتين عنه ، لذا فان صدق الفقرات (معامل ارتباطها بالدرجة الكلية)مؤشر على صدق البناء لكل مقياس فرعي انظر الجدول (٥) فضلاً على ان الثبات المحسوب بطريقة تحليل التباين يؤشر التجانس الداخلي والذي هو ايضاً مؤشر على صدق البناء (الجدول ٧،٨،٩) وان معامل تمييز الفقرات المشار اليه في الجدول (٥) يؤكد ان الافراد يختلفون في الدرجة لا في النوع لوقوعهم بنفس المقاييس الثلاثة رغم اختلاف درجاتهم وهو مؤشر لصدق البناء ايضاً .

فضلاً عن هذا فإنه تم حساب مصفوفة الارتباطات الداخلية والتي كانت جميعها سالبة توكد صدق البناء للمقاييس الفرعية الثلاثة والجدول (١١)جدول (١١) مصفوفة معاملات الارتباطات الداخلية بين المقاييس الثلاثة

المقاييس الفرعية	الكآبة	القلق	الاجهاد
الكآبة		٠.٦٤٥-	
القلق			٠.٥٢٥-
الاجهاد			٠.٤٠٩-

يوضح هذه المصفوفة ، وقد تاكد الباحثان ايضاً من صدق البناء للمقاييس الفرعية من خلال ارتباط كل فقرة بمقياسها الفرعي بدرجة اعلى من ارتباطها بالمقياسين الفرعين الاخرين او ارتباطها بهما ارتباطا سالبا والجدول (١٢) يوضح ذلك

جدول (١٢)

معاملات ارتباط الفقرات بمقياسها الفرعي وبالمقياسيين الاخرين

الفقرة	ارتباط الفقرة بمقياسها	ارتباط الفقرة بالمقياسيين		ارتباط الفقرة بمقياسها	ارتباط الفقرة بالمقياسيين		ارتباط الفقرة بمقياسها	ارتباط الفقرة بالمقياسيين	
	الكأبة	القلق	الاجهاد	القلق	الكأبة	الاجهاد	الاجهاد	الكابة	القلق
١	٠.٩١	٠.١١٤-	٠.٦٦	٠.١٤٦	٠.١٠	٠.٧١٧-	٠.١٣٤	٠.١١٢-	٠.٠١٦
٢	٠.٤١١	٠.١٩٨-	٠.٢٥٧-	٠.٤١٧	٠.٢٦٨-	٠.١٠٣	٠.٣٣٩	٠.١٠٧	٠.١٤١-
٣	٠.٢٠٥	٠.٠٨١-	٠.١٣٦	٠.٤٤٤	٠.٣٦١-	٠.١٠١-	٠.١٦١	٠.١٥٦	٠.٣١٠-
٤	٠.١٨٣	٠.٩٠١	٠.١١٠-	٠.٢٢٨	٠.١٦٥-	٠.٠٧٣-	٠.١٩١	٠.٢١٠-	٠.٠٧٥
٥	٠.٣٥٥	-	-	٠.٣١٨	-	-	٠.٢٤٠	-	-

		٠.٢٣٥	٠.١٤١		٠.١٨٠	٠.١٣٧		٠.٠٣٤	٠.١٥٥٥
٦	٠.٣٦٥	-٠.٣٠٨	-٠.٠٩٨	٠.٤٦١	-٢٥٨٤	-٠.٢٠٤	٠.٢٩١	-٠.٠٥٤	-٠.١٥٠
٧	٠.٣٢٦	-٠.٢٢٠	-٠.١٠٥	٠.٣٦٧	-٠.٢٥٥	-٠.١٨١	٠.٢٦٦	-٠.١٤١	-٠.٩٨
٨	٠.٣٧٨	-٠.٢٣٦	-٠.١٧٨	٠.٣٩٦	-٠.٢١٥	٠.١٠٢	٠.٣٢٨	-٠.٠٨٧	-٠.٠٩٤
٩	٠.٢٨٥	-٠.١٤٨	-٠.١٧٨	٠.٣٢٨	-٠.٢٠٦	٠.١٨١	٠.٢٩٢	-٠.٠٤٠	-٠.٢٣٢
١٠	٠.٢٦٨	-٠.٠٧٨	-٠.١٩٠	٠.٣٧٦	-٠.٢٠٥	-٠.١٢٠	٠.٣٥٦	-٠.١١٥	-٠.٠٩٣
١١	٠.٤٣٢	-٠.٣٠٧	-٠.١٣٥	٠.٤٥٦	-٠.٣٠٢	-٠.١٦٤	٠.٢٤٤	-٠.٠٥٩	٠.١١٨
١٢	٠.٤١١	-٠.٢٦١	-٠.٢٠٦	٠.٣٩٤	٠.٠٩١	-٠.١٣٥	٠.١٩٥	٠.٠٧٩	-٠.٢٠٠
١٣	٠.٤١٣	-٠.٢٥٧	-٠.٢٢٣	٠.٤٢٤	٠.٥٥	٠.٠٣٠	٠.٣٦٢	-٠.٠٦١	-٠.٢٣٢
١٤	٠.٣٧٤	-٠.١٩٧	-٠.٢٢٩	٠.٤٠٤	-٠.١٨٦	-٠.٣٧١	٠.١٧٠	-٠.١٢٥	-٠.٠٦١

الصدق العاملي : استخدم التحليل العاملي كمؤشر لصدق المقياس ومن نوع التحليل العاملي الاستكشافي للتأكد من فرضية او نظرية واكتشاف العوامل والمكونات وتشبع الفقرات وارتباطها بالمقاييس الفرعية ويجري اختبارها احصائياً لإثبات صحة فرضيته او نظريته ، وقد وضعت ثلاث مدركات لتحديد العوامل المقبولة في هذا البحث وهي :

١. ان لا يقل تشبع الفقرات عن (٠.٣٠) في العوامل كما اقترح جليفورد .
٢. تن يشتمل العامل ثلاث فقرات على الاقل من فقرات المقياس وذات تشبعات جوهرية .
٣. ان لا يقل الجذر الكامن بحسب قاعدة كايزر (Kaiser role) عن (١.٠٠) .

٤. اذا كانت الفقرات تتمتع بتشبع اكثر من (٠.٣٠) على اكثر من عامل فتع منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليها عالياً وبفارق (٠.١٠) على الاقل عن اي عامل اخر .

وللتحقق من الصدق العاملي في هذا البحث وذلك من خلال تحليل بيانات عينة التقنين والبالغة (٥٢٠) طالب وطالبة ، وبعد اعتماد التحليل العاملي من نوع العامل الرئيسي مع اعادة التحليل (Factor with interation principle) وهي تقابل طريقة المكونات الاساسية لهوبتلنجHotteling Principal Components ، افرز التحليل المباشر وبحسب معيار (كايزر) ان الجذر الكامن لا يقل عن واحد صحيح قبل التدوير على اربعة عوامل فقط بحسب طريقة الحدود الدنيا بطريقة الفاريماكس (تعظيم التباين) Varimaxلكايزر تم الحصول على ثلاثة عوامل ذو معنى نفسي ، كان جذرها الكامل اكثر من واحد اسهمت في تفسير (٤٥.٣٦٦) من التباين الكلي . وللتأكد من معاملات الارتباط بين الدرجة بالفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي اليه الفقرة من جهة وبينها وبين الدرجة بالدرجة الكلية للمقياس وذلك لمعرفة اسهام كل فقرة بما يقيسه المقياس الفرعي الذي تنتمي اليه من جهة ، وما يقيسه المقياس الكلي من جهة اخرى ، والجدول (١٣) يوضح ذلك ، والتي تظهر ان جميع الفقرات تتمتع بتشبعات (ارتباطات) داخلية مع مقاييس الفرعية ومع المقياس الكلي بدرجة مقبولة مما يدل على صلاحية صدق المقياس وبهذه المؤشرات السابقة يكون المقياس صالح للتطبيق في البيئة العراقية.

وصف المقياس بصيغته النهائية :

يتالف المقياس بصيغته النهائية من (٤٢) فقرة والذي يتكون من ثلاث مقاييس فرعية تحتوي كل منها على(١٤) فقرة تمثل ثلاث مقاييس (الاكتئاب والقلق والاجهاد)، لذا يحصل المستجيب على ثلاثة درجات لكل مقياس فرعي .

ويستخدم هذا المقياس لبيان اعراض الاضطرابات الثلاثة وهـــو صالح للتشخيص (Diagnostic) من خلال المعايير التي وضعت له وبمستويات لكل اضطراب ، تالفت بدائل الاجابة من اربعة بدائل تعطى عند التصحيح (٣,٢,١,٠) على التوالي وكانت بدائل الاجابة هي (لاتنطبق علي بتاتا ، ينطبق علي بعض الشيء او قليلا من الاوقات

، ينطبق علي بدرجة ملحوظة او بعض الوقت ، ينطبق علي كثيرا او جدا او معظم الاوقات)

اما المعايير وتفسير الدرجات التي يحصل عليها المستجيب وحسب كل مقياس فرعي كانت كما يلي في جدول رقم (١٣)

جدول (١٣) معايير مستويات الاضطراب الثلاث

مستوى الاظطراب	الاكتئاب	القلق	الاجهاد
الطبيعي	٠- ٩	٠-٧	٠-١٤
المتوسط	١٠-١٣	٨-٩	١٥-١٨
معتدل	١٤-٢٠	١٠-١٤	١٩-٢٥
حاد	٢١-٢٧	١٥-١٩	٢٦-٣٣
حاد جدا	٢٨+	٢٠	٣٤

اما الفقرات التي تخص الاكتئاب فهي تحمل التسلسلات (٤٢,٣٨,٣٧,٣٤,٣١,٢٦,٢٤,٢١,١٧,١٦,١٣,١٠,٥,٣) بينما الفقرات التي تخص القلق فقد حملت التسلسلات (٤١,٤٠,٣٦,٣٠,٢٨,٢٥,٢٣,٢٠,١٩,١٥,٩,٤,٢) وكانت فقرات الاجهاد تحمل التسلسلات (٣٩,٣٥,٣٣,٣٢,٢٩,٢٧,٢٢,١٨,١٤,١٢,١١,٨,٦,١)

- التوصيات :

١- يوصي الباحثان باستخدام المقياس للكشف عن الاعراض الاولية للاضطرابات النفسية (الاكتئاب ، القلق ، الاجهاد) .

٢- تطبيق المقياس على عينات اخرى لمراحل دراسية وجامعات اخرى .

٣- تطبيق المقياس على مجتمعات وبيئات اخرى ومحاولات ايجاد والتاكد من معاييره .

- المقترحات :

١- انشاء مراكز متخصصة لكل جامعة لحفظ البيانات والمعلومات لكل الدراسات وبما يتيح الفرصة لاسترجاع البيانات والتطبيقات على مجتمعات الجامعات لاغراض استكمال الدراسات او المقارنة او التحقق من المعالجات الاحصائية او معالجة البيانات بوسائل احصائية جديدة او غيرها من الاجراءات .

٢- تكييف وتقنيين مقاييس اخرى للاضطراب النفسي تقيس اعراض اخرى غير التي قيست بمقياس (D.A.S) وكذلك مقياس للسلوك والانفعال وغيرها .

٣- استخدام المقياس في تحديد درجات الاضطراب لكل طالب في هذه الاضطرابات وامكانية الاستفادة منها في تحديد الكلية والقسم في اختيارات الطلبة وحسب امكانياتهم وقدراتهم .

٤- اجراء دراسة تستخدم محكات خارجية للاضطرابات النفسية الثلاث وتقدير درجة صدقها ومعاملات ارتباطها للوثوق بها اكثر (مقاييس واختبارات)

المصادر العربية :

- ابراهيم ، مروان عبد المجيد (١٩٩٩) الاسس العلمية والطرق الاحصائية للاختبارات والقياس في التربية الرياضية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان .
- ابو حطب ، فؤاد ، عثمان ، سيد احمد (١٩٧٦) التقويم النفسي مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ط٢.
- احمد ، سهير كامل (٢٠٠١) التوجيه والارشاد النفسي ، مركز الاسكندرية للكتاب ، مصر .
- الجبوري ، محمد محمود عبدالجبار (١٩٩٠) الشخصية في ضوء علم النفس ، مطبعة دار الحكمة ، بغداد .
- السيد ، فؤاد البهي (١٩٧٥) الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٨) القياس النفسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- عز ، ايمان (١٩٩٥) رائز تفهم الموضوع ، دراسة ميدانية تحليلية لاستجابات الفتيان الجانحين والفتيات الجانحات في القطر العربي السوري ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
- عودة ، احمد سليمان (١٩٩٨) القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الامل ، اربد ، الاردن.

- عيسوي ، عبدالرحمن محمد (١٩٨٥) القياس والتجريب في علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة
- فرج ، صفوت (١٩٨٠) القياس النفسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- كازدين ، الان (٢٠٠٠) الاضطرابات السلوكية للاطفال والمراهقين ، ترجمة عادل عبدالله محمد ، القاهرة ، دار الرشاد .
- ميخائيل ، مطانيوس (٢٠٠١) القياس النفسي ، منشورات جامعة دمشق ، الجزء الاول .

ملحق (١) اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحثان

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
1	د. كامل الكبيسي	استاذ	قياس وتقويم	استشاري / وزارة التربية
2	د.محمد انور محمود	استاذ	قياس وتقويم	جامعة بغداد كلية التربية / ابن الرشد
3	د.ناجي محمود ناجي	استاذ	قياس وتقويم	جامعة بغداد/بغداد كلية التربية / ابن الهيثم
4	د. اسامة حامد محمد	استاذ	علم النفس التربوي	جامعة الموصل / كلية التربية
5	د.ايمان عبد الكريم ذيب	استاذ	قياس وتقويم	الجامعة العراقية / كلية التربية للبنات
6	د.نبيل عبد الغفور	استاذ	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية
7	د.علاء الدين علي حسين	مدرس	علم النفس التربوي	جامعة الموصل / كلية التربية

اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة

الصفين (العاشر والحادي عشر)

أ.م. د. مها عبدالمجيد العاني
مديرة مركز الإرشاد الطلابي

الفاضل خالد الخروصي
أخصائي إرشاد وتوجيه
مركز الإرشاد الطلابي

جامعة السلطان قابوس

drmaha@squ.edu.om

khalid.k@squ.edu.om

اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة الصفين (العاشر والحادي عشر)

أ.م. د. مها عبدالمجيد العاني
الفاضل خالد الخروصي

الملخص

يعتمد الكثير من المدرسين على الواجبات المدرسية كونها أداة لتحسين مستوى استيعاب الطلبة للمادة وتثبيت فهمها، وتساعدهم في التقييم المستمر وتحديد نقاط القوة والضعف، كما أنها تساهم في تدريب الطلبة على تحمل المسؤولية والاستقلالية، وتنمية الشراكة بين الأسرة والمدرسة.

هدفت الدراسة الحالية التعرف على اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة للصفين (العاشر والحادي عشر) في محافظة مسقط، والتعرف على الفروق في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط وفق متغيري نوع المدرسة (حكومي/ خاص) والنوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، ولتحقيق أهداف الدراسة وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تم إعداد أداة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية وتضمنت الأداة ثلاث مجالات وهي (الاتجاه نحو قيمة الواجبات، الاتجاه نحو دور الاسرة، الاتجاه نحو دور المعلم) وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من الصفوف العاشر والحادي عشر وبعد تطبيق الأداة سيتم التوصل إلى عدد النتائج وفي ضوء نتائج الدراسة ستخرج الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

المقدمة:

تعد عملية التعليم والتعلم عملية مستمرة لا تتوقف على وقت الحصة الصفية، ونظرا لضيق وقت الحصة الصفية وزيادة حجم المواد الدراسية، أصبح من الضروري البحث عن وقت آخر لزيادة زمن التعلم، من خلال أنشطة منهاجية غير صفية، ولذلك توجه الاهتمام نحو الواجبات المدرسية؛ كونها تتيح الفرصة للطالب لتطبيق ما تعلمه في الصف والتدرب عليه، وتُبقي الطالب والأهل على صلة بالمدرسة والمنهاج (صابر، ١٩٩٠)، فالواجبات المدرسية تعد أسلوبا تقويميا فعالا ومفيدا لشخصية الطالب، إذ تعمل على خلق الاتجاهات النفسية السليمة، وتعكس عادات الطلبة في المذاكرة، وتكسبهم إيجابية نحو التعلم الذاتي، وتعمل على إثراء التعلم ودعمه، وتوفر خبرات مربية هادفة، وتزيد ثقة الطالب بنفسه وتعزز استقلاليته، فهي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية (أبو عواد، ٢٠٠٢؛ بلقيس،١٩٩٧؛ الصافي، ٢٠٠٠؛ العجمى، ١٩٩١).

فالواجبات المدرسية أو وظائف الطلاب من الوسائل المهمة في تدريس المواد المختلفة، فهي تساعد على تعمق الطلاب في فهم الدروس التي يتلقونها في المدرسة، وتثبيت المعلومات في الذاكرة، والقدرة على الاستفادة منها في الحياة العملية، كما تنمي عادات دراسية جيدة، لذلك يجب أن يكلف الطلاب بها بأسلوب محبب وبطريقة جذابة تولد في نفوسهم ذلك الشعور بفائدتها والحرص عليها(فرج، ١٩٩٠)، لكي تساهم في دعم الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، وتوصل فكرة أن التعلم يتم في المنزل بالإضافة إلى المدرسة (Epstein، ١٩٨٨).

تؤكد الواجبات المدرسية على إيجابية الطالب وفاعليته، وتنمية النشاط الذاتي لديه كمحور أساسي في العملية التعليمية، كما أنها مجال خصب لمراعاة الفروق الفردية؛ حيث يتم تصميمها تبعا لقدرات واستعدادات الطلبة، كما تكسبهم مهارات التعلم والتقويم الذاتي من خلال الحصول على المعلومات من مصادرها الأصيلة، وتنمي لديهم استراتيجيات التنظيم الذاتي كتنظيم الوقت، وتعمل كذلك على استمرارية التواصل بين المدرسة والبيت في تحقيق أهداف العملية التربوية، والتمكن من المادة العلمية(Warton, ٢٠٠١؛ الكيلاني، المقوسي، الفقيه، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

يدور جدل واسع بين المربين حول أهمية الواجبات المدرسية التي يكلف الطلبة بإنجازها خارج اليوم الدراسي التقليدي، حيث تعرضت الواجبات باستمرار إلى تأييد ورفض من التربويين؛ حيث ساد الاعتقاد بأهمية الواجبات في تنظيم عقول الطلبة في عشرينات القرن العشرين، ثم زاد الحماس للواجبات في الخمسينات بعد إطلاق السوفيت للمركبة الفضائية سبوتنك حيث ارتفعت أصوات التربويين الأمريكيين بضرورة بذل الجهود للحاق بالسوفيت، وفي الثمانينات ساد الاعتقاد بضرر الواجبات على شخصية الطالب(أبو السميد، ٢٠٠٨).

وهكذا استمرت التجاذبات بين الاعتقاد بسلبية الواجبات وإيجابيتها طيلة ستين سنة؛ إلا أنه باستخدام الأساليب العلمية في تحليل الدراسات ومراجعتها توصل الباحثون إلى أهمية الواجبات كأحد المصادر الرئيسة التي تعزز تعلم الطالب، كما فسرت ما يظهر من سلبيات بأنه نتاج الطريقة التي تم التعامل بها مع الواجبات وليس في الاستراتيجية ذاتها(Cooper، ١٩٨٩).

ومن هنا جاءت الخلاصة التي نشرتها وزارة التربية في أمريكا (U.S. Department of Education, 1986) عن بحوث الواجبات لتؤكد أن تحصيل الطالب يزداد بشكل واضح حينما ينتظم المعلمون في إعطاء الواجبات وحين يؤديها الطلاب بوعي، وكذلك كانت النتيجة التي انتهى إليها كوبر (١٩٨٩) بعد مراجعته ١٢٠ دراسة في المجال نفسه(الكثيري، ٢٠١٢).

ويرى (hall، ١٩٧٢) الوارد في حبيب(٢٠١١) أنه بالرغم من محاولة جعل الواجبات المدرسية تحقق مبدأ تفريد التعليم إلا أنها مازالت عاجزة على تحقيق هذا المبدأ؛ إذ لا يراعي بعض المعلمين في تحديدها مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب، أن بعضهم لا يتابعون الواجب البيتي ولا يزودون الطلاب بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في الكشف عن مواقف ضعفهم وقوتهم في الأداء وخاصة قبل موعد الاختبار. إضافة إلى أن بعض المعلمين لا يخططون للواجبات المدرسية مسبقا ولا يتابعونها بشكل مستمر وإن تابعوها فقلّما يقدمون

التغذية الراجعة المناسبة للطالب؛ ليتعرف على نقاط قوته وضعفه (شبيب، ١٩٩٠؛ المعايطة، ٢٠٠٢).

كما أن بعض البحوث ركزت على كشف العلاقة بين الاتجاه نحو الواجبات وبين الاتجاه نحو المدرسة؛ حيث أشار الكثيري (٢٠١٢) إلى أن دراسة(١٩٨٩، Chen & Stevenson) وجدت أن الاتجاه نحو الواجبات مؤشر دال إحصائيا للتنبؤ باتجاه الطلاب نحو المدرسة أي أن الطالب الذي لديه اتجاه إيجابي نحو الواجبات في الغالب سيكون لديه الاتجاه نفسه نحو المدرسة.

وقد وجد وارتن (Warton، ٢٠٠١) أن آراء الطلاب غالبا ما تنسى في البحوث، لدرجة أنه وصف الطلاب في بحثه بالصوت المنسي، ليؤكد في الوقت ذاته أهمية دراسة آرائهم لأنها جزء ضروري لفهم دوافعهم في أدائهم للواجبات، ويؤكد أن دراسة آراء الطلاب باعتبارهم الأساس والمستفيد من تلك الاستراتيجية، بل يذهب إلى أن فهم الواجبات كاستراتيجية سيظل قاصرا إذا اقتصرت الدراسات على المعلمين وأولياء الأمور، لأن الشواهد البحثية تؤكد أن الطلاب لا يعرفون أسباب اهتمام الكبار بالواجبات وتكليفهم للقيام بها، فمن المهم أن نسأل الطلاب عن الغرض الذي لأجله تعطى واجبات بدلا من أن نفترض أنهم يعرفون ذلك بديهية.

وقد لاحظ الباحثان قلة في الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية للصفين (العاشر والحادي عشر) في المدارس الحكومية والخاصة في سلطنة عمان، وستسعى هذه الدراسة إلى سد ذلك النقص، والاستفادة من نتائجها في تطوير العملية التعليمية بشكل عام والأساليب التي تقدم بها الواجبات المدرسية بشكل خاص.

وعليه كانت اسئلة الدراسة:

١.ما اتجاهات طلبة الصفين العاشر والحادي عشر نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط؟

٢. ما الأهمية النسبية لفقرات اتجاهات طلبة الصفين العاشر والحادي عشر نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط؟

٣. ما الفروق في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط وفق متغيري نوع المدرسة (حكومي/ خاص) والنوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في ضوء المنطلقات الآتية:

١) تنوير القائمين على العملية التربوية باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية، مما يساعد في اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

٢) التعرف على اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية، وأثرها في تحصيلهم الدراسي، وتطوير أساليب تقديمها.

٣) تقديم صورة جيدة للمعلمين حول اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية التي يقدمونها لهم.

٤) قلة الأبحاث التي درست اتجاهات طلبة المدارس نحو الواجبات المدرسية في سلطنة عمان.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة لتحقيق التالي:

١) التعرف إلى اتجاهات طلبة الصفين العاشر والحادي عشر نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط.

٢) التعرف إلى الفروق في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط وفق متغيري نوع المدرسة (حكومي/ خاص) والنوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

مصطلحات الدراسة:

الواجبات المدرسية:

يعرف أبو السميد الواجبات المدرسية بأنها" ما يكلف به الطلاب من أعمال كتابية أو قرائية خارج أوقات الدوام الرسمي" (أبو السميد، ٢٠٠٨).

ويعرفها الباحثان بأنها: مجموعة من المهام أو الأنشطة المحددة، يُكلف الطالب لإنجازها في البيت، لتعزيز فهم المادة والاحتفاظ بالمعلومات.

التعريف الإجرائي:

وتعرف اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية (هو ميل ثابت نسبيا يتمثل بمحموعة من الافكار والمعتقدات التي تدفع الطالب نحو أداء الواجبات المدرسية بشكل ايجابي أو سلبي وتضمن ثلاث مجالات " الاتجاه نحو الواجبات المدرسية ، الاتجاه نحو دور الاسرة، الاتجاه نحو دور المعلم") وإجرائيا في هذه الدراسة بأنها "الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة المدارس المتمثلة في اتجاهاتهم نحو الواجبات المدرسية، كما تعكسه استجاباتهم على مقياس اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية المستخدم في الدراسة الحالية".

الطلبة: هم الطلبة الذين يدرسون بصورة منتظمة للصفوف الدراسية العاشر والحادي عشر في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الصفين العاشر والحادي عشر الذكور والإناث من المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط في سلطنة عمان، والذين تراوحت أعمارهم بين(١٥-١٩) عاما، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

الدراسات السابقة:

دراسة رشيد (١٩٩١):هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين وطلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع نحو الواجبات البيئية في مادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة إربد، ومعرفة المشكلات التي تعوق أداءها، حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة اللغة العربية للصفوف السابع والثامن والتاسع(١١١) معلما ومعلمة، وطلبة هذه

الصفوف (٨٥٧٨) طالبا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (١١١) معلما ومعلمة و(٦٣٦) طالبا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين والطلبة تميل إلى الإيجابية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية تعزى لمتغيري الجنس؛ لصالح الإناث، والمرحلة الدراسية؛ لصالح طلبة الصفين السابع والثامن مقارنة بطلبة الصف التاسع، كما بينت أن معيقات أداء الواجبات المدرسية تكمن في: عدم مكافأة الطالب بالعلامة، وعدم تصحيح الواجبات بعناية ودقة لتقديم التغذية الراجعة للطالب.

دراسة هارس وآخرون (١٩٩٣ ،. Harris,et al): هدفت إلى معرفة وجهات نظر الطلبة نحو الواجبات المدرسية حيث قابل الباحثون (٥٧) طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر، تم اختيارهم من ثلاث مدارس حكومية شاملة في بريطانيا. وقد أظهرت النتائج أن الإناث يملن إلى تنظيم وقت تنفيذ الواجبات المدرسية، ويخططن لها بشكل أفضل من الذكور الذين أظهروا التزاما أقل من الإناث نحو تنفيذ الواجبات المدرسية بانتظام، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يؤخرون تنفيذ الواجبات المدرسية إلى اللحظات الأخيرة من الوقت، أو لا ينفذوها.

دراسة شارب وآخرون (٢٠٠١ ،. Sharp, et al): أجرت تحليلا فوقيًا للدراسات التي بحثت في الواجبات المدرسية في الفترة بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠١، وكان من بينها دراسات تقصت اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية. وكانت أبرز النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية إيجابية، وأن للجنس والعمر دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية، حيث أن الطالبات يرغبن في قضاء وقت أطول في إنجاز الواجبات مقارنة بالذكور، وأن اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية تتجه نحو الإيجابية بالارتقاء عبر المراحل الدراسية.

دراسة أبو السميد (٢٠٠٨): هدفت الدراسة لتطوير الواجبات المدرسية من خلال التعرف على آراء الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور إلى هذه الواجبات من حيث إيجابياتها وسلبياتها وحجمها. وأوضحت النتائج أن هناك فروقا دالة بين اتجاهات الفئات الثلاث، حيث اتضح أن الآباء هم الأكثر تفضيلا للواجبات، يليهم المعلمون فالطلاب؛ فالآباء

يرون إيجابيات الواجبات بدرجة تفوق المعلمين والطلاب، كما يطالبون بحجم واجبات أكثر مما يطالب به المعلمون والطلاب، في حين كانت اتجاهات الطلاب أكثر سلبية؛ فالواجبات عندهم مصدر تهديد وتوتر دائم، تفسد علاقتهم بأهاليهم، وقد اكتفى الطلاب بساعة يوميا للواجبات، في حين يفضل الآباء ساعتين يوميا، والمعلمون خمس وسبعين دقيقة. وأوضحت النتائج أيضا أن اتجاهات الطالبات نحو الواجبات أكثر إيجابية.

دراسة الشرع وعابد (٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة في مدارس مدينة عمان نحو الواجبات المدرسية، وما إذا كانت اتجاهاتهم تختلف باختلاف الجنس، والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة ومستوى التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦٧) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الحكومية والخاصة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية بشكل عام إيجابية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية تعزى إلى متغيري نوع المدرسة ومستوى التحصيل؛ وكانت الفروق لصالح المدارس الحكومية مقارنة بالخاصة، وللطلبة ذوي التحصيل المتوسط، في حين لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس، والمرحلة الدراسية.

دراسة الكثيري (٢٠١٢): سعت الدراسة لمعرفة آراء طلاب المرحلة الثانوية نحو الواجبات المدرسية، وتصوراتهم حول العلاقة بين تحصيلهم وأدائهم للواجبات، ومعرفة أسلوب أدائهم لواجباتهم، بالإضافة إلى تصوراتهم نحو دور المعلمين والأسرة في التعامل مع الواجبات. وبينت نتائج الدراسة الوصفية أن آراء الطلاب غلب عليها الإيجابية في تصوراتهم حول العلاقة بين تحصيلهم وللواجبات، وفي أسلوب أدائهم واجباتهم المدرسية، وفي آرائهم نحو أداء المعلمين؛ في حين كانت آراؤهم نحو قيمة الواجبات محايدة، أما آراؤهم نحو دور الأسرة فكانت تميل للسلبية. كما بينت نتائج الدراسة الاستدلالية أن طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي يتعاملون مع الواجبات بأسلوب أكثر إيجابية من طلاب الصف الأول الثانوي، وأن متابعة الأسرة للواجبات كانت أقل مع طلاب الصف الثالث الثانوي مقارنة بالصفين الأول والثاني، وكذلك تقل متابعة الأسرة لواجبات أبنائهم كلما زاد معدل الطالب الدراسي.

إجراءات البحث ومنهجيته

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي بخطواته واجراءاته العلمية في الدراسة لمناسبته لطبيعة
الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية لطلبة الصفين(العاشر والحادي عشر) ومن كلا من الذكور والاناث من مدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان للعام ٢٠١٩/٢٠٢٠ م، وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة للمدارس الحكومية (١٥٧٨٩) طالباً والمدارس الخاصة (٣٦٢٧) طالباً.

عينة الدراسة: تكونت العينة المتاحة للدراسة من (٢٠٠) طالباً من مدرستين احدهما حكومية والاخرى خاصة في ولاية يوشر بمحافظة مسقط، وتضمنت (١٠٠) طالب و(١٠٠) طالبة، ومن الصفين الدراسيين العاشر والحادي عشر.

أداة الدراسة :

لأجل إعداد أداة الدراسة الحالية وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال والرسائل العلمية ذات الصلة بالموضوع، قام الباحثان بتصميم اداة تضمنت (٣٢) فقرة وتكونت من ثلاث مجالات هي (الاتجاه نحو قيمة الواجبات، الاتجاه نحو دور الأسرة ، الاتجاه نحو دور المعلم) وصممت الاستبانه بنظام خماسي التقدير وهي (موافق بدرجة عالية، موافق، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق بدرجة عالية) تمثلت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي اذا كانت الفقرات ايجابيات والعكس اذا كانت سلبية.

صدق الاداة (الصدق الظاهري) :

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس للتأكد من سلامة ووضوح التعليمات وإرتباط فقرات الاستبانة بمجالاتها (ملحق/١) ، فضلاً عن الصياغة اللغوية. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وتوصياتهم بتعديل بعض الفقرات (١٠) فقرات،وبذلك تم التحقق من صدق الأداة،

وأصبحت الإستبانة بشكلها النهائي مجالات من (٣٢) فقرة وعدد فقرات كل مجال هي (الاتجاه نحو قيمة الواجبات ١٢ فقرة، الاتجاه نحو دور الأسرة ٩ فقرة ، الاتجاه نحو دور المعلم ١١).

ثبات الأداة :

لاستخراج ثبات الأداة أختيرت عينة عشوائية مجال من (١٠) طلاب تمثل إجاباتهم على الاستبانة ، وقد إستخرج ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ، إذ بلغت قيمة الإرتباط (٠.٨٧) وهي قيمة حقيقية جيدة ، كما تم استخراج الثبات لكل مجال، وتبين ان جميع مجالات الإستبانة تتمتع بقيمة ثبات عالية ، وذلك يدل على أن اداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية . وجدول (١) يبين ذلك:

جدول رقم (١)

معاملات الثبات تبعاً لمجالات الاستبانة

المجال	قيمة ألفا كرونباخ
الاتجاه نحو قيمة الواجبات	٠.٨٦
الاتجاه نحو دور الأسرة	٠.٨٣
الاتجاه نحو دور المعلم	٠.٨٨

تطبيق أداة الدراسة :

بعد إعداد الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق/٢) ، شرع الباحثان في تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة من الطلبة وقد جرت عملية التطبيق بصورة طبيعية دون أي صعوبات تذكر.

المعالجات الإحصائية :

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي ، مع استخدام المعالجات الاحصائية التالية:

ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات .

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

اختبار(ت) لعينة واحدة.

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات افراد مجتمع الدراسة والفروق وفق متغيري النوع الاجتماعي ونوع المدرسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال الأول، والذي ينص على ما يلي:

ما اتجاهات طلبة الصفين العاشر والحادي عشر نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط؟

من اجل الإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستخدام لكل مجال من مجالات اداة الدراسة، وكذلك بين عبارات اداة الدراسة في كل مجال على حده ، كما تم استخدام المعيار الاتي لتفسير نتائج هذا السؤال.

الجدول (٢)

معيار لتفسير متوسطات تقدير درجة الاتجاه نحو الواجبات المدرسية في المدارس

مدى المتوسط الحسابي	الدرجة
٥.٠٠-٤.٢٠	كبيرة جداً
٤.١٩-٣.٣٠	كبيرة
٣.٢٩-٢.٦٠	متوسطة
٢.٥٩-١.٨٠	قليلة
١.٧٩-١.٠٠	قليلة جداً

كما يظهر الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة اتجاهات نحو الواجبات المرسية بالنسبة لمجالات اداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة اتجاهات نحو الواجبات المدرسية بالنسبة لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	مجالات الاداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه
١	الاتجاه نحو قيمة الواجبات	٣.٣٤	٠.٤٤	كبيرة
٢	الاتجاه نحو دور الأسرة	٣.١٩	٠.٥٩	متوسطة
٣	الاتجاه نحو دور المعلم	٢.٨٤	٠.٤٩	متوسطة
	المجموع الكلي	٣.٢٢	٠.٣٢	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (٣) أن درجة اتجاهات الطلبة نحو الواجبات الدراسية وفق مجال (الاتجاه نحو قيمة الواجبات) بدرجة كبيرة ، حيث جاءت في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي (٣.٣٤)، وفي المرتبة الثانية مجال (الاتجاه نحو دور الأسرة) بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣.١٩)، وفي المرتبة الثالثة مجال (الاتجاه نحو دور المعلم) بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٨٤)، وبالنسبة للمجموع الكلي كانت درجة الاتجاهات كبيرة ايضاً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٢٢) .

واتفقت هذه النتيجة مع دراسات كلا من رشيد (١٩٩١)، وهارس واخرون (١٩٩٣)وشارب واخرون (٢٠٠١)

وأبو السميد (٢٠٠٨) والشرع وعابد (٢٠٠٨) والكثيري(٢٠١٢)، ويعزو الباحثان ذلك الى انه هناك اتجاهات ابجابية لدى الطلبة نحو الواجبات المدرسية وربما يعود ذلك الى وعي وادراك الطلبة لأهمية تلك الواجبات

وقد يعود ذلك لارتباطها بالمستوى التحصيلي للطالب.

عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال الثاني، والذي ينص على ما يلي:

ما أهمية فقرات اتجاهات طلبة الصفين العاشر والحادي عشر نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط؟

لغرض التحقق من هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات نحو الواجبات المدرسية وترتيبها من أعلى متوسط حسابي الى ادنى متوسط حسابي، والجدول(٤) يبين ذلك

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتجاه نحو الواجبات الدراسية بالنسبة لفقرات المقياس مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	ترتيب الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه
١	٣٢	أفضل أن يُبين المعلم الأخطاء التي أقع فيها عند تصحيحه للواجب البيتي	4.3650	1.0281	كبيرة جدا
٢	٦	أعتقد أن الواجب البيتي مهم لجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الدراسي	3.8450	1.2404	كبيرة
٣	٩	أعتقد أن الواجب البيتي يساعد في تثبيت المعلومات الجديدة التي تعلمتها	3.8300	1.1391	كبيرة
٤	٦	أحل الواجب البيتي تجنبا لعقاب الأهل	3.8200	1.0879	كبيرة
٥	١	أستمتع بالأنشطة المدرسية الأخرى أكثرمن إنجاز الواجبات البيتية	3.7850	1.0651	كبيرة
٦	٤	أشعر أن الواجب البيتي مهم لأنه يزيد تحصيلي في المواد الدراسية	3.6550	1.1929	كبيرة
٧	٨	أعتقد أن الواجبات البيتية نوع من العقاب للطالب	3.6300	1.2332	كبيرة
٨	١٠	أفضل حل الواجب البيتي للمواد التي أحبها	3.5850	1.2083	متوسط
٩	١٢	أحل واجباتي برغبة مني	3.5800	1.2455	متوسط
١٠	٢١	أفضّل أن تتواصل أسرتي مع معلمي حول الواجب البيتي	3.5150	1.4106	متوسط
١١	٢٠	أفضل إنجاز الواجبات البيتية بنفسي دون تدخل أحد من أهلي	3.5150	1.1429	متوسط

١٢	٢٨	أشعر أن الواجبات تجعلني أحظى بقبول عند المعلم	3.4150	1.2125	متوسط
١٣	٢٢	أهمل الواجبات البيتية التي لا يتابعها المعلم في الحصة التالية	3.3800	1.3131	متوسط
١٤	٣٠	أهتم بإنجاز الواجبات البيتية بغض النظر عن متابعة المعلم لها في الحصة التالية	3.3450	1.0871	متوسط
١٥	٢٦	أهتم بحل الواجبات التي يهتم المعلم بتصحيحها	3.3350	1.2412	متوسط
١٦	١٣	أُظهر جهدًا واهتماما أكبر في حل الواجب عندما أشعر بمراقبة والدّي	3.3300	1.4110	متوسط
١٧	٧	لا أعتقد أنني قادر على إكمال حل واجباتي البيتية	3.3000	1.1691	متوسط
١٨	٣	أفضل الواجبات البيتية التي يتطلب إنجازها استخدام جهاز الحاسوب	3.2800	1.2078	متوسط
١٩	١٩	أرى أن الواجبات تساعد الأهل ليعرفوا مستوى أبنائهم في المدرسة	3.2500	1.1637	متوسط
٢٠	٢٣	أحل الواجب البيتي لأكسب رضا معلمي	3.2000	1.3338	متوسط
٢١	١٥	أُفضل حل الواجبات التي يساعدني الأهل فيها	3.1350	1.2265	متوسط
٢٢	١٧	أسعى لتلبية إصرار أهلي لحل واجباتي	3.0600	1.2863	متوسط
٢٣	٢	أعتقد أن الواجب البيتي مهم للطلبة ذوي التحصيل المتدني فقط	2.9450	1.2327	متوسط
٢٤	٣١	أحل الواجب البيتي تجنبا لعقاب المعلم	2.8800	1.3875	متوسط
٢٥	١٦	أرى أنه من الضروري أن يذكرني أحد بإنجاز واجباتي البيتية	2.8350	1.3404	متوسط
٢٦	٢٥	أُفضل حل الواجب البيتي لأنني أحب معلم المادة	2.8200	1.3404	متوسط
٢٧	١١	أهتم بالواجب البيتي المتعلق بعمل الوسائل والنماذج	2.7800	1.2037	متوسط
٢٨	٢٧	أرى أن الواجبات التي يكلفنا بها المعلم صعبة أو كثيرة	2.7050	1.1421	متوسط

٢٩	٢٩	أفضل الواجبات البيتية التي يحددها المعلم لنا من خارج الكتاب المدرسي	2.3900	1.3884	قليلة
٣٠	٢٤	أفضل أن يعين المعلم واجبا بيتياً في نهاية كل حصة	2.3000	1.3855	قليلة
٣١	١٨	أفضل أن يشرح لي أهلي الواجب إذا لم أعرف الإجابة عليه	2.2900	1.2424	قليلة
٣٢	٥	أفضل الواجبات البيتية التي لا يتطلب إنجازها وقتا طويلا	1.9000	1.0610	قليلة

يتبين من الجدول (٤) ان هناك فقرات حصلت على اعلى المراتب وفقرات اخرى حصلت على ادنى المراتب في ضوء مقياس اتجاهات نحو الواجبات المدرسية، إذ تبين ان الفقرة (أفضل أن يُبين المعلم الأخطاء التي أقع فيها عند تصحيحه للواجب البيتي) والتي كان ترتيبها في المقياس (٣٢) على المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٤.٣٦) وحصلت الفقرة (٦) وهي (أعتقد أن الواجب البيتي مهم لجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الدراسي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (48.3)

وثم نبين اهميتها من خلال ان الطلبة اهتموا بالواجبات المدرسية خاصة عندما يصحح المعلم الاخطاء وايضا كون تلك الواجبات لها علاقة بتحصيل الطالب.

في حين حصلت الفقرة(أفضل الواجبات البيتية التي لا يتطلب إنجازها وقتا طويلا) والتي كان ترتيبها(٣٢) على الترتيب الاخير بمتوسط حسابي (١.٩٠) ، مما يشير على ان الطالب لم لم يعطي اهمية لتلك الفقرة.

عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال الثالث، والذي ينص على ما يلي:

ما الفروق في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مسقط وفق متغيري نوع المدرسة (حكومي/ خاص) والنوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم إستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمتغيرات نوع المدرسة والنوع الاجتماعي ويتضح ذلك من خلال الاتي :

١. بالنسبة لمتغير نوع المدرسة :

حيث يوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التائي لعينتين مستقلتين لمقياس الاتجاهات نحو الواجبات المدرسية وفق هذا المتغير.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التائي لعينين مستقلتين

نحو الاتجاهات نحو الواجبات المدرسية تبعاً لمتغير نوع المدرسة

المجالات	نوع ا	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف الم	درجات الحر	قيمة ت	مستوى الدلا	اتجاه الدلا
الاتجاه نحو قيمة الواجبات	حكومية	١٠٠	3.34	0.48	198	0.026	0.979	غير دالة
	خاصة	١٠٠	3.35	0.41				
الاتجاه نحو دور الأسرة	حكومية	١٠٠	3.07	0.56	198	3.082	0.002	دالة
	خاصة	١٠٠	3.32	0.58				
الاتجاه نحو دور المعلم	حكومية	١٠٠	2.99	0.47	198	4.283	00٠٠	دالة
	خاصة	١٠٠	2.70	0.47				
المجموع الكلي	حكومية	١٠٠	3.24	0.30	198	0.804	0.422	غير دالة
	خاصة	١٠٠	3.20	0.35				

يتضح من خلال الجدول (٥) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة

تبعا لمتغير نوع المدرسة (حكومية ، خاصة) وهذا يعني انه لم تكن هناك فروق في ($0.05 \geq \alpha$)

اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المدرسية بين المدارس الخاصة والمدارس الحكومية، ووفق المجالات ينبين انه لم تظهر هناك فروق في الاتجاهات في مجال (الاتجاه نحو قيمة الواجبات) في حين تظهر النتائج بوجود فروق ذات دلالة احصائية في مجال (الاتجاه نحو دور الأسرة) ولصالح المدارس الخاصة بمتوسط حسابي (٣.٣٢) ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مجال (الاتجاه نحو دور المعلم) كان لصالح المدارس الحكومية بمتوسط (٢.٩٩) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشرع وعابد (٢٠٠٨).

٢. بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي :

حيث يوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التائي لعينتين مستقلتين لمقياس الاتجاهات نحو الواجبات المدرسية

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التائي لعينين مستقلتين نحو الاتجاهات نحو الواجبات المدرسية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجالات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الاتجاه نحو قيمة الواجبات	ذكر	١٠٠	3.32	0.48	198	0.689	492٠.	غير دالة
	انثى	١٠٠	3.36	0.41				
الاتجاه نحو دور الأسرة	ذكر	١٠٠	3.08	0.56	198	2.910	4٠٠٠.	دالة
	انثى	١٠٠	3.32	0.59				
الاتجاه نحو دور المعلم	ذكر	١٠٠	2.91	0.49	198	1.955	٨5٠٠.	غير دالة
	انثى	١٠٠	2.78	0.49				
المجموع الكلي	ذكر	١٠٠	3.20	0.32	198	0.695	488٠.	غير دالة
	انثى	١٠٠	3.23	0.33				

يتضح من خلال الجدول (٦) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي اي لم تظهر فروق ذات دلالة حصائية ما بين الذكور والانـــــــاث ($\alpha \geq 0.05$)

في اتجاهاتهم نحو الواجبات المدرسية واتفقت هذه النتجة مع دراسة **الشرع وعابد (٢٠٠٨)** ، في حين هناك فروق ذات دلالة احصائية في مجال (الاتجاه نحو دور الأسرة) ولصالح الاناث بمتوسط حسابي (٣.٣٢) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلا من **رشيد، ١٩٩١ وشارب واخرون ٢٠٠١ .قد يعزى ذلك الى ان الاناث اتجاهاتهن نحو رؤية الاسرة للواجبات المدرسية بشكل ايجابي اكثر من الذكور.**

التوصيات :

المقترحات :

استكمالاً لمتطلبات هذه الدراسة، فإن الباحثين يقترحان الآتي :

إجراء الدراسة الحالية على عينة أكبر تشمل محافظات ومناطق السلطنة كافة.

إجراء الدراسة الحالية على متغيرات ديموغرافية أخرى لم يتناولها البحث الحالي مثل (المستوى الثقافي للوالدين الصف الدراسي ، ... الخ) .

القيام بدراسة للتعرف على الصعوبات والمعوقات يعانيها الطالب من اداء الواجبات المدرسية

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو السميد، سهيلة عيسى.(٢٠٠٨). اتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين نحو الواجبات البيتي. **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، المجلد (١٣)، العدد (١)، ص(١٦٣-١٩٧).
- أبو عواد، فريال. (٢٠٠٢). تقييم الواجبات البيتية التي يلجأ إليها المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي في منطقة عمان الكبرى. **رسالة ماجستير غير منشورة.** الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

- بلقيس، احمد. (١٩٩٧). تنظيم نشاطات الطلبة الكتابية الصفية والمنزلية والمدرسية والميدانية المرافقة للمنهاج. منشورات **معهد التربية الأنروا**. عمان، الأردن.
- حبيب، عبدالحسين شاكر. (٢٠١١). فاعلية الإنترنت في إعطاء الواجبات البيتية لطلبة كليات التربية وعلاقته بالتحصيل
- رشيد، خليل. (١٩٩١). اتجاهات المعلمين وطلبة الصفوف الثلاثة (السابع والثامن والتاسع من المرحلة الأساسية نحو الواجبات البيتية في مادة اللغة العربية والمشكلات التي تعوق أداء هذه الواجبات. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.
- شبيب، ختام (١٩٩٠). أثر التعيينات البيتية التحضيرية والتدريبية على تحصيل طلبة الصف التاسع في قواعد اللغة العربية، **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الأردنية.
- الشرع، إبراهيم، عابد، أسامة.(٢٠٠٨). اتجاهات الطلبة نحو الواجبات البيتية في مدارس مدينة عمان. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية**، المجلد (٢٢)، العدد (٣)، ص(٧٠١-٧٣١).
- الصافي، عبدالله بن طه.(٢٠٠٠). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو الواجبات المنزلية وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وقلق التحصيل وتحصيلهم فيها: دراسة مقارنة بين المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين في الريف والحضر **مجلة كلية التربية** – جامعة عين شمس – مصر، المجلد (١)، العدد (٢٤)، ص(٢٣٩-٢٦٨).
- العجمي، مهدي (١٩٨٩). مشروع تنفيذ الواجبات المدرسية للصفين الأول والثاني الابتدائيين بإشراف الهيئة التدريسية – دراسة تقويمية. **مجلة كلية التربية قطر**، المجلد (٨)، العدد (٨)، ص(١٢١-١٥٢).
- فرج، عبداللطيف بن حسين. (١٩٩٠). الواجبات المدرسية في المدرسة الثانوية من وجهة نظر الطلاب. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، مصر، المجلد (٥)، العدد (١٣)، ص(٥-٣٥).

- الكثيري، سعود بن ناصر إبراهيم. (٢٠١٢). آراء طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الواجبات المنزلية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٤)، العدد (١)، ص(٣١٩-٣٦٧).
- الكيلاني، أحمد محي الدين، المقوسي، ياسين علي، الفقيه، زياد محمد. (٢٠١٩). أثر استراتيجية (فكر – زواج – شارك) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية وتنمية دافعيتهم لإنجاز الواجبات البيتية. **مجلة دراسات- العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، المجلد (٤٦)، العدد (٢)، ص(٥٧٨-٥٩٥).
- المعايطة، شروق، وعبد العزيز، سليمان (٢٠٠٢). أثر استخدام الواجبات البيتية في التحصيل طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة الجغرافيا واتجاهاتهن نحوها في الأردن. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مؤتة. مؤتة الأردن.

والاتجاه نحو مادة الرياضيات. جامعة الكوفة. **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، المجلد (٥)، العدد (٩)، ص(٧١-٨٤).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. Educational Leadership, 47(3), 85–91.
- Epstein, J. L. (1988). Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.. (ERIC Document Reproduction Service No. PS 017 621).
- Harris, S. Nixon, J. & Rubbuck, J. (1993)."School Work, Homework and Gender". Gender and Education. 5(1). 3-14.

http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/downloadable-reports/recent- research-on-homework-an-annotated-bibliography. Cfm

- Sharp, C. Keys, W. Benefield, P. Flannagan, N. Sukhnandan, L. Mason, K. Hawker, J. Kimber, J. Kendall, L. & Hutchison, D. (2001). "Recent Research on Homework An Annotated Bibliography". Retrieved June 12, 2007 from:

- U.S. Department of Education. (1986). What works. Washington DC. In Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. Educational Leadership, 47(3), 85–91.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. Educational Psychologist, 36(3), 155–165.

ملحق (١)

الاستبانة بصيغتها المقدمة للمحكمين

الفاضل الدكتور .....المحترم

يقوم الباحثان بدراسة اتجاهات الطلبة نحو الواجبات البيتية للصفين (١٠ و ١١) ، لذا نضع بين أيديكم هذه الفقرات، ونرجو قراءتها بعناية، وابداء اية ملاحظات حول الفقرات ومدى صلاحيتها وارتباطها بالمجال المعد في الدراسة.

البيانات العامة :

النوع الاجتماعي ذكر ( ) أنثى ( )

الصف الدراسي ( )

العمر( )

المدرسة حكومية ( ) خاصة ( )

المؤهل العلمي للأب : لا يقرأ ولايكتب(امي) ( ) يقرأ ويكتب ( )، ابتدائية( )، اعدادية( ) ،دبلوم عام ( ) بكلوريوس ( ) ماجستير أو دكتوراه ( )

المؤهل العلمي للأم: لا يقرأ ولايكتب(امي) ( ) يقرأ ويكتب ( )، ابتدائية( )، اعدادية( ) ،دبلوم عام ( ) بكلوريوس ( ) ماجستير أو دكتوراه ( )

عدد الاخوة:

عدد الأخوات :

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بدرجة عالية
أولا: الاتجاه نحو قيمة(أهمية) الواجبات (جملة الأفكار والمعتقدات التي تدفع الطالب نحو أداء الواجبات بشكل إيجابي أو سلبي)						
١	أستمتع بالأنشطة المدرسية الأخرى أكثرمن إنجاز الواجبات البيتية					
٢	أعتقد أن الواجب البيتي مهم للطلبة ذوي التحصيل المتدني فقط					
٣	أفضل الواجبات البيتية التي يتطلب إنجازها استخدام جهاز الحاسوب					
٤	أشعر أن الواجب البيتي مهم لأنه يزيد تحصيلي في المواد الدراسية					
٥	أفضل الواجبات البيتية التي لا يتطلب إنجازها وقتا طويلًا					
٦	أعتقد أن الواجب البيتي مهم لجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الدراسي					
٧	لا أعتقد أنني قادر على إكمال حل واجباتي البيتية					
٨	أعتقد أن الواجبات البيتية					

	نوع من العقاب للطالب					
٩	أعتقد أن الواجب البيتي يساعد في تثبيت المعلومات الجديدة التي تعلمتها					
١٠	أحل الواجب البيتي في المواد التي أحبها.					
١١	أهتم بالواجب البيتي المتعلق بعمل الوسائل والنماذج					
١٢	أحل واجباتي برغبة مني					
ثانيا: الاتجاه نحو دور الأسرة (جملة الأفكار والمعتقدات التي يرى فيها دور الأهل نحو الواجبات البيتية بشكل إيجابي أو سلبي)						
١٣	أظهر جهدًا واهتماما أكبر في حل الواجب عندما أشعر بمراقبة والدّي					
١٤	أحل الواجب البيتي تجنبا لعقاب الأهل					
١٥	أنجز الواجبات البيتية التي يساعدني فيها الأهل					
١٦	أحتاج إلى من يذكرني بضرورة إنجاز واجباتي البيتية					
١٧	أحل واجباتي بإصرار من أهلي					
١٨	أهلي يشرحون لي الواجب إذا لم أعرف الإجابة					
١٩	الواجبات تساعد الأهل ليعرفوا مستوى أبنائهم في					

	المدرسة					
٢٠	أفضل إنجاز الواجبات البيتية بنفسي دون تدخل أحد من أهلي					
٢١	أفضّل أن تتواص أسرتي مع معلمي حول الواجب البيتي					
ثالثا: الاتجاه نحو دور المعلم (جملة الأفكار والمعتقدات التي يرى فيها دور المعلم نحو الواجبات بشكل إيجابي أو سلبي)						
٢٢	أهمل الواجبات البيتية التي لا يتابعها المعلم في الحصة التالية					
٢٣	أحل الواجب البيتي لأكسب رضى معلمي					
٢٤	أفضل أن يعين المعلم واجبا بيتيًا في نهاية كل حصة					
٢٥	أحل الواجب البيتي لأنني أحب معلم المادة					
٢٦	يصحح المعلم الواجبات التي يكلفنا بها					
٢٧	الواجبات التي يكلفنا بها المعلم صعبة أو كثيرة					
٢٨	الواجبات تجعلني أحظى بقبول عند المعلم					
٢٩	أفضل الواجبات البيتية التي يحددها المعلم لنا من خارج الكتاب المدرسي					
٣٠	أهتم بإنجاز الواجبات					

	البيتية بغض النظر عن متابعة المعلم لها في الحصة التالية						
٣١	أحل الواجب البيتي تجنبا لعقاب المعلم						
٣٢	أفضل أن يُبين المعلم الأخطاء التي أقع فيها عند تصحيحه للواجب البيتي						

ملحق (٢)

الاستبانة بصيغتها النهائية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

يقوم الباحثان بدراسة اتجاهات طلبة الصفين (١٠ و ١١) نحو الواجبات البيتية، لذا نضع بين أيديكم هذه الفقرات، ونرجو قراءتها بعناية، ثم وضع إشارة (√) في المربع الذي تعتبره مناسباً من وجهة نظرك. علماً أن ما تقدمه من إجابات لا تعد صحيحة أو خاطئة، كما أن الإجابات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية تامة.

البيانات العامة:

النوع الاجتماعي: ( ) ذكر ( ) أنثى

الصف الدراسي: ( ) العاشر ( ) الحادي عشر

العمر: (١٦ سنة)، (١٧ سنة)، (١٨ سنة)، (١٩ سنة).

المدرسة : ( ) حكومية ( ) خاصة

المؤهل العلمي للأب : ( )لا يقرأ ولا يكتب(أمي)، ( )يقرأ ويكتب، ( )ابتدائي، ( )إعدادي، ( )دبلوم عام، ( ) بكالوريوس، ( )ماجستير أو دكتوراه.

المؤهل العلمي للأم: ( )لا تقرأ ولا تكتب(أمية)، ( )تقرأ وتكتب، ( )ابتدائي، ( )إعدادي، ( )دبلوم عام، ( ) بكالوريوس، ( )ماجستير أو دكتوراه.

عدد الإخوة: ( )

عدد الأخوات: ( )

الترتيب بين الأخوة والأخوات: ( )

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بدرجة عالية
١	أستمتع بالأنشطة المدرسية الأخرى أكثرمن إنجاز الواجبات البيتية					
٢	أعتقد أن الواجب البيتي مهم للطلبة ذوي التحصيل المتدني فقط					
٣	أفضل الواجبات البيتية التي يتطلب إنجازها استخدام جهاز الحاسوب					
٤	أشعر أن الواجب البيتي مهم لأنه يزيد تحصيلي في المواد الدراسية					
٥	أفضل الواجبات البيتية التي لا يتطلب إنجازها وقتا طويلا					
٦	أعتقد أن الواجب البيتي مهم لجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الدراسي					
٧	لا أعتقد أنني قادر على إكمال حل واجباتي البيتية					
٨	أعتقد أن الواجبات البيتية نوع من العقاب للطالب					
٩	أعتقد أن الواجب البيتي يساعد في تثبيت المعلومات الجديدة التي تعلمتها					
١٠	أفضل حل الواجب البيتي للمواد التي أحبها					
١١	أهتم بالواجب البيتي المتعلق بعمل الوسائل والنماذج					
١٢	أحل واجباتي برغبة مني					
١٣	أُظهر جهدًا واهتماما أكبر في حل					

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بدرجة عالية
	الواجب عندما أشعر بمراقبة والدّي					
١٤	أحل الواجب البيتي تجنبا لعقاب الأهل					
١٥	أُفضل حل الواجبات التي يساعدني الأهل فيها					
١٦	أرى أنه من الضروري أن يذكرني أحد بإنجاز واجباتي البيتية					
١٧	أسعى لتلبية إصرار أهلي لحل واجباتي					
١٨	أفضل أن يشرح لي أهلي الواجب إذا لم أعرف الإجابة عليه					
١٩	أرى أن الواجبات تساعد الأهل ليعرفوا مستوى أبنائهم في المدرسة					
٢٠	أفضل إنجاز الواجبات البيتية بنفسي دون تدخل أحد من أهلي					
٢١	أفضّل أن تتواصل أسرتي مع معلمي حول الواجب البيتي					
٢٢	أهمل الواجبات البيتية التي لا يتابعها المعلم في الحصة التالية					
٢٣	أحل الواجب البيتي لأكسب رضا معلمي					
٢٤	أفضل أن يعين المعلم واجبا بيتيًا في نهاية كل حصة					
٢٥	أُفضل حل الواجب البيتي لأنني أحب معلم المادة					
٢٦	أهتم بحل الواجبات التي يهتم المعلم بتصحيحها					
٢٧	أرى أن الواجبات التي يكلفنا بها					

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بدرجة عالية
	المعلم صعبة أو كثيرة					
٢٨	أشعر أن الواجبات تجعلني أحظى بقبول عند المعلم					
٢٩	أفضل الواجبات البيتية التي يحددها المعلم لنا من خارج الكتاب المدرسي					
٣٠	أهتم بإنجاز الواجبات البيتية بغض النظر عن متابعة المعلم لها في الحصة التالية					
٣١	أحل الواجب البيتي تجنبا لعقاب المعلم					
٣٢	أفضل أن يُبين المعلم الأخطاء التي أقع فيها عند تصحيحه للواجب البيتي					

فلسفة التربية عند ابن خلدون

وتأثيرها على تربية الفرد والمجتمع

The educational philosophy of Ibn Khaldun and its effect on the education of the individual and society

أ.م.د. رفاء عبد اللطيف حسن

الى كلية التربية للبنات / مركز البحوث والدراسات الاسلامية (مبدأ)

A.P.DR. Rafa Abdul-Latef ha**ssan**

فلسفة التربية عند ابن خلدون وتأثيرها على تربية الفرد والمجتمع

أ.م.د رفاء عبد اللطيف حسن

الملخص : ابن خلدون عالم اسلامي واضع المقدمة الشهيرة وصاحب علم العمران والمؤرخ والفيلسوف والمربي اذ افرد هذا العالم فصلاً كاملاً من مقدمته لشرح التربية واساليبها وخصائص المعلم وطالب العلم سابقاً علماء عصره في صبغ التربية بالصبغة الاجتماعية، وقد تميز ابن خلدون عن علماء زمنه بعدم تناوله للتربية كمسألة فقهية وانما ربط التعليم بالعمران البشري والمعاش فقد اكد انه حيثما وجد العمران والتطور وجد التعلم، وقد سلط الكثيرون في دراساتهم الضوء على الفكر التربوي لابن خلدون مدى توافقه مع الفكر التربوي الحديث. ان مفهوم التربية اصطلاحا يتضح في الجهد المقصود الذي يسعى فيه المجتمع من خلال وكالاته المتعددة إلى إيجاد السلوك الإيجابي الجديد لدى الجيل أو تعديل سلوك قائم يقتضي تعديله، وبذلك يناط بالتربية مهمة خطيرة من نتائجها الحفاظ على الهوية.

الكلمات المفتاحية : الفلسفة – التربية – ابن خلدون – الفرد – المجتمع

The educational philosophy of Ibn Khaldun and its effect on the education of the individual and society

Prof. Dr. Rafa Abdul Latif Hassan
To the College of Education for Girls / Center for Research and Islamic Studies (principle)

Abstract: Ibn Khaldun has views on pedagogy that can be considered the basis of many educational schools of thought, as his ideas are very close to our modern era, which made it associated with everything related to educational ideas and sociology. Modern educational thought. The concept of education is a terminology that is evident in the intended effort in which society, through its multiple agencies, seeks to create a new positive behavior in the generation or to modify existing behavior that requires its

modification ...Arab education has a distinctive peculiarity in comparison to the education patterns in ancient societies that highlight its distinctive peculiarity in continuity, permanence and continuity. Across eras and eras, the Arab mind, in its composition and structure, is still a product of that period as it has been since the pre-Islamic era, responding to the movement of history and interacting with social variables internally.
Key words: philosophy - education - Ibn Khaldun - the individual – society

الفصل الاول

مشكلة البحث :

لقد ظهر في الاسلام فلاسفة مبدعون لايقلون في روعة ابداعهم عن بعض فلاسفة العصر الحديث. يكفي ان نذكر واحداً منهم هو ابن خلدون ولو لم يظهر في الحضارة الاسلامية غير هذا الرجل لكفاها فخاراً. ناهيك به فيلسوفاً يبدع علماً لم يستطع الفكر البشري ان يبدأ به الا بعد تطور بطئ استمر خمسة قرون. وكان ابن خلدون في ايام شبابه يدرس الفلسفة التقليدية، وقد الف فيها عدة كتب. وقد تميز ابن خلدون عن غره من العلماء والمربين من العرب والمسلمين بانه جعل العملية التربوية عملية اجتماعية تهدف الى تنمية العقل وتنمية الوجدان من اجل تطوير المجتمع وبناء العمران تعد فلسفة التربية من الموضوعات المهمة التي شغلت بال واهتمام الدارسين قديما وحديثا،ونالت القسط الأوفر من دراستهم،إذ التربية ليست بعملية خلق معدومة عند الإنسان،ولكنها صقل وتطوير،وتهذيب لما هو موجود عنده من استعدادات وقدرات؛ فالنتائج الحضارية محصلة من مجتمع عرف ازدهارا وركودا،إقبالا وإحجاما، فشلا أو نجاحا، تعود إلى التربية والتعليم،وإلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها وقوانينها من ناحية،ومن حيث تطبيقهم لها علميا من ناحية أخرى.

اهمية البحث :

تبرز أهمية البحث في إن فلسفة ابن خلدون التربوية بما وضع فيها من قوانين ونظريات وحلول للمشكلات التربوية في عصره والتي كان يرى انها سبب تأخر بعض

الامصار الاسلامية عن اخرى في ذلك الوقت، شكلت منهجاً تربوياً فريداً قد يكون سباقاً في ذلك الزمان أنه يسعى إلى التعرف على ابن خلدون المربي، من خلال دراسة افكاره التربوية ووجهات نظره في هذا المجال

هدف البحث :

التعرف علي سيرة العالم ابن خلدون. بنبذة مختصرة ، وابرز المبادئ التربوية لأبن خلدون في فلسفة التربية واثرها على الفرد والمجتمع .

تحديد المصطلحات

التربيـــة عمليـة تعمـل علـى تنميـة الانسـان وتطـويره والكشـف عـن طاقاتـه وقدراتـه وامكانياتـه وتوسـيع مدراكـه بمختلـف الوسـائل المتاحـة لكـي يـتمكن مـن مواجهـة الطـروف والعوامل البيئية والتعامل معها باسلوب يحترم الفراد مجتمعه (Al-Hilli, 1985 p.7)

الفلسفة : هي العلم الباحث عن عوارض الموجود بما هو موجود في قبال العلوم الاخرى التي تبحث عن الموجود من حيث تقيده بحيثية خاصة من الوجود (A group of authors, p. 205)

فلسفة التربيـة : تعرف فلسفة التربية بانها النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وتوضيح القيم والاهداف التي ترنوا الى تحقيقها في سبيل ضبط العملية التربوية (Al-Jabri, 1986, p. 38)

الفرد : هو نواة المجتمع وهو مصدر قوته واليد العاملة فيه (The individual and the social group .. An interactive relationship - feedo. Net)

المجتمـع : هـــــو ذلك الاطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين الافراد الذين يعيشون داخل نطاقه في شكل وحدات او جـــــماعات" (Al-Hayajneh 2016 , p. 116)

ابن خلدون : نجم زاهر من نجوم الحضارة العربية سطع عندما بدأت اركانها الثابتة في التصدع والانحلال. لقد كفانا هذا المؤرخ الكبير مؤونة البحث في حياته بالترجمة لنفسه (Ibn Khaldun, 1959- p.5)

الفصل الثاني

العلامة ابن خلدون

المبحث الاول : من هو ابن خلدون

اولاً : ابن خلدون :

هو وليُّ الدين عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمن بن خلدون الخضرميّ، وهو المكنّى بأبي زيد، حيثُ ذكر ابن خلدون نسبه بهذا الشكل وقال:" لا أذكر من نسبي إلى خلدون غير هؤلاء العشرة"، كما يتّصل نسبهُ إلى الصحابي وائل بن حجر، الذي قدِم إلى النبي(ﷺ) فبسط له رداءه، وأجلسهُ ودعا لهُ. (Hussein., 1992, pp. 10-11)

ثانياً : نشأة ابن خلدون :

وُلد ابن خلدون في تونس في شهر رمضان من عام ٧٣٢هـ، وامتازت الفترة التي نشأ فيها ابن خلدون بانتشار العلم، ووفرة الأدب، لا سيّما أنّه تلقى فن الأدب عن والده، كمّا أنّه التحق بمجالس العلم التي كانت تضُم عدّة علماء كبار كان منهم قاضي القضاة محمد بن عبدالسلام، والرئيس أبي محمد الحضرمي، والعلامة الآبلي، فما بلغ ابن خلدون سن العشرين حتى تميّز بعلمه وأدبه، وعُرفَ بعبقريتهِ، فاستدعاه أبو محمد بن تافراكين إلى البلاط الملكي لكتابة العلامة عن السلطان أبي اسحاق، وهي " الحمد لله والشكر لله" التي تُكتب بالقلم الغليظ ما بين البسلمة وما بعدها، سوآء كانت مخاطبة أم مرسوم، ومنذ ذلك بدأت حياة ابن خلدون السياسيّة . (Serageldin, al-Gohary., Youssef -, 1990, , p. 85)

ثالثاً : حياته :

اذا كانت حياة ولي الدين ابي زيد عبد الرحمن ابن خلدون الضخمة (٧٣٢ هـ - ١٣٣٢ م) (٨٠٨ هـ - ١٤٠٦م) اكثر اصطباغاً بالسياسة منها بالعلم، فلم يكن من عجائب الصدف ان يعرفه تاريخ الفكر البشري مفكراً اكثر مما عرفه سياسياً. لقد اشتغل ابن خلدون خلال هذه الحقبة الطويلة في خدمة اعداد كبيرة من سلاطين الاندلس والمغرب وقبائل البربر ومماليك مصر، ولقي في مغامراته تلك كثيراً من النجاح وكثيراً من

الفشل ايضاً .لقد كان طموحه سياسياً خلال ذلك كله، ولكنه كان مشفوعاً بالعلم اذ كان يجتهد مخلصاً ان يكون سياسياً مستنيراً وعالماً يبني مشورته وقراراته السياسية على العلم والمنطق وكان العلم اداته الى طلب الجاه والسلطان السياسي، ولما استيقن من انه لن يقبض له السلطان السياسي سكنت نفسه الى العلم وحده، واطمأنت اليه على انه قدرها الاخير منذ ان ولي قضاء المالكية في مصر على عهد السلطان برقوق (Al-Faisal Magazine (110) p. 39)

امضى ابن خلدون عدة سنوات في طلب العلم، الى ان اجبرته الظروف القاسية اثر وفاة والده واغلب اساتذته وشيوخه، بالطاعون الجارف على الهجرة الى المغرب والتحول نحو الاعمال الادارية. (Abd al-Qadir. - 2010, p.19)

المبحث الثاني : مؤلفات ابن خلدون

بدأ ابن خلدون التأليف وهو في العشرين من عمره فقد كتب تحت تأثير شيخه الابلي كتاب " لباب المحصل في اصول الدين" (طبعة تطوان ١٩٥٢م – ١٣٧٢هـ) ، كما وضع ابن خلدون من سنة (٧٥٢- ١٣٥١) الى سنة (٧٦٥ – ١٣٦١) عدة كتب لم تصلنا منها شرح البردة للبوصيري، ومختصر في المنطق وكتاب في الحساب (يحتاج الى فقيه في تقسيم الميراث) وعدة مختصرات حول اعمال ابن رشد وشرح لارجوزة ابن الخطيب في اصول الفقه وهو بهذا التأليف يساير عصره ويتجاوب معه فكرياً ودينياً، وفيما بين سنتي (٧٧٦ / ١٣٧٥ و ٧٨٠/ ١٣٧٩) وضع ابن خلدون مقدمته المشهورة وجزءا من تاريخ العبر، كما الف ابن خلدون كتاب التعريف : وهو عبارة عن ترجمة ذاتية وصل فيه الى ذي القعدة (٨٠٧ / ماي ١٤٠٥) (طبعة مصر ١٩٥١) ، ووضع في اخر حياته كتاباً في التصوف عنوانه : شفاء السائل Ibn (Khaldun,1989, p.19)

لم يكن ابن خلدون غزير الانتاج بل كانت مؤلفاته منتقاة وذكر له حاجي خليفة في كشف الظنون ٥/ ٥٢٩ المؤلفات التالية :

- تلخيص المحصل لفخر الدين الرازي.
- رحلة

- شرح الرجز لابن الخطيب في الاصول
- شرح قصيدة ابن عبدون
- شرح قصيدة البردي
- طبيعة العمران.

" كتـــاب العـــبر وديـــوان المبتـــدأ والخبـــر فـــي ايـــام العرب والعجم والبربر في التاريخ " وفي اخر هذا الكتاب " كتاب التعريفات " " بابن خلدون" (Abu Al-Hajjaj., 1989 p. 25)

المبحث الثالث : الحياة التعليمية لابن خلدون

ان نظرة ابن خلدون للتعليم تعده صناعة من الصنائع التي تنشأ في المجتمعات، ويرى ان هذه الصنائع تنشأ تدريجياً في اي مجتمع لكونها ضرورة لحياة الافراد فيه. ويتعلم الانسان اي صناعة ويحترفها بعد الفهم والتكرار وهكذا تتكون لديه ملكة يكتسب فيها مهارة خاصة. وتنشأ الصنائع في المجتمعات لانها وسائل لكسب الرزق بالاضافة الى انها ضرورية لحياة الافراد ، ويرى ابن خلدون ان " الكسب هو قيمة الاعمال البشرية" اذن طلب العلم وتعليمه انما يكون من خلال ممارسة الانسان لغرض كب الرزق ايضاً. بالاضافة الى كونهما نتائج حتمية لنشاط العقل البشري. (Al-Faisal Magazine ((110), p. 42)

ويحمل التعليم قيمته الاساسية في مقدمة ابن خلدون من حيث انه ضرورة من ضرورات الاجتماع البشري، واداة لابد منها لتمكين الجماعة من التحقيق بالعيش والرفاهية من خلال الخبرات والصنائع التي تنالها بالتعليم. بل ان الامـــر ليتجاوز هـــذا كله فيغدوا التعليم ضرورة لقبول ما جاء له الانبياء عليهم السلام والانتماء لدعواتهم. وابن خلدون وهو يتحدث عن التعليم يشير الى صنفين من العلوم عقلي ونقلي دون ان يغفل عن ان هذا الاخير يتحتم ان يتم التعامل معه عقلياً بالقياس والتفريغ والاجتهاد. (Aref -2001 pp. 277, 281)

الفصل الثالث

الفكر الفلسفي التربوي

المبحث الاول : التربية

اولاً: تعريف التربية:

يرجع اصل كلمة التربية الى الفعل " ربا " : ربا الشيء يربوا رُبُواً ورباء ونما، واربيته. نميته

والرَّبُّ في الاصل التربية : وهو انشاء الشيء حالاً فحالاً الى حد التمام

وبذلك تعود كلمة التربية الى اصول لغوية ثلاثة وهي :

الاصل الاول : ربا، يربوا: اي زاد ونما .

الاصل الثاني : رَبَي، يُرْبي : اي نشأ.

الاصل الثالث : رَبَّ، يَرُبُّ : اي اصلح وساس. (Al-Zoubi,2000, p. 3)

واذا كان قد اختلف في تعريف التربية اصطلاحياً فانه من الممكن ان نقول ان هذا الاختلاف نابع من اختلاف ثقافات المجتمعات والاختلاف حول اهداف التربية حيث " تفهم التربية على انها التعلم ولكنها تعني في الواقع ما هو اكثر من التعلم، انها الوسيلة التي يحدث من خلالها التغيير في السلوك، واحياناً تفهم التربية على انها نقل التراث، ولكن هذا المفهوم لا يعبر عن دورها الاساسي، فدورها الفعال يتمثل في اثراء الخبرة كأساس لنمو نظم اجتماعية جديدة، تتلاءم مع تغير النظم الثقافية (Sarhan , 1973 pg. 93)

ثانياً : اهمية التربية :

التربية ضرورة فردية مثلما انها ضرورة اجتماعية . فعن طريق التربية ينشأ الفرد وتتشكل الاسر. وعن طريق التربية الصالحة ينشأ الانسان الصالح. وتتكون الاسرة الصالحة والمجتمع الصالح، كما وتنمو المفاهيم والاساليب والقيم الايجابية والانسانية بين بني البشر وذلك بهدف تفاهم وتخاطب واتصال افضل على جميع المستويات. وذلك وفق ثقافة الامة، وحضارتها، وتصوراتها عن الكون والحياة والانسان.

واذا كانت التربية تكسب اهميتها الكبرى من كون الانسان هو موضوعها، فان ذلك يعزى الى كون هذا الانسان هو ركيزة الحياة والعمل والتنمية. ومن ثم احداث التقدم ، و وبناء الحضارة الانسانية وذلك من خلال عمل تربوي جاد وهادف يستند الى فكر مجتمعي وفكر تربوي واضح واصيل تتم في اطاره عملية اكساب افراد المجتمع القيم والاعراف والاتجاهات والمعارف، والمهارات اللازمة لبناء انسان قوي قادر على احداث النهضة المجتمعية المنشودة" وكلما ارتقى الانسان في سلم الحضارات ازدادت حاجته الى التربية وخرجت هذه الحالة من حد الكماليات الى حد الضرورات (George. and His Companions,1961 m, p. 15)

المبحث الثاني : الفلسفة

ان مفهوم الفلسفة يختلف حوله الفلاسفة ورغم هذا فالملاحظ ان اشيع التعريفات عندهم قد تأثرت بنظرة القدماء الى الفلاسفة، فاتجهت الى البحث عن حقيقة الاشياء وطبيعة الموجودات وانصرفت الى البحث عن المبادئ الاولى والعلل البعيدة ( ) Al-Tawil, 1952, p. 26

ان الفلسفة منهج تفكير يقتضي البحث عن حقائق الوجود في مختلف نواحيه بغية تقديم معرفة جديدة او تقييم معرفة قديمة وتصويبها (Al-Shuli, 1988, P12)

ولقد اتفق الفلاسفة على ان الفلسفة هي العلم الباحث عن عوارض الموجود بما هو موجود في قبال العلوم الاخرى التي تبحث عن الموجود من حيث تقيده بحيثية خاصة من الوجود نظير الكيمياء والرياضيات وغيرهما من العلوم التي تبحث عن الموجودات من زاوية خاصة، لا من حيث الوجود واحكامه العامة. وهذا التعريف للفلسفة متداول بين الفلاسفة المسلمين من ايام ارسطو حتى يومنا هذا (A Group of Authors ,2010 pg. 88)

والفلسفة كذلك ليست مجرّد مجموعة معارف جزئيّة خاصّة، بل هي علم المبادئ العامّة كما عرّفها ديكارت في كتابه مبادئ الفلسفة، وقال أيضاً: إنّها دراسة الحكمة؛ لأنّها تهتمّ بعلم الأصول، فيدخل فيها علم الله، وعلوم الإنسان والطَّبيعة، وركيزة الفلسفة عند

ديكارت هي في الفكر المُدرِك لذاته، الذي يُدرك شموليّة الوجود، وأنّ مصدره من الله . (Descartes – translated by Dr Amin ,1960, Page: 12, Part: 1)

المبحث الثالث : فلسفة التربية

اولاً : العلاقة بين الفلسفة والتربية :

ان الفلسفة من دون تربية كالفكر من دون وظيفة، وبالمثل فان التربية بلا فلسفة تتحول الى عمل عشوائي غير منظم وغير هادف، ومن الطبيعي ان يكون مصيره الفشل، وما يبرز العلاقة بين الفلسفة والتربية هو انعكاس الافكار الفلسفية المختلفة على التربية ف " سقراط Socrate " مثلاً قال " بنظرية التوليد في التربية " وقوامها ان المعلم يستطيع ان يستخلص النتائج عن طريق الحوار، ثم جاء تلميذه " افلاطون platon ". واشار في جمهوريته الى قيمة العدل، وكيف يمكن العمل على ترسيخها في المجتمع من خلال النظام التربوي (Dr.. Awad., Dr Abdel Karim.,1988,.P77)

ثانياً: فلسفة التربية : –

التربية علم فني تطبيقي، له اصوله وفلسفته التي يستند اليها، وله اهدافه ومناهجه في سبيل الوصول الى تلك الاهداف، وله موضوعاته التي تتاثر كثيراً بالمفهوم السائد لطبيعة فلسفة التربية، سواء كانت دراسة لاراء الفلسفة التقليدية فيما يتصل بالتربية، ام مجموعة المبادئ التربوية التي يمكن للمعلم ان يسترشد بها في الممارسات المهنية، ام كانت بحثاً عن ارض مشتركة بين التربية والفلسفة، ام كانت دراسة لمشكلات التربية تكون فيها المشكلة التربوية محوراً تجمع له من محاولات العلم والمعرفة، وتقدم من قضايا الفلسفة ما يساعد على الدراسة بشكل فيه احاطة وعمق (Dr. Obeid, 1976, p.8)

الفصل الرابع

رأي ابن خلدون في الفلسفة التربوية

المبحث الاول : التربية عند ابن خلدون

اولاً: طرائق التدريس عند ابن خلدون : يرى ابن خلدون ان كثيراً من المعلمين في عصره يجهلون طرق التعليم، وطرق افادته وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي ادركنا يجهلون طرق التعليم وافادته (Dr. al-Tohami , 2011, p.74)

، ان ابن خلدون غير راض عن تعليم اكثر المعلمين في عصره، وغير راض عن طرق التدريس، وغير راض عن محتوى التدريس. انه يرفض التعليم الذي يركز على الكم، والغالب ان طريقة التدريس المرتبطة بالكم هي طريقة الحفظ، ان التعليم الذي يطالب المتعلم بحفظ كتب كثيرة في علم واحد تعليم سيء، وقد ذكر ابن خلدون بعض اسماء الكتب الكثيرة التي كانت مقررة للمتعلمين انذاك، في علمي الفقه، والعربية (Dr. Al-Awni – 2014, p.11)

ثانياً : المعلم والطالب عند ابن خلدون : يعد المعلم في نظر ابن خلدون التربوي الركن الاساس في العملية التعليمية ، اذ هو المحدد في النهاية لنوعية نتاج هذه العملية، فحذق المتعلم وتحصيله متوقف اولاً واخراً على حذق معلمه وتمكنه من صناعة وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته والمعلم لكي يكون اهلاً للقيام باعباء هذه المهمة الخطرة لابد ان يتحقق فيه شرطان : القدوة الحسنة وحذق المعلم (Al-Tohami ,2011, pp. 195-196)

المبحث الثاني : الفلسفة عند ابن خلدون

ان مفهوم فلسفة التاريخ بالمعنى العام يلتقي مع مفهوم التاريخ عند ابن خلدون، فابن خلدون لم ينظر للتاريخ نظرة تقليدية كما كان سائداً في السابق، بل جاء بمفهوم علمي للتاريخ من خلال توضيح العلاقة السببية بين الاحداث التاريخية وتفاعلاتها مع بعضها البعض وتوضيح تلك العناصر المتفاعلة وذلك من خلال النظرة العقلانية دون الرجوع الى غيبية وسماوية وهذا ما يتناغم مع مفهوم فلسفة التاريخ. (Academic

and researcher in democracy and human rights issues (Othman.H.M / Jerusalem – Al-Ram – Dahiyat Al-Barid: pg. 8

استعمل ابن خلدون جملة من المفاهيم الفلسفية المهمة لتفعيل رؤيته الانثروبولوجية للعالم، سواء تلك التي تنتمي الى نظرية المقولات الوجودية، ام نظرية متقابلات الواحد، ام الى مفاهيم علم الطبيعية وعلم النفس ومبادئهما، ام نظرية البرهان والحد، ام العلم المدني. ربما نجده يعتز بهذه الاستعارة من الفلسفة التي غطت كل مباحث المقدمة، وكأن علمه الجديد ما كان ليظهر الى الوجود وينفصل عن الفلسفة لولا الفلسفة. الا ان هذا الانفصال عن الفلسفة لم يمنعه من ان ينتمي الى العلوم العقلية. (Al-Mesbahi, ,2017)

في هذا النص الفلسفي، الذي يفكر بالخير في ذاته والشر في ذاته، يسترد ابن خلدون طريقة تفكير الفلاسفة المتعالية التي نقدها. فالانسان المجرد من ظروف وجوده الاجتماعية مفهوم كلي عائم لا معنى له. لقد تحدث ابن خلدون عن " الصبغة "، واراد بها مفهوماً مقابلاً لـ(الانطباع) (Saeed , 2006, p. 147)

المبحث الثالث : فلسفة التربية عند ابن خلدون

ان فلسفة التربية هي تطبيق للنظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على التربية ذلك انها تتناول تحديد مسار العملية التربوية وتنسيقها ونقدها، وتعديلها، في ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها من اجل تحقيق الاتساق والانسجام في داخلها، ومع سائر المؤسسات الاجتماعية، حيث تتضمن فلسفة التربية البحث عن مفاهيم تواجد الفرد بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية، في خطة متكاملة شاملة، وتتضمن توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيرات التربوية، وتعرض الفروض الاساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمي علاقة التربية بغيرها في ميادين الاهتمام الانسان(Muhammad,2012, p.68)

ابرز ما ميز فلسفة ابن خلدون التربوية هو تأكيده على جوهرة " العمل " في الحياة البشرية، اذ ان هذا يفرض " تأهيلاً " للعمل يتفق مع درجة التطور الحضاري القائمة، ويفتح المجال واسعاً امام التقدم العلمي توسيعاً لمجالات العمل، وترقية لها

وتطويراً، فضلاً عما يرتبط بالعمل من تقنيات واستحداث مجالات اخرى للعمل تتكاثر بمزيد من التطور والتقدم، حتى ليصبح " الاقتصاد" بمرور الحقب والعصور عصب الحياة الانسانية . (Ali,2003, p. 410)

الفصل الخامس

فلسفة التربية عند ابن خلدون وتأثيرها على تربية الفرد والمجتمع

المبحث الاول : تربية الفرد عند ابن خلدون

ان بحث ابن خلدون في التربية لم يبدأ من الدين ولا الفلسفة، بل من العمران البشري او الاجتماع الانساني وما فيه من ظواهر التوحش والتأنس والعصبية تغلب البشر بعضهم على بعض مما جعله يرى في القهر والغلبة مصدراً من مصادر (التعلم الجماعي) .

ان ابن خلدون يجعل (التعلم الفردي) ايضاً، متعمداً في جانب منه على القهر والغلبة، اذ يتلقن الابناء افكار ابائهم وطرائق سلوكهم، لما لآبائهم من الغلبة عليهم، ليكون القهر اول مصدر من مصادر التعلم عند الفرد . (Murad,2005, p. 163)

والانسان في نظر ابن خلدون على الرغم من انتمائه الى عالم الكائنات المحسوس، الا انه اشرف العوالم كلها " اعلم ان العالم البشري اشرف العوالم من الموجودات وارفعها " وذلك لانه هو المخلوق الوحيد الذي امتزجت فيه كل العوالم، جسمانيتها وروحانيتها، فهو شريك للحيوان بحسه وللملائكة بعقله. " واعقد هذه العوالم في مداركنا عالم البشر، لانه وجداني مشهود في مداركنا الجسمانية والروحانية. ويشترك في عالم الحس مع الحيوانات وفي عالم العقل والارواح مع الملائكة الذين ذواتهم من جنس ذواته، وهي ذوات مجردة عن الجسمانية والمادة" فالانسان بهذه الخاصية هو الكائن الوحيد المؤهل للاستحالة من عالم الحيوانية الجسماني الى عالم الملائكة الروحاني. (..Dr) Moftah, 2011, p.81

المبحث الثاني : تربية المجتمع عند ابن خلدون

التربية في حقيقتها عملية إنسانية ترتبط بوجود الإنسان على الأرض، وهي مستمرة باستمرار الحياة. وموضوعها الأساس هو الإنسان بكلِّ ما يحتويه من جسد وروح،

وعقل ووجدان، وماض وحاضر، واستقامة وانحراف، وواقع وأحلام، وآمـــال وآلام، وهي أيضـــاً عمليـــة اجتمـــاعية تحمـــل ثقافة المجتمع وأهدافه. والعلاقة بين الإنسان والمجتمع والتربية علاقة وثيقة، وبما أنّ المجتمعات الإنسانية تتباين في ثقافتها وفلسفاتها ونظرتها إلى الطبيعة الإنسانية وأهدافها، فقد تباينت أيضاً في مفهوم التربية وفلسفتها وأهدافها والدور الذي تؤديه في المجتمع.(The Education Function in Contemporary Society – Communication https://www.balagh.com)

يقدم لنا ابن خلدون بعض الافكار التي اثرت فيما بعد في تطوير الاهتمام بدراسة السكان حيث يذهب ابن خلدون الى ان المجتمعات تمر خلال مراحل تطويرية محددة تؤثر على عدد المواليد والوفيات في كل مرحلة. اذ يشهد المجتمع في المرحلة الاولى من تطوره زيادة معدلات المواليد ونقص في معدلات الوفيات بما يؤثر على نمو السكان ويزيد عددهم، وعندما ينتقل المجتمع الى المرحلة الاخيرة من تطوره، يشهد ظروفاً ديموغرافية مخالفة تماماً، حيث ينخفض فيها معدل الخصوبة والمواليد ويرتفع معدل الوفيات(Journal of Social Studies and Research – Al-Shaheed Hama Lakhdar University – Al-Wadi (21,) 2017 p.13)

المبحث الثالث : توجيهات ابن خلدون في فلسفة التربية و تأثيرها على الفرد والمجتمع

ان الاصول الفلسفية للتربية تبحث في العلاقة التي تربط الفلسفة بالتربية وفي الفلسفة السائدة في المجتمع التي توجه العمل التربوي وتحدد اهدافه ومحتوى مناهجه والطرق والاساليب والاجراءات التي تحقق هذه الاهداف من خلال تلك المناهج، انها تبحث في الفروض والمسلمات والنظريات التي يعتمد عليها الفلاسفة في تفسير الكون وظواهره والانسان وطبيعته والنظرات الاجتماعية والفلسفية التي تسعى الى تفسير وتحلل

كل ما هو كائن بالنسبة للفرد والمجتمع ورسم صورة لما ينبغي ان يكون. (Al-Buaihi ,1995, p.19)

لا نجد عند ابن خلدون انساناً حراً يتصرف في مصيره، وانما سنجد فقط انساناً تخلقه الظروف الموضعية التي يضطرب فيها كما نجد اخلاقه تتأثر بهذه الظروف ولا يؤثر فيها، والطريقة الوحيدة التي يترك لنا ابن خلدون مجال استخدامها للتأثير على اخلاقية الفرد والمجتمع هي طريقة التأثير على ظروفه، تاركين الامر بعد ذلك لهذه الظروف نفسها لكي تملي تأثيرها على اخلاقياتنا. ان الانسان الخلدوني لا يختلف عن الشجرة والنبات انه جزء من الكون، فاذا اردنا ان نغيره، يجب ان نغير محيطه، اما اهمال ظروفه والهناية به منقطعاً عن ظروفه فهو عبث لا طائل وراءه (Ali.2008, p. 410).

الفصل السادس

الاستنتاجات

ابن خلدون شخصية عبقرية فذة، فكان عالمًا موسوعيًا متعدد المعارف والتخصصات، وهو إمام ومطور في علم التاريخ، كما أنه أحد علماء الحديث، ومن فقهاء المذهب المالكي، وله إسهامات في التجديد بأسلوب الكتابة . وهو أحد المؤرخين المسلمين، وكان مولده في شمال أفريقيا خاصة في تونس ولكن قد وافته المنية في مصر، وكان قد ترك خلفه تراث لا يزال تأثيره موجود حتى عصرنا هذا.

امتاز ابن خلدون بسعة اطلاعه على ما كتبه الأقدمون وعلى أحوال البشر وقدرته على استعراض الآراء ونقدها، ودقة الملاحظة مع حرية في التفكير وإنصاف أصحاب الآراء المخالفة لرأيه. وقد كان لخبرته في الحياة السياسية والإدارية وفي القضاء، أثر بالغ في موضوعية وعلمية كتاباته. ويرى ابن خلدون في المقدمة أن الفلسفة من

العلوم التي استحدثت مع انتشار العمران، وأنها كثيرة في المدن. وقد اعتُبر ابن خلدون أحد أعظم فلاسفة العصور الوسطى .

التوصيات

١- الاستفادة من البحث وتوظيفه في المؤسسات التربوية سواء كان على نظام التعليم الابتدائي او الثانوي او المعاهد المهنية و دور المعلمين و المعلمات و المعاهد الاسلامية

٢- الاستفادة من البحث وتوظيفه في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم العالي المتمثلة بالجامعات العراقية والكليات الاسلامية.

٣- ادخال هذا البحث كمادة تدريسية تتناولها الثانويات الاسلامية.

٤- التنسيق مع اجهزة الاعلام ووسائله لاسيما القنوات الفضائية بتكثيف برامج و ندوات توضح اهمية الفكر التربوي و الفلسفي للفلاسفة المسلمين لجميع شرائح المجتمع لاسيما المعلمين و المدرسين واساتذة الجامعات عبر قنوات خاصة لوزراة التعليم العالي و البحث العلمي ووزارة التربية .

المقترحات :

١- اجراء دراسة مماثلة بتوسعه اكثر حيث تشمل المدارس الاسلامية التابعة لوزراة التربية و الكليات و الجامعات العراقية التابعة لوزارة التعليم العالي و تبين و تقف عند النقاط الصغيرة لتوضيحها اكثر تبين وتقف عند النقاط الصغيرة لتوضيحها اكثر.

٢- توسيع البحث وتطويره لما يلائم الدراسات العالية (الماجستير، الدكتوراه).

Sources and references

1- The Education Function in Contemporary Society - Communication https://www.balagh.com

2- Al-Hilli, A. H. and others(1985), Principles of Education, University of Baghdad, p.7
3- A group of authors, Introduction to the Essence of Islamic Philosophy, p. 205
4- Al-Jabri ,M.A(1986) Formation of the Arab Mind , p. 38
5- The individual and the social group .. An interactive relationship - feedo. Net
6- Al-Hayajneh.H.W.S (2016) Basic Concepts in Education, p. 116
7- Ibn Khaldun.W.A (1959) Introduction: History of the Allama Ibn Khaldun, p.5
8- Hussein.M(1992) The Life of Ibn Khaldun and an Example of his Social Philosophy, Egypt: Arab Press Agency, pp. 10-11
9- Serageldin.I, al-Gohary.M, Youssef.M - Ibn Khaldun(1990) a renewed intellectual achievement, p. 85
10- Al-Faisal Magazine (110),39
11- Abd al-Qadir.S.M.M(2010) Ibn Khaldun's methodology in codifying and interpreting the Prophet's biography, p.19
12- Ibn Khaldun.W.A(1958) Introduction: History of the Allama Ibn Khaldun , p.19
13- Abu Al-Hajjaj.Y(1989)- the revolutionary philosopher Ibn Khaldun, p. 25
14- Al-Zoubi. A. A.F(2000) National Education in Islam: An Analytical Study, p. 3
15- Aref.M .N (2001) Methodological Issues in the Islamic and Social Sciences pp. 277, 281
16- Sarhan. M.A(1973) In the Sociology of Education - The Anglo Egyptian Library ,pg. 39
17- George.S. and His Companions (1961) Educational Awareness and the Future of the Arab Countries, Beirut, Ras Beirut Library,1961 m, p. 15

18- Al-Tawil.T(1952) Foundations of Philosophy - The Egyptian Renaissance Library - Cairo, p. 26
19- Al-Shuli.A (1988) Selections from Philosophy and Civilizations, P12
20- A Group of Authors (2010)An Introduction to the Essence of Islamic Philosophy, pg. 88
21- Descartes - translated by Dr. Amin.O (1960), Principles of Philosophy (first edition), Egypt: The Egyptian Renaissance Library, Page: 12, Part: 1
22- Dr.. Awad.B, Dr Abdel Karim.Z(1988) The Semantic Development of the Concept of Philosophy of Education.P77
23- Dr. Obeid .A.H(1976) The philosophy of the educational system and the structure of educational policy (a comparative study) - The Anglo-Egyptian - Cairo, p.8
24- al-Tohami .M.A (2011) The philosophy of mankind according to Ibn Khaldun, p.74
25- Dr.. Al-Awni.H (2014) Useful Education according to Ibn Khaldun in the introduction to his book Al-Aber, p.11
26- Al-Tohami .M.A(2011) The Philosophy of Man according to Ibn Khaldun: pp. 195-196
27- Academic and researcher in democracy and human rights issues - Othman.H.M / Jerusalem - Al-Ram - Dahiyat Al-Barid: Ibn Khaldoun, dated: pg. 8
28- Al-Mesbahi.M,(2017) Arab Center for Research and Policy Studies, The Self in Arab Thought
29- Ghanmi Saeed (2006) The nervousness and wisdom p. 147
30- Muhammad.A.A.H(2012) On Philosophy of Education, p.68
31- Ali.S.I (2003) The Flags of Islamic Educational Thought, p. 410

32- Murad.A.A (2005) Social Engineering, Man and Citizen Industry, p. 163
33- Dr.. Moftah.A.T (2011) The Philosophy of Man according to Ibn Khaldun, p.81
34- Journal of Social Studies and Research - Al-Shaheed Hama Lakhdar University - Al-Wadi (21)(2017) ,13
35- Al-Buaihi.R.A.A (1995) The Fundamentals of Contemporary Education, p.19
36- Ali.S.I (2008) The Flags of Islamic Educational Thought, p. 410

أثر منهج تعليمي وفق أنماط فارك في تعلم بعض المهارات الهجومية بكرة اليد للاعبين الاشبال

أ.م.د رياض جمعه حسن

م.م حسن محمد باقر

جامعه القادسية

أثر منهج تعليمي وفق أنماط فارك في تعلم بعض المهارات الهجومية بكرة اليد للاعبين الاشبال

أ.م.د رياض جمعه حسن

م.م حسن محمد باقر

مستخلص البحث

أن المهمة التعليمية الآن لم تعد مقتصرة على نقل المعلومات للمتعلم ، بل يعد المتعلم العنصر الإيجابي في عملية التعلم وله موقف أساسي وفعال، وبيان كيف أن للتعلم أنماط متنوعة والتي لها الأثر الملموس والواضح في تعلم مختلف الفعاليات الرياضية وإحدى هذه الفعاليات هي لعبة كرة اليد والتنوع في أساليب التعلم له الأثر الواضح في تسهيل العملية التعليمية والحد من عامل الرتابة .

وقد ظهرت أهمية البحث الحالي من خلال تعدد أنماط التعلم والتي غرضها التقليل من الفروق الفردية بين المتعلمين ، ولذلك اختير نمطان للتعلم وهما نمط التعلم البصري والحركي لكون المتعلم فيهما هو محور العملية التعليمية لمعرفة تأثير كل من هذين الأسلوبين في عملية التعلم ، أما مشكلة البحث فتتلخص في كون الأساليب المستخدمة في التعلم هي أساليب تقليدية وغير مشجعة على التعلم .وهدف البحث إلى اعداد منهج تعليمي وفق انماط فارك للاعبي الاشبال بكرة اليد المنتمين الى منتدى شباب الحسين في محافظة ميسان .استخدم الباحثان المنهج التجريبي وبعد معالجة البيانات المستحصلة إحصائياً وتم مناقشتها ومن أهم الاستنتاجات فكانت هي ان المنهج التعليمي المعد من لدن الباحثان ساعد على تعلم المهارات الهجومية بكرة اليد.

The educational mission now is no longer limited to transferring information to the learner. Rather, the learner is the positive element in the learning process and has a basic and effective position, and explaining how learning has various patterns that have a tangible and clear impact on learning various sporting events. One of these activities is the game of handball and diversity in Learning methods have a clear impact in facilitating the

educational process and reducing the monotony factor. The importance of the current research has emerged through the multiplication of learning patterns, whose purpose is to reduce individual differences between learners. Therefore, two learning styles have been chosen, namely the visual and dynamic learning style, because the learner is at the center of the educational process to know the effect of each of these two methods in the learning process. As for the research problem, it is summarized in The methods used in learning are traditional and discouraging methods of learning. The research aimed to prepare an educational curriculum according to FARC patterns for young players with handball belonging to a youth forum. Al-Hussein in Maysan governorate. The researchers used the experimental approach and after processing the statistically extracted data and discussed it. One of the most important conclusions was that the educational curriculum prepared by the two researchers helped to learn offensive skills by hand.

التعريف بالبحث :

١-١: المقدمة وأهمية البحث :

ان ما يميز المدرب الناجح هو العمل والسير على وفق مفاهيم ونظريات تربوية يحرص من خلالها على فهم جوانب ومؤثرات العملية التعليمية ويطبق اجراءات تساعد اللاعبين المبتدئين على ترسيخ المعرفة واكتسابهم المهارات والخبرات المستهدفة ، ومن الامور التي يجب على المدرب ان يلم بها هي معرفته ودرايته بأنماط التعلم ليتمكن من بناء وتصميم الوحدات التعليمية وتقديم الوسائل المناسبة للاعبين وليس ما يناسبه هو كمدرب ودراية بأنماط التعلم السائد للمتعلمين والملائمة نمطه ونمط المتعلم لكونها لها اهمية كبرى في عملية التعلم لمساعدة على اعداد المواقف الصفية لأنها تحتاجها لتكوين الخبرات واعطاء فكرة تعلمية وفق الاستراتيجيات التي يختارها المدرب والتي يستخدمها في تعلم المهارات الرياضية لكونها تعمل على تشجيع اللاعبين في المشاركة والتعرف على طرق او اساليبهم التعليمية المفضلة لديهم وبالتالي تمكن المتعلمين الى الوصول الى درجة الاتقان خصوصا عندما يتمكن المتعلم في ادراك المحيط الذي يراعي الفروق الفردية

للمتعلمين من خلال استخدام الوسائل السمعية والبصرية والحركية ان لمشاهدة المدرب دور كبير لدى المتعلمين يؤدي من خلال المتعلم حركات او مهارات اثناء اللعب كيف يكون مدركا للمؤثرات بمستوى عالٍ لذلك يحتاج ان يكون الاتقان والادراك بمستوى جيد يسهل من عملية الاداء المهاري لديهم كل هذا يؤدي الى نجاح الاداء المهاري في لعبة كرة اليد .

وبهذا تكمن أهمية البحث في التعرف على النمط الافضل في التعلم من انماط فارك وتاثيرها في سرعة التعلم المهارات الهجومية بكرة اليد لفئة الاشبال، وذلك يتحقق من خلال اعداد المنهج التعليمي المقترح للمهارات الهجومية للعبة كرة اليد لرفع مستوى المهاراي الهجومية للعبة لدى لاعبي اشبال منتدى شباب حي الحسين بكرة اليد في محافظة ميسان .

مشكلة البحث :

من أجل تطوير القدرات المهارية لابد من دراسة ما يتمتع به الأشبال من امكانات وقابليات ملائمة تتفق مع متطلبات أداء المهارات الأساسية بكرة اليد ، ومن خلال اطلاع وتواجد الباحثان في الوحدات التعليمية للاعبين الاشبال بالمراكز التعليمية والاندية التخصصية في اللعبة لاحظ الباحثان وجود ضعفاً في بعض المهارات الهجومية بكرة اليد على وفق ما هو متوفر لديهم ، لذى ارتأى الباحثان ان يدرسا هذه المشكلة التي تساهم في نجاح العملية التعليمية .

١-٣ أهداف البحث :

يهدف البحث إلى ما يلي :-

اعداد منهج تعليمي وفق انماط فارك للاعبي الاشبال بكرة اليد المنتمين الى منتدى شباب الحسين في محافظة ميسان .

التعرف على تأثير المنهج التعليمي وفق انماط فارك في تعلم بعض المهارات الهجومية بكرة اليد للاعبين الاشبال المنتمين الى منتدى شباب الحسين في محافظة ميسان .

١- ٤ فروض البحث :

يفترض الباحث الى ما يلي :-

للمنهج التعليمي المعد دورا ايجابياً في تعلم بعض المهارات الهجومية للاعبي الاشبال بكرة اليد المنتمين الى منتدى شباب الحسين في محافظة ميسان .

المجال ألبشري:- لاعبي الاشبال المنتدى الى مندى شباب حي الحسين بكرة اليد في محافظة ميسان .

١-٥-٢ المجال ألزماني:- المدة من ٢٠١٨/٢/١٨ لغاية ٢٠١٩/٩/١٨

١-٥-٣ المجال ألمكاني:- القاعة التابعة لممثلية اللجنة الاولمبية في محافظة ميسان .

الباب الثالث

استخدم الباحثان المنهج التجريبي بتصميم المجموعات المتكافئة لملائمته في حل مشكلة بحثهما .

الجدول (١)

يبين التصميم التجريبي لعينة الدراسة

المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
الضابطة الاولى حركي	الاختبارات المهارية	المنهج المعد من قبل المدرب	الاختبارات المهارية
الضابطة الثانية بصري	الاختبارات المهارية		الاختبارات المهارية
التجريبية أولى نمط حركي	الاختبارات المهارية	المنهج المعد من قبل الباحثان	الاختبارات المهارية
التجريبية الثانية نمط بصري	الاختبارات المهارية	المنهج المعد من قبل الباحثان	الاختبارات المهارية

استخدم الباحثان تصميم المجموعات المتكافئة (اثنان تجريبية وأثنان ضابطة) ذات الاختبار القبلي – البعدي ، وتوزعت متغيرات البحث على المجموعات بالشكل التالي:-

٣-٢ مجتمع البحث :

ان عملية اختيار العينة من الخطوات الرئيسة لجمع البيانات والمعلومات وكثيراً ما يلجأ الباحثان الى تحديد مجتمع بحثه بناءاً على الظاهرة او المشكلة التي يختارها ، أي (ان يختار الباحث عينة يرى منها تمثل المجتمع الاصلي الذي يقوم بدراسة تمثيلاً صادقاً)(٢١) لذا اختار الباحث مجتمع البحث المتمثل بلاعبي المركز التدريبي التابع للاتحاد الفرعي في ميسان (فئة الاشبال) للموسم الحالي (٢٠١٧- ٢٠١٨) البالغ عددهم (٣٠) لاعبا" بأعمار (١٣- ١٤) سنه ، ثم قام الباحث بتوزيع مقياس التعلم فارك على عينة البحث وعلى ضوء نتائج المقياس ظهر نمطين من التفضيل الحسي للاعبين حسب انماط فارك وهما البصري ، والحركي اذ كان مجموع عينة البصري (١٣ لاعب) ، والحركي (١٧لاعب) وقسم عينة البصري الى مجموعتين متكافئتين (ضابطة) ، (وتجريبية) ، وقسم عينة النمط الحركي الى مجموعتين متكافئتين (ضابطة ، وتجريبية) ، فأصبحت لدينا أربع مجاميع أثنان تجريبية وضابطتان وقد بلغت نسبة العينة بالنسبة لمجتمع البحث (١٠٠%)

٣-٢-١ تجانس العينة :

من أجل تجنب المؤشرات التي قد تؤثر في نتائج البحث في الفروق الفردية الموجودة لدى المبتدئين والتوصل الى مستوى واحد ومتساوي للعينة ، قام الباحث بأجراء التجانس على عينة بحثه بأخذ المتغيرات التالية (الطول _ الوزن _ العمر) وأختار الباحث اختبارات المهارية (الهجومية) وجرت معالجة هذه المتغيرات باستخدام الوسائل الاحصائية عن طريق استخدام قانون معامل الالتواء بعد ان تم ترتيب القيم تصاعديا وكما في الجدول (٣) .

الجدول (٣)

يبين تجانس افراد المجموعة التجريبية الاولى (الحركي)

ت	المتغيرات	وحدة القياس	الوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الدلالة
١	اختبار توقيت اختبار الطبطبة لمسافة ٣٠ م	ثانية	١٣.٢٢٠	٠.٨٣٩	١٣.٣٧٠	٠.٨٩٧	متجانس

	ذهابا وايابا						
٢	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا	ثانية	١٢.٩٩٨	١.٣٤٨	١٣.١٣٠	-٠.٠٦٩	متجانس
٣	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	درجة	٤.٨٨٩	٠.٧٨٢	٥.٠٠٠	٠.٢١٦	متجانس

الجدول (٤)

يبين تجانس افراد المجموعة التجريبية الثانية (البصري)

ت	المتغيرات	وحدة القياس	الوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الدلالة
١	اختبار توقيت اختبار الطبطبة لمسافة ٣٠ م ذهابا وايابا	ثانية	١٣.٢٢٣	٠.٣٢٥	١٣.٣٧٠	-٠.٧٢٠	متجانس
٢	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا	ثانية	١٣.٢٢١	١.٣٧١	١٣.٩٠٠	-٠.٣٤٤	متجانس
٣	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	درجة	٤.٨٥٧	٠.٦٩٠	٥.٠٠٠	٠.١٧٤	متجانس

الجدول (٥)

يبين تجانس افراد المجموعة الضابطة الاولى (الحركي)

ت	المتغيرات	وحدة القياس	الوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الدلالة
٨	اختبار توقيت اختبار الطبطبة لمسافة ٣٠ م ذهابا وايابا	ثانية	١٣.٣٤٨	٠.٧٩٨	١٣.٤٣٥	٠.٩٨٦	متجانس
٩	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا	ثانية	١٣.٢١٠	١.٢٧٠	١٣.٥١٥	-٠.٣١٨	متجانس
١٠	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	درجة	٥.١٢٥	٠.٨٣٥	٥.٠٠٠	-٠.٢٧٧	متجانس

الجدول (٦)

يبين تجانس افراد المجموعة الضابطة الثانية (البصري)

ت	المتغيرات	وحدة القياس	الوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الدلالة
١	اختبار توقيت اختبار الطبطبة لمسافة ٣٠ م ذهابا وايابا	ثانية	١٣.٤٩٥	٠.٠٩٧	١٣.٥٠٠	-٠.١٦٤	متجانس
٢	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا	ثانية	١٢.١٨٣	٠.٢٤٨	١٢.٠٥٠	٠.٨٧١	متجانس
٣	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	درجة	٥.١٦٧	٠.٧٥٣	٥.٠٠٠	-٠.٣١٣	متجانس

٣-٢-٢ تكافؤ عينة البحث

قبل البدء بتنفيذ المنهج التعليمي ، لجأ الباحث الى التحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث في المتغيرات المبحوثة التي يرى أنها قد تؤثر في نتائج التجربة .

الجدول (٧)

يبين التكافؤ بين مجموعات البحث الاربعة

ت	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة
١	اختبار توقيت اختبار الطبطبة لمسافة ٣٠ م ذهابا وايابا	بين المجموعات	٠.٣٤٣	٣.٠٠٠	٠.١١٤	٠.٢٧٦	٠.٨٤٢
		داخل المجموعات	١٠.٧٧٣	٢٦.٠٠٠	٠.٤١٤		
٢	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا	بين المجموعات	٤.٦٠٣	٣.٠٠٠	١.٥٣٤	١.٠٦٦	٠.٣٨١
		داخل المجموعات	٣٧.٤١٥	٢٦.٠٠٠	١.٤٣٩		
٣	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	بين المجموعات	٠.٥٤٦	٣.٠٠٠	٠.١٨٢	٠.٣٠٦	٠.٨٢١
		داخل المجموعات	١٥.٤٥٤	٢٦.٠٠٠	٠.٥٩٤		

		داخل المجموعات	٤٦٠.١٣٧	٢٦.٠٠٠	١٧.٦٩٨		
		داخل المجموعات	٢٢٩٠.٤٦٦	٢٦.٠٠٠	٨٨.٠٩٥		

* معنوي عند مستوى الخطأ (٠.٠٥) إذا كان مستوى الخطأ أصغر من (٠.٠٥) .

٣-٤ الاختبارات المستعملة في البحث : - -٥ الاختبارات المهارية

٣-٥-١ اختبار التوافق وسرعة التمرير على الحائط (٣٠) ثانية [٢] .

الهدف من الاختبار: قياس المناولة والاستلام.

٣-٥-٢ اختبار الطبطبة المستمرة في أتجاة متعرج لمسافة (٣٠م) [٣] .

الهدف من الاختبار: قياس مستوى مهارة الطبطبة

٣-٥-٣ أختبار التصويب من الثبات[٢].

الهدف من الاختبار : دقة التصويب من الثبات .

٣-٧ التجارب الاستطلاعية :- لقد قام الباحث بإجراء التجربة الاستطلاعية اعلى الاختبارات المهارية لمعرفة صلاحيتها وإمكانية تطبيقها وذلك بتاريخ ٢٠١٨/٥/٩ وبعد إعطاء وحدة تعريفية تعليمية واحدة لكل مهارة من مهارات قيد البحث قبل تنفيذ الاختبارات القبلية .

٣-٨ اجراءات البحث الميدانية

٣-٨-١ الاختبارات القبلية

تم توزيع مقياس فارك على عينة البحث لمعرفة النمط المحبب لديهم وعلى ضوء تفريغ نتائج الاستمارات تم توزيعهم لنمطين (بصري ، وحركي) تم تقسيم النمط البصري لمجموعتين ضابطة وتجريبية بالطريقة العشوائية ، وتم تقسيم النمط الحركي لمجموعتين (ضابطة ، تجريبية) ، تم إجراء الاختبارات القبلية على مجتمع البحث البالغ عددهم (٣٠) لاعب يمثلون المجموعتين التجريبية والمجموعتين الضابطة ، وقد أجريت الاختبارات القبلية للمهارات الهجومية بكرة اليد في يوم (الاربعاء) والمصادف ٢٠١٨/٦/٢٥

للمجموعتين التجريبية والضابطة في القاعة التابعة لممثلية اللجنة الاولمبية الفرعية في محافظة ميسان.

٣-٨-٢ المنهج التعليمي

٣-٨-٣ طريقة تنفيذ منهج التعليمي

بداء الباحثان بتنفيذ الوحدات التعليمية المقررة للمجموعتين التجريبية في يوم ٢٠١٨/٧/١ لغاية ٢٠١٨/٩/١٥ أي لمدة (١٠) أسابيع وبواقع اربع وحدات تعليمية في الاسبوع وحدتين لكل مجموعه واحتوت على (٤٠) وحدة تعليمية ،وأعطيت الوحدة التعليمية ايام الاحد والثلاثاء للمجموعه التجريبية البصرية ويومي الاثنين والاربعاء للمجموعه التجريبية الحركية ولكل منهما منهاجها الخاص المتشابه في الخطوط العريضة لكن يختلف بالتمارين التي تقارب النمط المميز لكل مجموعه تجريبية وتركزت الوحدات على تعلم المهارات الهجوميه بكرة اليد في القسم الرئيس خلال (٦٠) دقيقة بوصفه الجزء الخاص لتعلم المهارات ، وأن زمن الوحدة التعليمية الواحدة هو (٩٠) دقيقة .

٣-٨-٤ الاختبارات البعدية

أجريت الاختبارات البعدية بعد الانتهاء من تنفيذ تعلم المهارات الهجومية للمجموعتين التجريبية ، إذ أجريت الاختبارات يوم الاحد المصادف ٢٠١٨/٩/١٨ في تمام الساعة (التاسعة صباحاً والرابعة عصرا) ، على القاعة التابعة للجنة الاولمبية فرع ميسان وتحت ظروف الاختبارات القبلية وإجراءاتها وشروطها نفسها وبمساعدة الفريق المساعد ذاته .

٤- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها :-

يتناول هذا الفصل عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها ، وقد تم وضع النتائج على شكل جداول لما تمثله من سهولة في استخلاص الأدلة العلمية ، ولأنها أداة توضيحية مناسبة للبحث ، ولغرض الوصول إلى أهداف البحث والتحقق من فروضه .

٤-٢- عرض نتائج (النمط الحركي والبصري) لبعض المهارات بكرة اليد ومناقشتها:

٤-٢-١ عرض نتائج (النمط الحركي) لبعض المهارات بكرة اليد القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة وتحليلها:

الجدول (١٨)

ت	المتغيرات	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة t المحسوبة	الدلالة
			س	ع	س	ع		
١	اختبار توقيت اختبار الطبطبة لمسافة ٣٠ م ذهابا وايابا	ثانية	١٣.٣٤٨	٠.٧٩٨	١٢.٧٣١	٠.٣٧٩	٢.٨٧٥	٠.٠٢٤
٢	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا	ثانية	١٣.٢١٠	١.٢٧٠	١٢.٣٧٩	٠.٦٩١	٢.٨٨٢	٠.٠٢٤
٣	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات) من خط ال٩م	درجة	٥.١٢٥	٠.٨٣٥	٧.٠٠٠	٠.٧٥٦	٥.٣٥١	٠.٠٠١

٤-٢-٢-عرض نتائج (النمط الحركي) لبعض المهارات بكرة اليد القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية الاولى وتحليلها :

الجدول (١٩)

ت	المتغيرات	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة t المحسوبة	الدلالة
			س	ع	س	ع		
١	اختبار توقيت اختبار الطبطبة لمسافة ٣٠ م ذهابا وايابا	ثانية	١٣.٢٢٠	٠.٨٣٩	١٢.١١١	٠.١٢٧	٣.٩٨٦	٠.٠٠٤
٢	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا	ثانية	١٢.٩٩٨	١.٣٤٨	١١.٣٠٠	٠.٣٢٠	٤.٤٤٦	٠.٠٠٢
٣	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	درجة	٤.٨٨٩	٠.٧٨٢	٨.٥٥٦	٠.٥٢٧	١٢.٧٠٢	٠.٠٠٠

٤-٢-٣-عرض نتائج (النمط البصري) لبعض المهارات بكرة اليد القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة وتحليلها :

الجدول (٢٠)

ت	المتغيرات	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة t المحسوبة	الدلالة
			س	ع	س	ع		
١	اختبار الطبطبة لمسافة	ثانية	١٣.٤٩٥	٠.٠٩٧	١٣.٣٦	٠.٢٤٢	١.٠٩٠	٠.٣٢٦

	٣٠م ذهابا وايابا			٧			
٢	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا	ثانية	١٢.١٨٣	٠.٢٤٨	١٣.٠٩٧	٠.١٧٥	٥.٤٧٧	٠.٠٠٣
٣	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	درجة	٥.١٦٧	٠.٧٥٣	٦.٠٠٠	٠.٦٣٢	٢.٧١٢	٠.٠٤٢

٤-٢-٤-عرض نتائج (النمط البصري) لبعض المهارات بكرة اليد القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية وتحليلها :

الجدول (٢١)

ت	المتغيرات	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة t المحسوبة	الدلالة
			س	ع	س	ع		
٣	اختبار توقيت الطبطبة لمسافة ٣٠ م ذهابا وايابا	ثانية	١٣.٢٢٣	٠.٣٢٥	١٢.٣١٤	٠.١٧٧	٦.٨١٥	٠.٠٠٠
٤	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا وايابا	ثانية	١٣.٢٢١	١.٣٧١	١١.٧١٤	٠.٣٩٨	٣.٠٧٠	٠.٠٢٢
٥	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	درجة	٤.٨٥٧	٠.٦٩٠	٧.٨٥٧	٠.٦٩٠	١٣.٧٤٨	٠.٠٠٠

٤-٢-٥- عرض وتحليل نتائج الفروقات (تحليل التباين) بين المجموعات الأربعة (للنمط الحركي والبصري) للاختبارات المهارية في الاختبارات البعدية .

الجدول (٢٢)

ت	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة
١	اختبار الطبطبة لمسافة ٣٠ م ذهابا وايابا	بين المجموعات	٦.٣٦٨	٣.٠٠٠	٢.١٢٣	٣٤.١٦٤	٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	١.٦١٥	٢٦.٠٠٠	٠.٠٦٢		
٢	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا وايابا	بين المجموعات	١٣.٢٨٨	٣.٠٠٠	٤.٤٢٩	٢١.٨٨٩	٠.٠٠٠
		داخل المجموعات	٥.٢٦١	٢٦.٠٠٠	٠.٢٠٢		
٣	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	بين المجموعات	٢٦.٣٨٧	٣.٠٠٠	٨.٧٩٦	٢٠.٦٤١	٠.٠٠٠
		داخل	١١.٠٧٩	٢٦.٠٠٠	٠.٤٢٦		

		المجموعات					

٤-٢-٦- عرض وتحليل اقل فرق معنوي في الأوساط (L.S.D) بين المجموعات الأربعة (للنمط الحركي والبصري) للاختبارات المهارية ومظاهر الانتباه في الاختبارات البعدية.

الجدول (٢٣)

ت	المتغيرات	الاختبارات الوسطية		الأوساط الحسابية		فرق الأوساط	الخطأ المعياري	الدلالة
١	اختبار توقيت الطبطبة لمسافة ٣٠ م ذهابا وإيابا	ت حركي	ت بصري	١٢.١١١	١٢.٣١٤	-٠.٢٠٣	٠.١٢٦	٠.١١٨
		ت حركي	ض حركي	١٢.١١١	١٢.٧٣١	-٠.٦٢٠	٠.١٢١	٠.٠٠٠
		ت حركي	ض بصري	١٢.١١١	١٣.٣٦٧	-١.٢٥٦	٠.١٣١	٠.٠٠٠
		ت بصري	ض حركي	١٢.٣١٤	١٢.٧٣١	-٠.٤١٧	٠.١٢٩	٠.٠٠٣
		ت بصري	ض بصري	١٢.٣١٤	١٣.٣٦٧	-١.٠٥٢	٠.١٣٩	٠.٠٠٠
		ض حركي	ض بصري	١٢.٧٣١	١٣.٣٦٧	-٠.٦٣٥	٠.١٣٥	٠.٠٠٠
٢	اختبار توقيت التمرير لمسافة ٣٠م ذهابا	ت حركي	ت بصري	١١.٣٠٠	١١.٧١٤	-٠.٤١٤	٠.٢٢٧	٠.٠٧٩
		ت حركي	ض حركي	١١.٣٠٠	١٢.٣٧٩	-١.٠٧٩	٠.٢١٩	٠.٠٠٠
		ت حركي	ض بصري	١١.٣٠٠	١٣.٠٩٧	-١.٧٩٧	٠.٢٣٧	٠.٠٠٠
		ت بصري	ض حركي	١١.٧١٤	١٢.٣٧٩	-٠.٦٦٤	٠.٢٣٣	٠.٠٠٨
		ت بصري	ض بصري	١١.٧١٤	١٣.٠٩٧	-١.٣٨٢	٠.٢٥٠	٠.٠٠٠
		ض حركي	ض بصري	١٢.٣٧٩	١٣.٠٩٧	-٠.٧١٨	٠.٢٤٣	٠.٠٠٧
٣	اختبار التصويب من الثبات (١٠كرات)من خط ال٩م	ت حركي	ت بصري	٨.٥٥٦	٧.٨٥٧	٠.٦٩٨	٠.٣٢٩	٠.٠٤٣
		ت حركي	ض حركي	٨.٥٥٦	٧.٠٠٠	١.٥٥٦	٠.٣١٧	٠.٠٠٠
		ت حركي	ض بصري	٨.٥٥٦	٦.٠٠٠	٢.٥٥٦	٠.٣٤٤	٠.٠٠٠
		ت بصري	ض حركي	٧.٨٥٧	٧.٠٠٠	٠.٨٥٧	٠.٣٣٨	٠.٠١٨
		ت بصري	ض بصري	٧.٨٥٧	٦.٠٠٠	١.٨٥٧	٠.٣٦٣	٠.٠٠٠
		ض حركي	ض بصري	٧.٠٠٠	٦.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.٣٥٣	٠.٠٠٩

عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

٤-٢-٧- مناقشة النتائج (للنمط الحركي) للاختبارات المهارية .

من خلال ما تم عرضه من نتائج في الجداول (١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١) تبين وجود فروقاً ذات دلالة معنوية بين الاختبارات القبلية والبعدية في الاختبارات الثلاث

المهارية والنفسية للمجموعة الاولى (الحركي) ولصالح الاختبار البعدي ، ويعزو الباحثان ذلك أن سبب هذه الفروق إلى استخدام مبدأ التكرار وعدم الانتقال لمهارة حتى التأكد من تعلم المهارة الحالية التي يتعلمها اللاعب في المنهج التعليمي والتي أدت إلى تحسين الأداء الفني ودقته من خلال تصحيح الأخطاء ومسارات الأداء أثناء مراحل التعلم المختلفة مع تدعيم مسار الأداء الصحيحة وصولاً إلى الأداء الأفضل فضلاً عن ذلك يعزو الباحث سبب تحسن المجموعة البحثية الاولى (الحركي) إلى إن المعلومات التي تعطى بصورة جماعية لكل افراد المجموعة تجريبية ضمن منهاجها التعليمي الذي يؤدي إلى الاقتصاد بالجهد والوقت إضافة لمحاولة أبعاد المتعلمين عن حالة الملل والضجر لان المعلومات التي تعطى لتصحيح الأخطاء بصورة فردية تؤثر سلباً على زمن الأداء لأنها تتم بأسلوب يدعو الى إيقاف أداء جميع المتعلمين من اجل تصحيح أخطاء زميل لهم.

٤-٢-٧-١- مناقشة النتائج (للنمط البصري) للاختبارات المهارية .

من خلال ما تم عرضه من نتائج في الجداول (١٩) لاحظ الباحث ان المجموعة الثانية (البصري) قد حققت فروقاً معنوية في الاختبارات الثلاث المهارية .

ويعزو الباحثان هذه الفروق الى تأثير البرنامج التعليمي بوساطة الوسائل البصرية (كالصور المجسمة او النماذج او الافلام التي تحمل نماذج للحركة المراد تعلمها) مما ادى الى تقدم واضح لدى افراد العينة بسبب الانتظام والاستمرار في الوحدات التعليمية والى دوره في التخلص من الصعوبات التي تواجه افراد العينة في اثناء اداء المهارات ، اذ تعدّ وسائل مساعدة في جعل عملية التعلم ايجابية لكونه يساعد في اعطاء التصور الحركي الصحيح للمهارة بأفضل مستوى وجعل الفرد قادراً على تصحيح اخطائه .

كما تبين للباحث في الجداول (١٨) و(١٩) ان مجموعتي البحث التجريبية قد تطورت بشكل مختلف ومتباين في الاختبارات المهارية ولكن الملاحظ ان المجموعة التي لها أكثر تأثيرا في تعلم هذه المهارة هي المجموعة الاولى (النمط الحركي) اذ أظهرت النتائج وجود فروقاً معنوية لصالح هذه المجموعة ويعزو الباحث سبب هذه الفروق إلى فاعلية الاساليب المستخدمة في هذا المنهج ، وجعل اللاعبين في جو من التنافس مع اختلاف الاساليب أدى الى حدوث هذا التطور، كما ادى انتظام اللاعبين في التمرين طيلة فترة التجربة

الرئيسة ، وفيها مارس الاعبين اسلوباً جديداً مما شد اللاعبين الى تنفيذ تطبيقات التمارين واجزائه وتطبيق مهاراته بصورة جيدة .

٤-٢-٧-٢- يبين الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة الاولى (الحركي) والمجموعة الضابطة الثانية (البصري) .

عند الرجوع الى الجدول (٢٠) و(٢١) نجد ان المجموعتين الضابطة حصل لها تطوراً بسيط جدا في الاختبار البعدي عن الاختبار القبلي في كل من الاختبارات المهارية والسبب في ذلك ان العينة حصلت على كمية مناسبة من التكرارات الخاصة بأداء كل من هذه المهارات وهذا ادى الى تطورها بوجود التغذية الراجعة الملائمة في الاسلوب التقليدي اذ ان المهارة التي لا تحتاج الى دقة عالية يكفي الحصول فيها على تكرارات ملائمة تتيح لكل فرد من افراد العينة التطور فيها اذ ان التطور هنا يعتمد على تقوية البرامج الحركية المتعلقة بتبادل العمل بين الحواس والأجهزة العصبية العضلية دون الحاجة الى الدقة في الاداء وهذا ظهر واضحاً في اوساط الاختبار البعدي للمهارات اعلاه مشيراً الى حدوث فرق معنوي للمجموعتين الضابطتين في الاختبار البعدي .

اما مهارة التصويب من الثبات فهي من المهارات الدقيقة التي تحتاج في تقيمها الى دقة الاداء فضلاً عن احتياجها الى القوة والسرعة وتوافق عمل الاجهزة العصبية والعضلية واجهزة الحس المختلفة لذا لم تظهر هنالك فروق واضحة بل بسيطة جدا في الاختبار البعدي، ويعزو الباحث ذلك الى ان المنهج المتبع لم يؤكد على تقوية كافة الجوانب المتعلقة بالمهارات لذا كانت مهارة التهديف ناقصة في عملية الوصول بها الى مرحلة عالية من التطور .

ويعزو الباحثان حصول المجموعة الضابطة على التطور في الاختبار البعدي وذلك الى تأثير ادخال المنهج التعليمي وبالأسلوب التقليدي المتبع من المدرب. اذ ادى الى تحسين المهارات، حيث ان الهدف من وضع المنهج التعليمي ومن خلال تطبيق وحداته التعليمية هو الارتقاء بمستوى الاداء واكتساب المتعلم مجموعة من القدرات المهارية بما يمكنهم من تحقيق مستوى جيد لأداء المهارة المراد تعلمها .

ويعود كذلك سبب ظهور هذا التحسن الضعيف في المجموعتين الضابطة إلى عدم تكامل المناهج التدريبية وافتقارها التخطيط السليم مع التقسيم غير المتكافئ لفرص تنمية هذه القدرات بشكل متساوٍ ، إذ أن الإحساس بنوع واسلوب التعلم هو قدرة مهمة جداً في المهارات كلها لاسيما المهارات الجماعية ، أذ يجب أن يمتلك المدرب المعرفة بطبيعة المتعلم والنمط الافضل لتعليمه المهارات الرياضية ليتمكن من التعلم بشكل اسرع وافضل.

٤-٢-٧-٣- يبين الفروق بين المجموعات الاربعة في الاختبار البعدي .

يعزو الباحثان هذه الفروق في الجدول (٢٢) الى دور الوسائل التعليمية وكفاءتها في ايصال المعلومات الدقيقة والسريعة للاعبين وتوضيح الجوانب الرئيسة للجانب المهاري بدقة عالية في المجموعتين التجريبية، والى خلق الميول والاتجاهات لدى اللاعبين نحو ممارسة المهارات، وطبيعة العرض للمهارات وبالتدرج العلمي الصحيح ساعد على فهم واستيعاب الحركة، وميل ودافعية التعلم للمهارات وممارسة النشاط الرياضي وخاصة في وقت الفراغ ساعد على تحسن التعلم في المجموعتين الضابطة كذلك ، وان كان بنسبة اقل في التحسن من المجموعتين التجريبيتين .

ولغرض التعرف على أي من المجاميع الاربعة هم اكثر تطوراً في الاختبارات (المهارية والنفسية) التي اظهرت فرقاً ذات دلالة معنوية ، لجأ الباحثان الى استخدام اختبار اقل فرق معنوي (L.S.D) وكما موضح في الجدول (٢٣) .

٤-٢-٧-٤- يبين (L.S.D) للمقارنات في الاختبارات بين المجموعات الاربعة.

يتضح من الجدول (٢٣) تفوق المجموعة التجريبية الاولى (الحركي) على المجموعات الثلاثة الباقية في اختبارات البحث المهارية ، ويعزو الباحث ذلك الى التأثير الايجابي للمنهج التعليمي الخاص بالمجموعة التجريبية (الحركي) حيث كانت له الخصوصية في تضمن العديد من الالعاب الخاصة باختبار الطبطبة ، كما ركز البرنامج على تحسن التعامل بين اللاعب والكرة اثناء الركض وذلك باستخدام ادوات متنوعة كأهداف دائرية من الطوق وحبال ، وان تنويع استخدام هذه المهارة جعلت اللاعبين اكثر انجذابا وتشوقاً في اداء هذه المهارة فضلا عن ان المنهج التعليمي الخاص بالمجموعة التجريبية (الحركي) ركزت على حرية الحركة للاعبين مما ساعدهم في اداء الاختبار

بشكل تلقائي وانسيابي دون قيود وضغوط وهذه الحرية ولدت لديهم التفاعل الايجابي مع الكرة اثناء اداء الاختبار ، وهذا مما ساعد على التطور لديهم، اذ ان للبيئة دور كبير في تطوير اختبار الطبطبة حيث يؤكد (الديري ، ١٩٩٩) ان "المدرب الناجح يستطيع ان يعلم التعامل مع الكرة من خلال الخبرات والوسائل التي يضعها في جزء المحتوى حيث يطرح المدرب الاسئلة على التلامذة بطريقة حل المشكلات " (٤) .

كذلك يعزو الباحثان تميز المجموعة التجريبية (الحركي) على باقي المجموعات في الاختبارات جميعا الى مدى ملائمة اعداد وتصميم المنهج التعليمي الخاص بالنمط الحركي حيث تضمن على العديد من الالعاب الخاصة بجميع الاختبارات المهارية وان التنوع في استخدام الادوات كالمساطب والكرات والتجريب بشكل مباشر واعطاء الحرية الكاملة للاعبين في اداء الواجب الحركي كل ذلك كان سببا وراء تطور هذه المهارات كما ان هذه الاعمار من اللاعبين بطبيعتهم اكثر ميلا الى الالعاب التي تتسم بالتجريب والتميز بالجانب الحركي وتقليد النموذج وجاءت العاب المنهج ملائمة لمستوى حاجاتهم لذا حدث التفاعل بينهم وبين العاب المنهج ، حيث يؤكد (Donald,1976) "على ان الاطفال في هذه المرحلة يستطيعون اظهار نتائج ملموسة في الانشطة الحركية عن طريق الممارسة المنظمة باشراف الكبار وذلك بشيء من الصبر والمعاملة الطيبة والبعد عن المقارنات حيث يتميزون بحماس جاد للتعلم" (٥) .

كما ان المدة التي خضعت فيها عينة البحث التجريبية (الحركي) للتدريب كانت كافية لأحداث هذا التطور والذي يدل على ان التدريب للمجموعة التجريبية كان منظم بشكل علمي ومناسب لقدرات اللاعبين والذي ادى الى ان يكون مستوى ادائهم افضل وهذا ما اكده (ابو العلا احمد) عن كل من (ويلمور وكوستل) اللذان يذكران "بان معظم التغييرات الناتجة عند التدريب تحدث عادة خلال المدة الاولى من البرنامج في غضون ٦-٨ اسابيع" .

كما تبين من الجدول (٢٣) تفوق لاعبي المجموعة التجريبية الثانية (البصري)على لاعبي المجموعتين الضابطتين (الحركي – والبصري) في اختبارات قيد البحث ويعزو الباحث التطور الى فاعلية المنهج التعليمي المعتمد على اللعاب بصرية متنوعة وبما ان

اللاعب في هذه المرحلة يمكن ان يستوعب الواجب الحركي الموكل اليه اذا اتم توجيهه توجيهاً سليماً ، حيث يؤكد (سلطان ،٢٠٠٠) ان "الطفل في هذه المرحلة يمكن ان ينمى عنده القابلية لاستيعاب واجب حركي يتناسب مع سنه فيحدث نتيجة للدوافع الحركية لدى الطفل وكذلك من قبل التوجيه السليم من قبل المربي " (٦).

كما يعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعتين الضابطتين ان اعداد المنهج الخاص بالمجموعة التجريبية (البصري) كان مبنيا على التنوع والتشويق مما ساعد ذلك الى انجذاب اللاعبين الى هذا النشاط والتفاعل معه بشكل ايجابي فضلا عن توفر الادوات المتنوعة للعب وتوفر الساحة القانونية المناسبة ادت الى حدوث مثل هذا التطور ، اذ يؤكد (معوض: ١٩٨٣) على ان "الشباب في هذه المرحلة في حاجة لان توفر له وسائل اللعب والادوات التي تمكنه من مزاولة الحركة على نطاق واسع والتي يستخدم فيها جميع اعضاء جسمه ، فالطفل في حاجة الى مكان واسع متسع ليزاول نشاطه وحركته(٧) .

٥- الاستنتاجات والتوصيات :-

٥-١-الاستنتاجات :-

١- المنهج التعليمي المعد من قبل الباحثان ساعد على تعلم المهارات الهجومية بكرة اليد وفق انماط فارك .

٢- المنهج التعليمي بنوعي النمط الحركي والبصري له دور في تعلم المهارات الهجومية بكرة اليد وافضل من المنهج التقليدي .

٥-٢-التوصيات :-

بناءً على ما توصل اليه الباحثان من استنتاجات، وضعا التوصيات الاتية :

١-ضرورة اعتماد المنهج التعليم المعد من قبل الباحثان لأنه يساعد على تعلم المهارات الهجومية بكرة اليد .

٢-ضرورة اعتماد المنهج التعليمي بنوعي النمط الحري والبصري لما له من دور في تعلم المهارات الهجومية بكرة اليد .

٣- ضرورة إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة وعلى عينات مختلفة وباستخدام مهارات هجومية أخرى لمعرفة مدى ملائمته في رفع مستوى الأداء الهجومي بكرة اليد

الهوامش:

(١) محمد حسن علاوي و محمد نصر الدين رضوان : القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي، عمان ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠، ص٢٢٢ .

(٢) ضياء الخياط ، عبد الكريم قاسم . مصدر سبق ذكره ، ١٩٨٨ ، ص٣٦٥ .

(٣) ضياء الخياط ،عبد الكريم قاسم . مصدر سبق ذكره ، ١٩٨٨ ، ص٣٦٣ .

(٤) جميل قاسم محمد واحمد خميس راضي :- مصدر سبق ذكرة ، ٢٠١١، ص٢٧٢.

(٥) الديري ، علي (١٩٩٩) : طرق تدريس التربية الرياضية في المرحلة الاساسية (التربية الحركية) ، ط١ ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن، ص ٨٤ .

(٦) أبو العلا احمد ، احمد نصر الدين: فسيولوجيا اللياقة البدنية ،دار الفكر العربي ، القاهرة ،١٩٩٣ ، ص ٣٤.

(٧) محمد ابراهيم محمود سلطان : المهارات الحركية الاساسية كمؤشر ممارسة وتعليم بعض المهارات الاساسية في كرة القدم (دراسة تتبعيه) ، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية ، العدد الثامن عشر ، كلية التربية الرياضية ، جامعة الاسكندرية ، القاهرة،٢٠٠٠ ،ص ١٢٨.

(٨) خليل ميخائيل معوض: سيكولوجية النمو ، الطفولة والمراهقة ، ط٢ ، دار الفكر العربي، القاهرة ،١٩٨٣، ص ١٥٥.

تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين موضوعات تقنيّة النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية

أ.بسماء بنت حمد بن علي الريامية

Basma Hamed Ali Al Riyami

وزارة التربية والتعليم

باحثة دكتوراة بجامعة السلطان قابوس

basmaalriyami@gmail.com

د. نور أحمد النجّار

Noor Ahmed Al Najjar

جامعة السلطان قابوس

Sultan Qaboos University

alnajjar@squ.edu.om

تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين موضوعات تقنيّة النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية

أ.بسماء بنت حمد بن علي الريامية

د. نور أحمد النجّار

الملخص

هدفت الدراسة للتعرف على تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان نحو تضمين موضوعات تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية، واقتصرت الدراسة الحالية على معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلم ومعلمة من جميع المحافظات التعليمية، من التخصصين: التاريخ والجغرافيا، وتراوحت سنوات الخبرة لأفراد العينة ما بين (١-٢٠) سنة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة عبارة عن استبانة الكترونية مكونة من ثلاثة محاور، وهي: المحور الأول: المنظور الحالي حول مناهج الدراسات الاجتماعية من حيث مواكبة المستحدثات التكنولوجية، والمحور الثاني: تقنية النانو ومناهج الدراسات الاجتماعية، والمحور الثالث: أهمية تضمين تقنية النانو في التدريس، وتوصلت الدراسة إلى تأكيد معلمي الدراسات الاجتماعية على أهمية تضمين تقنية النانو في التدريس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالّة احصائيّا عند مستوى دلالة ($\alpha \preceq 0.05$) بين مجموع المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين نحو تضمين تقنية النانو يعزى للتخصص (تاريخ/جغرافيا) لصالح تخصص الجغرافيا، كذلك وجود فروق دالّة احصائيّا عند مستوى دلالة ($\alpha \preceq 0.05$) بين متوسط تصورات المعلمين نحو تضمين تقنية النانو يعزى لسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأقل، وفي ضوء النتائج السابقة توصلت الدراسة إلى بعض المقترحات وأوصت ببعض التوصيات.

- الكلمات المفتاحية: التصورات، معلمي الدراسات الاجتماعية، تقنية النانو، تضمين تقنية النانو، مناهج الدراسات الاجتماعية.

The perceptions of social studies teachers about the inclusion of nanotechnology topics in the Social Studies Curriculums

Summary

The study was designed to identify the perceptions of the social studies teachers in the Sultanate of Oman regarding the inclusion of nanotechnology in Social Studies Curriculums. The current study was limited to teachers of social studies in the Sultanate of Oman. The study sample consisted of (50) teachers from all the educational governorates of history and geography. The researchers used the descriptive approach. To achieve the objectives of the study, a tool was constructed, consisting of a three-pronged electronic questionnaire. The first axis: the current perspective on the curricula of social studies in terms of keeping up with the technological innovations, the second axis: nanotechnology and the curriculum of social studies, and the third axis: the importance of the inclusion of nanotechnology in teaching., The study concluded that the teachers of social studies emphasized the importance of incorporating nanotechnology in teaching. The results of the study in the presence of significant differences ($0.05 \geq \alpha$) between the total means of the design of teachers towards nanotechnology attributed to specialization (history / geography) in favor of the major of geography. Also, the results of the study indicated that there were statistically significant differences at the level of ($0.05 \geq \alpha$) between the average of the teachers' perceptions of the inclusion of nanotechnology due to years of experience in favor of the least years of experience, In the light of the results Previous study found some of the proposals and recommended some of the recommendations.

•Keywords: perceptions, social studies teachers, nanotechnology, teaching

تقديم:

تواجه البشرية تطورا ملحوظا وطفرة هائلة وثورة علمية في المستحدثات العلمية والتكنولوجية، فاقت ما سبقتها من ثورات على مر العصور السابقة، وهذه الثورة تتطلب

أفراد لديهم قاعدة علمية قوية تؤهلهم لمواكبة التغيرات والتطورات السريعة والمتلاحقة الناتجة عن هذه الثورة، والانتقال بهم إلى بناء ومعالجة المعلومات وتحويلها إلى معرفة.

حيث تؤكد الأحداث المعاصرة والتوقعات المستقبلية على أننا مقبلون على عصر جديد يختلف اختلافا جذريا عن عالم اليوم، وذلك في ظل التطورات والتغيرات المتزايدة في اتساعها وتأثيرها في مختلف مجالات الحياة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وعلميا وتعليميا (متولي، ٢٠١٦). وقد ساعدت الحواسيب العلماء في العديد من الاكتشافات والاختراعات العلمية الدقيقة التي استخدموا فيها الآلة بدلا من الإنسان؛ لتحل محله في مواقع لا يمكنه الوصول إليها لدقتها المتناهية، أو لخطورتها عليه، وكانت المجاهر الالكترونية من بين هذه الاختراعات التي اعتمدت في عملها على الحواسيب (أبو السعود، ٢٠٠٩)، والتي أسهمت في اكتشاف أحدث التقنيات في العالم وهي التقنية المتناهية في الصغر أو ما أطلق عليها تقنية النانو (Nano Technology).

ويعد مفهوم تقنية النانو من المفاهيم العلمية التي يصعب تحديدها بدقة وتعددت وتباينت تعريفاتها تبعا لأغراضها ومجالات استخدامها، فمفهوم النانو في الأصل مشتق من كلمة يونانية قديمة تعني "القزم" (nanos) (سيد، ٢٠١٢)، وتُجمع الأدبيات (ملكاوي، ٢٠١٧؛ صالح، ٢٠١٢؛ Ernst, 2009) إلى أن تقنية النانو هي مجموعة من الأدوات والتقنيات والتطبيقات التي تتعلق بتصنيع بنية معينة وتركيبها باستخدام مقاييس متناهية في الصغر.

وعرف غياضة (٢٠١٦، ١٥) تقنية النانو بأنها: "تقنيات ووسائل جديدة لتصنيع المواد في أبعاد تقاس بالنانومتر –وهو جزء من الألف من الميكرومتر أي جزء من المليون من المليمتر– وتعمل تقنية النانو على إنتاج مواد ذات خصائص كهرومغناطيسية وبصرية جديدة للمادة"، وتعد تقنية النانو أحد أهم التقنيات الحديثة التي ستغير معالم الحياة على نحو قد لا يستطيع الإنسان تصور كل أبعاده اليوم، والمقصود بتقنية النانو القدرة على صنع كل ما يتخيله الإنسان بكلفة أقل وجودة أعلى، وقد دخلت هذه التقنية في

العديد من المجالات والتطبيقات العلمية مثل: الطب، والإلكترونيات، والبناء، والطاقة، والصناعة، والزراعة وغيرها من المجالات (متولي، ٢٠١٦).

وتتصدر تقنية النانو قائمة الاهتمامات العلمية والبحثية في جميع دول العالم، حيث قامت (٥٢) دولة خلال السنوات العشر الماضية بتأسيس برامج ووحدات بحثية وأكاديمية ومعاهد بحوث ومراكز ومعامل وصل عددها مع نهاية عام ٢٠٠٩ إلى حوالي (٢٤٥٠٠) (حجازي، ٢٠١٠)، كما يوضح هنجانت وألبي (Hingant, &Albey, 2010) أن التقدم في بحوث تقنية النانو تفرض علينا بذل جهود أكبر لمقابلة هذه التطورات في مجال التربية؛ حيث إنها مسؤولة عن تثقيف وتربية الأفراد في هذا المجال، وعليه أصبح لا بدّ على المؤسسات التعليمية المدرسية والجامعية أن تستعد لمواكبة هذا العلم ونشر ثقافته وتزويد الطلبة بالمعلومات الأساسية عنه.

لذلك وجهت العديد من الدول المتقدمة الاهتمام إلى تضمين تطبيقات تقنية النانو في المناهج الدراسية، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي قامت بإعادة تشكيل مناهجها الدراسية لتتضمن تقنية النانو؛ وذلك لإعداد الطلبة وتوجيههم مستقبلا لوظائف مرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وتشجيعهم على إدراك العلاقات بين فروع العلم المختلفة، وإعداد أجيال قادرة على المساهمة في بناء المجتمع (متولي، ٢٠١٦؛ لبد، ٢٠١٣).

ويؤكد اكساي وبالان (Xie, &Pallan, 2012) أن تدريس علم وتقنية النانو تعتبر ضرورة ملحة في القرن الواحد والعشرين؛ فهما يمثلان المجال الذي يمكن عن طريقه ربط ودمج وتكامل الفروع الأساسية للعلوم؛ مما يجعل دمج علم وتقنية النانو في البرامج ضرورة ملحة لإيجاد تحولات جذرية.

وتبرز أهمية تبني التطبيقات التكنولوجية في التعليم؛ نظرا لمردودها الإيجابي على عملية التدريس والمتمثل في إبراز الدور الوظيفي لمفاهيم تقنية النانو وتطبيقاتها بما يساعد على اكتسابها وتنميتها لدى الطلبة، وتبسيط المفاهيم عالية التجريد مما يسهل تعلمها، وإثراء العملية التعليمية بالصبغة التكنولوجية؛ كما أشار سلامة (٢٠٠٩) إلى أنّ تعريف

المجتمعات بتقنية النانو تعتبر من التوعية العلمية الضرورية، والتي ينبغي أن تسير جنبا إلى جنب مع السياسات التعليمية في الدول.

وقد نادت العديد من المؤتمرات التي أقيمت في العديد من دول الوطن العربي إلى أهمية إدراج العلوم النانوية ضمن المقررات الدراسية في مناهج التعليم العام والتعليم العالي، وتنمية كوادر بشرية ذات كفاءة عالية في تقنية النانو، ومن أبرز هذه المؤتمرات على الصعيد التربوي في سلطنة عمان المؤتمر الخليجي الثاني للتثقيف بتقنية النانو بجامعة السلطان قابوس في ديسمبر (٢٠١٥) والذي جاء تأكيداً على اهتمام وزارة التربية والتعليم بهذه التقنية الحديثة، ورغبة منها في الاطلاع على المستجدات الحديثة والخبرات والتجارب الدُولية في مجال تضمين المناهج الدراسية لمفاهيم تقنية النانو في المراحل الدراسية المختلفة؛ حيث تطلع المؤتمر إلى استكشاف أفضل الطرق والممارسات التربوية لتضمين تقنية النانو في مناهج التعليم العام، والتعرف على الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية لتدريسها، وآليات تدريب وإعداد المعلمين لتدريسها، ودور هذه التقنية في تنمية البحث العلمي وتعزيز الابتكار لدى الطلبة (جريدة عمان، ٢٠١٥/١٢/٢٨).

كما أوصت الكثير من الدراسات (Murcia, 2013؛ Van Dorn, et al., 2011؛ Hingant&Albey, 2010؛ Kopelevich & Ziegler, 2012; Chih-Kaun, 2000) بأهمية وضرورة تعليم وتدريس تقنية النانو في المدارس والجامعات، وتدريب المعلمين على كيفية تدريس علوم وتطبيقات تقنية النانو؛ حتى يتم ربط الطلبة بالتطور العلمي؛ لما له من أثر على تنمية ميول الطلبة نحو تقنية النانو وتطبيقاتها وتنمية التفكير البيني والتفكير الناقد.، وأوصت دراسة غاتاس (Ghattas, 2012) على أهمية تضمين أصول تقنية النانو والتطبيقات الحالية لهذه التقنية في المناهج الدراسية، وأهمية وعي الطلبة بالقضايا الأخلاقية المرتبطة بتقنية النانو والآثار المترتبة عليها.

لهذا لاقت هذه التقنية اقبالا كبيرا من قبل عدد من الباحثين في جميع أنحاء العالم، وأجريت العديد من الدراسات والبحوث التربوية حول كيفية تعليم وتعلم تقنية النانو ونشر ثقافتها لدى جميع الأفراد، وزادت الأصوات المنادية لإدخالها ضمن المقررات الدراسية

(لبد، ٢٠١٣)؛ وكان من بين الدراسات التي التي بحثت في تعليم وتعلم تقنية النانو دراسة أحمد وعبد الكريم ومحمد (٢٠١٧) والتي تقصت أثر برنامج تعليمي – تعلمي وفقاً لمفاهيم الطاقة المتجددة والنانو تكنولوجي على التنور التكنولوجي عند طلبة قسم الكيمياء، ودراسة أحمد (٢٠١٥) التي هدفت إلى استخدام برنامج في تقنية النانو لتنمية المفاهيم النانو تكنولوجية والوعي بتطبيقاته البيئية لدى طلبة شعبة العلوم بكلية التربية، ودراسة الشهري (٢٠١٢) التي سعت للكشف عن فعالية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في إكساب طالب الصف الثاني الثانوي مفاهيم تكنولوجيا النانو واتجاهاتهم نحوها، ودراسة جياو وبركات (Jiao, & Barakat, 2011) التي قامت بطرح مقرر دراسي في العلوم والهندسة في تقنية النانو، وصمم المقرر للتغلب على التحديات التي تواجه تدريس تقنية النانو، وهدفت إلى تزويد الطلبة بما يحتاجونه للاستمرار والتوسع في مجال تقنية النانو.

أما دراسة هاني (٢٠١٠) فقد هدفت إلى تقديم مقرر مقترح في البيولوجيا النانوية لتنمية التحصيل والميل الطلابي لشعبة البيولوجي بكليات التربية، وقام باقتراح قائمة مقترحات بمفاهيم البيولوجيا النانوية، في حين قامت التقبي (٢٠٠٠) بوضع وحدة في العلوم في ضوء النانو تكنولوجي وفقا لنموذج الاستقصاء التقدمي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارة حل المشكلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وجاءت دراسة جيمس (James, 1996) بهدف تصميم وحدة لطلبة المرحلة الإعدادية لزيادة المعرفة بتقنية النانو.

وفي ظل هذه التحديات والتوجهات العلمية والتكنولوجية الجديدة كان من المهم القيام بإعداد خطط استراتيجية ورؤى مستقبلية نحو تقنية النانو وتوجهاتها الحالية والمستقبلية من خلال تأسيس البنية الأساسية لتقنية النانو، وبناء القدرات الفردية، واستثمار الطاقات والإمكانات البشرية بالدعم المادي غير المحدود، وتعزيز التنمية العلمية والتكنولوجية؛ للارتقاء بمجتمعاتها علميا وتكنولوجيا، وإيجاد مجتمع تنموي قادر على الاستجابة والتفاعل الإيجابي مع التطورات التكنولوجية، وتجاوز الفجوات المعرفية والتقنية

بين الدول المتقدمة والدول النامية في ضوء فلسفة المجتمع ومبادئه وقيمه الدينية والثقافية والاجتماعية واحتياجاته ومتطلباته التنموية والاجتماعية والحضارية.

والتقدم التكنولوجي والحضاري يبنى على تصميم خطط وتبني مبادرات جادة تستهدف القيام بنهضة تنموية وتكنولوجية شاملة، حيث أشار أحمد (٢٠١٥) إلى إطلاق بعض البلدان مبادرات خاصة بتقنية النانو مثل: دعم الاتحاد الأوروبي لتدريس علوم وتكنولوجيا النانو وتعليمها وما تتضمنه من تطبيقات في أدبيات تعليم العلوم، بالإضافة إلى دمج هذا المجال في نظام التعليم الرسمي، كما دعا المؤتمر الدولي لصناعات النانو تكنولوجي الذي نظمته جامعة الملك سعود ممثلة بمعهد الملك عبد الله للنانو تكنولوجي بمدينة الرياض إلى ضرورة إدخال تقنية النانو في المناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية نظرا لما لهذه التقنية من مستقبل مأمون (غياضة، ٢٠١٦).

وأشار الشهري (٢٠١٢) إلى أنه على نظمنا التعليمية أن تكون قادرة على إعداد الأجيال القادرة على انتاج المعرفة والتقنية المتقدمة، فامتلاك المعرفة المتقدمة والتقنية المتطورة يعد أساسا لتقدم الدول اقتصاديا وسياسيا وثقافيا واجتماعيا، وعدم الاهتمام بتقنية النانو والوعي بها وعدم بلوغ المنظومة العلمية والتقنية درجة التقدم الذي وصلت إليه الدول المتقدمة خاصة فيما يتعلق برعاية الابتكار وإدخاله في النسيج الاجتماعي والاقتصادي سيؤدي إلى خلل في المنظومة التعليمية والتقنية، وفي هذا السياق دعا عسكر (٢٠١٧) إلى ضرورة مواجهة التطور التكنولوجي السريع والعمل على تطوير المناهج الدراسية وإعادة صياغتها بما يحقق أهداف التربية العلمية والتكيف مع تطور العلم وتطبيقاته.

ولذا يصبح الوعي بتقنية النانو ومفاهيمها وتطبيقاتها من متطلبات التربية العلمية، وهدفًا أساسيا من أهداف التربية والتعليم في جميع المراحل التعليمية، وهذا يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد الطلبة بحيث تواكب التغيرات والمستجدات العلمية والتكنولوجية التي يمر بها المجتمع؛ لتنمية أفراد متنورين علميا وتكنولوجيا ويحملون اتجاهات علمية إيجابية نحو هذه التقنيات الحديثة، وقادرين على حل التحديات التي تواجه المجتمع باستخدام تطبيقاتها على كافة الأصعدة والمجالات. وأشار أبو عاذرة (٢٠١٢) بأن

المناهج الدراسية تمثل حلقة وصل بين ما يحدث من تطورات وتغيرات في مجال العلم والتكنولوجيا، وبين ما يمكن للمجتمع الاستفادة منه واستخدامه من تلك التطورات والتغيرات، ويكمن الفرق بين الدول المتقدمة والدول النامية في نوعية المناهج المقدمة إلى أفراد المجتمع.

من هنا نجد الاهتمام الكبير في هذا المجال على المستوى العربي والعالمي بهذه التقنية، وكثرت الأصوات المنادية لإدخالها ضمن المناهج الدراسية وخصوصا المرحلة الثانوية كدراسة أحمد وعبد الكريم ومحمد (٢٠١٧)، ودرويش وأبو عمرة (٢٠١٧)، وعسكر (٢٠١٧)، وغياضة (٢٠١٦)، وأحمد (٢٠١٥)، والشهري (٢٠١٢)، ولاهرتو (Laherto, 2010)، وارنست (Ernst, 2009)؛ وذلك لما تلعبه من دور كبير في مختلف المجالات كالطب والهندسة والطاقة والبيئة وغيرها.

وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية إحدى الوسائل الفعالة التي يعتمد المجتمع فيها على إعداد الأفراد القادرين على الإيفاء بمتطلباته المعاصرة وتحقيق أهدافه؛ حيث تهتم مناهج الدراسات الاجتماعية بتنمية الاتجاه نحو العمل واتخاذ القرار وحل المشكلات، ومواكبة التطورات العالمية من خلال تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات التي تكفل تفاعلهم البناء مع المجتمع وما يطرأ عليه من تغيرات نتيجة التطور المعرفي والتكنولوجي (مبروك، ٢٠١٦)، وهذا ما دعت إليه معايير المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية National Council for Social Studies (NCSS) حول ضرورة إدراك الطلبة أثر التقنيات الحديثة على المجتمعات والثقافات حتى يكونوا على استعداد لمواجهة تحديات المجتمع (NCSS, 2002).

ويقع على كاهل معلم الدراسات الاجتماعية توجيه الطلبة إلى ادراك التفاعل الحاصل بين العلوم والتكنولوجيا وآثارها على المجتمع ومدى تأثير التكنولوجيا على القيم والمعتقدات والاتجاهات الإنسانية (NCSS, 2002) ومن الدراسات التي قامت بتضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية دراسة مانفرا (Manfra, 2013) والتي سعت إلى تدريس الطلبة الآثار الاجتماعية والأخلاقية لتقنية النانو، وأكدت الدراسة وجود علاقة

مترابطة بين العلوم المختلفة والتكنولوجيا والمجتمع، وعلى ضرورة تضمين تقنية النانو وتطبيقاتها في مناهج الدراسات الاجتماعية؛ لما بينهما من علاقة مشتركة من حيث الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأشارت إلى أنه من بين الموضوعات التي يمكن تناولها في الدراسات الاجتماعية هي استدامة البيئة وإمكانية تطوير مصادر طاقة آمنة وفعالة باستخدام تقنية النانو؛ مما يساعد على استدامتها لكافة الأجيال، وخلصت الدراسة إلى أن تقنية النانو تعد أحد الأمثلة على التطورات العلمية التي تؤثر إيجابيا على المجتمع وهنا يبرز دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تثقيف الطلبة بهذه التقنية.

كما يعد تعليم الطلبة تقنية النانو مدخلا علميا مناسبا لتكوين اتجاهات علمية إيجابية نحوها في وقت مبكر من حياتهم، والعمل على تنميتها بصفة مستمرة يسهم في التغلب على المشكلات التي قد تواجههم عند محاولة التعرف عليها وفهم طبيعتها، وإدراك مضامينها وتطبيقاتها العلمية (خضر، ٢٠١٦). والعمل على تنمية الاتجاهات والقيم والميول والأنماط السلوكية المرتبطة بها أحد أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية كون الاتجاهات توجه سلوك الطالب نحو وجهة معينة ترتبط بما يؤمن به أو يعتقد فيه (عمران، ٢٠١٢).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات العربية السابقة والمتعلقة بتقنية النانو؛ فيلاحظ –وبالرغم من أهمية الموضوع–فإنه لم يعط حقه من الدراسة والبحث على الصعيد التربوي وفي سلطنة عمان تحديدا، حيث لم يتم العثور على أي دراسة تربوية تناولت موضوع تقنية النانو، علما بأن سلطنة عمان قد خطت خطوات ملحوظة في مجال تقنية النانو تمثلت أهمها في إنشاء مركز أبحاث النانو بجامعة السلطان قابوس في عام (٢٠١٧) ومن أهم أهدافه تعزيز التنمية المعرفية لتطبيقات تقنية النانو من خلال الأبحاث وبناء القدرات ونشر المعرفة ("جامعة السلطان قابوس تُطلق مركز أبحاث تقنية النانو أكتوبر المقبل"، ٢٠١٧)، كذلك توقيع سلطنة عمان عقد شراكة مع مجلس مبادرة إيران للتكنولوجيا النانوية Iran Nanotechnology Initiative Council (INIC) في عام

(٢٠١٦) لإنشاء مدينة نانو سيتي عُمان والتي سيتم إنشاؤها بالقرب من مدينة مسقط، وستتضمن هذه المدينة شركات مختلفة تقدم صناعات مختلفة باستخدام تقنية النانو للسوق المحلي والعالمي (موقع http://nanocityoman.com/)

وعليه فإن هذا يتطلب تضافر الجهود البحثية للقيام بالعديد من الدراسات التربوية لعلاج القصور في المناهج والبرامج التربوية من ناحية تضمين تقنية النانو وتطبيقاتها في المناهج، وربما كان هذا أحد المبررات القوية للقيام بهذه الدراسة.

وفي ظل المعطيات السابقة جاءت الدراسة الحالية للتعرف على تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين تقنيّة النانو في التدريس.

مشكلة الدراسة:

تواجه تقنيه النانو وتطبيقاتها تحديات كثيرة في العالم العربي منها عدم إدراج تقنية النانو ضمن المراحل التعليمية الأساسية في معظم الدول العربية، فبالرغم من الأهمية الكبيرة لهذه التقنية وتأثيراتها على مختلف مظاهر الحياة وأنشطتها، ومناداة الكثير من المختصين في تقنية النانو بضرورة توعية الطلبة وتدريبهم عليها؛ لضمان تفاعلهم الإيجابي معها، وأهمية استيعاب المناهج الدراسية واستجابتها لتطورات هذه التقنية، وتوصيات الكثير من المؤتمرات كالمؤتمر الدولي لتقنيات صناعة النانو الذي نظمته جامعة الملك سعود بإدخال تقنية النانو في المناهج الدراسية في المراحل الأولية؛ لما لهذه التقنية من مستقبل مأمول (جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩)؛ إلا أنها ما زالت بعيدة عن استيعاب وتضمين التطورات العلمية والتكنولوجية إذ لم يطرأ عليها أي تطوير يستوعب تلك المستجدات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية (الشهري، ٢٠١٢).

ومن خبرة الباحثتان في مجال التدريس والإطلاع على مناهج الدراسات الاجتماعيّة في سلطنة عمان؛ لاحظتا أن تناول تقنية النانو وتطبيقاتها في مناهج الدراسات الاجتماعيّة يحتاج إلي قدر كبير من التعزيز والتركيز عليه، وأن مناهجنا الحالية بحاجة إلى العديد من الموضوعات المعاصرة والوسائل والأنشطة والمستحدثات العلميّة والتكنولوجيّة؛ حيث أن معظم موضوعات مناهج الدراسات الاجتماعية –وخاصة

الموضوعات الجغرافية منها– تعد فرصة جيدة ليس فقط في إكساب الطلبة المعارف التي تفيدهم في المستقبل؛ بل لكونها موضوعات مناسبة لإثرائها بتطبيقات تقنيّة النانو؛ وأتت هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات التي نادت بضرورة تضمين تقنية النانو وتطبيقاتها في المناهج الدراسية في سلطنة عمان ومن بينها: مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم الذي عقد في سلطنة عمان في الفترة (٢١-٢٠١٩/١/٢٣)، والمؤتمر الخليجي الثاني للتثقيف بتقنية النانو والذي عقد في ديسمبر عام (٢٠١٥)؛ مما أوجد الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة للتعرف على تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين تقنيّة النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية، وبصياغة أكثر دقة وتحديدا فإن الأسئلة التي استهدفت الدراسة الحالية الإجابة عليها تمثلت في الآتي:

أسئلة لدراسة:

١. ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية؟
٢. هل يوجد فرق دال إحصائيا في استجابات أفراد العينة في تصوراتهم حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية في المحاور الثلاثة للاستبانة تبعا لمتغير التخصص (تاريخ/جغرافيا)؟
٣. هل يوجد فرق دال إحصائيا في استجابات أفراد العينة في تصوراتهم حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية في المحاور الثلاثة للاستبانة تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للتعرف على:

١. تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية

٢. الكشف ما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا في تصورات عينة الدراسة حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية تبعا لمتغير التخصص (تاريخ/جغرافيا).
٣. الكشف ما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا في تصورات عينة الدراسة حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

١. الاستجابة للاهتمامات المتزايدة بالتكنولوجيا وضرورة الالمام بالمعرفة والمهارات المرتبطة بها.
٢. الاسهام في توفير بيانات يمكن أن تفيد مطوري مناهج الدراسات الاجتماعية بوزارة التربيّة والتعليم لتضمين مفردات تقنيّة النانو وتطبيقاتها ضمن المناهج بعد الاطلاع على نتائج هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التصورات:

تعرفها الدراسة اجرائيا بأنها: نتاج الخبرات السابقة للمعلمين التي تشكلت من خلال الواقع التعليمي والخبرة المهنية والتي لها أثر كبير في تحريك ميولهم وسلوكياتهم نحو تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية.

تقنية النانو:

عرفها الشهري (٢٠١٢، ص ١٦) بأنها: "التطبيقات العلمية والعملية التي تقوم على مبدأ معالجة البنية الأساسية للمواد، وإعادة هيكلتها وتصميمها؛ بهدف الحصول على مواد ذات خصائص ووظائف جديدة من خلال التحكم الدقيق في تفاعل جزيئات المادة عند مستوى (١-١٠٠) نانو متر".

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي وهذا يتناسب مع طبيعة الدراسة من حيث جمع البيانات من أجل الإجابة عن سؤال الدراسة الذي يهتم بالوضع الحالي للفئة المدروسة، ومن الأنواع الشائعة في مثل هذه الدراسات تلك المتعلقة بالآراء نحو القضايا المختلفة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تمثّل مجتمع الدراسة الحالية في معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلم ومعلمة من جميع المحافظات التعليمية، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، من التخصصين: التاريخ والجغرافيا، وتراوحت سنوات الخبرة لأفراد العينة بين (١-٢٠) سنة، والجدول (١) يوضح عينة الدراسة.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للتخصص وسنوات الخبرة

العينة		العدد	المجموع
التخصص	التاريخ	٢٣	٥٠
	الجغرافيا	٢٧	
سنوات الخبرة	١-١٠	٣٠	
	١١-٢٠	٢٠	

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداة عبارة عن استبانة الكترونية مكونة من ثلاثة محاوروهي:

- المحور الأول: المنظور الحالي حول مناهج الدراسات الاجتماعية من حيث مواكبة المستحدثات التكنولوجية.
- المحور الثاني: تقنية النانو ومناهج الدراسات الاجتماعية.
- المحور الثالث: أهمية تضمين تقنية النانوفي المناهج.

أولا: هدف الاستبانة

هدفت الاستبانة إلى التعرف على تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية.

ثانيا: بناء فقرات الاستبانة

تم بناء فقرات الاستبانة بحيث كانت تراعي الأمور التالية: الدقة العلمية واللغوية، وخالية من الغموض، ومناسبة لمستوى المعلمين، وتمتاز بوضوح التعليمات.

ثالثا: الصورة الأولية للاستبانة

في ضوء ما سبق تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من محورين واشتمل كل محور على (٧) فقرات لكل منها (٥) استجابات على مقياس ليكرت (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

رابعا: صدق الاستبانة

بعد كتابة فقرات الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص من قسم المناهج وطرق التدريس الدراسات في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس ومشرفي الدراسات الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول الأمور التالية: مدى ملائمة الفقرات للمحاور، واقتراح أو حذف أو إضافة على فقرات الاستبانة، وسلامة صياغة فقرات الاستبانة علميا ولغويا، وكفاية عدد المحاور والفقرات التابعة لها وملائمتها لعينة الدراسة، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات كإضافة محور ثالث وتوزيع فقرات الاستبانة بما يتلاءم مع المحاور المطروحة بحذف بعض الفقرات وادراجها تحت محور آخر، كذلك تعديل صياغة بعض الفقرات وذلك حسب توصيات المحكمين، وجاءت الصورة الأخيرة للاستبانة مكونة من ثلاثة محاور بواقع (٤) فقرات تحت المحور الأول، و(٧) فقرات لكل من المحورين الثاني والثالث.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تفسير نتائج السؤال الأول:

للاجابة عن سؤال الدراسة والذي ينص على: "ما تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية"،

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة كما يظهرها جدول (٢).

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة محاور الاستبانة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	3.75	0.42
الثاني	3.73	0.36
الثالث	3.98	0.09
المجموع	٣.٨٢	٠.٢٩

يتضح من خلال الجدول (٢) والذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموع محاور الاستبانة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام لجميع المحاور (٣.٨٢) بانحراف معياري (٠٢٩)، وبلغ المحور الثالث الذي تناول أهمية تضمين تقنية النانو في المناهج أعلى متوسط حسابي وقدره (٣.٩٨) بانحراف معياري وقدره (٠.٠٩) وهذا يدل على مدى ايمان عينة الدراسة بأهمية تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية؛ لما تلعبه من دور كبير في مختلف مجالات الحياة بشكل عام، وفي حياة الطالب ومستقبله بشكل خاص، وفيما يلي تفصيل نتائج كل محور على حدة:

المحور الأول: منظورك الحالي حول مناهج الدراسات الاجتماعية من حيث مواكبة المستحدثات التكنولوجية:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تواكب مناهج الدراسات الاجتماعية المستحدثات التكنولوجية في العصر الحالي	3.34	1.14
يُفضل أن تقتصر مناهج الدراسات الاجتماعية على الموضوعات التاريخية والجغرافية فقط	2.78	1.13

يوجد موضوعات في مناهج الدراسات الاجتماعية بحاجة للإثراء بأهم المستحدثات التكنولوجية	4.36	0.66
أعمل على اثراء المادة العلمية للمنهج باستحضار أمثلة غير واردة في المنهج	4.5	0.61
المجموع	٣.٧٥	٠.٨٩

يتضح من خلال الجدول (٣) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول وجود تباين بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث أشارت نسبة كبيرة من العينة إلى لجوئها لإثراء المادة العلمية في مناهج الدراسات الاجتماعية باستحضار أمثلة غير واردة في المنهج وذلك بمتوسط حسابي قدره (٤.٥) بانحراف معياري وقدره (٠.٦١)؛ مما يدل على حاجة مناهج الدراسات الاجتماعية للإثراء بموضوعات حديثة وتضمين المستحدثات التكنولوجية المختلفة لمواكبة التطورات العلمية في العصر الحالي، وقد أكدت عينة الدراسة أنه توجد موضوعات في مناهج الدراسات الاجتماعية بحاجة للإثراء بأهم المستحدثات التكنولوجية، وذلك بمتوسط حسابي قدره (٤.٣٦) بانحراف معياري وقدره (٠.٦٦)،ومما يدل على حاجة مناهج الدراسات الاجتماعية لتضمين هذه المستحدثات التكنولوجية انخفاض المتوسط الحسابي للعينة التي ترى أن مناهج الدراسات الاجتماعية يجب أن تقتصر على موضوعات جغرافية وتاريخية فقط حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٧٨) بانحراف معياري وقدره (١.١٣)؛ مما يعني ضرورة مواكبة مناهج الدراسات الاجتماعية للتطورات العالمية في العصر الحالي في مختلف المجالات، ومن بينها تقنية النانو التي تُعد من أهم المستحدثات التكنولوجية في العصر الحالي، والتي ينبغي تضمينها في المناهج بشكل عام ومناهج الدراسات الاجتماعية بشكل خاص؛ حيث أن تطبيقات هذه التقنية لا تقتصر على فرع واحد بعينه من فروع العلوم أو الهندسة أو الطب؛ بل تمتد تطبيقاتها لتشمل جميع الفروع والتطبيقات في حياة الانسان (البركاوي، ٢٠١١).

المحور الثاني: تقنية النانو ومناهج الدراسات الاجتماعية

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقنية النانو مجال علمي جدير بالاهتمام	1.64	٠.49
يحبّذ إدراج تطبيقات تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية	4.00	.000
تدريس الطلبة حول تطبيقات تقنية النانو يمكن أن تساعدهم على التعلم الذاتي	3.96	0.83
تدريس تطبيقات تقنية النانو لا يقتصر فقط لمن يريد التخصص في هذا المجال	4.10	0.74
تفتح تطبيقات تقنية النانو آفاق علمية جديدة للطلبة	3.26	1.12
تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات بحاجة لإثرائها بتطبيقات تقنية النانو	4.14	0.76
أحتاج إلى ورش أو مشغل تدريسي قبل تدريس تطبيقات تقنية النانو	4.06	0.74
المجموع	٣.٥٩	٠.٦٧

يوضح الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني، وقد بلغ مجموع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة (٣.٥٩) بانحراف معياري (٠.٦٧)، حيث أشار معظم أفراد عينة الدراسة إلى أن مناهج الدراسات الاجتماعية تتضمن موضوعات بحاجة للإثراء بتطبيقات تقنية النانو، وذلك بمتوسط حسابي قدره (٤.١٤)؛ حيث تتناول مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات متعلقة بالموارد الطبيعية المختلفة، وكذلك موضوعات متعلقة بموارد الطاقة المتجددة وغير المتجددة، وغيرها من المجالات التي لها تطبيقات مختلفة باستخدام تقنية النانو؛ مما يشير إلى الحاجة في تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية؛ لتنشئة جيل واعي بالتطورات العالمية، فعلى الرغم أن تقنية النانو بدأت في مجال العلوم والهندسة والطب؛

إلا أنه أصبح لها تطبيقات مختلفة في جميع مجالات الحياة وأصبح لها آثار واضحة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ وهذا يعني أنها لم تعد تقتصر على تخصص بعينه دون غيره من التخصصات، وهذا ما أكدته عينة الدراسة حيث أشار ما متوسطه (٤.١٠) من أفراد العينة أن تدريس تطبيقات تقنية النانو لا تقتصر فقط على من يريد التخصص في هذا المجال؛ فتطبيقات تقنية النانو اجتاحت كافة القطاعات الصناعية والإنتاجية، وحققت تفوقا ملموسا في جميع المجالات، فهي لا تقتصر على مجال معين – كما يعتقد البعض– ولكنها تشمل كل المجالات العلمية والاقتصادية والتنموية والطاقة والبيئة وغيرها، كما أصبحت تؤثر بشكل كبير على أبعاد الحياة الثقافية والاجتماعية (خضر، ٢٠١٦).

ومن جانب آخر تظهر نتائج استجابات عينة الدراسة انخفاض المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين يرون أن تقنية النانو مجال علمي جدير بالإهتمام، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٦٤) بانحراف معياري قدره (٠.٤٩)، وقد يعزى ذلك لتدني الخلفية العلمية لدى أفراد العينة بمجال تقنية النانو، حيث أنها لا تدرس في المناهج ولا توجد ضمن برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، ولذا يصبح الوعي بتقنية النانو ومفاهيمها وتطبيقاتها من متطلبات التربية العلمية، وهدفًا أساسيا من أهداف التربية والتعليم في جميع المراحل التعليمية، وهذا يدعو لضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين والطلبة؛ بحيث تواكب التغيرات والمستجدات العلمية والتكنولوجية التي يمر بها المجتمع؛ لتنمية أفراد واعين علميا وتكنولوجيا ويحملون اتجاهات علمية إيجابية نحو هذه التقنيات الحديثة، ولديهم القدرة على حل التحديات التي تواجه المجتمع باستخدام تطبيقاتها على كافة الأصعدة والمجالات، وهنا تبرز أهمية قيام الجامعات بدور حاسم في تنمية وعي خريجيها في مجال تقنية النانو في البرامج الأكاديمية المختلفة بشكل عام، من خلال برامج إعداد المعلمين (عياد، ٢٠١٧).

المحور الثالث: أهمية تضمين تقنية النانوفي المناهج

جدول (٥)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يمكن لتطبيقات تقنية النانو أن توفرحياة أفضل عند توظيفها في نواحي الحياة المختلفة	3.98	0.247
ستفيد تطبيقات تقنية النانو الطلبة في حياتهم المهنية	3.96	0.198
تتقدم الدول لاهتمامها الكبير بتضمين التطورات التكنولوجية كتقنية النانو في العملية التعليمية	4.00	.000
ستسهم تقنية النانو في تطوير المجتمعات العربية في مختلف مجالات الحياة	4.00	.000
تعلم تطبيقات تقنية النانو خطوة ضرورية لمواكبة التطورات العلمية لتقنية النانو	3.94	0.240
لا زال الوقت غير مناسب لتدريس الطلبة في سلطنة عمان حول تقنية النانو	3.92	0.274
المجموع	٣.٩٦	٠.١٥٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث

يتضح من خلال الجدول (٥) اتفاق جميع أفراد عينة الدراسة على أن تضمين التطورات التكنولوجية الحديثة كتقنية النانو في العملية التعليمية يلعب دورا كبيرا في تقدم الدول، كما أنها تسهم في تطوير المجتمعات العربية في مختلف مجالات، وهذا ما أكده أبو عاذرة (٢٠١٢) بأن المناهج الدراسية تمثل حلقة وصل بين ما يحدث من تطورات وتغيرات في مجال العلم والتكنولوجيا، وبين ما يمكن للمجتمع الاستفادة منه واستخدامه من تلك التطورات والتغيرات، وأن الفرق بين الدول المتقدمة والدول النامية يكمن في نوعية المناهج المقدمة إلى أفراد المجتمع.

وبلغ المتوسط الحسابي للأفراد الذين أشاروا إلى أن تطبيقات تقنية النانو يمكن أن توفر حياة أفضل عند توظيفها في نواحي الحياة المختلفة (٣.٩٨) بانحراف معياري (٠.٢٤٧)، كما أكدت العينة أن تعلم الطلبة لتطبيقات تقنية النانو سيفيدهم في حياتهم المهنية بمتوسط حسابي وقدره (٣.٩٦) بانحراف معياري (٠.١٩٨)، وبلغ المتوسط الحسابي للأفراد الذين يرون أن الوقت لا زال غير مناسب لتدريس الطلبة في سلطنة عمان حول تقنية النانو (٣.٩٢) بانحراف معياري (٠.٢٧٤)، وقد يعود ذلك لعدم تعرض عينة الدراسة لتطبيقات تقنية النانو في المجتمع المحلي، وعدم معرفتهم الكافية بتطبيقاتها التي يمكن أن تساعد في حل معظم المشكلات البيئية والصحية والصناعية وغيرها، فتقنية النانو لها العديد من التطبيقات التي ينبغي استخدامها في مختلف المجالات حتى يتمكن الأفراد من الاستفادة منها، وهذا يعني أنه لا بد من البدء بتضمين تطبيقات هذه التقنية ومفاهيمها في المناهج الدراسية المختلفة في سلطنة عمان وتعريف الطلبة بهذه التقنية الحديثة التي ستلعب دورا كبيرا في جميع نواحي الحياة، وتعد الدراسات الاجتماعية من أهم المناهج التي ينبغي أن تتناول مثل هذه التطبيقات لتقنية النانو؛ كونها تتناول موضوعات تتعلق بمختلف مجالات الحياة التي يمكن استخدام تقنية النانو فيها، مثل: الزراعة والصناعة والطاقة والبيئة والتلوث ومشكلات المياه وغيرها.

تفسير نتائج السؤال الثاني:

للاجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: " هل يوجد فرق دال إحصائيا في استجابات أفراد العينة في تصوراتهم حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية في المحاور الثلاثة للاستبانة تبعا لمتغير التخصص (تاريخ/جغرافيا)؟"، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقارنة بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة كما يظهرها جدول (٦).

جدول (٦)

مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمجموع المحاور مع التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
الأول	التاريخ	23	٣.٦٤	٠.٤٣	١.٦٣	٠.72
	الجغرافيا	27	٣.٨٣	٠.٣٩		
الثاني	التاريخ	23	٣.٧٣	٠.٣٣	٠.٠٢	٠.٥٧
	الجغرافيا	27	٣.٧٣	٠.٣٨		
الثالث	التاريخ	23	٤.٠٠	٠.٠٤	١.٦٣	٠.٠١
	الجغرافيا	27	٣.٩٦	٠.١٢		
المجموع	التاريخ	23	٣.٧٥	٠.٠٢٦	١.٠٩	٠.٠٢
	الجغرافيا	27	٣.٨٤	٠.٠٢٩		

يتضح من الجدول السابق ارتفاع مجموع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة، حيث بلغ مجموع المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من تخصص الجغرافيا (٣.٨٤) بانحراف معياري قدره (٠.٠٢٩)، كما بلغ مجموع المتوسطات الحسابية لأفراد العينة من تخصص التاريخ (٣.٧٥) بانحراف معياري قدره (٠.٠٢٦)، وهذا إن دل على شي فإنه يدل على ايمان أفراد العينة من التخصصين بمدى أهمية تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين مجموع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة من التخصصين (التاريخ/ الجغرافيا) لصالح تخصص الجغرافيا؛ وقد يعزى ذلك إلى احتواء مناهج الجغرافيا على موضوعات متنوعة في مختلف المجالات، والتي يمكن اثرائها بموضوعات تقنية النانو وتطبيقاتها، كالطاقة والبيئة والزراعة والصناعة وغيرها، كما يوجد في سلطنة عمان منهج الجغرافيا والتقانة الحديثة للصف الثاني عشر والذي يمكن إثرائه بالعديد من

الموضوعات ذات الصلة بالتقنيات الحديثة والتي من بينها تقنية النانو وتطبيقاتها المختلفة، حيث تعد تقنية النانو تقنية متعددة التخصصات (لبد، ٢٠١٣؛ صالح، ٢٠١٢؛ Manfra, 2012 ؛ Ernst, 2009)، فتقنية النانو تستخدم في مجالات متنوعة، مثل: مجال البيئة الطاقة وتقنياتها، ومجال الاتصالات والمعلومات، ومجال حفظ الأغذية وتصنيعها، وحتى في صناعة بعض الأدوات المنزلية (صالح، ٢٠١٢).

تفسير نتائج السؤال الثالث:

للاجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: " هل يوجد فرق دال إحصائيا في استجابات أفراد العينة في تصوراتهم حول تضمين تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية في المحاور الثلاثة للاستبانة تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟"، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقارنة بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة كما يظهرها جدول (٧).

جدول (٧)

مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمجموع المحاور مع سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
الأول	١-١٠	30	٣.٧٤	0.43	0.07	0.92
	١١-٢٠	20	٣.٧٥	0.41		
الثاني	١-١٠	30	3.80	0.39	1.67	0.24
	١١-٢٠	20	3.63	0.29		
الثالث	١-١٠	30	3.98	0.08	0.33	0.24
	١١-٢٠	20	3.97	0.11		
المجموع	١-١٠	30	3.81	0.03	0.07	0.04
	١١-٢٠	20	٣.٧٨	0.027		

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا في مجموع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة من حيث سنوات الخبرة في التدريس وذلك لصالح الأفراد الذين لديهم سنوات خبرة أقل (١-١٠) سنوات؛ ويمكن تفسير ذلك إلى أن الأفراد من هذه العينة قد يكونوا على إطلاع بالتكنولوجيا ومستحدثاتها أكثر من الأفراد من ذوي سنوات الخبرة (١١-٢٠) سنة؛ وبالتالي تطلُّع أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة (١-١٠) لتضمين موضوعات جديدة في المناهج وتحديثها وفقا للمستجدات العالمية، بحيث تواكب التطورات العالمية، وتوعية الطلبة بما يدور حولهم في العالم، ومن جهة أخرى قد يكون أفراد العينة من هذه الفئة قد سمعوا بتقنية النانو في محيط الدراسة الأكاديمية، وذلك من خلال الندوات والمحاضرات والمؤتمرات التي تعقد في الجامعات حول الثورة الصناعية الرابعة، والتي تعد موضوعات حديثة برزت مؤخرا في سلطنة عمان، وبالتالي ينبغي على وزارة التربية والتعليم أن تولي اهتمامها بتوعية المعلمين الجدد والقدامى على حد سواء بتقنية النانو وتقديم برامج تدريبية لتنمية كفايات المعلمين في هذا المجال.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كون المعلمين القدامى غير مهتمين بتطوير ذواتهم في مجال تقنية النانو؛ سيما أن مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان خالية تماما من أي موضوعات تتعلق بهذا المجال، كذلك حداثة مجال تقنية النانو على الصعيد العالمي والعربي؛ حيث تعد هذه التقنية من التقنيات الناشئة حديثا، فهي لم تنتشر وتأخذ دورها في المجتمع العماني بشكل كافي على المستوى التطبيقي الحياتي بأبعاده ومجالاته التطبيقية المختلفة، ومن ناحية أخرى فإنّ هذه التقنية لم تنل الاهتمام الكافي بها على الصعيد الأكاديمي والتعليمي، وهذا يؤدي إلى ضعف وعي المعلمين بهذه التقنية؛ حيث لا تتاح أمامهم الخبرات والفرص التطبيقية الكافية في الواقع المجتمعي، كما أن الجامعات والكليات عموما وبرامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية خصوصا لم تعط الاهتمام الكافي لتدريس موضوعات تقنية النانو والبحث فيها.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصلت الباحثتان إلى بعض التوصيات:

١. العمل على تضمين بعض موضوعات تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان.

٢. ضرورة عقد الورش والندوات والدورات التدريبية اللازمة لتوعية معلمي الدراسات الاجتماعية في مجال تقنية النانو.

٣. تطوير خطط برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية وتضمينها ببعض المساقات المتعلقة بتقنية النانو.

٤. تشكيل فريق وطني لتقنية النانو لوضع خطة استراتيجية لإدخال تقنية النانو في التعليم الجامعي والمدرسي.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو السعود، هاني إسماعيل (٢٠٠٩). برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.2005.

أبو عاذرة، سناء (٢٠١٢). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. ط ١. عَمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أحمد، بسمه، عبد الكريم، عصام، محمد، أفراح (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي – تعلمي وفقاً لمفاهيم الطاقة المتجددة والنانوتكنولوجي على التنور التكنولوجي عند طلبة قسم الكيمياء. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (٥٥)، ص ١٧٥-١٩.

أحمد، شيماء (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح فى النانو تكنولوجي لتنمية المفاهيم النانو تكنولوجية والوعي بتطبيقاته البيئية لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية. *المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٨* (٦)، ٣٩-٧٤. الجمعية المصرية للتربية العلمية.

التقبي، هدى (٢٠٠٠). *وحدة في العلوم في ضوء النانو تكنولوجي وفقا لنموذج الاستقصاء التقدمي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارة حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية بليبيا* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

جامعة الملك سعود (٢٠٠٩). *المؤتمر الدولي لصناعات تقنية النانو*. مسترجع من: http://nano.ksu.edu.sa/ar/icni، استرجع في ٢٠١٨/١٢/٢٤.

انطلاق المؤتمر الخليجي الثاني للتثقيف بتقنية النانو بجامعة السلطان قابوس (٢٠١٥/١٢/٢٨). *جريدة عمان*. مسترجع من: http://2016.omandaily.om/?p=302677، استرجع في: ٢٠١٨/١٢/٢٧.

خضر، آيات (٢٠١٦). *أثر استخدام حقيبة تعليمية إلكترونية في تنمية مفاهيم تكنولوجيا النانو والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

درويش، عطا؛ أبو عمرة، هالة (٢٠١٧). مستوى المعرفة بتطبيقات النانو تكنولوجي لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم في جامعات غزة واتجاهاتهم نحوها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (١)، ص ٢٠٠-٢٢٩. ISSN 2410-3152.

سيد، رحاب فايز (٢٠١٢). تكنولوجيا النانو في مجال المعلومات والاتصالات: الفرص والتحديات. *مجلة اعلم*، (١١)، ص ٤٣-٩٠.

الشهري، محمد (٢٠١٢). *فعالية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في اكساب طالب الصف الثاني الثانوي مفاهيم تكنولوجيا النانو واتجاهاتهم نحوها* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. كلية التربية. السعودية.

صالح، محمود (٢٠١٢). *تقنية النانو وعصر علمي جديد. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية*. ط١. الرياض، المملكة العربية السعودية.

عسكر، أحمد (٢٠١٧). فعالية وحدة مقترحة في منهج الكيمياء وفق مفاهيم النانو تكنولوجي في تنمية التحصيل لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، (٢٢)، ص٦٨١-٦٩٦.

عمان نانو سيتي (http://nanocityoman.com/). مسترجع في ٢٠١٨/١٢/٢٨.

عمران، خالد (٢٠١٢). *تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة*. ط١. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. عَمان. الأردن.

عيّاد، فؤاد (٢٠١٧). درجة الوعي بتكنولوجيا النانو لدى معلمي التكنولوجيا وأثر وحدة مقترحة في تنمية التحصيل المعرفي والرضا عن التعلم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، ٢١ (١)، ص١٧٥-٢١٧ . ISSN 5810 2518.

غياضة، هديل (٢٠١٦). *متطلبات النانو تكنولوجي المتضمنة في كتب الكيمياء لمرحلة الثانوية ومدى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية-غزه. فلسطين.

لبد، أمل (٢٠١٣). *إثراء بعض موضوعات منهاج العلوم بتطبيقات النانو تكنولوجي وأثره على مستوى الثقافة العلمية لطلبة الصف الحادي عشر في غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مبروك، أحلام عبد العظيم (٢٠١٦). فعالية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على تطبيقات النانو تكنولوجى فى الإقتصاد المنزلى لتنمية الثقافة العلمية وإدراك مفهوم التغير لدى طالبات الصف الأول الثانوى. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٧٨)، ص ٢٤٩-٢٢٥.

متولي، شيماء (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي بتطبيقات النانو تكنولوجي على تنمية التنور العلمي والتفكير التخيلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية واتجاههن نحو العلم وتقنية النانو. *العلوم التربوية*، ٢٤ (٣)، ص ١٦٦ – ١١.

ملكاوي، آمال (٢٠١٧). فاعلية دراسة مساق تكنولوجيا المواد النانوية في اكتساب أساسيات النانو تكنولوجي والاتجاه نحوها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٣ (٣)، ص ٣٢٧-٣٣٨.

المراجع الأجنبية:

Ernst, Jeremy V. (2009).Nanotechnology Education: Contemporary Content and Approaches. Journal of Technology Studies. Pp 3-8. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ888126.pdf, Retrieved on 28/11/2018.

Ghattas, Nadria I., & Carver, Jeffery S. (2012). Integrating nanotechnology into school education: a review of the literature. Research on science and technological education, 30,

issue 3, p 271-284. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/02635143.2012.732058, retrieved on: 19/11/2018.

Hingant, L. & Albey, N. (2010). Nano Science and Discipline in Interdisciplinary: Using Speed Storming to teach and Initiate Creative Collaboration in Nano-Science. Journal of Nano Education, 1 (4), pp (75-91). Retrieved from: www.makphys.com/vb3/showthread.php, retrieved on: 12/02/2019.

James, A., (1996). Designing the Very Small: Micro and Nanotechnology. Resources in Technology. *Technology Teacher, 55* (8), pp 22-27.

Jiao, Lihong; Barakat, Nael (2011). Balanced Depth and Breadth in a New Interdisciplinary Nanotechnology Course. Journal of educational technology systems, 40, issue: 1, pp 75-87. Retrieved from: https://doi.org/10.2190%2FET.40.1.g, retrieved on: 12/11/2018.

Kopelevich, Dmitry I.; Ziegler, Kirk J.; Lindner, Angela S.; Bonzongo, Jean-Claude J. (2012). Towards a Sustainable Approach to Nanotechnology by Integrating Life Cycle Assessment into the Undergraduate Engineering Curriculum**.** *Chemical Engineering Education*, *46* (2), p118-128. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?q=towards+a+sustainable+approach+to+nanotechnology+by+integrating+life+cycle+assessment&id=EJ972160, retrieved on: 29/11/2018.

Laherto, Antti (2010). An analysis of the educational significance of nanoscience and nanotechnology in scientific and technological literacy. *Science Education International, 21* (4),

pp 160-175. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904866.pdf, retrieved on: 28/11/2018.

Manfra, Meghan McGlinn (2013). Grand Challenges: Nanotechnology and the Social Studies. Social Education, 77(2), pp 95–98. National Council for the Social Studies. Retrieved from: https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/march-april2013/grand_challenges, retrieved on: 18/11/2018.

Murcia, Karen (2013). Secondary School Students' Attitudes to Nanotechnology: What Are the Implications for Science Curriculum Development?. *Teaching Science*, 59 (3), p15-21. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?q=secondary+school+students+attitude+towards+to+nanotechnology%3a+what+are+the+implications+for+science+curriculum+development&id=EJ1048649**,** retrieved on: 29/11/2018.

National Council for Social Studies (2002). National Standards for Social Studies Teachers. Retrieved from: https://www.socialstudies.org/sites/default/files/NCSSTeacherStandardsVol1-rev2004.pdf, retrieved on: 18/12/2018

VanDorn, Daniel; Ravalli, Matthew T.; Small, Mary Margaret; Hillery, Barbara; Andreescu, Silvana (2011). Adsorption of Arsenic by Iron Oxide Nanoparticles: A Versatile, Inquiry-Based Laboratory for a High School or College Science Course. Journal of Chemical Education, v88 n8 p1119-1122. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?q=adsorption+of+arsenic+by+iron+oxide+nano+particles%3a+aversatile&id=EJ941032, retrieved on: 28/12/2018.

Xie, C. & Pallan, A. (2012). Antimicrobial applications of electro active PVK-SWNT nano composites. *Environmental Science an Technology, 46* (3), pp 1804-1810.

أثر استعمال استراتيجية التعليم المتاميز
في تحصيل قواعد العربية لطلبة المرحلة الأولى في قسم الترجمة

The effect of using the education
strategy on obtaining Arabic grammar for first stage
students in the translation department

أ.م. بلال إبراهيم يعقوب
الجامعة العراقية / كلية الآداب

أثر استعمال استراتيجية التعليم المتاميز في تحصيل قواعد العربية لطلبة المرحلة الأولى في قسم الترجمة

أ.م. بلال إبراهيم يعقوب

الملخص

يؤمن البحث بضرورة دراسة أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل مادة اللغة العربية في المرحلة الجامعية من أقسام غير الاختصاص، ووقع الاختيار على طلبة المرحلة الأولى في قسم الترجمة، وحرص البحث على تثبيت المرتكزات البحثية المعتمدة التي تنبئ عن أهداف العمل وفرضياته؛ فجرى اختيار عينة من الطلاب الذين وفدوا إلى قسم الترجمة في الكلية، ولم يغادروا مادة اللغة العربية على الرغم من اختلاف تخصصهم، وما كان لنا إلا أن نختار شعبتين تكون إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

وعلى صعيد العدد فقد بلغت العينة (٦٥) طالباً وطالبة، توزعوا على (٣٢) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٣) في المجموعة الضابطة، وعقد الباحث تكافؤاً في جانب المتغيرات بينهما ، فكان العمر الزمنيّ محسوباً بالأشهر، والذكاء، ودرجات الفصل الأول.

الكلمات المفتاحية: العربية، الاستراتيجية، التعليم المتمايز، الاستبقاء، التحصيل، طرائق تدريس.

Abstract

The research believes in the necessity of studying the impact of the differentiated education strategy on the achievement of the Arabic language subject at the university level from departments other than specialization, and the choice was made for first-stage students in the translation department, and the research was keen to confirm the approved research bases that predict the work goals and hypotheses; So a sample was chosen from the students who came to the translation department at the college, and they did not leave the subject of the Arabic language despite the different specialization, and we only had to choose two divisions, one of which is experimental and the other is control.

مشكلة البحث:

لا يخفى على كل ذي لب أن اللغة العربية هي صيرورة اجتماعية تجري في الحياة اليومية هويةً وثقافةً ومعرفةً، وفي الجانب التعليمي تعد اللغة مادة رئيسة من المواد التي يدرسها الطلاب في المراحل الدراسية جميعها، وهي موجودة في الفرع العلمي فضلاً عن وجودها الأساسي في الفرع الأدبي ، وهي مستمرة في الدراسة الجامعية في كليات التخصص وأقسامها ، وفي الأقسام غير المتخصص التي يجتهد البحث في معالجة جانبها عند طلاب الترجمة، على أننا نشهد تراجعاً في تقبل الطلاب للعربية لاسيما عند عدد من الأساتذة "الذي يكون معتمدا على استعمال الطريقة التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية من غير ان تكون للطالب أي مساهمة فعلية في المواقف التعليمية التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب اطلاب يودي بهم الى الملل والضجر من المادة دون أن تحقق الاهداف التربوية والتعليمية المرجوة" (مختار، 1985: ص 32)

والمتتبع للتعليم الجامعي يجد أمراً غير مرغوب ؛ إذ "تواجه العملية التربوية مشكلات وتحديات عدة منها انخفاض تحصيل الطلبة في مختلف المراحل الدارسية، وسبب هو ضعف كفاية المعلمين، بسبب عدم امتلاكهم الاستراتيجيات الحديثة ومهارات التدريس أو عدم قدرتهم تطبيقها على أرض الواقع" (الاحبابي ومحمود، 2007: ص2)، وهذا ما أكده دارسون للتعليم بأن "انخفاض مستوى الطلاب ارجع في الحقيقة الى المعلمين – فغالبا– يستعملون في تدريسهم الط ارئق التقليدية المعتمدة اساسا على المحاضرة"(سلامة واخرون، 2009) ، "مما يجعل الطالب ساكنا صامتا، لا يعمل تفكيره فالمادة سوف تلقى عليه دون جهد منه يبذله، ولذلك كثي ار ما ينصرف عقله عن الدرس، وتسبب أحيانا الخروج عن تسلسل موضوع المادة واعطاء معلومات كثيره، فيشعر الطالب بالملل وضياع الوقت" (سلامة واخرون، 2009: ص146–147)، فالتعويل الكلي على المعلم الذي يكون" محور العملية التعليمية، اما المتعلم فيتلقى المعلومات الجاهزة وليس له سوى دور سلبي" (مارون، 2008: ص201).

وبعد الفائت من التشخيص أضحت مسألة ضعف التحصيل قضية حقيقية تؤرق الطالب والمعلم والاسرة والمجتمع، وهي قضية قديمة يعاني منها المجتمع منذ زمن بعيد بالرغم من الحلول التي تطرحها الجهات التربوية والتي تحاول من خلالها التقليل من تأثير هذه المشكلة والتي تظهر جلية في نتائج الالطلاب النهائية (سبيتان، 2010: ص3).

وتأسيساً على الذي تقدم لا يبيت الباحث اعتقاداً بضرورة معاينة الجديد من مهارات التدريس وآليات العملية التعليمية، وعدم النظرة الأحادية للطرائق التدريس، فلم تعد مناسبة لتدارك المستجدات الحاصلة في فضاء التعليم الجامعي، من غير الإغفال عن الانتقال من التنظير إلى واقع التطبيق في تدريس العربية لغير الاختصاص ، مع الأخذ بالحسبان ما توصلت إليه الجامعات ذات التصنيف العالمي من إجراءات علمية مكنتها من الريادة الجامعية وتحقيق المطلوب من العملية التعليمية.

إن إتقان اللغة العربية ضروري للطالب الجامعي على وجه العموم، فمن ناحية هي أحد معالم الهوية القومية، ومن ناحية ثانية تقوم الدراسة الجامعية بشكل أساسي على القراءة والبحث وكتابة البحوث، فإذا كانت لغة الطالب ضعيفة فستضعف حصيلته القرائية، وسيكتب بحوثاً ضعيفة المستوى، هذا بالإضافة إلى مرحلة الدراسات العليا وما يلزم فيها من كتابة الرسائل والأطروحات.

وإذا كان تعليم اللغة العربية للطالب الجامعي مهما، فإن درجة أهميته تتنوَع إلى درجات، فمن المجالات التي تكون فيها اللغة العربية ذات أهمية قصوى هي أقسام الترجمة واللغات، وهذه المجالات ليس من الممكن النجاح فيها من غير إتقان اللغة العربية، لأنها قائمة على مهارات الإلقاء والأداء والتعبير اللغوي الشفاهي والكتابي، ومن دون هذه المهارات تفرغ من مضمونها، ومثلها جميع المهن التي تحتوي على الاتصال اللغوي.

وقد انتهت دراسة للعالِم الإنجليزي ألفريد وايتهيد (whitehead 1929) في مراحل النمو العقلي إلى أن البراعة في اللغة والعلوم تنتهي عند سن الخامسة عشرة، بما يعني أن المرحلة الجامعية يدخلها الطالب وقد تخطى هذه المرحلة؛ لذلك يختلف تعليم الطلاب في هذا السن عن تعليم الأطفال، فالراشد يبحث عما هو ذاتي التوجيه، وقائم على الممارسة

وليس التلقين، في صورة عملية وليس نظريات وقواعد، كما يمكن دمج النشاط الاجتماعي مع التعليم، بحيث تكون العملية تدريبية وليست تلقينية.

يجب أن تكون المنهجية المعتمدة لتعليم اللغة العربية قائمة على أربع مهارات، بالتدريب عليها ثم اختبارها، وهي: الاستيعاب عن طريق السمع، والاستيعاب عن طريق القراءة، وإتقان قواعد التركيب اللغوي، وإجادة الكتابة المقالية، كما هو الحال في اختبار (TOEFL) لتقييم الكفاءة في الإنجليزية للناطقين بغيرها.

ومن ثمّ أن الأوان لتحديد مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي:

هل لاستراتيجية التعليم المتمايز أثر في تحصيل واستبقاء المعلومات لدى طلاب المرحلة الأولى في قسم الترجمة في مادة اللغة العربية (العربية العامة) ؟

أهمية البحث:

إن ما يشهده العصر من تقدم كبير في المجال العلمي والتقني يتطلب اعداد الطلاب إعدادًا جيدًا ليكونوا قادرين في اعتماد على ذاتهم من خلال استمرار الفيض الغزير من المعلومات، والمعارف التي غزت جميع ميادين الحياة ومنها ميادين التربية والتعليم (الحيلة، 1994: ص47)، و تعد ضرورة ملحة لمواجهة الانفجار المعرفي والتقدم التكنلوجي الذي يعيشه المجتمع في العصر الحاضر والذي يلقي بمسؤولية كبيرة على القائمين على التربية في المجتمع والمطالبين برفع كفاءة العملية التربوية بما يتناسب مع متطلبات العصر(سالم، 2011، ص 3)

إن استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة تساعد في تحقيق نتاجات فعالة داخل الصف؛ إذ تؤدي إلى تحقيق تغير سلوك المتعلمين وتنمية قدراتهم على التفكير والإبداع، وتعطي لكل من المعلم والمتعلم أدوار معينة تخدم النتاجات التعليمية (حمادنة وعبيدات، 2012: ص111).

وكان لزاماً على الذي تقدم وتماشياً مع تلكم المستجدات فقد ظهر مفهوم التعليم المتمايز، ليقدم نفسه في الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة، وهو من الخطط التدريسية التي تراعي ميول واتجاهات واستعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية؛ فمعرفة المعلم بقدرات المتعلمين وخصائصهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم العلمية

والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم، كما تساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية ونحو المعلم (الشافعي، 2009: ص 95).

وتكمن أهمية هذا البحث في الجوانب الآتية:

١- يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسعى الى تجريب استراتيجيات تدريسية حديثة.

٢- التأكيد بطريقة تجريبية قائمة على أصول البحث العلمي من فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز.

٣- تطويع استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة العربية العامة لغير للأقسام غير الاختصاص.

هدف البحث:

أ – يهدف البحث إلى التعرف على أثر استعمال استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب المرحلة الأولى في قسم الترجمة.

ب – يهدف البحث إلى التعرف على أثر استعمال استراتيجية التعليم المتمايز في استبقاء المعلومات لدى طلاب المرحلة المشار إليها.

فرضية البحث

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(05.0) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(05.0) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في استبقاء المعلومات.

حدود البحث

١- طلاب المرحلة الأولى في قسم الترجمة من كلية الآداب / الجامعة العراقية.

٢- الفصل الدارسي الأول من العام الد ارسي ٢٠١٩- ٢٠٢٠.

٣- موضوع المرفوعات والمنصوبات من قواعد اللغة العربية باختيار الشواهد المناسبة.

٤- استعمال استراتيجية التعليم المتمايز مع المجموعة التجريبية.

تحديد المصطلحات

الاستراتيجية

مجموعة طرق واجراءات أو طرق محددة لتنفيذ مهارة معينة (الحيلة وتوفيق، 2008: ص64)، وعرفها غيرهما بأنها استراتيجية التدريس تعبر عن الخطة التدريسية طويلة الأمد لمواقف متعددة، وتستخدم لتدريس مقرر دراسي أو وحدة دراسية. وهي أعم وأشمل من الطريقة والمدخل، حيث تشمل الاستراتيجية أكثر من طريقة تدريس لتحقيق أهداف بعيدة المدى مع الحاجة إلى تتابع وتكامل في الخبرات (طه، 2010: ص40).

ويمكن أن نستجمع تعريفاً من هدي التعريفات السابقة بأن تكون الاستراتيجية خطط منضبطة تنتظم بدائرة معرفية إجرائية عمادها المواد المقصودة، وطرائق التدريس، والأساليب، والمداخل، والأنشطة، وأساليب التقويم التي يقوم أستاذ العربية، يؤديها في مضماره التطبيقي بشرح دروسه، مع عدم الإغفال عن طبيعة الموقف التدريسي، وخصائص الطلاب؛ وصولاً إلى الأهداف المرجوة.

التعليم المتمايز

تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب، وليس منهم الذين يواجهون مشكلات في التحصيل ويهدف إلى زيادة امكاناتهم وقدراتهم الأدائية (عبيدات وسهيلة، 2007: ص117)، ويمكن تعريفه بأنه "استراتيجية تبين القدرات التعليمية المختلفة للطلاب(."Gangi، 2011: ص2)

ومن ثمّ فهو وفقاً لحالة البحث الذي نحن بصدده يشمل كل الاجراءات العلمية التي نعتمدها مراعين عدم تخصص طلاب الترجمة للعربية .

التحصيل:

اجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعليم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الانجاز(ابو جادو، 2011:

ص411)، وهو الإنجاز أو كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف، أو إنه المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة، وتتمثل في درجات

الاختبارات أو العلامات التي يضعها المدرس لطلبته أو كليهما"(علام، 2009: ص201).

فلا يخرج عن كونه فضاء من المعلومات المشفوعة بثقافة لغة العرب الفصحاء والموثوقة بلغة البيان الأعلى والشعر العربي الواضح بتراكيبه المناسبة لفهم طلاب المرحلة الأولى في قسم الترجمة، مع قياس الدرجة الكلية التي حصلوا عليها من إجابتهم عن الاختبار التحصيلي الذي عده الباحث.

الاستبقاء

خزن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة بتكوين ارتباطات بينها لتشكيل وحدات من المعاني (سرايا 2007: ص86)، ولنا أن نعرفه ميدانياً بأنه مقدرة يتمتع بها الطالب تساعده على استعادة المعلومات النحوية التي اكتسبها خلال المحاضرات التي تلقاها لمدة شهر بعد أداء الامتحان، ويجري القياس بالدرجات التي حصل عليها من الاختبار الذي عقد لهذا الغرض.

الخلفية النظرية

لم يعد خافياً على العاملين في التعليم أن وعي اختيار استراتيجيات التدريس المختلفة بما يناسب متطلبات العصر أضحى منطلقاً لنجاح العملية التعليمية، وقد اجتهد دارسون في تحديد أهمية مقولة استراتيجية بأنها مجموعة من الاجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف للوصول الى مخرجات في ضوء الاهداف التي وضعها، وهي تتضمن مجموعة من الاساليب والوسائل والانشطة واساليب التقويم التي تساعد الاهداف(الهاشمي والدليمي، 2008: ص19). ولا يستبعد الباحث ضرورة تكامل أطراف الاستراتيجية : الأستاذ، والطالب، والمادة، مقرونة بدرجة عالية من الشمول والتسلسل والمرونة والانتظام.

أسس اختيار استراتيجية التدريس الملائمة:

نستظهر ذلك من (الشقيرات) الذي ذكر أنها :(الشقيرات، ٢٠٠٩، ص ١١٦)

- نتاجات التعلم التي يسعى لتحقيقها.
- المرحلة الدراسية التي يدرسها.

- طبيعة المادة.
- الفترات الزمنية المتاحة.
- التقنيات والوسائل المعينة المتوفرة.
- عدد الطلاب في غرفة الفصل.

فلا بد من اختيار استراتيجية التدريس المناسبة من المهارات المهمة للأستاذ في مجال التدريس.

التعليم المتمايز :

ذكر كوجك وآخرون أن التعليم المتمايز لا يعد اتجاهاً حديثاً في التربية والتعليم ولكنه تراكم معرفة وممارسات أثبتت جدواها عبر سنوات عديدة، وهو امتداد للفلسفات التربوية التي ترى أن التعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم، وفيها يؤسس المعلم خططه التدريسية على احتياجات المتعلم بمعنى أن احتياجات المتعلم هي التي تقود التعلم (كوجك واخرون، 2008 ص25).

مفهوم التعلم المتمايز:

نعود إلى الشقيرات ليعرف لنا مفهوم التعلم المتمايز بأنه تعليم يراعي قدرات وخبرات جميع فئات المتعلمين في غرفة الصف، ويعمل لزيادة تحصيلهم وتنمية قدراتهم بدرجه مقبولة من الأداء عن طريق التعامل مع كل مستوى بأسلوب ملائم لقدراتهم وخبراتهم السابقة (الشقيرات، 2009: ص120)، وعند غيره بأنه تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب، وليس الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التحصيل (عبيدات وسهيلة، 2007: ص117)، إنه تدبير جامعي تأخذ بالحسبان زيادة خبرة الطالب ورفع مستواه اللغوي.

أسس اللتعليم المتمايز المناسبة للبحث:

يمكن أن نستخلصه من(كوجك وآخرون، 2008: ص36-38) بالأسس الآتية:

- **الأسس القانونية:** وتنص عليه وثائق حقوق الإنسان من حق.

- **الاسس النفسية:** بأن كل طالب قادر على التعلم بطرق مختلفة، وبمتابعة الذكاء المتنوع، وسعي المخ البشري إلى الفهم والوصول إلى معنى للمعلومات التي يستقبلها يحدث التعلم بصورة أفضل في حالات التحدي المناسب والمعقول.
- **الأسس التربوية:** بأن الأستاذ هو أهم محاور العملية التعليمية، والتعلم هو الهدف الأساسي للتدريص الذي يهدف الى مساعدة الطالب على الفهم وتكوين المعنى بالتركيز على الأفكار والمفاهيم الكبيرة.

افتراضات مختارة للتعليم المتمايز

يذكر (عطية، 2009ص 324-325) أن المتلقين يختلفون عن بعضهم في المعرفة السابقة والخصائص والميول والبيئة المنزلية ،وما يتوقعون منه والقدرات، ودرجة الاستجابة مع التعليم، وأن ليس بمقدرة الأستاذ تحقيق المستوى المطلوب من التعليم باستخدام طريقة واحدة في التدريس، فضلاً عن عدم وجود طريقة تدريس تناسب جميع المتعلمين ، وأن التعليم المتمايز يُوفر بيئة تعليمية لجميع الطلاب، لأنه يقوم على أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة؛ للوصول إلى الهدف المطلوب.

مميزات استارتيجية التعلم المتمايز

نقف على أهمها: (Hall et al)، 460 :2009): فتح فرص تعلم لجميع الطلاب بخبرات مختلفةذ من خلال تقديم خب ارت متنوعة، ويساعد الأستاذ على فهم التقييم بصورة جيدة واستخدامها، ويزيد استراتيجيات تعلمية جديدة لمن بقوم بالتعليم، ويطابق متطلبات المناهج بطريقة ذات معنى لتحقيق نجاح الطلاب.

مجالات استخدام التعليم المتمايز: بحسب (عبيدات وسهيلة، 2007: ص117) تتحدد بوضوح الأهداف، وبتنوع الأساليب، وبعمق المخرجات.

الفرق بين التعليم المتمايز والتعليم العادي:

يذكر (عطية، 2009،ص456) جملة من النقاط وهي:

١-أن التعليم المتمايز يسعى إلى تحقيق مخرجات واحدة أو مخرجات تعلم واحدة بأنشطة وأساليب وكيفيات وأدوات متنوعة يستجيب كل منها لنوعية من المتعلمين، أما التعليم

الاعتيادي فإنه يسعى إلى تحقيق مخرجات واحدة بأنشطة تعليم وأساليب وأدوات واحدة تستخدم مع جميع المتعلمين.

٢-إن خطة التدريس المتمايز تتضمن أهدافا واحدة، واست ارتيجيات تدريس وأنشطة متنوعة في حين أن خطة التعليم الاعتيادي تتضمن أهدافا واحدة واست ارتيجية تدريس واحدة، وأسلوب تقويم واحدة يستخدم مع جميع المتعلمين.

٣-إن استراتيجية التدريس بموجب التعليم المتمايز يمكن أن تنال رضا جميع المتعلمين في حين قد يكون من المستحيل أن تنال است ارتيجيات التعليم الاعتيادي رضا الجميع .

دور المتعلم في التعليم المتمايز: يتلخص فيما يلي: (كوجك وآخرون، 2008: ص45-469).

١-فهم ما يدور في الفصل وأهدافه، واستيعاب ما يدور في الفصل من إجراءات، وأهداف هذه الإجراءات، ويقتنعوا أنها أولا وأخيرا لصالحهم ولتمكنهم من تعلم أفضل.

٢-المشاركة الإيجابية وعليهم الت ازمات يجب القيام بها ويحرصون عليهالا مثل تقديم البيانات والمعلومات التي تساعد المعلم على تعرف أنماط تعلم كل منهم، وأنواع ذكاءاته وميوله وهوايات.

٣-تهقبل فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم لبعض منهم وهو ليس تفضيلا منه للبعض، ولكن لمساعدة كل منهم على تحقيق أقصى درجات النجاح في ضوء خصائصه.

٤-التعود على كثرة وتنوع عمليات التقييم وأساليبه وأدواته، ويفهمون أن التقييم المستمر هو الذي يساعد المعلم على تهعرف قد ارت كل منهم حتى يوجههم التوجيه السليم نحو الأهداف المنشودة.

٥-بذل الجهد لتحقيق هذا الهدف ويتعود الطلاب العمل التعاوني ويساعد كل واحد منهم الآخر عند الحاجة، كما يطلب هو مساعدة الآخرين عندما يحتاج لذلك.

٦-تعزيز الثقة بأنفسهم وبقد ارتهم على تحقيق ما يطلب منهم من أعمال، وقبول التحدي وبذل الجهد للارتقاء بمستواهم ولا يرضون بمستوى الطالب المتوسط)

دور الأستاذ في التعليم المتمايز:

يشمل تركيزه على الأفكار الأساسية: المحتوى، والعملية التعليمية، والنتائج، والتنبه على الفروق الفردية بين الطلاب، والموازنة بين المعايير الفردية والجماعية (توملينس ون 2005، ص 11- 17)

وأكدت (كوجك وآخرون،2008، ٨٩-٩٠) على ضرورة تنوي التدريس عن الفصل التقليدي في كمية وأهمية عمليات التخطيط التي يقوم بها، والتعرف على قدرات وميول وأنماط طلابه، ويعد لذلك الأدوات المناسبة أو ما يتوفر منها، والإفادة من خبرات الزملاء.

أشكال التعليم المتمايز:

1-التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة: هو أن يقدم المعلم درسه وفق تفضيلات الطلبة وذكاء اتهم المتنوعة.

2-التدريس وفق أنماط المتعلمين: التدريس وفق أنماط المتعلمين (بصري، سمعي، حركي) شبيه التدريس وفق الذكاءات المتعددة، بمعنى أن يتلقى الطالب تعليماً يتناسب مع النمط الخاص به.

3-التعلم التعاوني: يمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليما متماي از إذا ارعى المعلم تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات الطلبة وتمثيلاتهم المفضلة (عبيدات وسهيلة، 2007: ص120).

خطوات التعليم المتمايز:

١- اختيار مصادر التعلم الملائمة لكل مجموعة والأدوات والوسائل اللازمة للتعلم.

٢- تنظيم بيئة التعلم بطريقة تلائم متطلبات كل مجموعة.

٣- تحدد المهام التي سيقوم بها الطلاب لتحقيق أهداف التعلم (عبيدات وسهيلة، 2007: ص119).

وهناك مجموعة من الاجراءات يجب على المعلم القيام بها قبل الشروع بالعملية التعليمية منها:

١- المرحلة الاستطلاعية: هي تقويمية لتحديد مستويات الطلاب وقدراتهم التي يمتلكها الطلاب، والخلفية الثقافية الشخصية؛ ليتم اختيار أسلوب التعلم المفضل لكل الطلاب.
٢- تقسيم الطلاب على مجموعات صغيرة في ضوء ما بينهم من مشتركات تجمع بين أفرد كل مجموعة التي تم التوصل إليها عن طريق الدراسة الاستطلاعية.
٣- وضع خطة لتنفيذ الدرس في ضوء معطيات الخطوات السابقة.
٤- تنفيذ الخطة التي يتم وضعها تعني قيام جميع المجموعات بالتعلم بالطريقة والأدوات والوسائل التي تلائمها بحيث تنغمس جميع المجموعات في تعلم الدرس نفسهُ ولكن بأساليب مختلفة.
٥- التقويم: لقياس مخرجات التعليم والتأكد من تحقيق أهداف الدرس (عطية، 2009: ص458-459).

الدارسات السابقة

١- دارسة (الحليسي 2012):

هدف هذه الدراسة معرفة أثر استخدام است ارتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانكليزية لدى الطلاب الصف السادس في محافظة القنفذة في السعودية وبلغت عينة الد ارسة(53) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي واستعمل الباحث الاختبار بواسطة الحاسب الالي عبر برنامجSPSS كوسيلة احصائية لمعالجة بيانات البحث ودلت النتائج على وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى(0.05) بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية.

٢- دراسة (سمر ٢٠١٢)

أجرت الدراسة في سوريا على مرحلة التعليم الأساسي في محافظة السويداء قامت الباحثة ببناء استبانة مؤلفة من (30) بند حول ممارسة معلمي مدرسة السويداء للتعليم المتمايز لدى الطلاب أثناء التدريس الصفي للتأكد من صدق وثبات التطبيق وقد جرى اختيار (521) معلماً في (51) ذكور و(١٥) إناث في مدينة السويداء للعام الدراسي

(٢٠١١-٢٠١٢)، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق واضحة بين العينة عند المستوى التجريبي (05.0).

٣- دارسة (التميمي 2011)

اجريت الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي وبلغت عينة الدراسة (75) طالبة، من طالبات الصف الرابع الادبي واستعمل الاختبار التائي T. test كوسيلة احصائية لمعالجة بيانات البحث ودلت النتائج على وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى(05.0) بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية.

منهج البحث وإجراءاته

المنهج التجريبي: المنهج التجريبي هو احد مناهج البحث التربوي واكفأها في التوصل الى نتائج يوثق بها (ملحم، 2000: ص374).

التصميم التجريبي:

يعد مخططا وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة وتخطيطها للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة وملاحظتها(أنوروعدنان، 2007: ص487).

وقع الاختيار على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة ذي الاختبار البعدي كل مجموعة تضبط الاخرى ضبطا جزئيا، وهو من التصاميم ذات الضبط الجزئي، لملاءمته لهذا البحث ويقصد بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم هي التي يتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (التعليم المتمايز) والمجموعة الضابطة التي يدرس طلابها بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس مادةاللغة العربية، في حين يقصد بالتحصيل المتغير التابع الذي بواسطة اختبار تحصيلي بعدي يتم فيه اختبار الاستبقاء بعد ثلاثة أسابيع من اجراء الاختبار الأول، لمعرفة أثر المتغير المستقل المستعمل في الدراسة .

مخطط) (١) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	استراتيجية التعليم المتمايز	اختبار تحصيلي	تحصيل بعدي واستبقاء الاختبار
الضابطة	طريقة اعتيادية تقليدية		

عينة البحث

اقتصرت عينة البحث على طلاب المرحلة الأولى منقسم الترجمة في كلية الآداب / الجامعة العراقية، وتتكون المرحلة الأولى من شعبتين (أ، ب) ويبلغ مجموع الطلاب (٦٥) طالباً موزعين على الشعبتين فتم اختيار الشعبة (ب) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التعليم المتمايز والشعبة (أ) المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية التقليدية(وجدول) 1(يبين ذلك :

جدول(١) عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعد

المجموعة	الشعبة	**العدد قبل الاستبعاد**	عدد الراسبين	العدد بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٢	٥	٢٧
الضابطة	أ	٣٣	٥	٢٨
المجموع		77	١٠	٥٥

تكافؤ مجموعتي البحث

نلحظ أن عينة البحث من وسط أكاديمي واحد، وكان توزيع الطلاب على الشعب عشوائياً، فالتزم الباحث ـ قبل الشروع ببدء التجربة ـ بالحرص على تكافؤ مجموعتي البحث في متغيرات: الذكاء، درجات الكورس السنة، العمر الزمني محسوب بالشهور، وجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول(٢) نتائج الاختبار لمجموعتي البحث في متغير العمر الزمني ومتغير الذكاء ودرجات الكورس الأول

المتغيرات	المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة الزائية		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	تجريبية	٣٢	١٢٥.٧٢	٢.١٣	١٣.٣٢	١.٣٣	١.٨٦	ليست بذي دلالة احصائية
	ضابطة	٣٣	١٢٥.١٢	١.٧٣	١٢.٥٥			
الذكاء	تجريبية	٣٢	٣٢.٦٥	٣.٦٦	٢٣.١٩	١.٦٧	١.٨٦	
	ضابطة	٣٣	٣٢.٢١	٣.٧٥	٢٢.٢٢			
درجات نصف السنه	تجريبية	٣٢	٦٢.٥٥	١٢.٤٣	١٨1.٨	١.٥٤	١.٨٦	
	ضابطة	٣٣	٦١.٨٥	١٤.٤٤	٢49.٥٣			

تحديد المادة العلمية والخطط التدريسية

شملت المادة العلمية التي ستدرس لعينة البحث أثناء مدة التجربة، باب المرفوعات بأقسامه وباب المنصوبات بأقسامه كما هو في مقررات كليات الآداب في العراق. وتنوعت الخطط لتصل إلى (١٢) خطة وبواقع (٦) لكل مجموعة .

الاهداف السلوكية:

يقصد بها التغيرات الإيجابية التي يسعى التدريسي والطلاب إلى تحقيقها عند تدريس درس معين، ويظهر أثرها الإيجابي في سلوك الطلاب (الزاملي وآخرون، 2009: ص229) وأن تحديد الاهداف السلوكية بدقة يتيح للمعلم امكانية اختيار عناصر العملية التعليمية ويسمح بأجراء تقويم انجازات الطلاب(الجلبي، 2005: ص41).

وفي ضوء ذلك صاغت الباحثة الاهداف السلوكية بما يتلاءم مع طبيعة محتوى المادة المحددة بتجربة البحث، وبلغ مجموع الاهداف السلوكية بصيغتها النهائية ٦٠ هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الثلاثة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (معرفة، فهم، تطبيق) بواقع(٣٠) هدفاً لمستوى المعرفة و(٢٢) لمستوى الفهم و(8) هدفا لمستوى التطبيق وهي موزعة على موضوعات باب المرفوعات وباب المنصوبات لمادة العربية العامة في قسم الترجمة في كلية الآداب للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠

عدد الاهداف السلوكية لكل فصل وفي كل مستوى كل المستويات (المعرفة، الفهم، التطبيق)

تسلسل الفصل	الاهداف السلوكية للمحتوى الدراسي	المجال المعرفي			المجموع
		معرفة	فهم	تطبيق	
الأول	**موضوعات الرفع**	٢٠	٨	3	٣١
الوحدة الأولى	**موضوعات النصب**	١٠	١٤	5	٢٩
المجموع		٣٠	٢٢	8	٦٠

الاختبار التحصيلي: إن الاختيار من متعدد من اكثر الاختبارات الموضوعية قيمة وثبات، ومن خبراته أن اسئلته ممكن أن تقيس جميع اهداف تدريس المواد الاجتماعية. (ابو سرحان، 2000: ص237).

الخارطة الاختبارية

الموضوعات	عدد الصفحات	الاهمية النسبية	مستويات الاهداف			
			المعرفة50 %	الفهم0 %40	التطبيق %10	المجموع
الفصل الأول	15	%43	6.50	5.20	1.30	13
الوحدة الأولى	20	%57	8.50	6.80	1.70	17
المجموع	35	%100	15	12	3	30

صدق الاختبار

إن الاختبار الصادق هو الذي يقس ما وضع لقياسه وليس شيئاً اخر، ويكون الاختبار التحصيلي صادقا عندما يوفر لنا درجات تساعدنا على ان نقرر كيف ان الطالب يفهم موضوع الدرس بنمو متفق (الزاملي وآخرون، 2009: ص239).

ولغرض التأكد من مدى صدق الاختبار تم الاعتماد على نوعين من الصدق هما الصدق الظاهر وصدق المحتوى، وتم التحقق من الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء ليقروا مدى صلاحية فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار

لحساب ثبات الاختبار تم استعمال طريقة التجزئة النصفية؛ لأنها تتميز باقتصادها في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار، إذ يطبق دفعة واحدة، وتجنب اعطاء خبرة للطلاب كما هو الحال في طريقة اعادة الاختبار(الظاهر، 1999: ص145). احتساب معامل الارتباط بيرسون فكان(0.71) ثم صحح بمعامل سبيرمان- بروان فكان (83.0) إذ يعد الاختبار ثابتاً اذا كان معامل الثبات يتراوح بين (70.0 – 90.0).

تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي:

بعد انهاء الاجراءات الاحصائية المتعلقة بالاختبار فقراته، اصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من(30) فقرة من نوع الاختيار المتعدد طبق الاختبار التحصيلي البعدي في يوم الثلاثاء ٢٠١٩\١٢\١٧ وقد تم اخبار الطلاب بموعد الاختبار التحصيلي البعدي قبل أسبوع من اجرائه.

تطبيق اختبار الاستبقاء:

أعدنا تطبيق الاختبار للمرة الثانية على طلاب مجموعتي البحث يوم الأحد ٢٩ ٢٠١٩\١٢\ لقياس احتفاظ الطلاب بتحصيلهم، بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار للمرة الاولى بالاجراءات نفسها.

الوسائل الاحصائية:

اولاً : الاختبار (Z) لعينتين مستقلتين: استعمل الباحث الاختبار (الزائي) في تكافؤ بين مجموعتي التجريبية والضابطة في المتغيرات الاتية (درجات الطلاب في نصف السنة العمر الزمني والذكاء والاختبار التحصيلي البعدي واستبقاء المعلومات

ثاني اً: مربع كاي: هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ في متغيرات التحصيل الدراسي للإباء والامهات.

ثالثاً : معامل ارتباط بيرسون: لحساب ثبات الاختبار.

اربع ا : معامل صعوبة الفقارت الموضوعية: معادلة في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي.

خامسا : معامل قوة تميز: معادلة قوة تميز الفقرة في كل فقرة من الاختبار التحصيلي البعدي

عرض النتائج وتفسيرها:

في هذا الفصل يعرض الباحث نتائج البحث من موازنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط دراجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الأول الذي طبق في نهاية التجربة، ومعرفة دلالة الفروق احصائيا بين المتوسطات للتثبيت من فرضيتي البحث ومن ثم تفسير النتائج احصائيا .

عرض النتائج:

الاختيار الزائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات تحصيل المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الاول والجدول يبين ذلك.

المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة ال ازئية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٧1.٧	١١	١٨٥	5.07	1.98	مستوى الدلالة (0.05) دال احصائيا
الضابطة	٣٣	٦٦.٥٥	٩.١٣	1٤٤.٣٠			

يتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال استراتيجية التعليم المتمايز على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية .

عرض نتائج استبقاء المعلومات: ومن اجل التأكد من تحقيق هدف البحث سيتم اختبار صحة الفرضية الصفرية الثانية في استبقاء المعلومات وبعد مرور(14) يوم من تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي طبق الاختبار الاستبقاء على طلاب مجموعتي البحث .

استعمل الباحث الاختيار الزائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات تحصيل المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي .

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحارف المعياري	التباين	القيمة الازئية		الدلالة الاحصائية
					الجدولية	المحسوبة	
التجريبية	٣٢	٦٩.٤٢	١٠.٣٣	١٣٣	٣.١٧	1.٥٨	ليست بذي دلالة احصائية
الضابطة	٣٣	٦٥.0٢	١٢.٢٤	١٨٧.0٣			

يتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال استراتيجية التعليم المتمايز على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار الاستبقاء .

تفسير النتائج

ظهر بعد تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى في الجدولين السابقين ان المجموعة التي درست على وفق استراتيجية التعليم المتمايز افضل في اختبار التحصيل البعدي الاول والثاني من المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية مما يدل على ان استراتيجية التعليم المتمايز كان لها اثر ايجابي في تحصيل الطلاب واستبقاء المعلومات وجاءت هذه النتيجة متفقة مع كثير من الدراسات كدراسة (التميمي ٢٠١١) ودراسة (سمر ٢٠١٢)، ويعزى ذلك الى احد الأسباب الآتية:

١- عرض الأهداف السلوكية الواضحة في بداية كل وحده جعل الطلاب على علم بما هو مطلوب منهم، مما ادى الى زيادة مستوى تحصيلهم في مادة اللغة العربية.

٢- تقديم التغذية الراجعة الفورية اثر كل اختبار مما يشجع الطلاب على الاستمرار في عملية التعلم واستمرار بقاء المعلومة في البنية المعرفية اطول.

٣- مراعات الفروق الفردية بين الطلاب من خلال تقسيمهم الى مجموعات متساوية في العدد والبنية المعرفية لكل مجموعة.

٤- وقد يعزو التفوق في التحصيل والاستبقاء لطلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا بحسب استراتيجية التعليم المتمايز.

الاستنتاجات:

١- كانت استراتيجية التعليم التمايز ذا فعالية في زيادة تحصيل الطلاب لمادة اللغة العربية لما لها من دور في اثارة دافعية الطلاب نحو المزيد من التعلم.

٢- ان التدريس وفق استراتيجية التعليم المتمايز اكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تحصيل واستبقاء المعلومات اذ كان لها دورا كبيرا في جعل الطلاب اكثر ادراكاُ للمعلومات مع مراعات الفروق الفردية اثناء عرض المادة والتقدم بهم.

٣- استعمال طرائق تدريس حديثة غير الطريقة الاعتيادية ساهم في زيادة فعالية الطلاب واندفاعهم نحو تعلم المادة ومتابعة مفرداتها كما زاد الاعتماد على انفسهم.

٤- استراتيجية التعليم المتمايز تجعل الطلاب محور العملية التربوية، والأستاذ موجه ومرشد ومهيئ للجو التعليمي وهذا ما تسعى التربية الحديثة الى تحقيقه.

التوصيات:

١- توجيه أساتذة اللغة العربية الى عدم الاقتصار على الاساليب التقليدية في التدريس وضرورة التنوع في الاساليب الحديثة بما فيها التعليم المتمايز، بعد ثبوت فاعليته .

٢- الإفادة من خبرات أساتذة كليات التربية وكلية التربية الاساسية في المستجد من طرائق التدريس ومن ضمنها استراتيجية التعليم المتمايز.

المقترحات:

١- تطبيق دراسات مماثلة في أقسام مختلفة تدرس العربية.

٢- تطبيق دراسات مماثلة في متغيرات أخرى كاكتساب المفاهيم والتفكير العلمي.

٣- تطبيق دراسات مماثلة في متغير الجنس.

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية

ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة من العبارات الآتية:

ت	الفقارت الاختبارية التي تقيسه
-1	من المرفوعات في العربية: أ – المبتدأ ب- المفعول به ت – المفعول فيه ث- المفعول معه
-2	يتقدم الفعل على: أ- الخبر ب- الصفة ت – المبتدأ ث- الفاعل
-3	الناس سواسية كأسنان المشط: ما تحته خط أ- فاعل ب- خبر ت- مبتدأ ث- مفعول به
-4	جاء الخبر سريعاً : المنصوب أ- مفعول به ب- مفعول فيه ت – حال ث- صفة
-5	أسبق كتاب في النحو : أ- الأصول ب- المقتضب ت -الكتاب ث- أوضح المسالك
-6	الكريم أصدقاؤه في ازدياد ، ما تحته خط : أ- فعل وفاعل ب- مبتدأ وخبر ت- مبتدأ أول ومبتدأ ثان ث- خبر مقدم ومبتدأ مؤخر.
-7	ذكر النحاة أنه يأتي بعد النكرات : أ- المفاعيل ب- الصفات ت- الأحوال ث- المجرورات.
-8	كتاب عباس حسن يسمى: أ- النحو الواضح ب- النحو الشامل ت- النحو الكامل ث- النحو المختصر
-9	((أصبحنا وأصبح الملك لله)) اسما أصبح في الحالتين: أ- مستتر وظاهر ب- مستتر ومسستتر ت- مستتر وضمير ث- ضمير وظاهر .
-10	((وقولوا للناس حسنا)) يمكن أعراب حسنا: أ- مفعول مطلق ب- نائب عن المفعول المطلق ت- صفة ث- خبر

-11	من أهم مؤلفات ابن هشام : أ- شرح ابن عقيل ب- الاقتراح ت- مغني اللبيب ث- الخصائص.
-12	((ولله الأسماء الحسنى)): الحسنى : أ- مبتدأ ثان مرفوع ب- صفة مرفوعة ت- مبتدأ موخر ث- خبر مرفوع .

-13	لكل شيء إذا ما نقصان فلا يغر بطيب العيش إنسان: نقصان مبتدأ نجد خبره في: أ- لكل شي ب- إذا ما ت- فلا يغر ث- إنسان
-14	نائب الفاعل حل محل : أ المبتدأ ب- المفعول به ت- الفاعل ث- المفعول فيه.
-15	((ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلا)): المبتدأ : أ- لله ب- على الناس ت- حج ث- ما
١٦	((أما اليتيم فلا تقهر)) المفعول به: أ- ضمير مستتر ب- اليتيم ت- ضمير ظاهر ث- محذوف
-17	((وبنينا فوقكم سبعا شداد)): ما فوق الخط أ- مفعول فيه ومفعول به ب- مفعول به ومفعول لأجله ت- مفعول فيه ومفعول لأجله ث- مفعول به ومفعول به ثان
-18	(فَرِحَ الْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلافَ رَسُولِ اللَّهِ): خلاف : أ- مفعول لأجله ب- مفعول به ت- مفعول معه ث- مفعول فيه .
-19	أضحى مسروراً في أسرته: اسم أضحى : أ- مسروراً ب- في أسرته ت- ضمير مستتر ث- الجملة الاسمية .
-20	﴿ فَدَعَا رَبَّهُ أَنِّي مَغْلُوبٌ فانتصر﴾ : اسم إن : أ- ضمير متصل ب- ضمير مستتر ت- مغلوب ث- فانتصر
-21	أدى الصلاة وقلبه خاشع : نوع الحال : أ- مفرد ب- جملة فعلية ت- شبه جملة ث- جملة اسمية
-22	مررت بصديقي الكريم: الكريم : أ- حال ب- مضاف إليه ت- صفة ث- فاعل
-23	اللاعبون على الحبال سينالهم الهلاك: المبتدأ : أ- مرفوع بالضمة ب- مرفوع بالضمة المقدرة ت- مرفوع بالواو والنون ث- مرفوع بثبوت النون

24-	الذي يأتي وصفا وبيانا لاسم له ارتباط بالمنعوت هو: أ- النعت السببي ب- النعت الحقيقي ت- النعت المقطوع ث- الحال.
25-	أقبلت السيارة مسرعة، أقبلت السيارة المسرعة: الجملتان نفرق بينهما بين : أ الحال والصفة ب- الحال وصاحب الحال ت- الحال والمضاف ث- الصفة والبدل.
26-	اسم تابع مقصود لذاته في الحكم ممهد له بذكر اسم قبله هو: أ- الصفة ب- الحال ت- البدل ث- الخبر
27-	يخرج العامل وطلوع الشمس: طلوع : أ- ظرف ب- حال ت مفعول به ث- مفعول معه
28-	احترمت أخاك: أخاك أ- منصوب بالفتحة ب- منصوب بالألف ت- منصوب بالفتحة المقدرة ث- منصوب بالكسرة نيابة عن الفتحة .
29-	إنما في الحق رجال : قدم الخبر لأنه جار ومجرور ب- لأنه محصور على المبتدأ ت- لأنه معرفة ث- لأنه نكرة .
30-	((إن الله مع الصابرين)): لفظ الجلالة : أ- فاعل ب- خبر ت- مبتدأ ث- اسم إن

إجراء خطة تدريس يومية باستراتيجية التعليم المتمايز لمادة اللغة العربية

المرحلة الأولى /قسم الترجمة في كلية الآداب / الجامعة العراقية

الموضوع / المبتدأ والخبر / الثلاثاء ٢٠١٩/١٢/٣

- **الهدف الخاص:** تعريف الطلاب كيف يعينوا مواضع الابتداء وأنواع الخبر.
- **الاهداف السلوكية:** جعل الطلاب قادرين على أن: تحديد المبتدأ والخبر، وبيان أهم الأحكام في تبادل موضعهما، وذكر أهم النحاة الذين تعرضوا لأحكام الابتداء بالنكرة،
- **الوسيلة التعليمية:** اللوحة التعريفية، الخارطة الذهنية،و data shoo.
- **الطريقة التدريسية:** استراتيجية التعليم المتمايز.

- **المقدمة:** تعرفنا في محاضرة سابقة على أنواع المرفوعات وبيّنا أن المبتدأ والخبر يتصدرها، وأن المبتدأ له الصدارة في الكلام، وقد يتقدم عليه الخبر لمسوغات عدة.
- **العرض:** بعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات كل مجموع من(٤-٧) طالب ولكل مجموعة مهمة معينة **فالمجموعة الأولى** تكتب أمثلة عن المبتدأ والخبر فكانت الاجابة ما يلي:

الطالب قاسم ((الله ولي الذين آمنوا)).

الطالب سعد (صديقك وفى بالوعد)،

الطالبة سارة (صنائع المعروف تقي مكاره السوء).

الطالبة شهد(الكذب منبوذ).

الطالب سامر(الطيور على الشجرة)

الطالب أيمن (إلى الله المشتكى).

المجموعة الثانية سؤال عن وجوب تقديم الخبر على المبتدأ؟

كان هناك بعض التردد واللبس عند طلاب بعينهم ، فاتخذت شاهداً قرآنيا للتوضيح هو ((أم على قلوب أقفالها)) ثم صدرت عن الطلالب إجابات آتية

الطالبة زهراء إذا كان الخبر من الأسماء التي لها الصدارة في الكلام كأسماء الاستفهام .

الطالب علي مثل: أين المفر؟

الطالب ساهر أن يكون الخبر محصورا في المبتدأ .

الطالب شهاب : إنما أنت بشر، فاعترضت على عدم الدقة في المثال .

صحح عبد الرحمن مستذكراً مثالاً قد ذكرته سابقاً هو : إنما في الدرس علم .

وبعد هذا الاسترسال في الأسئلة كلفت الطلاب بالواجب الآتي :

اعط أمثلة على القاعدة الآتية

- أن يكون المبتدأ نكرة بحتة ، غير موصوفة وغير مضافة ، وخبره شبه جملة ظرفاً او جاراً ومجروراً .
- أن يكون في المبتدأ ضمير يرجع إلى الخبر .

المصادر:

- (توملينسون، كارول آن) 2005.) " **الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف**" .ترجمة مدارس الظه ارن الأهلية، طبعة أولى، الظه ارن: دار الكتاب.
- الحيلة، محمد محمود، 1994: **التصميم التعليمي**، دار المسيرة، عمان.
- الحيلة، محمد محمود، مرعي، توفيق) 2008: **طارئق التدريس العامة**، دار الشروق ،عمان.
- حمادنة، محمد محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد، 2012: **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طارئق واساليب واستارتيجيات**، عالم الكتب الحديث، عمان.
- الزhملي، علي عبد جاسم واخرون، 2009: **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، ط1، مكتبت الفلاح، تكريت.
- الشافعي، صبحية بنا عبدالحميد 2009، **طرق واستارتيجيات التدريس التطبيقات في مجال الاقتصاد المنزلي**، الرياض، مكتبة الرشد.
- الشقيرات، محمود،2009: "**استارتيجيات التدريس والتقويم**، مقالات في تطوير التعليم "، ط1، عمان: دار الفرقان .
- عبيدات، ذوقان وابو سميد، سهيلة2007 **استارتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشري دليل المعلم والمشرف التربوي**، ط 5. عمان: دار الفكر.
- عطية، محسن، 2009: **الاستارتيجيات الحديثة وطارئق التدريس**". دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

- كوجك،، كوثر وآخرون 2008." **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**". بيروا: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- مختار، حسن علي، 1985: **قضايا ومشكلات في المناهج والتدريس**، ط1، مكتبة الطالب الجامعي، السعودية.
- الهاشمي، عبد الرحمن، وطه الدليمي، 2008: **استارتيجيات حديثة في التدريس**، ط8، دار الشروق، عمان.
- Hall ،tracey ،et al. (2009). Implication for UDL implementation. **UDL**. America

قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد - ١٩ في بغداد .

م. د. نهى عارف علي الدرويش

جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم / قسم علوم الحاسبات

البريد الالكتروني الرسمي :

nuha.a.a@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq

البريد الالكتروني الشخصي : adalanet@yahoo.com

موبايل : ٠٠٧٧١٢٢١٥٢٤٢

قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد -١٩ في بغداد

م. د. نهى عارف علي الدرويش

المستخلص:

هدف البحث الحالي الى الكشف عن مستوى قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ ، وتعرف دلالة الفرق لديهم بين الذكور والاناث ، وشملت عينة البحث (١٦٥) فردا من كلا الجنسين ، وبعد اعداد مقياس لقياس قلق الموت بسبب كوفيد ١٩ والتحقق من خصائصه السيكومترية وتطبيقه على عينة البحث في بغداد ، اظهرت النتائج ان مستوى قلق الموت بسبب كوفيد ١٩ واطئا بشكل عام ، وان لافرق في هذا بين الذكور والاناث ، وكان من اهم توصيات البحث الإفادة من مقياس قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ في عملية تشخيص مستوى هذا القلق لدى عينات من محافظات اخرى في العراق .

الكلمات المفتاحية : قلق الموت ، الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩

Death Anxiety among the groups of most susceptible people to Covid- 19 infection in Baghdad

Abstract

The aim of the current research is to know about the level of death anxiety among the groups most likely to be infected with Covid 19, and to know the significance of the difference between males and females. The research sample included (165) individuals of both sexes, and after preparing a scale to measure death anxiety due to Covid 19 and verifying its psychometric properties and applying it to the research sample in Baghdad, the results showed that the level of death anxiety due to Covid 19 is low in general, and that there is no difference in this between males And females. One of the most important research recommendations is to make use of the death anxiety measure of the groups most likely to catch Covid 19 in the process of diagnosing the level of this anxiety in samples from other cities in Iraq.

Key words: death anxiety, the groups of most susceptible people to Covid-19 infection

الفصل الاول : الاطار العام للبحث

اولا: اهمية البحث : على الرغم من ظهور الأمراض المعدية في أوقات مختلفة من التاريخ البشري ، إلا أن " تقدم تقنيات وسائل النقل بكل انواعها سهلت في السنوات الأخيرة من انتشار الأوبئة في جميع أنحاء العالم ، وقد أضاف ذلك تعقيدًا أكبر لاحتواء العدوى التي كان لها تأثيرات سياسية واقتصادية ونفسية واجتماعية مهمة جدا ، مما أدى الى ظهور تحديات صحية عامة عاجلة لمواجهة فيروس نقص المناعة البشرية ، وإيبولا ،وزيكاوغيرها من الاوبئة الاخرى والتي هي أمثلة حديثة عن اوبئة العصر الراهن" (Tucci, Moukaddam, Meadows, & Shah, 2017, p. 9) . ومع ظهور فيروس COVID-19 توالت الدراسات والابحاث العلمية عنه في مجالات عدة ومنها العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية لتعرف اثاره على الصحة النفسية وتداعياته على الانسان والمجتمعات ، وكان من ابرز ما تناولته هذه الدراسات هو ما يتعلق بالخوف من الاصابة بفيروس كوفيد ١٩(COVID-19) وما صاحب هذا الخوف من اضطرابات ووساوس قهرية وانواع متعددة من القلق ومنها قلق الموت ، فقد اظهرت دراسة وانك واخرون اعتمادا على تقرير اولي من الصين ان " من المؤكد أن عددًا كبيرًا من السكان في جميع أنحاء العالم لديهم عددا كبيرا من الأثار النفسية وبخاصة قلق الموت ، حيث اظهر " مسحا ميدانيا في الصين على عينة مكونة من (١٢١٠) مستجيب ان اكثر من نصفهم قيم الاثر النفسي لقلق الموت عليهم بسبب جائحة كورونا بانه اثر معتدل الى شديد ، والثلث الاخر ابلغ انه قلق متوسط إلى شديد" (Wang, Pan, Wan, Tan, L, & Ho, 2020 , p. 22) ، ومشاكل الصحة النفسية " يمكن ان ترتبط بجائحة كوفيد ١٩ مثل قلق الموت فتكون فورية (قصير المدى) أو بعيدة (طويلة المدى) ، لذا ينبغي التركيز على المجموعات الضعيفة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي يكون فيها الاب او الام هما المعيلين الوحيدين للاسرة وعدم وجود ضمان صحي ومعيشي في اغلب الاحيان اذ ان انخفاض المعيشة والفقر يسرع من عوامل ظهور قلق الموت " (Sujita, Kar, Yasir, & Russell, 2020, p. 19) ، ولأن الناس من جميع الفئات العمرية عرضة للإصابة بكوفيد ١٩ وبخاصة كبار السن الذين يعانون من حالات صحية كامنة مثل مرض السكري وأمراض القلب والربو

الذين هم أكثر عرضة لخطر العدوى ، وهذا يعني ان " تعرضهم لمشاكل الصحة النفسية وبخاصة قلق الموت امرا محتملا جدا حتى ولو كان في اضعف المستويات لكنه قد يتزايد مع استمرار انتشار الوباء والخوف منه " (Fong, 2020, p. 3) ، وقد رصد الباحثون مجموعة واسعة من " الاضطرابات النفسية ظهرت بشكل واضح بسبب هذه الجائحة لدى الاشخاص الاكثر احتمالا بالاصابة به مثل مرضى الامراض المزمنة والمستعصية ومقدمي الرعاية الطبية والصحية وكبار السن ، وهذه الاضطرابات لها دورا كبيرا في هبوط مستوى المناعة الجسمية لمواجهة فيروس كوفيد ١٩ ، ومن هذه الاضطرابات اضطرابات الاكتئاب ، واضطرابات القلق ومنها قلق الموت ، واضطراب الهلع ، والامراض السيكوماتيكية ، ولوم الذات ، والشعور بالذنب ، واضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) ، والهذيان ، وحتى الانتحار " (Goyal, Chauhan, Chhikara, Gupta, & Singh, 2020, p. 5) ، ويعد قلق الموت انفعالا شعوريا وهو نوع وحيد من القلق، لا يمكننا إخفاؤه لانه قلق عادي، ولا يعرف له موضعا لكن هو قلق على المستقبل في حد ذاته، أي قلق على موقف وحدث لا توجد للفرد أي سلطة عليه (حنفي، ١٩٩٧، صفحة ١٧٩)، وبحسب سبيلكا (٢٠٠٣) ان بيكر (Becker, 1973) يرى " إن أكبر تهديد لشعورنا بالسيطرة وغريزة الحياة الأساسية لدينا هو موت الإنسان ، وان الوعي بموتنا يجعلنا عرضة للخطر ، لأنه يهدد مقدرتنا التطورية للبقاء على قيد الحياة ، مما يجبر الأفراد على التأقلم مع فكرة وفاتهم في الغالب عن طريق إنكارها وبالتالي، فإن الدافع المركزي للوجود والسلوك البشري يكمن في التجنب من الوعي بالموت" (Spilka, Hood, Hunsberger, & Gorsuch, 2003, p. 27) ، ورغم ان قلق الموت أمرا شائعا بين عامة الناس الا ان معظم الأفراد يتمتعون بمستوى عالٍ من ضبط النفس في الاحوال الاعتيادية ، مما يجعلهم قادرين على التعامل مع قلق الموت عن طريق قمع أفكارهم او انكارها الى حد ما (Kastenbaum, 2007, p. 720)، اذ لا يوجد فرد لديه القدرة على قمع الشعور بقلق الموت تماما، لذلك فإن الأفراد يدركون قلق الموت بشكل عام ، لكنهم يختلفون في مستوى القلق الملحوظ لديهم (Carmel & Mutran, 1997, p. 1718) وان " الافراط في قلق الموت يمكن ان يحدث انخفاضا في اداء الفرد في الحياة اليومية بما يحقق له عوائدا ايجابيا احيانا

وبخاصة ما يتعلق بالطمع والجشع والانانية المفرطة " (Niemiec & Schulenberg, 2011, p. 390)، ووفقًا لباحثين آخرين ، يعتقد بيلسكي " أن جميع الأفراد يعانون من قلق الموت إلى حد ما الا أن نطاقًا واسعًا من العوامل مثل الجنس والعمر والانتماء الديني يمكن أن تؤثر على درجة قلق الموت المحسوس داخل الأفراد، ففي ضوء محددات قلق الموت ، تتشكل المواقف تجاه الموت من خلال البيئة الاجتماعية والخلفية الثقافية والمعتقدات الفلسفية للفرد،والموقف من الموت يمكن أن يؤثر على العقل اللاوعي الذي ثبت أنه يؤثر على سلوك الفرد " (Kastenbaum, 2007, p. 720) ، وقد اظهرت دراسة كل من دوان (Duan & Zhu, 2020) ، ووليم واخرون (Liem, Wang, Wariyanti, Latkin, & Hall, 2020) ويانك واخرون (Yang, Li, Zhang, Zhang, Cheung, & Xiang, 2020) أنه في اثناء تفشي عدوى جائحة كورونا(COVID-19) ظهرت مشاكل في الصحة النفسية على نحو متزايد بين عامة الناس من السكان في العالم وبخاصة كبار السن والأطفال والعمال المهاجرين وأخصائيو الرعاية الصحية والمرضى المصابين بعدوى COVID-19، وحتى الآن مازالت هناك توصيات محددة من الهيئات الدولية بشأن معالجة قضايا الصحة النفسية خلال هذا الوباء ، كما اظهرت دراسة في اليابان ان " في حالة الوباء ، يزيد الخوف من مستويات التوتر والقلق وبخاصة قلق الموت لدى الأفراد الأصحاء ويزيد من أعراض الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية موجودة مسبقًا (Shigemura, Ursano, Morganstein, & Kurosawa, 2020, p. 4) ، وبناءا على ماتقدم فان اهمية البحث الحالي النظرية تكمن في اهمية دراسة قلق الموت كمتغير نفسي تتعرض له شخصية الفرد وصحته النفسية وما لهذا القلق من آثار سلبية على خفض مناعته لمواجهة الوباء وبخاصة لدى الفئات الاكثر عرضة للاصابة به والذين يحتاجون الى رفع مستوى مناعتهم من خلال الدعم النفسي لهم بدلا من الوقوع فريسة لقلق الموت بسبب الوباء ، اما من الناحية العملية فان اهمية البحث الحالي تتمثل في دراسة قلق الموت لدى هذه الفئات في ضوء البيئة العراقية لما لهذه الفئات من اهمية كمية ونوعية في مجتمعنا ، وما يمكن ان تقدمه هذه الدراسة من توصيات للتخفيف من حدة واثار هذا النوع من القلق ، كما ان اجراء مثل هذه الدراسات الميدانية يوفر مؤشرات ذات مصداقية

علمية الى المؤسسات المساهمة في التصدي لوباء كوفيد ١٩ ومكافحته في ضوء معطيات الواقع النفسي للشخصية العراقية .

ثانيا: مشكلة البحث : انتشرت جائحة كورونا لعام ٢٠٢٠ في العراق ابتداءا من يوم (٢٤) شباط ٢٠٢٠ وكانت اول اصابة في مدينة النجف ، ثم كشفت بعدها اصابات اخرى مؤكدة في عموم العراق بلغت (٦٥٧,٤٥٣) اصابة بضمنها (١٣,٢٢٠) حالة وفاة حتى نهاية ٢٠٢٠ (الصحة، ٢٠٢٠)، وكانت أول حالة وفاة بسبب الإصابة بفيروس كورونا تم الإبلاغ عنها في ٤ مارس ٢٠٢٠ (Iraq, 2020) ، ورغم الاجراءات الاحترازية والوقائية لتفادي العدوى من هذا الفيروس والتي تمثلت بالتباعد الاجتماعي وفرض حظر التجوال الشامل والجزئي واجراءات التعفير والتعقيم وارتداء الكمامات والقفازات ، الا ان تصاعد وتيرة الاشاعات والاخبار الملفقة والاراء والتكهنات في وسائل الاعلام اللامسؤولة ومواقع التواصل الاجتماعي ، فضلا عن انهيار النظام الصحي في دول كبرى متقدمة في العالم ، كل ذلك اثار الخوف والرعب لدى سكان العراق بشكل عام وبخاصة ان المنظومة الصحية في العراق تعاني في الاساس من تداعيات وتحديات كبيرة ومتراكمة على مدى عقود من الزمن ، كما ان هناك فئات في المجتمع اكدت تقارير منظمة الصحة العالمية على اهمية التشدد في اجراءات وقايتهم من فيروس كوفيد ١٩ ومنهم كبار السن ومرضى الامراض المزمنة وامراض الجهاز التنفسي والكوادر الطبية والصحية والملامسين للمصابين ، وكل هؤلاء تأثروا بطبيعة ماينشر من اخبار حول هذا الوباء ، لذا فمن المحتمل ان يتعرضوا لشتى انواع الاضطرابات النفسية وبخاصة قلق الموت بسبب الاصابة بفيروس كورونا (كوفيد ١٩) ، اذ يعد قلق الموت ظاهرة شائعة لا مفر منها في حياة البشر عبر الثقافات والأديان والتاريخ الانساني فهو قلق " متعدد الأبعاد وتفسره أطر نظرية مختلفة، فالموت تجربة حتمية تولد إحساسًا أقل بالأمان وخوفًا أقوى من فقدان الامن في الحياة (Alkoze, Ryan, Lauren, & Demers, 2019, p. 861) ، ويتضح هذا النوع من القلق مع انتشار الاوبئة فقد يؤدي عدم اليقين بشأن العدوى والموت أو عدوى العائلة والأصدقاء إلى تقوية الحالات النفسية المزعجة (Maunder, Hunter, Vincent, & Bennett, 2003) وقد نشرت منظمة الصحة العالمية والمركز الأمريكي لمكافحة الأمراض والوقاية منها

(Center for Disease, 2020) سلسلة من التوصيات المتعلقة بالصحة النفسية ، وهذا يتماشى مع البيانات الطولية من منظمة الصحة العالمية التي تثبت " أن العوامل النفسية ترتبط مباشرة بالأسباب الرئيسة للمراضة والوفيات في العالم وبالتالي فهناك حاجة ملحة في جميع أنحاء العالم لزيادة اجراء البحوث والدراسات للصحة النفسية بالتوازي مع تفشي الأمراض المعدية والاوبئة"(World Health, 2018) وهناك عوامل مهمة قد تؤثر على شدة قلق الموت مثل " العمر والجنس والصحة الجسمية والنفسية ، وكذلك المعتقدات الدينيةوالضغوط والخبرات السابقة، فضلا عن التعرض كثيرا لوسائل الإعلام التي تبالغ في الاخبار والاحداث المتعلقة بالمرض او الوباء" (Assari & Lankarani, 2016, p. 2) ، ويشير بعض المختصين الى ان " انخفاض مستوى المناعة في اجسام الكثير من الناس يمكن أن يعزى إلى التأثير السلبي الذي أحدثته وسائل التواصل الاجتماعي في اثارة الخوف والهلع من كوفيد ١٩" (Depoux, Martinr, Karafillakis, & Bsd, 2020, p. 48) ، ويرى كارين (٢٠١٧) ان " الوعي بالموت يعد أحد أكبر التهديدات للإنسان ككائن ، لأن البشر تطوريون مصممون على البقاء، لذلك يمكن لقلق الموت تخفيض رفاهية الفرد النفسية ، ورغم ان الموت ظاهرة عالمية الا ان الأفراد يختلفون في مستوى قلق الموت لديهم (Karin R. , 2017, p. 4) ، وعلى هذا فان مشكلة البحث الحالي تتمثل بالبحث عن اجابة للتساؤلات البحثية الاتية : هل تعاني بعض الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ من قلق الموت ؟ وما مستوى هذا القلق لديهم؟ وهل هناك فروقا في هذا المستوى بين الذكور والاناث ؟ ، ان عدم توافر اجابة على هذه التساؤلات يعد مشكلة تتطلب البحث والدراسة الميدانية عنها ، وبخاصة ان الدراسات حول هذا الموضوع في العراق قليلة نسبيا ومحددة لشريحة اوفئة معينة دون غيرها ، ولم تعثر الباحثة (على قدر اطلاعها) على دراسة تناولت اكثر الفئات احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ .

ثالثا: منهجية البحث : اعتمد البحث الحالي منهج البحث الوصفي التطبيقي ميدانيا بالاسلوب التشخيصي لتشخيص قلق الموت بسبب كوفيد ١٩ من خلال اداة معدة لهذا الغرض.

رابعا: اهداف البحث

أ. الكشف عن مستوى قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ .

ب. التعرف على دلالة الفرق في قلق الموت بحسب متغير الجنس (ذكور/ اناث) لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بسبب كوفيد -١٩في بغداد.

خامسا : فرضيات البحث:

أ. ان مستوى قلق الموت مرتفعا لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ .

ب. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الموت بحسب متغير الجنس (ذكور/ اناث) لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩

سادسا : حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بالفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ من سكان مدينة بغداد للعام ٢٠٢٠

سابعا : تحديد المصطلحات

أ. **تعريف قلق الموت (Death Anxiety)**

عرفه تومر وكرافتون (١٩٩٦) بأنه : "رد فعل عاطفي سلبي يغذيه توقع العقل لحالة ما لا توجد فيها الذات " (Tomer & Grafton, 1996, p. 345) ، ويعرفه بيلسكي (١٩٩٩) بانه "الأفكار والمخاوف والعواطف حول هذا الحدث الأخير للعيش الذي نعيشه في ظل ظروف حياة أكثر طبيعية" (Belsky, 1999, p. 368)، اما فارلي فقد عرفه بانه " شعور بالرهبة أو التخوف أو القلق عندما يفكر المرء بعملية الاحتضار أو التوقف عن "الوجود" (Farley, 2004, p. 73) ،وعرفه ليهتو وكارين (٢٠٠٩) بانه " الأفكار والمخاوف والعواطف حول الحدث النهائي للحياة "(Lehto & Karen, 2009, p. 9) ، فيما عرفه مالينوسكيت واخرون (٢٠١٧) بانه "شعور بعدم الأمان أو الخوف المرتبط بالموت ،وغالبا ما يكون مصحوبًا باستراتيجيات المواجهة التي تركز على التجنب"(Malinauskaite, Rimvydas, & Delphine, 2017., p. 6) ، اما دفتار وايستر (2017)فقد عرفا قلق الموت بانه " خوف من موت النفس وكذلك الخوف

من موت الآخرين" (Dadfar & Lester, 2017, p. 1061) ،ثم اضافا للتعريف في عام ٢٠٢٠ بانه " الرعاب والهلع من تجربة الموت، ورغم ان قلق الموت أمر عالمي موجود في جميع المجتمعات الا انه قد يختلف بحسب التدين والجنس والحالة النفسية والعمر (Dadfar & Lester, A brief note, 2020, p. 31) ، وتعرف الباحثة قلق الموت بانه : رد فعل عاطفي حول فكرة الحدث النهائي لحياة الشخص او اعزائه بسبب الاصابة بكوفيد ١٠ والمتمثل بفقدان الجسد بعد الموت ، وفقدان العلاقات الشخصية بالموت ، ومخاوف بشأن موت الاخر. كما تعرفه اجرائيا بانه : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على الاداة المعدة للبحث الحالي .

الفصل الثاني : الخلفية النظرية والدراسات السابقة

المحور الاول : الخلفية النظرية

١. **النظريات التي فسرت قلق الموت :** يعد سيغموند فرويد أول منظّر لمفهوم قلق الموت ، وافترض أن الأفراد يعبرون عن خوفهم من الموت كرد فعل للتعامل مع صراعات الطفولة التي لم تحل والتي هي في الواقع المصدر الأساسي لقلق الموت (Langs, 2004, p. 36) ، وان هذا القلق في حقيقته هو قلق الأنا الأعلى، أي أنه أذى ينتج عن صراع في ميدان التفاعل الإجتماعي الذي يجد صداه في الخوف من فقدان الحب أيضا من أجل إيقاظ شعور التعذيب الذاتي وكبح شهواته (عثمان، ٢٠٠١، صفحة ٧٥) ، **و**قدم بيكر عام (1973) وجهة نظر معرفية- وجودية حول تطور قلق الموت، اذ يرى ان القدرات المعرفية مسؤولة عن إدراك المرء لمعنى موته،وهذا الادراك قد يؤدي بعد ذلك إلى الشعور بالضعف والوعي بأن جسم الإنسان هو غير معصوم وغير خالد، ويبدأ الفرد في طرح هذه الأفكار على التجارب والأحداث في العالم ، مما يؤدي إلى افتراضه بأن تلك التجارب ستنتهي حتماً بالموت، ومنتج هذا الافتراض هو قلق الموت وتجنب المحفزات المرتبطة به ، كما يرى بيكر كذلك بأن المستويات العالية من قلق الموت يمكن أن تسهل ظهور حزمة من المخاوف اليومية والرهاب ،ولذلك يحاول الفرد إنكار ونسيان فكرة الموت من خلال السلوك الذي ينظم قلقه (Meyers, Golden, & Peterson, 2009,

(p. 19 . اما هولتر وجانيس (١٩٧٨) فقد تصورا قلق الموت متعدد الأبعاد يتكون من ثمانية عناصر: الخوف من الموت ،والخوف من الموت المبكر ، والخوف من موت الآخرين المهمين ، والخوف الرهابي من الموت ، والخوف من خراب الجسد والخوف من الجسد بعد الموت ، والخوف من المجهول ، والخوف من الم الجسد بعد الموت (Hoelter & Janice, 1978, p. 25) ، وتعد نظرية كرينبرك (١٩٩٢) حول رعاب قلق الموت هي الإطار النفسي الرائد لشرح تأثير مخاوف الموت على السلوك البشري وتفترض أن وعينا بموتنا ينتج رعبًا مدمرا (Greenberg, J; Solomon, S; Pyszczynski, T, 1992, p. 915) ، وبحسب هذه النظرية فان " الخوف والقلق من الموت يعتمد على تبني الشخص لوجهات النظر الثقافية للعالم ، ومدى احترام الذات،وتتضمن وجهات النظر الثقافية للعالم مفاهيم رمزية مشتركة للعالم ، بما في ذلك التماهي مع القيم الثقافية أو تأييد أنظمة المعتقدات ، مثل الاعتقاد في الآخرة، وأن مشاركة وجهات النظر الثقافية للعالم تقدم إحساسًا بـ "الخلود الرمزي" وتعطي الفرد إحساسًا بالديمومة والمعنى في مواجهة الموت، اما احترام الذات فهو التقدير المكتسب للذات والذي تشكل من خلال تحقيق توقعات نظرتنا الثقافية للعالم ، وهذا يقلل من قلق الموت وبجعل المرء يشعر وكأنه عضو قيم في ثقافته ، وانه سيكون كذلك في ذكراه بعد الموت " ، كما تقترح النظرية أيضًا " أن البشر يستخدمون آليات دفاع مختلفة اعتمادًا على ما إذا كانت أفكار الموت ضمن وعينا الخارجي الواعي واطلق عليها " نموذج العملية المزدوجة" ، فعندما تكون أفكار الموت واعية فسننخرط في "دفاعات قريبة "تشمل قمع او انكار فكرة الموت (Greenberg, J, 2012, p. 19) . وحدد فلوريان وميكولينسر (1998) ثلاث آليات لقلق الموت هي " الخوف من فقدان الجسد بعد الموت ، وفقدان العلاقات الشخصية بالموت ، ومخاوف بشأن الآخر" واعتمد في تفسير قلق الموت على التهديدات التي يشكلها هذا النوع من القلق اذ صنفها على أساس عاملين هما " عامل الأسباب الخارجية ، مثل البحث عن معنى في الحياة ؛ وعامل التقييم الداخلي للذات" (Florin & Mario, 1998 , p. 725). وطور وونغ (٢٠٠٨) نظرية إدارة المعنى ويرى فيها أن ردود الفعل على الموت معقدة ومتعددة الأوجه وديناميكية ،واقترح ثلاثة أنواع من قبول الموت هي: القبول بالموت

والحيادية تجاهه ونهج التهرب منه ، ويرى ان معنى الموت لدى الانسان هو الذي ينشيء قلق الموت ويشمل هذا المعنى : النهائية ، وعدم اليقين ، والإبادة ، والخسارة النهائية ، وتعطيل تدفق الحياة ، وترك الأحباء ، والألم الشديد ، والشعور بالوحدة ، والموت المبكر ، وفشل الحياة ، وترك العمل دون الوفاء به ، والحكم الالهي ، والقصاص، وتشير النظرية إلى أن وجودنا يقوم على دافعين اوليين هما دافع البقاء على قيد الحياة ، ودافع إيجاد المعنى والسبب للبقاء، وان السعي لايجاد المعنى في الحياة يمكن أن يكون أفضل علاج لتهدئة قلق الموت ، فالأفراد الذين لا يجدون معنى في وجودهم ولا يساهمون بشكل منتج في المجتمع يشعرون بالتهديد من الموت الحتمي (Juhl, Clay, & Jamie, 2010, p. 14) . اما حسين وجلبرت (2010)فقد طورا نظريتهما اعتمادا على اختبار فرضيتين لتفسير قلق الموت ويؤكدان فيها على انه " لا ينبغي اعتبار الموت النهاية من الوجود ، بل ان الاعتقاد بأن النمط الخالد للوجود البشري يمكن فقط ان يتم تبنيه من خلال حياة غنية جدًا من الناحية الأخلاقية مع موقف متوازن ومتبادل تجاه الموضوعات الأخلاقية والمادية (Hossain & Peter, 2010, p. 19) . وترى الباحثة ان معظم النظريات التي تناولت قلق الموت ركزت على كونه هزيمة ذاتية ، وعرقلة لاستمرارية التكوين ، وتهديد للغرض من الحياة ، وتهديد لتحقيق إمكانات الحياة، باستثناء نظرية حسين وجلبرت التي ركزت على النمط الخالد للوجود وهذا يتفق مع فلسفة مجتمعنا السائدة ذات الطابع الثقافي الديني والاخلاقي تجاه فكرة الموت بوصفه حق الله علينا ، وعلى الرغم من هذا فان هذه النظريات تشكل منظورا عميقا لفهم قلق الموت ومضامينه وآلياته وابعاده .

٢. **الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ :** في مايو ٢٠٢٠ ، دعت منظمة الصحة العالمية (2020) الى الانتباه على تأثر الصحة النفسية بما يحدثه كوفيد ١٩ من اثار نفسية وبخاصة انه يستمر في الانتشار في أجزاء كثيرة من العالم، وهذه الدعوة جاءت اعتمادا على الاثار النفسية السيئة التي اظهرتها نتائج انتشار الاوبئة السابقة بين السكان في العالم وبخاصة بين المصابين والملامسين لهم والذين يعدون من الفئات

الاكثر احتمالا للاصابة بهذا الوباء (Torales, Higgins, & Maia, 2020) ، واعتمدت منظمة الصحة العالمية في هذا على خبرتها في انتشار الاوبئة السابقة ، فمع انتشار فيروس ايبولا قسم ريشا وتورس(٢٠١٨) الناس الاكثر احتمالا للاصابة بالوباء الى فئات وهي : (Rachah & Torres, 2018, p. 181)

أ- **الفئة** " **المعرضة**" : وهي الفئة التي يمكن ان تتعرض مباشرة للاصابة مثل ذوي المناعة الضعيفة وكبار السن والمرضى المصابين بامراض مزمنة او مستعصية .

ب- **الفئة** "**المكشوفة**" : وهي الفئة التي تصاب بالوباء بسبب قربها من المصاب مثل الكادر الطبي والصحي ومرافق المريض القائم على رعايته الاسرية والطبية . (مرافق الرعاية طويلة الأجل للمرضى و لكبار السن).

ت- **الفئة** "**المعدية**" : وهي الفئة المصابة بالفيروس سابقا ويبدو انها شفيت ولكنها يمكن ان تصبح " مضيفة" له فلا تظهر عليها اعراض الاصابة ولكنها تنقل المرض .

ويشير الدليل دليل المعلومات والموارد حول COVID-19 الى الفئات التي تشعر بالاجهاد والتوتر والقلق والضيق العاطفي خلال انتشار فيروس كورونا وهي : (NAMI, June 2020, pp. 3-5)

أ- الذين يعانون من الوساوس القهرية وبخاصة ذات العلاقة بتوصيات الصحة العامة حول التلوث وغسل اليدين والتباعد الجسمي .

ب- متعاطي المخدرات والعقاقير ذات التأثير العقلي .

ت- الذين فقدوا احد احبائهم أثناء جائحة كوفيد ١٩ بسبب الاصابة او الانتحار .

ث- النساء المعرضات للعنف المبني على اساس النوع بسبب البقاء في البيت ايام حضر التجوال الصحي .

ج- السجناء وبخاصة في السجون التي تعاني من الاكتضاض .

ح- سكان العشوائيات المكتضة بالسكان .

خ- المهجرين والمهاجرين والنازحين من نزلاء المخيمات ومراكز الاقامة الخاصة بهم.

د- كبار السن وبخاصة ممن يعانون من امراض مزمنة او مستعصية .

واضافت الدراسات التي اجريت حول تحديد الفئات الاكثر تعرضا للاصابة بفيروس كوفيد " فئة المتعرضين بكثرة لوسائل الاعلام ونشرات الاخبار وتقصي اعداد الوفيات الجديدة بسبب كوفيد ١٩ ما يسبب شعورهم باستمرار بخطر اصابتهم به وبخاصة اذا كانوا يعانون من فترات طويلة من العزلة الاجتماعية في البيت بسبب الحظر الصحي ومنع التجوال (Xiao, Zhang, Kong, Li, & Yang, 2020, p. 26) ، واكدت معظم الدراسات على فئة العاملين في المجال الطبي والصحي لكونهم الاقرب والاكثر خطرا لانتقال عدوى كوفيد ١٩ اليهم (Lu, Wang, Lin, & Li, 2020, p. 288) واظهرت التقارير من بعض البلدان زيادات واضحة في مشاكل الصحة النفسية بسبب فيروس كورونا،وعلى وجه التحديد الزيادات في المستويات المبلغ عنها من التوتر وقلق الموت وأعراض الاكتئاب ، والإنكار ، والأرق ، والخوف ، والغضب ، وان الذين يعانون من قلق الموت من الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بفيروس كوفيد ١٩ تكثر لديهم مدة غسل اليدين وبخاصة ممن لديهم مشاكل في الصحة الجسمية (Zandifar & Badrfam, 2020, p. 5)

المحور الثاني : دراسات سابقة

١. **<u>دراسة نجوم (2001)</u>** : وهي بعنوان الالتزام بالدين الإسلامي وعلاقته بكل من قلق الموت والاكتئاب لدى المسنين والمسنات بالعاصمة المقدسة ومحافظة جدة . هدفت الدراسة إلى تعرف كل من الالتزام بالدين الإسلامي وقلق الموت و الاكتئاب النفسي الأكثر شيوعا لدى المسنين والمسنات ، وتعرف العلاقة بينهما، وتعرف الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الالتزام الديني وقلق الموت في الاكتئاب النفسي ، وتكونت العينة من (200)مسنا من دار الرعاية الاجتماعية، وتم تطبيق مقياس الالتزام بالدين الإسلامي والاكتئاب النفسي، ومقياس قلق الموت . وتوصلت الدراسة الى وجود مظاهر أكثر شيوعا من غيرها لكل من الالتزام بالدين الإسلامي وقلق الموت و الاكتئاب النفسي ، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الالتزام بالدين الإسلامي وقلق الموت ،كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الالتزام بالدين الإسلامي والاكتئاب النفسي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الموت بين مرتفعي ومنخفضي الالتزام بالدين الإسلامي ولصالح الالتزام بالدين الإسلامي المنخفض وكما توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الالتزام بالدين الإسلامي ولصالح الاكتئاب النفسي المنخفض (نجوم، ٢٠٠١).

٢. **دراسة فيكتور (٢٠٠٢)** وهي بعنوان : الخوف من الموت لدى كبار السن: تنبؤات من نظرية إدارة الهلع(Fear of Death in Older Adults: Predictions From Terror Management Theory) . هدفت الدراسة الى التحقق من قلق الموت لدى كبار السن و اختبار التنبؤات التي قدمتها نظرية ادارة الهلع والتي من شأنها أن تفسر انخفاض قلق الموت بين كبار السن. اذ تؤكد هذه النظرية أن الخوف من الموت يتم تخفيفه من خلال احترام الذات والمعتقدات حول الخلود الحرفي والرمزي ويتحقق من خلال المشاركة في النظام الثقافي . تكونت العينة من(١٢٣) فردا من كبار السن من السود و(٢٦٥) من كبار السن من البيض تتراوح أعمارهم بين ٦٠ و ١٠٠ عام ؛ تم تقييمهم على أساس الخوف متعدد الأبعاد باستخدام مقياس القلق من الموت (MFODS)، وابعاد المقياس هي احترام الذات ، التدين ، مركز السيطرة ، الحالة الاجتماعية والاقتصادية ، الدعم الاجتماعي ، والصحة. واظهرت النتائج باستخدام تحليل الانحدار المتعدد دعما جزئيا للنظرية ، مع خوف أكبر من المجهول (الخوف من الفناء) المرتبط بضعف التدين ، وقلة الدعم الاجتماعي ، وزيادة العوامل الخارجية ؛ وظهر ان تأثير احترام الذات كان بوساطة العوامل الخارجية(Victor, 2002)

٣. **دراسة كارين (٢٠١٧)** وهي بعنوان : محددات قلق الموت : دراسة استقصائية مقطعية حول تأثير العمر والجنس و الانتماء الديني على قلق الموت . هدفت الدراسة الى التحقق من العلاقة بين قلق الموت والعوامل الاجتماعية والديموغرافية (الجنس والعمر والانتماء الديني) ، واعتمدت الدراسة الاسلوب الاستقصائي المقطعي حيث أجريت على عينة غير سريرية في هولندا بلغت(٢٥٤) طالبًا في جامعة توينتي في مدينة إنشيده ، تتراوح أعمارهم بين ١٩ و ٨٤ عامًا بمتوسط عمر(٤٣)عاما ، واظهرت النتائج وجود العامل الأقوى لقلق الموت لدى الاناث ، بمستوى أعلى مقارنة بالمشاركين الذكور ، وأشار تقدير المنحنى إلى وجود ارتباط غير خطي ، وان المشاركين في العشرينات من العمر يميلون إلى الإبلاغ عن مستوى أعلى من قلق الموت ، وان من تتراوح أعمارهم

بين ٥٠ و ٦٠ عامًا، لم يتم العثور على ارتباط كبير بين نظرتهم إلى العالم وقلق الموت (Karin R. R., 2017, p. 11)

٤. **دراسة كريم واخرون (٢٠٢٠)** وهي بعنوان : اضطراب القلق المرتبط بـ COVID-19 في العراق خلال الجائحة: مقطع عرضي عبر الإنترنت . هدفت الدراسة إلى معالجة ندرة البيانات المساعدة في تقييم اعباء الصحة النفسية لدى العراقيين المتمثلة باضطراب القلق المتعلق بجائحة COVID-19 العالمية. وذلك لعدم توافر بيانات معروفة مسجلة عن العواقب النفسية للجمهور أثناء تفشي الأمراض المعدية، شملت عينة البحث (١٥٩١) فردا عراقيا من كلا الجنسين بالتساوي ، واعتمد الباحث استبيانا الكترونيا نشر عبر الانترنت كاعلان مدفوع الثمن لمدة (٢٣) يوما .ويتكون الاستبيان من أسئلة غطت ثلاث مجموعات من الاستفسارات: تقييم القلق الصحي ، والمعرفة والمخاوف بشأنCOVID-19 ، وبيانات اجتماعية وديموغرافية ، وتألفت فقرات الاستبيان من(٤٢) فقرة (اختيار متعدد وقصيرة). وظهرت النتائج ان (٤٩.٥٪) من افراد العين لديهم قلق صحي أكثر من الحالي بسبب حالة الحظر والبقاء في المنزل . وشهدت الأعمار الأصغر مزيدًا من القلق الصحي المرتبط بـ COVID-19 مقارنةً بكبار السن ، واظهرت الإناث قلقا صحيا أعلى مقارنة بالذكور (٥٧.٧٪ مقابل ٤٢.٣٪). اما أخصائيو الرعاية الصحية فقد كان لديهم القلق الصحي بنسبة ٢٠.٩٪، و أظهر سكان جنوب العراق قلقًا صحيًا أكثر مقارنةً بسكان الأجزاء الشمالية والمتوسطة من العراق وأن حوالي نصف المستجيبين كانوا يقضون أكثر من ٦٠ دقيقة في التركيز على أخبار COVID-19. وكان ٨٠ إلى ٩٠٪ يقومون بجهود وقائية وحجر منزلي ضد عدوى COVID-19. ومن المثير للاهتمام ، أن المشاركين عانوا من الخوف من خطر الإصابة بعدوى COVID-19 ، سواء أكثر أو يساوي مستوى ذعر الحرب في ٧٠.١٪ من العينة. واستنتج الباحث ان ما يقرب من نصف المستجيبين يعانون من قلق صحي. الا ان سكان المدن الجنوبية أظهرت معدلات أعلى من القلق. أيضًا ، وكونك أنثى ، أو أصغر سنًا ، أو حاصلًا على درجة أكاديمية ، أوكونك طالب جامعي مرتبط بدرجات أكثر بروزًا من القلق. ومن المهم أن تعتمد استراتيجيات التثقيف في مجال الصحة العامة

والوقاية وتنبيه الاستجابات الحكومية المستقبلية التي تركز على تأثير الحالة النفسية بين عامة السكان (Karim, Perjan, & Nazar, 2020, p. 2) .

٥. **دراسة دانيال وتاتيانا (٢٠٢٠)** : البعد الوجودي للوباء: القلق بسبب كورونا فيروس، والنظرة الشخصية للعالم . (The existential dimension of the pandemic: Death attitudes, personal worldview, and coronavirus anxiety) : هدفت هذه الدراسة المسحية الى التحقق من العلاقات بين قلق الموت بسبب فيروس كورونا والنظرة الشخصية للعالم لدى عينة مكونة من (٢٠٢) فردا من الناطقين بالألمانية البالغون في وسط أوروبا. واعتمدت الدراسة على النظرية الوجودية في بناء اداة لقياس قلق الموت واخرى للنظرة الشخصية للعالم ، أشارت النتائج إلى أن قلق الموت ينذر بشكل كبير بالاصابة بفيروس كورونا تبعا للمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية. وان قلق الموت بسبب كورونا فيروس لدى النساء اعلى مما لدى الرجال ،و كانت أبعاد النظرة الشخصية للعالم بالكاد مرتبطة بقلق الموت بسبب فيروس كورونا. وكذلك وجود علاقة منحنية بين التدين او الالحاد وقلق الموت بسبب كورونا. واوصت الدراسة باجراء المزيد من الدراسات والابحاث حول قلق الموت بسبب كورونا كعامل تشخيصي في علم النفس المرضي واثاره اعلى الصحة النفسية وهذا مهم لتوفير الدعم النفسي والاجتماعي خلال فترة انتشار هذه الجائحة حاليا . (Daniel & Tatjana, 2020)

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

١. **المنطلقات النظرية والمنهجية لبناء اداة البحث الحالي** : من خلال تحديد مصطلح قلق الموت والأدبيات والدراسات السابقة الواردة في البحث الحالي، حددت الباحثة المنطلقات النظرية الآتية للإجراءات العملية لبناء اداة لقياس قلق الموت بسبب كوفيد ١٩ ، فضلا عن كون هذه المنطلقات تساعد في التحقق من صدق بنائه ، وهذه المنطلقات هي:

اولا : إعتمادا على تعريف الباحثة لمفهوم " قلق الموت بسبب كوفيد ١٩ " ، فقد حددت ثلاث مكونات رئيسة له هي : فقدان الجسد بعد الموت ، وفقدان العلاقات الشخصية بالموت ، ومخاوف بشأن موت الاخر، لذا فإن هذه المكونات تحسب لها درجة كلية في

المقياس، وبما ان الادبيات والمقاييس التي اطلعت عليها حول هذا الموضوع لم تشر الى الاهمية النسبية لهذه المكونات لذا فقد اعتبرتها متساوية الاهمية نسبيا .

ثانيا: تحديد ستة فئات هي الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ وهم : كبار السن ، ومرضى الجهاز التنفسي ، والكوادر الطبية ، والكوادر الصحية، والمرافقين للمصابين بفيروس كوفيد ١٩ ، ومرضى الامراض المزمنة .

ثالثا: إعتماد أسلوب التقرير الذاتي (Self-report) في بناء اداة البحث الحالي ، إذ ان هذا الأسلوب " يوفر الوقت والجهد ، كما أنه يقيس السلوك بحساسية أكبر من الطرق الاخرى ، ويتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية ، ويستهدف تقدير كامل لشخصية الفرد أو جوانب متعددة منها ويساعد على تشخيص الخاصية وتحديدها " (Anastasi, 1976, p. 443).

رابعا : اعتماد بدائل الاجابة (كلا او نعم) وذلك اعتمادا على اكثر المقاييس والاختبارات الواردة في الادبيات التي تقيس قلق الموت بوصفه خاصية محددة في الصحة النفسية بين السواء واللاسواء .

٢. **مجتمع البحث وعينته:** يتكون مجتمع البحث من الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ في بغداد ، وهو مجتمع غير محدد احصائيا ، لذا اختيرت منه عشوائيا عينة بلغت (١٦٥) فردا من كلا الجنسين ، ومن الفئات التي اتفقت عليها الدراسات السابقة والخلفية النظرية بانها الاكثر احتمالا للاصابة بفيروس كوفيد ١٩ ، والجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١) عينة البحث موزعة بحسب الفئة الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ من الذكور والاناث

ت	فئات العينة	الذكور	الاناث	المجموع
١	كبار السن	١٣	١٥	٢٨
٢	مرضى الجهاز التنفسي	١٥	١٤	٢٩
٣	الكوادر الطبية : الاطباء	١٢	١٢	٢٤
٤	الكوادر الصحية : الممرضات	١٣	١٤	٢٧
٥	المرافقين للمصاب بفيروس	١٥	١٥	٣٠

	كورونا			
٦	مرضى الامراض المزمنة	١٣	١٤	٢٧
	المجموع	٨١	٨٤	١٦٥

٣. أداة البحث: مقياس قلق الموت بسبب كوفيد ١٩

اولا: إعداد الفقرات بصيغتها الأولية بحسب المكونات : بعد تحديد مكونات قلق الموت بسبب كوفيد ١٩ ، تم إعداد (٣٠) فقرة بصيغتها الاولية ، ووضع بديلين لكل اجابة (كلا / نعم) ، وتعطى وزن (١، ٢) عند تصحيح الدرجات على التتالي .

ثانيا: اعداد تعليمات الإجابة : راعت الباحثة أن تكون تعليمات الإجابة واضحة ودقيقة ومناسبة افراد العينة بشكل عام ، وحث المستجيب على الإجابة بسرعة ودقة مع تدوين بعض المعلومات (الجنس ، والعمر ونوع الفئة) ، والإشارة الى أن المقياس معد لأغراض البحث العلمي فقط لتطمين المستجيب وحثه على الإستجابة بصدق دون ذكر الهدف الحقيقي من إجراء القياس ، إذ يفضل دائما أن لا يوضع في عنوان المقياس ما يشير الى ما يقيسه حتى لا يؤثر ذلك في صدق المستجيب (فرج، ١٩٨٠، صفحة ١١١).

ثالثا: التحليل المنطقي للفقرات : عرضت مكونات المقياس وفقراته على (١١) تدريسي من الخبراء المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية (انظر الملحق ١) وتضمنت آرائهم إجراء بعض التعديلات البسيطة من قبل كل خبير على صياغة بعض الفقرات ، وقد اخذت الباحثة بارائهم الصائبة.

رابعا: تجربة التطبيق الاولي : طبقت الأداة على عينة مكونة من (٢٤) فردا من كلا الجنسين ، بواقع اثنان من الإناث واثنان من الذكور لكل فئة من فئات عينة البحث ، وإتضح بعدها وضوح التعليمات وكان معدل الزمن المستغرق للإستجابة (١٥) دقيقة .

خامسا: تمييز الفقرات : هو إجراء إحصائي لعزل أو حذف أنواع معينة من الفقرات غير المميزة (الأنصاري، ٢٠٠٠، صفحة ٨١) ، ولتحقيق ذلك تم إختيار عينة عشوائية مكونة من (١٦٥) فردا من الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ في بغداد ،" إذ أن "العشوائية تضمن التوزع الاعتدالي" (Anastasi, 1976, p. 182) بواقع (٨٣) فردا من الذكور ، و(٨٢) فردا من الإناث ، وبعد تطبيق المقياس تم تحديد الدرجة الكلية لكل إستمارة من

إستمارات المفحوصين ورتبت تنازليا ، ثم أخذت ٢٧% من الإستمارات الحاصلة على الدرجات العليا و ٢٧% من الإستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا للمفحوصين ، وبأستخدام دلالة الفرق في مربع كاي ، تم إستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس ، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠٥% وكما موضح في الجدول (٢) وهذا يؤشر قدرة الفقرات على التمييز بين المستجيبين للكشف عن الفروق الفردية بينهم ، إذ يفترض أن الأفراد يختلفون بإستجاباتهم في قلق الموت بالدرجة الكلية على المقياس بحسب المنطلقات المحددة سلفا .

لجدول)2(لقوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الموت

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة مربع كاي المحسوبة	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة مربع كاي المحسوبة
	واحد	اثنان	واحد	اثنان			واحد	اثنان	واحد	اثنان	
١	٤	٤١	٢٥	٢٠	٢٢,٤٣٦	١٦	٤	٤١	٤٣	٢	٦٧,٧٣٤
٢	٥	٤٠	٢٧	١٨	٢٣,٤٧٠	١٧	٣٤	١١	٤٢	٣	٥,٤١٤
٣	٢	٤٣	١٨	٢٧	١٦,٤٥٧	١٨	٨	٣٧	٣٩	٦	٤٢,٧٩٦
٤	٦	٣٩	٣٠	١٥	٢٦,٦٦٧	١٩	٩	٣٦	١٩	٢٦	٥,١٨٤
٥	٧	٣٨	٣٩	٦	٤٥,٥٣٤	٢٠	٦	٣٩	٣٧	٨	٤٢,٧٩٦
٦	٢	٤٣	١٤	٣١	١٠,٩٤٦	٢١	٥	٤٠	٣٨	٧	٤٨,٤٦٩
٧	٨	٣٧	٣٣	١٢	٢٧,٩٩٩	٢٢		٤٥	٣٣	١٢	٥٢,١٠٥
٨	٢٩	١٦	٤٠	٥	٧,٥١٦	٢٣	٧	٣٨	٤٠	٥	٤٨,٤٩٦
٩	١١	٣٤	٣٠	١٥	١٦,١٧٢	٢٤	١٧	٢٨	٣٤	١١	١٣,٠٧٧
١٠	٠	٤٥	٤٠	٥	٧٢,٠٠٠	٢٥	٩	٣٦	٤٣	٢	٥٢,٦٥٢
١١	٧	٣٨	٢٧	١٨	١٨,٩٠٨	٢٦	١١	٣٤	٣٣	١٢	٢١,٥٢٢
١٢	١٣	٣٢	٣٢	١٣	١٦,٠٤٤	٢٧	١٥	٣٠	٤٠	٥	٢٩,٢٢١
١٣	٥	٤٠	٢٠	٢٥	١٢,٤٦٢	٢٨	١٢	٣٣	٣٣	١٢	١٩,٦٠٠
١٤	١٤	٣١	٣١	١٤	١٢,٨٤٤	٢٩	١١	٣٤	٣٠	١٥	١٦,١٧٢
١٥	٢٠	٢٥	٣٨	٧	١٥,٧١١	٣٠	١٦	٢٩	٢٩	١٦	٧,٥١١

*القيمة الجدولية لمربع كاي = ٣.٨٤ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية (١)

4. خصائص السيكومترية للمقياس

اولا: ثبات المقياس : يعرف الثبات بانه " اتساق في النتائج واستقرارها ، فالمقياس الثابت هو المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه" (Kerlinger, 1973, p. 425) ، ويمكن التحقق من ذلك اذا كانت " فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه ، فضلا عن استقرار المفحوصين في الاجابة عند اعادة الاختبار بعد مدة مناسبة" (Holt & Irving, 1971, p. 60) ، وقد إستخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار في تقدير ثبات المقياس ، وتم حساب الثبات لدرجات افراد العينة البالغ حجمها (٢٠) فردا بالتساوي من كلا الجنسين بين الاختبار الأول والثاني الذي طبق بعد أسبوعين على العينة نفسها بإستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين إذ بلغ (٠,٨٢) . وبعد تطبيق معادلة الفاكرونباخ على نتيجة الثبات بلغ معامل الثبات (٠,٧٨) ، ويمكن القول من معامل الثبات هذا أن مقياس قلق الموت له ثبات جيد .

ثانيا: صدق المقياس : يعد المقياس صادقا اذا حقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل جيد (Stanley & Hopkins, 1970, p. 101) ، ويشير اوبنهايم الى ان " المقياس يكون صادقا عندما تقيس فقراته ما يراد او يفترض قياسه" (Oppenhiem, 1973, pp. 69-70)، ولقد تحققت الباحثة من صدق المقياس من خلال:

أ- **الصدق المنطقي** : يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال " التعريف الدقيق للمجال الذي يقيسه المقياس نفسه والاعداد الجيد للفقرات اذ ينبغي ان تغطي المساحة الكلية لمجالات المقياس" (Allen & Yen, 1979, p. 96) ، وقد عد هذا الصدق متوافرا في المقياس لانه اعتمد على تعريف واضح لقلق الموت ومكوناته .

ب- **الصدق الظاهري**: ان" افضل طريقة للتحقق من استخراج الصدق الظاهري تتمثل بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص" (Allen,Yen,1979:96) ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق وذلك عند عرض المقياس الحالي على لجنة من الخبراء للتحقق من صلاحية مكوناته وفقراته .

ت- **مؤشرات صدق البناء** : وقد ظهرت هذه المؤشرات من خلال قدرة المقياس على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة من فقراته ، كما تم حساب "

معاملات الإرتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بوصفها محكا داخليا فهذا الإرتباط يؤشر معامل صدق بناء الفقرة" (Stanley & Hopkins, 1970, p. 11) ، وكانت جميع الفقرات دالة بمستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣) معاملات صدق الفقرات لمقياس قلق الموت

ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٤٩٠	٧	٠,٤٦٦	١٣	٠,٣١٠	١٩	٠,٢٤٤	٢٥	٠,٦٠٩
٢	٠,٤٠٤	٨	٠,٢٤٦	١٤	٠,٢٨١	٢٠	٠,٥٨٥	٢٦	٠,٤٥٣
٣	٠,٢٧٩	٩	٠,٢٨٩	١٥	٠,٣٠٧	٢١	٠,٥٦٤	٢٧	٠,٤٣٧
٤	٠,٤٢٥	١٠	٠,٧٤١	١٦	٠,٦٣١	٢٢	٠,٦١٥	٢٨	٠,٤٢١
٥	٠,٥٩١	١١	٠,٣٩٠	١٧	٠,٢٤١	٢٣	٠,٥٥٣	٢٩	٠,٢٧٩
٦	٠,٣٠٤	١٢	٠,٣٩٥	١٨	٠,٥٨٠	٢٤	٠,٣٥٤	٣٠	٠,٢٨٧

***القيمة الجدولية تساوي (٠,١٥٩) عند مستوى(٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٣)**

٥. التطبيق النهائي لمقياس قلق الموت : بعد أن تم بناء مقياس قلق الموت والتحقق من خصائصه السيكومترية ، ولاجل تحقيق اهداف البحث الحالي تم تطبيق المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض على عينة البحث الحالي خلال الفترة من ٢٠٢٠/١٠/١٧ لغاية ٢٠٢٠/١١/٢٨ .

٦. تصحيح المقياس : بعد بناء المقياس الحالي تم حساب الدرجة الكلية لمقياس قلق الموت لكل مستجيب في إتجاه واحد ، حيث أعطيت درجة واحدة للبديل (كلا) ، ودرجتان للبديل (نعم) ، ومن الناحية النظرية فان أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (٦٠ درجة) درجة ، وأدنى درجة (٣٠) ، وبذلك فإن الدرجة (٤٥) تمثل المتوسط النظري للمقياس كدرجة قطع ، وكلما زادت الدرجة عن هذا المتوسط زاد قلق الموت لدى المستجيب ، وكلما قلت عنه ، قل قلق الموت لدى المستجيب .

٧. **الوسائل الاحصائية** : إستخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية في البحث الحالي بالإستعانة ببرنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) وعلى النحو الآتي (عودة و الخليلي، ١٩٨٨، صفحة ٣٠٧)

- مربع كاي (Chi-square)لاستخراج الفرق بين المجموعة العليا والدنيا في تمييز الفقرات.
- معامل إرتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس للتحقق من ثبات المقياس . والعلاقة بين الفقرات في اختبار الثبات واعادته .
- الفاكرونباخ Cronbach's alpha . للتحقق من ثبات المقياس .
- الإختبار التائي لعينة مستقلة (T-Test) . لتعرف مستوى قلق الموت لدى عينة البحث.
- الإختبار التائي لعينتين مستقلتين (te-test) . لتعرف دلالة الفروق بين الذكور والاناث في قلق الموت.

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الاول: الكشف عن مستوى قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩) . فبعد قياس قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩، وتصحيح إجاباتهم إعتمدت الباحثة المتوسط النظري للمقياس ، للحكم على المتوسط الحسابي ، بوصفه نقطة القطع بين الافراد الذين لديهم قلق الموت ، والذين ليس لديهم قلق الموت ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات قلق الموت لدى جميع الفئات في مدينة بغداد (٤٣,٦٥٤٥) درجة بانحراف معياري مقداره (٥,٠٨١٨٤) وكان هذا المتوسط أصغر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٤٥) درجة ، وعند حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المفحوصين والمتوسط النظري لمقياس قلق الموت بإستخدام الإختبار التائي لعينة واحدة (T-Test) إتضح أن الفرق كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١٦٤) والجدول(٤) يوضح ذلك ، وقد تؤشر هذه النتيجة الى أن قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ في مدينة بغداد بشكل عام

يعد واطئا قياسا بالمتوسط النظري للمقياس . وهذه النتيجة هي عكس فرضية البحث الحالي القائلة بان مستوى قلق الموت مرتفعا لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩.

الجدول (٤) نتائج الإختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على دلالة الأوساط الحسابية لقلق الموت

المتغير	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩	١٦٥	٤٣,٦٥٤٥	٥,٠٨١٨٤	٣,٤٠١	١,٩٦	دال عن مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٤) ان مستوى قلق الموت يعد واطئا لدى افراد العينة وتفسر الباحثة هذه النتيجة لان قلق الموت رد فعل عاطفي حول فكرة الحدث النهائي لحياة الشخص او احد اعزائه ، ويبدو ان ما يظهر من قلق الموت لديهم لا يعدو كونه سلوكا موقفيا بسبب انتشار فيروس كورونا والاخبار الملحة واحيانا المبالغ فيها عنه في وسائل الاعلام ومواقع التواصل ، وليس سمات ثابتة في السلوك ، وما يؤكد ذلك ان جميع الدراسات السابقة اكدت على ان انتشار الاوبئة يساعد على ارتفاع مستوى قلق الموت لدى الناس ولكنه يظهر بمستوى واطيء كلما كان النظرة الشخصية للعالم والحياة مدعمة بالجانب الديني روحيا ، وهذا يتسق مع خصائص الشخصية العراقية المتسمة بتحمل الضغوط وتوقع الموت حتى في اقسى ظروف الحروب والعنف السياسي والارهاب اذ نجدها مؤمنة بقضاء الله وقدره في كل المواقف التي مر بها المجتمع العراقي ، وهذا يتسق مع ماجاء به بيلسكي اذ يرى " أن جميع الأفراد يعانون من قلق الموت إلى حد ما الا أن نطاقًا واسعًا من العوامل مثل الانتماء الديني يمكن أن تؤثر على درجة قلق الموت المحسوس داخل الأفراد، ففي ضوء محددات قلق الموت ، تتشكل المواقف تجاه الموت من خلال البيئة الاجتماعية والخلفية الثقافية والمعتقدات الفلسفية للفرد،والموقف من الموت يمكن أن يؤثر على العقل اللاوعي الذي ثبت أنه يؤثر على سلوك الفرد " (Kastenbaum, 2007, p. 720).

الهدف الثاني (التعرف على دلالة الفروق في قلق الموت بحسب متغير الجنس (ذكور/ اناث) لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بسبب كوفيد -١٩في بغداد) ، وقد بلغ مقدار متوسط درجات قلق الموت لدى الذكور (٤٤,٢٧٧٨) درجة بإنحراف معياري مقداره (٥,٥٦٠٧٥) وهذا المتوسط أصغر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٤٥) درجة ، وهذا يؤشر أن مستوى قلق الموت لدى الذكور من الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ في مدينة بغداد يعد اقل من المتوسط تقريبا مقارنة بالمتوسط النظري للمقياس . أما متوسط درجات الاناث فقد بلغ (٤٢,٩٠٦٧) بإنحراف معياري مقداره (٤,٣٥٩٤٤) وهو أصغر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٤٥) ، مما يمكن القول أن مستوى قلق الموت لدى الاناث من الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ في مدينة بغداد هو مستوى اقل من متوسط تقريبا مقارنة بالمتوسط النظري للمقياس . وعند حساب دلالة الفرق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الموت بإستخدام الأختبار التائي لعينتين مستقلتين أتضح أن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٧٣٦) أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (١٦٣) والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) نتائج الإختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق لقلق الموت بين الذكور والاناث

المتغيرات	الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	٩٠	٤٤,٢٧٧٨	٥,٥٦٠٧٥	١,٧٣٦	١,٩٦	غير دال عن مستوى ٠,٠٥
الإناث	٧٥	٤٢,٩٠٦٧	٤,٣٥٩٤٤			

يتضح من الجدول (٥) ان لا فرق في قلق الموت بين الذكور والاناث في عينة البحث وهذا يؤكد نتيجة الهدف الاول ، ويختلف عن نتائج الدراسات السابقة في ان هناك فرقا بين الذكور والاناث ، ويؤكد تفسير النتيجة الاولى المستندة الى صفات الشخصية العراقية بشكل عام . وهذا يؤشر قبول الفرضية الصفرية في البحث الحالي القائلة : لاتوجد فروق

ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الموت بحسب متغير الجنس لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ .

الإستنتاجات

أ- قد يظهر لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ في مدينة بغداد سلوكا لقلق الموت ولكن هذا لايعني انهم يعانون من قلق الموت ، فكما يبدو ان هذا القلق موقفي بسبب ثقافتهم الدينية التي توكل فكرة الموت لقضاء الله وقدره .

ب- ان عدم وجود سمات قلق الموت ومشاعره المضمرة لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩ في مدينة بغداد يعود الى طبيعة الشخصية العراقية وخبراتها والتربية الاخلاقية لديهم التي لا تكرس حب الحياة والخوف من المجهول .

التوصيات

أ- الإفادة من مقياس البحث الحالي في عملية تشخيص مستوى قلق الموت لدى عينات من محافظات اخرى في العراق .

ب- توجيه وسائل الاعلام الى التخفيف من المبالغة في نشر اخبار الوفيات بفيروس كوفيد ١٩

ت- نشر البرامج التوعوية حول العناية بكبار السن والمرضى والالتزام بالشروط الصحية للوقاية من فيروس كورونا معهم .

المقترحات

أ- تقنين مقياس قلق الموت لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩

ب- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على فئات أخرى في محافظات اخرى من العراق .

ت- إجراء دراسات ارتباطية بين قلق الموت ومتغيرات تربوية ونفسية واجتماعية أخرى .

ث- إجراء دراسات شبه تجريبية لمعرفة تأثير عوامل أخرى في مستوى قلق الموت لدى لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩.

ج- بناء برنامج إرشادي لتخفيض مستوى قلق الموت لدى لدى الفئات الاكثر احتمالا للاصابة بكوفيد ١٩.

Bibliography

Alkoze, A., Ryan, S., Lauren, A., & Demers, M. (2019, 11 18). Increases in emotional intelligence after an online training program are associated with better decision. *making on the Iowa gambling task* , pp. 853–879.

Allen, M. J., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to measurement Theory.* California.

Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing.* New York: Macmillan Company.

Assari, S., & Lankarani, M. M. (2016). Race and gender differences in correlates of death anxiety among elderly in the United States. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences , 10* (2), 1–7.

Barnett, M. D., & Ellen, A. A. (2018). Is death anxiety more closely linked with optimism or pessimism among older adults? *Archives of Gerontology and Geriatrics , 77*, 169–73.

Becker, E. (1973). *The denial of death.* NewYork: Free Press.

Belsky, J. K. (1999). *The psychology of aging: Theory, research, and interventions.* California: Brooks/Cole.

Carmel, S., & Mutran, E. (1997). Wishes regarding the use of life-sustaining treatments among elderly persons in Israel: An explanatory model. *Social Science & Medicine , 45*, 1715-1727.

Center for Disease, C. a. (2020). *Mental health and coping during COVID-19.* Atlanta: CDC.

Dadfar, M., & Lester, D. (2020). Death distress constructs A preliminary empirical examination of the Farsi form in nurses. *Nursing Open , 7*, 1026.

Dadfar, M., & Lester, D. (2017). Religiously, spirituality and death anxiety. *Austin Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences , 4*, 1061.

Daniel, S., & Tatjana, S. (2020). The existential dimension of the pandemic: Death attitudes, personal worldview, and coronavirus anxiety. *Death Studies* .

Depoux, A., Martinr, S., Karafillakis, E., & Bsd, R. (2020). The pandemic of social media panic travels faster than the COVID-19 outbreak. *J Travel Med* , 45–60.

Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *Lancet Psychiatry , 7* (4), 300–302.

Farley, G. (2004). *Death anxiety and death education: A brief analysis of the key issues. In Delivering Cancer.Palliative, Care Education;*. (L. Foyle, & J. Hostad, Eds.) Oxford: Radcliffe.

Florin, V., & Mario, M. (1998). Symbolic immortality and the management of the terror of death: The moderating role of attachment style. *Journal of Personality and Social Psychology , 74*, 725.

Fong, L. Y. (2020). *Frequently asked questions and myth busters on COVID-19.* Retrieved from https://worldwide. saraya.com/about/news/item/frequently-asked-questions-and-myth-busters-on-covid-19

Goyal, K., Chauhan, P., Chhikara, K., Gupta, P., & Singh, P. M. (2020). Fear of COVID 2019: first suicidal case in India . *Asian J Psychiatry* (49), 11.

Greenberg, J. (2012). Terror management theory: From genesis to revelations. (R. Shaver, & M. Mikulincer, Eds.) *The social psychology of existential concerns* , 17-35.

Greenberg, J; Solomon, S; Pyszczynski, T. (1992). Assessing the terror management analysis of self-esteem: Converging evidence of an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology , 63*, 913-922.

Hoelter, J., & Janice, A. H. (1978). The relationship between fear of death and anxiety. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* (99), 225–26.

Holt, R., & Irving, L. (1971). *Assessing personality.* New York: Hil.

Hossain, M. S., & Peter, G. (2010). Concepts of death: A key to our adjustment. *Illness Crisis & Loss , 18*, 19–36.

Iraq. (2020). *Iraq: COVID-19 situation report no. 12,.* Iraq: ReliefWeb.

Juhl, J., Clay, R., & Jamie, A. (2010). Fighting the future with the past: Nostalgia . buffers existential threat. *Journal of Research in Personality , 44*, 309.

Karim, S. K., Perjan, H. T., & Nazar, M. A. (2020). COVID-19-related anxiety disorder in Iraq during the pandemic: an online crosses-ctional study. *Middle East Current Psychiatry , 27* (55), 1-9.

Karin, R. R. (2017). Determinants of existential Death: Anxiety A cross-sectional survey study on the effect of age, gender and religious affiliation on Death Anxiety . University of Twente. In R. Karin, *Anxiety* (pp. 1-18). Twente: University of Twente.

Kastenbaum, R. O. (2007). *Death Anxiety.In Fink, G.(Ed). Encyclopedia of Stress* (2nd ed. ed., Vol. Vol. 1). Oxford: Academic Press.

Kerlinger, F. N. (1973). *Foundation of behavioral research educational and psychological measurement.* London: Inc.

Langs, R. (2004). Death Anxiety and the Emotion-Processing Mind. *Psychoanalytic Psychology , 21* (1), 31-53.

Lehto, R., & Karen, S. (2009). *Death Anxiety: An Analysis of an Evolving Concept.* New York: Springer Publishing Company.

Liem, A., Wang, C., Wariyanti, Y., Latkin, C., & Hall, B. (2020). The neglected health of international migrant workers in the COVID-19 epidemic. *Lancet Psychiatry , 7* (4), 20.

Lu, W., Wang, H., Lin, Y., & Li, L. (2020). Psychological status of medical workforce during the COVID-19 pandemic: A crosssectional study. *Psychiatry Research* , 288.

Malinauskaite, I., Rimvydas, S., & Delphine, C. (2017.). The fear of dying and occurrence of posttraumatic stress symptoms after an acute coronary syndrome: A prospective observational study. *Journal of Health Psychology , 22*, 208–17.

Maunder, R., Hunter, J., Vincent, L., & Bennett, J. (2003). *The immediate psychological and occupational impact of the 2003 SARS outbreak in a teaching hospital.* New York: CMAJ.

Meyers, K., Golden, R. N., & Peterson, F. L. (2009). *The truth about death and dying.* New York: Facts On File.

NAMI. (June 2020). COVID-19 Resource and Information Guide. *COVID-19 Information and Resources* , 1-24.

Niemiec, R., & Schulenberg, E. S. (2011). Understanding death attitudes: The integration of movies, positive psychology, and meaning management. *Death Studies* (35), 387–407.

Oppenhiem, M. A. (1973). *Questionnaire Design and attitude measurement.* New York: Hil.

Rachah, A., & Torres, D. F. (2018). Analysis, simulation and optimal control of a SEIR model for Ebola virus with demographic effects,". Ank. Series A1,. *67* (1), 179-197.

Shigemura, J., Ursano, R., Morganstein, J., & Kurosawa, M. (2020, 2 8). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: mental health consequences and target populations. *Psychiatry Clin Neurosci* , 4.

Spilka, B., Hood, R. W., Hunsberger, B., & Gorsuch. (2003). *An empirical approach* (3rd ed ed.). New York, The Psychology of religion: The Guilford Press.

Stanley, G. J., & Hopkins, K. P. (1970). *Educational and psychological measurement and evaluation.* New York.

Sujita, K., Kar, M. S., Yasir, A., & Russell, K. (2020). Coping with Mental Health Challenges During COVID-19. *17* (5), 1729.

Tomer, A., & Grafton, E. (1996). Toward a comprehensive model of death anxiety. *Death Studies , 20*, 343–65.

Torales, J., Higgins, O., & Maia, M. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry , 66* (4), 317–320.

Tucci, V., Moukaddam, N., Meadows, J., & Shah, S. (2017). The forgotten plague: psychiatric manifestations of ebola, zika, and emerging infectious diseases. *J Glob Infect Dis* , 151-6.

Victor, G. C. (2002). Fear of Death in Older Adults: Predictions From Terror Management Theory . *Journal of Gerontology , Vol. 57B,* (4), 358–366.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., L, X., & Ho, C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *Int J Environ Res Public Helth* , 17-29.

World Health, O. (2018). *Global Health Estimates 2016: disease burden by cause, age, sex, by country and by region, 2000-2016.* Geneva: WHO.

Xiao, H., Zhang, Y., Kong, D., Li, S., & Yang, N. (2020). Social capital and sleep quality in individuals who self-isolated for 14 days during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in January 2020 in China. *Medical Science Monitor* , 26.

Yang, Y., Li, W., Zhang, Q., Zhang, L., Cheung, T., & Xiang, Y. (2020). Mental health services for older adults in China during the COVID-19 outbreak. *Lancet Psychiatry* , *4* (7), 19.

Zandifar, A., & Badrfam, R. (2020). Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. *Asian Journal of Psychiatry* , *51*.

احمد سليمان عودة، و يوسف خليل الخليلي. (١٩٨٨). *الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بدر محمد الأنصاري. (٢٠٠٠). *قياس الشخصية*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

خالد شكري نجوم. (٢٠٠١). *الالتزام بالدين الاسلامي و علاقته بكل من قلق الموت والاكتئاب لدى المسنين والمسنات بالعاصمة المقدسة ومحافظة جدة*. الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة ام القرى.

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

عبد المنعم حنفي. (١٩٩٧). *موسوعة الطب النفسي*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

فاروق السيد عثمان. (٢٠٠١). *القلق وادارة الضغوط النفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

وزارة الصحة. (١٨ ٢، ٢٠٢٠). *موقع وزارة الصحة العراقية*. تم الاسترداد من https://moh.gov.iq/index.php

لملحق :

لملحق)1(اسماءلسادة لخبراء

ت	الإسم	التخصص	مكان العمل
	أ.د. علي شاكر	شخصية وصحة نفسية	جامعة القادسية / كلية التربية
	أ.د. ليث عياش	علم النفس التربوي – ارشاد	كلية التربية – ابن الهيثم / جامعة بغداد
	أ.م.د. ايسر فخري	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية – الكلية الاسلامية
	أ.م.د. بشار اسماعيل	علم نفس النمو	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
	أ.م.د. ثائر احمد	علم الإجتماع	جامعة بغداد /كلية الاداب
	أ.م.د. هالة ابراهيم ادهم	قياس وتقويم	وزارة التربية – مديرية التدريب والتطوير
	أ.م.د. عبدالحسن العباسي	علم اجتماع– خدمة مجتمعية	/ جامعة بغداد/ كلية الاداب
	أ.م.د. عبد الهادي جواد	علم النفس التربوي	الكلية التربوية المفتوحة / بابل
	أ.م.د. غادة علي هادي	علم نفس النمو	كلية التربية للعلوم الانسانية – ابن رشد
	أ.م.د.انعام هاشم سلطان	قياس وتقويم	وزارة التربية – مديرية التدريب والتطوير

أثر الارشاد الواقعي في تنمية القيم الإجتماعية لدى المراهقين

د. بتـول جعـفر خضـر

مديرية تربية الرصافة الثانية

Email: hfohghh@gmail.com

أثر الارشاد الواقعي في تنمية القيم الإجتماعية لدى المراهقين

د. بتـول جعـفر خضـر

المستخلص

القيم الاجتماعية احكام معيارية مرتبطة بأشياء واقعية التي يكتسبها الفرد من خلال الممارسة والتفاعل مع الاشياء المقبولة لدى الجماعة التي ينتمي إليها ، لذا فإن التوجه الى جيل المراهقين بصفتهم فئة اجتماعية لها متطلباتها وآمالها التي تحتاجها عملية نضجها. والتكوين القيمي لديهم ذو تأثير حاسم في نوعية أدائهم الاجتماعي والاقتصادي الآن ومستقبلا لأنهم قوة اقتصادية واجتماعية ينتظرها المجتمع ، لذلك يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الآتي:

١- القيم الاجتماعية لدى المراهقين

٢- أثر الارشاد الواقعي في تنمية القيم الاجتماعية لدى المراهقين.

وبعد تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستعمال اختبار (Wilcoxon) لاختبار الفرضيات التالية للبحث:

١- الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة (المراهقين) قبل وبعد الاختبار.

٢- الفرضية البديلة: توجد فروق معنوية بين متوسطات العينة (المراهقين) قبل وبعد الاختبار.

اختارت الباحثة عينة عشوائية قوامها (٨٠) تلميذاً بنسب متساوية من المجتمع المتمثل بالمديرية العامة للرصافة الثانية في محافظة بغداد تم اختيارهم عشوائياً من المدارس (بن مسعود ، اليقين ، الحكمة) . واظهرت نتائج البحث :

١-ان المراهقين يعانون من انخفاض في مستوى القيم الاجتماعية .

٢- ان المراهقين الذين خضعوا للاختبار ارتفع لديهم القيم الاجتماعية بدلالة إحصائية مقارنة مع المجموعة التي لا تخضع للاختبار.

وفي ضوء نتائج البحث اوصت الباحثة :

١. بتطبيق اختبار اثر الارشاد الواقعي في تنمية القيم الاجتماعية على مراحل أخرى لما له من أثر في ارتفاع مستوى القيم الاجتماعية لديهم .

٢. الاهتمام بأساليب التنشئة الاسرية للمراهقين بشكل عام لبناء شخصياتهم .

الكلمات المفتاحية : القيم الاجتماعية ، الارشاد الواقعي ، المراهقين

Abstract

The social values are standard rules connected with real things the individual acquired though practice and interact with the matters that acceptable to the community which he belongs .Thus addressing the adolescent generation as they are social class that has its requirements and hopes which its maturing process needs and valuation forming has critical influence in their social and performance now and in the future because they are economic and social power that the society waits for .Thus this research aims to learn the following :

1- Social values of adolescent
2- The influence of real instruction in developing social values of the adolescents .

The researcher choses a random sample includes (80) pupils in l proportions from the population represented in the General Directorate of Alrusafa /2 in Baghdad governorate that were randomly chosen chosen from (Binmasaoud , Al-Yaqeen , Al-Hikma)School .

After analyze the results and statistically treating them by use (Wilcoxon) test to test the following hypothesis of the research :

1- Zero Hypothesis :There are no important statistical differences between (adolescent) average in pre and posttest.
2- Alternative hypothesis ::There are important differences among the research samples in pre and posttests .

The research tests :

1-The adolescents suffers from reduction in social values level

The adolescents that subjected to the test has raised their social values in statistical function in comparison with the group that does not subject to the test .

In the light of the research results ,the researcher reached to several recommendations and suggestions

Recommendations :

The researcher recommend to apply the test of real instruction in developing social values on other stages for its effect on increase of their social values and interest of family grew methods for the adolescents in general to build their personalities

Keywords : social values , real instruction , adolescents

مشكلة البحث Problem of the Research:

تُعد التغيرات التي حدثت في مختلف جوانب حياة الفرد شملت مجال الأسرة، والعمل، والحياة الاجتماعية، والمجال التربوي والدراسي أدت إلى حدوث تغير في أساليب حياة الفرد، إذ تغيرت العلاقة بين الفرد واسرته وانعكس على القيم الاجتماعية للأفراد وسلوكياتهم وأنماط تفكيرهم، إذ طغى الجانب المادي على تفكيرهم. (حسين، ٢٠٠٤: ٩).

إن إزدياد هذه التغيرات وبشكل مكثف الأنترنيت وشدة تأثيرها والتي هي في أغلب الأحيان غريبة في توجهها وخصائصها العامة وهي تجذب إليها الكثير حتى تأثروا بها وأخذوا يعملون على ترويج قيم غريبة على دينهم وبيئاتهم ونشرها في مجالات مختلفة لغرض دفع الشبهات عن القيم الغريبة التي تنتشر بسبب وسائل الإعلام المختلفة، مما يتطلب دراسة القيم الاجتماعية للوقوف على إنعكاساتها في قرارات الفرد (المانع، ٢٠٠٥: ٥).

يمكن تشخيص هذه الأزمة التي يمر بها العالم اليوم ومظاهر القلق وعدم استقرار المجتمعات في كل مكان بأنها أزمة قيم اجتماعية ناتجة عن صراع القديم والحديث ورغبة عامة جديدة على أساس قيم اجتماعية جديدة (اسماعيل، ١٩٨٩: ٢٤٤).

إن أي تدهور أو اختلال في نظام القيم الاجتماعية يؤدي الى نوع من المشاكل الاجتماعية التي تربك المراهق مما يؤدي الى ازدياد المشاكل التي يتعرض لها، مما يؤدي الى انهيار ثقة المراهق بنفسه وهذا يتسبب بتكون مشاعر النقمة والعدوان لديه (شكور، ١٩٩٨: ٣).

لابد من السيطرة على هذه الاسباب وتجنبها حتى يتمكن الجيل الجديد من حياة أفضل في ظل الطمأنينة في الحياة وكذلك الاستقرار النفسي (عبدالغفار، ١٩٩٤: ١٨٠).

توصلت دراسة المشهداني (٢٠٠٧) إلى إن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يمر بها مجتمعنا بسبب ما تعرض له من الحروب كانت آثارٌ واضحة على فئات متعددة من أفراد المجتمع وعلى القيم الاجتماعية (المشهداني، ٢٠٠٧: ١٣).

ونظراً لعمل الباحثة في مجال الارشاد التربوي ودراستها العديد من المشكلات ، فقد تحسست وجود مشكلة الامر الذي حفز الباحثة على البحث والتقصي لتنمية مفهوم القيم الاجتماعية لدى تلك الشريحة ، لذا فإن الباحثة لاحظت ان التطور العلمي والتكنلوجي السريع والانفتاح الحضاري وازدياد القنوات الفضائية جعل تلك الوسائل تشويشاً على مفاهيم المراهقين.

أهمية البحث :

إن الإرشاد هو عملية مساعدة المسترشد في أن يفهم نفسه ويوجه شخصيته لتحقيق التوافق مع بيئته بحيث يستغل إمكاناته على خير وجه ويصبح لديه قدرة كبيرة على التوافق النفسي في المستقبل (الأحرش، ٢٠٠٢: ٨٨).

إن الإرشاد التربوي يساعد المسترشد على حل المشكلات بدقة وموضوعية وكذلك إتخاذ القرارات حتى يستطيع أن ينمو نمواً تربوياً واجتماعياً ومهنياً وشخصياً ويتم من خلال علاقات إنسانية بينه وبين المرشد المسؤول عن العملية الإرشادية للوصول إلى الغاية المرجوة (الداهري، ٢٠٠٥: ٢٠٧).

الإرشاد النفسي يسعى إلى تقديم الخدمة النفسية بإعتباره علماً وفناً لأولئك الاشخاص الذين لديهم مشاكل في حياتهم اليومية سواء أكانت اجتماعية أم انفعالية أم نفسية أم اكاديمية، للحد من آثارها أو نتائجها السلبية وبالتالي التغلب عليها (السيد ومرزوك، ٢٠١٠: ٢٤-٢٥) .

أن التقدم العلمي وإنتشار القنوات الفضائية وشبكة المعلومات الدولية (الانترنيت) أدت إلى تغير بعض القيم والاتجاهات لدى الفرد، فضلاً عن ذلك يواجهون في حياتهم المختلفة العديد من المشكلات والمواقف الصعبة التي تحتاج إلى المساعدة، لذا تظهر

أهمية الحاجة إلى الإرشاد النفسي لكون العصر الحالي يتسم بالقلق والتوتر، وفترات النمو التي يمر بها الفرد، ضعف رقابة الأسرة على توجيه أبنائها، ازدياد مشاكل الأسرة وتفاقمها والذي خلق لأفرادها العديد من المشاكل، وتدني الدافعية للتحصيل للتلاميذ، والحروب والأزمات الاجتماعية وما ينتج عنها من إحباطات وحالات انفعالية وسلوكية (الاميري، ٢٠٠١: ٢٤).

فضلا عن إن القيم الاجتماعية ترتبط إرتباطاً مباشراً بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، إذ تقوم النظم التربوية في مختلف المجتمعات بتقديم الحياة المختلفة عن طريق التنشئة الاجتماعية مما يؤدي إلى التوافق في أنماط السلوك المختلفة (طهطاوي، ١٩٩٦: ٢٣).

لذا أهتم العلماء والمربون بدراسة حياة الإنسان فهو في طليعة الموضوعات ذات القيم الاجتماعية الكبيرة التي شغلت العلماء على مختلف اختصاصاتهم، واصبحت قضية تفهم الفرد لقدراته وإمكاناته مسألة مهمة له وللمجتمع، وأصبح الهدف لتنمية المجتمع هو تقدم المراهق ونموه (القاضي، ١٩٨١: ٧٤).

من اجل رفع مستوى القيم الاجتماعية لابد من توظيف أسلوب الإرشادي الواقعي حيث أثبت الأرشاد الواقعي فاعليته في الإرشاد والعلاج النفسي لكونه أسلوباً حديثاً يرتكز فيه على مستوى وإمكانات المراهق التي يمكن أن تقوده إلى التخلص من المشكلات ويقرر مصيره ومسؤول عن حياته، وعليه فإن الإرشاد الواقعي علاج للمشكلة الحالية لأنه يؤكد على الجوانب النفسية والاجتماعية التي تؤثر في تماسك المجتمع (جونسون، ١٩٩٣: ١٨).

توصلت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت اسلوب الارشاد الواقعي في معالجة المشاكل الاجتماعية والنفسية ، منها (سعيد، ٢٠٠١) أثر الإرشاد الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة (Atwell, 1982) أثر الإرشاد الواقعي في تدريب المراهقين غير المتوافقين دراسياً على مبدأ العلاج الواقعي في إدارة الذات .

بناءاً على ما تم عرضه يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في جانبين هما:

أولاً. الجانب النظري:

١- يتناول البحث الحالي مرحلة المراهقين إذ تمثل مرحلة دراسية مهمة، وهي فترة عمرية لها أهميتها وخطورتها.

٢- الإنتباه إلى جيل المراهقين من قبل المسؤولين في الدولة لتقديم الرعاية والاهتمام، كاهتمامهم بالباحثين والتربويين والنفسيين مما له الأثر الكبير في التقدم العلمي.

ثانياً. الجانب التطبيقي:

١- الإفادة من النتائج التي قد يتوصل إليها البحث الحالي في تعزيز الجوانب الايجابية لتنمية القيم الاجتماعية لدى التلاميذ المراهقين.

٢- يأمل أن يسهم البحث الحالي عبر ما تم التوصل إليه من نتائج في تسليط الضوء على القيم الاجتماعية.

أهداف البحث:

البحث الحالي يهدف الى:

١- التعرف على القيم الاجتماعية لدى التلاميذ المراهقين.

٢- التعرف على أثر الإرشاد الواقعي في تنمية القيم الاجتماعية لدى المراهقين .

ولكي تتحق هذه الاهداف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية :

الفرضية الصفرية : لاتوجد فروق معنوية بين متوسطات العينة (التلاميذ المراهقين) فبل وبعد الاختبار.

الفرضية البديلة : توجد فروق معنوية بين متوسطات العينة (التلاميذ المراهقين) فبل وبعد الاختبار .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالتلاميذ المراهقين في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الرصافة الثانية السادس الابتدائي من الذكور فقط للأعمار من (١١-١٣) من مدارس (ابن مسعود ، اليقين ، الحكمة) للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

تحديد المصطلحات:

أولاً: أثر

- أثر لغةً:

عرفه :

ابن منظور، ١٩٥٤:

هو بقية الشيء، جمعه آثار وخرجت في أثره أي بعده والتأثير إبقاء الأثر في الشيء، أي يترك فيه أثراً (أبن منظور، ١٩٥٤: ٧٦).

- اصطلاحاً:

عرفه:

بيرل Pearl, 2001:

الاستجابة التي يتسبب بها المتغير المستقل على المتغير التابع (Pearl, 2001: p.11).

ثانياً: الإرشاد الواقعي: Realistic Counseling

عرفه :

جلاسر Glasser, 1965:

أسلوب إرشادي مباشر يساعد المسترشدين على فهم الواقع الذي يعيشون فيه، واشباع حاجاتهم التي تتناسب مع الواقع وتحقق لهم التوافق مع أنفسهم والمجتمع (Glasser, 1965: P.4).

التعريف النظري:

اعتمدت الباحثة تعريف العالم (Glasser 1965) بوصفه تعريفاً نظرياً للبحث الحالي.

التعريف الاجرائي:

أسلوب إرشادي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات هي: (الفعالية ، المرح، المسؤولية ، الواقع الصحيح ، إعادة التعلم، التي تستخدم في عدة مواقف تعليمية بشكل جلسات إرشادية والتي تحقق أهداف البرنامج الإرشادي).

ثالثاً: التنمية:

- لغةً:

نمى ينمو ازداد وكبر، النمو الزيادة والاستطالة والانتشار والنماء، الكثرة وزيادة القدرة على التغيير نحو الافضل (لويس و معلوف ، ٢٠٠٧: ٨٤٠).

- اصطلاحاً:

عرفه :

مرعي، ١٩٨٢

التطور والنمو والتغيير (مرعي، ١٩٨٢: ٣٠).

رابعاً: القيم الاجتماعية

عرفها :

البورت Aliport, 1961 :

هو اعتقاد يوجه سلوك الفرد حسب معيار الأفضلية . (Aliport , 1961 , p.454 -802)

التعريف النظري:

اعتمدت الباحثة تعريف البورت Aliport 1961 بوصفه تعريفاً نظرياً للبحث الحالي.

التعريف الاجرائي:

تعتبر الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس القيم الاجتماعية هي الدرجة الكلية.

خامساً : المراهقين :

هم الافراد الذين يمرون بمرحلة بيولوجية لها آثارها البارزة في تكوينهم الجسمي ونمو ابعادهم وملاحظة ظواهر جديدة تتعلق بتكوينهم العام لم يألفه مثلها من قبل . (عزه ، فرحان ، ٢٠٠٤ : ١٤).

الفصل الثاني : إطار نظري ودراسات سابقة

عرضت الباحثة الجوانب النظرية في ثلاثة محاور هي كالآتي :

المحور الاول :- القيم الاجتماعية

المحور الثاني : الارشاد الواقعي

المحور الثالث : المراهقين

نظرية البورت (Aliport Theory):

يعد البورت (Aliport) من واضعي نظرية السمات، بل أنه واضع مفهومها، ومهندسها (Zuroff, 1986, p.993) إذ يعد من السيكولوجيين الأميركيين الأوائل الذين وضعوا حجر الأساس في بناء الشخصية مجالاً متخصصاً في علم النفس (أميمة، ١٩٨٣: ٤٢). لان وحدة بناء الشخصية بالنسبة لجوردن البورت هي (السمات) التي يعرفها (على انها نظام عصبي مركزي عام خاص بالفرد، ويعمل على اصدار وتوجيه اشكال متساوية من السلوك التكيفي، والتعبيري أي ان السمة استعداد عام، أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتلونه وتعين نوعه، وكيفيته (صالح، ١٩٨٨: ٣٤).

لقد درس البورت عدداً من المفاهيم والوحدات كالقدرات العقلية واستقر على مفهوم السمة لانها الاسلوب الوحيد الذي يمكن من خلاله مقابلة الناس بعضهم ببعض (فائق، ١٩٧٢: ٤٦).

فيصف البورت الشخصية من خلال مجموعة من السمات المنتظمة والمتفاعلة، وهي خصائص متكاملة للشخص، فهي ليست مجرد أوصاف من خيال الملاحظ بل هي خصائص نفسية عصبية تحدد كيفية السلوك فالسمة شيء موجود فعلاً لكننا لا نستطيع رؤيتها، وأنما تستدل على وجودها عن طريق ملاحظتنا للأنماط السلوكية الثابتة لدى الفرد في مواقف عدة (لازروس، ١٩٨٦: ٥٦).

المحور الأول: القيم الاجتماعية:

مفهوم القيم الاجتماعية

هناك عدة معاني للقيم الاجتماعية، ولتوضيح هذا المفهوم هناك ثلاثة إتجاهات هي:

١- مجموعة معايير يتحكم بها على الأشياء.

٢- تفضيلات يختارها الفرد.

٣- دوافع وحاجات واهتمامات واتجاهات ومعتقدات ترتبط بالفرد (الجلاد، ٢٠٠٧: ٢١)

دور الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية:

تشكل القيم الاجتماعية الركن الأساس في تكوين العلاقات الاجتماعية وتنظيمها، لذا فأن المجتمعات التي ترمي إلى استمرار تماسكها واستقرارها لابد من تولي اهتماماً خاصاً للبناء القيمي سواء كان من خلال الأسرة أو المدرسة أو المجتمع (التميمي، ٢٠٠٥: ٢٥).

إن القيم الاجتماعية تنتقل عن طريق الموروث الاجتماعي إذ ينمو الفرد منذ الصغر ويتعرض للخبرات المختلفة عن طريق التنشئة الاجتماعية (البدراني، ١٩٨٩: ٢).

بما إن القيم الاجتماعية موجود في سلوك الفرد يكتسبها أثناء عملية التطبيع الاجتماعي، لذا فأن القيم الاجتماعية من العوامل المهمة والمؤثرة على شخصيته (ربيع، ١٩٩٤: ٨٣).

فضلاً عن ذلك فأن القيم الاجتماعية تعمل كموجهات لسلوك الأفراد ونشاطهم ودوافعهم، فإذا ما غابت أو تضاربت فإن الفرد يشعر إنه غريب عن ذاته ومجتمعه، وقد يفقد رغبته في العمل ويقل إنتاجه (عبد الصاحب، ٢٠١١: ١٥٠).

دور المعلم في تعليم القيم الاجتماعية:

١- دور المعلم في تعليم القيم الاجتماعية على المستوى النظري:

- شعور المعلم بأهمية دوره في تعليم القيم الاجتماعية وانها جزءاً من عمله التربوي.
- تعريف التلاميذ بأهمية القيم الاجتماعية كونها معيار تفضيل الإنسان على غيره.

- رصد منظومة القيم الاجتماعية السائدة وتصنيفها إلى ايجابية وسلبية.
- تحديد القيم الاجتماعية التي يجب على التلاميذ تمثيلها خلال العام الدراسي.
- ربط القيم الاجتماعية بالعقيدة الإسلامية.

٢ـ دور المعلم في تعليم القيم الاجتماعية على المستوى العلمي:

١- السماح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم وتوفير فرص الحوار والمناقشة.

٢- تقديم نماذج وأمثلة إيجابية وتوظيف طرائق تعليم القيم الاجتماعية.

٣- المقارنة بين أنماط السلوك الحميد والمذموم.

٤- تضمين أساليب التقويم والاختبارات لمواقف قيمة، والتعاون مع الأسرة لتعزيز القيم الايجابية.

أما دور التلميذ: فينبغي أن يوجه من الأسرة أولاً ثم المدرسة حتى نوفر له مجالات للحوار والمناقشة والتعبير ومهارة حل المشكلات وإتخاذ القرارات وزيادة ثقته بنفسه (الجلاد، ٢٠٠٧: ٩٧-٩٨).

المحور الثاني : الارشاد الواقعي:

يعد الارشاد الواقعي من الاتجاهات العقلانية بالإرشاد والعلاج النفسي فقد طور هذا الاتجاه وليم جلاسر، ويعد هذا أسلوباً علاجياً وإرشادياً، وهو نظام نشط من الناحية الكلامية يعتمد على الجانب اللفظي، وهو عقلاني بدرجة كبيرة ويتجه نحو تغيير السلوك (الشناوي ، ١٩٩٤ : ٢٤٢) .

إن الهدف الرئيس للعلاج والإرشاد الواقعي هو تعليم الطلبة بنحو أفضل أن يصبحوا فعالين أكثر لتحقيق ما يريدونه من الحياة، وإن الأفراد يستطيعون التغيير ويستطيعون أن يسلكوا بنحو يحقق أهدافهم . ويرى جلاسر أننا لا نولد كألواح فارغة ننتظر أن نحفز خارجياً بواسطة قوى في العالم الذي حولنا ، نحن نولد مع أهداف داخلية ولاسيما خمسة حاجات وهي والبقاء، والحب، والانتماء ، والقوة ، والحرية (أبو أسعد، ٢٠٠٩ : ٣٠٠-٣٠٥) .

خطوات واستراتيجيات الإرشاد الواقعي :

يتميز الإرشاد الواقعي باستعمال عدد من أساليب الإرشاد الإبداعية ذات الصبغة الإنسانية ومن أهم خطوات وأساليب الإرشاد الواقعية:

1- **استعمال الأسئلة:** يعتمد الإرشاد الواقعي على استعمال الأسئلة، ويتم ذلك من خلال اعتماد الإرشاد على توظيف أسئلة (هنا والآن) من أجل اكتشاف السلوك الكلي وتقييم السلوك الحالي، وحسب الإرشاد الواقعي تقدم الأسئلة عدد من الفوائد:

- الدخول إلى العالم المفاهيمي للمسترشد.
- وسيلة فعالة لجمع المعلومات واكتشاف الحاجات والإدراكات.
- وسيلة فعالة لتقديم المعلومات.
- وسيلة فعالة لحث المسترشد لإتباع أساليب ضبط أكثر فاعلية.

وقد تخدم الأسئلة المسترشد على تركيز إدراكه على أنماط السلوك التي يقوم بها التي هي هدف عملية الإرشاد.

2- **الإيجابية:** يركز المرشد على ما يمكن للمسترشد القيام به، ويتم استغلال النجاح في تعزيز النجاح اللاحق، وتعمل التعبيرات الإيجابية خلال مواجهة التغيرات السلبية للمسترشد دوراً في رفع مستويات الثقة وإيصال الفهم الإيجابي غير المشروط فعلى سبيل المثال (إذا قال المسترشد أنا غاضب وحزين بسبب ما حدث لي اليوم) فإن رد الفعل الأكثر فاعلية وإيجابية من قبل المرشد قد يكون ماذا كنت ستفعل أن لم تختار أن تغضب بشأن ماحدث لك اليوم)؟ إن الأسئلة لابد أن توجه بشكل إيجابي أكثر من توجيهها بشكل سلبي (ضمرة، ٢٠٠٨: ١٢٨-١٢٩).

3- **الدعابة أو الفكاهة:** إنَّ في بيئة الصداقة التي يعمل على تطويرها المرشد تكون الدعابة مناسبة وبشكل طبيعي، والمرشدين أحياناً يكون لديهم الفرصة للضحك على أنفسهم، ويشجع المسترشد لأن يعمل نفس الشيء وهذا يمكن أن يخفف ضغط المسترشد والدعابة حاجة أساسية، فمتى اشترك المرشد والمسترشد في دعابة ما فهنا يكونوا متساوين في القوة، ويمكن أن تطور الدعابة بيئة الصداقة وتساعد في تلبية حاجة المسترشدين للانتماء.

4- **المواجهة:** لأن المرشد لايوافق على الأعذار ولا يستسلم بسهولة في عمله فالمواجهة هنا حتمية، وفي المواجهة فإن المرشد ما يزال إيجابياً في التعامل مع أعذار المسترشد، ولايوافق على تلك الأعذار، كما أن المرشد لاينتقد أو يجادل لكنه يستمر بالعمل باستكشاف السلوك الكلي وعمل خطط مؤثرة، والمواجهة يمكن أن تحدث في أي مظهر من الإرشاد الواقعي.

5- **تقنيات التناقض:** في الإرشاد الواقعي يتم عمل خطط والحصول على التزام من المسترشد للخطة يمكن أن يعمل مباشرة، وهناك أوقات نرى المسترشدين فيها يقوموا بتنفيذ الخطط التي عملوها، ولذلك يمكن استعمال تقنيات التناقض التي تعطي تعليمات متعارضة للمسترشد، والتغيير الفعلي يمكن أن يكون نتيجة المتابعة لأي بدائل تم إعطاؤها بواسطة المرشد (أبو أسعد، ٢٠١١: ١٦٢-١٦٣).

المحور الثالث : المراهقين

توصف المراهقة بأنها مرحلة ولادة جديدة نظراً لأن المراهق يبدأ يعيد النظر بماضيه محاولاً تكوين افكاره بنفسه ولنفسه فهم على جانب من الجرأة والإقدام لإقتحام عالمهم الخاص بهم . ولما كان المراهقون يشعرون بكبير اعتزاز بذواتهم نتيجة لإداركهم لفرديتهم فإنهم يكونون اقل امتثالاً لما يوجه اليهم من تعليمات او لما يطلب منهم تنفيذه. وهذا ما يجعل فجوة كبيرة بينهم وبين الكبار او قد ينظر اليهم احياناً وكأنهم متمردين على الأبوين في الأسرة او على المعلمين في المدرسة .

ففي مرحلة المراهقة تنتقل مراكز الاهتمام والوئام والمحبة شيئاً فشيئا ضمن الاسرة الى دائرة نطاق اوسع يضم اللذات والاقران . وبأتساع نطاق مجاله تنمو لديه رغبة التفكير بالنفس مما يجعله يتخذ قراراته بذاته محاولاً الشعور بالمسؤولية . لأنه يضن بإنه من المنقصة في حقه اذا ركن الى الكبار في الاستشارة او فيما يحب ان يعمل وهذا اتجاه يباعد بينه وبين الكبار .

كل هذه العوامل وعوامل اخرى تؤول بالمراهقين الى الامتثال او العناد او النكوص من الحياة او الانسحاب منها ، او الوقوع فريسة في براثن الحالات النفسية والهواجس المرضية . وتلك خسارة للأمة والمجتمع ما بعدها خسارة والسبب هو ان المراهقين انما هم

ثروة الأمة التي يجب الاعتزاز بها والعمل على تنميها . (الجسماني ، ١٩٨٣ : ٤٣٢ – ٤٣٣)

المحور الاول: دراسات تناولت أسلوب الارشاد الواقعي :

وتتضمن:

أولاً: دراسات عربية:

1- دراسة سعيد، ٢٠٠١:

"اثر أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة".

هذه الدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في بغداد، حيث ان عينة الدراسة تكونت من (٢٤) طالباً تم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين المجموعة التجريبية تلقت تدريباً على أسلوب العلاج الواقعي، أما المجموعة الثانية (الضابطة) فلم تتعرض للبرنامج الإرشادي، قام الباحث بإعداد أداتين (مقياس الشعور بالخجل، والبرنامج الإرشادي)، البرنامج الإرشادي تم تطبيقه بواقع (١٤) جلسة، حيث كانت مدة الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة، جلستين في الأسبوع ، حيث ان الدراسة توصلت إلى فاعلية العلاج الواقعي في خفض مستوى الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة (سعيد، ٢٠٠١: ٧٦).

ثانياً: دراسات أجنبية:

1- دراسة Tamborella, 1988:

"أثر استعمال العلاج الواقعي لإيجاد بدائل مناسبة في البيئة المدرسية للطلبة المراهقين الذين يعانون صعوبات في التوافق".

هذه الدراسة هدفت إلى أثر استخدام العلاج الواقعي لإيجاد بدائل مناسبة في البيئة المدرسية للطلبة المراهقين الذين يعانون صعوبات في التوافق، حيث ان عينة الدراسة تألفت من (٦) من أعضاء الهيئة التدريسية و(٢٠) طالباً في إحدى المدارس في أمريكا، حيث ان الباحث استعمل الأدوات الآتية: (استمارة البيئة المدرسية حسب حاجات ماسلو، سجلات الطلبة ، مقياس (SASI))، حيث ان هذه الدراسة قد توصلت إلى فاعلية

أسلوب العلاج الواقعي في زيادة تفاعل الطلبة وانخفاض في مستوى شعورهم بالحرمان، فضلاً عن حدوث تغيرات ايجابية في إدراك الذات لدى الطلبة والمدرسين، وفي إيجاد البدائل المناسبة في البيئة المدرسية (Tamborella, 1988, p:22-94).

المحور الثاني: **دراسات تناولت القيم الاجتماعية**:

أولاً: دراسات عربية: وتشمل:

دراسة اسماعيل، ٢٠٠٤:

"**مدى فاعلية تدريس وحدة دراسة مقترحة في التربية الاخلاقية لتنمية بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية والعلمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي**".

هذه الدراسة هدفت الى التعرف على مدى فاعلية تدريس وحدة دراسة مقترحة في التربية الاخلاقية لتنمية بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية والعلمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وكذلك لفت انتباه القائمين على التربية العلمية وتدريس العلوم بصفة خاصة والتربية بصفة عامة إلى أهمية التربية الأخلاقية.

وكان المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المتبع من قبل الباحث في إعداد الوحدة المقترحة وتحديد مدى تمثيل التلاميذ للقيم. اما لدراسة أثر الوحدة المقترحة على التحصيل والقيم الاجتماعية اعتمد الباحث المنهج التجريبي.

تألفت عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإحدى مدارس ادارة الرسل التعليمية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتناولت الوحدة الدراسية ضمن منهج العلوم للصف السادس الابتدائي.

حيث ان الباحث استعمل الأدوات الآتية:

- مقياس القيم التي تضمنتها الوحدة المقترحة.
- اختبار تحصيلي في موضوعات ومفاهيم الوحدة المقترحة.

و أهم نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطي درجات التلاميذ في الاختبار التحصيلي قبل وبعد دراسة الوحدة المقترحة لصالح التطبيق البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطي درجات التلاميذ في مقياس القيم وبعد دراسة الوحدة المقترحة لصالح التطبيق البعدي.
- حجم تأثير الوحدة المقترحة وطرق تدريسها على زيادة نسبة تمثل القيم المتضمنة بالوحدة كبير (اسماعيل، ٢٠٠٤: ٢٩).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة (Ennis, Catherin, 1994) :

"فحص الخطة المقترحة، والمقررات التعليمية لأحد عشراً مدرس تربية بدنية لتحديد أهدافهم التي تركز على القيم الاجتماعية".

هذه الدراسة هدفت إلى فحص المقررات التعليمية والخطة المقترحة، لأحد عشر مدرساً تربية بدنية لتحديد أهدافهم التي ترتكز على القيم الاجتماعية، والتعرف على مدى استيعاب المدرسين لخلفية الطلاب وعلاقة المحتوى الاكاديمي بحافز الطلاب، وكان المنهج المقارن هو المنهج المستخدم من قبل الباحث، اشارت هذه الدراسة الى:

1- التركيز على المسؤولية الاجتماعية داخل مؤسسات التعليم في العمل مع الآخرين، والمسؤولية تجاه الآخرين وكذلك على الفهم والاحترام بين الآخرين .
2- اكدت هذه الدراسة على إن المدرسين يؤكدون على التنافر بين الحاجة الى تعليم مهارات تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية والحاجة لتعليم الأهداف الأكاديمية، (Ennis, Catherin, 1994: 77).

الفصل الثالث : عرض النتائج وتفسيرها

في هذا الجانب طبقت الباحثة الاختبارات الاحصائية الملائمة لبياناتها للإجابة على تساؤل هل لاختبار (الارشاد الواقعي في تنمية القييم الاجتماعية لدى المراهقين) ذو دلالة احصائية، عمدت الباحثة الى اخضاع (٨٠) تلميذ لاختبار (الارشاد الواقعي في تنمية القييم الاجتماعية لدى المراهقين) ومن خلال تثبيت اجاباتهم على الاستبيان قبل وبعد الاختبار ومن ثم تطبيق الاساليب الاحصائية.

عينة التحليل الاحصائي

اختارت الباحثة عينة البحث بطريقة عشوائية وبنسب متناسبة من المجتمع المتمثل بالمديرية العامة للتربية – الرصافة الثانية في محافظة بغداد عينة قوامها (٨٠) تلميذاً تم اختيارهم عشوائياً من المدارس (الواحة الخضراء ، الكرم ، الوصال ، المصادر)

صياغة فقرات المقياس:

يعد موضوع صياغة فقرات أي مقياس في العلوم النفسية موضوعاً مهماً، حرصت الباحثة على صياغة تعليمات المقياس بأسلوب بسيط وبلغة واضحة ومفهومة، إذ كلما كان الباحث دقيقاً في صياغة فقرات المقياس ضمن نتائج أدق وأفضل لذا عمدت الباحثة إلى دراسة نظرية (البورت) للقيم الاجتماعية دراسةً متفحصةً واشتقت من خلالها (٥٨) فقرة على شكل عبارات تقريرية (نعم ، لا) ، وقد كانت الاوزان البديلة التي تقيس الفقرة المراد قياسها هي، البديل الأول (نعم) يعطى له الدرجة (١)، والبديل الثاني (لا) يعطى له الدرجة (صفر)

بينت الباحثه للمستجيب أن إجابته ستحظى على احترام من قبل الباحثة مهما كانت اختياراته، وأوضحت أن تلك الإجابات ستكون سرّية ولا يطلع عليها أحد سوى الباحثة، كما قدّمت شكرها وتقديرها لتعاون المستجيبين من عينة البحث معها.

التحليل الاحصائي

اولا: فحص جودة البيانات ومدى وملاءمتها لأجراء التحليلات الاحصائية

لا بد من التأكد اولا من ان البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً قبل اجراء عملية تحليل البيانات واختبار الفرضيات كون ان جميع الاختبارات المعلمية تشترط بان البيانات تتوزع توزيعاً طبيعيا وفي حالة كون البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا سوف نستخدم نماذج الاختبارات اللامعلمية ، وباستعمال اختبار *Kolmogorov–Smirnov* لمعرفة توزيع البيانات فقد كانت قيمة مستوى الدلالة لاختبار*Kolmogorov–Smirnov* لجميع متغيرات البحث هي ٠.٠٠٠ وهي اقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهذا يشير الى ان متغيرات لاتتوزع توزيع طبيعي لذلك سوف نستعمل نماذج الاختبارات غير المعلمية ، استعملت الباحثة اختبارويلكوكسن wilcoxon لاختبار فرضية البحث التالية :

الفرضية الصفرية : لاتوجد فروق معنوية بين متوسطات العينة (التلاميذ المراهقين) قبل وبعد الاختبار

الفرضية البديلة : توجد فروق معنوية بين متوسطات العينة (التلاميذ المراهقين) قبل وبعد الاختبار

ثانيا: صدق اداة قياس البحث

يتضمن هذا الجانب محورين هما :

١. صدق المحتوى الظاهري للأداة (الاستبانة)

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة و الاختصاصات المختلفة بلغ عددهم (١٤) محكما من اجل معرفة أرائهم بمدى وضوح فقرات الإستبانة ، و ترابطها و مقدار ملائمتها لقياس المتغيرات المطلوبة ، وقد اعد ت الباحثة استمارة خاصة لاستطلاع اراء المحكمين عن مدى وضوح كل عبارة من حيث الصياغة و المحتوى الفكري و تصحيح ما ينبغي تصحيحة من العبارات مع اضافة او حذف في أي متغير من المحاور. و وفي ضوء الاراء التي اظهرها المحكمون قامت الباحثة باجراء التعديلات. إذ اعتمدت نسبة الاتفاق (٨٠%) لكل فقرة ، وصياغة وتعديل بعض العبارات التي رأى المحكمون ضرورة تعديلها لتكون اكثر وضوحاً.

٢. التناسق بين مكونات للمقياس (الفا كرونباخ) (Cronbach Alpha)

يشير الثبات إلى مدى الاتساق الداخلي للمقياس، وهذا يعني أن الأسئلة تصب جميعها في الغرض العام المراد قياسه، واحتمالية الحصول على النتائج نفسها عند تكرار المقياس نفسه. إذ إن الثبات يستخدم لتحديد (إلى أي مدى يمكن تكرار استعمال المقياس وتبقى النتائج كما هي ، واستقرار المقياس على مرور الوقت، وتتشابه النتائج للمقياس بمدة زمنية مختلفة) يستعمل معامل ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha Coefficient)** لقياس الأتساق الداخلي لفقرات المقياس، ومتغيراته وأبعاده ، والمقياس ككل. إذ إن قيمة **(Cronbach's Alpha)** تتراوح بين (٠-١)، وينبغي أن تكون أعلى أو مساوية الى (٠.٧٠) لكي تعتبر ذات إتساق داخلي مقبول ، ويعتبر الإتساق الداخلي لها ضعيف إذا كانت أقل من ذلك ولا تحمل المستوى المقبول من الثبات . حيث

بلغت قيمة اختبار الفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة ٠.٩ إذ تمتع بتقييم عالي، وهذه النتائج تشير إلى أن مقياس الدراسة (الإستبانة) تمتع بمستوى ثبات عالي، وهذا دليل على مدى الإتساق الداخلي له، وثبات فقراته، ودليل على مدى إمكانية تكرار المقياس وإعطاء النتائج نفسها، وبالتالي يمكن إجراء الاختبارات الإحصائية الأخرى بناءً على هذه النتائج.

٣. اختبار ويلكوكسن Wilcoxon

اعتمد البحث الحالي على اختيار عينة من التلاميذ، باعتباره تجربة يتمثل هدفها التعرف على (الارشاد الواقعي في تنمية القييم الاجتماعية لدى المراهقين) في تنمية القييم الاجتماعية لدى التلاميذ ، اعتمد البحث على تصميم استمارة لاختبار الارشاد الواقعي على مجموعة من التلاميذ المراهقين قبل وبعد تنفيذ الاختبار (الارشاد الواقعي في تنمية القييم الاجتماعية لدى المراهقين).

استعملت الباحثة برنامج SPSS ٢٥ لتحليل البيانات ، باستعمال اختبار **ويلكوكسن** *wilcoxon* لاختبار فرضية البحث باعتماد قيمة اختبار Z لمعرفة الدلالة الإحصائية لكل فقرة،

"كون بيانات البحث لا تخضع للتوزيع الطبيعي استعملت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وايجاد قييمة (Z) وذلك لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

٤. البيانات

الجدول (١) يبين البيانات لعينة البحث المتكونة من ٨٠ طالب للاختبار القبلي والبعدي

جدول (١) يبين البيانات عينة البحث للاختبار القبلي والبعدي

ت	القبلي		البعدي		ت	القبلي		البعدي	
	1	0	1	0		1	0	1	0
1	40	16	39	15	41	22	33	40	31
2	24	31	42	29	42	29	25	35	24
3	24	31	40	30	43	24	33	35	31
4	27	29	47	28	44	23	32	38	31
5	25	31	33	29	45	27	29	39	27

28	48	30	26	46	27	45	29	26	6
31	31	32	24	47	29	47	30	25	7
24	51	26	30	48	29	42	30	27	8
24	41	26	30	49	37	50	39	17	9
29	35	31	24	50	30	34	32	25	10
24	33	26	30	51	24	49	25	31	11
40	44	41	14	52	33	40	35	21	12
40	39	42	14	53	25	41	26	29	13
30	43	32	23	54	39	49	39	17	14
30	33	32	23	55	30	53	32	23	15
33	52	35	21	56	25	46	27	29	16
22	27	24	31	57	32	51	34	21	17
35	53	37	19	58	27	42	28	28	18
28	38	30	26	59	36	34	38	17	19
33	49	35	20	60	31	40	32	24	20
35	44	36	19	61	26	30	28	28	21
23	43	25	31	62	27	31	29	28	22
32	34	34	22	63	33	51	34	21	23
25	50	27	29	64	29	43	31	25	24
35	41	36	18	65	31	39	32	23	25
34	44	36	20	66	31	51	33	23	26
24	50	26	30	67	35	34	37	18	27
30	39	32	24	68	22	48	23	32	28
28	41	30	26	69	32	31	33	23	29
23	39	24	31	70	31	54	33	23	30
31	55	33	22	71	32	46	33	22	31
30	36	32	24	72	28	26	30	25	32
31	47	33	22	73	29	39	30	25	33
28	53	29	26	74	27	38	29	26	34
34	51	36	20	75	28	52	29	25	35
31	28	32	25	76	30	39	32	25	36
24	35	26	30	77	30	39	32	23	37
28	52	29	25	78	28	43	29	28	38
26	36	28	28	79	29	41	30	24	39
24	24	26	30	80	35	32	37	20	40

٥. عرض النتائج

جاءت النتائج كما مبين في جدول (٢) يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لجميع فقرات الاستبانة بأستثناء الفقرات (٧،٤ ،٥٣،٣١) لم تتاثر بالاختبار

جدول(٢) نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) وايجاد قيمة (Z) ودلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المراهقين في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي

فقرات البرنامج	المجموعة	العدد	قيمة Z	مستوى الدلالة	فقرات البرنامج	المجموعة	العدد	قيمة Z	مستوى الدلالة
1	القبلي (الرتبة السالبة)	11	-4.061	.000	30	القبلي (الرتبة السالبة)	5	-4.323	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	40				البعدي الرتبة الموجبة)	31		
	القبلي = البعدي	29				القبلي = البعدي	44		
2	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-2.556	.000	31	القبلي (الرتبة السالبة)	13	-2.412	.016
	البعدي الرتبة الموجبة)	٥٣				البعدي الرتبة الموجبة)	28		
	القبلي = البعدي	٢٠				القبلي = البعدي	39		
3	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-5.032	.000	32	القبلي (الرتبة السالبة)	8	-2.744	.006
	البعدي الرتبة الموجبة)	36				البعدي الرتبة الموجبة)	23		
	القبلي = البعدي	40				القبلي = البعدي	49		
4	القبلي (الرتبة السالبة)	3	-2.183	.029	33	القبلي (الرتبة السالبة)	5	-3.413	.001
	البعدي الرتبة الموجبة)	11				البعدي الرتبة الموجبة)	23		
	القبلي = البعدي	66				القبلي = البعدي	52		
5	القبلي (الرتبة السالبة)	5	-4.218	.000	34	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-2.828	.005
	البعدي الرتبة الموجبة)	٤٥				البعدي الرتبة الموجبة)	22		
	القبلي = البعدي	٣٠				القبلي = البعدي	51		
6	القبلي (الرتبة السالبة)	13	-2.534	.000	35	القبلي (الرتبة السالبة)	3	-5.774	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	٣٨				البعدي الرتبة الموجبة)	42		
	القبلي = البعدي	٢٩				القبلي = البعدي	35		
7	القبلي (الرتبة السالبة)	12	-2.214	.027	36	القبلي (الرتبة السالبة)	16	-2.263	-2.263b
	البعدي الرتبة الموجبة)	25				البعدي الرتبة الموجبة)	31		
	القبلي = البعدي	43				القبلي = البعدي	33		
	المجموع	80				المجموع	80		
8	القبلي (الرتبة السالبة)	5	-3.773	.000	37	القبلي (الرتبة السالبة)	3	-6.021	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	26				البعدي الرتبة الموجبة)	45		
	القبلي = البعدي	49				القبلي = البعدي	32		
9	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-3	.003	38	القبلي (الرتبة السالبة)	5	-4	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	18				البعدي الرتبة الموجبة)	28		

	القبلي = البعدي	58				القبلي = البعدي	47	
10	القبلي (الرتبة السالبة)	9	-2.263	..000	39	القبلي (الرتبة السالبة)	5	-4.427	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	٥٠				البعدي الرتبة الموجبة)	32		
	القبلي = البعدي	٢١				القبلي = البعدي	43		
11	القبلي (الرتبة السالبة)	1	-5.516	.000	40	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-5.308	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	34				البعدي الرتبة الموجبة)	39		
	القبلي = البعدي	45				القبلي = البعدي	37		
12	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-4.522	.000	41	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-4.901	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	37				البعدي الرتبة الموجبة)	41		
	القبلي = البعدي	36				القبلي = البعدي	32		
13	القبلي (الرتبة السالبة)	6	-3.307	.001	42	القبلي (الرتبة السالبة)	9	-3.938	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	24				البعدي الرتبة الموجبة)	35		
	القبلي = البعدي	50				القبلي = البعدي	36		
14	القبلي (الرتبة السالبة)	2	-3.545b	.000	43	القبلي (الرتبة السالبة)	3	-5.427	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	18				البعدي الرتبة الموجبة)	38		
	القبلي = البعدي	60				القبلي = البعدي	39		
15	القبلي (الرتبة السالبة)	1	-3.71	.000	44	القبلي (الرتبة السالبة)	10	-3.753	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	17				البعدي الرتبة الموجبة)	35		
	القبلي = البعدي	62				القبلي = البعدي	35		
16	القبلي (الرتبة السالبة)	0	-6.861	.000	45	القبلي (الرتبة السالبة)	10	-2.967	.003
	البعدي الرتبة الموجبة)	48				البعدي الرتبة الموجبة)	28		
	القبلي = البعدي	32				القبلي = البعدي	42		
	المجموع	80				المجموع	80		
17	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-4.226	.000	46	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-5.217	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	28				البعدي الرتبة الموجبة)	38		
	القبلي = البعدي	48				القبلي = البعدي	38		
18	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-5.032	.000	47	القبلي (الرتبة السالبة)	3	-4.243	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	36				البعدي الرتبة الموجبة)	26		
	القبلي = البعدي	40				القبلي = البعدي	51		
19	القبلي (الرتبة السالبة)	3	-4.131	.000	48	القبلي (الرتبة السالبة)	8	-4.429	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	25				البعدي الرتبة الموجبة)	38		
	القبلي = البعدي	52				القبلي = البعدي	34		
20	القبلي (الرتبة السالبة)	12	-2.832	.005	49	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-4.004	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	30				البعدي الرتبة الموجبة)	26		
	القبلي = البعدي	38				القبلي = البعدي	50		
21	القبلي (الرتبة السالبة)	8	-3.244	.001	50	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-3.212	.001
	البعدي الرتبة الموجبة)	27				البعدي الرتبة الموجبة)	25		
	القبلي = البعدي	45				القبلي = البعدي	48		
22	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-4.226	.000	51	القبلي (الرتبة السالبة)	1	-5.604	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	28				البعدي الرتبة الموجبة)	35		
	القبلي = البعدي	48				القبلي = البعدي	44		

23	القبلي (الرتبة السالبة)	8	-4.128	.000	52	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-4.714	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	35				البعدي الرتبة الموجبة)	39		
	القبلي = البعدي	37				القبلي = البعدي	34		
24	القبلي (الرتبة السالبة)	5	-5.461	.000	53	القبلي (الرتبة السالبة)	18	-0.507	.612
	البعدي الرتبة الموجبة)	43				البعدي الرتبة الموجبة)	14		
	القبلي = البعدي	32				القبلي = البعدي	48		
25	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-4.901	.000	54	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-5.741	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	41				البعدي الرتبة الموجبة)	44		
	القبلي = البعدي	32				القبلي = البعدي	32		
26	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-3.569	.000	55	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-4.117	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	28				البعدي الرتبة الموجبة)	33		
	القبلي = البعدي	45				القبلي = البعدي	40		
27	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-4.116	.000	56	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-4.644	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	27				البعدي الرتبة الموجبة)	32		
	القبلي = البعدي	49				القبلي = البعدي	44		
28	القبلي (الرتبة السالبة)	8	-3.244	.001	57	القبلي (الرتبة السالبة)	4	-4.743	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	27				البعدي الرتبة الموجبة)	33		
	القبلي = البعدي	45				القبلي = البعدي	43		
29	القبلي (الرتبة السالبة)	7	-3.333	.001	58	القبلي (الرتبة السالبة)	5	-5.196	.000
	البعدي الرتبة الموجبة)	26				البعدي الرتبة الموجبة)	40		
	القبلي = البعدي	47				القبلي = البعدي	35		

جدول (٣) يوضح **ان نتيجة الاختبار لصالح الاختبار البعدي** حيث ان المتوسط العام للمجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار اكبر من المتوسط العام للمجموعة التجريبية قبل تطبيق الاختبار

جدول (٣) نتائج المتوسط العام للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الاختبار

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط العام	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية قبل الاختبار	80	24.61	4.417
المجموعة التجريبية بعد الاختبار	80	41.2000	8.57639

كما يتضح ذلك من خلال جدول الرتب جدول (٤) حيث ان **الرتب الموجبة بلغت ٧٧ رتبة لصالح الاختبار البعد**

جدول (٤) جدول الرتب للاختبار القبلي والاختبار البعدي

الرتب		العدد
الاختبار البعدي – الاختبار القبلي	الرتب السالبة	2[a]
	الرتب الموجبة	77[b]
	الرتب المرتبطة	1[c]
	المجموع	80

a. الاختبار القبلي > الاختبار البعدي

b. الاختبار القبلي < الاختبار البعدي

c.الاختبار القبلي = الاختبار البعدي

الاستنتاجات :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي اي بلوغ مستوى الى الاختلاف في الاجتماعية لدى المراهقين الناتج عن تطبيق برنامج الارشاد الواقعي .

التوصيات:

١. اوصت الباحثة بتطبيق اختبار اثر الارشاد الواقعي في تنمية القيم الاجتماعية على مراحل أخرى لما له من أثر في ارتفاع مستوى القيم الاجتماعية لديهم .

٢. الاهتمام بأساليب التنشئة الاسرية للمراهقين بشكل عام لبناء شخصياتهم .

المقترحات :

١. اجراء دراسة مقارنة لقياس القيم الاجتماعية لدى شرائح عمرية مختلفة لكلا الجنسين .

٢. اجراء دراسة ميدانية حول دور المؤسسات الاخرى لتنمية القيم الاجتماعية كالمدرسة والمسجد والاعلام وهذا يستوجب تتظافر جميع الجهود لتنمية القيم الاجتماعية لدى المراهقين .

المصادر : references :

١- أبن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد (١٩٥٤): **لسان العرب**، المجلد الأول، دار لسان العرب، بيروت.

٢- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١١): **العملية الإرشادية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣- الاحرش، يوسف، جمعة، الحجاج، الكوت، الصادق (٢٠٠٢): **المدخل إلى التربية والإرشاد النفسي**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، مطبعة الوحدة العربية، الزاوية.

٤- اسماعيل عبدالفتاح (١٩٨٩): **موسوعة القيم والأخلاق الإسلامية**، مركز الاسكندرية، مصر.

٥- اسماعيل، سعاد خليل (١٩٨٨): أنماط التعليم غير النظامي، **مجلة عالم الفكر**، المجلد ١٩، العدد٢، الكويت.

٦- الاميري، احمد علي محمد (٢٠٠١): **فعالية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

٧- أميمة، علي خان (١٩٨٣): علم النفس العام، مطبعة العاني، بغداد.

٨- البدراني، يونس أرحيم (١٩٨٩): **القيم السائدة في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.

٩- التميمي، عواد جاسم (٢٠٠٥): **الكفايات، دليل العاملين في ميدان التربية والتعليم**، بغداد، وزارة التربية.

١٠- الجسماني (١٩٨٣) : **سايكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الاساسية** ، منشورات مكتبة آفاق عربية ومكتبة الفكر العربي .

١١- الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٧): **تعليم القيم وتعلمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق تدريس القيم**، ط٢، دار المسيرة، عمان-الأردن.

١٢- جونسون، ديفيد (١٩٩٣): **التعلم التعاوني**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، مطابع الظهران الأهلية، الظهران.

١٣- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٤): **تربويات المخ البشري**، ط١، عمان، الأردن.
١٤- الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥): **علم النفس الإرشادي ونظرياته وأساليبه الحديثة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
١٥- ربيع، محمد شحاتة (١٩٩٤): **قياس الشخصية**، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية.
١٦- فائق، احمد وعبدالقادر، محمود (١٩٧٢): مدخل إلى علم النفس العام، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١٧- سعيد، ئاسو صالح (٢٠٠١): **اثر أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة).
١٨- شكور، خليل (١٩٩٨): **أمراض المجتمع الأسباب، التصنيف، التفسير، الوقاية والعلاج**، الدار العربية للعلوم.
١٩- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
٢٠- صالح، قاسم حسين (١٩٨٨): **الشخصية بين التنظير والقياس**، بغداد، مطبعة التعليم العالي.
٢١- ضمرة، جلال كايد (٢٠٠٨): **الاتجاهات النظرية في الارشاد**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٢- طهطاوي، سيد أحمد (١٩٩٦): **القيم التربوية في القصص القرآني**، القاهرة، دار الفكر.
٢٣- عبد الغفار، احلام رجب (١٩٩٤): **التطور القيمي لدى طلاب كلية التربية المعاصرة**، ع٣٠.
٢٤- عزة ، فرحات (٢٠٠٤) : **تربية المراهقين** ، دار النشر ، بيت الكتاب للطباعة والنشر ، ط١ ، بيروت .
٢٥- علي، سعيد اسماعيل (٢٠٠٤): **الأصول الفلسفية للتربية**، دار الفكر العربي، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٦- القاضي، يوسف مصطفى (١٩٨١): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، ط١، دار المريخ، السعودية.

٢٧- لويس، معلوف (٢٠٠٧): **المنجد في اللغة والإعلام**، ط٤٢، دار المشرق، بيروت- لبنان.

٢٨- المانع، مانع بن محمد بن علي (٢٠٠٥): **القيم بين الاسلام والغرب دراسة تأصيلية مقارنة**، ط١، الرياض، دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

٢٩- مرعي، توفيق، بلقيس، احمد (١٩٨٢): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، ط١، الاردن.

٣٠- المشهداني، اكرم عبدالرزاق (٢٠٠٧): **القيم الاجتماعية الإيجابية ودورها في التحصين ضد الانحراف والجريمة**، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.

31- Aliport .G.W. (1961): "**Pattern and Growth of personality**", New York, Holt, Rinehart and Winston.

32- Ennis, Catherine D. (1994): "**Urban secondary teachers'**" Value orientations: social goals for teaching. Teaching and teacher educational, vol.10, No.IP.109-120, pointed in great Britain.

33- Glasser, William (1965): **Reality therapy**, New York Harper and Row, USA. (http://www.wglasser.com/research.htm).

34- Tamborella, Elizabeth (1988): "**The perception of staff & students in an alternative high School Program using reality Therapy behaviors management**", (D.A.I), vol. 48, No.9.

35- Pearl, Juded (2001): **Direct and Indirect effects**. In proceeding Cambridge university press.

36- Zuroff, D., and Monhrain, M. (1986): **Dependency and Self critism valner ability factors of depressive psychology**, **vol.96.**

37-

ملحق (١)

م/ مقياس القيم الاجتماعية بصيغته النهائية

عزيزي التلميذ:

تحية طيبة

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن مواقف تصادفك في حياتك اليومية في المرحلة الابتدائية، وتأمل ان تتعاون معها في الإجابة عنها بصدق ودقة، والهدف من إجابتك هو خدمة البحث العلمي، علماً انه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ولا حاجة لكتابة الاسم وعدم ترك عبارة من غير إجابة.

طريقة الاجابة:

ضع علامة (√) أمام البدائل الموجودة وهي (نعم) ، (لا)

ت	الفقـرة	نعم	لا
٠١	اتفقد زملائي في غيابهم	√	

مع الشكر والتقدير **الباحثة**

ت	الفقــرات	نعم	لا
٠١	اشعر بالارتياح حينما اشترك مع زملائي بعمل ناجح		
٠٢	اتعاون مع زملائي في اعداد النشرات المدرسية		
٠٣	اميل ان يسود الود بيني وبين زملائي		
٠٤	اتعاون مع جميع زملائي دون التمييز على اساس عقيدتهم		
٠٥	اتقبل توجيهات معلمينا للتعاون مع زملائي		
٠٦	اتعاون مع زملائي بأقصى ما يمكن في العمل الجماعي		
٠٧	اتعاون مع زملائي لتحقيق اهدافنا		
٠٨	اشجع زملائي حينما يقومون بأعمال مميزة		
٠٩	اتفقد زملائي في غيابهم		

ت	الفقــرات	نعم	لا
١٠.	اشارك زملائي في افراحهم واحزانهم		
١١.	اختبر قدراتي من خلال مشاركتي مع زملائي في الانشطة المدرسية		
١٢.	احافظ على ممتلكات زملائي في غيابهم		
١٣.	اسهم في الاعمال المدرسية التي تتطلب المشاركة الجماعية		
١٤.	اتقبل مساعدة زملائي لي		
١٥.	اسعى لفعل الخير ولا انتظر المقابل من احد		
١٦.	اسارع في الدفاع عن زملائي اذا تعرضوا للاعتداء وان كان ذالك يعرضني للاذى		
١٧.	اتنازل عن اشيائي الخاصة ان كان زملائي بحاجة لها		
١٨.	افضل راحة الاخرين على راحتي		
١٩.	اذا صعد رجل مسن في الباص اسمح له بالجلوس في مكاني		
٢٠.	اسهم بأعمال الخير لمن يحتاجه حتى وان كان على حساب راحتي		
٢١.	من الواجب ان اتنازل عن بعض حقوقي في سبيل سعادة اسرتي.		
٢٢.	لن اتردد في اعطاء زميلي النقود في حالة فقدان محفظته.		
٢٣.	اشارك زملائي في اعطاء مبلغاً من المال لمساعدة المحتاجين مادياً		
٢٤.	اتبرع بالمال لجمعية خيرية ترعى الايتام والفقراء وان كان على حساب مصروفي		
٢٥.	ارى من الواجب الدفاع عن بلدي رغم المخاطر التي تعترضني		
٢٦.	ابادر الى مساعدة زملائي اذا تعرضوا لحادث رغم الصعوبات التي تعترضني		
٢٧.	افضل التواجد مع زملائي لانهم مصدر قوتي		

ت	الفقــرات	نعم	لا
٢٨.	ابادر الى زيارة زميلي المريض رغم ظروفي الصعبة		
٢٩.	ارى من الواجب ان اهنئ زملائي بنجاحهم رغم رسوبي		
٣٠.	اشعر بالاعتزاز للانتماء لبلدي		
٣١.	اتضايق حينما أرى شخصاً يسيء الى بلدي		
٣٢.	اشعران ميل البعض للعنف يهدد مصالح الوطن واستقراره		
٣٣.	اشعر بالسعادة حينما أجد منتجات بلدي تصدر للخارج		
٣٤.	يسعدني ان اشارك في احتفالات أعيادنا الوطنية والقومية		
٣٥.	نشر العلم واجب كل مواطن		
٣٦.	لا اتردد في المشاركة بالدفاع عن بلدي اذا تعرض لعدوان خارجي		
٣٧.	ينبغي ان يتجه ولاء الفرد الى وطنه		
٣٨.	اشعر بالفخر في المناسبات الوطنية		
٣٩.	اكون سعيداً باي انجاز يحدث في بلدي		
٤٠.	من اهم مبادئي في الحياة تحقيق مستوى عالٍ من العطاء لخدمة الوطن		
٤١.	احب بلدي رغم صعوبة العيش فيه		
٤٢.	ارى من واجب كل مواطن المساهمة في تطوير بلده.		
٤٣.	يجب ان يسعى كل فرد لتقديم ما يستطيع من اجل الوطن		
٤٤.	ارغب في تحقيق مستوى عالٍ من النجاح لأرتقي بمكانة بلدي		
٤٥.	اتمهل في اتخاذ القرارات التي اشعر انها يمكن ان تلحق الضرر بالأخرين.		
٤٦.	اشعر بالثقة بالنفس اذا تحملت نتائج قراراتي		
٤٧.	اشعر بالسعادة ان اكون مسؤولاً عن عمل اشارك فيه زملائي		
٤٨.	اعتمد على قدراتي في انجاز الاعمال الصعبة التي اكلف بها		
٤٩.	امتثل في تصرفاتي للقميم الايجابية الموجودة في المجتمع		

ت	الفقــرات	نعم	لا
٥٠.	ارحب بأي نشاط جديد يعطيني الفرصة لكي أمارس أدواري القيادية		
٥١.	اتحمل ما يصدر من الآخرين من افعال اثناء التعامل اليومي		
٥٢.	شعوري بالمسؤولية تجاه بلدي يجعلني عضواً نافعاً في المجتمع		
٥٣.	ارفض كل سلوك من الآخرين يهدد المجتمع		
٥٤.	ارى ان التمسك بمبادئ الدين يجعلني اكثر تحملاً للمسؤولية		
٥٥.	الحفاظ على الآثار الحضارية مسؤلية الجميع		
٥٦.	اعتمد على قدراتي في مواجهة الضغوطات اليومية		
٥٧.	اتقبل القيام ببعض المسؤوليات ضمن جماعة الصف		
٥٨.	أتصرف بحكمة في المواقف الصعبة		

أسماء السادة المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي للحكم على صلاحية مقياس القيم الاجتماعية بحسب اللقب العلمي والاختصاص

ت	اللقب العلمي	اسم الخبير	التخصص العلمي	مكان العمل	تحكيم المقياس
1.	أ.د	خليل إبراهيم رسول	قياس وتقويم	كلية الآداب – جامعة بغداد	*
2.	أ.د	علاهن محمد علي	إرشاد تربوي	كلية التربية – الجامعة المستنصرية	*
3.	أ.د	فاضل زامل الجنابي	علم النفس التربوي	كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد	*
4.	أ.د	نبيل عبد الغفور عبد المجيد	قياس وتقويم	كلية التربية – الجامعة المستنصرية	*
5.	أ.د	نشعة كريم عذاب	إرشاد تربوي	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	*
6.	أ.د	هناء رجب حسن	قياس وتقويم	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	*

.7	أ.د	هناء محمود حسين	إرشاد تربوي	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	
.8	أ.م.د	أزهار عبود حسن	قياس وتقويم	كلية التربية – الجامعة المستنصرية	*
.9	أ.م.د	سعدية كريم درويش	إرشاد تربوي	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	
.11	أ.م.د	عبد الحسين ارزوقي	قياس وتقويم	كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد	*
.11	أ.م.د	كاظم كريدي العادلي	قياس وتقويم	كلية التربية – الجامعة المستنصرية	*

مدى ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الاخلاقية من وجهه نظر مدرسيهم

م.د .وسام علي حاتم المذخوري
وزارة التربية
Aliwasim765@gmail.com

مدى ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الاخلاقية من وجهه نظر مدرسيهم

م.د .وسام علي حاتم المذخوري

الملخص

استهدف البحث الحالي التعرف على (مدى ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الاخلاقية من وجهه نظر مدرسيهم) وقد تحدد البحث الحالي مدرسي ومدرسات التعليم المهني لمديرية تربية الرصافة الثالثة في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) وتألفت عينة البحث من (١٠٠) مدرس بواقع (٣٤) من الذكور و (٦٦) من الإناث ، اختيروا من المجتمع الأصلي لمدرسي ومدرسات التعليم المهني لمديرية تربية الرصافة الثالثة في محافظة بغداد للعام الدراسي والبالغ عددهما (١٧٥) مدرس ومدرسه وقد استخراج الباحث مؤشرات الصدق والثبات للمقياس. وقد استعمل الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية منها (الاختبار التائي لعينة واحدة ، معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة ألفا كرونباخ ،الاختبار التائي لعينتين مستقلتين) .وقد استخدمت الحقيبة الإحصائية (SPSS) للوصول إلى النتائج المطلوبة في إجراءات البحث ، و توصل البحث الحالي إلى أن طلبة التعليم المهني من وجهة نظر مدرسيهم يتمتعون بقيم اخلاقية ، لا يوجد اختلاف في وجهه نظر المدرسين في القيم الاخلاقية للطلبة التعليم المهني تبعا لمتغير الجنس .

Summary

The current research aimed to identify (the extent to which vocational education students practice ethical values from the point of view of their teachers). The current research has determined the teachers and teachers of vocational education of the Rusafa Third Education Directorate in the Baghdad governorate for the academic year (2018-2019) and the research sample consisted of (100) teachers by (34) males and (66) females, selected from the original

community of teachers and vocational education teachers of the Rusafa Third Directorate of Education in Baghdad governorate for the academic year, which amounted to (175) male and female teachers. The researcher extracted the indicators of validity and reliability of the scale. The researcher used a set of statistical methods, including (the T-test for one sample, the Pearson correlation coefficient, the Cronbach alpha equation, the T-test for two independent samples). The statistical bag (SPSS) was used. To reach the required results in the research procedures, and the current research has concluded that vocational education students from the viewpoint of their teachers have moral values. There is no difference in the teachers 'view of the moral values of vocational education students according to the gender variable .

الفصل الاول

مشكلة البحث

تتجسد مشكلة البحث الحالي بضعف ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الاخلاقية، فضلا عن ذلك فانَّ الباحث قد زار مدارس التعليم المهني القسم الثالث /الرصافة ، واستطلع آراء المدرسين حول القيم الاخلاقية، واكدوا أن هناك مشكلة ببعض مفاهيم القيم الاخلاقية عند الطلبة ، هذا الامر هو الذي دفع الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية عن مدى ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الاخلاقية من وجهة نظر مدرسيهم وتطبيقه، لعل هذه الدراسة تسهم في علاج المشكلة او تخفف من حدتها .

وقد ركزت هذه الدراسة على أبنائنا وبناتنا طلبة التعليم المهني لما لهذه من أهمية وهي مرحلة المراهقة والبلوغ التي تعد " من أخطر المراحل التي تواجه الأباء والمربين، واجتياز الشباب لهذه المرحلة بسلام يؤذن بأنه سوف يمضي في حياته صحيح النفس، سوي الشخصية، فالشباب هم أمل الأمة و عماد نهضتها وحماة عقيدتها وأرضها، وقادة مستقبلها" (محفوظ: ١٩٨٤، ص٩).

هنا يبرز أهمية الأسرة في تربية وتأديب الأولاد ، وتعليمهم الأخلاق الحسنة، وكذلك يقع على المدرسة مسؤولية كبرى في رعاية الأجيال، يجب على النظام التعليمي

ان يكتب قيمه من خلال ابعاده الأخلاقية حيث يؤكد (الشيباني) أنه " لا قيمة لأي نظام تعليمي ليس له إطار خلقي يرشد إلى التمييز بين الخير والشر ". (الشيباني: ١٩٨٩، ص ١٣٢).

وبحكم كون الباحث من ضمن كوادر التعليم المهني ، يلمس في طلبة التعليم المهني ابتعاد عن بعض القيم الأخلاقية، وسوء تصرف في بعض غرف الصف ، وبعض العلاقة العدوانية من الطالب تجاه بعض المدرسين، وظاهرة التدخين و غيرها من التصرفات البعيدة عن التربية الإسلامية والقيم الاخلاقية لذلك تم اختيار هذه الدراسة للوقوف على درجة ممارسة الطلبة في التعليم المهني للقيم الأخلاقية ومدى التزام بها.

* مشكلة الدراسة:. يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:.

ما درجة ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الأخلاقية من وجهة نظر مدرسيهم ؟

أهمية البحث والحاجة اليه.

اختصت التربية الأخلاقيّة الإسلاميّة بخصائص شتى امتازت عن سواها بالأصالة حقيقةً وحكماً ونظرًا وعملاً، ولا يمكن الكلام عن هذه الخصائص من غير الإحاطة بمعاني التربية الأخلاقيّة وعلتها وحكمتها ؛ لأنَّ من يتدبر كتاب الله العظيم وسنة رسوله المطهرة ، ثم يستعرض السيرة المعطرة يجد أن الغاية لكلَّ أحكام الشريعة الغّراء هي التزام المؤمن بالأخلاق الفاضلة ، اعتقاداً وفكراً وسلوكاً وتطبيقاً ؛ لأنَّ الشريعة هي المنبع الصافي الذي ينبغي على المؤمن أن ينهل منه فلسفته الروحيّة والأخلاقيّة ، وهي الحقيقة الموجهة له في الحياة والمعاملات وشتى المظاهر الاجتماعيّة (مغنية ،١٩٩٢).

وما منح التربية الأخلاقية الإسلامية قدرة على التعامل مع متغيرات الحياة ومشكلاتها الأخلاقية بوسطية وتوازن ، اتسامها بالمرونة التي تمكنها من تعديل صور تطبيق الواجب الأخلاقي وفقا للظروف والموقف ، واستعداد المتعلم النفسي ، فهي تكامل بين الوحي والعقل والحواس عند تعاملها مع الانحراف والفساد الأخلاقي ، فيعتمد القائمون على مواجهة هذا الفساد على أسس علمية تقوم على الفهم لأصول التربية الإسلامية ، والتنقيح للموروثات الثقافية والاجتماعية ،والاستفادة من احدث ما تم التواصل إليه في مجال التربية الأخلاقية والنمو الأخلاقي وفلسفة الأخلاق (الكيلاني،١٩٩١).

وللأخلاق أهمية في بناء الأفراد والمجتمعات، وتقسم على مستويات، منها: مستوى الفرد نجد أنّ الأخلاق تزرع في نفس الفرد الأمانة والاستقامة والعفة والتواضع والإخلاص وسواها، من القيم السامية التي يوكدها الدين الإسلاميّ.إنَّ مّكارم الأخلاق هي السبيل الوحيد لكسب ودَّ الناس وحبهم، فمثلاً خُلُقُ العفو والصفح عن الآخرين، فإنّ نتيجته أكيدة وواضحة، يقول تعالى: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ السَّيِّئَةَ نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَصِفُونَ ﴾ (المؤمنون٩٦). وكمثل آخر (التواضع)، فكذلك نتيجته واضحة وهي تقدير الآخرين للمتواضع كما في الحديث عن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): " من تواضع لله رفعه الله " (النراقيّ،٢٠٠٠، ج ١، ص٣٩٥)

ويمكن أن يبرز الباحث اهمية البحث الحالي والحاجة إليه من خلال النقاط الآتية:-

١ – كون المرحلة الإعدادية من المراحل الخطرة التي يمر بها الطلبة في حياته ويجب ان تكون هناك حاجة إلى دراسة جادة تكشف عن أهميتها واطبيعتها وطرقة التعامل معها.

٢- ان القيم الأخلاقية في العملية التربوية، تعمل على بناء شخصية المتعلم ليكون قادرا على الإبداع والعطاء في مرحلة إعداد الفرد للحياة بكل ابعادها.

٣- الدراسة الحالية تعد خطوة لتأصيل العلوم الإنسانية وفق المنظور الاسلامي لذي يؤكد على الاهتمام بالقيم الأخلاقية لانها خطوة على طريق تأصيل القيم الاسلامية واهميتها لكي تكون صالحة لكل مكان وزمان.

٤- يمكن الاستفادة من الدراسة الحالية للقائمين في مجال إعداد مناهج التعليم المهني بتضمينها بالقيم الأخلاقية لا سيما ونحن في طريق بناء منهاج تربوي في ضل العراق الجديد .

هدفا البحث:-

يرمي البحث الحالي الى التعرف على :

١- مدى ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الاخلاقية من وجهة نظر مدرسيهم.

٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في وجهه نظر المدرسين في ممارسة القيم الاخلاقية لطلبة التعليم المهني تبعا لمتغير النوع (ذكور،اناث).

حدود البحث :-

يقتصر البحث الحالي على :-

- الحدود المكانية: اعداديات التعليم المهني في قسم التعليم المهني الثالث/الرصافة
- الحدود الزمانية: للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)
- الحدود البشرية: مدرسو ومدرسات قسم التعليم المهني الثالث/الرصافة

تحديد المصطلحات

التعليم المهني:

التعليم لغة:

علِمَ / علِمَ بـ يَعلَم ، عِلْمًا ، فهو عالِم ، والمفعول معلوم :-

• عَلِم الشَّخصُ الخبرَ/ علِمَ الشَّخصُ بالخبر حصلتْ له حقيقة العِلْم، عرفه وأدركه، درى به وشعر :-علِم بقدوم ولده، - عالم الغيب هو الله، - خبرٌ معلومٌ للجميع، - {لاَ تَعْلَمُونَهُمُ اللهُ يَعْلَمُهُمْ}: لا تعرفونهم، - {يَالَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ. بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي} :-

• الوقت المعلوم: القيامة، - علِم علمَ اليقين: تأكَّدَ، كان على معرفةٍ لا شكَّ فيها.

• علِم الشَّيءَ حاصلاً: أيقن به وصدَّقه :-علمْت الجهلَ مُضِرًّا، - {فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ}

المختصر (معجم اللغة العربية المعاصرة).

المهني لغة:

مِهنيّ: (اسم)

مِهْنيّ / مِهَنيّ

نسبة إلى مهنة: حرفيّ، صناعيّ تدريب مِهْنيّ،

إرشاد مِهنيّ/ توجيه مِهنيّ: مساعدة الشَّخص على اختيار المِهنة المناسبة له،

الضَّمير المهنيّ: ما يبديه الإنسانُ من استقامة وعناية وحرص ودقّة في قيامه بواجبات مهنته،

تدريب مِهنيّ/ تعليم مِهنيّ: تعليم نظريّ وعمليّ يُعدّ التلاميذ لممارسة مهنة من المِهَن، مَدْرسَة مِهْنيَّة: مَدْرسَة لتعليم مهارة أو عمل

إرشاد مِهنيّ:

مساعدة الشَّخص على اختيار المِهنة المناسبة له.

تدريب مِهنيّ:

تعليم نظريّ وعمليّ يُعدّ التلاميذ لممارسة مهنة من المِهَن. (معجم المعاني الجامع)

اصطلاحاً:

الزوبعي والجنابي

هو ذلك النوع من التعليم النظامي التي يتضمن الاعداد التربوي واكتساب المهارات والمعرفة المهنية والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة الثانوية لغرض اعداد عمال ماهرين في مختلف التخصصات الصناعية والزراعية والصحية والادارية والتجارية ولهم القدرة على التنفيذ والإنتاج. (الزوبعي والجنابي ، ٢٠٠٣)

فلاته

ذلك التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي والتوجيه السلوكي بالإضافة إلى اكتساب المهارات والقدرات المهنية التي تقوم بها مؤسسات نظامية" (فقه، ٢٩٩٤: ص ٢٣)

الخطيب

هو نمط من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي والحساب والمهارات اليدوية والمعرفية والمهنية والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة الثانوية لغرض إعداد كوادر فنية في مختلف الاختصاصات الصناعية و التجارية والزراعية بعد فترة أمدها (٣) سنوات تعقب مرحلة التعليم المتوسط (الخطيب، ١٩٩٥: ص ٥٠).

اليونسكو

للتعليم المهني بأنه التعليم الذي يعني بالجوانب المختلفة من العملية التعليمية التي تتضمن بالإضافة إلى التعليم العام دراسة العلوم التقنية وما شابهها و الحصول على المهارات

العملية والاتجاهات والقيم والمعرفة المتعلقة بالمهن في قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية المختلفة (الحيلة، ١٩٩٨: ص ٢٢).

أما التعريف الإجرائي للتعليم المهني هو المرحلة ما بعد المتوسطة وتكون من عدّة اقسام اهمها (صناعي – زراعي – تجاري) تؤهل وتدرب الطلبة كلن حسب اختصاصه .

القيم :

لغةً :

القِيمَة في اللغة تعرف على أنها قدر الشيء – فقِيمَة المتاع... ثَمَنُه. وفي القرآن الكريم ﴿ ذَلِكَ الدِينُ القَيِّمُ ﴾[التوبة –٣٦]

أي المستقيم،﴿ فِيهَا كُتُبُ قَيِّمَة ﴾[البينة –٣] أي ذات قِيمَة رفيعة .

﴿ قُلْ إِنَنِي هَدَانِي رَبِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دينًا قَيِّمًا مِلَّةَ إِبرَاهِيمَ حَنِيفًا﴾[الأنعام –١٢١] أي مُسْتَقِيمًا لا عِوَجَ فيه.ومن ثم فإنّ القيمة أخذت معاني متعددة في اللغة وهي.. الاستقامة و القيام بالشيء و الاعتدال و الاستواء و الاستقلال. والقيمة :" جمع قيمة ، قوّم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم وقيمة الشيء قدره " (الرازي ، ١٩٨٨ ،مادة: ق،ي، ص٢٣٢).

اصطلاحاً :

– السيد :

" معايير اجتماعية ذات صبغة انفعالية قوية وعامة، تتصل بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة ، ويكتسبها الفرد في بيئته الخارجية الاجتماعية ويقيم بها موازين يزن افعاله ، ويتخذها هادياً ومرشداً ، فهي بهذا إطار نفسيّ اجتماعيّ معياريّ مقنن " (السيد ، ١٩٥٨،ص٢٩٤).

الأخلاق:

لغة:

الخَلْقُ التقدير يقال خلق الأديم إذا قدره قبل القطع ، وبابه نصر، و الخَلِيقةُ الطبيعة والجمع الخَلاَئِقُ و الخَلِيقةُ أيضاً الخلائق، يقال هم خليقة الله وهم خلق الله، وهو في الأصل مصدر و الخِلْقةُ الفطرة، وفلان خَلِيقٌ بكذا أي جدير به، ومضغة مُخَلَّقَةٌ تامة

الخلق، و خَلَقَ الإفك من باب نصر، و اخْتَلَقَهُ و تَخَلَّقَهُ افتراه، ومنه قوله تعالى {وتخلقون إفكا}، و الخُلُقُ بسكون اللام وضمها السجية وفلان يَتَخَلَّقُ بغير خلقه أي يتكلفه و الخَلاَقُ النصيب ومنه قوله تعالى {لا خلاق لهم في الآخرة}، وملحفة خَلَقٌ وثوب خلق أي بالٍ يستوي فيه المذكر والمؤنث؛ لأنه في الأصل مصدرُ الأَخْلَقِ ،وهو الأملس والجمع خُلْقَانٌ و خَلُقَ الثوب بلي وبابه سهل و أَخْلَقَ أيضا مثله و أَخْلَقَهُ صاحبه يتعدى ويلزم، و الخَلُوقُ بالفتح ضرب من الطيب، و خَلَّقَهُ تَخْلِيقا طلاه به فَتَخَلَّقَ (الرازي:١٩٨٧،ص١٨٧ مادة،خ،ل،ق).

الأخلاق اصطلاحاً:

١-يالجن:

"المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان وتحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه وأتمه) (يالجن، ١٩٧٧م، ص ٩).

٢-عفيفي:

القيم الأخلاقية: عرف (عفيفي) القيم الأخلاقية من المنظور الإسلامي" أنها تمثل علاقة الإنسان بربه ومجتمعه، وبالكون الذي يعيش فيه، ونظرته إلى نفسه وإلى الآخرين، وإلى سلوكه وكيفية ضبطه، وإلى مكانته من المجتمع بأنظمته وبماضيه وحاضره ومستقبله والتي تتمثل في مجموعة القوانين والأهداف والمثل العليا بصورة تمثل الاستقرار، وتصلح للتنبؤ بالسلوك في المستقبل" (عفيفي: ١٩٨٠، ص ٢٨٩).

٣-حسن:

" القيم الأخلاقية تستمد من القيم الدينية التي تمثل أحكاما يصدرها الفرد على الشيء من خلال الرجوع إلى مجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع لتحديد المرغوب و غير المرغوب من أنماط السلوك المختلفة. (حسن: ١٩٨٨، ص٥٧)

المدرس:

المدرس لغة :

جاء في القاموس المحيط ، " الفعل الثلاثي (دَرَس) بالرسم عَفَا وبابه دَخَل، و(دَرَسَتْه) الريح وبابه (نَصَر) يتعدى ويلزم، و(دَرَسَ) القرآن ونحوه من باب نَصَر وكَتَب، ودَرَسَ الحنطة يدرُسُها بالضم (دِرَاسًا) بالكسر، وقيل سُمي (إدريسُ) عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى واسمُه أخنوخُ بخاءين معجمتين بوزن مفعول، و(دَرَسَ) الكُتُبَ و(تَدَارَسَهَا)، ودرس الثَّوبُ أخلَقَ وبابه نَصَر، و(المُدَرِس) الكثير الدَرس" (الفيروز آبادي ،٢٠٠٩ ،ص١٦٦).

المدرس اصطلاحاً:

عرَّفه كُلٌّ من

- الموسويّ بأنَّه " المدرس المتخرج من كلية التربية ، والحاصل على الشهادة الجامعية الأولية في الاختصاصات التدريسية ، والمعد لتدريس هذه الاختصاصات في مرحلة الثانوية " (الموسوي، ١٩٨٢ ، ص٢٨).
- البزاز بانَّه : الطالب / المدرس الذي أُعدَّ من جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية ، التي تساعد الفرد على إكساب الصفات اللازمة والمؤهلة ؛ لتحمل المسؤولية كعضو هيأة تدريس ، ولأداء مسؤولياته المهنيّة بصورة أكثر فاعلية في تدريسه للمرحلة الثانوية "(البزاز، ١٩٨٩، ص١٢١).

ج ـ يعرف الباحث المدرس:

خريج الكلية الذي اجتاز المراحل الاربعة من الدراسة : (التخصصيّة، والمهنيّة، والتربوي)، وحصل على شهادة رسمية ، تمنحه صلاحية التدريس في المرحلة الثانوية .

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: المرحلة الاعدادية:

تعد المرحلة الثانوية من أخطر المراحل التي يمر بها الأبناء " لما لها من أثر هام في تشكيل الشباب فترة المراهقة التي تقابل التعليم الثانوي، وللدور الهام الذي تلعبه في تكوين المواطن الصالح وإعداده للحياة المنتجة صبيح: ١٩٧١، ص ٩).

يجب على المربين متابعة وفهم عميق لأبنائهم في مرحلة المراهقة (المرحلة الاعدادية)، وأن يعاملوهم بما يتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية ليجنبوهم التعرض للأزمات النفسية وليحققوا لهم حياة خالية من الأزمة والصراع والقلق.

أنه " يلقي على عاتق المدرسة تبعات الوفاء بمطالب طور المراهقة والبلوغ بإشباع حاجات المتعلمين ، وتوجيه التلاميذ وتزويدهم برصيد عريض من الثقافة العامة والقيم الخلقية والاجتماعية و المهارات العلمية والاتجاهات التي تمكنهم في نهاية المرحلة أن يشقوا طريقهم في الحياة العملية ويواجهوا مشكلاتهم بنجاح ويكونوا مواطنين صالحين" فيجب على المدرسة الثانوية أن تحقق النمو المتكامل للطالب عقلية بحيث يكتب المعلومات والمهارات والاتجاهات والخبرات بصورة متكاملة، وأن تحقق له تكامل وتوازن في جوانب شخصيته الأخرى اجتماعية ونفسية وجسمية وروحية، وأن تعد الطالب للحياة العملية في المجتمع لذلك لابد من التعرف على خصائص النمو لطالب المرحلة الثانوية (المراهق) وذلك من أجل فهمه وتلبية حاجاته، والتعامل معه بطريقة صحيحة وسليمة. (مطاوع، و عبود: ١٩٧٧، ص ١٦٩).

تتميز المراهقة بأنها فترة يقظة دينية يصبغها الاهتمام الديني، ويزيد من اهتمام المراهق بالمسائل الدينية أنه " مطالب بممارسة العبادات بشكل أكثر جدية مما كان عليه الحال في الطفولة، ونجد أن مناقشاته مع أصدقائه يغلب على موضوعاتها المسائل الدينية، كما أن الحوادث التي تقع له كموت صديق أو قريب تجعله يزداد تركيزا على الدين" (أبو حطب وصدق: ١٩٨٨، ص ٢٦٧) .

ثانياً:

القيم:

لقد وردت كلمة (قيمة) و(قيم) في القرآن الكريم في آيات متعددة منها قوله تعالى : **﴿ وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ﴾** (البينة:الاية ٥) وقوله تعالى : **﴿ فِيهَا كُتُبٌ قَيِّمَةٌ﴾** (البينة:الاية٣) وقوله تعالى **﴿ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ﴾** (التوبة: من الآية٣٦) وقولى تعالى : **﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجَا * قَيِّماً لِيُنْذِرَ بَأْساً شَدِيداً مِنْ لَدُنْهُ وَيُبَشِّرَ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً حَسَناً﴾** (الكهف :١_٢) وقوله تعالى : **﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ الْقَيِّمِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لا مَرَدَّ لَهُ مِنَ اللَّهِ يَوْمَئِذٍ يَصَّدَّعُونَ﴾** (الروم:٤٣).

ومن ملاحظتنا للآيات السابقة، نجد أنَّ جميعها جاءت بمعنى الاستقامة والاستواء والعدل والإحسان والحق ، وقد ارتبطت في جميع الآيات بالدين .

واهتم علماء المسلمين بموضوعات القيم، وبحثوها على أنَّها أحكام شرعية تحت مصطلح الفضائل والأخلاق والآداب ، ولا يخلو كتابُ حديثٍ أو فقهٍ أو تفسيرٍ من الإشارة إلى هذا الموضوع ، بل كِتُبَتْ مؤلفات كثيرة بهذا الخصوص منها على سبيل المثال كتاب (تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق) مسكويه ، وكتاب (الأخلاق) لمحيي الدين بن عربي ، (وتسع رسائل في الحكمة والطبيعيات) لابن سينا ، وكتاب (شعب الإيمان) للبيهقيّ ، وكتاب (أحياء علوم الدين) للغزاليّ ، وقد خصص بعضهم لذلك أبواباً كما فعل البخاريّ في صحيحه ، إذ جعل للقيم باباً خاصاً تحت عنوان كتاب (الآداب) ، وقد أورد علماء المسلمين تقسيمات وتصنيفات متعددة لهذا القيم فقد ذكر ابن سينا أنّ أصول الفضائل هي ، العفة ، الشجاعة ، والحكمة ، العدالة (ابن سينا ،١٢٩٨هـ،ص١٠٧) .

لقد اختلف الفلاسفة في تفسير القيم ، فقائل يقول : إنَّ القيم مثالية وإنهَّا وجدت قبل وجود الإنسان في المجتمع ،وإنَّهُ ليس للمجتمع فضل في وجودها ،فقيمة الشيء كامنة فيه وتعبر عن طبيعته، وعلى ذلك فإنَّ القيم ثابتة لا تتغير، وإنَّ الذين يثبتون هذه النظرية هم الذين يأخذون بالفلسفة المثالية التي تبناها أفلاطون ودافع عنها ،في حين

يرفض بعض الفلاسفة مثالية القيم ويعدُّونها لم تكن موجودة أصلاً وإنما وجدت نتيجة لاجتماع الإفراد بعضهم مع البعض، وتكوينهم للمجتمعات افرز هذه القيم ،فمن تجارب هذه المجتمعات استطاعت أن تميز بين الغث والسمين، وبين الخير والشر ، وبين ما هو ملائم و غير ملائم ، وصاغت الخير بقوالب من القيم ، وعدت هذه القيم الموجه لسلوك الإنسان داخل مجتمعه ، وفي ضوء ذلك ما يصلح كقيمة في مجتمع ما يمكن أنْ يكون في مجتمع أخر قيمة سلبية مرفوضة .(مغنية،٢٠٠٢،ص٢٥).

فالشجاعة والإيثار وضبط النفس من الصفات المرغوبة في كلَّ ثقافة ، ولكن القيم ليست صفات مجردة فحسب ، بل هي في الواقع أنماط سلوكية تعبر عن هذه القيم ، ويمكن النظر إلى القيمة على أنَّها اهتمام أو اختيار أو تفضيل أو حكم يصدره الإنسان على شيءٍ ما مستعيناً بالمبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع ، لتحديد المرغوب واللامرغوب من أنماط السلوك كما وتعبر القيم عن كلِّ ما هو جدير بأن يطلب ويقدر وتتوجه نحوه الرغبات ، ويمكن أنْ يكون سبب التقدير للقيمة من قبل المجتمع أو من قبل الفرد أو أنْ يكون قد حثت عليها العقيدة (هويدي، ١٩٦٥ : ص٢٦٩).

ومن الملحوظ أن " النمو الخلقي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الاجتماعي، ويخضع تطوره المدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة، ويرتبط من ناحية أخرى بالنمو الديني، وبمدى علاقة الفرد بالشعائر، وبمدى استجابته لمستويت الخير والشر "(السيد: ١٩٧٥، ص ٣٢٦).

ويؤكد (العيسوي: ٢٠٠٢، ص ٢٣٠) أن معظم الدراسات التي أجريت " وجدت أن الغالبية الساحقة من المراهقين يؤمنون بالقيم الدينية ويرتادون أماكن العبادة، فالدين عامل قوي في حياة الشباب".

فإذا كان المجتمع خيرا تنتشر به القيم الخلقية فإن ذلك سينعكس ايجابيا على سلوك أفراده فيرقي النمو الخلقي لديهم فيعيش المجتمع في أمن وطمأنينة وسعادة فعلى الأسرة أن تربي أفرادها على الفضائل وترتقي بأخلاقهم. و" على المدرسة أن تعمل على تثبيت العقيدة لدى طلابها، وتعمل على تربية الضمير الخلقي، والوازع الديني لديهم من

خلال دروس التربية الدينية وغيرها ولابد من الربط بين التقدم العلمي والحضاري والقيم الخلقية والدينية".

(مطاوع، و عبود: ١٩٧٧، ص ١٠١) فالأسرة والمدرسة وسطان هامان من وسائط التربية، إذا قاما بدورهما التربوي على أكمل وجه سوف نرقى بالنمو الخلقي لدى طالب المرحلة الثانوية.

واهتم علماء المسلمين بموضوع القيم، وبحثها على انها احكام شرعية تحت مصطلح الفضائل والاخلاق والاداب ، ولايخلو كتاب حديث او فقه او تفسير من الاشارة الى هذا الموضوع ، بل كتبت مؤلفات كثيرة بهذا الخصوص منها على سبيل المثال كتاب تهذيب الاخلاق وتطهير الاعراق لابن مسكويه ، وكتاب الاخلاق لمحيي الدين بن عربي ، وتسع رسائل في الحكمة والطبيعيات لابن سينا، وكتاب شعب الايمان للبيهقي، وكتاب احياء علوم الدين للامام الغزالي ، وقد خصص بعضهم لذلك أبوابا خاصة كما فعل الامام البخاري في صحيحه إذ جعل للقيم باباً خاصاً تحت عنوان كتاب (الاداب) . وقد أورد علماء المسلمين تقسيمات وتفضيلات عديدة لهذا القيم فقد ذكر ابن سينا أنّ اصول الفضائل هي ، العفة ، الشجاعة ، والحكمة ، العدالة (ابن سينا ،١٢٩٨هـ،ص١٠٧) .

في حين ذكر ابن حزم أن اصول الفضائل كلّها اربعة ، عنها تتركب كل فضيلة وهي : العدل ، والفهم ، والنجدة ، والجود. (الاندلسي، ١٩٨٠،ص٣٧٩) .

لقد كانت الأخلاق موضع اهتمام واضح لدى المسلمين كافة، ويدلُّ على ذلك أننّا نجد هذا الاهتمام بها لدى عامة الناس ، وفي فروع مختلفة بين علماء وأدباء وفقهاء ورواة الإخبار ، ومختلف المثقفين المسلمين ، كما ظهر الاهتمام بالأخلاق كذلك في الكتب والموسوعات التي تشمل موضوعات مختلفة في الأدب والسياسة والتاريخ ...وسواها (رفقي وفتحي، ١٩٨٣: ص ١٠٢ . ١١٦).

ثالثاً:

التعليم المهني:

يحظى التعليم المهني بأهمية بالغة بوصفه ركيزة من ركائز الحياة في المجتمعات المعاصرة والمتقدمة والنامية على حد سواء (حساوي، ١٩٨٩: ص٩).

أن ما نسميه اليوم بالتعليم المهني بدأ من تدريب الأفراد في المستعمرات الأمريكية حيث الشباب الصغار كانوا يتعلمون الحرف في المصنع والمزارع ولكن بعد صدور قانون عام (١٨٠٧) تنقلت فكرة التدريب اليدوي) إلى الولايات المتحدة عن أوربا في نهاية القرن التاسع عشر وأدخلت في بعض المدارس ورش ميكانيكية أو صناعية يجري فيها تدريب الفتيان على أعمال في الصناعة بينما لا يزالون في المدرسة وأصبح التعليم المهني في المدارس العلمة جزءا معتمدا من التعليم العام، وإن كانت بعض الولايات قد أنشأت مناهج تعليم مهني منفصلة في مدارس منفردة من المدارس العالية التقليدية و هكذا أقيم نظامان منفصلان للمدرسة العامة أحدهما أكاديمي والآخر مهني (سعيد، ١٩٩٩: ص ٩٠).

إن التعليم المهني لا يمكن تجزئته عن النظام التعليمي في شكله الكبير على الإط لاق، فالتعليم المهني في صورته الواسعة هو ذلك النوع من التعليم الذي يجعل فردا ما قابلا للعمل في مجموعة من المهن أفضل من قابليته للعمل في مجموعة أخرى، وهو بهذا يختلف عن التعليم العام الذي يو زبه في الأهمية رغم كونه لا يعد الأفراد أهلا للعمل (الخطيب، ١٩٩٥، ٥١، ج ١).

ويرى المصري، ١٩٩٠ أن برامج التعليم المهني تشترك بمجموعة من الأهداف العامة سواء كانت هذه البرامج لإعداد الدارس لمزاولة مهنة معينة، أو لرفع كفاءته في المهنة التي يمارسها ضمن مفهوم التعليم المتواصل والتربية المستديمة، أو لتطعيم لتعليم العام بجوانب مهنية وتقنية، ومن ناحية أخرى يتميز كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة لبرامج التعليم المهني باهداف خاصة تمليها طبيعة هذه البرامج و الفئات المستهدفة فيها.

المبحث الثاني

دراسات سابقة:

إن الدراسات والبحوث ما هي إلا تراكم جهود الباحثين ، الذين لهم الفضل في تسليط الضوء على مشكلة ما ويجاد الحلول. لهذا سيعرض الباحث ما حصل عليه من دراسات ، وكانت على نوعين الأول الدراسات المتضمنة القيم الخلقية في ضوء نمط التعليم ، والنوع الثاني الدراسات المتضمنة دور المدرسة الثانوية الصناعية في إكساب طلابها القيم اللازمة لرفع مستواهم المهاري ، والدراسات الاجنبية الدراسات التي تناولت

قيم طلبة المدارس الثانوية في مدارس أوماها العامة. والثاني، القيم الاجتماعية المنتقاة والتي يعتبرها الطلبة ذات أهمية في المدارس الابتدائية في ايران

دراسة حميدة إبراهيم (١٩٨٧): بعنوان " القيم الخلقية في ضوء نمط التعليم في الإسلام" وهدفت إلى.

- الوقوف على القيم الأخلاقية الإسلامية، وأهم مراحل وخصائص النمو الأخلاقي من المنظور الإسلامي.
- ابراز أهم الطرائق التي يمكن استخدامها لتعليم القيم الأخلاقية في ضوء نمط التعليم في الإسلام.

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: -

- افتقار مجال تعليم الأخلاق الإسلامية إلى الدراسات النظرية والتنظيرية ذات المسحة التأصيلية الفلسفية .
- اتساع وشمول المفهوم الإسلامي للقيم.
- شمول النظرة الإسلامية للأخلاق والقيم الأخلاقية والاهتمام الكبير بهما. : عملية تعليم القيم الأخلاقية الإسلامية ليست عملية ارتجالية، وإنما لها أسس تتضمن التوجيه الواعي لتعليم القيم الأخلاقية .
- عملية القيم الأخلاقية تتميز بالربط بين النظرية والتطبيق.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالقيم الأخلاقية المستمدة من مصادر الإسلام، والعمل بما جاء فيها لأنها تتناسب مع الفطرة الإنسانية وتقاليد المجتمع الإسلامي كما أوصت بضرورة التزام المربين بالقيم الأخلاقية الفاضلة والتربية الإسلامية .

دراسة أسامة باهي (١٩٨٨م): بعنوان " دور المدرسة الثانوية الصناعية في إكساب طلابها القيم اللازمة لرفع مستواهم المهاري"

- وهدفت إلى : تحديد القيم اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية الصناعية من مرحلة التعليم الثانوي الصناعي وعلاقتها بمستوى الأداء المهاري للطلاب (مرتفع – منخفض).

- تحديد دور المدرسة الصناعية في إكساب طلابها تلك القيم، وتحديد ما إذا كانت القيم تختلف باختلاف التخصص لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.
- وقد أعد الباحث الستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (248) طالبة من طلاب المرحلة الثانوية الصناعية من السنة الأولى والثالثة من تلك المرحلة الثانوية الصناعية، وتراوحت أعمار السنة الثالثة ما بين (١٧-١٩) سنة حيث استخدم الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي التحليلي .

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثالثة عند مستوى (٠,٠١) في قيمة الاستقلال والإنجاز والالتزام الشخصي لصالح طلاب السنة الثالثة.
- **وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثالثة عند** مستوى (٠,٠١) في قيمة التفاني والطاعة والتنافس لصالح طلاب السنة الأولى، واختلاف الأنساق القيمية بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثالثة باختلاف التخصص.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالقيم اللازمة لرفع المستوى المهاري لطالب المدرسة الثانوية الصناعية، وتفعيل دور المدرسة الثانوية الصناعية في إكساب النشء القيم المختلفة.

الدراسات الاجنبية:

- دراسية ديفز (Davis، ١٩٧٦)

" **Values of Secondary School Student on the Omaha Public Schools**"

بعنوان " قيم طلبة المدارس الثانوية في مدارس أوماها العامة"

هدفت إلى التعرف على قيم الطلبة في المرحلة الثانوية واتجاهاتها نحو مجموعة من القيم، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اعتقاد الطلبة البيض والسود في القيم الأخلاقية الإيجابية، واعتقادهم في القيم السلبية حيث استخدم الباحث لذلك استبانة خاصة بالقيم الأخلاقية طبقت على عينة من ست مدارس ثانوية، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اعتقد الطلبة البيض والسود في القيم الأخلاقية الإيجابية، واعتقادهم في القيم السلبية.
إذ إنهم يؤيدون القيم الإيجابية ويرفضون القيم السلبية. | وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالقيم الإيجابية لدى طلاب المدارس الثانوية في مدارس أوماها العامة، وتجنب القيم السالبة لديهم.

٢-دراسة الأزادة (AL،Izadeh،١٩٨٤)

"Social Values That Seleted Iranian Students Consider Important in the Elementary School"

بعنوان " القيم الاجتماعية المنتقاة والتي يعتبرها الطلبة ذات أهمية في المدارس الابتدائية في ايران" وهدفت إلى:

إعادة تقييم القيم الاجتماعية في ضوء التغيرات الإجتماعية في إيران وهي تلك التي يجب أن يشتمل عليها المنهاج الدراسي للمدرسة الابتدائية، وتحديد أي القيم (من إحدى عشرة قيمة يجب تحديدها) يجب أن يشتمل عليها منهاج المدرسة، ومدى التركيز على القيم التي يتم انتقاءها في المنهاج.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) فردا من الإناث و (٧٩) فردا من الذكور و(٤٥) منهم خريجون و (٦٣) منهم لم يتخرجوا بعد وهم من جامعة ميسوري – كولمبيا (Missouri – Columbia)

وقد تم استخدام أداتان لهذه الدراسة هما استبانة من مجموعة قيم اجتماعية، وورقة معلومات شخصية صممت لهذه الدراسة، ومن ثم تحليل النتائج عن طريق النسب المئوية ومقاييس المتغيرات والتوزيعات حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لكونه انسب المناهج لدراسة الوصفية بين المتغيرات ووصف الظاهرة المدروسة وتحليليها. وتعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢)

إجراءات البحث:-

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي، كان لابد من تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينة ممثلة له وإعداد الأدوات المناسب للقياس والتأكد من صلاحيتها وقدرة فقراتها على التمييز وصدقهما وثباتها، ومن ثم تطبيقها على عينة البحث المختارة، واستعمال الوسائل الإحصائية المناسب لتحليل البيانات ومعالجتها، وفي مايأتي وصف **لإجراءات البحث:-**

أولا:- مجتمع البحث:-

يقصد به جميع المفردات او الوحدات الظاهرة التي تشمل البحث ويعرف المجتمع بأنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول البحث، فهو مجموعة كاملة من الأفراد او الأشياء او الدرجات التي يرغب الباحث في دراستها (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٦). يتكون مجتمع البحث الحالي من مدرسي ومدرسات في مدارس التعليم المهني في مديرية تربية الرصافة الثالثة محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) اذ بلغ عددهم (١٧٥) فرد موزعين من الذكور (٦٠) ومن الإناث (١١٥)، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

يوضح مجتمع البحث

مدرسين التعليم المهني		المجموع الكلي
الذكور	الاناث	
٦٠	١١٥	١٧٥

ثانياً:- عينة البحث:

هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث ليجري عليه دراستهِ (داود عبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٧). وقد ضمت عينة البحث الحالي مدرسي ومدرسات في مدارس التعليم المهني في مديرية تربية الرصافة الثالثة محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) والبالغة (١٠٠) من المدرسين والمدرسات، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وبطريقة التوزيع المتساوي، وبنسبة (٥٧%) وتعد هذه النسبة مناسبة لتمثيل مجتمع البحث، وتم توزيع عينة البحث بحسب الجنس وحيث بلغ عدد المدرسين (٣٤) وعدد المدرسات (٦٦) والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

يوضح عينة البحث

مدرسين التعليم المهني		المجموع الكلي
الذكور	الاناث	
٣٤	٦٦	١٠٠

رابعاً- أداة البحث :

تتوقف دقة معلومات البحث وصلاحياتها وإمكانية الاعتماد على نتائجها، على الأداة التي يعتمد عليها في جمع المعلومات، ولما كان البحث الحالي يتطلب معلومات واسعة فأن المقياس في مثل هذا البحث هو أفضل أداة لبلوغ أهدافه إذ أنه من الوسائل الشائعة، في

جمع البيانات في البحوث التربوية، التي تتعلق بالآراء والاتجاهات للحصول على حقائق متعلقة بالظروف والأساليب القائمة.(داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠ : ٢٢)

وصف الأداة :

بني أستبيان القيم الاخلاقية لطلبة التعليم المهني والتي تتركز على ثلاث مجالات وهي (علاقة الطلبة بالمدرسين – علاقة الطلبة بزملائهم – علاقة الطلبة بالإدارة المدرسية والموظفين) وتمثل كل مجال منها في ٦ فقرات ويكون مقياسها خماسي في الإجابة هي (دائماً ، غالباً ، حياناً ، نادراً ، لا) بالتالي تكون أستبيان القيم الاخلاقية لطلبة التعليم المهني من ١٨ فقرة . كما موضح في ملحق (١)

أولا : صدق الأداة (الصدق الظاهري)

ويعني أن المقياس يتضمن فقرات على صلة بالمتغير الذي يراد قياسه ، وأن مضمونها يتفق مع الغرض منها، فضلاً عن نوع الفقرات واتساقها، وكيفية صياغتها ومدى وضوحها أضاف إلى ذلك التعليمات التي تحتويها من حيث الوضوح والدقة والموضوعية ومدى مناسبتها بوصفها أداة لقياس الغرض الذي وضعت من أجله. (المنسي، ١٩٩٨، :١٨٩)

ويضأ هو صدق يستهدف التحقيق من مدى صلاحية انتماء الفقرة إلى مجالها، إذ يعمم المقياس بعد الانتهاء من صياغة فقراته، على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص.(عطية، ٢٠١٠ : ١٠٨)

ويمكن التوصل إلى الصدق الظاهري عن طريق عرض أداة البحث بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية ، إذ بلغ عددهم(١٨) محكماً ، طلب منهم إبداء أرائهم حول مجالات الاستبيان وفقراته من حيث الوضوح في الصياغة وملائمتها لقياس المجال الذي تنتمي إليه فضلاً عن إمكانية إضافة وحذف ما يرونه مناسباً من الفقرات، ثم تم تحليل الاستجابات ولتحديد قبول أو رفض كل فقرة من فقرات أداة البحث تم اعتماد نسبة ٨٠% حداً أدنى للقبول، و بعد تحليل إجابات المحكمين على فحوى الاستبيان تبيين أنه جميع فقرات الاستبيان قد حصلت على موافقة المحكمين بنسبة تتراوح ما بين (٨٣%) و (١٠٠%)

ثانيا :ثبات أداة

ويُقصد بالثبات في القياس النفسي " دقة الأداة في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه وطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المستجيب " ،وتعد الأداة ثابتة إذا كانت تؤدي النتائج نفسها في حالة تكرارها خاصة إذا كانت الظروف المحيطة بالأداة والمستجيب متماثلة في كلا التطبيقين. (مجيد وعيال ، ٢٠١١ : ٨١)

ولغرض الحصول على ثبات المقياس استخدم الباحث الطرق الآتية:

أ. طريقة إعادة التطبيق (إعادة الاختبار):

تعني هذه الطريقة أن تكون النتائج التي تظهرها الأداة ثابتة بمعنى، تشير إلى الأشياء أو النتائج نفسها لو أعيد تطبيقها على العينة نفسها بعد مدة زمنية ملائمة فعندما لا تتغير النتائج بإعادة تطبيق الأداة ولا تختلف استجابات المفحوص فهذا يعني أن الأداة ثابتة. (عطية، ٢٠١٠ : ١١١)

وهذه الطريقة تدل على استقرار النتائج وقد طبقت الاستبانه على عينة الثبات البالغ عددها (٣٠) مدرس ومدرسة من خارج عينة البحث وبطريقة العينة العشوائية وكانت المدة الفاصلة بين التطبيقين (١٤) يوما ثم أُعيد التطبيق على العينة نفسها، وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات لأفراد العينة في التطبيق الأول وبين درجاتهم في التطبيق الثاني بلغ معامل الثبات (٠,٨٨)

ب. طريقة معادلة ألفا كرونباخ :

اعتمد الباحث على طريقة معامل ألفا كرونباخ، للتحقق من ثبات أستبانه البحث فقد تم قياس الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي الذي يعني الثبات الداخلي لفقرات الأداة، ويستخدم لهذا الغرض معادلة ألفا كرونباخ، لأنها من الطرائق المعتمدة من قبل العديد من الباحثين في هذا المجال.(صلاح الدين، ٢٠٠٠ : ١٦٦)إذ بلغ معامل ثبات بهذه الطريقة (٠,٩١)

الوسائل الإحصائية :

اعتمد الباحث في جميع المعالجات الإحصائية على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وقد تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:(الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معادلة الفاكرونباخ ، الاختبار التائي لعينة واحدة ، معامل ارتباط بيرسون)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الاول

التعرف على مدى ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الاخلاقية من وجهة نظر مدرسيهم.

تم حساب متوسط درجات افراد العينة البالغ عددها (١٠٠) فرد مستجيبا على أداة القيم الاخلاقية اذ بلغ (٦٥,٥٧) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٣,٦٤) درجة وهو اكبر من الوسط الفرضي للاداة البالغ (٥٤) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استعمل الاختبار التائي (t–Test) لعينة واحدة فبلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,٥٩) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) والجدول (٣) يوضح ذلك ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي لإفراد العينة وتشير هذه النتيجة إلى ان طلبة التعليم المهني يتمتعون في قيم اخلاقية من وجهة نظر مدرسيهم ومدرساتهم.

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لدرجات افراد العينة على اداة القيم الاخلاقية

القيم الاخلاقية	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
	١٠٠	٦٥,٥٧	١٣,٦٤	٥٤	٨,٥٩	١.٩٨٠	دالة

وسيقوم الباحث باستعراض مجالات استبيان القيم الاخلاقية لطلبة التعليم المهني

١. علاقة الطلبة بمدرسيهم :

يعرض الجدول (٤) استجابات عينة البحث عن علاقة الطلبة بمدرسيهم.

جدول (5)

يوضح نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمجال علاقة الطلبة بمدرسيهم

علاقة الطلبة	العينة	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
بمدرسيهم	١٠٠	٩٩	٢١,٨٩	١٨	٤,٨٩	٧,٧٦	١.٩٨٠	دالة احصائياً

يتضح من نتائج الجدول (٤) أن الوسط الحسابي لمجال علاقة الطلبة بمدرسيهم ، بلغ (٢١,٨٩) والانحراف المعياري (٤,٨٩) وهو اكبر من الوسط الفرضي للمجال البالغ (١٨) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسطين استعمل الاختبار التائي (t–Test) لعينة واحدة وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٧٦) وهي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهي دالة لصالح الوسط الحسابي للعينة، وهذه النتيجة تشير أن طلبة التعليم المهني علاقتهم مع مدرسيهم علاقة قوية من وجهة نظر مدرسيهم ومدرساتهم .

٢. علاقة الطلبة مع زملائهم:

يبين الجدول (٥) استجابات عينة البحث عن مجال علاقة الطلبة مع زملائهم

جدول (٥)

يوضح نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمجال علاقة الطلبة مع زملائهم

علاقة الطلبة مع زملائهم	العينة	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
	١٠٠	٩٩	٢١,٩١	١٨	٤,٧٩	٨,١٤	١.٩٨٠	دالة احصائياً

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن الوسط الحسابي لمجال علاقة الطلبة بمدرسيهم ، بلغ (٢١,٩١) والانحراف المعياري (٤,٧٩) وهو اكبر من الوسط الفرضي للمجال البالغ (١٨) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسطين استعمل الاختبار التائي (t–Test) لعينة واحدة وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,١٤) وهي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهي دالة لصالح الوسط الحسابي للعينة، وهذه النتيجة تشير أن طلبة التعليم المهني علاقتهم مع زملائهم علاقة قوية من وجهة نظر مدرسيهم ومدرساتهم .

٣. علاقة الطلبة بالإدارة المدرسية والموظفين

يبين الجدول (٦) استجابات عينة البحث عن مجال علاقة الطلبة بالإدارة المدرسية والموظفين

جدول (٦)

يوضح نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمجال حاجة قوة السلطة

علاقة الطلبة بالإدارة المدرسية والموظفين	العينة	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
	١٠٠	٩٩	٢١,٧٧	١٨	٤,٩٨	٧,٥٦	١.٩٨٠	دالة احصائياً

يتضح من نتائج الجدول (٦) أن الوسط الحسابي لمجال علاقة الطلبة بمدرسيهم ، بلغ (٢١,٧٧) والانحراف المعياري (٤,٩٨) وهو اكبر من الوسط الفرضي للمجال البالغ (١٨) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسطين استعمل الاختبار التائي (t–Test) لعينة واحدة وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٥٦) وهي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهي دالة لصالح الوسط الحسابي للعينة، وهذه النتيجة تشير أن طلبة التعليم المهني علاقتهم بالإدارة المدرسية والموظفين علاقة قوية من وجهة نظر مدرسيهم ومدرساتهم .

الهدف الثاني

التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في وجهه نظر المدرسين في ممارسة القيم الاخلاقية لطلبة التعليم المهني تبعا لمتغير النوع (ذكور،اناث).

تم استخراج الفرق تبعاً لمتغير الجنس على وفق الدرجة الكلية لاستبيان القيم الاخلاقية ، إذ بلغ متوسط درجات افراد العينة الذكور (٦٤,٦٨) درجة لاستبيان القيم الاخلاقية البالغ عددهم (٣٤) مدرس وبانحراف معياري مقداره (١٣,٠٥) درجة ، في حين بلغ متوسط درجات افراد العينة الاناث (٦٧,٢٩) درجة لاستبيان القيم الاخلاقية البالغ عددهن (٦٦) مدرسة وبانحراف معياري مقداره (١٤,٢٥) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٩١٨) اما القيمة الجدولية (١.٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) وكما موضحة في الجدول (٧).

وبما ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠.٩١٨) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨٠) وبدرجة حرية (٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وعليه فان الفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائياً وتشير النتائج على وفق متغير الجنس انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهات النظر لمدرسي التعليم المهني بالنسبة لمتغير الجنس إذ يمكن القول أنه كلا الجنسين ذكور واناث لهم رأي موحد في القيم الاخلاقية لطلبة التعليم المهني

الجدول (٧)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بحسب متغير الجنس

المتغير	الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
القيم الاخلاقية	ذكور	٣٤	٦٤,٦٨	١٣,٠٥	٩٨	٠.٩١٨	١.٩٨٠	غير دالة
	اناث	٦٦	٦٧,٢٩	١٤,٢٥				

الاستنتاجات:-

في ضوء نتائج البحث تم التوصل للاستنتاجات الآتية:-

١- طلبة التعليم المهني من وجهة نظر مدرسيهم يتمتعون بقيم اخلاقية عالية

٢- لا يوجد اختلاف في وجهه نظر المدرسين في القيم الاخلاقية للطلبة التعليم المهني تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)

التوصيات :- في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بالاتي:-

١. الاهتمام بالقيم الاخلاقية المخوذة من مصادر الاسلام، وتنميه بعض القيم الاخلاقية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
٢. ضرورة الاهتمام بالشباب وتلبية رغباتهم وحاجاتهم بما هو نافع لهم بقامة بعض الفعاليات الثقافية والرياضية الخاصة بهم .
٣. الاهتمام بدراسة التراث الاسلامي والاخلاقي الذي خلفة الاسلام متمثل بالرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم)واهل البيت والعلماء خاصة في مجال الاخلاق.
٤. ضرورة المام المدرسي والمدرسات بالاساليب التربوية المختلفة لحث الطلبة وتشجيعهم على ممارسة القيم الاخلاقية ،وخاصة الاساليب التي يفتقر اليها مدرسي المرحلة الاعدادية والتي كشفت الدراسة انهم يستخدمونها بدرجة متدنية.

المصادر

١. داوود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور (١٩٩٠)، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، جامعة بغداد.
٢. صلاح الدين، محمود (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
٣. عطية، محسن علي (٢٠١٠)، البحث العلمي في التربية، مناهجه، أدواته، وسائل إحصائية، دار المناهج، عمان.
٤. مجيد ، عبد الحسين رزوقي وعيال ، ياسين حميد (٢٠١١) : القياس والتقويم للطالب الجامعي ، ط ١، مكتب اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.
٥. ملحم، سامي(٢٠٠٠) مناهج البحث في التربية وعلم النفس،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٦. المنسي ،محمود عبد الحليم(١٩٩٨) التقويم التربوي،ط١، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

ملحق (١)

أداة البحث بصورتها النهائي

السيدة الفاضلة ..... المحترمة

السيد الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء بحثه الموسومة (مدى ممارسة طلبة التعليم المهني للقيم الاخلاقية من وجهه نظر مدرسيهم) .

ولتحقيق هدف البحث يرجو الباحث من حضرتكم قراءة كل عبارة في هذا الاستبيان قراءة متأنية ودقيقة والإجابة عليها بوضع علامة (✓) إمام ما ترونه مناسباً من وجهة نظركم ، مع العلم بأن إجابتكم ستكون موضع ثقة وسرية ولن تستخدم ألا لأغراض البحث العلمي .

شكر وتقدير الباحث لتعاونكم

الباحث

م.د وسام علي حاتم

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	لا
	علاقة الطلبة بمدرسيهم					
١	ينتج العمل بدقة إذا ما كلف به من قبل مدرسيه					
٢	يتقبل النقد من مدرسيه بصدر رحب					

٣	يطرق الباب مستأذنا قبل الدخول إلى الصف					
٤	يصغي إلى المدرس أثناء الدرس ولا يشوش على حديثه					
٥	يعتذر لمدرسيه إذا أساء إليهم					
٦	يلتزم الصدق في التعامل مع مدرسيه					
	علاقة الطلبة مع زملائهم					
٧	يحترم مشاعر زملائه حتى لو اختلفوا معه في الرأي					
٨	يحافظ على ممتلكات زميله كأنها له					
٩	يصدر الحكم على زملائه بتأني وروية بعيداً عن الأهواء					
١٠	يعفو عن زميله إذا ما أخطأ في حقه					
١١	يقف بجانب زملائه المستضعفين عند الحاجة					
١٢	يتواضع في معاملة زملائه ولا يتعالى عليهم					
	علاقة اللبة بالإدارة المدرسية والموظفين					
١٣	يتفانى في أداء الأعمال الموكلة إليه من قبل الإدارة المدرسية					
١٤	يصغي إلى التوجيهات والإرشادات التي يلقيها إليه مدير المدرسة					
١٥	يحافظ على مرافق المدرسة وممتلكاتها					
١٦	يطرق الباب مستأذنا عند دخوله غرفة الإداريين					
١٧	يلتزم الصدق في حديثه مع مدير المدرسة والموظفين					
١٨	يتجنب تجريح الموظفين في المدرسة ويحترمهم					

ممارسة مدرسي اللغة العربية للأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة

م.د. طه ابراهيم جودة
الجامعة المستنصرية- كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

ممارسة مدرسي اللغة العربية للأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة

م.د.طه ابراهيم جودة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية من وجهة نظرهم، والأسباب التي تمنعهم من ممارستها، واتجاهاتهم نحو ممارستها.

اتبع الباحث المنهج الوصفي منهجًا للدراسة، واعد ثلاث أدوات للحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف دراسته: الأولى استمارة استبانة بالأنشطة التعليمية المدرسية ودرجة ممارستها اشتملت على(٢٢) فقرة، وضعت أمام كل فقرة ثلاثة بدائل هي:(دائماً، أحياناً، إطلاقاً)، والثانية استمارة استبانة بالأسباب التي تمنع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من ممارستها، اشتملت على (٢٢) سبباً، ووضعت أمام كل منها ثلاثة بدائل هي: (أعدها سبباً رئيساً، أعدها سبباً ثانوياً، لا أعدها سبباً مطلقًا)، والثالثة مقياس لقياس اتجاهات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية. اشتمل على(٣٧) فقرة وضعت أمام كل منها خمسة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحيانًا، نادراً، إطلاقاً).

اختار الباحث عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (١٠٠) مدرس ومدرسة، ممن يدرسون اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، يتوزعون على(٣٦) مدرسة متوسطة في مركز محافظة بغداد قطاع الرصافة.

وكشفت نتائج الدراسة عن تدني درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة بمركز مدينة بغداد الرصافة، فجميع الأنشطة التي جاءت في استمارة الاستبانة لم يمارس أي منها. وهنالك (٢١) سبباً تقف وراء تدني ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية، ولدى مدرسي اللغة

العربية ومدرساتها اتجاهات سلبية نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة الإعدادية.واعتماداً على النتائج التي كشفتها الدراسة واستكمالاً لها أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها: أهمية التأكيد على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بوجوب ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية عبر تعليمات تحثهم وتشجعهم على ذلك. وإصدار دليل بالأنشطة التعليمية المدرسية لمختلف المراحل الدراسية لإفادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها منها في أثناء تدريسهم للغة العربية. ومعالجة الأسباب التي كشفتها نتائج الدراسة التي تمنع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.كما اقترح إجراء عدد من الدراسات المستقبلية منها: إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مستوى مدينة بغداد بقطاعيها الرصافة والكرخ لتكوين صورة شاملة عن واقع الممارسات للأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة، وإجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية عن مراحل تعليمية أخرى و مواد دراسية أخرى.

Summary

Practice of Arabic Language teachers for school educational activities in middle school

Summary of the Study

The study aimed to find out the degree of Arabic language teachers and Madrsadtha school educational activities from their point of view, and the reasons that prevent them from exercising, and their attitudes towards exercise.

Follow researcher descriptive approach to the study, promising three tools to get the data necessary to achieve the objectives of his study: the first from identifying educational activities and school degree exercise included (22) paragraph, placed in front of each paragraph three alternatives are: (always, sometimes,never), and the second from identifying the reasons that prevent Arabic language teachers and Madrsadtha of exercise, which included (22) cause, and placed inn front of each them three alternatives are : (prepared by a major cause, prepared cause a secondary, not prepared absolute ground), and the third measure to measure trends Arabic language teachers . and Madrsadtha about the practice of school educational

activities. Included (37) paragraph and pleased in front of each of them five alternatives are (always, often, sometimes, rarely, never).

Researcher chose a random sample the number of its members (100) and school teacher, who is studying Arabic at the intermediate stage the status of the city of Baghdad Rusafa sector.

The results of the study revealed the low degree of Arabic language teachers and Madrsadtha school educational activities at the intermediate stage the status of the city of Baghdad Rusafa, all activities witch came in the from questionnaire did not exercise any of them. There (21) reasons behind the low exercise Arabic language teachers and Madrsadtha for educational activities, homework help, and the Arabic language teachers and Madrsadtha negative trends towards the exercise of educational activities school in middle school. Depending on the results revealed by the study and complement her researcher recommended a number of recommendations,including; the importance of emphasizing the Arabic language teachers and Madrsadtha there must be school educational activities through instructions, urging them and encourage them to do so. And a guide to school educational activities for various grades to benefit the Arabic language. And address the root causes revealed by the results of the study that prevent Arabic language teachers and Madrsadtha from exercising educational activities school. Also suggested a number of prospective studies including: a study similar to the current level of Baghdad Baktaiha Rusafa and Karkh to form a comprehensive picture of the reality of practice for learning activities school stage medium, and conduct a study similar to the current stages of other educational and other subjects.

مقدمة الدراسة وأهميتها:

إن تحديث العملية التعليمية وتطويرها في أي مجتمع من المجتمعات لايبدأ من الصفر، وإنما يبدأ من دراسة الواقع الحالي لتلك العملية دراسة علمية منهجية تشمل عناصر هذه

العملية ومكوناتها مجتمعة، وتعد هذه الخطوة ضرورة تسبق أي عملية تطوير في أي مجال.

وفي هذا الصدد يشير الوكيل إلى ذلك بقوله :(إن أي خطوة من خطوات التطوير هي دراسة شاملة لما هو قائم ولما فيه من محاسن ومساوئ)(الوكيل، ١٩٨٢، ص٣٦)، فالدراسة المسحية ليست لتشخيص الواقع الحالي بكل مافيه، وإنما هي في الحقيقة خطوة لازمة لعملية تطوير هذا الواقع، فتطوير العملية التعليمية على سبيل المثال يستلزم دراسة واقعها الحالي، حتى نتمكن من معرفة ماينبغي حذفه أو تغييره أو الإبقاء عليه من الواقع الراهن للعملية التعليمية التي نقوم بدراستها، لان الوقوف على واقع أي ظاهرة تربوية هو في الحقيقة خطوة تمهيدية لعملية تحديثها وتطويرها.

وتأسيسا على ما تقدم يرى الباحث أن الأنشطة التعليمية المدرسية موضوعًا ذا جدوى وأهمية يستحق أن يبحث سيما بعد الأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج، إذ أصبحت الأنشطة التعليمية جزءاً مهماً من المنهج المدرسي، وأخذت المدارس تبتعد قليلا عن المنهج التقليدي بإدخالها أنشطة تعليمية مختلفة، خاصة بعد التحول الذي شهدته التربية الحديثة من تركيزها على المتعلم ورعايته معرفياً ووجدانياً ومهارياً بدلاً من تركيزها على المادة الدراسية. وقد أدى هذا التحول إلى أن أصبحت الأنشطة من أهم مزايا المدرسة الحديثة، لهذا حظيت باهتمام ملحوظ من لدن رجال التربية ومفكريها والقائمين على العملية التعليمية، تقديراً منهم لدورها في تفعيل مواقف التعليم والتعلم، واهتمامها بمختلف عملياتهما، وتأكيدها على الجانب الوظيفي في التعلم.

ففي العراق تأسست في كل مديرية من مديريات التربية وحدة تعنى بالأنشطة التعليمية من حيث تنظيمها وتحديد طبيعتها وأنواعها ومتابعة تنفيذها وتقويمها وحث المدرسين وطلبتهم على استعمالها، والعمل على تطويرها بالإفادة من تجارب الدول الأخرى في هذا المجال. فبعد أن كانت الأنشطة وسيلة للترويح لزيادة إقبال الطلبة على المدرسة والمادة الدراسية، باتت من أهم اهتمامات التربية الحديثة وركناً مهماً من أركان المنهج المدرسي الحديث.

هذا الاهتمام بالأنشطة التعليمية المدرسية متأتٍ من أهميتها لكل من المعلم والمتعلم، فأهميتها للمعلم تتمثل في الإفادة منها في توضيح المادة الدراسية ومساعدة طلبته على فهمها وحسن استيعابها، وتحقيق الترابط بينها وسوها من المواد الدراسية، وتكامل خبرات طلبته التعليمية، وربط ماتعلموه بحياتهم وبيئتهم المحلية، واكتشاف قدراتهم والعمل على تنميتها وإشباعها، وعلاج مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، ومساعدتهم على التغلب عليها، وإكسابهم القدرة على الملاحظة والمقارنة والمثابرة والأناة والدقة في العمل، وتدريبهم على حب العمل، واحترام العاملين وتقدير العمل اليدوي، واحترام النظام، والحوار والمناقشة، وإبداء الرأي دون تعصب، والعديد من المهارات والعلاقات الاجتماعية، وتنمية ذوقهم الجمالي، وتشجيعهم على التعلم الذاتي. وأهميتها للمتعلمين تتجلى في كونها تسهم في تنمية قدرتهم على العمل الجمعي، وتحمل المسؤولية، وتشبع حاجاتهم، وتساعدهم في بناء شخصياتهم، واستغلال أوقات فراغهم استغلالاً مفيداً، وتنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية، والتعبير عن ذواتهم (مرعي، الحيلة، ٢٠٠٥، ص٢٦١-١٦٥)

تعد الأنشطة التعليمية من أهم مقومات العملية التعليمية التي تسهم في تربية المتعلم تربية متكاملة، نظراً لما لها من آثار إيجابية في شخصيته، لذا حظيت بالعناية اللازمة من مختلف دول العالم، ولاشك أن العناية التي توجهها الدول لأنواع الأنشطة، ومحاولة استثمارها في برامج مدارسها يرجع إلى رغبتها في قيام المتعلمين في أثناء ممارستهم لها بمشروعات تهدف إلى نفع المدرسة بشكل مباشر، ونفع الدولة بشكل غير مباشر، وفي هذا يرى المربون السوفيت أن الطلاب يخضعون لمنهج أكاديمي موحد ثابت في المدارس، إلى جانب هذا تقدم لهم أنواعا مختلفة من الأنشطة حتى يجدوا فيها مخارج لميولهم الفردية، وتنمية استعداداتهم ومواهبهم الشخصية، ويظهروا قدراتهم الدفينة، ويشجعوا على الإبداع والابتكار وبما يحقق ذواتهم ويفيد مجتمعهم (اللقاني، فارعة، ص٢٦٥).

وفي الولايات المتحدة الأميركية ظهر مفهوم جديد للمنهج يضم مجموعة من الأنشطة التي يمارسها الطلبة، ويخصص لها وقتُ في الجدول المدرسي، ويتبناها ويشرف عليها مدرسو المواد الدراسية المختلفة (سالم، ٢٠٠٢، ص٢٦).

ومن الحقائق المسلم بها في مجال الأنشطة المدرسية في الولايات المتحدة الأميركية أن برامجها لايمكن أن تؤدي دورها بنجاح في الحياة بدون حماس المشرفين على الأنشطة المدرسية وإلمامهم بمبادئها واهتمامهم ببرامجها وخبراتهم بمجالاتها(قمر، ٢٠٠٥، ص٢٠٨)، وركز مؤتمر التطوير التربوي العربي المنعقد عام ١٩٨٧ في توصياته على الاهتمام بالأنشطة التربوية سيما التي تعزز المنهج وتربطه بالحياة العملية، من خلال إقامة المعسكرات الصيفية والأندية والجمعيات الثقافية المختلفة، والقيام بالرحلات العلمية للمواقع الأثرية والتاريخية والعلمية والسياسية والاقتصادية، والقيام بخدمة المجتمع من خلال العمل التطوعي وإقامة المعارض الفنية، وحملات النظافة، وتنظيم المرور(سويلم، ٢٠٠٦، ص٦٥).

إن الاتجاهات المعاصرة والمستقبلية تسعى لتفعيل دور هذه الأنشطة في إعداد البرامج وتدريسها، ففي جامعة كمبردج، عمل (تابر) وآخرون مشروعا يهدف لتنمية تفكير طلبة المرحلة الثانوية، من خلال برنامج إثرائي مكون من أنشطة تتحدى قدراتهم، تمهيداً للإقتداء به في إعداد برامج مماثلة تتناسب مع هذه المرحلة(السيد، ٢٠٠٧، ص٥٨) وانطلاقًا من هذا فان المدرس أياً كان تخصصه عليه أن يؤمن بأن النشاط التربوي بات ضرورة تقتضيها التربية الحديثة، وعليه ممارستها كلما دعت الضرورة لذلك، مدركاً أن هذه الممارسة تتم عبر ارتباطها بفلسفة المجتمع وأهدافه ومشكلاته، وبشكل يتوافق مع المنهج المقرر ومستويات طلبته المختلفة، وهذا لايتحقق إلا عبر التخطيط في إعدادها وتقديمها وتنفيذها ومتابعتها وربطها بجميع عمليات التدريس، ومن غير ذلك تفقد هذه الأنشطة الكثير من فعاليتها(مرعي، الحيلة، ص٢٦٤)، وهذا ماينبغي أن يدركه مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص عند تدريسهم لها، فهذه المقررات تغلب عليها صفة الدراسة النظرية، من هنا فإن الأنشطة التعليمية تعمل على تفعيل تدريسها والخروج بها من الجانب النظري التلقيني، إلى الجانب العملي القائم على مشاركة المتعلمين وايجابيتهم في تعلمها، وتمكينهم منها، وزيادة درجة تحصيلهم فيها. وهذا ما توصلت إليه دراسة ريان ١٩٩٤ التي، كشفت نتائجها أن مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية المتصلة باللغة العربية تؤدي إلى زيادة تحصيلهم فيها.

إن هذه الدراسة من حيث موضوعها وأهدافها وطبيعتها مهمة جداً لأي دراسة تهدف إلى تطوير ممارسة الأنشطة التعليمية في مدارسنا المتوسطة، لأن عملية تقويم أي واقع قائم لظاهرة تربوية عملية سابقة وضرورية لتطويرها، فعملية التطوير لايمكن أن تتحقق إلا من خلال عملية تقويم قائمة على دراسة منهجية موضوعية، والدراسة الحالية دراسة تقويمية تسبق عملية تطوير الأنشطة التعليمية المدرسية وتمهد لها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تضمين الأنشطة التعليمية، سواءً أكانت صفية أم لاصفية في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والاستعانة بها أثناء التدريس(السيد، ٢٠٠٧، ص٥٧)(نصر، ٢٠٠٢، ص٢١)، ولكن معظم الدراسات السابقة التي جاءت في الدراسة الحالية كشفت نتائجها أن الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية تمارس في نطاق ضيق ومحدود للغاية، وحتى إذا مورست فأنها تمارس بصورة باهتة ولا تتم على أساس خطة موضوعة بل غالبًا ما تفتقد إلى التخطيط، وتسود العشوائية في ممارستها، وغياب الأهداف المتوخاة منها.

ولحظ الباحث بحكم عمله وخبرته في مجال تدريس اللغة العربية، أن مدرسي هذه المادة لا يهتمون بالأنشطة التعليمية بل جل اهتمامهم منصبٌ على المادة الدراسية التي يغلب عليها الطابع النظري، وأظهرت عينة الدراسة الحالية شكواها من وجود جملة من الصعوبات تقف مانعاً اتجاه ممارستهم للأنشطة التعليمية، يأتي في مقدمتها عدم رغبة العاملين في المدرسة من دعم الأنشطة المدرسية وتبنيها، ونظرتهم السلبية اتجاهها، واعتبارها نوعاً من اللهو واللعب ومضيعة للوقت وهدراً للجهد، تلك النظرة التي تعطي للمعلومات النظرية وزناً كبيراً على حساب الجوانب الأخرى للمنهج. ولاشك أن دراسة الواقع التربوي بمتغيراته ومتناقضاته سيما بعد التحولات التي شهدها العراق بعد عام٢٠٠٣ بات ضرورة يحتمها ذلك الواقع بغية التعرف على أثره في تلك المتغيرات.

تعد الأنشطة التعليمية المدرسية (المنهجية واللامنهجية) احد أهم الموضوعات التي ينبغي الاهتمام بدراستها للوقوف على طبيعتها وجدواها، إذ باتت الأنشطة التعليمية

موضع اهتمام عديد من الدراسات العربية والعالمية انطلاقا من الخروج بالتعليم إلى البيئة المحلية، والأخذ بمبدأ المنهج بمفهومه الواسع.

وقد أراد الباحث دراسة هذا الموضوع الذي كثرت فيه الشكوى من أوساط تربوية مختلفة، فالمدرسون والمدرسات والمشرفون والمشرفات والطلبة جميعهم شكوا من تدني ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية، هذه الشكوى جاءت عبر مقابلات أجراها الباحث مع بعضهم، ولاشك أن مثل هذه الشكوى تعطي مسوغاً موضوعياً لدراستها، وبالتالي الوقوف على طبيعتها وأطرافها، ومن ثم أثرها في العملية التعليمية. وهناك من يرى أن هذه المشكلة وسواها كان ينبغي تأجيل دراستها إلى وقت أفضل مما هو عليه الواقع التعليمي في العراق اليوم. ولكن يمكنني القول إن الواقع التعليمي واقع قائم ومستمر ينبغي دراسته لوضع اليد على جميع المؤثرات التي تؤثر فيه سلباً أو ايجابياً، والدراسة المسحية الواقعية باتت ضرورة ملحة بعد التغير الذي شهده العراق، لأنها تعرض تصوراً موضوعياً عن الواقع التعليمي في العراق بكل مافيه من متغيرات.

وتأسيسا على ماتقدم تأتي الدراسة الحالية لتبحث في الواقع التعليمي في العراق وفي جزئية مهمة منه–الأنشطة التعليمية المدرسية– وهذه الجزئية لها أهميتها في جوانب عديدة من العملية التعليمية، سيما أن موضوع الأنشطة التعليمية في اللغة العربية لم ينل اهتماماً كافياً من الدراسة والتقويم بما يساعد على كشف واقعها.

من هنا تأتي مشكلة الدراسة الحالية التي تتحدد مشكلتها في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الأنشطة التعليمية المدرسية التي يمارسها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة بمدارس مدينة بغداد قطاع الرصافة؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الثلاث الآتية:

١– ما الأنشطة التعليمية المدرسية التي يمارسها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها؟

٢– ما الأسباب التي تمنع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية؟

٣– ما اتجاهات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية؟

أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تتجلى أهمية الدراسة والحاجة إليها في الآتي:

١. إن عملية تقويم واقع الأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية، تعد خطوة ضرورية للتعرف على وجهة نظر هؤلاء في تقويم واقع تلك الأنشطة لأنهم أدرى من غيرهم بمعرفة واقع ممارسة هذه الأنشطة.

٢. الكشف عن الأنشطة التعليمية المدرسية التي يستخدمها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها، وسيساعد ذلك صانعي القرار في وزارة التربية على التخطيط لها وتطويرها.

٣. تكشف الدراسة عن أسباب ضعف ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية، مما يساعد المسئولين في وزارة التربية على اتخاذ الاجراءات الكفيلة بمعالجتها أو الحد منها.

٤. تستجيب الدراسة للعديد من المؤتمرات التربوية التي ركزت على الاهتمام بالأنشطة التربوية التي تغني المنهج، وتربطه بالحياة العملية والبيئة المحلية.

٥. رغم كثرة البحوث التي تناولت الأنشطة التعليمية المدرسية موضوعاً لها، لكنها لم تهتم بدراسة اتجاهات المدرسين نحو ممارستها.

من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة لتقدم أداة موضوعية محكمة لقياس اتجاهات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.

إن الحاجة باتت تشتد في العراق، وخاصة في المرحلة الراهنة، إلى الكثير من الدراسات المسحية لجوانب العملية التعليمية نظراً لقلة المعلومات المتوافرة عن الواقع التعليمي أو انعدام موضوعية تلك المعلومات.

إن معرفة الأنشطة التعليمية المدرسية على طبيعتها خطوة لازمة وسابقة لتطويرها والاهتمام بممارستها في مدارسنا المتوسطة، كونها من الدراسات التي تهتم بجانب من الجوانب التطبيقية ذات الصلة بتدريس اللغة العربية، أملاً في الإثراء، وتقديم بعض التوصيات التي تساعد على الارتقاء بالأنشطة التعليمية.

من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة الطريق أمام دراسات أخرى في مجال الأنشطة التعليمية ذات الصلة باللغة العربية أو غيرها من المواد الدراسية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. معرفة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للانشطة التعليمية المدرسية من وجهة نظرهم.

٢. الكشف عن الأسباب التي تمنع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من ممارسة للأنشطة التعليمية المدرسية من وجهة نظرهم.

٣ .معرفة اتجاهات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها نحو ممارسة الانشطة التعليمية المدرسية.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بالحدود الاتية:

١. الانشطة التعليمية المدرسية.من حيث:(ممارستها، أسباب العزوف عن ممارستها، الاتجاهات نحو ممارستها)

٢. المرحلة المتوسطة، بمدارس مركز مدينة بغداد، قطاع الرصافة

٣. عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

٤. الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي٢٠١١ /٢٠١٢.

تحديد المصطلحات:

النشاط: يعرف النشاط لغوياً بانه الخفة لأمر والجد فيه، والممارسة الصادقة لعمل من الأعمال، فيقال نشط الرجل لعمل ونحوه أي خف له وجد فيه وطابت نفسه له فهو نشط.(المعجم، ١٩٩٠، ص٦١٦).

ويعرف تربوياً بأنه موقف تعليمي شامل يشارك فيه التلميذ برغبته، لاشباع حاجة لديه وتحقيق هدف مرغوب فيهGarter، بينما يعرفه اللقاني بأنه الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلم في سبيل تحقيق وإنجاز هدف ما (اللقاني، ١٩٩٠، ص٢٥٥).

الأنشطة التعليمية المدرسية: يعرفها **اللقاني** بأنها جميع الأنشطة سواء المصاحبة للمواد الدراسية او التي تقع خارج الجدول الدراسي بجميع انواعها.(اللقاني، ١٩٩٠، ص٢١)، ويعرفها وليد، بأنها (مجموعة من الممارسات العملية التي يمارسها الطلاب خارج الفصل

المدرسي، وترمي إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية(وليد، ٢٠٠٣، ص٨)، بينما يعرفها **مجموعة باحثين** بأنها (مجموعة الخبرات والأفعال والتصرفات والممارسات التي ينجزها المتعلم للتدليل على بلوغه الأهداف التربوية– التعليمية بحيث تكون هادئة ومنظمة وموجهة لأغراض وأهداف معينة تمارس داخل الفصل أو خارجه (مجموعة باحثين، ٢٠٠٣، ص٨).

ويعرفها **عابد**، أنها تلك البرامج التي تضعها أو تنظمها الأجهزة التربوية لتكون متكاملة مع البرنامج التعليمي، والتي يقبل عليها التلاميذ وفق قدراتهم وميولهم مع توافر التوضيح وإيجاد الحوافز والدوافع، بحيث تحقق أهدافاً تربوية معينة (عابد، ٢٠٠٦، ص٢٨).

التعريف الإجرائي للأنشطة التعليمية المدرسية:

يعرفها الباحث اجرائياً بأنها مجموعة من الممارسات التعليمية النظرية والعملية المنظمة التي يمارسها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة بمركز مدينة بغداد قاطع الرصافة داخل الصفوف الدراسية أو خارجها بقصد تفعيل تدريس اللغة العربية، وتكميل الخبرات التي يحصل عليها طلبتهم داخل فصولهم الدراسية وكتبهم المقررة، وموجهة لتحقيق أهداف تربوية يتعذر تحقيقها من خلال الخبرات المقرر عليهم، والمتضمنة في استمارة الاستبانة الأولى المعتمدة لأغراض الدراسة الحالية.

دراسات سابقة:

فيما يلي مجموعة من الدراسات التي حصل عليها الباحث من مصادر متعددة، وسنعرضها بإيجاز شديد مكتفياً بأهدافها، وعيناتها، وأدواتها، واهم نتائجها، وبحسب سنوات أجرائها.

دراسةMccalum (1985)، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المشاركة في الأنشطة اللاصفية وتحصيل الطلبة وعدد حالات الغياب والاتجاه نحو المدرسة، واستخدم الاستبانة أداة لدراسته، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم مشاركة كبيرة في الأنشطة هم ذوو تحصيل مرتفع، وغياب أقل، واتجاهات إيجابية نحو المدرسة مقارنة بالطلبة الذين لديهم مشاركة قليلة او لا يشاركون أصلاً في الأنشطة المدرسية (Mccalum,1985.p2567).

وهدفت دراسة Crone (1985) إلى الكشف عن العلاقة بين مشاركة الطلبة في الانشطة المدرسة والتحصيل العلمي، والانضباط داخل الفصل.وكانت الاستبانة اداة للدراسة، حيث وزعت على ثلاث مدارس ثانوية في مدينة نيويورك، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المشاركة في النشاط المدرسي والتحصيل العلمي للطلبة، وان الطلبة المشاركين في النشاط المدرسي أكثر انضباطًا وتحملاً للمسؤولية من زملائهم غير المشاركين في النشاط المدرسي (Crone,1985 ,p2149).

أما krone (1986)، فقد أجرى دراسةً للكشف عن العلاقة بين مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية والتحصيل العلمي والانضباط داخل الفصل، واعتمد الاستبانة أداة للدراسة، حيث تم توزيع الاستبانة على(٢٥%) من طلبة السنة النهائية في المرحلة الثانوية في ثلاث مدارس في إحدى ضواحي مدينة نيويورك، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية بين المشاركة في الأنشطة المدرسية والتحصيل العلمي ووجود علاقة سلبية بين المشاركة في الأنشطة الطلابية والانضباط داخل الصف.(p214 ، 1986، krone)

وأجرى البدوي، (١٩٨٨) دراسة استهدفت الوقوف على طبيعة النشاط خارج الفصل بالمرحلة الثانوية العامة، ومدى إسهامه في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، وكشفت الدراسة النتائج الآتية: أن ممارسة النشاط الرياضي والكشفي تسهم في إكساب الطلاب العادات الصحية السليمة، وتعرفهم على قدراتهم الجسمية وحسن استخدامها، وتسهم في مساعدتهم على توسيع نطاق معارفهم، وتدريبهم على تحمل المسؤولية، واحترام ضوابط الجماعة ومعاييرها، كما أشارت النتائج إلى أن من أهم المعوقات التي تحد من دور النشاط خارج الفصل هي قصر الوقت المخصص للنشاط، وعدم مناسبة المواعيد المخصصة له، وعدم إيمان إدارة المدرسة بالنشاط، وقلة الوعي بأهميته.(البدوي، ١٩٨٨، ص١-٤)

وقام Kent (1989)بدراسة هدف منها إلى التعرف على الاتجاهات المتبعة نحو الأنشطة المدرسية في المدارس الثانوية بولاية ميسوري الأميركية، وبلغت عينة الدراسة (١٨٢٠) فردا يتوزعون على (٥٠٥) مدراس ثانوية مختلطة، وأظهرت النتائج وجود

اختلاف في الاتجاهات نحو الأنشطة المدرسية راجعاً إلى الاختلاف في عدد سنوات الخبرة، فذوو الخبرة الطويلة من المدرسين والموجهين والمديرين هم الأكثر ايجابية في اتجاهاتهم.(Kent ،1989 ،p501)

وأجرى Vormberg (1990) دراسة هدف منها إلى بيان واقع الأنشطة الطلابية في المدارس الثانوي في ولاية تكساس الأميركية، والمشكلات التي تواجه هذه الأنشطة، وعد لذلك استبانة موجهة لمديري المدارس والمشرفين على الأنشطة، وأظهرت النتائج تدنى استخدام الأنشطة، ومن أهم المشكلات التي توجه هذه الأنشطة:نقص المخصصات المالية المخصصة لها، وضعف اهتمام الطلبة بها، وعدم توافر الوقت الكافي لممارستها.((Vormberg,1990,p311

أما نورة (١٩٩٣) فقد أجرت دراسة هدفت منها إلى معرفة تأثير برنامج للنشاط المدرسي المصاحب لمقرر الجغرافية الاقتصادية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بالبحرين لمادة الجغرافية الاقتصادية واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينتها من (١٠٠) طالب وطالبة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في التحصيل والاتجاهات.(نورة، ١٩٩٣، ص٥٥)

وقام ريان (١٩٩٤) بدراسة الهدف منها معرفة فيما إذا كان اشتراك الطلاب في النشاط المدرسي المتصل باللغة العربية يؤثر في درجة تحصيلهم لتلك المواد، وقد تكونت عينة الدراسة من عشر مدارس متوسطة بدولة الكويت خمس منها للبنين ومثلها للبنات، ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود فرق في مستوى التحصيل الدراسي لصالح المشتركين في النشاط المدرسي، وتوافر المواد والأدوات اللازمة لممارسة النشاط وازدحام اليوم الدراسي بالدروس، وعدم توافر الأماكن لجماعة النشاط.(ريان، ١٩٩٤، ص٨٩)

وقام سعد(١٩٩٦)بتصميم مجموعة من الأنشطة الإثرائية وتضمينها في مناهج العلوم بالصف الثاني الإعدادي، وتحديد أثرها في تنمية التحصيل، والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين، واختار(١٢٠)تلميذا وتلميذة عينة لدراسته، واعتمد المقابلات الشخصية، وبطاقة الملاحظة، واختبار تحصيلي، واختبار التفكير الإبتكاري أدوات لدراسة

التي كشفت نتائجها إلى فعالية الأنشطة الإثرائية، وتفوق الموهوبين (سعد، ١٩٩٦، ص١-٦)

واستهدفت دراسة Hewitt(1997) التعرف على فعالية الأنشطة خاصة الألعاب التعليمية في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية السلوكيات البيئية الإيجابية، واعد لذلك اختبار السلوك البيئي الذي طبقه على عينة بحثه المكونة من(٢٩٥) تلميذًا وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الأنشطة في إكساب السلوكيات البيئية الإيجابية (Hewitt,1997,p35-73)

أما دراسة Leeming (1997) فاستهدفت التعرف على تأثير الأنشطة الصفية في تنمية اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو البيئة، وتحصيلهم للمفاهيم البيئية، ودرب حوالي(١٦) مدرسًا من (١١) مدرسة ابتدائية على استخدام تلك الأنشطة، وطبق مقياساً للاتجاهات نحو البيئة، واختبارًا تحصيليًا للمفاهيم البيئية، على (٣٥) فصلاً دراسيًا من فصول المرحلة الابتدائية، وكشفت نتائج الدراسة فعالية الأنشطة الصفية في تنمية الاتجاهات نحو البيئة، وتحصيل المفاهيم البيئية.(Leeming ,1997 .p33-42)

وهدفت دراسة باطايع (١٩٩٩) إلى التعرف على مستوى تقدير التلاميذ لأهمية الأنشطة المدرسية المختلفة ومستوى مشاركتهم بها في المدارس الثانوية بمدينة عدن اليمنية. وأعد الباحث لذلك أداتين: الأولى استمارة إستبانة لمعرفة أهمية الأنشطة المدرسية المختلفة من وجهة نظر التلاميذ، والثانية ايضًا استمارة استبانة لمعرفة الصعوبات التي تواجه التلاميذ في ممارسة النشاط المدرسي، وبينت النتائج أن النشاط الرياضي يأتي في الترتيب الأول ويليه النشاط الاجتماعي من حيث مشاركة التلاميذ، ومن أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ في ممارسة النشاط المدرسي: قلة الإمكانات المادية في أماكن النشاط، وعدم كفاءة المشرفين على النشاط، وقلة الأنشطة التي يرغب بها التلاميذ.(باطايع، ١٩٩٩، ص١-٦)

واستهدفت دراسة Shepardson,d.p.&Bristsch,S.j(2001) التعرف على فعالية استخدام المجلات العلمية كنوع من الأنشطة، على اكتساب تلاميذ الحضانة والصف الرابع الابتدائي للمفاهيم العلمية، وطبق اختباراً تحصيليًا، وبطاقة ملاحظة لأداء التلاميذ،

علـــى (٤٠) تلميـــذا، وأظهـــرت الدراســـة فعاليـــة الأنشـــطة (Shepardson,d.p.&Bristsch,S.j.2001,43-69)

أما الباز(٢٠٠٢) فقد قام بدراسة هدف منها إلى التعرف على أثر استخدام أنشطة الإنترنيت في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية في تنمية التحصيل، والتنظيم الذاتي للتعلم، وطبق لذلك اختباراً تحصيلياً، ومقياس القدرة على التنظيم الذاتي للتعلم، على(٧٢) طالبٍ من طلاب الصف الثاني الثانوي بالبحرين، واستنتجت الدراسة فعالية هذه الأنشطة (الباز، ٢٠٠٢، ص٣٦٥-٣٩٧)

وهدفت دراسة الدعيج (٢٠٠٢) إلى بحث أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن ممارسة الأنشطة التعليمية المتاحة بالجامعة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٢٠٠) طالباً، يمثلون الكليات الدراسية بجامعة الكويت، وصمم الباحث استبانة تألفت من(٥٧) بنداً لتغطية الأسباب المختلفة، وكشفت نتائجها عن وجود مجموعة أسباب تؤدي إلى عزوف الطلبة عن ممارسة الأنشطة الطلابية في الجامعة، الأمر الذي استلزم تقديم مجموعة من التوصيات المناسبة لمواجهتها سعياً لتطويرها (الدعيج، ٢٠٠٢، ص٦٤)

أما حميدة (٢٠٠٣) فقد أجرت دراسةً هدفت منها إلى اختبار فعالية الأنشطة الكتابية والتقويم الجماعي في الجغرافية، في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى الطالبات المعلمات، تكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبةً، تمّ توزيعهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة في كل منها (٣٨) طالبةً، حيث دربت المجموعة التجريبية على مهارات التفكير باستخدام الأنشطة الكتابية والتقويم الجماعي، بينما تدربت طالبات المجموعة الضابطة على نفس المهارات باستخدام الأنشطة الشفهية الجمعية. وكشفت النتائج أن استخدام الأنشطة الكتابية، مصحوبة بتقويم جماعي (تقويم الكتاب بواسطة الأقران في مجموعات صغيرة) أكثر فاعليةً وكفاءةً في تدريب الطلبة على مهارات التفكير العليا من الأسلوب التقليدي المتمثل في الاستجابات الشفهية الجمعية المصحوبة بتغذيةٍ راجعةٍ من الأقران. (حميدة،٢٠٠٢،ص١٤٨,١٤٩,١٤٠).

وقام محمود (٢٠٠٤) بدراسة استهدفت إعداد وحدة مقترحة باستخدام الأنشطة الإثرائية، وتحديد أثرها على تنمية حل المشكلات، والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف

الثاني الإعدادي، وتم تطبيق اختبار حل المشكلات، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، على (٨٨) تلميذًا بالقاهرة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية الوحدة المقترحة.(محمود، ٢٠٠٤ص٢٥-٦١)

وتناولت دراسة داغستاني (٢٠٠٤) وصف أهم تحديات العولمة التي تواجه نظم التعليم، وضرورة تضمين بعض المفاهيم المرتبطة بها في الإنشطة التعليمية والتربوية بمرحلة رياض الأطفال، ودور المعلمات في ذلك، وطبقت الباحثة استبانة على (٩٠) معلمة رياض أطفال و(٢٠) مشرفة تربوية بمجال رياض أطفال بالسعودية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة ارتباط الأنشطة التعليمية بالمهارات الحياتية، والبيئة الاجتماعية، والدور الفعالة للمعلمة في تفعيل ذلك، وتقديم تصور مقترح لمجموعة من الأنشطة التربوية والتعليمية التي تنمي أدراك المتعلم للواقع حوله. (داغستاني، ٢٠٠٤، ص٥٨-٥٩)

وفي دراسة خازر(٢٠٠٤) التي هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة الطلبة للأنشطة ذات الصلة بمبحث التربية الإسلامية والعوائق التي تحد من ممارستها، والمقترحات التي تؤدي إلى رفع مستوى هذه الأنشطة، وتألفت عينتها من(٢٠٠) معلم ومعلمة، استطلعت آراؤهم بوساطة استبانة، اشتملت على (٤١) فقرة، وأظهرت نتائجها وجود تدنٍ واضح في ممارسة الطلبة لكثير من الأنشطة، ووجود عوائق عدة تمنعهم من ممارستها.(خازر، ٢٠٠٤، ص٩٣)

وقام المقطري(٢٠٠٦) بدراسة هدف من ورائها معرفة الصعوبات التي تحد من سهام الطلبة في الانشطة المدرسية، والكشف عن أهم المشكلات، لمساعدة القائمين على الأنشطة المدرسية لمواجهتها والحد منها، ولتحقيق ذلك اعد الباحث استمارة استبانة تألفت من (٢٠) فقرة، وزعت على عينة تألفت من (١٣) مديراً و(١٤) رائد شباب، و(٦٠) معلماً، اختيروا عشوائياً، وكشفت الدراسة عن مجموعة من المشكلات التي تحول دون مشاركة الطلبة في الأنشطة منها قلة وعي الطلبة بالأنشطة، وقلة الحوافز، عدم وجود تعاون بين القائمين على الأنشطة.(المقطري، ٢٠٠٦، ص٩١-٩٩)

مناقشة الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة المار ذكرها، قد أفادت الباحث باطلاعه على نماذج متعددة، وأمثلة كثيرة لدراسات تعددت أهدافها ومجتمعات بحثها، وعيناتها، وأدواتها وإجراءاتها، والنتائج المستخلصة منها. والباحث يعترف بالفضل لهذه الدراسات بالنسبة لدراسته، فاطلاعه على هذه الدراسات، عزز اعتقاده بأهمية الأنشطة التعليمية المدرسية، وضرورة ممارستها، ومعالجة المشكلات التي تحول دون ذلك.ومن مراجعة الباحث لما تقدم من دراسات استخلص الآتي:

١- إفادته من الدراسات السابقة التي جاءت في دراسته في إعداد أداتي بحثه الأولى والثانية وخاصة في تحديد بعض الأنشطة التعليمية، والصعوبات التي تحد من ممارستها، دراسة الخازر (٢٠٠٤) ودراسة المقطري(٢٠٠٦).

٢- اختلفت أهداف الدراسات السابقة فمنها ما هدف إلى معرفة أثر الأنشطة في التحصيل العلمي للطلبة، دراسة kron (1986) ودراسة نورة (١٩٩٣) ودراسة الباز (٢٠٠٢) ودراسة سعد(٢٠٠٦) ودراسة Mccalum (1985) ودراسة ريان (١٩٩٤) وبعضها هدف إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة، دراسة Kentm(1989) ودراسة محمود (٢٠٠٤) ودراسةLeeming (1997) ودراسة نورة (١٩٩٣) ومنها ما هدف إلى معرفة أثرها في مهارات التفكير العليا، دراسة حميدة(٢٠٠٣) ودراسة محمود(٢٠٠٤) ودراسة سعد(١٩٩٦)، ومنها ما هدفت إلى معرفة أثرها على إقبال الطلبة على المدرسة والغياب عنها، دراسةMccalum(1985)، ومنها ما هدف إلى معرفة الصعوبات التي تمنع ممارسة الأنشطة التعليمية، دراسة الخازر(٢٠٠٤) ودراسة الدعيج (٢٠٠٢) ودراسة المقطري (٢٠٠٦) ومنها ما هدف إلى معرفة أثرها في التعلم الذاتي، دراسة الباز(٢٠٠٤) ومنها ما هدف إلى معرفة أثرها في اكتساب السلوكيات والمفاهيم البيئية، دراسة Hewitt (1997) ودراسة Leeming(1997) ، ودراسة بدوي (١٩٨٨)، ومنها ما هدف إلى معرفة أثرها في الانضباط داخل الفصول الدراسية، دراسة Crone (1985) .

٣- تباينت عينات الدراسات السابقة، ومراحلها الدراسية فبعضها كانت عينتها تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة Hewitt(1997) ودراسة محمود (٢٠٠٤) ودراسة باطايع

(١٩٩٩) ودراسة Leeming (1997) وبعضها أجريت على طلبة المرحلة الثانوية، دراسةKent (1989) ودراسة الباز (٢٠٠٢) ودراسة Croone (1985) ودراسة البدوي(١٩٨٨)وبعضها أجريت على طلبة المرحلة المتوسطة، دراسة ريان(١٩٩٤) وبعضها على طلاب رياض الأطفال، دراسة الداغستاني(٢٠٠٤) وبعضها عينتها من طلبة الجامعة، دراسة الدعيج (٢٠٠٢) وبعضها عينتها من مديري المدارس والمعلمين، دراسة Vormberg (1990) ودراسة المقطري (٢٠٠٦) والدراسة الحالية اختلفت عن سابقتها في أن عينتها كانت من مدرسي المرحلة المتوسطة.

٤. اختلفت أدوات الدراسات السابقة فبعضها استخدم الاستبانة أداة لها، دراسة Krone (1989)، ودراسة دغستان(٢٠٠٤) ودراسة خازر (٢٠٠٤) ودراسة المقطري(٢٠٠٦) وبعضها استخدم مقياساً للاتجاهات، دراسةKent (1989) ودراسة محمود(٢٠٠٤) ومنها استخدم الاستبانة وبطاقة ملاحظة واختباراً تحصيلياً دراسة سعد(١٩٩٦) ودراسة Shepardson (2001) ، Mccalum (1985) ومنها ما استخدم برنامجاً للأنشطة التعليمية، دراسة نورة(١٩٩٣) ومنها من استخدم اختباراً تحصيلياً، دراسة حميدة(٢٠٠٣) ودراسة الباز(٢٠٠٢) وبعضها استخدم برنامجاً اثرائياً للأنشطة، دراسة سعد(١٩٩٦) والدراسة الحالية استخدمت ثلاث أدوات اثنتين منها استمارة استبانة، والثالثة مقياس للاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة التعليمية .

٥. كشفت نتائج الدراسات عن جدوى الأنشطة التعليمية في التحصيل ومهارات التفكير العليا وفي التفكير الإبداعي وحل المشكلات، والإقبال على المدرسة، والاتجاهات الايجابية نحو المواد الدراسية والبيئة وفي تنمية السلوكيات الايجابية، والتعلم الذاتي، واكتساب العادات الصحيحة والسليمة، كما كشفت عن تدنٍ في ممارسة الأنشطة التعليمية، ووجود مجموعة من الصعوبات التي تحول دون ممارستها.

٦.معظم الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي، باستثناء دراسة حميدة (٢٠٠٣) استخدمت المنهج التجريبي.والدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي لكونها دراسة مسحية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استعمل الباحث المنهج الوصفي منهجا لدراسته، لأنه منهج يتناسب مع أهدافها وإجراءاتها، ويمكن الباحث من الحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهدافه، والإجابة عن تساؤلاته.

مجتمع الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة بمدرسي اللغة العربية ومدرساتها ممن يدرسون اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمركز مدينة بغداد قطاع الرصافة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ الفصل الدراسي الأول.

عينة الدراسة:

اختار الباحث من مجتمع الدراسة عشوائياً(١٠٠) مدرس ومدرسة ممن يدرسون اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمركز مدينة بغداد قطاع الرصافة عينة لدراسته، ويتوزع هؤلاء على (٣٦) مدرسة متوسطة بواقع (١٧) مدرسة للبنين، و(١٩) مدرسة للبنات.

أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة لأهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها الثلاث صمم الباحث ثلاث أدوات:

الأداة الأولى: استمارة استبانة:

اعد الباحث استمارة استبانة موجهة إلى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الهدف منها الوقوف على الأنشطة التعليمية المدرسية التي يمارسونها من وجهة نظرهم، واعتمد في إعدادها على ماجاء من أدوات في الدراسات السابقة التي جاءت في الدراسة الحالية، وقراءاته في أدبيات تدريس اللغة العربية وسواها من المواد، وخبرته الشخصية في مجال تدريس اللغة العربية وطرائقها ومناهجها وتقنياتها، ومقابلاته لبعض مدرسي اللغة العربية ومشرفيها..

الأداة الثانية:استمارة استبانة:

كان الغرض من استمارة الاستبانة الثانية الكشف عن الأسباب التي تمنع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية من وجهة نظرهم، وأعدها بذات الطريقة التي اعد بها الأداة الأولى.

الأداة الثالثة: مقياس الاتجاهات:

هدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية، واعتمد في إعداده ذات المصادر التي اعتمدها في إعداد الأداة الأولى.

صدق أدوات الدراسة:

تحقق الباحث من صدق أدوات دراسته الثلاث بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس والتربية وعلم النفس واللغة العربية بلغ مجموعهم (١٤) خبيراً، وأعد نسبة (٨٧%) فأكثر معياراً لقبول الفقرة ودلالة على صدقها.

وفي ضوء ذلك حذفت بعض الفقرات وأعيدت صياغة بعضها الآخر، حتى أصبحت فقرات استمارة الاستبانة الأولى الخاصة بممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية(٢٢) فقرة، ووضعت أمام كل فقرة ثلاثة بدائل هي(دائماً، أحياناً، إطلاقاً)، بينما بلغت فقرات الاستمارة الثانية الخاصة بالأسباب التي تواجه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها(٢٢) فقرة، وضعت أمام كل فقرة ثلاثة بدائل هي:(أعدها سبباً رئيساً، أعدها سبباً ثانوياً، لا أعدها سبباً مطلقا) أما فقرات مقياس الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية فقد بلغت(٣٧) فقرة.

ثبات أدوات الدراسة:

تحقق الباحث من ثبات استمارتي الاستبانة الأولى والثانية، باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بلغ مجموعهم (٣٦) مدرساً ومدرسة، وكانت المدة الزمنية بين التطبيقين الاول والثاني (١٤) يوماً، بعدها استخرج معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الدرجات في التطبيقين، فوجد ان معامل ثبات استمارة الاستبانة الأولى قد بلغ(٨٥) وان معامل ثبات الاستمارة الثانية قد بلغ (٨٨) وكلا

النسبتين تعد عالية مما يعطي للأداتين درجة عالية من الموضوعية، كما تحقق من ثبات مقياس الاتجاهات نحو الأنشطة التعليمية المدرسية، بتجزئة فقراته إلى فقرات زوجية، وأخرى فردية، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين جزأي المقياس، بلغ معامل الثبات(٠.٨٥) وبعد إجراء التصحيح على معامل الثبات المشار إليه باستعمال معادلة سبيرمان براون التصحيحية أصبح معامل الثبات يساوي(٠.٩٥)، وهذا المعامل يحظى بدرجة عالية من الثبات قياساً للميزان العام لتقويم معامل الارتباط(جابر، ١٩٧٣، ص٣٢٦).

وأصبح المقياس بعد إجراءات الصدق والثبات يتألف من (٢٢) فقرة منها (٧) ايجابية و(١٥) سلبية ملحق(١)، وصيغت فقراته وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية، فهذه الطريقة تتضمن عبارات جدلية تحتمل وجهات نظر مختلفة وزعت بطريقة عشوائية تجنباً لتوجيه المفحوص إلى إجابة محددة، ووضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة، وهذه البدائل هي: (دائماً، غالباً، أحيانًا، نادراً، إطلاقاً)، وبهذه الطريقة يعطى للمفحوص فرصة لتحديد درجة قوة الإجابة لكل فقرة معبرة عن رأيه وفقاً للاختيارات الخمس المتدرجة المشار إليها.

تعليمات أدوات الدراسة وتطبيقها:

تضمنت أدوات الدراسة الثلاثة في صفحتها الأولى لكل أداة تعليمات توضح لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها كيفية الإجابة على الفقرات التي تضمنتها كل أداة، واستعان الباحث بطلبته بتوزيعها على عينة الباحث، وقد وزعت عليهم في مستهل السنة الدراسية، واستبعد الباحث الاستمارات التي لم تعدَ أو أعيدت متأخرة.

تصحيح أدوات الدراسة :

تصحح فقرات الأداتين الأولى والثانية بإعطاء البديل الأول درجتين والثاني درجة واحدة والثالث صفراً. بينما تصحح فقرات المقياس الموجبة بإعطاء خمس درجات للاستجابة (دائماً) وأربع درجات للاستجابة (غالباً) وثلاث درجات للاستجابة(أحياناً) ودرجتين للاستجابة (نادراً) ودرجة واحدة للاستجابة (إطلاقاً)، بينما تصحح الفقرات السلبية في المقياس عكس ذلك.

الوسائل الإحصائية: استعان الباحث في إجراءات دراسته وتحليل نتائجه بالوسائل الإحصائية الآتية:

الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة ، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان– براون التصحيحية (عبد الهادي وفاروق، ١٩٩٤، ص٢٢٧)، والوسط المرجح والوزن المئوي، وتمت العمليات الإحصائية بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الإنسانية(spss).

نتائج الدراسة:

نتائج الهدف الأول: للإجابة عن السؤال الأول الذي هدف إلى (معرفة درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية من وجهة نظرهم).

حسب الباحث تكرارات ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية التي جاءت في استمارة الاستبانة التي وزعت عليهم، وبعدها استخرج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل نشاط من الأنشطة التعليمية المدرسية لتحديد درجة ممارستها، وعد الباحث قيمتي الوسط المرجح والوزن المئوي البالغتين(١) (٥٠) على التوالي معياراً للفصل بين الأنشطة التي تمارس من قبل عينة البحث عن تلك التي لاتمارس او التي تكون ممارستها ضعيفة، فالنشاط الذي يحصل على وسط مرجح قدره (١) ووزن مئوي قدره (٥٠) فأكثر يعد نشاطاً يمارس أما إذا حصل على اقل من ذلك فلا يمارس، جدول (١) يوضح ذلك.

جدول(١)

يبين درجة الوسط المرجح والوزن المئوي لممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	البحوث والتقارير.	٠.٣٣	١٦.٥
٢	إحياء المناسبات الوطنية والقومية والدينية.	٠.٢٩	١٤.٥
٣	المشاركة في المجلة المدرسية.	٠.١٥	٧.٥
٤	اصدار مجلة خاصة باللغة العربية.	٠.١٢	٦
٥	استخدام المكتبة المدرسية.	٠.٠٨	٤

٦	الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة ذات الصلة باللغة العربية.	٠،٠٧	٣.٥
٧	المحاضرات والندوات التي تقيمها المدرسة حول بعض القضايا المعاصرة.	٠.٠٤	٢
٨	الإذاعة المدرسية.	صفر	صفر
٩	إعداد النشرات الخاصة باللغة العربية.	صفر	صفر
١٠	تمثيل بعض موضوعات اللغة العربية عن طريق تمثيل الأدوار.	صفر	صفر
١١	الرحلات العلمية والترفيهية.	صفر	صفر
١٢	الصحافة المدرسية بأنواعها.	صفر	صفر
١٣	الدراسات العملية الميدانية.	صفر	صفر
١٤	المطالعة الحرة في المكتبة.	صفر	صفر
١٥	الجمعيات التعاونية.	صفر	صفر
١٦	التسجيلات الصوتية .	صفر	صفر
١٧	مشاهدة برامج متنوعة على جهاز الحاسوب	صفر	صفر
١٨	عمل بعض النماذج المتنوعة.	صفر	صفر
١٩	المشاركة في نظافة المدرسة والبيئة المحلية.	صفر	صفر
٢٠	القيام بأعمال التوعية الصحية.	صفر	صفر
٢١	تنظيم المسابقات العلمية	صفر	صفر
٢٢	الاحتفاء بعلماء اللغة العربية من العرب والمسلمين.	صفر	صفر

يظهر من النتائج التي تضمنها الجدول أعلاه أن جميع الأوسط المرجحة والأوزان المئوية للأنشطة التعليمية المدرسية لم تتخط المعيار الذي اعتمده الباحث بشأن درجة ممارسة تلك الأنشطة، مما يشير إلى تدنٍ درجة ممارستها ، بل انعدام ممارستها، إذ أن (22) نشاطاً تعليميًا كانت درجة ممارستها منعدمة تماماً، ولم يصل أي منها إلى درجة الممارسة الفعلية، وهذه النتيجة دفعت الباحث إلى تقصي الأسباب والصعوبات التي تحول دون ممارستها، فجاء هدف الدراسة الثاني، ونتائجه توضح الأسباب التي أدت إلى عزوف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن ممارسة هذه الأنشطة.وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة V0rmberg (1990)، ودراسة خازر(٢٠٠٤).

نتائج الهدف الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني الذي هدف إلى(الكشف عن الأسباب التي تمنع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية) قام الباحث بحساب الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وعد كل واحدة منها سبباً إذا تجاوز وسطها المرجح (١) ووزن مئوي(٥٠)، جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول(٢)

يبين الأسباب التي تحول دون ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية

ت	الصعوبات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	عدم الاقتناع بالأنشطة التعليمية المدرسية وجدواها.	١.٩٦	٩٨
٢	العبء الدراسي المكلف به يمنعني من ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.	١.٨٨	٩٤
٣	الأنشطة التعليمية المدرسية أوقاتها غير مناسبة ومتعارضة مع جدولي المدرسي.	١.٨٦	٩٣
٤	فقدان التعاون وتنسيق بين الأطراف المنظمة لهذه الأنشطة.	١.٨٤	٩٢
٥	سوء تنظيم الأنشطة التعليمية المدرسية وإدارتها.	١.٨٣	٩١.٥
٦	عدم جاهزية المرافق المخصص للأنشطة التعليمية المدرسية.	١.٨٢	٩١
٧	قلة توافر الإمكانات والأدوات والأجهزة والمعدات الموجودة واللازمة لممارستها.	١.٨٠	٩٠
٨	حرارة الجو صيفاً وبرودته شتاء لاتشجع على ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.	١.٧٩	٨٩,٥
٩	عدم جدية واهتمام القائمين على الأنشطة التعليمية المدرسية.	١.٧٨	٨٩
١٠	عدم وجود تخطيط مسبق للأنشطة التعليمية المدرسية.	١.٧٧	٨٨.٥
١١	لايوجد دليل يمكن الاعتماد عليه في تحديد نوع الأنشطة وأساليب إجرائها.	١.٧٤	٨٧
١٢	عدم اكتراث الطلبة بالأنشطة التعليمية المدرسية.	١.٧٢	٨٦
١٣	قلة توافر المخصصات المالية لممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.	١.٧١	٨٥.٥
١٤	الوضع الأمني المتدني لايشجع على ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.	١.٦٩	٨٤,٥
١٥	ضخامة حجم مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.	١.٦٦	٨٣
١٦	منهج اللغة العربية يركز على الجانب النظري ويغفل ذكر الأنشطة التعليمية	١.٥١	٧٥.٥

	المقترحة لموضوعاته.		
١٧	منهج اللغة العربية لايتضمن أي إرشادات يمكن لمدرسي اللغة العربية اتباعها عند التخطيط للأنشطة.	١.٥٠	٧٥
١٨	قلة الحوافز التي يحصل عليها الطلبة المشاركون في الأنشطة التعليمية المدرسية	١.٥٩	٧٩.٥
١٩	كثرة أعداد الطلبة في كل صف لاتشجع على ممارستها.	١.٥٥	٧٧.٥
٢٠	الطلبة غير مهتمين بالمشاركة في الأنشطة التعليمية المدرسية.	١.٥٣	٧٦.٥
٢١	ممانعة أولياء أمور الطلبة من ممارسة أبنائهم الأنشطة التعليمية المدرسية.	٠.٣٣	١٦.٥
٢٢	تأثير الأنشطة التعليمية المدرسية على مستويات الطلبة سلباً.	٠.٢١	١٠.٥

يتضح من الجدول أعلاه أن هنالك(٢١) فقرة لم يتخط وسطها المرجح ووزنها المئوي المعيار الذي وضعه الباحث للتميز بين الأسباب من عدمها، لذلك يمكن عدها أسباباً يعاني منها مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وتمنعهم من ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية، بينما هنالك فقرتان هما: (ممانعة أولياء أمور الطلبة من ممارسة أبنائهم الأنشطة التعليمية المدرسية، وتأثير الأنشطة التعليمية المدرسية على مستويات الطلبة سلباً) لم يصل وسطها المرجح ووزنها المئوي المعيار المطلوب لعدهما أسباباً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة باطايع (١٩٩٠) ودراسة خازر(٢٠٠٤) ودراسة المقطري(٢٠٠٦) ودراسة Vormberg (1990)

نتائج الهدف الثالث:

للتحقق من الهدف الثالث الذي هدف إلى معرفة (اتجاهات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية) قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينة واحدة ومقارنة ذلك بالمتوسط الفرضي (النظري) لمقياس الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية البالغ (٩١)، جدول(٣) يوضح ذلك.

جدول(٣)

يبين قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتطبيق الفعلي والنظري للمقياس وقيمتي (ت) المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية

العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس	الفرق بين المتوسطين	قيمة(تـ)		الدلالة الإحصائية ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
١٠٠	٧٦.٣٤	١٠.١٤	١١١	٣٤.٦٦	٣٥.١٥	١.٩٨	دال

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول أعلاه وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين لصالح المتوسط الحسابي للتطبيق الفرضي للمقياس، حيث كانت قيمة(ت) المحسوبة (٣٥.١٥) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجات حرية (٩٩) وهذا يعني أن المتوسط الحسابي للعينة البالـغ (٧٦.٣٤) درجة هو في الواقع أقل من المتوسط النظري للمقياس الذي يساوي (١١١) وان الفرق بين المتوسطين قد بلغ (٣٤.٦٦) وهو فرق كبير وحقيقي، الأمر الذي يشير إلى تدني اتجاهات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية، وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم ادراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأهمية الأنشطة التعليمية المدرسية، وعدم تقديرهم لدورها في العملية التعليمية، أو ربما إلى وجود العديد من الصعوبات التي تمنعهم من ممارستها، الأمر الذي يجعلهم يظهرون اتجاهات سلبية نحوها، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة Kert.(1989)

الاستنتاجات:

١. تدني ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة بمركز مدينة بغداد الرصافة، فجميع الأنشطة التعليمية التي جاءت في استمارة الاستبانة البالغ عددها(٢٢) نشاطاً لم يمارس أي منها، لدرجة أن (١٥) نشاطاً كانت درجة ممارستها صفراً.

٢. هنالك (٢١) سبباً يقف وراء تدني ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة.

٣. لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اتجاهات سلبية نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة.

٤. إن اتجاهات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها السلبية تجاه ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية ترتب عليها تدنٍ في درجة ممارستهم لها.

التوصيات والمقترحات:

اولاً : التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة واستكمالاً لها يوصي الباحث بالآتي:

١. التأكيد على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بوجوب ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية عبر تعليمات تحثهم وتشجعهم على ذلك.

٢. أهمية إصدار دليل بالأنشطة التعليمية المدرسية لمختلف المراحل الدراسية لإفادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها منها في أثناء تدريسهم لهذه المادة.

٣. معالجة الصعوبات التي كشفتها الدراسة التي تمنع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.

٤. إقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها لتعريفهم بأهمية الأنشطة التعليمية المدرسية وأساليب ممارستها.

٥. تضمين الأنشطة التعليمية المدرسية في مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة حتى يلزم مدرسو اللغة العربية ومدرساتها بممارستها.

٦. استخدام الحوافز لتشجيع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.

ثانياً:المقترحات : يقترح الباحث القيام بالدراسات المستقبلية الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مستوى مدينة بغداد بقطاعيها الرصافة والكرخ لتكوين صورة شاملة عن واقع الممارسات للأنشطة التعليمية المدرسية في المرحلة المتوسطة.

٢. . إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل تعليمية أخرى وفي مواد دراسية أخرى.

٣. . إجراء دراسة تهدف الى بناء برنامج بالأنشطة التعليمية التي جاءت في الدراسة الحالية او المصاحبة لمقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة..

٤. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينة من الطلبة بهدف تحديد أهميتها في إثارة وتعزيز دافعيتهم واتجاهاتهم.

٥. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تهدف إلى تحليل كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمعرفة مدى تطابق الأنشطة التي جاءت بها الدراسة مع مضامينها.

مراجع الدراسة:

١. الباز، خالد صلاح(٢٠٠٢) **أثر استخدام أنشطة الإنترنيت في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية في التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم**، المؤتمر العلمي السادس ، التربية العلمية وثقافة المجتمع، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية، للفترة من٢٨-٣١ يوليو.

٢. باطايع، حسن(١٩٩٩) النشاط المدرسي اللاصفي في المدارس الثانوية بعدن بالجمهورية اليمنية، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)كلية التربية، جامعة عدن.

٣. البدوي، عبد الرؤوف محمد (١٩٨٨) دراسة تقويمية لبعض الأنشطة الطلابية بالمرحلة الثانوية على ضوء الأهداف الاجتماعية للتربية، كلية التربية، جامعة طنطا، **رسالة ماجستير** (غير منشورة).

٤. جابر، عبد الحميد جابر، وأحمد كاظم(١٩٨٣)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة المصرية، القاهرة.

٥. حميدة، فاطمة إبراهيم.(٢٠٠٢)، أثر استخدام الأنشطة الكتابية والتقويم الجماعي في الجغرافية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد الثمانون، يونيو، القاهرة، جامعة عين شمس.

٦. خازر، مهند(٢٠٠٤) مدى ممارسة طلبة المرحلة الأساسية للأنشطة ذات الصلة بمبحث التربية الإسلامية والعوائق التي تحد من ممارستها من وجهة نظر معلمي المبحث في الأردن، **مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد(١٩)العدد(٧).

٧. خيري، السيد محمد (١٩٩٩م)، **الإحصاء في البحوث النفسية**، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٨.عابد، علي رسمي(٢٠٠٦)، **النشاطات التربوية المدرسية بين الأصالة والتحديث**، مكتبة مجدلاوي، طرابلس، لبنان.

٩. الداغستاني، بلقيس إسماعيل(٢٠٠٤)، **تضمين بعض المفاهيم المرتبطة بالعولمة في الأنشطة التعليمية والتربوية بمرحلة رياض الأطفال كخطوة لتسليح أجيال المستقبل بما يستطيعون به في مواجهة تحديات العولمة**(ملخصات بحوث المؤتمر الخامس، تربية طفل ماقبل المدرسة–الواقع وطموحات المستقبل) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، للفترة من١٩–٢١ ابريل القاهرة.

١٠.الدعيج، عبد العزيز(٢٠٠٢)، أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية، **المجلة التربوية**/جامعة الكويت، العدد٦٤.

١١. سالم، محمد محمد(٢٠٠٢).علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، العدد١٧، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، جامعة الملك سعود.

١٢. سعد، صالح محمد صالح(١٩٩٦)،أثر الأنشطة البحثية في تنمية التفكير الأبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في العلوم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

١٣.سويلم، مصطفى(١٩٨٩) مع تطور المنهاج ، **مجلة رسالة المعلم** ، المجلد(٣)عمان–الأردن.

١٤.السيد، سوزان محمد(٢٠٠٧)، فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية مدعم بالأنشطة الإثرائية، **مجلة التربية العلمية**، المجلد العاشر، العدد الأول، مارس، تصدر عن الجمعية المصرية للتربية العلمية.

١٥.عبد الهادي، السيد، وفاروق، السيد عثمان (١٩٩٤) **الإحصاء التربوي والقياس**، دار المعارف، القاهرة.

١٦.فكري، حسن ريان، (١٩٩٤)، **أثر الاشتراك في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي لها في المدرسة المتوسطة**، بحث منشور في كتاب للباحث نفسه، بعنوان النشاط المدرسي أسسه-وأهدافه-وتطبيقاته، ط٥، القاهرة، عالم الكتب، القاهرة.

١٧.القاني، احمد حسين(١٩٨٩)، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة.

١٨. اللقاني، أحمد حسين، فارعة حسن ، وبرنس أحمد، (١٩٩٠)، **تدريس اللغة العربية**، ج١، عالم الكتب، القاهرة.

١٩. قمر، عصام توفيق(٢٠٠٥)، **الأنشطة المدرسية والوعي البيئي، الأطر النظرية-الأدوار الوظيفية-التجارب العالمية**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٠. مجمع اللغة العربية (١٩٨٠)، **المعجم الوجيز**، مطابع شركة الإعلانات الشرقية، دار التحرير للطباعة-القاهرة.

٢١. محمود، محمد خيري(٢٠٠٤) فعالية الأنشطة الإثرائية في تنمية حل المشكلات والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة البحث التربوي**، المجلد الثالث، العدد الثاني، المركز القومي للبحوث التربوية

٢٢. مرعي، توفيق، الحيلة، محمود(٢٠٠٥)، **طرق التدريس العامة**، ط٢، دار المسيرة، عمان-الأردن.

٢٣.المقطري، أمين علي(٢٠٠٦)، المشكلات التي تسهم في الحد من مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد الخامس عشر بعد المائة أغسطس ، كلية التربية، جامعة عين شمس-القاهرة.

٢٤. نصر، محمد علي(٢٠٠٢)، **رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية بمصر**، المؤتمر العلمي الخامس/كلية التربية/جامعة أسيوط.

٢٥.نورة ، احمد عبدا لله(١٩٩٣)، فاعلية برنامج النشاط المدرسي في تدريس مقرر الجغرافية الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة البحرين ، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)كلية التربية -جامعة عين شمس.

٢٦.الوكيل، حلمي أحمد(١٩٨٢)، **تطوير المناهج، أسبابه–أسسه–أساليبه–خطواته–معوقاته**، ط٧، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٧.وليد، أحمد جابر(٢٠٠٣)، **طرق لتدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، ط١، دار الفكر، عمان–الأردن.

28. Crone, William, (1985) **The Relationship of Participation Levels in Extra Curricular Activities and Outcomes of Discipline and Academic Achievement , Dissertation Abstracts International**, V.4,No,8,A.

29. Hewitt.(1997) Games in Instruction Leading to Environment-ally Responsible Behavior, **The Journal OF Environmental Education**. Vol.28,No.3.

30. Mccaium(1985) Andres, **The Relationship of Participation in Interscholastic and Curricula Activities to Grads Point Average, Number of Discipline Revivals, Self Concept and Attitudes Towards Junior Students High School Dissertation Abstracts International**,V.47,No.9.A

31..Kron,William.Mark;(1986) **The Relationship of partition Levels in Extracurricution, And outcomes of Discipline and Outcomes of Discipline and Acaclemic Achievement, in Dissertation Abstracts Internationav**.46.No 8.A. February

32.kent, Kurt jeriel,1989), **knowledge An Mard M issourl Attitudes To Ward Missouri State High School Activities, Association Personnel of Member School. Dissertation Abstracts International Jut**.v.5o.NO36A.

33.Garter V-G00d,(1993)(ed);**dictionary of Education, McGraw-Hill Book CO**. New York.

34.Leeming,F.K.(1997) Effects of participation in class Activities on Children's Environment Attitude and Knowledge. **Journal of Environmental Education** ,Vol.28,No2.

35. Shepardson,d.p.&Bristsch,S.(2001) The Role of Children's Journals in Elementary School Activities , **Journal OF Research in Teaching** ,Vol.38,No.1.

36. Vormberg, James(1990) **Student activities Programs Their Status and The Impact of The Reform Movement**, Erlcdabase,Ed311.

ملحق(١)

مقياس الاتجاهات نحو الأنشطة التعليمية المدرسية.

عزيزي المدرس ـــــــــ عزيزتي المدرسة.

يروم الباحث إجراء دراسة يهدف منها إلى معرفة اتجاهات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها نحو ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية، واعد لذلك مقياساً يضعه بين أيديكم، ويرجو منكم الإجابة بموضوعية عن جميع فقراته، وعدم ترك أي منها، وتكون الإجابة بوضع علامة(√)تحت المربع الذي يمثل وجهة نظرك، علماً بان الدراسة لاتستخدم إلا لأغراض علمية، وبهدف التعاون معاً لإفادة الجهات المعنية بأمر الأنشطة التعليمية.

ت	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
١	أرى في الأنشطة التعليمية المدرسية ما يثري خبرات المتعلم ويوسع مداركه.					
٢	لاتوجد أنشطة تعليمية مدرسية تنسجم مع موضوعات اللغة العربية.					
٣	لو أتيحت لي فرصة لممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية لمارستها.					
٤	أجد صعوبة في استغلال الأنشطة التعليمية المدرسية في تدريس اللغة العربية					
٥	اشعر ان ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية يحقق استمرارية التعلم للمتعلم.					
٦	أرى في ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية ما يساعد الطلبة على تطبيق المعلومات والمهارات التي اكتسبوها نظرياً.					
٧	اعتقد أن ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية مضيعة للوقت.					

٨	اشعر بانعدام فاعلية الأنشطة التعليمية المدرسية في تنمية قدرات الطلبة.					
٩	أرى في الأنشطة التعليمية المدرسية مايشجع الطلبة على التعلم الذاتي.					
١٠	إحساسي بأن المدرسة للدراسة وليس لسواها من الأنشطة.					
١١	ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية يشغل أوقات فراغ الطلبة بما هو مفيد.					
١٢	اشعر بأن العبء التدريسي المكلف به لايوفر لي الوقت لممارسة الأنشطة التعليمية.					
١٣	أجد في ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية مايساعد في حل مشكلات الطلبة النفسية والاجتماعية.					
١٤	أوافق الإدارة المدرسية وبعض المدرسين على عدم تشجيعهم الأنشطة التعليمية المدرسية.					
١٥	أرى في ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية مايسهم في تربية الطلبة تربية ديمقراطية.					
١٦	ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية يؤثر سلباً في تحصيل الطلبة.					
١٧	لا أوافق أولئك الذين ينظرون إلى ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية بأنه ليس ضرورياً ولا يخدم العملية التعليمية في شيء.					
١٨	أرى في ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية ماينعش المنهج ويساعد في تدريسه على أتم وجه.					
١٩	اشعر أن ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية سيؤدي إلى عدم اكتراث الطلبة بمقرراتهم الدراسية.					
٢٠	اشعر بصعوبة تنظيم أوقات الأنشطة التعليمية المدرسية.					

٢١	اهتم جدًا بممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية لأنها تكسب الطلبة اتجاهات فكرية وأخرى اجتماعية.					
٢٢	تحتم علي التربية الحديثة ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.					
٢٣	إن المسئولين عن الأنشطة التعليمية المدرسية لايتابعون تنفيذها ولا يشجعون على استمرارها.					
٢٤	لا اكترث بممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية لأنها تتطلب مستلزمات عديدة تعجز مدارسنا بوضعها الحالي عن تنفيذها.					
٢٥	اشعر بأن الممارسين لهذه الأنشطة لايحظون بالتقدير الكافي من المسئولين.					
٢٦	أجد في الروتين الذي اعتادت عليه المدرسة مايمنعني من ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.					
٢٧	لا أجد في الأنشطة التعليمية المدرسية مايمنعني من إتمام المنهج.					
٢٨	تدخل بعض الجهات في استخدام الأنشطة التعليمية المدرسية يجعلني متردداً في ممارستها.					
٢٩	أرى في سوء سلوك بعض الطلبة الذين يمارسون الأنشطة التعليمية المدرسية ما يؤدي إلى عزوفي عن استخدامها.					
٣٠	اشعر بأن الوضع الأمني المضطرب يحول دون ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية.					
٣١	اشعر بأن عدم جاهزية بعض المرافق المخصصة للأنشطة ما يمنعني من ممارستها.					
٣٢	أرى في ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية مايساعد على ايجاد العديد من الآراء للموضوع الواحد.					

٣٣	تعمل الأنشطة التعليمية المدرسية المتنوعة على نجاح طريقة التدريس.					
٣٤	أرى في ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية مايثير دافعية الطلبة إلى الحضور والتواصل مع المدرسة.					
٣٥	لا أرغب في ممارسة الأنشطة التعليمية المدرسية مهما قيل عن دورها في العملية التعليمية.					
٣٦	لا أوافق الرأي القائل:يتعذر تدريس اللغة العربية دون الأنشطة التعليمية المكملة والمصاحبة لها.					
٣٧	اشعر بأن الأنشطة التعليمية المدرسية لاتشكل عبئاً تدريسياً اضافياً.					