مجلـــة

العلـوم التربويــة والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

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

العدد ١٤٨ آذار / ٢٠٢٢

مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد (١٤٨) لشهر آذار لسنة٢٠٢٢
عدد الصفحات : ٤٨٧ 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 الزبيدي
(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 (١٤٨) 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 (١٤٨)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	بناء برنامج مقترح لتدريس مادة تعليم مهارات التفكير لطلبة المرحلة الرابعة في اقسام العلوم التربوية والنفسية	ا.د داود عبد السلام صبري م.م حسام سلام جابر	٤٠-٣
٢.	الاعلاء الاخلاقي لدى طلبة الجامعة	محمد فؤاد عبد علي عباس أ.د حيد كريم سكر	٧٠-٤١
٣.	أثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة حقوق الانسان لدى لطلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية	ا.د. ناز بدر خان عبد الله	١٠٠ -٧١
٤.	درجة توظيف التعليم المتمايز فى تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات	د. ميمونة بنت درويش الزدجالية جمعة بن سالم العلوي	١٣٧-١٠١
٥.	الذكاء اللغوي وعلاقته بالتفكير السريع - البطيء	د. ذر منير مسيهر العاني	١٧١-١٣٨
٦.	دور الأستاذ الجامعي فى تعزيز التفكير السليم لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر التدريسيين	ا.م.د. خالد نجم محمود	١٩١-١٧٢
٧.	الصمود النفسي وعلاقته بالعزلة النفسية لدى ممرضى مستشفيات العزل في بغداد/الرصافة	أ.م.د. صفاء حسين محمد علي	٢٢٠-١٩٢
٨.	السمات الشخصية لمروجي الشائعات	م.م. أحمد علي محمد جوري أ.م. د. افراح احمد نجف	٢٥٠-٢٢١
٩.	الاطار التربوي للقيم العلمية لطلبة الجامعة فى ضوء القران الكريم	أ.م.د ماجد أيوب القيسي	٢٧٤-٢٥١
١٠.	سمة التلقائية وعلاقتها بالفردية الجمعية	سارة عيدان عبدالعظيم أ.م.د. ياسمين جرجيس يونس	٣٢٠-٢٧٥
١١.	المنهج الإسلامي الأدبي بين النظرية والتطبيق (تأصيل الرؤية الإسلامية)	م.د. جنان خليفة عباس	٣٥٦-٣٢١
١٢.	قلق الحضور لدى ضباط وزارة الداخلية	محمد عبد علي سلمان أ.م.د.اسماء عبد محي	٣٩٤-٣٥٧
١٣.	إدارة الذات وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة	م.د. سلام أحمد غجر الجنابي م.د. منال صبحي مهدي	٤٣٩-٣٩٥
١٤.	بناء نموذج لتقويم كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي وتطبيقه	م.م سماء علاء خليل	٤٨٧-٤٤٠

بناء برنامج مقترح لتدريس مادة تعليم مهارات التفكير لطلبة المرحلة الرابعة في اقسام العلوم التربوية والنفسية

ا.د داود عبد السلام صبري

جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد

م.م حسام سلام جابر

وزارة التربية- المديرية العامة لتربية واسط

بناء برنامج مقترح لتدريس مادة تعليم مهارات التفكير لطلبة المرحلة الرابعة في اقسام العلوم التربوية والنفسية

ا.د داود عبد السلام صبري

م.م حسام سلام جابر

الفصل الأول / التعريف بالبحث

مشكله البحث:

لقد نال التفكير عموماً ولاسيما التفكير العلمي اهتماما واسعا من عدد كبير من المربين كونه من أرقى النشاطات العقلية عند الإنسان، إذ لا يمكن للفرد السوي الاستغناء عنه ولا سيما حينما يواجه مشكله لا يستطيع حلّها بأساليب سلوكه المعتادة، فالأسلوب العلمي في التفكير يساعدنا علي كسب الزمن عند حلّ المشكلات ومن غيره يصبح تفكيرنا معرضاً للمحاولة والخطأ الأمر الذي يؤدي الى إهدار الوقت والجهد والمال (الخليلي، ١٩٩٦، ص٥٦).

وأجرى الباحث مقابلات شخصية مع عدد من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العراقية في كليات التربية أقسام العلوم التربوية والنفسية ممن يدرّسون مادة تعليم مهارات التفكير لمناقشتهم حول مفردات المادة والطرائق الخاصة بإيصال المادة العلمية وبطرائق تدريسية غير تقليدية في علمية التدريس، وأكدوا جميعاً ضرورة البحث عن استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تتلاءم والتقدم العلمي الهائل في المعلومات والتطور التكنولوجي الحديث وبناءاً علي ما تقدم تبرز مشكله البحث في النقاط الاتية:

١. ضعف المنهجية الواضحة لدى الطالب لتنظيم حياته اليومية واستعمال الاساليب الصحيحة للدراسة المستقلة والتعلم الذاتي.
٢. عدم وجود أسس واضحة لتحديد مستويات الطلبة عند بناء الاهداف .

٣. ضعف ارتباط الاهداف بواقع تدريس مادة تعليم مهارات التفكير .
٤. أملاء عدد من التدريسيين المحاضرة علي الطلبة .
٥. ضعف التفاعل الايجابي بين التدريسيين والطلبة اثناء الدرس.
٦. ضعف إلمام عدد من التدريسيين بالمبادئ التربوية والنفسية التي تستند إليها مهارات التفكير.
٧. لا تكشف النشاطات عن قدرات المتعلّمين ولا تساعد علي تنميتها.
٨. خلو التدريس من الوسائل التعليمية.

واستنادا إلى ما سبق انصب اهتمام الباحث في تحديد مشكله بحثه: ببناء برنامج مقترح قائم علي التفكير البصريّ لطلبة المرحلة الرابعة في اقسام العلوم التربوية في كليات التربية في العراق ؟

اهمية البحث:

يرى الباحث ان للمنهج أثرا حيويا في تحقيق الاهداف التعليمية المتعددة، كونه يتضمن موضوعات متنوعة ومتصلة بعلاقات علمية متكاملة مما يعطي أهمية في تحقيق الاهداف التعليمية المتنوعة لعل من بينها اكتساب المفاهيم وتنمية قدرات تفكيرهم .

ويتزايد الاهتمام بالتفكير بوصفه أحد الاهداف الرئيسة التي تسعى التربية إلى تنميتها لدى المتعلّمين . ولعل السبب في ذلك يعود إلى المشكلات والتحديات العديدة التي اصبحت تواجه المجتمعات نتيجة للتغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها جميع مظاهر الحياة المعاصرة. وقد اولى ديننا الاسلامي الحنيف اهتماما كبيرا بالتفكير وحث علي استخدام العقل ، بل ان موضوع التفكير من الامور الرئيسة التي قامت عليها الدعوة الاسلامية، واكبر دليل علي ذلك ما ورد في القرآن الكريم المصدر الأول والرئيس للشريعة الاسلامية من آيات كريمة تدعو الى التفكير

وعلي سبيل المثال لا الحصر قوله تعالى : ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا في أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى ﴾ (الروم–٨) وقوله تعالى : ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعلي جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ في خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴾. (آل عمران –١٩١).

فالتدريس فن وعلم لأنه يتطلب من المدرس سرعة البديهية والذكاء والقدرة علي الابتكار واظهار قدرته في التعامل الصحيح في المواقف المختلفة مع المادة أو مع المتعلّمين لأنه يتكون من معارف وخبرات ومهارات تعتمد علي أسس ومبادئ ونظريات علمية ، ويستند في دراسته الى الأسلوب العلمي في التفكير ، لقد ركز التربويون جهودهم البحثية طوال القرن الحالي علي طرائق التدريس المختلفة فوائدها في تحقيق مفردات تعليمية مرغوبة لدى الطلبة في المراحل كافة انطلاقا من المقولة (المدرس الناجح ما هو الا طريقة ناجحة) ، لذا عمد القائمون علي تدريب المعلمين علي طرائق التدريس التي تحقق اهداف التدريس بسير ونجاح.

ويشير مفهوم التحصيل الى مستوى النجاح الذي يحرزه المتعلّم في مجال دراسي عام او مادة دراسية خاصة ويمثل اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات والقدرة علي استعمالها في مواقف حالية أو مستقبلية . ويعد التحصيل : هو الناتج النهائي للتعلم ويتأثر التحصيل والاداء بعوامل متعددة وهذه العوامل لها تأثير وسيط ما بين التعلم واستعماله ونواتجه ، ويرى بعضهم ان التحصيل هو قدرة المتعلّم علي تحقيق الاهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يراد معرفة نواتجها (زاير وداخل ، ٢٠١٣ ، ص١٥٣) .

يعد التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الانسان وهو الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان وفضله عن سائر المخلوقات . ويقصد بالتفكير العملية التي ينظم بها العقل خبرات الانسان بطريقة جديدة لحل المشكله ، ونظراً لأهمية

التفكير كعملية عقلية راقية في تطور الفرد فقد حظي التفكير باهتمام الفلاسفة والعلماء واجتهد المنظرون في تفسير التفكير وادراك أسراره رغبة منهم في تطوير استراتيجيات ومناحٍ تساعدهم علي التطوير والتوظيف والتكيف وحل المشكلات (نوفل ٢٠٠٨ ، ص٢١) .

لقد شغل موضوع التفكير بال المفكرين والفلاسفة مدة طويلة من الزمن، بذلوا فيها جهوداً متواصلة من اجل الوصول الى توضيح معالمه، ويعد ارسطو من الأوائل الذين فسروا عملية التفكير في ضوء مبادئ التشابه والتضاد والتجاور، فهو يشير نقلاً عن (العطار ، ١٩٨١) الى ذلك بالقول: "إننا عندما نفكر نوقظ بعض العمليات السابقة ونستمر حتى نستطيع استدعاء الخبرة السابقة ، وعندها يظهر الشيء المطلوب ، وهذا هو السبب في أننا عندما نفكر نستمر في تفكيرنا بحلقات تبدأ عن الشيء الذي هو في متناولنا او بأي شيء مشابهاً له أو مضاداً له" (العطار، ١٩٧٩، ص٢٠-٢٣).

إن كليات التربية من المؤسسات الجامعية المهمة والاساسية في عملية البناء والتطوير التي تقوم بإعداد اختصاصات وكوادر علمية وتهيئتهم وفق أحدث الاساليب العلمية الحديثة للتعليم الثانوي، ليكونوا متمكنين من استيعاب المعرفة وقادرين علي احداث تغيير وتقدم في مجالاته الدقيقة من خلال امتلاكهم المعلومات العلمية الضرورية والنظريات العامة والاختصاص الجيد . (الربيعي، ٢٠٠١ ،ص١٤٥)

ولما سبق يمكن ان تبرز أهمية البحث من خلال:

١) ترتيب وتنظيم محتوى مادة تعليم مهارات التفكير .

٢) تنمية القدرات علي مهارات التفكير البصريّ لدى الطلبة بحيث يكون الطالب قادر علي الرؤية المستقبلية الشاملة والمتكاملة لأي موضوع دون ان يفقد جزئياته .

٣) يساعد علي دراسة المفاهيم والمصطلحات بشكل متكامل وذلك من خلال ربط هذه المفاهيم بصورة شبكية وايجاد العلاقة فيما بينها .

٤) اهمية المرحلة الجامعية كونها مرحلة مهمة يتعلم فيها الطالب معلومات ومفاهيم وطرائق حديثة وجديدة لها علاقة بمرحلة لاحقة من حياة المتخرج.

٥) أهمية إعداد مدرسين قادرين علي قيادة المجتمع في المرحلة المستقبلية من خلال استخدام طرائق وأساليب حديثة في عملية التعلم.

٦) أهمية مادة عليم مهارات التفكير بوصفها وسيلة من وسائل الاتصال الفكري والاجتماعي.

٧) يتماشى هذا البحث مع التوجهات الحديثة في مجال تطوير طرائق وبرامج التدريس القائمة علي التفكير التي تنادي بضرورة استعمال استراتيجيات تعليمية حديثة .

٨) يعد جهداً متواضعاً يسعى الى تحسين مستوى طلبه اقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية ، فضلاً عن اكتسابهم ومساعدتهم في تنمية مهارات تفكيرهم.

هدف البحث وفرضياته:

يهدف البحث الحالي الى بناء برنامج مقترح قائم علي استعمال التفكير البصريّ لمادة تعليم التفكير لطلبة المرحلة الرابعة في اقسام العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

١- كليات التربية في الجامعات العراقية الحكومية التي تضم اقسام العلوم التربوية والنفسية.

٢- طلبه المرجلة الرابعة في اقسام العلوم التربوية والنفسية للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

٣- مادة تعليم التفكير للمرحلة الرابعة.

تحديد المصطلحات :

البرنامـــج : عرفه كل من:

- السعدي بانه : "خطة تصمم لتحسين العملية التربوية تستهدف تزويد الطلاب بخبرات واسعة ويمكن ان ينتفع بها في موضوعات اخرى من المنهج". (السعدي : ١٩٨٢: ص٢١).

- العتبي بانه : "عبارة عن مزيج متداخل من مجالات النشاطات والتفاعلات والتجارب والخبرات التي يمر بها اعضاء الجماعة بصفتهم افراد واعضاء في جماعة تساعد في تطويرهم ونموهم بدنيا وعقليا واجتماعيا ونفسيا وهو وسيلة وليس غاية".(العتبي : ١٩٩٦ : ص١٣).

التفكير :

التفكير لغةً : " فكَر : الفَكْر والفِكْر: إعمال الخاطر في الشيء ؛ قال سيبويه : ولا يجمع الفِكْر ولا العلم ولا النظر ، قال وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكاراً . والفِكْرة: كالفِكْر وقد فَكَر في الشيء وأفكر فيه وتفكّر بمعنىً . ورجل فِكِّير ، مثال فِسِّيق ،

وفيكر : كثير الفكر ؛ التَّفكُّر اسم التفكير . والجوهري : التفكُّر التأمل" . (ابن منظور ، ٢٠٠٤ ، ص٢٠١٠) .

التفكير اصطلاحاً : عرفه كل من:

- سعادة ، بأنَّهُ: " مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلي رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق زيادة علي ذلك معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توافر الاستعدادات والميول والاتجاهات " (سعادة، ٢٠٠٣: ٤٠).
- ملحم : وسيلة عقلية يستطيع الإنسان ان يتعامل مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات.(ملحم ،٢٠٠٦،ص٢٣٣)
- الهاشمي والدليمي : مجرى معين من المعاني والرموز العقلية، التي تثيرها مشكله يقتضيها موقف للوصول إلى نتيجة ما.(الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ص٢٢)
- العتوم وآخرون ، بأنَّهُ: " نشاط معرفي يعمل علي إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية لتساعد الفرد علي التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة " (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩: ١٩).

ويعرفه الباحث نظرياً: نشاط عقلي أو مجموعة مهارات عقلية يوظفها الفرد في مواجهة بعض المشكلات أو المواقف التي تواجهه وصولاً إلى حلها .

ويعرفه الباحث إجرائياً: نشاط عقلي يقوم به الطلبة (عينة البحث) عندما يواجهون مشكلات أو مواقف محيرة تتضمنها المادة المشمولة بتجربة البحث.

التفكير البصريّ Visual Thinking : عرفه كل من:

- مديحة محمد) بأنه : "نمط من أنماط التفكير ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية ويترتب علي ذلك إدراك علاقة أو أكثر تساعد علي حل مشكله ما أو الإقتراب من الحل". (مديحة محمد، ٢٠٠٢: ٨٧)

- إيمان صبرى، وآخرون: " منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد علي قراءة الشكل البصريّ وتحويل اللغة البصريّة التى يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، واستخلاص المعلومات منه". (ايمان صبري واخرون، ١٩٩٢: ٥٤)

- رعد رزوقي، وسهى : "قدرة عقلية تستخدم الصور والْشكال والجداول وتفسيرها وتحويلها من لغة الرؤية واللغة المرسومة إلى لغة لفظية أو منطوقة أو مكتوبة واستخلاص النتائج والمعانى والتبرير للمعلومات من أجل التواصل مع الآخرين" (رعد رزوقي وسهى، ١٩٩٨: ٨٤).

<u>مهارات التفكير :</u> عرفها كل من:

- سعادة، بأنَّها: " عمليات عقلية محددة نمارسها ونستعملها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق اهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات" (سعادة، ٢٠٠٣: ٤٥).
- أبو جادو ومحمد ، بأنها : عمليات عقلية دقيقة وحسابية تتداخل مع بعضها بعضاً عندما نبدأ بالتفكير ، وهي الأساس الذي يقوم عليه التفكير الفاعل والمؤثر (أبو جادو ومحمد ، ٢٠٠٧ ، ص ٧٦) .

– عبد الهادي وآخران ، بأنها : مجموعة العمليات العقلية المعرفية التي نمارسها في مجال معين ومحدد.(عبد الهادي وآخران ،٢٠٠٩،ص٥٤).

تعريف مهارات التفكير نظرياً: هي مجموعة العمليات العقلية التي نمارسها وتمكننا من التفكير بفعالية وسرعة وإتقان لتنفيذ مهمات وعمليات تفكيرية هدفها الوصول إلى المعنى أو المعرفة.

التعريف الإجرائي : هي مهارات متعددة يعتمدها الباحث في تدريس مادة تعليم مهارات التفكير للطلبة عينة البحث .

الفصل الثاني / جوانب نظرية

بناء البرامج التعليمية :

تعود أصول التصميم في العملية التعليمية التعلمية إلى البحوث في ميادين علم النفس والتربية وبالأخص الدراسات المتعلقة بنظريات التعلم، علي الرغم من أن التصميم التعليمي منبثق أساسا من تلك النظريات ،إلا انه يختلف عنها اختلافا كبيرا حيث تعنى الأولى بالبحث في العمليات التي يحدث في إطارها تغير السلوك المتعلّم ،أما التصميم التعليمي فهو يبحث في إيجاد أفضل الطرق التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها ،وتكمن أهمية التصميم التعليمي بأنه يعد الجسر الذي يصل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية من جهة أخرى (الحيلة ،١٩٩٩،ص ٢٩) .

ويشكل التصميم التعليمي مكوناً رئيساً من مكونات منظومة تكنولوجيا التعليم وذلك إلى جانب عمليات التحليل والتطوير والتوظيف ،الإدارة –التقويم ، فالتصميم يعد بمنزلة الجسر الذي يربط الأطر النظرية من نظريات التعلم ومداخل

وفلسفات تربوية مختلفة والجوانب التطبيقية في المجال التعليمي ، (سرايا ،٢٠٠٧،ص ٢٠) .

لذا ينبغي علي الجامعات أن تعتمد اتجاهاً تعليمياً معيناً في تدريسه ، بشرط أن يكون واعياً له حتى يساعده علي تحديد الطريقة التي يتعلم بها الطالب فضلاً عن تنظيم خطوات تدريسه بما يحقق الانسجام في خطوات التدريس وطريقه استقبال المعرفة من قبل الطلاب ، ومنذ ذلك الحين وعلم تصميم التعليم في تطور سريع ومستمر (سرايا ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٨).

يعد التصميم التعليمي مجموعة من الفعاليات ، والإجراءات الكفيلة بتخطيط الموقف التعليمي ، ضمن هدف محدد ومرتبط بسقف زمني وخطوات محسوبة وقابلة للقياس ، ترسم وتنفذ فردياً أو جماعياً بموقف تعليمي مصغر أو شامل طويل المدى، يحقق نتائج محددة محسوبة أو نتائج ذات أبعاد موضوعيه واسعة (الزند،٢٠٠٤، ص ٣٨) ، ويذهب بعضم الى كونه عملية منظومية تهدف وضع معايير ومواصفات لأنسب الطرائق والبيئات والمصادر التعليمية التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب بها، علي وفق شروط معينة لدى عينه من الطلبة بما يتفق مع خصائصهم الإدراكية (المعرفية) ، مع ترجمة هذه الطرائق في صور مخططات وأدلة نسترشد بها لتنفيذ عملية التعلم وإحداث التعلم المنشود (سرايا ، ٢٠٠٧، ص ٢٤).

ويتضمن علم تصميم التعليم جانبين ، الأول جانب نظري يتعلق بالنظريات والمبادئ التي يستند إليها، وهي نظريات علم النفس وهو ما يطلق عليه بـ(Hard Ware)، وجانب تطبيقي يتعلق بوصف البرامج التعليمية والاستراتيجيات المناسبة للتعلم والتقويم ، وكيفية استخدامها في غرفة الصف ، وتحديد الأداة التعليمية والتقنية المناسبة للتعلم ، كاستخدام الحاسوب أو التلفاز التربوي أو المسجلات أو

الإذاعة المدرسية أو الأفلام التعليمية وغيرها ، وكيفية توظيف هذه الوسائل في غرفة الصف وهو ما يطلق عليه بـ(Soft Ware) (الحيلة، ١٩٩٩، ص ٢٥-٢٧).

أي إن البرنامج التعليمي يمثل الجانب التطبيقي من علم التصميم التعليمي، فهو خطة تتضمن مجموعة من الأنشطة والممارسات والإجراءات والمواد التعليمية التي تسعى إلى رفع المستوى التحصيلي، وتنمية التفكير ، (عيسى والمصالحة ،٢٠٠٥،ص ٤٨٣) .

وفي ضوء ما تقدم يرى الباحث ضرورة الأخذ عند تصميم البرامج التعليمية بالجانب النظري، المتمثل بنظريات علم النفس التربوي ، ومراعاة أسسها ومبادئها النظرية وترجمتها إلى برامج تعليمية تعكس وجهتها النفسية في الجانب التربوي التطبيقي، لغرض توفير بيئة تعليمية تراعي الخصائص السيكولوجية لدى الطلبة قادرة علي الارتقاء بمستواهم التحصيلي ، حارصة علي توفير مثيرات قادرة علي إيقاد التفكير لديهم .

وبهذا الصدد أكد (قطامي، ٢٠٠٨) إن تصميم البرامج التعليمية لا يغلق الفرص أمام المدرس لكي يكون تعلم الطلبة تعلماً تقليدياً ، لأنه يرصد حاجات الطلبة وقدراتهم ويحددها ، ويضع الطلبة في مواقف يمارسون فيها حرية التفكير والاستقلال ، وتحمل مسؤولية تعلمهم، فضلاً عن انه يشجعهم إلى السير وفق مخطط منظم ضمن مصمم تدريسي ينفذه المعلم لممارسة الأفعال الإبداعية والمعالجات الذهنية للأشياء والمواقف والخبرات التي تبدو أول وهلة إنها عادية ، وذلك عن طريق معالجتهم لعناصرها ، وتقليب وجوهها ليصلوا إلى معارف وخبرات ومهارات جديدة لم تكن لديهم من قبل ، وهذا يساعد في تغيير نظرتهم للأشياء

والخبرات إذ أنهم سوف لا ينظرون للأشياء كما كانوا ينظرون من قبل ، (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص ١٤٨).

التفكير البصريّ:

توطئة:

ننظر ونتأمل ونتفكر في خلق الله سبحانه وتعالى، وفي كل ما يحيط بنا في هذا الكون، فقد دعانا الله سبحانه وتعالى إلى التفكير ليس بالعقل فقط ولكن النظر العقلي والتبصر إذ قال في كتابه الكريم: {أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيّنّاهَا وَمَا لَهَا من فُرُوج} (سورة ق، الاية)، وقوله تعالى: {أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِّلِ كَيْفَ خُلِّقَتْ ، وإِلَى السمَاءِ كَيْفَ رُفِّعَتْ، وإِلَى الْجِّبَالِ كَيْفَ نُصِّبَتْ ، وإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِّحَتْ} (سورة الغاشية ، الايات ١٠-١٣).

ونحن نعيش في مجتمع ملئ بالرسائل البصريّة، بدءاً من الرسائل البصريّة المطبوعة، وحتى

الرسائل البصريّة المصورة، والخبرة التي يكتسبها الإنسان هي خبرة بصرية بدءاً من الصورة التي يشاهدها علي شاشة التلفاز، ومروراً بالصورة التي يشاهدها علي شاشة الكمبيوتر، وانتهاءً بالصورة

الخيالية التي يتخيلها داخل عقله البشرى؛ لذا فإن الصورة لم تعد بألف كلمة كما كان يُقال في المثل الصيني القديم، بل ربما أصبحت بملايين الكلمات (صالح محمد، ١٩٩٨: ٩٧).

ماهية التفكير البصريّ ونشأته:

البصر هو جهاز الحس الأول الذى يتم من خلاله تكوين العمليات، حيث أن أكثر عمليات التفكير أهمية تأتى مباشرة من خلال إدراكنا للعالم من حولنا عن طريق البصر، خاصة وأن التفكير المثمر في أي ميدان من ميادين المعرفة يحدث بتوظيف المجال البصريّ (علياء عيسى، ١٩٩٨: ٨٠) . وتعد حاسة البصر من الحواس المهمة لدى الإنسان، فقد أكدت دراسات عديدة أن الناس يتذكرون بنسبة 12 % فقط مما يسمعونه، وبنسبة 02 % فقط مما يقرؤونه، في حين يصل ما يتذكرونه من خلال الرؤية إلى 02 % ، أي أن ما يراه الإنسان يكون أكثر استمرارية في الذاكرة مما يقرأه أو يسمعه.

وقد نشأ التفكير البصريّ في مجال الفن، فحينما ينظر الفرد إلى رسم ما، فإنه يفكر تفكيراً بصرياً لفهم الرسالة المتضمنة في الرسم، فالتفكير البصريّ يجمع بين أشكال الإتصال البصريّة واللفظية في الإفكار، بالإضافة إلى أنه وسيط للاتصال والفهم الْفضل لرؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها، مما يجعله يتصل بالآخرين، كما يعد التفكير البصريّ أحد أشكال مستويات التفكير العليا، حيث يُمكن المتعلّم من الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع الدراسة دون فقد أي جزء من جزئياته بمعنى أن المتعلّم ينظر إلى الشيء بمنظار بصري (ايمان صبري واخرون، ٧٢١ :) .

مفهوم التفكير البصريّ:

الكلمات لها لغة ثانية ، فنحن نستطيع أن نترجم كلتا الكلمات المكتوبة والمنطوقة إلى أفلام وصور ملونة وندعمها أيضًا بالصوت ، فعندما شخص ما يتكلم إلي فان كلماته تترجم إلى صور فورًا ، وعليه يوجد سؤال يجب أن نطرحه ، هل الصورة

تعادل ألف كلمة ؟ كحسابات تاريخية من الاكتشافات والاختراعات العلمية نجد أن الأدوات البصريّة هي أدوات إدراكية قوية (Rieber,1995 :1042).

وعليه فإن التعبير البصريّ مألوف إلينا فهو من الاستعمالات الشائعة ومن الوسائل الأساسية لتشكيل ومعالجة الصورة العقلية في الحياة العادية، إن الأشكال البصريّة مهمة لتمثيل المعرفة، ليس فقط كأدوات إرشادية وتربوية لكن كسمات تربط التفكير والتعلم.

إن التفكير البصريّ نمط للتفكير يتكون من تداخل ثلاث استراتيجيات هي : التفكير بالتصميم والتفكير بالرؤية والتفكير بالتصور. فالرؤية هي الإدراك البصريّ للأجسام ثنائية وثلاثية الأبعاد وارتباط هذه التصورات بالتجارب الماضية للمشاهد .ويتضمن التصور إدراك أدوار مختلفة للأجسام المعطية وأن يكون مدركا للحقائق البديلة . فالاستعمال البصريّ لأي نوع يمكن أن يزودنا بمعنى ملموس للكلمات ويمكننا من رؤية العلاقات والاتصالات بين الأفكار.

وعليه يمكن تعريف التفكير البصريّ بأنه: منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد علي قراءة الشكل البصريّ وتحويل اللغة البصريّة التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، واستخلاص المعلومات منه وتتضمن هذه المنظومة المهارات الاتية:

١ .مهارة التعرف علي الشكل ووصفه:
القدرة علي تحديد أبعاد وطبيعة الشكل المعروض.
٢ .مهارة تحليل الشكل:
القدرة علي رؤية العلاقات في الشكل وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها.
٣ .مهارة ربط العلاقات في الشكل:

القدرة علي الربط بين عناصر العلاقات في الشكل وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها.

٤ .مهارة إدراك وتفسير الغموض:

القدرة علي توضيح الفجوات والمغالطات في العلاقات والتقريب بينها.

٥ .مهارة استخلاص المعاني:

القدرة علي استنتاج معاني جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل المعروض مع مراعاة تضمن هذه الخطوة الخطوات السابقة ، إذ أن هذه الخطوة هي محصلة الخطوات الخمس السابقة.

طرائق التفكير البصريّ:

بعد الاطلاع علي الدراسات العلمية توصل الباحث إلى ثلاث طرائق للتفكير البصريّ وهي:

- التفكير من خلال الأجسام من حولنا.
- التفكير بالتخيل خلال قراءة كتاب.
- التفكير بالكتابة أو بالرسم.

فالبشر غير فاقدي البصر عندهم كثير من المهارات المختلفة التي ترتبط بالأنواع الثلاثة للتفكير البصريّ ، فعلي سبيل المثال قد يكون المصور فعالا في تمثيل رأيه علي شكل تخطيطي، بينما نجد أن الفنان أكثر قدرة علي ترجمة ملخص يتخيله إلى نقاش يحمل المعنى علي نحو رمزي، تتطلب تلك الأمثلة التفاعل بين أنواع التفكير البصريّ الثلاثة.

مميزات التفكير البصريّ:

١. يحسن من نوعية التعلم ويسرع من التفاعل بين الطلبة.
٢. يزيد من الالتزام بين الطلبة.

٣. يدعم طرق جديدة لتبادل الأفكار.
٤. يسهل من إدارة الموقف التعليمي.
٥. يساهم في حل القضايا العالقة بتوفير العديد من خيارات الحل لها.
٦. يعمق التفكير وبناء منظورات جديدة.
٧. ينمي مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

أدوات التفكير البصريّ:

يمكن تمثيل الشكل البصريّ بثلاثة أدوات هي : (Wileman.1993)

- الرموز .
- الرسوم التخطيطية.
- الصور.

الصور : الطريق الأكثر دقة في الاتصال ولكن في أغلب الأحيان هي النوع الغالي والمضيع للوقت والأكثر صعوبة في الحصول عليها.

الرموز :مثلت بالكلمات فقط وهي الأكثر شيوعًا واستعما ً لا في الاتصال رغم أنها تكون أكثر تجريدًا.

الرسوم التخطيطية : ويستخدمها الفنان التخطيطي لتصور الأفكار وتصور الحل المثالي وتشمل رسومات متعلقة بالصورة ورسومات متعلقة بمفهوم ما ورسوم

فالرسومات المتعلقة بالصور تكون ذات اعتراضات سهلة التمييز لجسم أو فكرة واستعمال هذه الأشياء كصور ظليه يكتب عليها لمحة عن الجسم بالتفصيل باستخدام قصاصات مطبوعة أو بالحاسوب.

والرسومات المتعلقة بالمفهوم تزيل نفس قدر التفصيل والتجديد في أغلب الأحيان لجسم ما سهل التمييز. والرسومات الاعتباطية رموز مجردة حملت في

خيال مدرب كطريق ترى منه العلاقات بين الأفكار وتسمى التخطيطات الاعتباطية بالصور اللفظية التي تلخص الأفكار الرئيسة لفقرة ما وتتضمن الرسومات الاعتباطية أشكال هندسية ومخططات انسيابية وخرائط شبكة ...الخ.

الشكل البصريّ:

الشكل البصريّ صورة تخطيطية مكونة من المفاهيم والأفكار الرئيسة المشتقة من أنماط تنظيم المحاضرة والكلمات الدليلة والعبارات والمفاهيم الأكثر أهمية في الكتب أو الحوارات وتعطي أفكار ثمينة إلى مستوى أهمية المحتوى، فالشكل البصريّ يمكن أن يستعمل تشكيلة من الرسومات (صور – قصاصات – أشكال هندسية – ألوان وكلمات دليلية – أعداد – صور ظلية – خطوط – أي تقنية رمزية لتمثيل مفهوم أو فكرة) .

كما أننا نستخدم في الشكل البصريّ التخطيطي : الكلمات الدليلة للإيجاز من الكلمات ، والعقد الهندسية للربط بين الأفكار والمفاهيم باستخدام الأسهم والخطوط ،

استخدامات مكونات الشكل البصريّ التخطيطي:

-إن الكلمات الدليلية والعبارات المضمنة في الأشكال الهندسية ارتبطتا بالخطوط والأسهم لرؤية العلاقات بين الأفكار.

-أي خط بالرسم يدل علي نوع العلاقة أو الاتصال ، حيث أن الخطوط يمكن أن تدل علي أمثلة أيضا أو فكرة رئيسة.

-تعني الأسهم سببًا ، منتج ، نتيجة ، أو تؤدي إليها.

-العقدة يمكن أن تحتوي الكلمات الدليلية أو العبارات.

كيف يعمل التفكير البصريّ:

يعتمد التفكير البصريّ علي الأشكال والرسومات والصور المعروضة في الموقف والعلاقات الحقيقية المتضمنة فيها ، حيث تقع تلك الأشكال والرسومات والصور بين يدي المتعلّم ويحاول أن يجد معنى للمضامين التي أمامه . (Campbell,1995:180)

وبالتالي فان مبدأ التفكير البصريّ بسيط جدًا وتطبيق مكوناته يتم بقوة في وسط دينامي فعال ، مما يؤدي إلى تفكير أفضل ،حيث يتم التفكير البصريّ بمساعدة أدوات تأخذ أشكال هندسية وخططت لجعل التفكير الحالي واضح ، مقدمة بطرق عرض مرنة تساعدنا للعمل بأفكارنا علي نحو خلاق ، مما ينشط لدينا تصورات جديدة ويحقق أهداف محددة من قبل ،تؤدي لتفكير أفضل من خلال استخدام التخطيطات، والمخططات الانسيابية ، والخطوط الزمنية ،والصور ، والأفلام ، والتصورات ..الخ.

فمثلا : عندما تقود سيارتك علي طريق سريع وتفاجأ بإشارة قف ذات الشكل واللون فإنك تتوقف تلقائيًا ، رغم عدم كتابة كلمة توقف علي الإشارة وبالتالي حدث نوع من التبصر لديك من خلال الرسم.

مثال آخر : في اجتماع لعديد من مدراء التنفيذ لشركة ما ، يحاول كل شخص التفكير في حالة تسويقية معقدة منطقيًا ، بعد عدة ساعات من الإحباط ، يعرض أحد الأشخاص مخططًا انسيابيًا علي لوحة بيضاء ، يبين المشكلة ، وحل عملي ، فجأة يرتاح الجميع ويسترخون.

الفصل الثالث/ منهجية البحث واجراءاته

أولا : منهج البحث:

يضم هذا الفصل المنهجية والإجراءات المتبعة في بناء البرنامج في مراحله الثلاث الرئيسة: التحليل، والتركيب، والتقويم، ولتحقيق هدف البحث: بناء برنامج مقترح قائم علي استعمال التفكير البصريّ في تحصيل مادة تعليم التفكير لدى طلبه كليات التربية، فان اختيار المنهج الملائم لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي، الذي يعد منهجا ملائما لإجراء هذا البحث، فهو استقصاء عن الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي في الواقع، وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، وبين ظواهر تعليمية وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية اجتماعية اخرى (الزوبعي والفتاح، ١٩٨١، ص٥٥).

ثانياً : إجراءات البحث:

تشمل إجراءات البحث : بناء البرنامج المقترح، وتطبيقه.

إجراءات بناء البرنامج:

بعد تحديد مهارات التفكير البصريّ التي تعدّ اكثر ملاءمة لطلبة المرحلة الرابعة في قسم العلوم التربوية والنفسية، سيتم بناء البرنامج من طريق المرور بثلاثة مراحل اساسية هي: التحليل، والتركيب، والتقويم، وقبل ان يدخل الباحث بتفاصيل هذا المراحل لا بدّ من تحديد مجموعة من الامور، وهي مبررات البرنامج المقترح، والاسس التي اعتمد عليها الباحث لبنائه، ثم توضيح معايير بناء البرنامج.

١- مبررات بناء البرنامج:

-ضعف الطلبة في مادة تعليم مهارات التفكير، وضعف امتلاكهم لمهارات التفكير البصريّ ادى الى الحاجة والتفكير في طرائق واساليب جديدة في التدريس.

-عنصر التشويق الذي سيوفره البرنامج من طريق تعدد مهارات التفكير البصريّ والانتقال بينها من طريق استعمال المخططات والرسوم والصور.

-الابتعاد عن الملل في التدريس، من طريق الاستغناء عن تكرار الدروس علي وفق الطريقة الاعتيادية .

-ضرورة بناء برنامج لمادة تعليم مهارات التفكير يتلاءم مع ميول طلبه الكليات واتجاهاتهم.

-اصبحت البرامج التدريسية، من الادوات المهمة التي يمكن ان تساعد تدريسيو المادة علي الارتقاء بمستوى الطلبة في تعليم مهارات التفكير.

٢- الاسس والمبادئ التي يستند اليها البرنامج:

اعتمد الباحث علي مجموعة من الاسس والمبادئ في بناء البرنامج، وهي: تحليل المادة التعليمية وتنظيمها بما يتلاءم والاهداف التربوية وخصائص الطلبة، مما يساعد علي نجاح العملية التعليمية، وهي:

-يجب ان يشجع التدريسي طلبته، ويظهر احترامه وتقديره لما خططوا واعطوا من معلومات مهما كانت يسيرة.

-ان يعلق التدريسي علي الاخطاء ويصوّبها في نهاية الدروس بنحوٍ اجمالي من دون ذكر الاسماء.

-توجيه جهود الطلبة وتنظيمها نحو انجاز اهداف البرنامج التعليمي، مما يجعل العملية التعليمية اكثر يسرا عند الطلبة.

-يختص البرنامج التعليمي بتعليم مهارات التفكير، مما يحقق نشاط الطلبة وتنظيمه وتوجيهه حول مدى ترابط الموضوعات.

٣- معايير بناء البرنامج:

- ☒ أن يراعي الفروق الفردية بين الطلبة من حيث توافقها مع حاجاتهم.
- ☒ أن يرتقي بالمستوى التعليمي للطلبة.
- ☒ ملاءمة البرنامج التعليمي لمستوى الطلبة المعرفي.
- ☒ أن تلائم مهارات التفكير البصريّ اهداف المرحلة الجامعية.
- ☒ تشجيع الطلبة وغرس الاتجاهات الإيجابية وتنميتها.
- ☒ ملاءمة مهارات التفكير البصريّ اهداف البرنامج.

٤- مراحل بناء البرنامج:

لاجل بناء البرنامج اطلع الباحث علي مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج بأنواعها المختلفة، اذ وجد أنّ البرامج تبدأ بتحليل العملية التعليمية، ومرحلة التركيب، ثم مرحلة التقويم، فالتغذية الراجعة وعلي وفق ما يأتي:

المرحلة الاولى: مرحلة التحليل:

تتضمن هذه المرحلة ما يأتي:

١- تحليل الاهداف العامة لتدريس مادة تعليم مهارات التفكير.
٢- اختيار محتوى المادة التعليمية.
٣- تحليل المحتوى من حيث مهارات التفكير البصريّ.

٤- تحليل خصائص الطلبة.

٥- تحليل البيئة الصفية.

وسيوضح الباحث هذه الخطوات بالتفصيل :

١-تحليل الاهداف العامة لتدريس مادة تعليم مهارات التفكير في المرحلة الجامعية:

انّ البرنامج الحالي شأنه شأن البرامج التعليمية المبنية علي اهداف عامة التي غالباً ما تكون مبنية علي اسس فلسفية واخلاقية وتربوية من حاجات الطلبة (كمب، ١٩٨٥، ص١٢)، لذا فقد صاغ الباحث اثني عشر هدفاً لبرنامجه وبصورتها الاولية استنادا الى اهداف كلية التربية للعلوم الانسانية لمادة تعليم مهارات التفكير، بعد اخذ اراء الخبراء والمحكمين في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية.

٢-تحديد المحتوى :

مادة تعليم مهارات التفكير احدى المواد التدريسية في اقسام العلوم التربوية والنفسية، ليس لها محتوى محدد، لذا اراد الباحث تحديد محتوى المادة الدراسية وفقاً لرؤية مجموعه من الخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، واستناداً الى الاهداف التربوية العامة للبرنامج، وحاجات الطلبة المعرفية، وقد حدد مهارات التفكير البصريّ مع الموضوعات لتمثل محتوى مادة تعليم مهارات التفكير، وعلي وفق ما يأتي:

أ - مهارات التفكير البصريّ :

بعد اطلاع الباحث علي الادبيات والدراسات ذات الصلة بمهارات التفكير البصريّ بشكل عام توصل الى مجموعة من مهارات التفكير البصريّ التي ستكون نقطة ارتكاز مهمة في اعداد البرنامج المقترح، وأعد الباحث استبانة استطلاعية،

وقد تم عرضها علي مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية.

مهارة المطابقة: ويقصد بها القدرة علي تنظيم مفردات المجال البيئي والذي يتم إدراكه بصريا وتنظيميا مختلفا للوصول إلى ذات المجال.

مهارة الثبات الحركي : عدم تغير طبيعة المدرك البصريّ وماهيته شكلا وحجما ولونا وعمقا ومساحة أو عددا مهما اختلفت المسافة بين أبعاد مكوناته أو مسافة النظر إليه.

مهارة الإغلاق البصريّ : ويشير إلى القدرة علي التعرف علي الأشياء الناقصة باعتبارها كاملة.

مهارة التمييز البصريّ : وتعني القدرة علي التعرف علي الشكل البصريّ المعروض وتمييزه عن الأشكال الأخرى وأن الشكل البصريّ يمثل المعلومات التي وضع من أجلها سواء كان هذا الشكل البصريّ عبارة عن رموز وصور ورسوم بيانية ومنظومات وسائل مرسومة.

مهارة إدراك العلاقات المكانية : وتشير إلى القدرة علي وضع الأشياء في الفراغ واختلاف موقعها باختلاف موقع الشخص المشاهد لها كذلك دراسة الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد.

مهارة تحليل المعلومات : وتعني التركيز علي التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الجزئية والكلية بمعنى القدرة علي تجزئة الشكل البصريّ إلى مكوناته الأساسية.

مهارة تفسير المعلومات : وتشير إلى القدرة علي تفسير كل جزئية من جزيئات الشكل البصريّ المعروض حيث أن الشكل البصريّ يحتوي علي رموز وإشارات توضح المعلومات المرسومة وتفسيرها.

مهارات استنتاج المعنى : وهي تعني التوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل المعروض مع مراعاة تضمنها للخطوات السابقة

ب- اختيار موضوعات مادة تعليم مهارات التفكير:

اعد الباحث مجموعة من مفردات مادة تعليم مهارات التفكير، وبحسب المفردات المقررة من الهيئة القطاعية لكليات التربية للعلوم الانسانية، وتم عرضها من الباحث علي مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، لاختيار موضوعات منها لكي تكون ملائمة للبرنامج التعليمي.

٣- تحليل خصائص الطلبة:

إنّ تحديد الخصائص المتعلقة بالطلبة لها تأثير كبير في تحديد الاهداف والمستوى الذي يبدأ به البحث، ومن ثم فهو أمر لا بدّ منه في التخطيط للبرامج التعليمية ككل (كمب، ١٩٨٥، ص٢٣)، وتم اعداد هذا البرنامج علي وفق مهارات التفكير البصريّ عند اقسام العلوم التربوية والنفسية لكليات التربية للعلوم الانسانية في مادة تعليم مهارات التفكير.

٤- تحليل البيئة الصفية :

تم حصر الامكانات والمصادر المتاحة في كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية في جامعة بغداد (ككلية لتطبيق التجربة)، وكذلك المعوقات التي تعوق تدريس هذا البرنامج، وهي علي ما يأتي:

الامكانات المتاحة:

☒ حجم الصف كبير نسبياً ويتلاءم مع عدد الطلبة، لاسيما مع وجود ظروف الجائحة (Coved 19).

☒ يحتوي الصف علي جهاز العرض (الداتا شو) او تجهيزه من الباحث.

٥- الخبرات السابقة للطلبة :

انّ الخبرات السابقة للطلبة هي مجموعة من المهارات والمعارف التي اكتسبها الطلبة في اثناء مرورهم بعدد من المواقف في مجالات مختلفة، وعلي وفق ذلك تنمو عند الطلبة القدرة علي التعميم، وبهذا فأن خبرة الطلبة السابقة قد تؤدي الى زيادة قدرتهم في حل المواقف الجديدة التي تواجههم اعتماداً علي خبراتهم السابقة، وان السيطرة علي خبراتهم السابقة يكون من طريق تطبيق الاختبار القبلي لمجموعتي البحث.

المرحلة الثانية: التركيب:

تضم هذه المرحلة عدداً من الإجراءات التي تستند اليها عملية التحليل، وهي:

١- صياغة الاهداف السلوكية.
٢- تنظيم المحتوى التعليمي.
٣- تحديد الطرائق والاستراتيجيات التدريسية.
٤- تحديد النشاطات.
٥- تحديد الوسائل التعليمية.

وسيوضح الباحث هذه الإجراءات بالتفصيل:

١- صياغة الاهداف السلوكية :

تُعدّ الاهداف السلوكية الخطوة الرئيسة لأي برنامج تعليمي، اذ من طريقها يتمكن المدرس من اداء عمله بانتظام لتحقيق النتيجة المطلوبة (علام، ٢٠٠٧، ص١٧)، وهي جمل او عبارات تصف ما يتوقع من الطلبة انجازه في نهاية الدروس (زيتون، ٢٠٠١، ص٢٤٠)، فبعد اتمام كل موضوع معين أو درس، فإننا

نتوقع احداث تطور ملموس في سلوك الطلبة، أي ان الطلبة الذين يمرون بخبرة لا بدّ لهم ان يحققوا تطوراً ملموساً في سلوكهم، وبمقدار هذا التغير يكون التعلم (سمارة، ٢٠١٤، ص٥٥).

وقد عرض الباحث تلك الاهداف السلوكية دفعة واحدة والبرنامج المقترح علي مجموعه من المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية.

٢-تنظيم المحتوى التعليمي :

يتمثل بجميع المفاهيم، والمبادئ والإجراءات، والحقائق، التي من الافضل ان تسير بنحوٍ منطقي متسلسل من المحسوس الى المجرد، ومن اليسير الى الصعب، بما يتفق مع حاجات الطلبة وقدراتهم ومستوياتهم المعرفية، ليكونوا قادرين علي فهمه واستيعابه، والتفاعل معه، بطريقة فعالة (الحيلة، ٢٠٠٣، ص٩٩).

ويتضمن محتوى البرنامج موضوعات تدريسية، ووقت التدريس لكل موضوع ساعة تدريسية جامعية، ويتضمن كل موضوع عنواناً، واهدافاً سلوكية، ووسائل تعليمية متعددة لاستثارة دافعية الطلبة في اثناء التدريس، وبيان جوانب الموضوع سواء للمهارات او الموضوعات، وبنحوٍ تفصيلي ومتسلسل علي وفق استراتيجيات وطرائق تدريس ملائمة، ويختم درس المهارات بتدريبات متنوعه، وانشطة تقويمية، بهدف الممارسة العملية لتنمية مهارات التفكير البصريّ. لذا يرى الباحث أن اهمية تحديد المحتوى التعليمي تكمن في كونه اولى الخطوات الرئيسة في هذه المرحلة، ومن الضروري أن يراعى عند تحديد المادة التعليمية ما يأتي:

- ان تكون سليمة الصياغة.
- ترتبط بالأهداف العامة.
- واضحة الافكار والمعاني.

- ❖ تتلاءم مع قدرات الطلبة العقلية، ومستوياتهم المعرفية.
- ❖ يراعى فيها التدرج المنطقي.
- ❖ تتلاءم مع قدرات الطلبة المعرفية.
- ❖ مراعات حاجات الطلبة.

وقد تمثل محتوى البرنامج بـ (٣٠) محاضرة متنوعة.

٣- تحديد الطرائق والاستراتيجيات:

يركز بياجيه في تحديد استراتيجية التعليم التي تتلاءم مع مستوى تحصيل المتعلمين وقدراتهم العقلية واهتماماتهم (الحيلة، ٢٠٠٢، ١٧٢).

ان لكل استراتيجية، أو طريقة، أو اسلوب التدريس، مزايا وعيوب، فنجد ان اختيار الاستراتيجية أو الطريقة التدريسية قد يكون السبب في نجاح أو فشل تدريس مادة معينة، ومن هنا يجب ان يتوافق اختيار الاستراتيجية او الطريقة التدريسية الملائمة مع طبيعة المادة وعناصر اخرى مثل: المستوى العمري للطلبة، والامكانات المتوافرة، وسواها (سالم، ٢٠٠٤، ص١٦٢). لهذا كان تحديد الاستراتيجيات وطرائق التدريس المستعملة في هذا البرنامج المقترح علي وفق المعاير الاتية:

- ☒ انسجام الاستراتيجيات والطرائق التدريسية وطبيعة مهارات التفكير البصريّ.
- ☒ تحديد الاستراتيجيات والطرائق بحسب مستوى الطلبة العقلي والعلمي.
- ☒ مراعاة الظروف الفيزيقية.

وبناءً علي ما سبق ذكره، وبعد تحديد محتوى البرنامج المقترح كان لا بدّ أن يتضمن عدداً من الاستراتيجيات والطرائق التدريسية التي تساعد علي تحقيق اهداف البرنامج وتنمية مهارات التفكير البصريّ، يوضح الاستراتيجيات والطرائق التدريسية المستعملة في البرنامج، واختيرت من المحكمين في مجال المناهج وطرائق

التدريس، فحصل الاتفاق بين الخبراء علي امكانية استعمال الاستراتيجيات والطرائق الاتية:

١- استراتيجية عظم السمكة

٢- استراتيجية التصور البصريّ

٣-إستراتيجية المجازات المصورة

٤-إستراتيجية الماعات اللون

٥- استراتيجية الرموز المرسومة

٦- استراتيجية الرسم التخطيطي للفكرة

٧- استراتيجية فورست (الصورة بألف كلمة)

٨- طريقة الصورة الواحدة المطوّرة

٤- النشاطات :

الانشطة التعليمية هي كل ما يؤديه الطلبة او التدريسي أو كلاهما بقصد التعلم، سواء أ كان هذا النشاط صفيا أم لاصفياً في اطار المؤسسة التعليمية.

والغرض من الانشطة التعليمية هو احداث التواصل والاتصال لنقل المعرفة من فرد الى آخر أو من مجموعة الى اخرى، إذ انّ عملية الاتصال دائرية تحدث داخل مجال أوسع يضم مختلف الظروف المحيطة بعملية الاتصال وتؤثر فيها (المرسل، والرسالة، والمستقبل) (سلامة، ٢٠٠٩، ص٣٤٥).

وتشمل النشاطات التعليمية علي دراسة مواد مقترحة، والاجابة عن اسئلة مطروحة، والقيام بتمرينات والمشاركة في عدد من النشاطات الجماعية أو الفردية أو

العودة الى بعض المراجع، ولا بدّ ان تتيح هذه المجالات فرص مشاركة الطلبة بفعالية عالية، وان تتميز بالتكامل والاندماج بين الجانبين النظري والتطبيقي، وان تراعي الفروق الفردية بين الطلبة (الحناوي، ٢٠٠٦، ص١٠٥).

١-الأنشطة الاستهلالية:

تهدف الانشطة الاستهلالية الى إعداد المتدربين نفسياً وذهنياً للتعامل مع الجلسة التدريبية الجديدة، وكلما كانت هذه الأنشطة مبتكرة وجاذبة ازداد إقبال المتدربين علي التعلم.

٢-الأنشطة التنموية:

تعد الانشطة التنموية المحور الرئيس للأنشطة الصفية، إذ يجري من خلالها ترجمة الأهداف السلوكية إلى مواقف تعليمية تحقق للمتدرب نمواً في معارفه ووجدانياته ومختلف المهارات الأساسية لديه، وذلك من خلال ممارسته لتلك المواقف التنموية، وقد تكون هذه الأنشطة فردية، أو جماعية.

٣-الأنشطة الختامية:

تهدف الانشطة الختامية إلى التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية المخططة للبرنامج التدريبي، ومدى استيعاب المتدربين للحقائق، والمفاهيم، ومن ثَّم ملاحظة من يحتاج منهم الى متابعة خاصة.

٤- الوسائل التعليمية :

تم تحديد بعض الوسائل التعليمة التي يمكن ان تساهم في جلب انتباه الطلبة وتقريب المادة الى اذهانهم من طريق توظيف اكبر قدر من الحواس لتسلم المعلومة، وان الوسيلة هي الوسيط أو المساعد الذي ينقل المعلومات أو الرسالة

التعليمية من المدرس الى الطلبة، وتتنوع هذا الوسائل من ايسر واقدم الاشياء كالسبورة التقليدية الى وسائل تكنلوجية حديثة، وان من اهم شروط فعالية الوسائل التعليمية اليسر والوضوح وامكانية الحصول عليها في البيئة التعليمية المحلية وتوفر الوقت والجهد، وتلائم اهداف البرنامج التعليمية (ابو النصر، ٢٠٠٩، ص٦٩).

وحدد الباحث الوسائل التعليمية المستعلمة في برنامجه، بما يتلاءم واستراتيجيات وطرائقه التدريسية المستعملة في البرنامج، ومن هذه الوسائل المستعملة:

١- حاسوب شخصي.
٢- جهاز العرض (Data show).
٣- الانترنت واستعمالاته التربوية.
٤- دخول المواقع الالكترونية التعليمية التي تتلاءم مع أهداف العملية التدريبية.
٥- استعمال البرامج التعليمية الجاهزة.
٦- استعمال الاقراص الليزرية والفلاشات وبطاقات SD.
٧- أقلام التأشير الضوئية.
٨- الموبايل الحديث والمتطور.
٩- كاميرات الديجتال (الرقمية).
١٠- برنامج البور بوينت لعرض الشرائح التدريبية.
١١- عناوين ومواقع وصفحات بريد الكتروني.
١٢- سبورة ورقية.
١٣- السبورة البيضاء.
١٤- اقلام وايت بورد ملونة.

المرحلة الثالثة : التقويم

يعد التقويم جزئاً رئيساً في تصميم البرامج التدريسية وفي اثناء السير في عملية التدريس والتدريب، وهو العملية التي يؤديها التدريسي محاولة منه لاتخاذ الحكم اللازم علي مدى التقدم في البرنامج وتحقيق الاهداف المرجوة فيه، وهو ايضاً عملية تشخيص وعلاج ووقاية (جامل، ٢٠٠٠، ص١٦٩).

وبذلك يلاحظ أن عملية التقويم هي عملية شاملة تتناول نواحي عدة من المتغير المراد تقويمه، وليس من الضروري ان تكون طرائق التقويم موضوعية خاضعة للقياس الموضوعي المباشر، بل يلاحظ ان التقويم يستعمل طرائق ومعايير خاصة للتقويم (الغريب، ١٩٨٥، ص٥).

وتعدّ عملية التقويم ذات اهمية لأي برنامج تعليمي، وعليه اعتمد الباحث علي ثلاثة انواع من التقويم:

-التقويم القبلي: يتم هذا النوع من التقويم قبل البدء بالعملية التعليمية أي قبل تطبيق البرنامج.

-التقويم البنائي: يتم هذا النوع من التقويم اثناء العملية التعليمية أي اثناء تطبيق البرنامج.

-التقويم النهائي (الختامي): يتم هذا التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج المقترح أي في نهاية التجربة، ويرجع ذلك للتعرف علي مدى التقدم والتحسن في المستوى التعليمي للطلبة بعد تطبيق البرنامج.

الفصل الخامس / نتيجة البحث

يعرض الباحث نتيجة البحث وهي بناء برنامج مقترح قائم على التفكير البصريّ لمادة تعليم التفكير لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية.

ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد فلسفة البرنامج، ومنطلقاته، وأسس بنائه، والإجراءات الثلاث المتضمنة في مراحل بنائه المتمثلة بـ (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وتفصيل ذلك في الفصل الرابع، وفي ضوء هذه الإجراءات تمكن الباحث من بناء البرنامج المقترح.

تفسير النتيجة:

١-إن البرنامج المقترح يمكن ان يجعل الطلبة محور العملية التعليمية مما قد يؤثر إيجابًا في إثارة دافعيتهم ونشاطهم نحو التعلّم.

٢-حداثة البرنامج المقترح، وخروجه عن المألوف جاء منسجماً مع قدرة الطلبة الفكرية، والمهارية، مع تحديات العصر ومتطلباته، مما قد يولّد دافعاً لدى الطلبة للتفاعل مع دروسه بفاعلية.

٣-ان البرنامج المقترح قد يتيح للطلبة ممارسة التعلم الذاتي لاسيما وان ظروف الجائحة ساعدت على ذلك من خلال دروس الاثراء بالتعليم الالكتروني، والطالب الذي يراعي التعلم الذاتي يتحقق لديه تعلما يتلاءم مع قدراته وسرعته الذاتية في اكتساب المعلومات، فضلا عن انه يتمكن من حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع، وهذا بدوره قد يساعد الطلبة في على زيادة تحصيلهم في مادة تعليم التفكير.

٤-قد يساعد البرنامج التدريبي الطلبة على التمكن من مهارة ادارة المعلومات والاهتمام بها والتدرب عليها وان التدريب على هذه المهارة قد يحقق تطوراً في

المهارات التعليمية لدى الطلبة، اذ انها تسعى الى استثمار المعرفة، ونشرها، وتوفير التسهيلات اللازمة للإفادة منها.

٥-ان مهارة التفكير الناقد هي احدى المهارات التي يركز فيها البرنامج والتي قد تساعد الطلبة على التوصل إلى المعلومات الصحيحة والمفيدة وتوظيفها في دروسهم وزيادة تحصيلهم في مادة تعليم التفكير.

الاستنتاجات

١-صحة ما ذهبت إليه الأدبيات، والدراسات السابقة من امكانية بناء البرامج القائمة على مهارات التفكير.

٢-هناك حاجة ماسة عند الطلبة في قسم العلوم التربوية والنفسية إلى أساليب تدريبية حديثة لتطوير مهاراتهم التعليمية قبل الانخراط في الخدمة الفعلية ومنها البرنامج القائم على التفكير البصريّ.

٣-قد يسهم البرنامج الحالي في زيادة الثقة بالنفس لدى الطلبة، والرغبة الجادة في مزاولة مهنة التعليم.

التوصيات

١-اعتماد البرنامج المقترح القائم على التفكير البصريّ لتدريس مادة تعليم التفكير في اقسام العلوم التربوية والنفسية.

٢-الطلبة في المرحلة الرابعة في اقسام العلوم التربوية والنفسية/ في كليات التربية، لما له من فاعلية في امكانية زيادة تحصيلهم.

٣-تشجيع المراكز البحثية (في وزارة التربية)على تبني البرنامج المقترح الحالي، وادخاله ضمن الخطط التطويرية للمؤسسة، للإفادة منه في برامج إعداد المدرسين.

المقترحات:

١-بناء برنامج تدريبي قائم على التفكير البصريّ في اختصاصات اخرى.

٢-بناء برنامج تدريبي قائم على التفكير البصريّ لتنمية المهارات التدريسية لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية في مادة التربية العملية.

٣-بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير البصريّ ومعرفة اثره في متغيرات تابعة مثل: (الاتجاه نحو المهنة، الممارسات التدريسية).

مصادر البحث:

١. ابن منظور ، محمد بن منكر ، (٢٠٠٤) ، ***لسان العرب*** ، دار الصادق للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان

٢. ابو جادو ، صالح محمد ، ومحمد بكر نوفل ،(٢٠١٠) ، تعليم التفكير ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .

٣. ابو جادو ، صالح محمد علي ونوفل ، محمد بكر ، (٢٠٠٧) ، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق) ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٤. ايمان صبري واخرون، ١٩٩٢: ٥٤)

٥. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، (٢٠٠٠) ، اساسيات المناهج العليمية واساليب تطويرها ، دار المناهج للنشر ، عمان .

٦. الحناوي ، محمد محمود ، (٢٠٠٦) ، برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم التكنولوجية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في شمال غزة ، الجامعة الاسلامية، كلية التربية – قسم المناهج وتكنولوجية التعلم ، (رسالة ماجستير غير منشورة)

٧. الحيلة ، محمد محمود ، (١٩٩٩) ، التصميم التعليمي – نظرية وممارسة، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٨. الحيلة ، محمد محمود ، (٢٠٠٢) ، مهارات التدريس الصفي ، دار المسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٩. الحيلة ، محمد محمود ، (٢٠٠٣) ، طرائق التدريس واستراتيجياته ، دار الكتاب الجامعي ، عمان، الاردن . الخليلي، ١٩٩٦، ص٥٦).
١٠. الربيعي ، طه ابراهيم جودة ، (٢٠٠١) ، صعوبات تدريس مادة الصرف من وجهة نظر التدرسين والطلبة في كليات التربية ببغداد ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١١. رزوقي، رعد مهدي وسهى ابراهيم عبد الكريم (١٩٩٨). التفكير وانـواعه، ج٢، مكتبة الكلية، بغداد.
١٢. زاير ، سعد علي، وسماء تركي داخل، (٢٠١٣)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المرتضى، بغداد.
١٣. الزند ، وليد خضير عباس ، (٢٠٠٤) ، التصاميم التعليمية ، سلسلة اصدارات اكاديمية التربية الخاصة ، الرياض .
١٤. الزوبعي ، عبد الجليل ، الفتاح ، محمد احمد ، (١٩٨١) ، مناهج البحث في التربية ، ج١ ، مطبعه جامعه بغداد .
١٥. زيتون ، حسن حسين ، (٢٠٠١) ، التصميم التدريسي "رؤيه منظومية" ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
١٦. سالم ، احمد محمد ، (٢٠٠٤) ، تكلنوجيات التعلم والتعليم الالكترونية ، مكتبة الرشيد ، الرياض .
١٧. السامرائي ، مهدي صالح واخرون ، (١٩٩٠) ، انماط التفكير لدى كلية التربية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعه بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد .

١٨. سرايا ، عادل ، (٢٠٠٧) ، التصميم التعليمي و التصميم ذو المعنى ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان .
١٩. سعادة ، جودة احمد ، (٢٠٠٣) ، تدريس مهارات التفكير ، الشروق للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .
٢٠. السعدي : ١٩٨٢: ص٢١).
٢١. سلامة ، عادل ابو العز واخرون ، (٢٠٠٩) ، طرائق التدريس العامة ، معالجة تطبيقية معاصرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الاردن .
٢٢. سمارة ، عزيز ، (٢٠١٤) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الامل للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .
٢٣. صالح، محمد صالح (٢٠٠٨) تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية على ضوء مهارات التفكير البصرى ومدى اكتساب الطلبة لها، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، رابطة التربويين – .العرب، العدد) 01 (، الجزء) (، نوفمبر،10
٢٤. عبد الهادي ، نبيل واخرون ، (٢٠٠٩) ، استراتيجيات تعلم المهارات التفكير ، دار وائل، عمان .
٢٥. العتوم، عدنان يوسف وآخران (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط٢، دار المسيرة، عمان.
٢٦. علام ، صلاح الدين محمود ، (٢٠٠٧) ، القياس والتقويم التربوي ، دار المسيرة ، عمان .
٢٧. عيسى ، حازم ، ومصالحة ، زكي سالم ، (٢٠٠٥) ، فاعلية برنامج مقترح في الالعاب التربوية لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث الاساسي ، بحث مقدم الى المؤتمر الوطني الثاني المنعقد في الجامعة الاسلامية ، غزة .

٢٨. الغريب ، رمزيه ، (١٩٨٥) ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبه الانجلو المصرية ، القاهرة .
٢٩. قطامي ، يوسف ، واخرون ، (٢٠٠٨) ، تصميم التدريس ، دار الفكر ن عمان .
٣٠. كمب ، جرولداي ، (١٩٨٥) ، التصميم التعليمي وخطة التطوير الوحدة الدراسية، ترجمة : محمد خوالدة ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن.
٣١. محمد ، مديحة حسن) ٢٠٠١ : (برنامج مقترح في الرياضيات لتنمية التفكير البصري لدي التلميذ الأصم في المرحلة الابتدائية ،الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، المؤتمر العلمي السنوي، الرياضيات المدرسية :معايير ومستويات، المجلد الأول.
٣٢. ملحم ، سامي محمد ، (٢٠٠٦) ، سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقة ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٣٣. نوفل، محمد بكر ، (٢٠٠٨) . تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط٢، دار المسيرة، عمان.
٣٤. الهاشمي ، عبد الرحمن ، طه علي حسين الدليمي ، (٢٠٠٨) ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

1. Wileman, W. (1993). **Psychology Themes and Variations** , The Ed: An International Thomson Public Shying Company .
2. Campbell, D.T. (1995): Experimental and Guasi Experimental Designs For Research, Chicago, Ramd. Me Nally College Publishing Company.

3. Rieber, R. (1995) : **Interaction between Encoding and retrieval operations in caedreca** , Journal of experimental psychology human learning and memory .

الاعلاء الاخلاقي لدى طلبة الجامعة

محمد فؤاد عبد علي عباس

Moha121322@gmail.com

٠٧٧٠٧٢٣٩٤٣٢

أ.د حيد كريم سكر

sukarhaider@gmail.com

07830581644

الاعلاء الاخلاقي لدى طلبة الجامعة

محمد فؤاد عبد علي عباس

أ.د حيد كريم سكر

مستخلص البحث

الإعلاء الاخلاقي يحرك عند الطلبة افعال الخير والفضيلة المفعمة بالإيثار والتكافل الاجتماعي ، وتقبل الاخر ، ومد يد العون له عن طريق ما يشاهد الفرد من نماذج تتسم بالأفعال الانسانية الايجابية ، و التي غالبًا ما تكون مصحوبة بشعور الرغبة في تقديم المزيد من العون والمساعدة ، فالإعلاء الاخلاقي اذا ما تحقق وجوده ، فانه قد يغير من تفكير وسلوكيات الافراد و يجعلهما اكثر مرونة وتعاطفا مع الاخرين ، ويحفز الجانب الاخلاقي عندهم الى اعلى مستوى وبالتالي يرتقي الانسان صعودا في سلم الاخلاق والفضيلة مما يشعره ذلك بالامتنان والاعتزاز بذاته ويشجعه على ممارسة المزيد من السلوكيات الاخلاقية.

يستهدف البحث التعرف على :

١ – الاعلاء الاخلاقي لدى طلبة الجامعة .

٢– دلالة الفرق في الاعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)

٣ – دلالة الفرق في الاعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي – انساني)

تألفت عينة البحث الأساسية من (٣٧٦) طالب وطالبة وتم اختيارها بالطريقة العنقودية العشوائية من مجتمع طلبة جامعة كربلاء للدراسة الصباحية وللعام (٢٠٢٠–٢٠٢١) ، وطبق عليها الباحثان مقياس الإعلاء الأخلاقي المعد من قبل وان دينغ : Wan Ding، واخرون : (٢٠١٤) المكون من (٢١) فقرة والذي قام الباحثان بترجمته والتأكد من صلاحيته.

أظهرت النتائج الاتي :

١-ان طلبة الجامعة لديهم إعلاء أخلاقي.

٢ - يوجد فرق في الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس ولصالح الاناث

٣ - لا يوجد فرق في الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي – انساني) .

الكلمات المفتاحية : الإعلاء الأخلاقي ، طلبة الجامعة

Abstract

The research aimed to identify the following:

1- Moral Elevation among the students of the university.

2- The significance of the difference in moral Elevation among university students according to the sex variable (males - females).

3- The significance of the difference in moral Elevation among university students according to the variable of specialization (scientific - humanitarian).

The main research sample consisted of (376) male and female students, and they were selected by random cluster method from the Karbala University student community for the morning study and for the year. (2020 – 2021)and the researchers applied them Scale Moral Elevation prepared by Wan Ding et .al (2014) It consists of (21) items, which the researchers translated and verified its validity.

The results showed the following:

1. University students have moral Elevation

2. There is a difference in the moral elevation of university students according to the gender variable and in favor of females.
3. There is no difference in the moral elevation of university students according to the variable of specialization (scientific - humanitarian)..

Keywords: moral elevation, university students

مشكلة البحث

بات الجانب الاخلاقي يعاني من الانهيار بشكل تدريجي وبذلك اصبح اكثر جفافًا وتصلبًا في المجتمع ولا يراعي القيم والاخلاقيات العالمية التي تحرك الانسان تلقائيا وتنبع من اعماق ذاته كما ان الشخصيات التي تعد قدوة او نموذجًا يحتذى به المجتمع اصبحت مصدراً لعدم الثقة عند الكثير من الشباب الجامعي ، فضلا عن ذلك ، ان الجانب الاخلاقي في أي مجتمع اذ اصبح مشوهً من حيث المفاهيم والقيم الاخلاقية كونه اساسًا مستمد من الاعراف والتقاليد والعادات الاجتماعية والتي في الكثير منها يكون غير لائق ولا يرتقي الى الاخلاق العالمية الانسانية وبالتالي عملية الاعلاء الاخلاقي قد تكون ايضا مشوهة ، بحيث يحدث اعلاء لسلوك غير اخلاقي اساسًا فقط ، لانه يستند لتلك المفاهيم والقيم الاخلاقية الخاصة بثقافته ، وبالتالي قد تؤثر تلك الاخلاق المؤطرة بثقافة محددة في احكامهم وسلوكياتهم الاخلاقية ، كما ان الارتفاع والانخفاض في سلم الاخلاق الانسانية يكون ايضا مشوه وغير حقيقي ، لانه مقيد باخلاقيات تلك الجماعة ، او ذلك المجتمع ، وفي هذا الصدد يؤكد الشيخ (١٩٩٢) أن كثيراً من مشكلات مجتمعاتنا الراهنة هي مشكلات أخلاقية في جوهرها، فما يدور من الحديث على كل لسان من مظاهر

تسيب وإهمال وفساد وانحرافات وغيرها، إنما هي جميعها تعبر عن أزمة اخلاقية (الشيخ ، ١٩٩٢ : ١٣١) .

فالمعيار الاخلاقي هنا قد يكون (مؤدلج) وفق توجه ديني او نظام سياسي او عرف اجتماعي وهذا ما يجعل الارتفاع والانخفاض عنصري ، ومنحاز وذو تأثير سلبي على سلوك الفرد ، و قد يجعل الانسان ينغمر في دوامة من الاخلاق الزائفة تسيطر عليه بشكل كامل ، وربما يذهب ابعد من ذلك في تبني السلوك غير الاخلاقي ويعده محفز له في تكراره على الجميع فعملية الصعود والهبوط في البعد الاخلاقي يجب ان تكون خاضعة لمعيار عالمي انساني ، وليس لثقافة محلية في مجتمع ما ، وربما تتوفر المشتركات الاخلاقية في الثقافات البشرية المختلفة ، اذن فالقدوة الاخلاقية سواء كانت واقعية حقيقية ملموسة او افتراضية خيالية غير ملموسة تعاني من انحراف في توجهاتها ومبادئها واحكامها الاخلاقية وبالتالي تصدر ذلك الانحراف الى الاجيال الصاعدة و تثبته في عقولهم وتجعله جزء من شخصياتهم وهذا بطبيعة الحال يؤدي الى تكون مجتمع مشوه اخلاقيا وموجه سلوكيا وفق (مبدأ فكري) محدد قد يتعارض مع الطبيعة الانسانية او قد يصطدم مع رغبات الفرد وميوله وبالتالي يؤثر على دافعيته في تطبيق افكار ذلك المبدأ على شكل سلوك واقعي ، واكد ناصر (٢٠٠٦) بهذا الخصوص ان الفرد يجب ان يتمتع بالمرونة الاخلاقية والتي تعد كفاءة في التعرف على المبدأ الاخلاقي وراء التعليمات والقوانين والجرأة على مخالفة النهج السلطوي في المعاملة والتنظيم إذا تطلب المبدأ الأخلاقي هذه المخالفة دون خوف أو الإخلال بالأفكار الجديدة التي يتطلبها هذا المبدأ (ناصر،٢٠٠٦ : ٣٢). لذا جاء هذا البحث لدراسة الإعلاء الاخلاقي عن طريق التساؤل الآتي :

هل يختلف الإعلاء الاخلاقي باختلاف الجنس والتخصص

اهمية البحث

تنبثق اهمية البحث الحالي من التأثيرات التي يتركها المتغير الذي نقوم بدراسته على الافراد ومدى قدرته على تغيير مسار حياة الافراد ، فالإعلاء الاخلاقي يحرك عند الطلبة افعال الخير والفضيلة المفعمة بالإيثار والتكافل الاجتماعي ، وتقبل الاخر ، ومد يد العون له عن طريق ما يشاهد الفرد من نماذج تتسم بالأفعال الانسانية الايجابية ، و التي غالبًا ما تكون مصحوبة بشعور الرغبة في تقديم المزيد من العون والمساعدة ، فالإعلاء الاخلاقي اذا ما تحقق وجوده ، فانه قد يغير من تفكير وسلوكيات الافراد و يجعلهما اكثر مرونة وتعاطفا مع الاخرين ، ويحفز الجانب الاخلاقي عندهم الى اعلى مستوى وبالتالي يرتقي الانسان صعودا في سلم الاخلاق والفضيلة مما يشعره ذلك بالامتنان والاعتزاز بذاته ويشجعه على ممارسة المزيد من السلوكيات الاخلاقية ، كما ويمثل النموذج الاخلاقي سواء الواقعي او غير الواقعي قدوة يحتذي بها الاخرين ويستلهمون منها الافعال الفاضلة التي تسهم في بناء افكارهم وشخصيتهم وبالتالي ان كانت تلك القدوة ذات توجه غير سوي فانها تؤثر سلبا عليهم وتشوه طبيعتهم الانسانية وتجعلها تابعة لها و تأطرها بمبادئها واحكامها وقيمها الاخلاقية بغض النظر عن مدى صحتها ، لذا فان الاعلاء الاخلاقي تأثيراته كبيرة وحاسمة في بناء شخصية الانسان و توجيه مسار تفكيره و احكامه الاخلاقية ، كما ويؤثر الاعلاء على طلبة الجامعة من النواحي الوجدانية المتعلقة بالذكاء العاطفي والسرعة على فهم مشاعر (النموذج الاخلاقي) المتواجد امامهم واقعيا او مرئيا وبالتالي يعزز ذكائهم ويجعله اكثر تفاعلية ودقة في فهم الموقف ، ان اغلب طلبة الجامعة في عصرنا الحالي قد تعاني شخصيتهم من فقر في الجانب الاخلاقي و قيم مغلوطة يعتبرونها صحيحة تأطر اخلاقهم وتحرك سلوكياتهم وفقا لها ، وهذا مؤشر خطير يتطلب وجود مناهج ذات محتوى ونظم اخلاقية تصحح تلك القيم والاخلاقيات المشوهة ، وبالتالي يعد الاعلاء الاخلاقي ذا النموذج الجيد احد تلك الوسائل الفعالة في تغيير المسار الاخلاقي وتصحيح القيم وبالنتيجة

الوصول الى احكام اخلاقية انسانية متجردة من أي توجه ايديولوجي مسبق ، كما يؤثر الاعلاء الاخلاقي في نمو شخصية الانسان ويجعلها اكثر تعاطفا ومرونة في الحياة العامة ويحفزها على نبذ العنف والميل نحو الفضائل والسلوكيات الاخلاقية وبالتالي تتوسع ذاته وتزداد خبرة عن طريق النموذج الاخلاقي وهذا يدفعنا ان نصحح ونغير من النماذج الاخلاقية ونجعلها اكثر عقلانية وموضوعية حتى نقلل من تأثيراتها السلبية على الافراد ونحجم من سلطتها في المجتمع لأنه زاد وتفشى نفوذ تلك النماذج الاخلاقية السيئة واصبحت تؤثر وتتحكم بالشباب وتزرع في عقولهم القيم الاخلاقية المغلوطة وتشجعهم على تطبيقها وممارستها في الواقع وهذا يؤدي الى اعلاء اخلاقي سلبي ومدمر لطبيعة الانسان الخيرة ، وفي هذا السياق ، تشير دراسة (٢٠١٤) Michele Chiuta et al ان الاعلاء الاخلاقي شعورٍ إيجابي متجاوزٍ للذات يوجّه الاهتمام بعيداً عن النفس لتقدير الأفعال الإنسانية الاستثنائية أو الجوانب اللافتة للنظر في العالم الطبيعي ، ومن خلال هذا الفعل، يشجّع الإعلاء الاخلاقي الأفراد على تجاوز حياة الروتين اليومي، والحدود، والعوائق المتخيّلة كما انه ذو وظيفة تواؤميّة في تحفيز الناس على مساعدة الآخرين، وفي نفس الوقت يتمّ فِعل المساعدة للشخص نفسه الذي يمرّ بشعور الاعلاء (Shiota, Michelle; Thrash, And others,2014 : 362-377).

كما تؤكد دراسة (٢٠٠٣) Michael Angelo Vianello, Elisa Maria Galliani, and Jonathan Haidt أنّ قدرة ربّ العمل على تحفيز شعور الإعلاء الاخلاقي لدى موظّفيه يقوّي أواصر العلاقات الإيجابية ويعزز السلوك التنظيمي المستقيم ، يبدو أنّ الموظفين يهتمون اهتماماً كبيراً بالسلوكيات الأخلاقية لمَن هم أعلى منهم منصباً ويتجاوبون بشكل إيجابيّ مع مظاهر الإنصاف والنزاهة الأخلاقية لموظفيهم Haidt, Jonathan et al, 2003: 275 – (289).

اذن يتضح ان الاعلاء الاخلاقي يسهم بشكل فعال في تغيير تفكير الافراد وبالتالي يغير من احكامهم الاخلاقية وبالنتيجة يؤثر على سلوكهم الفعلي في الواقع.

اهداف البحث

يستهدف البحث التعرف على:

١ – الإعلاء الاخلاقي لدى طلبة الجامعة .

٢– دلالة الفرق في الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)

٣ – دلالة الفرق في الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي – انساني)

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة كربلاء من كلا الجنسين (ذكور – اناث) ومن التخصص (علمي – انساني) للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١).

تحديد المصطلحات

الإعلاء الاخلاقي: Moral Elevation عرفه

– (٢٠٠٩) Haidt Jonathan هو شعور ينشأ من خلال مشاهدة أعمال فاضلة من الخير الأخلاقي الملحوظ. حيث إنه مُجّرب كشعور مميز بالدفء ويُرافقه تقديرٌ ومودةٌ للفردِ الذي تتم ملاحظة سلوكه الاستثنائي، يُحَفِزُ الإعلاء أولئكَ الذينَ يُجَرِبونهُ من خلال الانفِتاحِ على الآخرين والانتسابِ إليهم ومساعدتهم ، الإعلاء يجعل الفرد يَشعُر بالارتياح والتفاؤل تجاه البشر

(Haidt Jonathan ،٢٠٠٩:95).

التعريف النظري : اعتمد الباحثان تعريف (2009) Haidt Jonathan للإعلاء الاخلاقي لأنه استند على نظريته في القياس والتفسير .

التعريف الاجرائي: عينة ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم الاعلاء الاخلاقي ويقاس عن طريق الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في ضوء اجابته على المقياس المستخدم في البحث .

الاطار النظري

الإعلاء الأخلاقي:

ان المشاعر الاخلاقية الايجابية لها القدرة على النهوض بالناس وتغيير مسار حياتهم ، وهذا سلوك معروف منذ القدم في اصلاح الشخص و الانغمار في مبادئ الفضيلة ، التي تحفز عن طريق مشاهدة الاعمال الخيرية والامتنان لها بالبصر والخيال ونصبح معجبين بجمالها ، وتحرك الفرد رغبة قوية يشعر بها في اعماقه تدفعه للقيام بتلك الاعمال الخيرية التي شاهدها. وكل احساس عاطفي من هذا النوع هو عبارة عن ممارسة لشخصية الفرد الفاضلة وتصرفات عقله ، فالسمات الرئيسية للعاطفة التي بدأت ب (الاعلاء)الناتج عن اعمال الفضيلة والجمال الاخلاقي الذي يسبب مشاعر دافئة ومنفتحة (تمدد) في الصدر والتي اسميها (الاعلاء الاخلاقي) الذي يحفز الناس على التصرف بشكل اكثر فطنة أي (الالتزام بنسخ المثال العادل في شخصيتهم) ولذلك يبدو ان الاعلاء الاخلاقي يتناسب بسهولة مع نظريات المشاعر الاخلاقية الايجابية مثل (الرهبة والامتنان والاعجاب) وهذه لم تلق تقريبا أي اهتمام من باحثي المشاعر(Haidt, J, 2000: 45).

تحدث العديد من المنظرين الاجتماعيين عن بعدين للفضاء الاجتماعي هما :

الاول: البعد الافقي (التضامن) الذي يشير الى حقيقة ان بعض الافراد يكونون اقرب الى (الذات) والبعض الاخر يكونون ابعد منها من حيث المودة والالتزام المتبادل في العلاقات الاجتماعية بين الثقافات البشرية المختلفة ، فتحرك الذات هنا يكون بنفس المستوى مع الذوات الاخرى بمعنى ان الفرد يتحرك في نفس المجال الاجتماعي الذي يتحرك فيه الافراد الاخرين سواء كانوا اصدقاء او اقارب او اقران ، وبهذه الطريقة يكون تحرك الذات افقي لا ينتقل الى الاعلى او الاسفل .

الثاني: البعد العامودي: الذي يشير الى انتقال الفرد من مستوى طبقي ادنى الى مستوى طبقي اعلى ، او العكس هبوط الفرد من مستوى طبقي اعلى الى مستوى طبقي ادنى ، بمعنى ان الفرد في هذا البعد يغير من سلوكياته وتعاملاته بحيث تتناسب مع الطبقة الاجتماعية التي يتعامل معها ، فسلوك الفرد مع شخص عادي من المجتمع يختلف عن سلوكه مع شخص ذو مكانة اجتماعية مرموقة ، فهناك تغيير في سلوكه وتعاملاته تبعا لمكانة الافراد الاجتماعية(Haidt, J, 2002: 276).

هناك بعد ثالث يجعل الافراد متنوعين على اساسه والذي يبدو موجودا في كل مكان تقريبا كما هو الحال في البعد الافقي والعامودي ، ويسمى بالبعد الثالث (النقاء مقابل التلوث) (الاعلاء مقابل الهبوط والتدهور الأخلاقي) تتشابه الممارسات الاجتماعية في الجوانب العاطفية والمنطقية و كذلك في جوانب النقاء والتلوث الاخلاقي عبر الثقافات والاديان والعصور المختلفة . يبدو ان المنطق الاساسي هو ان الناس يختلفون في مستوى نقائهم الشخصي فبعضهم يمتلك نقاء مرتفع جدا مثل (الكهنة والقديسين)، والبعض الاخر يمتلك درجة منخفضة منه مثل (البغايا او اولئك الذين يعملون في وظائف احتيالية) ويمكن ايضا تشبيه النقاء والتلوث بالمثال الاتي (يكون المرء منتشيا بعد الاستحمام والتأمل ، وفرد اخر يشعر بعدم الانتشاء عند التغوط او عندما يكون في حالة غضب) يبدو ان ممارسات النقاء والتلوث الاخلاقي مصممة لضمان تفاعل الناس مع بعضهم

البعض في الاماكن والاشياء المقدسة عندهم بطرق تمنع النجس (المنخفض) من تلويث النقي (العالي) ، وتجدر الملاحظة انه تم تعديل قواعد النقاء والتلوث الاخلاقي في بعض النواحي على مدار ٢٢٠٠عام الماضية ، لكن المنطق الاساسي لا يزال ساريا الى حد كبير في الثقافة البشرية . فالأديان المختلفة في الثقافات البشرية تضع جميع الكائنات في بعد رأسي يمتد من الالهة في الاعلى الى الشياطين في الاسفل ، ويرتفع الناس ويهبطون على هذا البعد الرأسي بناء على الدرجة التي يتصرفون بها مثل الالهة او الشياطين في هذه الحياة . وهذا يعتمد على سلوك الشخص وتصرفاته في المواقف الحياتية المختلفة ، على سبيل المثال عندما يقتل شخص ما شخص اخر هنا يصبح القاتل بسلوكه شيطانا وهكذا ، الانسان يتصرف عادة بطريقة اخلاقية يعني عدم خداع الناس وعدم قتلهم ، لذلك يتصرف الفرد بطريقة نقية وشبيهة بسلوك القديسين من خلال معاملة الناس بشكل جيد ، وكذلك يتوخى الحذر بشأن عادات الاكل والممارسات الجنسية والمعاملات الجسدية الاخرى ، يتصرف الفرد كشيطان او بشكل اكثر اعتدالا كالحيوان عندما لا يلتزم بقواعد السلوك الاخلاقي .

يرى (٢٠٠٦) Haidt اذا كان الاشمئزاز هو رد الفعل العاطفي الذي يشعر به الفرد عندما يشاهد الناس يهبطون الى الاسفل في البعد الثالث ، فهل هناك عاطفة مماثلة نشعر بها عند رؤيته لهم يرتفعون فيه ؟أي البعد الثالث ، فالأبحاث التي اجراها حول الاشمئزاز ما هي العاطفة التي تكون عكس الاشمئزاز، فوجدها عاطفة يثيرها الناس عندما يشاهدون الاخرين يفعلون اعمال الخير والفضيلة ويرتفعون في البعد الثالث وتنتابهم رغبة في نسخ افعالهم وجعلها مثالا يحتذون به ويغمرهم شعور بالدفء والاستحسان والرضا عن ما يشاهدوه ، وهذه المشاعر او العاطفة تسمى ب (الاعلاء الاخلاقي) الذي يجعل الافراد يرتفعون في البعد الثالث الى الاعلى عند مشاهدة اخرين يرتفعون في نفس البعد ، السمات الاساسية

للإعلاء الاخلاقي ، اذ ان حالة التقييم التي وصفها لازاروس هي سبب السعادة ، أي شعور الفرد بالسعادة والاعلاء الاخلاقي بسبب تقييماته عن الموقف الذي يفكر فيه فالأفراد انغمرُ في مشاعر الاعلاء الاخلاقي يكونون اكثر عرضة للإبلاغ عن المشاعر الجسدية في صدورهم وخاصة المشاعر الدافئة او اللطيفة او الوخز ، وكانوا اكثر عرضة للإبلاغ عن رغبتهم في مساعدة الاخرين ليصبحوا اشخاصا افضل والانتماء لهم ، فالإعلاء الاخلاقي يفتح تفكير الناس ويوجه مداركهم نحو الخارج أي نحو الاخرين ، ان تقارير الاعلاء الاخلاقي من الهند واليابان لا يبدو فيها الاعلاء الاخلاقي على انه عاطفة غريبة فريدة ، في عام ١٩٩٧ اجريت ثماني مقابلات في قرية صغيرة في اوريسا بالهند طلبت من بعض سكانها مناقشة ستة مواقف عاطفية محتملة مروا بها ، احداها كان الوقت الذي رأيت فيه شخصا يفعل شيئا رائعا عملا جيدا للغاية لشخص اخر وليس لك . وصف ستة من افراد القرية حالات واضحة من مشاهدة عمل جيد ، وفي جميع الحالات الست على الاقل كانت بعض السمات المميزة للإعلاء الاخلاقي موجودة عندهم (أي الشعور بالدفء او الوخز والتاثير الايجابي والدافع لمساعدة الاخرين)

.(Haidt, J,2006:25-27)

هو شعور ينشأ من خلال مشاهدة أعمال فاضلة من الخير الأخلاقي الملحوظ. حيث إنه مُجّرب كشعور مميز بالدفء ويُرافقه تقديرٌ ومودةٌ للفردِ الذي تتم ملاحظة سلوكه الاستثنائي، يُحَفِزُ الإعلاء الاخلاقي أولئكَ الذينَ يُجَرِبونهُ على الانفِتاحِ على الآخرين والانتسابِ إليهم ومساعدتهم، الإعلاء الاخلاقي يجعل الفرد يَشعُر بالارتياح والتفاؤل تجاه البشر، أنّه شعورٌ وجداني بالجمال الأخلاقي. يضمّ كلاً مِن الأحاسيس الجسدية والآثار التحفيزية التي يمرّ بها الفرد الذي يشهد أفعال العطف والفضيلة. ان الاعلاء الاخلاقي يضادّ شعور الاشمئزاز الاجتماعي الذي يأتي كردة فعل على قراءة أو مشاهدة (أي فعلٍ قبيح). يرتبط الاعلاء الاخلاقي

بالمَهابة والدهشة ولم يتطرّق له سابقاً حقلُ علم النفس التقليدي ، اصر وبشكل كبير ان الاعلاء الاخلاقي يستأهل الدراسة إذ لا يمكننا كبشر أن نفهم الفضيلة الإنسانية بشكل وافٍ حتى نتمكّن من شرح الكيفية والأسباب التي تجعل البشر يتأثرون بدرجة كبيرة بمنظر عون الغرباء لبعضهم بعضاً.

يمكن ايجاز ردود الافعال الناتجة عن الاعلاء الاخلاقي كالتالي :

١ – رؤية الجمال الاخلاقي والاعمال الفاضلة للآخرين .
٢ – الاحساسات الجسدية (الفيزيائية): الشعور بالدفء في الصدر ، والاسترخاء في العضلات ، وعيون ممتلئة بالدموع.
٣ – ردود الفعل العاطفية : مشاعر ايجابية وسارة ، وتسامي متحرك وملهم ، الشعور بالاحترام ، الشعور بالرهبة والاعجاب .
٤ – ردود الافعال المعرفية : افكار تفاؤلية عن الناس والانسانية .
٥ – الميول (نزعات) تحفيزية : اعمل اشياء جيدا للآخرين ، محاكاة الدور الاخلاقي النموذجي ، اصبح افضل الاشخاص ووضع الشخصية الاخلاقية في الافعال والاعمال المختلفة .
٦ – نتائج العلاقة : الانفتاح على الاخرين بشكل عام ، وجه انتباهك تجاه الاخرين ، ميل ورغبة للانتماء مع من يقوم بالأفعال الاخلاقية الفاضلة .
٧ – تأثيرات بعيدة المدى : تحول اخلاقي بمعنى اخر الصعود نحو الافضل في اعلى سلم الاخلاق الفاضلة للبشر (Haidt, J,2012:100–102).

منهجية البحث واجراءاته

لتحقيق أهداف البحث فلابد من تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له و إعداد أدواته ، فضلاً عن انتقاء الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات . ولأجل الإيفاء بمتطلبات البحث وتحقيق أهدافه ، فقد استخدم المنهج الوصفي

منهجية البحث :

مجتمع البحث

تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة جامعة كربلاء بكل تخصصاتها (العلمية والانسانية) للعام الدراسي 2021 – 2020 وللدراسة الصباحية فقط وقد بلغ حجمه (21710) طالبا وطالبة ، وبلغ مجموع التخصص العلمي (١٥٩٥٦) طالبا وطالبة بواقع (٧١٨٥) ذكور و (٨٧٧١) اناث وبنسبة (٧٣%) ومجموع التخصص الانساني بلغ (5754) طالبا وطالبة وبواقع (١٩٤٧) ذكور و (٣٨٠٧) اناث وبنسبة (٢٧%) موزعين على (17) كلية منها (13) كلية علمية و (4) كليات انسانية والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

افراد مجتمع البحث موزعين وفقا للكلية والتخصص والجنس.

التخصص	اسم الكلية	الجنس		المجموع الكلي
		ذكور	اناث	
علمي	الطب العام	248	548	٧٩٦
	طب اسنان	206	477	٦٨٣
	الطب البيطري	163	152	٣١٥
	الصيدلة	245	269	٥١٤
	التمريض	69	305	٣٧٤
	الهندسة	962	690	١٦٥٢
	العلوم الطبية التطبيقية	188	464	٦٥٢

	العلوم الصرفة	762	1080	١٨٤٢
	الادارة والاقتصاد	3080	2396	٥٤٧٦
	التربية الرياضية	417	204	٦٢١
	الزراعة	180	259	٤٣٩
	العلوم	502	1658	٢١٦٠
	علوم الحاسوب وتكنلوجيا المعلومات	163	269	٤٣٢
مجموع التخصص العلمي		٧١٨٥	٨٧٧١	١٥٩٥٦
انساني	التربية للعلوم الانسانية	849	2254	٣١٠٣
	القانون	542	373	٩١٥
	العلوم الاسلامية	324	966	١٢٩٠
	السياحة	232	214	٤٤٦
مجموع التخصص الانساني		١٩٤٧	٣٨٠٧	٥٧٥٤
المجموع الكلي		٩١٣٢	١٢٥٧٨	٢١٧١٠

عينة البحث الاساسية

تم اختيار العينة بالطريقة العنقودية العشوائية والمؤلفة من (٣٧٦) طالب وطالبة من مجتمع جامعة كربلاء وكانت نسبتها من المجتمع الكلي (١,٧%) والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عينة التطبيق النهائي موزعة حسب التخصص والجنس

الكليات	الاقسام	التخصص	حسب الجنس		المجموع الكلي
			اناث	ذكور	
كلية العلوم	علوم الحياة	علمي	٢٤	٢٣	٤٧
	علوم فيزياء	علمي	٢٤	٢٣	٤٧
كلية الزراعة	وقاية النباتات	علمي	٢٤	٢٣	٤٧
	الانتاج الحيواني	علمي	٢٤	٢٣	٤٧
المجموع العلمي			٩٦	٩٢	١٨٨
كلية التربية للعلوم الانسانية	اللغة الانجليزية	انساني	٢٤	٢٣	٤٧
	الجغرافية	انساني	٢٤	٢٣	٤٧
كلية السياحة	السياحة الدينية	انساني	٢٤	٢٣	٤٧
	ادارة المؤسسات الفندقية	انساني	٢٤	٢٣	٤٧
مجموع الانساني			٩٦	٩٢	١٨٨
المجموع الكلي			١٩٢	١٨٤	٣٧٦

اداة البحث :

لغرض فياس الإعلاء الاخلاقي تم الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة والاطر النظرية والمقاييس ذات العلاقة وفي ضوء ذلك تم تبني مقياس الإعلاء الاخلاقي المعد من قبل وان دينغ : Wan Ding، واخرون (٢٠١٤) وذلك للأسباب الاتية:

١ – غياب أداة لقياس الإعلاء الاخلاقي في المجتمع العراقي بسبب ندرة الدراسات في هذا الموضوع على حد علم الباحث.

٢ – ان هذا المقياس قد تم بناؤه وفقاً للمنظور الذي وضعه جوناثان هايدت في تفسير الإعلاء الاخلاقي، وهو المنظور نفسه الذي اعتمده الباحث في البحث الحالي .

٣ – انه مقياس تتوافر فيه الخصائص السايكومترية من صدق وثبات عاليين .

٤ – طبق هذا المقياس على عينات متنوعة، وفي بلدان عدة منها الولايات المتحدة الأمريكية والصين.

اعتمد الباحثان مقياس الإعلاء الاخلاقي الذي تم اعداده من قبل وان دينغ : Wan Ding، واخرون (٢٠١٤) لقياس الإعلاء الاخلاقي بعد تهيئته وتعريبه ، وبذلك تكون من (٢١) فقرة ، وقد صمم على وفق طريقة ليكرت ، وببدائل خماسية (غير موافق تماما ، غير موافق ، غير متأكد ، موافق الى حد ما ، موافق تماما) وقد اعطيت الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) وبحسب اتجاه الفقرة ، وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس (١٠٥) درجة واقلها (٢١) درجة . ولغرض التحقق من بيان مدى ملائمة المقياس للبيئة العراقية وعينة البحث قام الباحثان بالإجراءات الاتية :

صلاحية الترجمة :

يشير هامبلتون واخرون (٢٠٠٥) الى ان الطريقة المفضلة في الترجمة هي طريقة الترجمة العكسية ، وفي ضوئها يقوم المترجم بترجمة اداة القياس من لغة المصدر الى لغة اخرى ثم ترفق الصيغة المترجمة الى مترجم اخر يعيد ترجمتها الى لغة المصدر ثم يقوم مترجم ثالث بالحكم على تطابق الصيغة الاصلية مع الصيغة المترجمة من قبل المترجم الثاني للتأكد من مدى دقة الاتفاق بين الصيغتين

بلغة المصدر (الانجليزية) (هامبلتون واخرون ،٢٠٠٥ : ٣٢). واستنادا على ذلك تم عمل الاتي :

١ – تم ترجمة المقياس من قبل مترجم مختص باللغة الانجليزية من اجل انشاء نسخة باللغة العربية*

٢ – تم ترجمة النسخة العربية الى اللغة الانجليزية من قبل مترجم ثاني مختص من اجل انشاء نسخة انجليزية**.

٣ – تم جمع الصيغتين الانجليزية والعربية واعطائها لمترجم ثالث ليحكم على مدى تطابق الصيغة الاصلية مع الصيغة المترجمة*** .

صلاحية الفقرات :

تشير هذه العملية إلى تعرف مدى تمثيل المقياس للمتغير المراد قياسه.(الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٤) .

ولغرض التحقق من ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين بالعلوم التربوية والنفسية لبيان رايهم بالمقياس ، تم اعتماد مربع كاي والنسبة المئوية معيارا لبقاء الفقرات او حذفها فالفقرة التي تكون قيمتها المحسوبة اكبر من الجدولية تعد صالحة والتي قيمتها المحسوبة اصغر من الجدولية تعد غير صالحة ، اما الفقرات التي تحصل على نسبة اقل من ٨٠% تحذف وقد تم الابقاء على جميع الفقرات البالغة (٢١) فقرة ، والجدول (٣) يوضح ذلك

* م.م. مهند عاجل هادي / جامعة القادسية / كلية التربية – قسم اللغة الانجليزية .

** م.م . حسين حاكم حسون / المديرية العامة لتربية محافظة القادسية / كلية التربية – قسم اللغة الانجليزية.

*** أ . م . حميد مانع دايخ / جامعة القادسية / كلية التربية – قسم اللغة الانجليزية .

جدول (٣)

اراء المحكمين و قيم مربع كاي والنسبة المئوية لفقرات مقياس الاعلاء الاخلاقي

الفقرات	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية	قيمة كا
، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١	٢٥	٠	%١٠٠	٢٥
٢ ، ٣ ، ١٣ ، ١٤	٢٠	٥	%٨٠	٩
١٦ ، ١٧ ، ٢٠	٢٢	٣	٨٨%	١٤
علما ان قيمة مربع كاي الجدولية عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠.٠٥) تساوي (٣.٨٤١)				

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الاعلاء الاخلاقي

ان اجراء التحليل الاحصائي الهدف منه الابقاء على الفقرات التي تميز بين الافراد في فقرات المقياس ومن اجل ذلك قام الباحثان باختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (٤٠٠) طالبا وطالبة من كلا الجنسين (ذكور – اناث) ومن التخصص (علمي – انساني) بحيث شملت جميع كليات جامعة كربلاء ، و بلغت نسبة العينة من المجتمع الكلي (٢%) ، اذ يقصد بالقوة التمييزية للفقرات هو قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرات (Shaw,1967:97).

ويؤكد جيزلي (Chselli,1981) على ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها من جديد (Chselli,1981:434) .

لتحقيق ذلك اتبع الباحثان طريقة المقارنة الطرفية (اسلوب المجموعتين المتطرفتين) ، ويرى ايبل (Ebel) ان نسبة (٢٧%) تعد افضل نسبة لتحديد افراد

المجموعتين المتطرفتين كونها تعطي أكبر حجما واقصى قدرا من التمايز، ولغرض إجراء تحليل الفقرات بهذا الأسلوب أتبعت **الخطوات الآتية** :

١ – تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

٢ – ترتيب الدرجات الكلية التي استخرجت من الاستمارات جميعها تصاعديا من اعلى درجة الى ادنى درجة .

٣ – اختيرت نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا ، و (٢٧%) من المجموعة الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين المتطرفتين ، ولكون عينة التحليل الاحصائي تبلغ (٤٠٠) طالبا وطالبة جدول (٣) ، لذلك كان عدد استمارات افراد المجموعة العليا (١٠٨) استمارة ، والمجموعة الدنيا بلغت ايضا (١٠٨) استمارة.

٤ – حللت كل فقرة من فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين ، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا ، وذلك بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٢١٤) ، ومن خلال هذه العملية الاحصائية اتضح إن كل الفقرات ذات دلالة إحصائية ، لان قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية وبذلك تم الابقاء على جميع فقرات المقياس البالغة (٢١) فقرة بالصيغة النهائية ، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لمقياس الاعلاء الاخلاقي للقوة التمييزية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة t المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤,٥٣	٠,٧٧	٣,١٢	١,٢٤	٩,٩٣	دالة
٢	٤,٧٣	٠,٥٧	٣,٧٨	١,٣٦	٦,٥٢	دالة
٣	٣,٣٤	١,٢٥	٢,١٥	١,١٦	٧,٠٨	دالة
٤	٤,٢٦	٠,٨٦	٣	١,٣١	٨,٢٦	دالة
٥	٤,٦٦	٠,٥٩	٣,٣١	١,١٢	١٠,٩٤	دالة
٦	٤,٩٥	٠,٢١	٤,١٥	١,١٥	٦,٩٣	دالة
٧	٤,٦٤	٠,٥٣	٣,١٤	١,١٧	١١,٩٨	دالة
٨	٤,٦٣	٠,٦٠	٣,٣٢	١,٠٩	١٠,٨٥	دالة
٩	٣,٨٧	١,١١	٢,٦٠	١,١٥	٨,١٢	دالة
١٠	٤,٥٧	٠,٦٥	٢,٨٩	١,١٦	١٢,٨٩	دالة
١١	٤,٦٢	٠,٥٣	٣,١٢	١,٢٨	١١,١٣	دالة
١٢	٤,٩٤	٠,٢٣	٣,٨٧	١,١٦	٩,٣٢	دالة
١٣	٤,٥	٠,٦٩	٣,٠٥	١,٢٢	١٠,٥٩	دالة
١٤	٤,٨٧	٠,٣٢	٣,٥٠	١,١٣	١١,٩٩	دالة
١٥	٤,٩١	٠,٢٧	٤,٠٧	١,٢٢	٦,٨٧	دالة
١٦	٤,٩٠	٠,٣٢	٣,٥	١,٢٨	١٠,٩٣	دالة
١٧	٤,٧٧	٠,٤٦	٣,٧٠	١,٢٠	٨,٥١	دالة
١٨	٤,٨٤	٠,٤١	٣,٣٦	١,٢٠	١٢	دالة
١٩	٤,٩٤	٠,٢٣	٣,٨٠	١,١٧	٩,٨١	دالة
٢٠	٤,٤٥	٠,٧٦	٣,١٦	١,١٣	٩,٦٨	دالة
٢١	٤,٨٩	٠,٣٣	٣,٨١	١,٢١	٨,٨٢	دالة
قيمة t الجدولية = (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤)						

اسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

يقوم هذا الأسلوب على ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس نفسه ولتحقيق هذا الأجراء لمقياس الاعلاء الاخلاقي تم استعمال معامل ارتباط بيرسون Person بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ، والدرجة الكلية للمقياس ، ومن ثم مقارنته مع القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وقد ظهر أن جميع فقرات المقياس دالة احصائيا والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط لمقياس الاعلاء الاخلاقي.

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٤٩	١٢	٠,٦٣
٢	٠,٤٩	١٣	٠,٥٣
٣	٠,٣٦	١٤	٠,٦٣
٤	٠,٤٠	١٥	٠,٦٣
٥	٠,٥٥	١٦	٠,٦٧
٦	٠,٥٨	١٧	٠,٥٨
٧	٠,٦١	١٨	٠,٦٣
٨	٠,٥٣	١٩	٠,٦٨
٩	٠,٤٦	٢٠	٠,٤٣
١٠	٠,٥٧	٢١	٠,٦٧
١١	٠,٦٢		
القيمة الجدولية تساوي (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨)			

الثبات

يعد الثبات من الخصائص الضرورية التي ينبغي التحقق منها في الاختبارات التربوية والنفسية لان حساب الثبات يعطي مؤشراً على دقة الاختبار وتجانسه في قياس الخاصية المراد قياسها

(احمد ،الزوبعي ١٩٨١ : ١٨٩) .

ولاستخراج الثبات تم استعمال طريقتين هما :

أ- طريقة إعادة الاختبار : (Test – Retest)

تستند الفكرة الأساسية في هذه الطريقة إلى إجراء الاختبار على مجموعه من الأفراد ثم إعادة الاختبار نفسه على المجموعة نفسها وفي ظروف مماثله بعد مضي مدة زمنية بين الاختبار الأول والاختبار الثاني ثم يحسب معامل الارتباط بين الاختبارين الأول والثاني وهو ما يسمى بـ (معامل الثبات) (العلام ، ٢٠٠٠ : ١٢٠) .

طبق مقياس الاعلاء الاخلاقي على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة اختيرت عشوائيا من طلبة جامعة كربلاء وبالتحديد من كلية القانون و كلية التربية للعلوم الصرفة، وبعد مدة زمنية مقدارها (١٥) يوما تم اعادة تطبيق المقياس على نفس العينة ومن ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين التطبيق الاول والثاني اذ بلغ (٠,٨٥). وهنا يشير فوران (١٩٦١) Foran إلى أن معامل الثبات الجيد ينبغي أن يزيد عن(٠.٧٠). (العزاوي،٢٠٠٨: ٧٧).

ب – طريقة الفا كرونباخ

اشتق كرونباخ صورة عامة لمعادلة الثبات على اساس معادلة كيودر – ريتشاردسون يطلق عليها اسم معامل الفا وقد وجد كرونباخ ان هذا المعامل يعد مؤشرا للتكافؤ اي يعطي قيما تقديرية جيدة لمعامل التكافؤ الى جانب الاتساق الداخلي او التجانس (شحاتة ، ٢٠١٢ : ١٣٨ – ١٣٩). لذلك استخدم الباحث

عينة التحليل الاحصائي البالغة (٤٠٠) طالبا وطالبة من اجل استخراج هذا النوع من الثبات وقد بلغت قيمته (٠,٨٨).

الوسائل الاحصائية :

تم استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS) ومبينة كالتالي:

١ – مربع كاي لحساب الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على فقرات المقياس (الصدق الظاهري)

٢–الاختبار التائي (T–TEST) لعينيتين مستقلتين لحساب

–القوة التميزية للفقرات

– دلالة الفرق حسب الجنس والتخصص

٣–الاختبار التائي لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الفرضي والمتوسط المحسوب للمقياس .

٤– معامل ارتباط بيرسون، وقد استعمل في التحقق من الاتي :

ا–علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

ب–علاقة درجة الفقرة بمجالها .

ج– حساب معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار.

٥–معادلة الفا كرو نباخ لاستخراج معامل ثبات المقياس .

عرض النتائج و تفسيرها ومناقشتها

١–الاعلاء الاخلاقي لدى طلبة الجامعة :

من اجل تحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الاعلاء الاخلاقي على افراد العينة البالغ عددها (٣٧٦) طالبا وطالبة وتبين من ذلك ان المتوسط الحسابي لدرجات تلك العينة قد بلغ (٨٥,٠٤) درجة وبانحراف معياري قدره (١١,٨١٦) درجة ، و المتوسط الفرضي بلغت قيمته (٦٣) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين

المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة اذ تبين القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣٦,١٦٣) درجة وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ظهر ان الفرق دال احصائيا ولصالح المتوسط الحسابي لذات العينة والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لدرجات افراد العينة على مقياس الاعلاء الاخلاقي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة التائية		النتيجة
						المحسوبة	الجدولية	
٣٧٦	٨٥,٠٤	١١,٨١٦	٦٣	٣٧٥	٠,٠٥	٣٦,١٦٣	١,٩٦	دال

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية الاعلاء الاخلاقي جوناثان هايدت ان طلبة الجامعة لديهم اعلاء اخلاقي ويتمتعون بحس اخلاقي مرتفع يدفعهم الى تعلم السلوكيات الفاضلة من المواقف الاخلاقية المؤثرة التي يقوم بها الاخرين ، فطلبة الجامعة مرهفة مشاعرهم بحكم عمرهم الزمني وتتأثر بشكل سريع ومتفاعل مع المواقف والاحداث ذات الطابع العاطفي والاخلاقي ، كما وان طبيعة المجتمع العراقي عاطفي بطبعه ومنفعل بسلوكه وهذين الخاصيتين يجعلان تفكير الفرد مغلف بعاطفة قوية تجعله يتأثر بالمواقف والاحداث ذات الطابع الحزين او المفرح ويتفاعل معها بشكل قوي جدا مما يؤدي الى زيادة المشاعر الاخلاقية ومن ثم ارتفاعه في سلم الاخلاق نحو السعي لبذل الجهد والمبادرة لمساعدة الاخرين ، فالإعلاء الاخلاقي يعتبر ردت فعل تلقائية على الاحداث ذات البعد الاخلاقي و قد تكون عالمية يتأثر بها جميع البشر.

٢- دلالة الفرق في الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغير الجنس (ذكور - اناث)

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، اذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات الطلبة الذكور (٨١,٦٥) في حين بلغ الوسط

الحسابي لدرجات الطلبة الاناث (٨٦,٤٢) ولمعرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اذ تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٧٥) وهي اكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٤) وبذلك فان الفرق دال احصائيا ولمصلحة الاناث والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الاعلاء الأخلاقي تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)

العينة		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
ذكور	١٨٨	٨١,٦٥	١٢,٣٢	٣,٧٥	دال
اناث	١٨٨	٨٦,٤٢	١١,١٣		
قيمة t الجدولية = (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية(٣٧٤)					

يتضح مما سبق ان الاناث اكثر تأثرا بالنموذج الأخلاقي من الذكور وهذا قد يرجع الى سرعة انفعالهن مع الاحداث وبالتالي يؤثر على ردة فعلهن العاطفية مما يؤدي الى التعاطف التام مع النموذج الأخلاقي المشاهد وبالنتيجة يحدث الإعلاء الأخلاقي لديهن بوتيرة اسرع .

٣ – دلالة الفرق في الإعلاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي – انساني)

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، اذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات التخصص العلمي (٨٨,٠٢) في حين بلغ الوسط الحسابي لدرجات التخصص الانساني(٨٧,٩٢) ولمعرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اذ تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت

(١,٢٥) وهي اصغر من الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٤) وبذلك فان الفرق غير دال احصائيا والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الاعلاء الأخلاقي تبعا لمتغير التخصص (علمي – انساني)

العينة		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
علمي	١٨٨	٨٨,٠٢	٦,٠٩	١,٢٥	غير دال
انساني	١٨٨	٨٧,٩٢	٨,٤٤		
قيمة t الجدولية = (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية(٣٧٤)					

يتضح مما سبق ان طلبة الجامعة سواء كان تخصصهم علمي ام انساني لا يأثر على تمتعهم بالإعلاء الأخلاقي ، وهذا قد يرجع الى ان البيئة الاكاديمية واحدة من حيث الخصائص النمائية المعرفية ، كما ان الإعلاء الأخلاقي لا يتأثر بالتخصص الدراسي لأنه سلوك تعاطف متعلم يكتسبه جميع البشر.

التوصيات :

على وفق نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بالاتي :

- من الضروري ان تهتم المؤسسات التربوية التعليمية بوضع برامج ذات طابع اخلاقي تدرس للطلبة بشكل منهجي دقيق ، وان يكون محتواها اخلاقي انساني عالمي متجرد من أي رؤية محددة تفرض عليهم .
- على الارشاد النفسي في الجامعة ان يعمل نشاطات متنوعة تنمي الجوانب الأخلاقية عند الطلبة وتبرزها بشكل فعال من اجل ترجمتها في الواقع بسلوكيات فعلية.

المقترحات :

على وفق نتائج البحث الحالي يقترح الباحث الاتي:

-اجراء دراسات حول الإعلاء الأخلاقي وعلاته بمتغيرات أخرى مثل (الاشمئزاز الأخلاقي ، صنع القرار الأخلاقي ، التوازن الأخلاقي ، الشجاعة الأخلاقية).

- اجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على شرائح اجتماعية ومهنية مختلفة ومراحل دراسية أخرى كالمرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية ومقارنتها مع نتائج هذا البحث.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

١-الشيخ، سلمان الخضري. (١٩٩٢). **البحوث النفسية في التفكير الخلقي،** القاهرة . جامعة القاهرة، حولية كلية التربية، العدد ،١

٢-عبد الجليل الزوبعي ، محمد احمد الغنام .(١٩٨١) . **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** . ط١ . ج٢ . بيروت . دار الفكر.

٣-علام ، صلاح الدين محمود .(٢٠٠٠) . **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** .ط ٣ . القاهرة .دار الفكر العربي .

٤-ناصر، ابراهيم .(٢٠٠٦). **التربية الاخلاقية**. عمان . دار وائل للنشر .

٥-شحاته ، سامية سمير .(٢٠١٢) . القياس النفسي . ط١ . مصر. ابتراك للطباعة والنشر والتوزيع .

٦-العزاوي ، يونس كرو.(٢٠٠٨). **القياس والتقويم في العلمية التدريسية** ط١. دار دجلة للنشر والتوزيع .

٧-علام ، صلاح الدين محمود .(٢٠٠٠) . **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** ط ٣ . القاهرة. دار الفكر العربي .

٨-هامبلتون ، رونالد ك ، ميريندا ، بيتر. ف ، سبيلبيرغر ، تشارلز .د . ترجمة : هالة برمدا . مراجعة مصطفى عشوي . (٢٠٠٥) . **تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات** . ط١ . المملكة العربية السعودية . العبيكان .

9-Algoe, Sara B. and Haidt, Jonathan .(2009). **Witnessing excellence in action: The 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration**. Journal of Positive Psychology

10-Chselli, E.E. (1981) . **theory of psychological measurement, M.Grawhill book** CO. New York.

Haidt Jonathan. (2012). **The Disgust.**- 11

12-Haidt, J. (2000). **The positive emotion of elevation**. Prevention and Treatment.

13-Haidt, J. (2002). **The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment**. Psychological Review

Haidt, J. (2006). **The Happiness Hypothesis.**-14

15-Haidt, Jonathan.(2003) .**Elevation and the positive psychology of morality**. Flourishing Positive Psychology and the Life well-lived.

16-Haidt, Jonathan, Craig Joseph. (2004). "**Intuitive ethics: how innately prepared intuitions generate culturally variable virtues Daedalus.**

17-Shiota, Michelle, Thrash, Danvers, A. F, Dombrowski. (2014). **"Transcending the self: Awe, elevation, and inspiration. In M. Tugade**, M. Shiota & L. Kirby Handbook of Positive Emotions. The Guilford Press.

18-Shaw, M.E. (1967) . **Scales for the measurement of Attitited** . New York. McGraw – Hall.

أثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة حقوق الانسان لدى لطلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

ا.د. نازبدرخان عبد الله

جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد

أثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة حقوق الانسان لدى لطلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

ا.د. ناز بدر خان عبد الله

"**مستخلص الدراسة**"

هدفت الدراسة الى معرفة أثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة حقوق الانسان عند طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

من خلال التحقق من الفرضية الصفرية الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية شجرة المشكلات وبين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في مادة حقةق الانسان.

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المتمثل بالاختبار البعدي للتحصيل تحدد مجتمع البحث بكليات التربية للعلوم الانسانية لتمثل مجتمع البحث وتم اختيار كلية التربية ابن رشد قسم العلوم التربوية والنفسية بصورة قصدية لتمثل عينة البحث، وتم اختيار شعبة (ب) بالتعيين العشوائي لتكون المجموعة التجريبية، وشعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة ولضمان السلامة الداخلية والخارجية تمت مكافأة مجموعتي البحث بالمتغيرات الاتية (العمر الزمني، متغير الذكاء، مادة حقوق الانسان) وقامت الباحثة بأعداد مستلزمات البحث بـ (تحديد المادة العلمية التي تضمنتها تجربة البحث من مادة حقوق الانسان وبواقع (١٠٠) غرضاً سلوكياً، وإعداد الخطط التدريسية اليومية المناسبة لتحقيق الأغراض السلوكية لهذه الوحدات).

تكونت أدوات البحث من :

١- اختبار التحصيل :- قامت الباحثة بأعداد اختبار تحصيلي الذي يضم (٤٠) فقرة، تم التحقق من الصدق الظاهري و صدق المحتوى ، فضلاً عن استخراج معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية الذي بلغ (٠.٨٥) وبمعادلة كيودر ريتشاردسون٢٠ فبلغ (٠.٨١).

طبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) واستمرت طوال الفصل الدراسي الثاني على مدى (٩) أسابيع بواقع حصتين اسبوعياً لكل مجموعة وقامت الباحثة بتدريس المجموعتين بنفسها، واعتمدت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معادلة الفاكرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان–براون، معادلة كيودر ريتشاردسون٢٠ ، معادلة كوبر.

وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة، واختبار الطلبة ، وتصحيح الاجابات، ومعالجة البيانات احصائياً باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) أظهرت النتائج ما يأتي:

١- وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء تلك النتائج استنتجت الباحثة ان اعتماد استراتيجية شجرة المشكلات كان لها أثر كبير وايجابي في زيادة التحصيل ، كما أوصت الباحثة بتوصيات عديدة منها: اعتماد استراتيجية شجرة المشكلات في تدريس مادة حقوق الانسان ، وضرورة التدريس على وفق الطرائق والاستراتيجيات الحديثة ، وفضلاً عن ذلك فقد اقترحت إجراء دراسات أخرى منها: معرفة اثر استراتيجية شجرة المشكلات في المتغيرات التي لم ترد في البحث.

Abstract

The study aimed to know the effect of the problem tree strategy on the achievement of human rights for students of the Ibn Rushd College of Education for Human Sciences

By checking the following null hypothesis:

1. There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average degrees of achievement of the experimental group students who studied using the problem tree strategy and the average degrees of achievement of the control group students who study in the usual way in the subject of Human Rights

The researcher used the experimental design with partial control represented by the post-test for achievement

The research community was determined by the faculties of education for human sciences to represent the research community. The College of Education Ibn Rushd, the Department of Educational and Psychological Sciences, was deliberately chosen to represent the research sample, and Division B was chosen by random assignment to be the experimental group, and Division A represented the control group.

In order to ensure internal and external safety, the two research groups were rewarded with the following variables (chronological age, intelligence variable, human rights subject). appropriate to achieve the behavioral purposes of these units).

After completing the application of the experiment, testing the students, correcting the answers, and processing the data statistically using the statistical package for social sciences (spss), the results showed the following:

1- There is a statistically significant difference between the experimental and control groups in the achievement variable in favor of the experimental group.

In light of these results, the researcher concluded that the adoption of the problem tree strategy had a significant and positive impact on increasing achievement

الفصل الاول

مشكلة البحث:

تتمثل مُشكلة البحث التي تبلورت في ذِهن الباحث في أن طرائق التدريس المُتبعة هي طرائق تدريس تقليدية لم تعُد تفي بحاجات المتعلم الضرورية ، فقد حوّلت عقلهُ إلى ما يشبهُ إناءٍ يُملأ بالمعلومات والحقائق بالتلقين والحفظ الآلي عن ظهرِ قلب وترديد ما يُقال لهُ ، مما أصبح دوره مُجرد مُتلقٍ سلبي لتلك المعلومات التي يكون مصيرها النسيان ، لأنها تستند إلى نوع واحد من التفاعل وهو مُقتصر على المُدرس وأصبح دور الطالب مُقتصراً على الاستماع والاستقبال للمعرفة دون تفاعل مع محتواها ولا يُعطى للطالب الوقت الكافي للتعلم وقد شعرت الباحثة بمشكلة البحث الحالي من خلال تدريها لاكثر من عشر سنوات ومشاركتها في العديد من المؤتمرات والندوات وورش العمل داخل العراق وخارجة .

تلخص مشكلة البحث الحالي بالنقاط الآتية:-

١- إن تطبيق أستراتيجيات تدريسية جديدة كاستراتيجية شجرة المشكلات لم تأخذ نصيبها في التطبيق على حد علم الباحثة .
٢- ضعف اطلاع المدرسين واهتمامهم بالأستراتيجيات التدريسية الحديثة واهتمامهم بالطرائق التقليدية التي تعد عاجزة عن تحقيق الأهداف والغايات .
٣- إنخفاض التحصيل عند طلبة في مادة حقوق الانسان .

أهمية البحث:

إن من يواكب التقدم العلمي والتطور التكنولوجي يسهم في تحقيق تعليم أفضل ، وإن التعليم الذي لا يواكب التغيرات المعرفية المُعاصرة هو تعليم منقوص

، فهو يعزل نفسهُ عن الإفادة من تطبيقات العلم وعن سُبل التطور ، وكذلك المجتمع الذي لا يتفاعل مع هذه المُتغيرات المعرفية يكون مُجتمعاً تابعاً ومتطفلاً على الآخرين وعاجزاً عن المنافسة والتطور. (الطاهر ، ٢٠١١ : ٢٤١)

ترى الباحثة في المنهج الحديث إنّ ما كان صالحاً للطلبة في الماضي من أنشطة ومواد دراسية قد لا يكون صالحاً بالضرورة في الوقت الحاضر، وما هو صالح منها حالياً قد لا يكون كله صالحاً في المستقبل .

في ضوء ذلك يعد منهج حقوق الانسان على وفق المفهوم الواسع للمنهج المدرسي جزءاً من مناهج المواد الانسانية التي تدرس في مختلف المراحل الدراسية الجامعية، وبما تمتاز به من ميزات متعددة فلها نصيب كبير في تحقيق أهداف التربية .

وترى الباحثة أهمية مادة حقوق الانسان سواء أكان بالنسبة للفرد أم المجتمع حيث يسهل على الفرد معرفة المشكلات الاجتماعية المحيطة به وعلاقة بعضها ببعض مما يمكنه من معرفة حقوقه فيطالب بها ومعرفة الواجبات التي عليه ليؤديها حتى يستطيع المشاركة في حل هذه المشكلات والنهوض بمجتمعه .

ولما كانت طرائق التدريس متنوعة فإن اختيار أي طريقة يجب أن يكون منسجماً مع طبيعة المادة التي يجري تدريسها ومستوى نضج المتعلمين ليستطيع المدرس تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية . (منظمة الأمم المتحدة ، ٢٠٠٣: ٩)

والطريقة الملائمة لتدريس مادة حقوق الانسان هي الطريقة التي تحقق الغاية من تدريس هذه المادة والتي لا تتحقق بمجرد حفظ المتعلمين المعلومات، بل بإدراك مغزاها والقدرة على إيجاد الترابط بين الموضوعات وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المجتمع، فضلاً عن تعديل اتجاهات المتعلمين وتنمية مهاراتهم وتوجيه سلوكهم . (موسى، ، ٢٠٠٦: ٤٩)

وترى الباحثة أنّ ليست هنالك طريقة مثلى تصلح للمواقف كافة أو لتدريس جميع المواد، بل إن هناك طريقة خليط من الطرائق والاساليب يستطيع ان يستعملها مدرس العلوم الاجتماعية أثناء الدرس الواحد .

كما أن التحصيل يوفر مؤشرات حقيقية توضح مقدار التقدم الذي احرزه الطالب في ضوء الاهداف التعليمية المتحققة مسبقاً كما يساعد المدرس على اصدار احكام موضوعية عن مدى نجاح طرائق التدريس التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية– التعلمية ، فضلاً عن ذلك يساعد في تحديد الجوانب الإيجابية في اداء الطالب فيعمل المدرس على تعزيزها وتشخيص جوانب الضعف لدى الطلبة ويعمل على معالجتها . (ابو جادو ، ٢٠٠٣:٤١)

وقد جرت محاولات عدة لبلورة استراتيجيات تنفيذية يتبعها التدريسي في حجرة الصف الدراسي ، الهدف منها زيادة التحصيل الدراسي على وفق المرتكزات الأساسية للتعلم النشط ، إذ تؤكد هذه الاستراتيجيات المشاركة الفكرية والعقلية للطالب في نشاطات التعلم بحيث يحدث افضل. (الحيله ، ٢٠٠٣:٤٧)

وتتلخص أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:-

١- أهمية استراتيجية شجرة المشكلات في التحصيل الدراسي.

٢- أهمية مادة حقوق الانسان .

٤- أهمية المرحلة الجامعية التي تشمل طلبة كلية التربية .

٥- نتائج هذا البحث قد تسهم بشكل متواضع ويكون لها نصيباً بسيطاً مع الجهود الرامية لدعم وتطوير المؤسسة التربوية في مجال استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه وأعداد برامج تدريب الكوادر التدريسية ، للنهوض بالواقع التربوي وتحقيق الاهداف.

٦-اهمية ضرورة التفاعل مابين التدريسي والطلبة في العملية التعليمية في البحث عن المعرفة وجعل للطالب الدور الايجابي في هذه العملية.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف (أثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة حقوق الانسان عند طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية) وللتحقق من ذلك صاغت الباحثة الفرضية الفرية الآتية:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس مادة حقوق الانسان على وفق استراتيجية شجرة المشكلات وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ :-

١- طالبة الصف الاول كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

٢- الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠٢٠-٢٠٢١) .

٣- المادة الدراسية حقوق الانسان.

مصطلحات البحث:

الاستراتيجية

عرفها كل من :

قطامي (٢٠٠١): بأنها: "الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة، بحيث يُحدد فيها الهدف النهائي من التعلم" (قطامي، ٢٠٠١ : ٢١٧).

عفانة وآخرون (٢٠٠٧): بأنها "إجراءات محددة لتدريس موضوع أو درس معين، فهي مجموعة من الأمور الإرشادية، أو نمط من الأفعال والتصرفات التي

تُحدد مسار عمل المعلم وخط سيره في حصة الدرس" (عفانة وآخرون، ٢٠٠٧ : ٧٧).

وتعرف الباحثة إجرائياً هي الخطوات المنظمة المتسلسلة المتمثلة بالإجراءات التي قامت بها الباحثة خلال تدريس موضوعات حقوق الانسان لمجموعتي البحث لتحقيق هدف البحث.

- **التحصيل** : **عرفه كل من** :

عرفه كل من:-

١-قاموس أكسفورد(Oxford،1998)بأنه: النتيجة المكتسبة لإنجاز أو تعلم شيء ما بنجاح وبجهد ومهارة.(Oxford,1998,p.10)

٢-(الوارفي ،٢٠٠٠)بانه:

مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات محددة في موضوع معين،او مقررات دراسية،او النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطلاب ودرجة تقدمهم فيما يتوقع منهم ان يتعلموه.(الوارفي،٢٠٠٠،ص٦)

٣- (زغلول ومحاميد٢٠٠٧)بأنه:

محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المدرس لتحقق أهدافه وما يصل إليه من معرفة.(زغلول والمحاميد،٢٠٠٧،ص٨٧)

٤-(علام،٢٠٠٩)بأنه:

الانجاز أو كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف،أو انه المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة ،وتتمثل في درجات الاختبار أو العلامات التي يضعها المدرس للطلاب أو كليهم. (علام،٢٠٠٩،ص٢٠١)

وعرفته الباحثة إجرائياً: بأنه " ما يحصل عليه طلبة المجموعتين من درجات في الاختبار التحصيلي باستعمال استراتيجية شجرة المشكلات للمجموعة التجريبية والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة " .

الفصل الثاني

سوف تتضمن الخلفية النظرية الجوانب النظرية التي يستند إليها هذا البحث والدراسات السابقة

التحصيل :

إن التحصيل الدراسي من النتاجات التعليمية المهمة جداً وذلك لأنها وثيقة الصلة بحياة الطالب التربوية ، ويترتب عليه نجاح الطالب أَو رسوبه عن طريق أدائه في الامتحانات الدراسية فالتحصيل الدراسي يهدف إلى الكشف عن مستوى التعلم في مادة أَو في جميع المواد التي درسها (عفانه وأحمد ،٢٠٠٨: ١٠٨) .

وتستخدم هذه الاختبارات لتحديد ما تعلمه الطالب بعد أن يعرض لنوع معين من التعليم ، أي بعد أن درس منهجاً أَو تلقى برنامجاً تعليمياً خاصاً وتفيد هذه الاختبارات في كثير من الأغراض مثل الحكم على مستوى إتقان الطالب لما تعلمه، والحكم على جهود المدرس ، أَو المقارنة بين أداء طلبة المدارس المختلفة أَو لقياس أثار المناهج الدراسية ، ومدى تحقيقها للأغراض التربوية

(الجلالي، ٢٠١١: ٢٥-٢١)

وقد لاحظت الباحثة أن هناك اتفاقاً بين المربين على أن الاختبارات التحصيلية لها أهمية كبيرة يمكن أن تتمثل في الأمور الآتية:

١- تعمل على استثارة الطلاب للتحصيل، وخلق روح المنافسة الذي يؤدي في النهاية إلى تحسين عملية التحصيل.

٢- تساعد المدرسين في معرفة مدى استجابة الطلاب للشرح وفهم المادة العلمية حتى يتمكن المدرس من تعديل طريقته في الشرح إذا كانت درجاتهم التحصيلية منخفضة.

٣- تحديد كفاءة الموضوعات الدراسية وطرائق التدريس .

٤- انتقاء الطللبة وتصنيفهم إلى جماعات دراسية وترفيعهم إلى أعلى المراحل الدراسية

٥- اكتشاف الاستعدادات العقلية والمزاجية المختلفة للطلاب .

٦- معرفة مستوى الطالب التعليمي والصعوبات التي يواجهها أثناء عملية التعلم.

وهذا ما أكده وأشار إلية كل من: (الحسني ، ٢٠١١: ٣٢٩-٣٣٠)، (ربيع،٢٠٠٨: ١٧٢)

وقد أشار العيسوي (٢٠٠٠) إلى عدد من العوامل المؤثرة في التحصيل منها :

١- مقدار ما لدى الطلاب من دوافع ذاتية (داخلية) والاهتمام بالدراسة وبذل الجهد والطاقة فيها .

٢- مقدار ما يتمتع به الطالب من السلامة الجسمية والعقلية والنفسية .

٣- طرائق التدريس وما يرافقها من إثارة وتشويق وجذب الانتباه للطلاب ، وإشراك الطالب في الموقف التعليمي والتعزيز وغيرها ، ويعد هذا نوعاً من الدافع الخارجي للطالب.

(العيسوي، ٢٠٠٠: ١٤٩)

الدراسات السابقة:

يتطلب إجراء البحوث والدراسات من الباحث أن يطلع على الكتب والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعه ومن ثم يقوم بتصنيف موضوعات هذه

المصادر وتقويمها مما يمكنه من الكشف عن جذور المشكلة وإرساء الإطار النظري وتحديد الأدوات اللازمة لبحثه.(الرشيدي،٢٠٠٠:٥٦).

لم تتمكن الباحثة من الحصول على دراسات كافية ومشابهة لموضوع دراستها للاعتماد عليها لذلك اقتصرت على هذه الدراسات وهي:

-الزيادات ٢٠٠٧:

عنوان الدراسة :فاعلية برنامج تعليمي مقترح في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن.

هدف الدراسة :التعرف على فاعلية برنامج تعليمي مقترح في كسب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في التربية الوطنية والمدنية في الأردن.

عينة الدراسة: ذكور وإناث .

عدد أفراد العينة: (١٤٣).

أدوات الدراسة:البرنامج المقترح والاختبار التحصيلي.

الوسائل الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

إجراءات الدراسة:

اعد الباحث البرنامج التعليمي المقترح الذي اشتمل على (الأهداف العامة والخاصة ،طرائق واستراتيجيات التدريس ، وسائل وأنشطة تعليمية ،أدوات تقويم للمخرجات التعليمية ، كما اعد الاختبار التحصيلي المكون من (٤٠)فقرة لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم الديمقراطية. وطبقه على عينة البحث المكونة من

(١٤٣)طالبا وطالبة قسموا إلى مجموعتين تجريبية (٧٣)وضابطة (٧٠)وتم تطبيق البرنامج في (١٢) حصة دراسية .

نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج التعليمي مقارنة بالبرنامج الرسمي المطبق (الاعتيادي).كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس .(الزيادات،٢٠٠٧:١).

- دراسة إسماعيل(ملخص) ٢٠٠٩:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح في التاريخ لتنمية بعض مفاهيم حقوق الإنسان والاتجاه نحو المشاركة السياسية والقدرة على التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: التعرف على "فاعلية برنامج مقترح في التاريخ لتنمية بعض مفاهيم حقوق الإنسان والاتجاه نحو المشاركة السياسية والقدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية".

عينة الدراسة:ذكور.

أداة الدراسة: برنامج مقترح اختبار قبلي وبعدي وقائمة اختبار مفاهيم لحقوق الإنسان واختبار القدرة على التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو المشاركة السياسية.

الوسائل الإحصائية:متوسط حسابي والانحراف المعياري وتحليل تباين ثنائي.

إجراءات الدراسة:

اعد الباحث قائمة ببعض مفاهيم حقوق الإنسان تم في ضوئها تحليل محتوى مقرر العرب الحديث وقد تم إعداد برنامج في التاريخ مزود بمفاهيم حقوق الإنسان وبعض الأنشطة الطلابية كتاب الطالب ثم إعداد دليل المعلم وكذلك بناء اختبار

مفاهيم حقوق الإنسان ومقياس الاتجاه نحو المشاركة السياسية واختبار القدرة على التفكير الناقد وتم تطبيق هذه الأدوات للتوصل إلى النتائج المرجوة تمهيدا لرصدها وتفسيرها وقد طبق البحث على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام لمدرسة (شطورة).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح نحو المشاركة السياسية والقدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية وذلك لتفوق الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي لأدوات البحث.(إسماعيل ،٢٠٠٩:٥).

- دراسة أجنبية:

- دراسة كيترر ومارش (ketterer and marsh, 2001):

عنوان الدراسة:اتجاهات طلبة الصف الثاني عشر حول مفهومي الديمقراطية والمواطنة في الولايات المتحدة الأمريكية. **Education poliey Analysis Arehive**

هدف الدراسة: معرفة اتجاهات طلبة الصف الثاني عشر حول مفهومي الديمقراطية والمواطنة في الولايات المتحدة الأمريكية .

عينة الدراسة:ذكور وإناث.

الوسائل الإحصائية: (T-test) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين ومعادلة ألفا كرونباخ.

عدد أفراد العينة: (٦٩٥).

أداة الدراسة:الاستبيان.

إجراءات الدراسة:

طبق الباحث الاستبيان على عينة من (٦٩٥) طالبا في مدارس ماوراء البحار الأمريكية في أمريكا اللاتينية للتوصل إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو مفهومي الديمقراطية والمواطنة في المدارس التي تتبع النهج الأمريكي وتعمل على تثقيف الطلاب ليكونوا في السلك الدبلوماسي أو مجمع الأعمال الدولي وهي مثال للديمقراطية الأمريكية .

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج اتجاهات سلبية نحو الولايات المتحدة الأمريكية في ما يتعلق بتطبيق مفهومي الديمقراطية والمواطنة. (ketterer and marsh, 2001).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

لما كانت الدراسة ترمي التثبت من أثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة حقوق الانسان لدى لطلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية ، فإن اختيار المنهج الملائم لتحقيق ذلك هو المنهج التجريبي، إذ إن البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها (الجابري و داود ٢٠١٣ ٧٤)

إجراءات البحث:

هي الإجراءات التي تتطلبها الدراسة للوصول إلى تحقيق أهدافها والتثبت من فرضياتها، وتمثلت في اختيار التصميم التجريبي ، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وتكافؤ مجموعتي الدراسة ، فضلاً عن إعداد مستلزماتها وأداتيها ، والوسائل الإحصائية المستعملة في إجراءاتها وتحليل بياناتها.

التصميم التجريبي :

اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف هذا البحث ، الجدول الاتي يوضح ذلك :

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	
التجريبية ٣٣	استراتيجية شجرة المشكلات	التحصيل	
الضابطة ٣٤	ــ		

يقصد بالمجموعة التجريبية : المجموعة التي يتعرض الطلبة للمتغير المستقل استراتيجية شجرة المشكلات ، وبالمجموعة الضابطة : المجموعة التي لا يتعرض طلابها للمتغير المستقل. ويقصد بالتحصيل : المتغير التابع الاول الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي يعده الباحث لأغراض هذا البحث .

ثانياً / مجتمع البحث وعينته

ثالثاً / تكافؤ مجموعتي البحث :

حرصت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طلبة مجموعتي البحث إحصائياً في عدد من المتغيرات التي تعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من وهذه المتغيرات هي :-

١- العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور.
٢- درجات مادة حقوق الانسان في الفصل الاول .

٣- درجات اختبار الذكاء .

وقد حصل الباحث على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفا- من الكلية والطلبة انفسهم بالتعاون مع رئاسة القسم، فضلاً عن توزيع استمارة على الطلبة، ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث:

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور

- درجات مادةحقوق الانسان في الفصل الاول:

بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في مادة حقوق الانسان للفصل الأول (٥٥.٦٢) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طلبة لمجموعة الضابطة (٥٢.٠٣) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٧٣٢) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) ، وبدرجة حرية (٦٢) وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائيآ في درجات الفصل الأول. والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لتلاميذ مجموعتي البحث في مادة العلوم في الفصل الاول

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٥٥.٦٢	١٩.٢٥١	٦٢	٠.٧٣٢	٢.٠١١	ليس بذي دلالة
الضابطة	٣٤	٥٢.٠٣	٢٠.٠٣٦				

٥- درجات اختبار الذكاء:

بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار الذكاء (لرافن) (٢١.١٢) درجة، في حين بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٢٦.٦٨) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٨٠٣) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) ، وبدرجة حرية (٦٢) وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في اختبار الذكاء ملحق (٢) . والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لتلاميذ مجموعتي البحث في درجات اختبار الذكاء

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٢١.١٢	٢.٣٢	٦٢	٠.٨٠٣	٢.٠١١	ليس بذي دلالة
الضابطة	٣٤	٢٦.٦٨	٢.٠٢				

رابعاً / ضبط المتغيرات الدخيلة :

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدا من الاجراءات الهامة في البحث التجريبي من اجل توافر درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي وليتمكن الباحث من ان يعزو معظم التباين الذي يحدث في المتغير التابع للدراسة الى المتغير المستقل وليس الى متغيرات اخرى وكذلك تقليل الخطأ الذي يمكن ان يحدث في اثناء التجربة . (همام ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠٣- ٢٠٤)

أ- **الفروق في اختيار العينة :** حاولت الباحثة – قدر المستطاع – تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ثلاث متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع ،

ب- **أداة القياس :** استعملت أداة موحدة لقياس المتغير التابع لدى طلبة مجموعتي البحث إذ أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لأغراض هذا البحث

ج- اثر الإجراءات التجريبية :

١-**سرية البحث :** حرصت الباحثة على سرية

٢- **الوسائل التعليمية :** كانت الوسائل التعليمة متشابهة للطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة مثل السبورات البيضاء، والاقلام الخاصة بها ، والكتاب المقرر تدريسه .

٣- **مدة التجربة :** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية للطلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم ١٧/ ٢ / ٢٠٢٠ ، وأنهيت يوم ١٣/ ٤ /٢٠٢٠ .

٤- **التدريسي:** فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، درسة الباحثة نفسها طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ،

٥- **توزيع الحصص** : حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة .

٦- **بناية الكلية** : طبقت التجربة في كلية التربية ابن رشد ، وفي صفين متجاورين ، ومتشابهين من حيث المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد .

خامساً / تحديد المادة العلمية :

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس في اثناء التجربة حقوق الانسان

سادساً / صياغة الأهداف السلوكية :

صاغت الباحثة (١٠٠) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة .

سابعاً / اعداد الخطط التدريسية :

أعدت الباحثة خططا تدريسية لموضوعات مادة احقوق الانسان التي ستدرس في التجربة ، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصوغة ، وعرض الباحث نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط

ثامناً / أداتا البحث :-

أ- الاختبار التحصيلي:

١- إعداد الخريطة الاختبارية :

أعدت الباحثة خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية لمستويات المجال المعرفي من تصنيف بلوم . وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء عدد أهدافها في كل موضوع ، وحسبت أوزان

مستويات الأهداف اعتمادا على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف .

٢- صياغة فقرات الاختبار :

لقد اعتمدت الباحثة عند صياغة فقرات الاختبار الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح ، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذا وضعت بشكل جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين ، فضلاً عن الشمولية ، وتعليم التلاميذ الدقة في اختيار الإجابة. (الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٩١)

٣- صدق الاختبار :-

بعد أن حصلت الباحثة على ملاحظات الخبراء والمحكمين وآرائهم عدلت بعض الفقرات ، وأُعيدت صياغة بعضها الآخر، فأصبح الاختبار يتكون من (٤٠) فقرة.

٦- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة ، واستبعاد غير الصالح منها . (Scannell , 1975 , p. 211) لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة من وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:-

أ . معامل الصعوبة:

طبق الباحث معادلة معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجد أن قيمتها تتراوح بين (٠,٣٧- ٠,٦٣)، وبهذا تعدّ فقرات الاختبار جيدة، ومعامل صعوبتها ملائما، إذ يرى بلوم (Bloom) ان الفقرات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذ تراوح مستوى صعوبتها (Bloom,1971,p66).

ب . قوة تميز الفقرة :

تبين أن فقرات الاختبار تراوحت قوتها التميزية بين (٠,٣٠ . ٠,٧٨)، لذا فان جميع فقرات الاختبار ذات قوة تميزية مقبولة.

٧- ثبات الاختبار :

اختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار التحصيلي، إذ اعتمد درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها، وقسم فقرات الاختبار على جزئيين الاول يضم الفقرات الفردية والآخر يضم الفقرات الزوجية، وبعد تصحيح الإجابات ، ووضع الدرجات ، واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) للحساب بين الجزئين بلغ معامل الثبات (٠.٨١) وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان-براون، بلغ الثبات (٠.٨٥)، وهو معامل ثبات جيد ومقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة. (البياتي، ١٩٧٧، ص ١٩٢)

٨- الصورة النهائية للاختبار :

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته ، أصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد

/ تطبيق التجربة :

اتبعت الباحثة في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي :

١- باشر بتطبيق التجربة على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الثلاثاء المصادف ١٧/ ٢ / ٢٠٢٠ بتدريس حصتين أسبوعياً لكل مجموعة ، واستمر التدريس طوال الفصل الدراسي الثاني، إذ أنهيت التجربة يوم الاثنين المصادف ١٣/ ٤ / ٢٠٢٠ .

٢- وضحت في اليوم الأول من تطبيق التجربة ، وقبل التدريس الفعلي للطلبة المجموعة التجريبية أسلوب استراتيجية شجرة المشكلات في تدريس موضوعات حقوق الانسان.

عاشراً / الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه:

١-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين

٢-اختبار (كا٢) مربع كاي

٤-معادلة سبير مان ويراون

٥- معامل الصعوبة:

٦- معامل قوة التمييز :-

الفصل الرابع

بعد أن أنهت الباحثة التجربة وفقاً للخطوات التي أشارت إليها في الفصل السابق، حللت النتائج التي توصلت إليها لمعرفة أثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة حقوق الانسان لدى لطلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بينها.

أولاً :عرض النتيجة وتفسيرها:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة حقوق الانسان وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي) .

تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية و طالبات المجموعة الضابطة في

الاختبار التحصيلي ، اتضح أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (٢٩.١١) بالانحراف المعياري(٨.٣٠) ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٠.٦٦) بالانحراف المعياري (٧.٦٩)، ولمعرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي T–test) لعينتين مستقلتين .

جدول(٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات الاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
تجريبية	٣٣	٢٩.١١	٨.٣٠	٦٩	٤.٤٣	١.٩٩	٠.٠٥	دالة
ضابطة	٣٤	٢٠.٦٦	٧.٦٩					

ويلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (٥) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤.٤٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٩) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة.

ثانياً : مناقشة النتيجة:

مناقشة النتيجة المتعلقة بطلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

تبين من النتائج المعروضة، في الجدول (٢) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج أبلتون (٢٩.١١) و متوسط المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (٢٠.٦٦) و باستخراج القيمة التائية و مقارنتها بالجدولية ، ظهر أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين ذا دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠٥) وبذلك أسفرت النتائج ما يأتي :

١- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية شجرة المشكلات على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي وتعزي الباحثة هذه النتيجة لما يأتي:

- إنّ تعلم الطلبة على وفق استراتيجية شجرة المشكلات ساعدهم على تنظيم افكارهم بحسب قدراتهم العقلية و تفاعلهم في المواقف التعليمية.
- أنّ استراتيجية شجرة المشكلات حفّز الطلبة على الاندماج والعمل بمتعة وشوق ونمّى لديهم حالة التآلف و التعاون مما ادى الى زيادة في التحصيل والإجابة عن الأسئلة المطروحة بصورة جماعية وقيام كل طالب بالدور المناط بها مما يتيح لها الجرأة والشجاعة و الثقة بالنفس في إبداء الرأي واحترام آراء الآخرين وأبعادهن عن الملل والضجر وهذا يتفق مع ما ذكره (زيتون، ٢٠٠٧) في ابداع المتعلم فالمعرفة والفهم يبتدعان ابتداعاً ، فالطلبة المتعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة لا أن يكتفوا بافتراض دورهم فقط.

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الاتية:

١- أثبت استراتيجية شجرة المشكلات فاعليته في زيادة مستوى تحصيل الطلبة المجموعة التجريبية الذين درسن مادة حقوق الانسان على وفق الاستراتيجية.

٢- إن تدريس مادة حقوق الانسان استراتيجية شجرة المشكلات يحقق اهدافا تربوية متنوعة منها ، العمل التشاركي و التعاوني وجعل الطلبة محور العملية التعليمية . وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق التجربة .

رابعاً : التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

١- إقامة دورات تدريبية في اثناء الخدمة للتدريسيين على استراتيجية شجرة المشكلات.

٢- تأهيل المدرسين في كليات التربية وتدريبهم على استراتيجية شجرة المشكلات و على نحو خاص استراتيجية شجرة المشكلات في المواقف التعليمية.

خامساً : المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة إجراء دراسات ترمي الى التعرف :

١- أثر استراتيجية شجرة المشكلات في اكتساب مفاهيم حقوق الانسان و تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبة كليات التربية.

٢- أثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مواد دراسية اخرى.

٣- أثر أنموذج أبلتون في تحصيل مادة حقوق الانسان وتنمية التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة .

٤- فاعلية برنامج تعليمي تعلمي على وفق النظرية البنائية (أنموذج أبلتون) في تحصيل مادة علم الاجتماع و تنمية التفكير التحليلي لطلبة الصف الرابع الادبي.

٥- دراسة أثر أنموذج أبلتون على متغيرات أخرى كالجنس ، والإتجاه ، والمرحلة العمرية .

المصادر

-الطاهر، مهدي ،(٢٠١١).**نظام ضمان الجودة التعلمية وتنمية قدرات التفكير الابتكاري**، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

-ظاهر، زكريا محمد واخرون،(١٩٩٩).**مبادئ القياس والتقويم في التربية** ،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الاردن.

-ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠) .**مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

-الوارفي ،حسن ناجي علي،(٢٠٠٠).**اثر اسلوب حل المشكلات والتدريب على المهارات الدراسية في زيادة التحصيل لدى الطلاب المتاخرين دراسياً في مرحلة الاساس في اليمن** ،اطروحة دكتوراه(غير منشورة)،كلية التربية ،جامعة المستنصرية.

-الجلالي، لمعان مصطفى(٢٠١١) :**التحصيل الدراسي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، مصر .

-الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣): **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، ط٤، دار المسيرة، عمان، الأردن .

-الزغول ،عماد عبد الرحيم ، و شاكر عقلة المحاميد (٢٠٠٧): **سيكولوجية التدريس الصفي** ،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

-شحاته، حسن (٢٠١٢) : **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**،ط٣، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر .

-عبد الرحمن ،أنور حسين، وعدنان حقي شهاب زنكنة (٢٠٠٧): **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**، شركة الوفاق، بغداد، العراق.

-عفانه، عزو إسماعيل، وأحمد حسن اللوح (٢٠٠٨): **التدريس الممسرح (رؤية حديثة في التعلم الصفي)**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

-علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) :**القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

-قطامي، يوسف (٢٠١٣) : **إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**،ط،١ دار المسيرة، الأردن.

-البياتي، عبد الجبار توفيق(٢٠٠٨): الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية ،ط١،اثراء للنشر التوزيع، عمان ،الأردن.

-قطامي، يوسف محمد(٢٠١٣): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.

-شحاته ، حسن (٢٠٠١)، مفاهيم جديدة لتطوير التعليم ، ط١، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة .

-إسماعيل ، مصطفى سيد عارف. (٢٠٠٩): **فاعلية برنامج مقترح في التاريخ لتنمية بعض مفاهيم حقوق الانسان والاتجاه نحو المشاركة السياسية والقدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، في فلسفة التربية تخصص مناهج وطرائق تدريس .

-الجابري، كاظم كريم، وداود عبد السلام. (٢٠١٣): **مناهج البحث العلمي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد للعلوم الإنسانية.

-الرشيدي، بشير صالح. (٢٠٠٠): **مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث.

- السندي، ناز بدر خان.٢٠١٢:**حقوق الإنسان والديمقراطية** ،جامعة بغداد ،كلية التربية /ابن رشد،مكتب نور الحسن، بغداد.
- منظمة الأمم المتحدة .١٩٦٦: **العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية** ،الجمعية العامة للأمم المتحدة ،نيويورك، جنيف.
- ـــــــــ.٢٠٠٣ :**حقوق الإنسان ،لجنة حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية** ،صحيفة وقائع رقم(١٦) تنقيح (١) اللجنة العالمية لحقوق الإنسان ،جنيف .
- موسى، امير. (١٩٩٤): **حقوق الانسان مدخل الى وعي حقوقي** ، سلسلة الثقافة القومية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت.
- موسى، محمد فتحي. (٢٠٠٦): **التربية على حقوق الانسان في الاسلام**، دار الوفاء ، الاسكندرية، مصر.

1- Bloom,B.S Hastings,J.T,andmaolaus G.F,(1971**).Handbook formative and Summative Evaluation of student learning**,New York Mc Grow Hill.

2- Oxford,(1998**).Aduanced learners dictionary of current English**,fifthedition dyjonathan crater oxford,University Press.

درجة توظيف التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات

د. ميمونة بنت درويش الزدجالية
كلية التربية، جامعة السلطان قابوس
maimuna@squ.edu.om

جمعة بن سالم العلوي
وزارة التربية والتعليم
abosalim479@gmail.com

درجة توظيف التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات

د. ميمونة بنت درويش الزدجالية

جمعة بن سالم العلوي

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة توظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان في ضوء متغيرات :النوع الإجتماعي، المسمى الوظيفي، الدرجة العلمية ، الخبرة العملية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (39) مشرفا تربويا ومعلما أولا تم اختيارهم بأسلوب الحصر الشامل. استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة توظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات كانت متوسطة في جميع محاوره، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية الذكور والإناث في مستوى مجالات استراتيجية التعليم المتمايز والدرجة الكلية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالي: التقويم واستخدام التكنولوجيا لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعلمين الأوائل والمشرفين في جميع محاور استراتيجية التعليم المتمايز والدرجة الكلية، لصالح المعلمين الأوائل، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للتعليم المتمايز في محاور: العمليات، والتقويم، والمحتوى، والمنتج، واستخدام التكنلوجيا، وبيئة التعلم. تعزى لمتغير الخبرة، كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالي: المحتوى الدراسي واستخدام التكنولوجيا لصالح درجة بكالوريوس.

الكلمـــات المفتاحيـــة: اســتراتيجية التعلـيم المتبــاين، المعلمــون الأوائــل ، المشــرفون التربويون.

The degree of employment of differentiated education in teaching Islamic education in the Sultanate of Oman from the point of view of supervisors and early teachers in the light of some variables

Dr. Maimuna Darwish Al-Zadjali
Sultan Qaboos University
maimuna@squ.edu.om

Juma bin Salem Al-Alawi
Ministry of Education
abosalim479@gmail.com

Abstract

This study aimed to know the degree of the practice of Islamic education teachers of the instruction differentiated education strategy from the point of view of educational supervisors and senior teachers, and its relationship to certain variables like (gender, Job title, academic degree, experience). The study followed a descriptive analytical approach. The sample consisted of (39) educational supervisors and a senior teacher who were chosen using a statistical analysis method. The study used the questionnaire as a tool to collect data, and the study concluded that the degree of the practice of Islamic education teachers for the instruction differentiated method was average in all of its axes. Besides, came to the conclusion that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of the practice of male and female Islamic education teachers to this strategy and the overall grade. However, there are statistically significant differences at the level of significance (α 5 0.05) in the field of evaluation and the use of technology for the benefit of females. The study also found that there are statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between senior teachers and supervisors in all areas of the strategy and the overall grade, which was in favor of the senior teachers. The study also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) to the degree of the practice of Islamic education teachers to the instruction differentiated strategy in the secondary education in terms of (Processes, evaluation, content, product, use of technology, and learning environment) which are attributed to the variable of experience. Last but not least, the study revealed that there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the fields of "academic content, and the use of technology in favor of a bachelor's degree.

Key words: instruction differentiated education strategy, senior teachers, educational supervisor.

مقدمة

يمر العالم بكثير من المتغيرات والأحداث في شتى مجالات الحياة، سواءً أكانت تربوية أم تعليمية أم اجتماعية، ولا يخفى على كل متعلم عاقل وجوب مواكبة هذه التغيرات؛ ليتمكن المتعلم من مواصلة السير في مجاله، وليُحصِّل أعلى النتائج ليعود بالمنفعة لدينه ولنفسه ولمجتمعه، ومن التطورات التي شهدها مجال التعليم ما يتعلق بطرق إيصال هذا العلم لمتعلميه واختيار أنسب الطرقِ وأكثرها ملاءمة للمتعلم، ولاهتماماته، واتجاهاته، وميوله، وبذلك يتحقق المطلوب وهو وصول المعلومة بشكلها الصحيح للمتعلم لمواجهة التحديات، والتي من أبرزها في العملية التربوية والتعليمية بشكل عام العولمة والتنافسية والثورة المعلوماتية والتطور العلمي السريع مما يتطلب العمل على إيجاد استراتيجيات تعليمية حديثة قادرة على مواكبة هذه المتغيرات، ومن هذه الاستراتيجيات التعليم المتمايز والذي نال قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة، وهو بمثابة تنوع في مجال التدريس والمناهج التي تتناسب مع ذلك من أجل الحصول على تعليم يوائم خصائص الأفراد، ويحقق لهم أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار الإمكانات والقدرات المتاحة.

ويختلف المتعلمون، كما أنهم يتمايزون في جوانب متعددة ؛ نظرا لتعدد المؤثرات والعوامل، وجوانبها المختلفة. ومن هذه الجوانب الاستعداد، والميول، والاهتمامات. ويمكن أن ترد هذه الاختلافات إلى مصادر متعددة، مثل المعرفة السابقة، والخصائص والميول، والبيئة المنزلية، والقدرات والمواهب، ناهيك عن الأساليب المختلفة والتي يتعلمون بها. وبناء على هذه المعطيات، ظهر مفهوم جديد للتعليم والتعلم ألا وهو التعليم المتمايز، والذي يسميه بعض التربويين تنويع التدريس أو التدريس المتباين أو التدريس المتمايز.

ومن ناحية أخرى، يجب أن نفرّق بين مفهومي التعليم المتمايز، ومبدأ الفروق الفردية، حيث يكمن الفرق في أن المعلم عندما يقصد مراعاة الفروق الفردية فإنه يقدم المادة نفسها بالطريقة نفسها، لكنه يقبل مخرجات تعلم مختلفة، أو بتعبير آخر أنه يراعي قدرات الطلبة وميولهم، لكنه لا يستطيع تمكين جميع الطلبة من الوصول إلى النتائج، أوالمخرجات نفسها. في حين يسعى بالتعليم المتمايز إلى تحقيق المخرجات نفسها بمهمات

وإجراءات مختلفة، ولكن بأساليب وعمليات مختلفة. ومعنى هذا أن التعليم المتباين لا يتطلب تغيير مناهج التعليم، إنما تنويع أساليب تنفيذ تلك المناهج المتمثلة في عمليات التدريس". (عطيه ٢٠٠٩م، ٣٢٦) عبيدات وأبو السميد (٢٠١١م، ١٥٤)

وعلى الرغم من حداثة المفهوم الاصطلاحي للتعليم المتباين في حقل التدريس، إلا إن المتدبر في آيات القرآن، وفي نداءاته، وتوجيهاته، يجده يتسم بالشمول؛ حيث أنه لم يجعل نداءه إلى فئة دون فئة، بل شملت كافة الناس على تنوع الأجناس، والألوان والأقوام. فتارة يخاطب الأنبياء والمرسلين، كقوله تعالى مخاطبا سيدنا يحيى: "يَا يَحْيَىٰ خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ ۖ وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا" (مريم:١٢). وتارة يخاطب المؤمنين، كما في قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ" (الصف:٢). وتارة يخاطب الناس، كما في قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ". (الحجرات:١٣). وفي موضع آخر يخاطب المنافقين في قولة تعالى :"قُلْ أَبِاللَّهِ وَآيَاتِهِ وَرَسُولِهِ كُنتُمْ تَسْتَهْزِئُونَ" (التوبة:٦٥). وفي مواضع أخرى يخاطب أهل الكتاب كما في قوله تعالى: "يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ" (النساء:١٧١)، وهذا التنوع في الخطاب القرآني يقودنا إلى أهمية إعطاء كل فئه من الناس أسلوبا في الحوار يختلف عن الآخر، ومراعاة أحوال الناس، كما جاءت التوجيهات الربانية للأنبياء والمرسلين، وحديث ابي موسى الأشعري رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إن الله خلق آدم من قبضة قبضها من جميع الأرض، فجاء بنو آدم على قدر الأرض، فجاء منهم الأبيض والأحمر والأسود وبين ذلك، والسهل والحزن وبين ذلك، والخبيث والطيب وبين ذلك" (البيهقي، السنن الكبرى، كتاب السير، باب مبتدئ الخلق،ج٩، ٣). وفي حقيقة الأمر أن منبع هذه الاختلاف بين المتعلمين سنة إلهية كونية، اقتضتها الحكمة الربانية، لقوله تعالى: "وَلَوْ شاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً واحِدَةً وَلا يَزالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلاَّ مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ" (هود: ١١٨-١١٩). وكذلك (تحذف)، وفي هذا إشارة واضحة إلى الاختلاف بين الناس في قدراتهم العقلية وما

يتمتعون به من اهتمامات وامكانات مما يوجب على من يقوم بتعليمهم أن يراعي التمايز والاختلاف بينهم.

ولقد ذكر الحليسي (٢٠١١م، ٢) "أن التعليم المتمايز لا يعتبر ظاهرة جديدة في مجال التربية و التعليم، وأن المدرسة ذات الصف الواحد في الماضي وجدت طريقا لتلبي الاحتياجات المختلفة للطلاب؛ من خلال العمل مع قدرات مختلفة. وأن المذهب المعاصر للتعليم المتمايز أخذ شكله من نمو الأبحاث في مجال التعليم معتمدة على أفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة، وتعليم الموهوبين، والفصول ذات الأعمار المختلفة، والدراسات الحديثة التي بحثت في الدماغ والذكاءات المتعددة". وإضافة إلى تلك الأبحاث الحديثة فقد عثر على بعض الكتابات المتعلقة بالتعليم لدى المصريين، واليونانيين القدماء، والتي تدعو إلى الاهتمام بالتعليم الذي يلبي الاحتياجات المختلفة للمتعلمين".

وشهد تدريس التربية الإسلامية اهتمام المختصين وذلك من خلال تحسين مناهج التربية الإسلامية وتطويرها واستحداث طرائق وأساليب تدريسها لتصبح أكثر فعالية، وهذا ما جعل دور المعلم متغيراً عن العهود السابقة، فقد أصبح مساعداً و مرشداً للطلاب، لتحقيق الأهداف المنشودة

و"التربية الإسلامية لها أسلوب مختلف في بناء الإنسان المتوازن المتكامل، وتدريبه على التفكير والتأمل، والنظر، والبحث، واستغلال الذكاء الإنساني إلى أقصى طاقته، والمحافظة على هويته وكيانه، لأننا نعيش في مجتمع إيماني يحدد هوية كل فرد من خلال الدين الإسلامي الحنيف الذى يعد منهجا شاملا للحياة، فيه عقيدة تقوم على التوحيد، وشريعة تنظم علاقات أفراده فيما بينهم، وعلاقاتهم بالآخرين" (الجبوري، ٢٠١٤ :١٥٢).

الأساس النظري للتعليم المتمايز:

تمثل النظرية البنائية الأساس النظري لمعظم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة. ويمكن القول إن التعليم المتمايز يتركز بشكل كبير على هذه النظرية .وقد ذكرت درابيو Drape au, P (٢٠٠٤م) "أن هناك أربعة أنواع مختلفة من الأبحاث التي تساعد في

تسليط الضوء على التعليم المتمايز وهي الأبحاث التي تناولت الدماغ والذكاء، والأبحاث التي قام بها إريك جنسن Eric Jensen حول تأثير التحدي على الدماغ والأبحاث التي قام بها روبرت سترنبرج عن الذكاء الناجح، وأبحاث هوارد جاردنر Howard Gardner عن الذكاءات المتعددة " (ص ص١٢-١٦).

المبادئ الأساسية للتعليم المتمايز:

هنالك مجموعه من المبادئ التي ينطلق منها التعليم المتمايز، كركائز يعتمد عليها هذا النوع من التعليم في نشر فلسفته التدريسية : ذكرتها تومليسون.Tomlinson (٢٠٠٥م،ص٥٩) وهي كالأتي:

١- لدى المعلم فكرة واضحة بشأن ما هو مهم في المادة الدراسية.

٢- يعرف المعلم الفروق بين الطلاب، ويقدرها، ويبني عليها.

٣- التعليم و التقويم شيئان متلازمان.

٤- يعدل المعلم محتوى العملية والنتائج استجابة لاستعداد الطالب، وميله، وأسلوبه التعليمي.

٥- يشارك جميع الطلاب في عمل محترم .

٦- الطلاب والمعلمون متعاونون في التعلم.

٧- أهداف الصف المتمايز هي تحقيق النمو الأقصى، وتحقيق النجاح لكل طالب.

٨- المرونة هي السمة المميزة للصف المتمايز .

مبررات التعليم المتمايز:

ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨م ، ٥٦) جملة من المبررات التي دعت إلى استخدام هذا النوع من التعليم، وتتلخص هذه المبررات فيما يأتي:

١- طبيعة الطلاب.

إن الطلاب لا يتعلمون بأسلوب واحد، وبينهم اختلافات وتباينات كثيرة، وهذه الاختلافات متعددة تؤثر في دوافعهم ورغباتهم، ومن ثم فالحاجة إلى تنويع طرائق وأساليب التدريس في أي موقف تعليمي أمر حتميّ.

٢- حقوق الإنسان.

وهذا الجانب يؤكد على ضرورة تنويع التدريس في العملية التعليمية، كمطلب ضروريّ؛ تحقيقا لحق أصيل من حقوق الإنسان البديهية و المشروعة قانونيا، والتي تنص عليها جميع الاتفاقيات الدولية الخاصة، وذلك بحق كل فرد في الحصول على تعليم متميز فعال، دون تفرقة، بينهم سواء على أساس القدرات، أو الثقافات، أوالمستوى الاجتماعي والاقتصادي...إلخ.

٣- نظرية المخّ البشريّ وأنماط التعلم.

إن التعليم المتمايز يحقق ما توصلت إليه نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت على كيفية عمل المخ البشري، وكيف يحدث التعلم؟ ومنها نظرية الذكاءات المتعددة، والتي تقرّر بأن كل فرد لديه مجموعة من الذكاءات، تتفاوت في القوة والضعف ومن فرد إلى آخر.

٤-أهداف العملية التعليمية.

يعتبر التنوع والتباين في التدريس الوسيلة المثالية، لجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية؛ لهذا يعتبر التعليم المتمايز أفضل أنواع التدريس؛ إذ إنه يقوم في الأساس على مراعاة التنوع والتابين بين المتعلمين.

٥- دافعية المتعلم.

يعتمد تنويع التدريس على التحدي والقبول للمتعلم؛ مما يخلق لديه الدافعية للتعلم والإنجاز، بجانب بث روح التنافسية بين أقران الفريق الواحد والذي يعتبر أهم دوافع الإبداع.

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول بأن تنويع التدريس يعتمد على التحدي والقبول للمتعلم؛ مما يخلق لديه الدافعية للتعلم والإنجاز، بجانب بث روح التنافسية بين أقران الفريق الواحد والذي يعتبر أهم دوافع الإبداع.

الدراسات السابقة

نظرا لأهمية موضوع الدراسة أجريت حوله العديد من الدراسات منها: دراسة محروس؛ والسيد؛ وفهمي (٢٠٢١). التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج أنشطة

لاصفية باستخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية أداء بعض المهارات الأساسية في تنس الطاولة. وكان من أهم نتائجها: وجود أثر إيجابي لبرنامج الأنشطة اللاصفية باستخدام استراتيجية التدريس المتمايز بطريقة إيجابية في تحسين مستوى أداء المهارات الأساسية في تنس الطاولة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث تفوقت المجموعة التجريبية ذات المستوى المتوسط، والمنخفض في اتجاه المجموعة ذات المستوى العالي للمهارات الأساسية في تنس الطاولة.

وأجرى الغنام (٢٠٢٠). دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارة الطلاب المعلمين في تكييف منهج الرياضيات، وفاعليتهم الذاتية في تدريسه لذوي القدرات المتنوعة. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارة في تكييف منهج الرياضيات، والفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة البحث التجريبية.

وأجرى العزايزة (٢٠٢٠). دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة في دولة قطر لإمكانية تطبيق التعليم المتمايز في فصولهم الدراسية، وواقع تطبيقهم له، وما يتصل
بذلك من معوقات. وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود تباين كبير في تصورات معلمي الطفولة المبكرة لإمكانية تطبيق التعليم المتمايز في فصولهم الد ا رسية، وذلك حسب وجهة نظرهم. وخلصت الدراسة كذلك إلى تبنّي المعلمين والمعلمات توجهات إيجابية نحو التعليم المتمايز، وإيمانهم بأهميته في رفع تحصيل الطلبة وتحقيق الأهداف التعليمية. كما أظهرت الدراسة أن واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز كان بشكل عام ضعيفا ومتبايناً.

وقام عبدالرحمن (٢٠١٩). بدراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية كفايات التدريس لدى معلمي الجغرافيا، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي الجغرافيا في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من اختبار الكفايات المعرفية، اختبار كفايات التخطيط، بطاقة الملاحظة ككل وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي.

وأجرى أحمد (٢٠١٨). دراسة هدفت إلى محاولة التعرف عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية لمهارا ت التدريس المتمايز. وتوصلت الدراسة إلى: أن المعلمين عينة الدراسة يمتلكون مهارات التدريس المتمايز بدرجة متوسطة، إلا أن المعلمين بالمدارس غير المعتمدة، أو الملعمين أقل مف خمس سنوات خبرة، أو المعلمين الحاصلين على أقل من خمس دورات تدريبية يمتلكون مهارات التدريس المتمايز بدرجة أقل من المتوسط. كما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين العاملين بالمدارس المعتمدة، والمعلمين العاملين بالمدارس غير المعتمدة في مهارات التدريس المتمايز فيما عدا مهارة ممايزة المحتوى، وذلك لصالح معلمي المدارس المعتمدة. وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا لصالح المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر من خمس سنوات خبرة في مهارات التدريس المتمايز.

وكشفت دراسة البكاري (٢٠١٧). عن فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجودد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لمادة التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجودد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مادة التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى السيد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وتوصلت نتائجها إلى: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التواصل الرياضي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. ومقياس الميل نحو الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

حيث كان حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية كبيرًا في تنمية التواصل الرياضي والميل نحو الرياضيات.

وأجرى علي أكبري وجابر (2017) (Aliakbari & Jaber م) دراسة في إيران، هدفت إلى التعرف على أثر التعليم المتمايز في تعليم اللغة الفارسية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي لمجموعتين: تجريبية، وضابطة من المرحلة الإعدادية، وكانت الأداة اختبار تحصيلي، وتوصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وتفوق الإناث على الذكور.

وقامت المقبالية (٢٠١٦م) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام طرق استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التحصيل والتفكير التاريخي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بسلطنة عمان، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ حيث أعدت اختبارين، الأول لقياس التحصيل، والآخر لقياس مهارات التفكير التاريخي، وتوصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الراعي (٢٠١٤م) إلى التعرف على فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية وميل طلاب الصف السابع الأساسي بغزة نحو الرياضيات، واستخدم الباحث أداة تحليل المحتوى واختبار المفاهيم الرياضية ومقياس الميل نحو الرياضيات ودليل المعلم لاستخدام استراتيجية التعليم المتمايز في التدريس كأدوات لجمع بياناته، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتوصل إلى وجود فروق بين متوسطي المجموعتين في اختبار المفاهيم الرياضية، لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك في مقياس الميل نحو الرياضيات، لصالح المجوعة الضابطة.

وهدفت دراسة سكوت Scott (٢٠١٢). التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، إلى التعرف على استخدام التعليم المتمايز في مدارس المتميزين، واستخدمت المنهج شبه التجريبي لمجموعتين : تجريبية، وضابطة من طلبة الصف الرابع الإعدادي.

وكان من أهم النتائج التي توصل إليها عدم ثبوت فاعلية هذا النوع من التعليم، ولم يكن هناك فرق بين الطلاب والطالبات ولا بين المواد الدراسية في الاختبار التحصيلي.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة كدراسة: (الحليسي، ٢٠١١م، العياصرة، ٢٠١١، الجبوري، ٢٠١٤، البكاري، ٢٠١٧) أنها أكدت على أهمية الأخذ باستراتيجية التعليم المتمايز في العملية التعليمية وضرورة إحاطة معلم التربية الإسلامية بالاستراتيجيات التي تراعي الفروق الفردية للتلاميذ وتساعد على تحسين دافعيتهم نحو التعلم المتنوع الذي يتطلب مشاركة إيجابية من قبل التلاميذ في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات والعمليات؛ لذا يعد التعليم المتمايز من أفضل الطرق التي تلبي احتياجات المتعلمين وتقديم محتوى المنهج والمفاهيم المطلوب تعلمها بما يتناسب مع الظروف. وإجراء دراسات حولها وتدريب المعلمين عليها، كما تبين أن هناك قلة من الدراسات التي تناولت استراتيجية التعليم المتمايز – في حدود علم الباحثين – في مادة التربية الإسلامية. في حين تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة من حيث مجتمعها والهدف منها وحديها المكاني والموضوعي حيث تناولت درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان وهذا مالم تتناوله أي من الدراسات السابقة – على حد علم الباحثَين–.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسارع التطور وكثرة الدراسات وتنوع الاستراتيجيات وجهت معلمي التربية الاسلامية إلى ضرورة الأخذ باستراتيجية حديثه تتناسب مع عصر امتاز بالتطور الثقافي والتغير المعرفي والتكنولوجي ولعل التعليم المتمايز أحد هذه الاستراتيجيات لكونه ينقل المتعلم من متلق للمعلومات والمعارف إلى باحث ذاتي عن المعرفة (مسفر،٢٠١٦، ٢١). ونظراً لخبرة الباحثين، وشعورهما بقلة توظيف استراتيجية التعليم المتمايز من قبل معلمي التربية الإسلامية والذي يمكن أن يعود لعدم شيوع استخدام مثل هذه الاستراتيجية عند المعلمين لضعف كفاية التدريب عليها؛ لذلك قام الباحثان بدراسة استطلاعية شملت مجموعة من المعلمين في الحقل التربوي في محافظة جنوب الشرقية بلغ عددهم (٢٠) من معلمي التربية الإسلامية وتوصلت نتائج الدراسة إلى قلة إلمام معلمي مادة التربية

الإسلامية بالقدر الكافي عن استراتيجية التعليم المتمايز وكيفية توظيفها في المواقف الصفية، حيث تبين بأن نسبة (٧٥%) أجابوا بلا وعددهم (١٥ معلما) ونسبة (٢٥%) من المعلمين أجابوا بنعم وعددهم (٥ معلمين)، مما شكل دافعا قويا لدى الباحثين في تبني استراتيجية حديثة قائمة على تمحور العملية التعليمية على المعلم والمتعلم والتي تعتني باهتماماته واتجاهاته وحاجاته ومهاراته، وهي استراتيجية التعليم المتمايز.

ونتيجة لما ورد من توصيات للدراسات السابقة في سلطنة عمان مثل دراسة: العياصرة (٢٠١١)، البكاري (٢٠١٧) التي أوصت بضرورة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وطرائق حديثة في تنمية التحصيل الدراسي لدى عينة الطلبة في مادة التربية الإسلامية، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان.

وبناءً على ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤاليين الآتيين:

١- ما درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجية التعليم المتمايز من جهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان؟

٢- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المشرفين والمعلمين الأوائل (عينة الدراسة) حول درجة توظيف معلمي التربية الاسلامية لاستراتيجية التعليم المتمايز تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المسمى الوظيفي (مشرف، معلم أول)، الدرجة العلمية (بكالوريس، ماجستير)، والخبرة العملية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على درجة توظيف معلمي التربيةِ الإسلاميةِ لاستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل.
- الكشف عن استجابات عينة دراسة ومدى اختلاف المعلمين الأوائل والمشرفين في تحديد درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجية التعليم المتمايز.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة الحالية في أنها:

- تأتي استجابة لما نادى به التربويون من أهمية تناول الاتجاهات الحديثة في التدريس واستخدام استراتيجيات تعلمية تسهم في تطوير العملية التعلمية.
- من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في زيادة وعي المشرفين والمعلمين الأوائل والمعلمين بأهمية التعليم المتمايز وآلية تنفيذه.
- من المؤمل أن توفر هذه الدراسة استبانة مقننة عن درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتعليم المتمايز.
- من المؤمل أن تفيد المتخصصين في مجال تخطيط المناهج وتطويرها في تبني استراتيجية التعليم المتمايز في المقررات الدراسية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على درجة توظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية دون سواها من المواد الأخرى.
- الحدود الزمانية: ستقتصر الدراسة على الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠).
- الحدود المكانية: ستقتصر الدراسة على درجة توظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية في محافظة الشرقية بسلطنة عُمان.
- الحدود البشرية: ستقتصر الدراسة الحالية على عينة من معلمي التربية الاسلامية الأوئل ومشرفيها.

مصطلحات الدراسة

الاستراتيجية: يعرف الحيلة ، ومرعي (٢٠٠٨ ، ٦٤) الاستراتيجية على أنها: مجموعة طرق وإجراءات أو طرق محددة لتنفيذ مهارة معينة.

ويعرف الباحثان الاستراتيجية إجرائياً بأنها: خطة بعيدة المدى تتسم بالمرونة والتكامل وتشمل على مجموعة من الخطوات والإجراءات المرتبة بشكل منطقي والمتضمنة لمجموعة طرائق التدريس، والأساليب والمداخل والأنشطة التي يقوم بتنفيذها معلم التربيةِ

الإسلامية واستخدامها عند شرح الدروس طبقا لطبيعة الموقف التدريسي، وخصائصِ المتعلمين بما يحقق الأهدافِ المنشودةِ من هذه الاستراتيجية .

التعليم المتمايز: يعرف عبيدات وأبو السميد (٢٠١١م، ١٢٥) التعليم المتمايز بأنه: " تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب، وليس الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التحصيل إنها سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب. إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي توقعات المعلمين من الطلاب واتجاهات الطلاب نحو إمكاناتهم وقدراتهم".

ويعرف الباحثان استراتيجية التعليم المتمايز بأنها: طرائق التدريس وأساليبه المختلفة المتمثلة في: (طريقة فكر/ زاوج/ شارك، وطريقة المجموعات المرنة، وطريقة عقود التعلم، وطريقة التعلم التعاوني، وطريقة مراكز التعلم، وطريقة التكعيب، وطريقة الأنشطة المتدرجة، وطريقة المخططات الرسومية، والتعليم التشاركي) التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية والأهداف السلوكية للتلاميذ للوصول لمستوى أفضل.

المشرف التربوي: هوقائد تربوي يهتم بنمو المعلم، وتطويره، ومساعدته في حل مشكلاته، والمكلف رسميا بالقيام بمهمة الاشراف الفني التربوي على المعلمين، ويتبع إداريا مدير دائرة الموارد البشرية بالمنطقة، ويرتبط فنيا بالمشرف الأول.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥:٧٥).

ويعرف المشرف التربوي إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بأنه: قائد تربوي مكلف رسميا بالقيام بمهمة الإشراف الفني التربوي معلمي التربية الإسلامية في مدرسته، ويهتم بنمو معلمي التربية الإسلامية وتطوير أدائهم التدريسي، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، ويتبع إداريا مدير دائرة الموارد البشرية بالمنطقة، ويرتبط فنيا بالمشرف الأول.

المعلم الأول للتربية الإسلامية: يمثل المستوى الرابع من مستويات الإشراف التربوي ويتبع إداريا مدير المدرسة، ويرتبط فنيا بمشرف المادة، ويختص بالتدريس ومساعدة المعلمين على تطوير إمكانياتهم التدريسية، ويخضع للإشراف المباشر من مدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

ويعرف المعلم الأول إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بأنه: مشرف تربوي مقيم في مدرسته توكل إليه مهام إشرافيه (إدارية وفنية) على مجموعة من معلمي التربية الإسلامية في المدرسة، ويعمل على متابعتهم،وتطوير أدائهم، ومعاونتهم لتحسين العملية التعليمية التعلمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة؛ كونها تسعى لمعرفة درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية إستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمشرفين في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان، والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفا دقيقا، ويعبر عنه تعبيرا كميا أو كيفيا، ووصف طبيعة البيانات المستمدة من أفراد عينة الدراسة في ضوء بعض المتغيرات وهي (النوع الاجتماعي، المسمى الوظيفي، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة)

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الأوائل ومشرفي مادة التربية الإسلامية في محافظة جنوب الشرقية، وذلك في العام الدراسي(٢٠١٩/٢٠٢٠م)، إذ بلغ عددهم (٤٧) معلماً أولا ومشرفا ، بواقع (٣٦) معلماً أولا، و(١١) مشرفاً، تبعا لإحصائية وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة

أ- العينة الاستطلاعية:(Piloting Sample)

تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (٢٠) معلماً ومعلمة، وتم تطبيق الأداة على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد العينة، من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب-عينة الدراسة الأساسية:(Main Sample)

اختيرت عينة بالطريقة القصدية، وتكونت من (٣٩) معلما أولا ومشرفا، منهم (٢١) معلماً أولاً، و(١١) معلمة أولى، و(٧) مشرفين، أي بنسبة (٨٣%) من مجتمع الدراسة الأصلي.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة

النوع الاجتماعي	المسمى الوظيفي	الدرجة العلمية	سنوات الخدمة: أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	من ١٠ – ٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة	الإجمالي
الذكور	معلم أول	بكالوريوس	2	1	9	6	18
		ماجستير	0	0	2	1	3
		الإجمالي	2	1	11	7	21
	مشرف	بكالوريوس	1	0	1	1	3
		ماجستير	0	0	0	4	4
		الإجمالي	1	0	1	5	7
الإناث	معلم أول	بكالوريوس	5	4	0	1	10
		ماجستير	0	1	0	0	1
		الإجمالي	5	5	0	1	11

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. إستراتيجية التعليم المتمايز.
٢. النوع الاجتماعي: (ذكر، أنثى).
٣. المسمى الوظيفي: (معلم أول، مشرف).
٤. الدرجة العلمية: (بكالوريوس، ماجستير).
٥. سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات)،(من ٥- ١٠ سنوات)، (من ١٠ – ٢٠ سنة)، (أكثر من ٢٠ سنة) .

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، منها دراسات: (السيد، ٢٠١٧؛ دراسة أحمد، ٢٠١٨؛ عبدالرحمن، ٢٠١٩، العزايزة،

٢٠١٧، الغنام، ٢٠٢٠)، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة إستراتيجية التعليم المتمايز بهدف قياس درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التعليم المتمايز لدى معلمي التربية الإسلامية. تكونت في صورتها النهائية من (٦٠) عبارة موزعة على ستة محاور، المحور الأول يتعلق بالمحتوى الدراسي وتضمن العبارات (١ – ١١)، أما المحور الثاني فيتعلق بالعمليات وتضمن العبارات (١٢ –٣٠)، وتعلق المحور الثالث بالمنتج وتضمن العبارات (٣١ –٣٦)، أما المحور الرابع فتعلق ببيئة التعلم وتضمن العبارات (٣٧ – ٤٣)، والمحور الخامس فيتعلق بالتقويم وتضمن العبارات (٤٤ –٥٤)، المحور السادس والأخير المتعلق باستخدام التكنولوجيا وتضمن العبارات (٥٥ –٦٠).

وللتحقق من المواصفات السيكومترية للأداة المستخدمة في هذه الدراسة، قام الباحثان باتباع ما يأتي:

صدق وثبات أداة الدراسة

تم حساب صدق أداة الدراسة بطريقتين وهما: طريقة الصدق الظاهري، وحساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، بإضافة حساب معامل ارتباط بيرسون إلى مجالات الاستبانة.

أولاً: الصدق الظاهري

قام الباحثان بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المتخصصين في جامعة السلطان قابوس وكلية التربية بالرستاق وجامعة عمان العربية وبعض الأساتذة من وزارة التربية والتعليم حيث بلغ عددهم (٢٠)، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لمجالات استبانة إستراتيجية التعليم المتمايز وعباراتها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً ومعلمة، وذلك لبيان ارتباط كل مجال من مجالات استبانة إستراتيجية التعليم المتمايز مع الدرجة الكلية لها باستخدام (Bivariate Correlations Pearson)، بالإضافة إلى مدى اتساق عبارات الاستبانة مع بعضها في المجال الذي تنتمي له باستخدام (Reliability Analysis Scale)، كما هو موضح في جدول (٢):

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون لكل مجال من محاور إستراتيجية التعليم المتمايز مع الدرجة الكلية

م	محاور الاستبانة إستراتيجية التعليم المتمايز	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المحورالأول: المحتوى الدراسي	**٠.٩٢٥	٠١.
٢	المحور الثاني: العمليات	**٠.٩٨٥	.01
٣	المحور الثالث: المنتج	**٠.٩٦٣	.01
٤	المحور الرابع: بيئة التعلم	**٠.٩١٢	.01
٥	المحور الخامس: التقويم	**٠.٩٢٩	.01
٦	المحور السادس: استخدام التكنولوجيا	**٠.٨٧٠	.01

** الارتباط معنوي عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، بينما * الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من جدول (٢) أن معاملات ارتباط مجالات إستراتيجية التعليم المتمايز مع الدرجة الكلية لها تتراوح ما بين (٠.٩٨٥_٠.٨٧٠) وهو دال عند مستوى (٠.٠١)، إذ تتصف بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيا، ومناسب لأهداف الدراسة.

جدول (٣): معامل ارتباط كل عبارة من عبارات استبانة استراتيجية التعليم المتمايز

المجال (١): المحتوى الدراسي				المجال (٢): العمليات					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٧٦	٨	٠.٨٧٥	١٢	٠.٨٠٥	١٩	٠.٨٨٠	٢٦	٠.٩٠٠
٢	٠.٦٩٠	٩	٠.٩٠٦	١٣	٠.٨٦٢	٢٠	٠.٨٨٢	٢٧	٠.٨١١
٣	٠.٨١٩	١٠	٠.٨٤١	١٤	٠.٨٣٤	٢١	٠.٨٨٦	٢٨	٠.٩١٥
٤	٠.٨٦٦	١١	٠.٨٤٧	١٥	٠.٨١٧	٢٢	٠.٧٦٧	٢٩	٠.٨٣١
٥	٠.٧٩٣			١٦	٠.٨٢٤	٢٣	٠.٩٠٦	٣٠	٠.٧٨٣
٦	٠.٣٠٨			١٧	٠.٨٤٨	٢٤	٠.٩٠٠		
٧	٠.٨٣٠			١٨	٠.٨٦٧	٢٥	٠.٨٩٥		
المجال (٣): المنتج		المجال (٤): بيئة التعلم		المجال (٥): التقويم				المجال (٦): استخدام التكنولوجيا	

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣١	٠.٩٣٠	٣٧	٠.٩١٥	٤٤	٠.٧٩٣	٥١	٠.٦٤٩	٥٥	٠.٨٣٠
٣٢	٠.٩٠٣	٣٨	٠.٨٢٦	٤٥	٠.٦٢٦	٥٢	٠.٨٢٥	٥٦	٠.٦١٧
٣٣	٠.٧٣٤	٣٩	٠.٦٢٨	٤٦	٠.٨٧٨	٥٣	٠.٨٤٦	٥٧	٠.٨٤٣
٣٤	٠.٩٢٠	٤٠	٠.٨٠٥	٤٧	٠.٧٧٣	٥٤	٠.٨٥٠	٥٨	٠.٨٩٥
٣٥	٠.٧٨٨	٤١	٠.٦١٢	٤٨	٠.٩٣٨			٥٩	٠.٨٢٩
٣٦	٠.٩٤٦	٤٢	٠.٧٧١	٤٩	٠.٨٣٤			٦٠	٠.٦٧١
		٤٣	٠.٥٠٦	٥٠	٠.٩٤٠				

يتضح من جدول (٣) أن جميع عبارات استبانة استراتيجية التعليم المتمايز تتصف بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً، حيث تراوحت معاملات ارتباط المقياس (٩٤٦- ٠.٣٠٨)، وبناء على نتائج التحليل فإن الصورة النهاية لاستبانة إستراتيجية التعليم المتمايز تتكون من (٦٠) عبارة، وهو ما اعتمد في هذه الدراسة.

ثالثا: الثبات

أ- الثبات باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach Alpha):

قام الباحثان بحساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات استبانة إستراتيجية التعليم المتمايز على حدة، ثم قام بحساب معامل ثباتالاستبانة ككل باستخدام معامل (Alpha Cronbach) للاتساق الداخلي:

جدول (٤): قيم معاملات ألفا كرو نباخ لمجالات استبانة إستراتيجية التعليم المتمايز

م	محاور استبانة استراتيجية التعليم المتمايز	عدد العبارات	معامل ألفا لكرونباخ
١	المجال الأول: المحتوى الدراسي	١١ عبارة	٠.٩٥
٢	المجال الثاني: العمليات	١٩ عبارة	٠.٩٨
٣	المجال الثالث: المنتج	٦ عبارات	٠.٩٦
٤	المجال الرابع: بيئة التعلم	٧ عبارات	٠.٩٠
٥	المجال الخامس: التقويم	١١ عبارة	٠.٩٦
٦	المجال السادس: استخدام التكنولوجيا	٦ عبارات	٠.٩٢
	الدرجة الكلية	٦٠ عبارة	٠.٩٩

يتضح من جدول (٤) أن معامل ألفا كرونباخ الكلي لمجالات استبانة إستراتيجية التعليم المتمايز بلغ (٠.٩٩)، أما بين كل مجال وآخر، فقد تراوح بين (٠.٩٠١ – ٠.٩٨١)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات مرتفع ومناسب لأهداف الدراسة وبذلك تكون صالحة للتطبيق على عينة الدراسة .

الأساليب الإحصائية

استخدم في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا كرو نباخ (Cronbch – Alpha) لحساب معامل ثبات استبانة إستراتيجية التعليم المتمايز.
- حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط الكلي للعبارات بالدرجة الكلية للبعد.
- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

- اختبار (T- test) لتحديد دلالة الفروق لمستوى إستراتيجية التعليم المتمايز تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والدرجة العلمية.
- اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد دلالة الفروق لمستوى إستراتيجية التعليم المتمايز لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما درجة توظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين أبعاد المقياس، لقياس مستوى إستراتيجية التعليم المتمايز لدى عينة الدراسة؛ كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥): المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الأول للدراسة

الترميز	المعيار	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
١	**لا تمارس**	١.٠٠-١.٧٩	غير موظفة
٢	**تمارس بدرجة قليلة**	١.٨٠-٢.٥٩	منخفضة
٣	**تمارس بدرجة متوسطة**	٢.٦٠-٣.٣٩	متوسطة
٤	**تمارس بدرجة كبيرة**	٣.٤٠-٤.١٩	مرتفعة
٥	**تمارس بدرجة كبيرة جدا**	٤.٢٠-٥.٠٠	مرتفعة جداً

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	المحتوى الدراسي	3.67	.731	مرتفعة
٢	بيئة التعلم	3.66	.737	مرتفعة
٣	استخدام التكنولوجيا	3.63	.877	مرتفعة
٤	التقويم	3.54	.794	مرتفعة
٥	العمليات	3.48	.873	مرتفعة
٦	المنتج	3.41	.824	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.55	.754	مرتفعة

يتضح من جدول (٦) بأن الدرجة الكلية لإستراتيجية التعليم المتمايز ككل من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمشرفين فقد كانت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٥)، وبانحراف معياري (.٧٥٤).

كما يتضح أن المتوسطات الحسابية للمجالات تراوحت بين (٣.٦٧) كحد أعلى في مجال المحتوى الدراسي و (٣.٤١) كحد أدنى في مجال المنتج؛ فجاء في الرتبة الأولى مجال (المحتوى الدراسي) بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٧) وبانحراف معياري (٠.٧٣١)، وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية يعتمدون في ممارساتهم للتعليم المتمايز بدرجة كبيرة إلى حدٍ ما على اختيار المحتوى فهم يراعون تحديد وصياغة الأفكار الرئيسة للموضوع وتحدي المعلومات الشارحة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العزايرة ٢٠٢٠ التي أظهرت أن واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز كان بشكل عام ضعيفا ومتبايناً. ومع دراسة أحمد ٢٠١٨ التي توصلت إلى أن المعلمين عينة الدراسة يمتلكون مهارات التدريس المتمايز بدرجة متوسطة.

وعليه فإن النتيجة النهائية لهذا المحور تظهر أن معلمي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية في محافظة جنوب الشرقية يمارسون التعليم المتمايز في محور المحتوى بدرجة مرتفعة. في حين جاء مجال (بيئة التعلم) في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٦)، وبانحراف معياري(٠.٧٣٧)، وهذا يشير إلى إدراك المعلمين بأهمية البيئة التعليمية تلعب دور في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويعزى ذلك إلى بيئة تشاركية تعاونية انطلاقا من الاهتمامات والدوافع، ربما يعود لتأثر المعلمين بالاتجاهات التربوية الحديثة الداعية إلى ربط التعليم ببيئة المتعلم داخل الصف. أما في المرتبة الثالثة جاء مجال (استخدام التكنولوجيا) بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣) وبانحراف معياري (٠.٨٧٧)، ومن وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل فإن معلمي التربية الإسلامية يقومون بممارسة جميع العبارات المتعلقة بهذا المحور بدرجة مرتفعة ويعزى ذلك للاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة لمصادر التكنولوجيا من حيث حرص المعلمين على توظيف الفيديوهات التعليمية الهادفة والسبورات الذكية وشبكه المعلومات العالمية، وللكتاب المدرسي دور إذ تضمن صورا ورسوما مصاحبة للنصوص، كما إن قدرة المعلم على استخدام وسائط تكنولوجية وفقا لأنماط تعلم الطلاب وميولهم منها الوسائط البصرية والصوتية. وأيضا بسبب الانفجار المعرفي وثورة الأتصالات أدى إلى استخدام التكنولوجيا. في حين جاء مجال (التقويم) في المرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٤)، وبانحراف معياري (٠.٧٩٤)، ويعزى ذلك إلى قيام المعلم بتقييم الطلاب بعدة اساليب منها: اختبارات الأداء ومشروعات الطلاب، وأيضا توظيف مهارات التفكير العليا مثل تحليل النص القراني والتطبيق العملي للتجويد.

ويعود أيضاً إلى تصميم أدوات تقويم متعددة ومتنوعه من قبل المعلمين تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، أما في المرتبة الخامسة فقد جاء مجال (العمليات) بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٨) وبانحراف معياري (٠.٨٧٣)، ويعزى ذلك إلى تقسيم الطلاب إلى مجموعات وتعدد مصادر التعلم التي تعمل على عدم تكدس الطلاب في نشاط واحد ويعود أيضا إلى تشجيع الطلاب لعمل اللوحات والوسائل التعليمية التي تستخدم في عملية التدريس، ويعزى ذلك أيضا إلى تنوع الوسائل والانشطة التعليمية التي

يستخدمها المعلم لما لها من تفاعل ايجابي ومتمايز للطلاب وإلى توفير مناخ تعليمي من قبل المعلم يتيح للطلاب تكافؤ الفرص بينهم. في حين جاء مجال (المنتج) في المرتبة السادسة والأخيرة بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤١)، وبانحراف معياري(٨٢٤.)، ويعزى ذلك إلى تكليف المعلمين للطلاب ليفكروا حول ما تعلموه أو يطبقوه أو يعرضوه كعمل نماذج أو استنتاج أحكام بشرح وافي وعبارات شاملة، ويعود ذلك أيضا إلى تقديم المعلمين إرشادات بكيفيه عرض المنتج بأسلوب خاص. ويعود أيضا إلى دراية المعلم بخصائص طلابه. واستخدام وسائل توضيحيه تعتمد على الكلمة والقصص والتشبيهات.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توظيف استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس التربية الإسلامية تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى)، المسمى الوظيفي (مشرف، معلم أول)، الدرجة العلمية (بكالوريس، ماجستير)، الخبرة ؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لمتغير (النوع الاجتماعي)، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧): متوسطات نتائج اختبارات لدرجة توظيف المعلمين لإستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

المجالات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المحتوى الدراسي	الذكور	٢٨	٣.٥٧	٧٢٣.	37	١.٣٧-	.17	غير دالة إحصائياً
	الإناث	١١	٣.٩٢	٧٢٠.				
العمليات	الذكور	٢٨	٣.٣٩	٩١٨.	37	١.٠٢-	٣١.	غير دالة إحصائيا
	الإناث	١١	٣.٧١	٧٣٦.				
المنتج	الذكور	٢٨	٣.٣٨	٨٤٣.	37	٤٠١.-	.69	غير دالة إحصائياً
	الإناث	١١	٣.٥٠	٨٠٦.				
بيئة التعلم	الذكور	٢٨	٣.٥٧	٧٤٧.	37	١.٢٩-	٢٠.	غير دالة إحصائيا
	الإناث	١١	٣.٩٠	٦٨٢.				
التقويم	الذكور	٢٨	٣.٣٨	٨٠٠.	37	٢.٠١-	.03	لصالح الإناث
	الإناث	١١	٣.٩٣	٦٥٦.				
استخدام التكنولوجيا	الذكور	٢٨	٣.٤٦	٨٨٩.	37	٢.٠٣-	٠٤.	لصالح الإناث
	الإناث	١١	٤.٠٧	٧٠٤.				
الدرجة الكلية	الذكور	٢٨	٣.٤٥	٧٧٢.	37	١.٤٣-	١٦.	غير دالة إحصائيا
	الإناث	١١	٣.٨٣	٦٦١.				

يتضح من الجدول (٧) لاختبار "ت" (T-TEST) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مجالات إستراتيجية التعليم المتمايز والدرجة الكلية، ما عدا مجالين هما "التقويم، واستخدام التكنولوجيا"، وجدت فروق

ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بينهما، كما تشير المتوسطات الحسابية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مجال التقويم و استخدام التكنولوجيا لصالح الإناث، ويعزى هذا الاختلاف إلى أن المعلمات أكثر إلتزاما ودقة في القيام بأدوارهن خاصة فيما يتعلق بتطبيق أدوات التقويم وميولهن في استخدام التكنولوجيا ومصادر التعليم والتنويع في توظيف الوسائل التعليمية الحديثة أكثر من الذكور، ربما يعود إلى عدم إلمام المعلمين بأدوات التقويم المختلفة، وقد يعود إلى ضعف تأهيل المعلمين في مجال إستخدام تكنولوجيا التعليم ونقص مصادر مصادر التكنولوجيا بشكل عام.

ويرجع الباحثان هذا الاختلاف إلى الاختلافات بين الطلبة وأنماط تعلمهم وميولهم والفروق الفردية بينهم وكذلك احتياجاتهم واستعداداتهم واهتماماتهم.

واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لمتغير المسمى الوظيفي (معلم أول، مشرف)، يوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-TEST) لمستوى إستراتيجية التعليم المتمايز لمتغير المسمى الوظيفي:

جدول (٨): متوسطات نتائج اختبارات لدرجة توظيف المعلمين لاستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المحتوى الدراسي	معلم أول	٣٢	٣.٨٠	٦٢٥.	37	٢.٥٩	.01	لصالح المعلم الأول
	مشرف	٧	٣.٠٦	٩١٩.				
العمليات	معلم أول	٣٢	٣.٦٦	٧٥٦.	37	٢.٩٩	٠٠.	لصالح المعلم الأول
	مشرف	٧	٢.٦٦	٩٦٦.				
المنتج	معلم أول	٣٢	٣.٥٣	٧٢٤.	37	٢.٠٥	.04	لصالح المعلم الأول
	مشرف	٧	٢.٨٥	١.٠٧				

بيئة التعلم	معلم أول	٣٢	٣.٨١	٦٦٠.	37	٢.٨٨	٠٠.	.00	لصالح المعلم الأول
	مشرف	٧	٣.٠٠	٧٤٦.					
التقويم	معلم أول	٣٢	٣.٦٩	٧٠٨.	37	٢.٩٠			لصالح المعلم الأول
	مشرف	٧	٢.٨١	٨١١.					
استخدام التكنولوجيا	معلم أول	٣٢	٣.٧٦	٨١٩.	37	١.٩٤	٠٥.		لصالح المعلم الأول
	مشرف	٧	٣.٠٧	٩٧٥.					
الدرجة الكلية	معلم أول	٣٢	٣.٧٠	٦٥٣.	37	٢.٩٥	٠٠.		لصالح المعلم الأول
	مشرف	٧	٢.٨٦	٨٤٣.					

يتضح من الجدول (٨) لاختبار "ت" (T-TEST) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المعلمين الأوائل والمشرفين في جميع مجالات إستراتيجية التعليم المتمايز والدرجة الكلية لهذه المجالات، ومن خلال المتوسط الحسابي، يتضح أن الفروق كانت لصالح المعلمين الأوائل.

ويعزى ذلك إلى أن المعلمين، من ذوي الخبرات قاموا بتدريس مناهج التربية الإسلامية في كافة المراحل التعليمية وما زالوا يمارسون التدريس مما أتاح لهم فرصة الإلمام بالمنهج ، كما أتيحت لهم فرصه حضور الدورات التدريبية على استراتيجيات التدريس الحديثة، الأمر الذي أدى إلى تفوق المعلمين الأوائل على المشرفين في تقييم إستراتيجية التعليم المتمايز أكثر من المشرفين لممارستهم لها بشكل شبه يومي، أما المشرفين يكتفون بالجوانب النظرية وتدريب المعلمين الأوائل ليقوم المعلمون الأوائل بتدريب المعلمين بمدارسهم، والمعلمين الأوائل رسميا المشرف المقيم للمعلمين وبالتالي يأخذ صفة رسمية في المتابعة والتقييم وهذا يساعده في أن تكون قراراته تحظى بالإحترام وسرعة التنفيذ. كذلك أعداد المعلمين الذين يتابعهم المشرف أعداد كبيرة قد تصل إلى أربعين معلما، بينما المعلم الأول الأعداد بسيطة قد تصل إلى أربعة معلمين مما يمكنه من المتابعة والتدريب، والتقييم بأريحية أكبر ووقت كاف ويعزى أيضا إلى أن المعلمين الأوائل يستخدمون أسلوب الإشراف بالعلاقات كونهم من طاقة التدريس وأكثر قرباً من المعلم، بالإضافة إلى كون نصاب الحصص التدريسية لديم لا تتجاوز أثنا عشر حصة أسبوعيا، بينما المشرفين قد تتجاوز عدد المدارس خمسة عشر مدرسة والمهام الملقاة على

المشرفين كثيرة ومتعددة ، بينما المعلمين الأوئل عملهم مركز على مدارسهم، ولذلك جاءت النتيجة النهائية لصالحهم، وربما قد يعزى ذلك إلى الآتي:

- تعزيز المعلمين الأوائل بصورة أكبر لمعلميهم نظرا لارتباطهم بهم أكثر من المشرفين التربويين ومعرفة كافة احتياجاتهم بالمدرسة ومحاولة تذليل كافة الصعوبات التي تواجههم.
- زيارة المشرفين التربويين للمعلمين بالمدارس قليلة مقترنة بزيارة المعلمين الأوائل وبالتالي من الطبيعي أن تكون هناك فروق ذات دلاله إحصائية في استراتيجية التعليم المتمايز لصالح المعلمين الأوائل.
- تدرج المعلمين الأوائل في كافة المراحل يكسب المعلمين الأوائل خبرة أكبر ودقة في معرفة تقدير جهود معلميهم.
- ربما قد يكون تحديد الأنشطة والفعاليات وطرق التدريس والوسائل من قبل المعنيين بالوزارة وتعميمها يجعل المعلمين الأوائل أكثر ارتباطا بالمعلمين من المشرفين.

ويعود أيضا أن بعض المشرفين من ذوي الخبرات القليلة لم يسعفهم الوقت بتدريس كافة مناهج التربية الإسلامية في المراحل التعليمية المختلفة، ويعود كذلك إلى انشغال بعض المشرفين بالمهام الإدارية الموكلة إليهم.

وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس، ماجستير)، والجدول (٩) يوضح:

جدول (٩): متوسطات نتائج اختبار" ت" لدرجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل تبعا لمتغير الدرجة العلمية

المجالات	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المحتوى الدراسي	بكالوريوس	٣١	٣.٧٩	.٦٥٢	٣٧	٢.١٧	.٠٣	لصالح البكالوريوس
	ماجستير	٨	٣.١٩	.٨٦٧				
العمليات	بكالوريوس	٣١	٣.٥٨	.٨٣٨	٣٧	١.٣٦	.١٧	غير دالة إحصائيا
	ماجستير	٨	٣.١١	.٩٦٥				
المنتج	بكالوريوس	٣١	٣.٤٥	.٨٦٥	٣٧	.٥٤	.٥٨	غير دالة إحصائيا
	ماجستير	٨	٣.٢٧	.٦٧٢				
بيئة التعلم	بكالوريوس	٣١	٣.٧٦	.٧٤٩	٣٧	.١٥٩	.١٢	غير دالة إحصائيا
	ماجستير	٨	٣.٣٠	.٥٩٨				
التقويم	بكالوريوس	٣١	٣.٦١	.٨١١	٣٧	١.٠٧	.٢٩	غير دالة إحصائيا
	ماجستير	٨	٣.٢٧	.٧٠٥				
استخدام التكنولوجيا	بكالوريوس	٣١	٣.٧٧	.٨٦٠	٣٧	٢.٠٠	.٠٥	لصالح البكالوريوس
	ماجستير	٨	٣.١٠	.٧٧٦				
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٣١	٣.٦٥	.٧٣٧	٣٧	١.٥٦	.١٢	غير دالة إحصائيا
	ماجستير	٨	٣.١٩	.٧٥٢				

يتضح من الجدول (١١) لاختبار "ت" (T-TEST) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المعلمين والمشرفين في مستوى مجالات إستراتيجية التعليم المتمايز والدرجة الكلية، ما عدا مجالين وهما "المحتوى الدراسي، واستخدام التكنولوجيا"، ظهرت فروق بينهما، ومن خلال المتوسط الحسابي، يتضح وجود فروق دلالة إحصائية كانت لصالح درجة بكالوريوس.

ولمتغير الخبرة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير عدد سنوات الخدمة، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢): متوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة لدى معلمي التربية الإسلامية

المحاور	عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	من ١٠ – ٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة
	العدد	٨	٦	١٢	١٣
المحتوى الدراسي	المتوسط الحسابي	٣.٨١	4.03	3.72	3.36
	الانحراف المعياري	.610	.859	.400	.914
العمليات	المتوسط الحسابي	٣.٧٣	3.80	3.58	3.08
	الانحراف المعياري	.٧٨٤	.788	.824	.948
المنتج	المتوسط الحسابي	٣.٥٨	3.63	3.50	3.12
	الانحراف المعياري	.٨٨٥	.798	.771	.861
بيئة التعلم	المتوسط الحسابي	٣.٨٢	4.07	3.69	3.36
	الانحراف المعياري	.٧٥١	.637	.717	.743
التقويم	المتوسط الحسابي	٣.٦٨	3.98	3.50	3.27
	الانحراف المعياري	.٩٧٤	.573	.746	.780
استخدام التكنولوجيا	المتوسط الحسابي	٤.١٦	3.91	3.55	3.25
	الانحراف المعياري	.٦٤٨	.603	.877	.973
الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	٣.٧٧	3.90	3.59	3.22
	الانحراف المعياري	.٧٤٧	.683	.646	.827

يتضح من الجدول (١٢) أن هناك بعض الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية في مستوى مجالات إستراتيجية التعليم المتمايز وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ومن أجل التأكد أن هذه الفروق دالة إحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One– Way ANOVA)) كما يوضحه الجدول (١٣):

جدول (١٣): نتائج اختبار التباين الأحادي لدرجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التعليم المتمايز من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحتوى الدراسي	بين المجموعات	٢.٢١٤	٣	.738	١.٤٢٦	.252
	داخل المجموعات	١٨.١١٠	٣٥	.517		
	الدرجة الكلية	٢٠.٣٢٤	٣٨			
العمليات	بين المجموعات	٣.٣٣٦	٣	١.١١٢	١.٥١٦	.227
	داخل المجموعات	٢٥.٦٧٣	٣٥	.734		
	الدرجة الكلية	٢٩.٠٠٩	٣٨			
المنتج	بين المجموعات	١.٦٨٣	٣	.561	.813	.495
	داخل المجموعات	٢٤.١٤٣	٣٥	.690		
	الدرجة الكلية	٢٥.٨٢٦	٣٨			
بيئة التعلم	بين المجموعات	٢.٣٨٣	٣	.794	١.٥٢١	.226
	داخل المجموعات	١٨.٢٨٤	٣٥	.522		
	الدرجة الكلية	٢٠.٦٦٧	٣٨			
التقويم	بين المجموعات	٢.٢٤٢	٣	.747	١.٢٠٤	.323
	داخل المجموعات	٢١.٧٢٥	٣٥	.621		
	الدرجة الكلية	٢٣.٩٦٦	٣٨			
استخدام التكنولوجيا	بين المجموعات	٤.٦٧٦	٣	١.٥٥٩	٢.٢١٨	.103
	داخل المجموعات	٢٤.٥٩٤	٣٥	.703		
	الدرجة الكلية	٢٩.٢٧١	٣٨			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢.٥٦٠	٣	.853	١.٥٦٦	.215
	داخل المجموعات	١٩.٠٧٢	٣٥	.545		
	الدرجة الكلية	٢١.٦٣٢	٣٨			

* دالة عند مستوى α=٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وتعزى لمتغيرالخبرة في ممارسة التعليم المتمايز في متوسطات تقدير المشرفين والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الشرقية بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية للتعليم المتمايز في جميع محاور الدراسة: المحتوى، العمليات، المنتج، البئية التعليمية، التقويم، استخدام التكنولوجيا. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة مقبولة لأن تقدير ممارسة تنويع المحتوى، العمليات، المنتج، البئية التعليمية، التقويم، استخدام التكنلوجيا لا تحتاج إلى الكثير من الخبرة من المشرفين والمعلمين الأوائل في تقديرها، حيث أن الخبرات المقيمة كانت متقاربة بين المشرفين والمعلمين الأوائل، ويعزى ذلك إلى المعلمين الأوائل والمشرفين خضعوا لنفس برامج التطوير المهني المتمثلة بورشات العمل والدورات التدريبية التي نفذت على مستوى المحافظة في مديرية التربية والتعليم، مما جعل تقييمهم للممارسة للتعليم المتمايز متقاربة لديهم بصرف النظر عن عدد سنوات الخبرة، ويعزو الباحث سبب ظهور هذه النتيجة إلى أن ممارسة التعليم المتمايز يحتاج إلى خبرات متجددة، وإلى إنتقال مستمر نحو هذه الممارسة وربما كان لتأثير المعلمين والمشرفين وتقليد بعضهم لبعض من خلال تطبيق أنماط وسلوكيات ذات طابع تقليدي، مما حيدّ أثر الخبرة التدريسية وجعلها غير ذي جدوى في نقل إستراتيجة التعليم المتمايز إلى البيئة الصفية.

ربما قد يعزى ذلك الى قصور في تدريب المعلمين حول استراتيجية التعليم المتمايز. وقد يعزى ذلك ايضا لتقارب الخبرات بين المعلمين وبالتالي ظهرت نتيجة الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة.

وربما لا يوجد تنوع في تنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز من قبل المعلمين نظرا لتوحيد الاستراتيجيات في كافة المدارس.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هارود وكامبرلي (Howardm, Kimberly ،٢٠٠٨) وتشير النتائج أن عوامل سنوات الخبرة في التدريس وتنمية قدرات الموظفين يكون لها تأثير يذكر على المعلمين في تنفيذ استراتيجيات المتمايز في صفوفهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن أن توصى بما يأتي:

_ تسليط الضوء في برامج التطوير المهني على أهمية التعليم المتمايز، والعمل على بناء مناهج تراعي الاختلافات بين الطلاب، والتحديث المستمر لهذه المناهج.

_ إعداد دورات مختلفة للمعلمين تهتم بزيادة الوعي بأهمية التعليم المتمايز وآلية تنفيذه.

_ تقديم دورات تدريبية متقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بصفة خاصة، والمعلمين بصفة عامة، في ممارسة استراتيجية التعليم المتمايز بالمرحلة الثانوية، للرفع من درجة ممارسة التعليم المتمايز لديهم.

وتقترح تشجيع الباحثين على الاهتمام بإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التعليم المتمايز، وتوضيح فاعليته وأثره ومعوقات تطبيقه بالسلطنة.

المراجع

أحمد، سناء محمد حسن. (٢٠١٨). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة سوهاج لمهارات التدريس المتمايز من وجهة نظرهم، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، (٣٤) ١٢، ٧٠٤- ٧٤٤.

البكاري، بدر. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان لمادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعه السلطان قابوس، مسقط.

الجبوري، عدنان. (٢٠١٤). أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الاسلامية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل العراق، (١٣)١، ص ١٤٩ – ١٧٢.

الحلية، محمد محمود؛ ومرعي، توفيق. (٢٠٠٨). **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار الشروق.

الحليسي، معيض حسن. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعه أم القرى، السعودية.

الراعي، أمجد محمد. (٢٠١٤). استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الاساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزه.

السيد، صباح عبد الله عبد العظيم. (٢٠١٧). برنامج قائم على بعض استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، (٢٧) ٣، ٢٩١-٣٤٠.

عبدالرحمن، سمر محمد جودة (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية كفايات تدريس الفائقين لمعلمي الجغرافيا، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، (١١) ٢٠، ٤٠٩- ٤٤٠.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة. (٢٠١١): **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي**. (ط٢)، عمان: دار الفكر.

العزايزة، منار عدنان حسن (٢٠٢٠). واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة قطر.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩): **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، عمان: دار صفا.

العياصرة، محمد (٢٠١١). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، سلطنة عمان، (٥) ٢ ، ١٣٠ - ١٥٧.

العياصرة، محمد (٢٠١١). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، سلطنة عمان، (٥) ٢ ، ١٣٠ - ١٥٧.

الغنام، سحر ماهر خميس إبراهيم (٢٠٢٠). برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المتمايز لتنمية مهارة الطلاب المعلمين في تكييف منهج الرياضيات وفاعليتهم الذاتية في تدريسه لذوي القدرات المتنوعة، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج – كلية التربية، (٧٨)، ٩٤٣ – ١٠٤١.

كوجك ، كوثر حسين وآخرون (٢٠٠٨) : **تنويع التدريس في الفصل ، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي** ، مكتب اليونسكو الاقليمي، مكتب التربية للدول العربيه، بيروت .

محروس، محمود محروس؛ السيد، طه محمد؛ فهمي، شيماء أحمد (٢٠٢١). فاعلية برنامج أنشطة لاصفية باستخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية أداء بعض المهارات الأساسية في تنس الطاولة لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية، **مجلة سوهاج لعلوم وفنون التربية البدنية والرياضة**، كلية التربية الرياضية –جامعة سوهاج (٤)٢، ٧٩– ١١٧.

مسفر، عيضة (٢٠١٦) : مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الاسلامية، ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كليه التربية والآداب بتربه، جامعه الطائف.

المقبالية، نعيمة عبد الله (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل و التفكير التاريخي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثامن الاساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعه السلطان قابوس، مسقط.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). **دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها**. مسقط.

Aliakbari, A & Haghighi, J. (2014). **Effectiveness of Differentiated Instruction in the Enhancement of Iranian Learners Reading Comprehension in Gender Education**, International Conference on Current Trends in ELT.

Drape au, P (2004). **Differentiated Instruction Making It Work**, New York: Scholastic.

Hubbard, D.A. (2009). The Impact of Different Tiered Instruction for English Language Learners at the secondary level with a Focus on Gender, **unpublished thesis** M.A California State university.

Scott, B.E. (2012). **The Effectiveness of Differentiated Instruction in the Elementary Mathematics Classroom**, Dissertation, Ball State University.

Tomlinson, C.A.(2013). **Differentiated Instruction**, William Clay Publishing, Virginia.

الذكاء اللغوي وعلاقته بالتفكير السريع - البطيء

د. ذر منير مسيهر العاني

جامعة الانبار / التربية للبنات

dher.alani@uoanbar.edu.iq

الذكاء اللغوي وعلاقته بالتفكير السريع - البطيء

د. ذر منير مسيهر العاني

الملخص

في هذا المسعى حرص الباحث على استظهار بعض الجوانب النظرية فيما يتعلق بموضوع الذكاء اللغوي والتفكير السريع – البطيء منطلق من الاراء والمضامين النفسية التي تفسرهما ، متجها الى ايجاد العلاقة الاحصائية بينهما فستهدف البحث الحالي الاتي :

١- الذكاء اللغوي لدى طلبة الجامعة .
٢- الفروق في الذكاء اللغوي لدى طلبة الجامعة على وفق الجنس (ذكر ، وأنثى) .
٣- التفكير السريع والبطيء لدى طلبة الجامعة .
٤- الفروق في التفكير السريع – البطيء لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكر ، و أنثى).
٥- علاقة الذكاء اللغوي بالتفكير السريع - البطيء لدى طلبة الجامعة .

وكان مجتمع البحث هو طلبة جامعة الانبار اذ بلغت عينته (٢٥٠) طالب وطالبة وزعت بالتساوي .

ومضى الباحث في استخراج الخصائص الاحصائية للمقياسين المتمثلة بصدق وثباته وتميزه الى ان وصل الى الصيغة النهائية للمقياسين اذ بلغ عدد فقرات مقياس الذكاء اللغوي (١١) فقرة بينما التفكير السريع – البطيء (٣١) فقرة . ثم انتهى الباحث الى النتائج الاتية :

١- يتمتع طلبة جامعة الانبار بالذكاء اللغوي .

٢- يوجد فرق في الذكاء اللغوي على اساس الجنس وهو لصالح الذكور .

٣- يتمتع طلبة جامعة الانبار بالتفكير البطيء اكثر منه في التفكير السريع .

٤- لا يوجد فرق في التفكير السريع والبطيء على اساس متغير الجنس .

٥- الذكاء اللغوي يرتبط بالتفكير البطيء .

Dher Muneer Msehir Alani

University Of Anbar

dher.alani@uoanbar.edu.iq

abstract

In this endeavor, the researcher was keen to memorize some theoretical aspects regarding the topic of linguistic intelligence and fast-slow thinking based on the psychological opinions and implications that explain them, heading towards finding a statistical relationship between them. The current research will aim for the following:

1- Linguistic intelligence among university students.
2- The differences in linguistic intelligence among university students according to gender (male and female).
3- Thinking fast and slow among university students.
4- The differences in fast-slow thinking among university students according to the gender variable (male and female).
5- The relationship of linguistic intelligence to fast-slow thinking among university students.

The research community was students of Anbar University, as its sample reached (250) male and female students, distributed evenly.

The researcher proceeded with extracting the statistical properties of the two scales represented in the validity, consistency and distinction of reaching the final version of the two scales, as the number of items of the linguistic intelligence scale reached (11) items, while fast - slow thinking (31) items. Then the researcher concluded the following results:

1- Anbar University students have linguistic intelligence.
2- There is a difference in linguistic intelligence on the basis of gender and it is in favor of males.
3- Anbar University students enjoy slow thinking more than fast thinking.
4- There is no difference in thinking fast and slow based on the gender variable.
5- Linguistic intelligence is associated with slow thinking.

الفصل الأول / التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

ليس بغريب أن يذكر أن هناك اختلاف في موضوعة الذكاء؛ من حيث هل هو مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الانسان؟ أم يرجع الى العوامل الوراثية ؟ وهذا اختلاف مستمر. ايضا نقاش آخر فيما يتعلق في قياسه واحدة من هذه النقاشات ذهب الى تنوع الذكاء لذلك أتى هذا البحث لاستكشاف نوع من أنواع الذكاء وهو الذكاء اللغوي. وأن أدري لعله يرتبط بنظامي التفكير وهو السريع والبطيء آخذ بالحسبان اختلاف في الرؤى والتفسيرات والاتجاهات . من اجل هذا تستظهر مشكلة البحث الحالي محاولا حلها في ظل المعارف النفسية .

أهمية البحث :

مما لاشك فيه أن السلوك الذكي تكيفي وموجه نحو هدف أي انه موجه نحو التوافق مع أحداث الحياة وظروفها . وهو يمّكن الناس من اكتساب المعرفة وتذكرها

واستعمالها ، وفهم المفاهيم والعلاقات وحل المشكلات اليومية . وبدأ من القرن التاسع عشر كانت هناك محاولات لقياس الذكاء عن طريق خصائص مثل حجم الرأس وزمن رد الفعل، وتلت ذلك اختبارات تعطي درجات لقوة ضغط اليد، والتحسس للألم، وتميز الوزن، والحكم على الوقت، والاسترجاع الاصم، إما في بداية القرن العشرين فقد طلب مديرو المدارس من عالم النفس بينه أن يبتكر طريقة لتحديد الاطفال الذين لا يتمكنون من العمل الاكاديمي الذي يجب اعطاؤهم تدريبا خاصا، وكان الاختبار الذي طوره بينه وزميله سايمون رائدا في الاختبارات السايكومترية وكان يعطي درجة للذكاء عن طريق الارقام وقد تم استعماله للأطفال من مستويات القدرة جميعها (الخيري ، ٢٠١٢، ص٣١) .

وخلافا لنظريات الذكاء التقليدية التي تعد أن العقل البشري يعمل كوحدة كلية واحدة أو كنظام من الطاقات الفكرية، وبعد عقود من الاختلافات حول مفهوم وطبيعة وأنواع الذكاء جاء هوارد جاردنر مختلفا من خلال كتابه أطر العقل " frames of mind "عما سبقه من اعتقادات شاعت حول الذكاء قائلا : إن ثقافتنا قد عرفت الذكاء تعريفا ضيقا جدا فقد تصور في بداية السبعينيات وجود الدليل المقنع على ان هنالك العديد من القدرات الفكرية الذاتية في البشر، حيث صاغ نظريته عن الذكاء باسم نظرية الذكاءات المتعددة مستعرضا مجموعة ضخمة من الادلة والمصادر المتنوعة تمثلت بالدراسات التي قام بها على الأفراد الموهوبين والعباقرة ومرضى تلف المخ والمعاقين عقليا والاسوياء من الاطفال والبالغين (أبو حمادة، ٢٠١١، ص١٨٠).

فلا مناص من أن الذكاء اللغوي هو واحد من أنواع الذكاءات في نظرية جاردنر، ويرى أنه من الممكن التعرف على هذا النوع لدى الفرد من خلال بعض المؤشرات أو الخصائص، منها القدرة على الحفظ بسرعة، الرغبة في سماع

الاسطوانات الموسيقية، والالعاب اللغوية، والرغبة في قراءة الملصقات وقصص الحكايات (. (Gardner,1983, p.89

ويبدو أن الذكاء اللغوي يتضح عندما نتكلم مع بعضنا البعض سواء أكان ذلك من الكلام الدارج او المحادثة العامة، ونستخدمه أيضا عندما نصنع أفكارنا على ورق بالتعبير عما بداخلنا، لذا فأن الذكاء اللغوي يمكن أن يتعلق بقصة يتم روايتها أو كتابتها وفي كل أشكال الفكاهة، وطرائق التلاعب بالكلام ونطبقه كثيرا في أنواع التحولات السلبية في اللغة، ويعني ذلك استعمال الاستعارات الكلامية، والابتسامات، والمقارنات، وكذلك عندما نتعلم أصول القواعد وعلم الصرف في الكلام والكتابة (جودة واخرون، ٢٠١٩، ص٥٠٤).

وليس بغريب أن ثمة علاقة بين الذكاء بشكل عام والتفكير إذ يعد مهارة ذهنية كلية يتم عن طريقها معالجات ذهنية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة عن طريقها تكتسب الخبرة معنى ؛ فهو بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى من الموقف الذي يتفاعل معه الفرد، لذا فهو يتضمن استكشافاً وتجريباً، لكن نتائجه غير مضمونة لأن التفكير يتضمن مخاطر قد تكون ناجحة أو قد تنتهي بإخفاق (الشورة، ٢٠١٣، ص١٣) .

لقد أشار العالم النفسي دانيال كانمان في كتابه المشهور " التفكير السريع – البطيء " Thinking fast and slow " الى وجود نظامين في العقل الانساني وهما النظام (١) وهو التفكير السريع والنظام (٢) وهو التفكير البطيء وقد أوضح كانمان الى أن النظام (١) هو نظاما يعمل آلياً وبسرعة، وبجهد قليل أو بدون جهد في ضل غياب السيطرة الطوعية عليه . أما النظام (٢) فهو عملي عقلي تدبري، جهدي منتظم وينتقل الانتباه في الى الانشطة العقلية العالية التي تتطلبها وهذا يوجد في العمليات الحسابية المعقدة ؛ واضاف ايضاً الى العمليات

الميكانيكية الآلية للتفكير السريع والعمليات التي ممكن التحكم بها في التفكير البطيء (**Kahneman, 2011, p.38**).

ويشرح كانمان في كتابه هذا وهو الحائز على جائزة نوبل النظامين اللذين يقودان الطريقة التي نفكر بها ونقوم بالاختيارات؛ النظام (١) سريع، وبديهي وعاطفي. والنظام (٢) أبطأ، وأكثر تعمداً ومنطقية ، إذ يرى أوستر وأخرون هناك علاقة بين هذين النظامين وعدم انتظام ضربات القلب بعد عملية نوروود " Norwood "باستثناء حقيقة عدم انتظام ضربات القلب يمكن أن يكون سريعاً وبطيئاً؛ أذ يرون أن قراراتهم تستند على أدلة إكلينيكية فإن بعضها ليس كذلك، فبعضها يعتمدون طريقة الحدس والتجارب القصصية (**alsoufi, 2017, p.646**) .

وليس بغريب بعد شعور الباحث أن ثمة علاقة بين الذكاء اللغوي والتفكير السريع والبطيء الا ان هذا الشعور لا يكتمل إلا بوجود دراسة تتحقق من ذلك؛ أيضا لابد من التحقق من أن هذه العلاقة تكون مع التفكير السريع أم البطيء وهذا في صلب أهمية البحث الحالي .

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي تعرف ما يأتي :

١- الذكاء اللغوي لدى طلبة الجامعة .

٢- الفروق في الذكاء اللغوي لدى طلبة الجامعة على وفق الجنس (ذكر ، وأنثى) .

٣- التفكير السريع والبطيء لدى طلبة الجامعة .

٤- الفروق في التفكير السريع – البطيء لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكر ، و أنثى).

٥- علاقة الذكاء اللغوي بالتفكير السريع – البطيء لدى طلبة الجامعة .

حدود البحث :

يتحدد هذا البحث ب :

١- طلبة جامعة الانبار من كلا الجنسين (الذكور ، والإناث) .

٢- العام الدراسي ٢٠١٩- ٢٠٢٠

٣- المتغيران وهما : الذكاء اللغوي . التفكير السريع - البطيء .

تحديد المصطلحات :

الذكاء اللغوي **Linguistic Intelligence**:

عرفه جاردنر ١٩٨٣ : الموهبة لتعلم واستعمال اللغات وتتضمن القدرة الفعالة للتعبير عن النفس، ولتذكر الاشياء، ويظهر عند الكتاب، والشعراء، والمترجمين من الاشخاص الذين يتمتعون بالذكاء اللغوي العالي (جاردنر ، ٢٠١٢، ص١٣٠) .

أما التعريف الإجرائي : فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الذكاء اللغوي المعد لإغراض البحث الحالي .

التفكير السريع - والبطيء **Thinking Fast - Slow:** يرى كانمان ٢٠١١ الى انهما نظامان يمثلان اتجاهين في التفكير الاول " السريع " وهو نظام غير محكوم وغير واع وحدسي على نحو غير منطقي، ويتصف بالعاطفية، والتكرار والصورة النمطية . الثاني " البطيء " يتميز بأنه بطيء ومحكوم وواع، كما أنه استدلالي على نحو منطقي . **(Kahneman, 2011, p.41)**

أما التعريف الإجرائي : فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفكير السريع - البطيء المعد لأغراض البحث الحالي .

الفصل الثاني / الإطار النظري

أولا : الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence:-

تقديم :

ليس بغريب أن نستأهل هذا المسعى بالقول أن إمكانية تفسير الذكاء سيكولوجيا تعود الى الأسلوب الذي يجري من خلال تحليل العمليات المنطقية؛ فهل هي انعكاس لحقيقة قائمة أم تعبير عن نشاط حقيقي ؟ وحده مفهوم المنطق البديهي يتيح دون شك هذا الخيار بإخضاعه عمليات الفكر الواقعية، الى التفسير الوراثي مع المحافظة على طابع ترابطها الشكلي حين يجري بحثها بشكل بديهي؛ هكذا يلجأ عالم المنطق الى اسلوب المساح تجاه المساحات التي يبني عليها استنتاجياً فيما يمكن تشبيه السيكولوجي بالفيزيائي الذي يقيس مساحة العالم الواقعي بحد ذاته. بعبارات أخرى يدرس السيكولوجي الأسلوب الذي ينشأ من خلاله التوازن القائم بين الافعال والعمليات، بينما يدرس عالم المنطق التوازن نفسه ولكن بشكله المثالي، أي كما يجب أن يتحقق بصورة تامة وكما يجب أن يفرض نفسه على الذهن بشكل معياري (بياجيه ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣ .)

وقائع مضمارها التنظير:

أحتل مفهوم الذكاء حيزا واسعا في المحاولات التي جرت للوقوف على حقيقته؛ فالنظرة التعددية للذكاء تختلف عن النظرة التقليدية التي عرفناه عنه ، فهو في نظرها القدرة على إجابة البنود الواردة في امتحانات الذكاء إجابة صحيحة . إن الاستنتاج الذي نستخلصه من نتائج اختبارات الذكاء هذه بالنسبة لقدرة معينة والمعززة بتقنيات إحصائية تقارن بين ردود الفعل في موضوع معين، وفي أعمار مختلفة (عدس ، ١٩٩٧ ، ص ٤٢) . ويمكن أن نلخص التصور الكلاسيكي لتنظير الذكاء في النقاط الاتية :

- تتضمن اختبارات الذكاء بنوداً متجانسة أو أسئلة منظمة ومصاغة بأسلوب موحد .
- يعتمد التصور الكلاسيكي للذكاء على أدوات قياس يتم تطبيقها في ظروف تجريبية متجانسة بالنسبة لجميع المفحوصين .
- تستند الاختبارات الكلاسيكية الى التحليل الاحصائي لدرجات الافراد التي حصلوا عليها فهي إذن تعتمد المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي وغيرها من المقاييس المعيارية (أمزيان ، ٢٠٠٨، ص ١١٧)

وهنا لابد من الإشارة إلى أن الباحث ابتعد عن سرد الكثير من النظريات التي لا تخفى عليه وعلى كثير من الباحثين ، وبالتالي سوف يؤثر في النظرية المتبناة في هذا البحث وهي نظرية الذكاء المتعدد للعالم " جاردنر " .

نظرية الذكاء المتعدد للعالم " جاردنر " : **Gardner**

أن نظرية جاردنر ليست أول نموذج يشير الى الذكاء البشري متعدد إلا أن ما يعزز هذه النظرية هو ارتكازها على مدى واسع من العلوم والمصادر كالأنثروبولوجيا، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التطوري، والقياس النفسي؛ ودراسات الحالة التي تتناول السيرة الذاتية للأفراد، والطب البشري، وعلم وظائف الاعصاب . ومنها وضع جاردنر ١٩٨٣ معايير يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة أي قدرة مقترحة لاعتبارها ذكاء ضمن الذكاءات المتعددة وليست مهارة أو مواهب وهذه المعايير مشتقة من العلوم السابقة (أدمي ،٢٠١٩ ، ص٢٣).

الذكاء اللغوي : يعود هذا المصطلح الى نظرية الذكاءات المتعددة التي ظهرت عام ١٩٧٩ عندما طلبت مؤسسة " Van Leer " من جامعة هارفارد الأمريكية القيام باستقصاء علمي يهدف الى تقييم المعارف العلمية، والقدرات الذهنية لدى الافراد وإظهار مدى تفعيلها في مواقف الحياة المختلفة، وبهدف تحقيق هذا الهدف تم

تشكيل فريق بحثي من مجموعة من الاساتذة على رأسهم هوارد جاردنر، وهو أستاذ في علم النفس المعرفي له اهتمامات في دراسة مواهب الاطفال واستقصائها . وتوصل الى صوغ نظرية الذكاءات المتعددة ، وبين أن القدرات التي يمتلكها الانسان تقع في ثمانية ذكاءات تغطي نطاقا واسعا من النشاط الانساني لدى الفئات العمرية المختلفة وهذه الذكاءات هي : الذكاء الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي والذكاء اللغوي (الهاشمي واخرون، ٢٠١٥ ، ص ٣٦-٣٧).

والذكاء اللغوي يعني القدرة على تناول واستخدام بناء اللغة وأصواتها سواء كان ذلك شفويا او تحريريا بفاعلية في إلمامها المختلفة وفهم معانيها المعقدة والتي تُظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء ويتسم بهذا الذكاء الكتاب والشعراء والمحامون (Gardner , 1997: 80-83).

ثانياً: التفكير السريع – البطيء **Thinking Fast – Slow** :

تقديم : ينطوي التفكير على عمليات معقدة للغاية، وعلى الرغم من ذلك فقد ترتكز أكثر العمليات تعقيداً على خطوات جدُ بسيطة. فعلى سبيل المثال، تعالج الكمبيوتر الرياضيات المعقدة التي تمكن الإنسان من الوصول الى القمر والمشي على سطحه ومع ذلك فإن تعقيد جهاز الكمبيوتر يرتكز على زر يستطيع قول نعم أو لا؛ وبنفس الطريقة فإن عملية التفكير ترتكز على عمليتين هي : أستمر و أربط وهما ناجمتان عن طبيعة سلوك الدفاع (بونو، ١٩٩٧، ص ٧٣). والتفكير يستعمل في كل العمليات الذهنية التي نقوم بها؛ وهو القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد وبالتالي فإن حل المشكلات نوع من التفكير يتطلب مهارة ومن الممكن أن يتعلمها الفرد وهو في حله للمشكلات التي يواجهها له اسلوب تفكير خاص وهذا الاسلوب يختلف من فرد الى اخر (المنصور ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٣٠-٤٣١).

وقائع مضمارها التنظير:

ظهرت في السنوات الماضية مؤلفات علمية أكثر شعبية ركزت على موضوع صنع القرار أكثر من تركيزها على أي موضوع آخر؛ حيث شملت قائمة هذه المؤلفات إسهامات من مالكوم جلادويل " الوميض " وثالر وسنشتاين " الوكزة " ودان أرييلي " لاعقلانية متوقعة " ودنيال بيك " الدافع وكثيرين غيرهم. تعد هذه المجموعة من بين أشهر المؤلفات العلمية الشائعة كما جاءت ستة مؤلفات منها على الأقل ضمن قائمة الكتب الاكثر مبيعاً . تعلن جميع هذه المؤلفات أن عملية صنع القرار التي اعتقدنا دائما بأنها فعل عقلاني واع؛ هي على النقيض من ذلك تاماً وقد أستشهد معظمها بعمل عالمي النفس عاموس تفيرسكس ودانيال كنيمان إذ قاما في حقبة السبعينيات من القرن العشرين بوضع نظرية الاحتمال وهي عبارة عن مجموعة من الافكار المعرفية المحيطة بعملية صنع القرار؛ التي تضمنت عوامل مثل المنهج التجريبي " المؤثرات التجريبية " والترسيخ " مرادف لكلمة التكييف " وحصل كانمان على جائزة نوبل في الاقتصاد عن عمله في نظرية " الاحتمال " في عام ٢٠٠٢ ولم يتمكن تفيرسكس من تقاسمها معه بسبب وفاته قبل ست سنوات (هيث، ٢٠١٦، ص ١٧٤).

ويشير كانمان وزملائه في البحث الذي اجراه لفترة طويلة من الزمن؛ وكان الهدف منه تحديد كيف يصدر الاشخاص الحكم أو الاحكام ولاحظوا بناءاً على دراسات تجريبية؛ أن حدس الشخص غالبا ما يكون خطأ والسبب في ذلك أن الاشخاص في العادة يتجاهلون الأدلة الإحصائية أو يفشلون في تقيمها بصورة مناسبة وبالتالي حدد كانمان عملية التفكير التي نستخدمها جميعا وفق نظاميين يسميها النظام (١) والنظام (٢) ؛ فالنظام (١) هو في الاساس حدسنا ويحدد العديد من الاحكام والخيارات التي نتخذها إنه تلقائي وسريع . بينما النظام (٢) هو اكثر انعكاسا او مجهودا كما يصفه كانمان **Loewenstein,2007, p.7**)

وأشار الى أن النظاميين تتضمان الافكار في الدماغ وفي النهاية تشكل الادراك ؛فالنظام (١) هو سريع ، تلقائي، متكرر، عاطفي، و لا واعي . والنظم (٢) هو بطيء، يستهلك جهد ، منطقي، وحسابي، وللنظام (٢) القدرة على تغيير عمل نظام (١) من خلال برمجة الوظائف الالية للانتباه والذاكرة (**Kahneman, 2011, p.35**). وفي دراسة اخرى أشار اليها كانمان، أفترض أن "ستيف" يوصف بأنه : خجول ومنطوي وليس لديه اهتمام بالأخرين او العالم ولديه روح الوديعة ومهتم بالنظام وشغف التفاصيل وكان الغرض من هذا الوصف هو استحضار أمين مكتبة نمطي وعندما وجه سؤال عما أذا كان " ستيف " أمين مكتبة أو مزارع؛ أختار المشاركون في الدراسة أمين مكتبة وهذا تم اعتمادا على استخدام المشاركين امتداد استكشافية؛ بمعنى أن النظام (١) عمل لإعطاء استجابات فطرية مستخدما اساس سهل وجاهز لاتخاذ القرار لان هذا النظام يعمل تلقائياُ ولا يمكن ايقاف تشغيله حسب الرغبة وغالبا ما يكون من الصعب منع أخطاء التفكير البديهي . بينما النظام (٢) مسؤول عن الشك وعدم التصديق لكنه مشغول أحيانا وكسول (**Loewenstein,2007, p.8**).

وخلال حقبة ثمانينيات القرن العشرين تعاون كل من كانمان وثالر ليتمكنا معاُ من وضع نظرية الاقتصاد السلوكي التي تفيد بأن العقل لدية طريقتان في التفكير هما النظام (١) أو ما يعرف بالنظام التلقائي بانه سريع وغير محكوم وغير واع وحدسي على نحو غير منطقي . بينما النظام (٢) او النظام التأملي يتمثل بالطريقة التقليدية التي نعتقد اننا نتخذ بها قراراتنا؛ ويتميز هذا النوع بأنه بطيء ومحكوك وواع كما انه استدلالي على نحو منطقي(هيث، ٢٠١٦، ص ١٧٥).

الفصل الثالث / إجراءات البحث

تحقيقا لأهداف البحث الحالي لابد من تحديد مجتمع البحث وعينته من ذلك المجتمع ، كذلك اختيار أدوات البحث المناسبة وما ينبغي أن يتوافر فيها من صدق وثبات مع تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها وأدناه استعرض الإجراءات التي اعتمادها الباحث في البحث الحالي وكالاتي:

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات جامعة الانبار جميعاً من كلا الجنسين (الذكور – الإناث) للعام الدراسي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ .[١]

عينة البحث :

لابد من تحديد عينة البحث الحالي . ومن أجل ذلك لجأ الباحث إلى اختيار عينة بحثه بالطريقة الطبقية العشوائية Sampling Stratified Random ذات التوزيع المناسب كي تكون ممثلة لمجتمع البحث . وحتى تكون العينة ممثلة للمجتمع بلغت عينة التحليل الإحصائي (١٠٠) طالبا وطالبة ، وحجم العينة يعد مقبولا ومناسبا وكما يشير إلى ذلك " ننلي " Nunnally إلى إن نسبة عدد أفراد العينة إلى عينة فقرات المقياس ينبغي أن لا يقل عن نسبة ٥ – ١٠ لكل فقرة وذلك لغرض تقليل خطأ الصدفة . (**Nunnally , 1976 : 256**)وبلغت عينة التطبيق النهائي في البحث الحالي (٢٥٠) طالبا وطالبة من ذلك المجتمع .

أداتا البحث :

من أجل الإحاطة بأهداف البحث الحالي لا بد من إيجاد أدوات لقياس المتغيرين التي شملها البحث الحالي وهي (الذكاء اللغوي و التفكير السريع – البطيء) .أذ تبني الباحث مقياس جاردنر والمعرب من قبل " سكر واخرون " ؛ ويتكون بصورته الأولية من (١٣) فقرة . اعتمادا على الأوزان التي جاء بها "

[١] يمكن أن نستوضح هذا التعداد بالرجوع إلى قسم التخطيط في جامعة الانبار .

ليكرت " الرباعي وهي (موافق جدا " ٤ " ، موافق بدرجة ضئيلة "٣ " ، ، غير موافق بدرجة ضئيلة " ٢ " ، غير موافق جداً " ١ ") . وأما ما يتعلق بمقياس المتغير الثاني وهو التفكير السريع – البطيء ، وبعد اطلاع الباحث على نظرية كانمان في كتابه " التفكير السريع – البطيء " وثم مقياس التفكير السريع – البطيء للتميمي في رسالة الماجستير (بناء وتطبيق مقياس التفكير السريع – البطيء عند طلبة الجامعة). (التميمي ، ٢٠١٥) . ويتكون بصورته الأولية من (٣١) فقرة ، صيغت الفقرات بأسلوب المواقف اللفظية وتحت كل موقف بديلين يمثل البديل (أ) التفكير السريع والبديل (ب) يمثل التفكير البطيء وبعد مشاورة عدد من المختصين أجرى الباحث تعديلا بإلغاء البدائل بعد اختيار البديل (أ أو ب) . ومن ثم أجرى خطوات عدة لكي يكون المقياسيين صالحة للتطبيق وتتمتع بالموصفات العلمية للمقاييس والخطوات هي :

١-صلاحية الفقرات :

التحقق من مدى صلاحية الفقرات المقترحة في المقياسين الحاليين عرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في علم النفس والتربية (الملحق / ١) كل على انفراد لغرض تقويمها والبت في صلاحيتها وأسلوب صياغتها ومدى صدقها . وعلى كل خبير أن يضع علامة (صح) على يسار العبارة ليحدد بموجبها كون العبارة صالحة أم غير صالحة مع ذكر ما يراه مناسبا من إعادة صياغة بعض الفقرات أو إجراء ما يراه مناسب من تعديل او اقتراح او إضافة فقرة أخرى . وبعد أن استرجعت استمارات المقياسين من السادة الخبراء حللت آراءهم بشأن صلاحية فقرات المقياسين واعتمدت النسبة (٨٠%) فأكثر كمعيار لقبول الفقرة .وبعد ان حللت الفقرات تبين أن جميعها حصلت على النسبة المعتمدة الا الفقرتين في مقياس الذكاء اللغوي وهي (الفقرة : أجد من السهولة رسم البيانات

والمخططات والجداول . والفقرة : أستطيع القول أن شخصا ما يعجبني أو لا يعجبني) لم تحصل على النسبة المعتمدة .

ب- تعليمات المقياس :

التعليمات في المقاييس تعد بمثابة الدليل في الإجابة عن الفقرات على أن تكون متسمة بالبساطة والوضوح ومفهومة ، والإشارة إلى أن ما يحصل عليه الباحث هي لأغراض البحث العلمي ، من أجل توفير الطمأنينة على سرية الإجابة . وطلب من المستجيب أن ختار البديل الذي يراه مناسباً بالنسبة له، والذي يعبر عن موقفه ومشاعره فعلاً . ولضمان ذلك طبق المقياسين على عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وطلب منهم قراءة تعليمات المقياسين و إعطاء الملاحظات إن وجدت . وبعد انتهاء العينة من الإجابة تبين عدم وجود أي صعوبة في فهم المستجيبين لتعليمات المقياسين وفقراتهما ، وكان الوقت المستغرق في الإجابة بالنسبة لمقياس الذكاء اللغوي يتراوح بين (٧ – ١٠) دقيقة ، بينما كان الوقت المستغرق في الإجابة على مقياس التفكير السريع – البطيء (١٢ – ١٥) دقيقة .

ج- التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس: من المعطيات المهمة في بناء المقاييس عملية تحليل الفقرات إحصائيا والغاية من ذلك هو معرفة قدرتها التميزية وصدقها او تجانسها من أجل بيان مدى دقة فقرات المقياس وما وضعت من اجل قياسه .

تمييز الفقرات : لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء اللغوي بفقراته البالغة (١١) فقرة ،والتفكير السريع – البطيء بفقراته البالغة (٣١) فقرة ، اعتمد الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية إجراءين مناسبين في عملية تحليل الفقرات :

المجموعتان المتطرفتان :-

ولتحقيق ذلك في البحث الحالي قام الباحث بما يأتي :

- قام الباحث بتطبيق المقياسين على العينة البالغة (٢٥٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة .
- رتبت الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة تنازليا
- اخذت المجموعة التي حصلت على أعلى الدرجات والمجموعة التي حصلت على أدنى درجة . واعتمد الباحث (٥٠%) كمجموعة عليا ، و (٥٠%) كمجموعة دنيا . إذ بلغت عينة المجموعة العليا (٥٠) وعينة المجموعة الدنيا (٥٠) طالبا وطالبة .
- على ضوء ذلك طبق الاختبار التائي (t.Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات مقياس الذكاء اللغوي والتفكير السريع – البطيء د ،وقد تبين أن جميع الفقرات دالة احصائيا .

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس : طبق الباحث معامل ارتباط " بيرسون " لإيجاد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياسي الذكاء اللغوي والتفكير السريع – البطيء ، وجد أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطا ذا دلالة إحصائية .

هـ _ مؤشرات الصدق والثبات :

1. مؤشرات صدق المقياسيين : يشير صدق الاختبار الى أن الاختبار يجب أن يقيس ما اردنا قياسه بواسطة الاختبار، اي أن يحدد معنى درجاته فاذا كان هدف الاختبار ان يقيس الاستعداد للرياضيات ، فالي اي مدى نستطيع ان نحدد ان النواتج التي تم قياسها بواسطة الاختبار تمثل بالفعل هذه الاستعداد ؟

(عمر واخرون ، ٢٠١٠، ص ١٩٨). وقد توصل الباحث الى صدق المقياسيين بنوعين منه وعلى النحو الآتي :-

الصدق الظاهري : للوصول الى صدق الاختبار او المقياس يشير(ايبل) " Ebel " الى عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية التي وضع لأجلها (.(**Ebel , 1972 : 555** وتم ذلك من خلال عرض المقياسيين على مجموعة من الخبراء والمختصين والأخذ بآرائهم حول صلاحية فقرات وتعليمات المقاييس وتبين أن جميع الفقرات حصلت على الموافقة الا فقرتين في مقياس الذكاء اللغوي ،وبعض التعديلات والمقترحات البسيطة ، وهذا مشار اليه في فقرة " صلاحية الفقرات " الفقرة " أ ".

صدق البناء : يلجأ الباحثون الى عدة طرق لاستخرج صدق البناء، وهنا استخدم الباحث العلاقة بين درجات الفقرات والاختبار، وهذا يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس بشكل عام، وهذا مؤشر من مؤشرات صدق البناء (.(**Lindquist,1951: 282** وأشار اليها في الفقرة (ج) التحليل الإحصائي لفقرات المقياس في " علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس" .

2. مؤشرات ثبات المقياسيين :- يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبار مدى خلوها من الاخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقاً في الظروف المتباينة التي تؤدي إلى أخطاء القياس . فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس (علام ، ٢٠٠٠، ص ١٣١).إذ قام الباحث باستخراج ثبات مقياس الذكاء اللغوي والتفكير السريع – البطيء بطريقة معامل الفا كرونباك . وقد بلغ معامل ثبات الفا لمقياس الذكاء اللغوي (٠.٧٩) و التفكير السريع – البطيء (٠.٩٠). وتعد هذه المعاملات مقبولة ؛ إذ يرى المختصون أن معامل

الثبات (٠.٧٠) فأكثر مقبولاً ، ومرتفعاً إذ بلغ (٠.٨٠) فأكثر ، ومتوسطاً إذ تراوح بين (٠.٦٠ – ٠.٧٠) ، بينما يعد منخفضاً أذا كان أقل من ذلك (ابو هشام ، ٢٠٠٦: ١٠) .

التطبيق النهائي

من أجل الحصول على إجابات عن تساؤلات البحث الحالي ، طبق الباحث مقياس الذكاء المتعدد (الملحق / ٢) والذي يتكون من (١١) فقرة ، ومقياس التفكير السريع – البطيء والمتكون من (٣١) فقرة (الملحق /٣) على أفراد عينة البحث التطبيقية الرئيسة المكونة من (٢٥٠) طالبا وطالبة .

الوسائل الإحصائية :

١. لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياسيين طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين(t–test Two Independent Smples).
٢. أستخدم في حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياسيين معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient.
٣. من أجل الوصل للفروق بين المتوسط الحسابي لنتائج عينة البحث والوسط الفرضي لمقياس أعتمد الاختبار التائي لعينة واحدة(t–test for one independent sample) .
٤. معامل ألفا (Alpha Cronbach Formula): لحساب الاتساق الداخلي للمقياسيين.

وقد استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية SPSS لاستخراج نتائج البحث .

الفصل الرابع / نتائج البحث

في هذا الفصل سوف نستعرض أبرز النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ، من خلال الاجابة عن أهدافه المحددة في الفصل الأول ، فضلاً عن مناقشة هذه النتائج، وعلى النحو الاتي :

اولا : الذكاء اللغوي لدى طلبة الجامعة : طبق مقياس الذكاء اللغوي على عينة من طلبة جامعة الانبار والبالغ عددهم (٢٥٠) طالبا وطالبة موزعة على أساس الجنس ، وباستخدام المعالجات الاحصائية للبيانات ظهرت المؤشرات وهي كالآتي : الوسط الحسابي للعينة (٢٥.٥٥) ، وبانحراف معياري (٣.٠٠) ، في حين كان الوسط الفرضي للمقياس (١٧) وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين انه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥). كما هو موضح في الجدول (١) .

جدول (١)

الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين درجات مقياس الذكاء اللغوي لدى طلبة الجامعة

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
250	25.55	3.00	17	27.81	1.69	0.05

ويتبن مما سبق أن طلبة الجامعة يتمتعون بالذكاء اللغوي وهذا يتفق مع دراسة الشورة (٢٠١٣) ، ودراسة جودو واخرون (٢٠١٩) . ويعزو الباحث هذه النتيجة الى التنشئة الاجتماعية والتقاليد التي يعشها الطالبة في المجتمع بشكل عام وداخل العائلة بشكل خاص .

ثانيا : الفروق في الذكاء اللغوي لدى طلبة الجامعة على وفق الجنس (ذكر ، وأنثى) .

طبق المقياس على عينة البحث اذ بلغ عدد الذكور (١٢٥) طالبا وعدد الاناث (١٢٥) طالبة ، و باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اذ تبين انه يوجد فرق بين الذكور والاناث عند مستوى دلالة (٠.٠٥). وهذا الفرق لصالح الذكور استنادا الى الوسط الحسابي الاكبر والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

الاختبار التائي لمقياس الذكاء اللغوي على اساس متغير الجنس (ذكور – اناث)

الامتحان		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
الذكور	125	186.0	15.1	2.54	1.69	0.05
الاناث	125	150.7	14.1			

ويعلل الباحث ذلك الى أن الذكور في هذا المجتمع أكثر اختلاط من الاناث وبالتالي يبرز الذكاء اللغوي اكثر لديهم منه لدى الاناث وهناك بعض الدراسات التي تؤيد ذلك .

ثالثا : التفكير السريع – البطيء لدى طلبة الجامعة . أستعمل الباحث النسب المئوية للوصول الى هذا هدف ، وبعد تطبيق مقياس التفكير السريع – البطيء على عينة البحث والبالغ عددهم (٢٥٠) طالبا وطالبة ، تبين أن طلبة الجامعة يتسمون بالتفكير البطيء . والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

توزيع النسب المئوية للتفكير السريع – البطيء

التفكير السريع – البطيء	المجموع	النسبة المئوية
التفكير السريع	89	35.6
التفكير البطيء	161	64.4

ويعلل الباحث هذا النتيجة الى أن طلبة الجامعة يميلون الى هذا النوع من التفكير أكثر كون الحياة التي يعيشونها وخاصة في هذا الوقت ونتيجة ما مر به الطالب بشكل خاص يحتاج الى التأني في التفكير ، وتحلي بالمنطق والعقلانية في اتخاذ القرار .

رابعا : الفروق في التفكير السريع – البطيء لدى طلبة الجامعة على وفق الجنس (ذكر ، وأنثى) .

لتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي لعينة البحث من ذوي التفكير السريع وبلغت (١٢٣.٨) وبانحراف معياري (١٠.١) و باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين انه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) . وكذلك تم حساب المتوسط الحسابي لعينة البحث من ذوي التفكير البطيء وبلغت (١١٢.٥) وانحراف معياري (٨.٧). وتبين أنه لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في التفكير البطيء باستعمال الاختبار التائي لعينتين

مستقلتين . وهذا لا يتفق مع دراسة التميمي (٢٠١٥) وربما باختلاف المجتمع الذي طبقت عليه الدراستين .

خامسا : علاقة الذكاء اللغوي بالتفكير السريع – البطيء لدى طلبة الجامعة .

أشارت المعالجة الاحصائية المتعلقة بهذا الهدف الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء اللغوي والتفكير السريع اذ بلغ معامل ارتبط بيرسون بين المتغيرين (٠.١١) ولاختبار دلالة هذا الارتباط استعمل الاختبار التائي وتبين أنه ارتباط غير دال معنوياُ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨٧) . أما معامل ارتباط الذكاء اللغوي والتفكير البطيء بلغت (٠.٣٥) واختبرت دلالتها باستعمال الاختبار التائي وتبين أن الارتباط دال معنويا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٥٩) والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

قيم معامل الارتباط بين الذكاء اللغوي والتفكير السريع – البطيء

التفكير	العدد	معامل الارتباط	الدلالة عن مستوى (٠.٠٥)
السريع	89	0.11	غير دال
البطيء	161	0.35	دال

يتضح مما تقدم أنه لا توجد علاقة بين الذكاء اللغوي والتفكير السريع اي انه لا يوجد تماثل بين الذين يتمتعون بالذكاء اللغوي واصحاب التفكير السريع كون الاشخاص الذين يتسمون بالذكاء اللغوي يحتاجون الى الهدوء والتأني في التفكير وهذا ما دلت علية النتيجة فيما يتعلق بعلاقة الذكاء اللغوي بالتفكير البطيء ، فأصحاب الذكاء اللغوي يحتاجون الى التفكير البطيء سواء في كتابة قصيدة او قصة او حتى عند سماع الشعر او القصائد .

المصادر

- أبو حمادة، ناصر الدين،(٢٠١١)، اختبارات الذكاء الدليل والمرجع الميداني، ط١، عالم الكتب الحديث، الاردن .
- ابو هشام ، السيد ، (٢٠٠٦) : دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختبار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة ، جامعة الزقازيق ، مجلة كلية التربية ، العدد (٥) .
- أدمي ، ليتى موليد ،(٢٠١٩) ، تعليم اللغة العربية على اساس الذكاءات المتعددة " دراسة حالة بمؤسسة مركز العربي بباري كديري " رسالة ماجستير ، جامعة مولانا مالك ابراهيم الحكومية مالانج ، كلية الدراسات العليا ، قسم تعليم اللغة العربية .
- أمزيان ، محمد ،(٢٠١٧)، الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من اطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ٩ ، العدد ٢ .
- بونو ، ادوارد دي ،(١٩٩٧)، التفكير العلمي ، ترجمة خليل الجيوسي ، منشورات المجمع الثقافي، الامارات .
- بياجيه ، جان ،(٢٠٠٢)، سيكولوجيا الذكاء ، ترجمة يولاند عمانوئيل ، عويدات للنشر ، بيروت ، الطبعة ٢ .
- التميمي ، مها ماجد حسن ،(٢٠١٥)، بناء وتطبيق مقياس التفكير السريع – البطيء عند طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- جاردنر ، هاورد ، (٢٠١٢)، أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة ، ترجمة محمد بلال الجيوسي ، مكتبة التربية لدول الخليج ، الرياض ، الطبعة ١ .

- جودة ، طه ابراهيم، واخرون، (٢٠١٩) ، الذكاء اللغوي وعلاقته بالأخطاء الاملائية عند طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة واسط ، العدد ٣٥.
- الخيري ، اروة محمد ربيع ، (٢٠١٢)، علم النفس المعرفي ، ط١ ، مكتبة عدنان، بغداد .
- الشورة، غادة خالد ،(٢٠١٣)، درجة تطبيق مهارتي المرونة والتوضيح في تدريس اللغة العربية واثره في التحصيل والذكاء اللغوي لطالبات الصف التاسع الاساسي في لواء ذبيان الاردن ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الاوسط .
- عدس ، محمد عبد الرحيم ، (١٩٩٧)، الذكاء من منظور جديد ، دار الفكر ، عمان ، الطبعة ١ .
- علام ، صلاح الدين محمود ، (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته و تطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- عمر ، محمود احمد ، واخرون ،(٢٠١٠)، القياس النفس والتربوي ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .
- المنصور ، غسان ،(٢٠٠٧)، اساليب التفكير وعلاقته بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينه من تلاميذ الصف السادس الاساسي في مدارس مدينة دمشق الرئيسية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٣، العدد ١ .
- الهاشمي ، عبد الرحمن ، واخرون ، (٢٠١٥)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على منحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الاساسية العليا في الاردن ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد ١٢ ، العدد ١ .

- هيث ، روبرت ،(٢٠١٦)، إغواء العقل الباطن سيكولوجية التأثير العاطفي في الدعاية والاعلان، ترجمة محمد عثمان ، مؤسسة الهنداوي للتعليم والثقافة .

- Alsoufi, Bahaaldin, (2017), **Thinking fast and slow** , The journal of thoracic and cardiovascular surgery.

- Ebel ,R(1972) : Essential of educational measurement>

Loewenstein,Mark J(,2007),**Thinking Fast and Slow About th e Concept of Materiality** , Colorado Law university of Colorado boulder.

- Kahneman , Daniel,(2011), **Thinking fast and slow** ,printed in the united states of americe , published by farrar strous and Giroux .

- Nunnally , J.C, (1967) **: Psychometric Theory** , New York MC Gro- Hill book Company

الملحق (١)

الخبراء والمختصين في علم النفس والتربية

ت	الاسم	مكان العمل	التخصص
1	أ.د سناء مجول فيصل	جامعة بغداد	الاختبارات و المقاييس
2	أ.م.د مضر طه	جامعة الانبار	علم النفس التربوي
3	أ.م.د أسيل صبار محمد	جامعة الانبار	الارشاد النفسي والتربوي
4	أ.م.د وليد احمد عبد	جامعة الانبار	طرائق التدريس
5	م.د خالد محمد الزغبي	جامعة بابل	علم النفس الشخصية
6	م.د قادر حسين صالح	جامعة سليمانية	علم النفس الشخصية

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق (٢)

مقياس الذكاء اللغوي

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد .....

النوع			
ذكر		انثى	

بين يديك مجموعة من العبارات ارجو قراءتها جيدا واختيار البديل الذي يلائمك شخصيا ،وهذا لإغراض البحث علمية فقط ..

ت	الفقرات	موافق جدا	موافق بدرجة ضئيلة	غير موافق بدرجة ضئيلة	غير موافق جدا
1	أستعمل اللغة جيداً لغرض الإقناع والتواصل				
2	أقوم بحل المشكلات بإستعمال اللغة				
3	لدي المهارة في التكلم والكتابة والقراءة والاصغاء				
4	أستطيع تعلم لغات جديدة بسهولة				
5	أستعمل الكلمات بصورة فعالة				
6	أمتلك خزيناً في معاني الكلمات				
7	لدي القدرة في فهم وظائف اللغة				
8	أجد سهولة في تأليف القصص				
9	أتذكر العبارات والقصائد بكل سهولة ويسر				
10	أنا أستمتع بالقراءة				
11	الأدب والمطالعة هو موضوعي المفضل في المدرسة				

الملحق (٣)

مقياس التفكير السريع – البطيء

بين يديك مجموعة من العبارات ارجو قراءتها جيدا واختر البديل (أ) او (ب) الذي يلائمك شخصيا ،وهذا لإغراض البحث علمية فقط ..

ت	الفقرات
1	حينما تركز أنتباهك على مثير محدد ويتداخل مع مثير أخر أو أكثر فأنك : ١- تجد صعوبة في التحكم والانتباه لأكثر من مثير واحد . ٢- تتمكن من التحكم بأكثر من مثير والتنقل بينها .
2	حينما تتخذ قرارتك في حياتك اليومية فأنك : ١- تتسرع في أتخاذها حتى مع القرارات التي تتطلب الحذر . ٢- تتأنى في اتخذها حتى مع القرارات التي تتطلب السرعة .
3	حينما تتعرض لمثير يتطلب الاستجابة السريعة عليه فأنك تميل الى : ١- تكرار الاستجابة السابقة التي تعودتُ ان استجيب بها له . ٢- تنويع الاستجابات المناسبة لهُ وعدم الاقتصار على استجابة محددة.
4	حينما تواجهك مشكلة معينة لا تقبل معالجتها التأجيل فأنك تميل الى حلها ب : ١- أي حل يراود ذهنك . ٢- التفكير بأنسب الحلول
5	حينما تنظر الى صورة معينة فأنك تفهم معناها بحسب : ١- ما تبدو لك بصورة كلية . ٢- خصائصها واجزائها المتكونة منها .
6	حينما يتبين أنك على وشك الوقوع في الخطأ فأنك : ١- تحاول تجنب الموقف . ٢- تزيد من جهد تفكيرك للسيطرة عليه
7	حينما ترغب في أتخاذ قرارا يخص حياتك فأنك : ١- تتأثر بالمغريات سواء كانت مادية أو معنوية عند أتخاذ القرار . ٢- تتمكن من عزل جميع المؤثرات والمغريات عند أتخاذ القرار
8	حينما تكون مع آخرين يحتاجون الى المساعدة فأنك :

	١- تتعاطف معهم بسرعة و ترأف بأحوالهم . ٢- تحاول دراسة سلوكهم واحتياجاتهم التي تنقصهم .
9	حينما تشاهد صورة معينة لأول مرة فأنك : ١- تكون انطباعا عنها بسرعة . ٢- تحاول التدقيق بما تراه في تفاصيلها .
10	حينما تفكر في حالة معينة فأنك : ١- تتقبلها بسرعة على وفق ما تدركها أو تفكر فيها . ٢- تتفحصها وتشك في نتائجها .
11	حينما تلتقي مع الآخرين ويطرحون أفكارا فأنك تميل الى : ١- الموافقة على أفكار الاخرين وطروحاتهم . ٢- يساورك الشك والحذر فيما يقولونه .
12	حينما تكون مع الآخرين في نزهة فأنك : ١- تتصرف بعفوية مريحة . ٢- تراقب سلوكك ليكون منضبطا أمامهم .
13	حينما تتعرض الى ضغوطا قوية في حياتك اليومية فأنك : ١- ترتبك ويهتز استقرارك . ٢- تواجهها بقوة وتسيطر على اعصابك .
14	حينما تواجه موقفا يتطلب تحليلا رياضيا أو عقليا فأنك : ١- تواجهه بحسب ما تدرك . ٢- تحلله عقليا أولاً .
15	حينما يتطلب منك المشاركة في حل مشكلة بين اصدقائك فأنك تعتمد على : ١- حدسك وتخمينك للأحداث . ٢- التحليل المنطقي والبحث عن أسباب المشكلة .
16	حينما ترغب في أتخاذ قرار بشأن استمرار العلاقة مع صديقا لك فأن تتأثر ب : ١- عواطفك تجاه هذا الصديق . ٢- أفكارك وخبراتك تجاه هذا الصديق .
17	حينما تشكل انطباعاتك حول موضوع معين فأنك تشكلها : ١- بجهد منخفض . ٢- بجهد عالي .

18	حينما يتطلب منك القيام بنشاط ما فأنك تقوم به : ١- بشكل آلي وسريع . ٢- بجدية ونشاط عقلي .
19	حينما تؤدي عمل فأنك تحاول أن تؤديه : ١- بأسرع ما يمكن مهما كانت النتيجة . ٢- بتأن مهما تأخرت في أنجازه .
20	حينما تدرس أو تقرأ للامتحانات فأنك تقرأ : ١- بإرتياح فكري . ٢- بتركيز عال.
21	حينما تخطط لنشاط معين فانك تميل الى أن تخطط له : ١- بما يلائم مع تفكيرك وراحتك . ٢- بتركيز دقيق وبعمليات معقدة .
22	تتسم شخصيتك بأنها شخصية : ١- اندفاعية تعتمد على الحدس والتخمين . ٢- حذرة تعمل على التدقيق .
23	تتسم حياتك اليومية : ١- بكثرة الاخطاء . ٢- بقلة الاخطاء .
24	في حياتك وتعاملك مع الاخرين فأنك تميل الى: ١- الحدس والتلقائية في التعامل . ٢- الحذر والشك في التعامل .
25	حينما تواجه مشكلة فأنك تحاول التغلب عليها من خلال ما تملك من : ١- مشاعر وانطباعات مسبقة حول المشكلة . ٢- معتقدات ذاتك الواعية .
26	حينما تواجه مشكلة لها حلول متعددة فأنك : ١- تختار ما يتبادر الى ذهنك . ٢- تفكر في كل الخيارات المناسبة .
27	حينما يواجهك موقف يتطلب التعامل فيه بمعلومات مختلفة ومتنوعة فأنك : ١- تجد صعوبة في التعامل معه .

	٢- تتمكن من التعامل معه .
28	حينما يجرح شعورك شخص فأنك : ١- تفقد سيطرتك على أعصابك . ٢- تتمكن من السيطرة على نفسك.
29	حينما تكون أمامك نشاطات واعمال متنوعة فأنك تميل الى : ١- التركيز على عمل واحد لتؤديه بسرعة . ٢- التركيز على أكثر من عمل في الوقت نفسه .
30	حينما تفكر في مشكلة فأنك تنتج أفكارا عنها ب : ١- الحدس والتخمين ٢- المنطق والتحليل
31	حينما تقرأ قصة تحتوي أفكار متعددة فأنك تركز على : ١- الافكار العامة ٢- الافكار الدقيقة

دور الأستاذ الجامعي في تعزيز التفكير السليم لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر التدريسيين

ا.م.د. خالد نجم محمود

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الانسانية

دور الأستاذ الجامعي في تعزيز التفكير السليم لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر التدريسيين

ا.م.د. خالد نجم محمود

الكلمة المفتاح: (الاستاذ الجامعي – تعزيز – التدريسيين)

الملخص:

يهدف البحث للتعرف الى درجة تفكير الاستاذ ودوره في تعزيز منهاج التفكير السليم لدى طلبته، والكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في التفكير السليم تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث).

وقد استخدم الباحث مقياس (الطاشكندي –٢٠١٥). بعد التأكد من صدقه وثباته بطريقة اعادة الاختبار، حيث بلغ (٠,٧٧)، وطبقت على عينة قوامها (٥٠) تدريسي وتدريسية في كلية التربية للعلوم الانسانية للأقسام التالية (اللغة العربية، اللغة الانكليزية، التاريخ، الجغرافية، العلوم التربوية والنفسية).

وقد أظهرت نتائج البحث ممارسة عالية للأستاذ الجامعي في تنمية منهاج التفكير السليم لدى طلبته وبنسبة عالية.

كما كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير ممارسة التفكير السليم الاستاذ الجامعي دوره في تعزيز منهاج التفكير السليم، لا يوجد فرق بين الذكور والإناث. وخرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات.....

Diyala University

College of education for humanities

The Role of A University Professor in Promoting Sound Thinking Among University Students From The Teachers' Point of View

Assistant professor: Khaled Najim Mahmood

Key words: (university professor, promoting, teachers)

khalidnajim037@gmail.com

Abstract

The study aimed to identify the degree of thinking of the professor and his role in promoting sound thinking among his students, and to reveal the significance of statistical differences in sound thinking according to the variable.

Teaching in the College of Education for Human (Arabic, English, history, geography and psychology). The results of the study showed a high practice of the university professor in promoting sound thinking among his students and revealed statistically significant level of (0.05) in promoting sound thinking and there is no difference between males and females as the research came out with a set of recommendations and suggestions.

الفصل الاول

مشكلة البحث :-

التفكير هو الوسيلة التي استطاع بها الإنسان أن يرتقي في مدارج المدنية، حيث قام بدوره في التعرف على عالم الطبيعة وفهم عناصرها ووعي السنن التي تجرى عليها ثم وظفها في الارتقاء بحياته المادية والتفكير السليم هو وسيلة الإنسان للتسامي على قيود عالمه المادي والانطلاق إلى ما وراءه من وجود غيبي اسمى من عالمه سعيا إلى تكميل إنسانيته (الزبيدي: ١٩٨٤، ٣٩).

أن القدرة على التفكير هي أساس التعليم واكتساب الخبرات وحل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي. كما أن للقدرة على التفكير السليم السوي، أساس المسؤولية الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، بل أساس المسؤولية والتكليف الديني الذي يمكن من حسن التصرف في المواقف الاجتماعية ولاقتصادية (عبد الحليم: ٢٠٠٥-١).

فالمستقبل إنما يكون للأمم التي تستثمر ذكاء شبابها فكم من تربية أعاقت النمو الشامل للمجتمع وأنتجت نفوسا محبطة عاجزة عن تحديات الحياة. ويؤكد الباحثون على أن التدريس الجامعي ليس مجرد إلقاء محاضرات ونقل معلومات إلى المتعلمين بل هو عملية إعداد متكامل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية والتي يتم بموجبها تكوين شخصية المتعلم بشكل متميز. وتأسيسا على ذلك فان مهمة التدريس الجامعي هي تعلم الطلبة كيف يفكرون ويبدعون، لا كيف يحفظون الكتب والملخصات الجامعية (زيتون: ١٩٥٥، ١٩)

ويجمع التربويون المختصون على أن نجاح الأستاذ الجامعي في أداءه يعتمد على أمرين أساسيين أولهما: مؤهلاته العلمية المتميزة وتمكنه من تخصصه العلمي، وثانيهما: معرفة النظريات التربوية والممارسات المرتبطة بعمليات التعلم مع المهارة في استخدام التقنيات التعليمية (البكر: ١٩٩١، ١٥).

اهمية البحث

يُعد التفكير من العمليات المعقدة وله تشعبات وأنماط متعددة فهو نشاط عقلي منظم يستخدم للنظر الى الامور لإيجاد حل لمعضلة او للإبداع في اتخاذ القرارات الفعالة او التحليل المعلومات والاستنساخ والتحليل بشكل سليم ومنظم بأفضل الطرق والأساليب وبه يتم التخطيط والتطوير والابتكار وغرس حب البحث والاستكشاف والاستخدام الأمثل لطرح الأسئلة (كيف – متى – لماذا) والإسهام في فتح الافاق امام المتعلم والقدرة على توظيف المعلومات والحصول عليها من مصادر متنوعة والاستفادة من نعمة العقل التي ميز الله بها بني ادم على سائر المخلوقات. (الجبوري، ٢٠١٦، ص٦٨)

فالعقل بلا تفكير كالجسد بلا روح قال السباعي (رحمه الله) (لا ينمو العقل إلا بثلاث: ادامة التفكير، ومطالعة كتب المفكرين، واليقظة التجارب الحياة) وبالتفكير ينتقل الفرد من التبعية والتقليد الى الاستقلالية في التفكير وقد قيل (انا افكر اذا انا موجود) ولهذا يعتبر التفكير من أعظم نعم الله علينا التي لا تعد ولا تحصى. (ابو العينين، ١٩٨٥، ص٣٤)

وقد امتدح سبحانه وتعالى الذين يفكرون ويستخدمون عقولهم للوصول الى الحق قال تعالى ﴿وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ﴾ وهم اصحاب العقول النيرة المفكرة، بل أمر الله عز وجل بضرورة الاهتمام بالتفكير بقوله تعالى في اكثر من اية ﴿لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾. (الآغا، ١٩٩٥، ص٨٢)

فالتفكير اغلى واثمن ما يملكه الانسان فهو عبادة من العبادات التي يتقرب بها العبد الى ربه. فالتفكير وان كان بالأصل موهبة ربانية من الله عز وجل إلا ان الانسان يستطيع أن يتمنى تلك الموهبة ويسهم في تطويرها وتنشيطها كي يستفيد من نعمة العقل بالتفكير السليم.

هو عبارة عن مجموعة من المهارات من الممكن للفرد أن يكتسبها ويتقنها عن طريق التعلم والتدريب. فمهارة التفكير بأنواعها لا بد في غرسها وتعليمها لأبنائنا الطلاب منذ الصغر من خلال مراحل تعلمهم العام، اما بدمجها في جميع المواد الدراسية بأسلوب جذاب ومتقن وبالية علمية تمكن المعلم من تفعيل مهارات التفكير لدى الطالب للوصول للمعلومة والى الاستفادة منها وهذا يتطلب مهارات التفكير كمادة مستقلة بمنهج متكامل ملازم الطالب طيلة مراحل تعليمه فيتمكن من القدرة على التفكير بمهارة عالية مثبتة على الأسس العلمية للتفكير، وبذلك تكون قد أحدثت نقلة نوعية متميزة في التعليم فبدل من ان تنقل المعلومة الى الطالب عن طريق المعلم داخل الفصل بالتلقين والتحفيظ فقط دون ضمان جدي المخرج سوف تصل عن طريق تعلم التفكير الاسرع للطالب الى اكتساب المعلومة والبحث عنها من عدة مصادر ومن ثم توظيفها في شؤون الحياة اليومية. (الحارثي، ١٩٩١، ٢٨)

وكلما زادت قيمة الفكر السليم في مجتمع ما وزاد الى من يسعون الى تصحيح افكارهم كان المجتمع متقدماً على غيره.

هدفي البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

١. مستوى التفكير السليم عند اساتذة كلية التربية للعلوم الانسانية.

٢. دلالة الفروق في التفكير السليم تبعاً لمتغير الجنس (الذكور–الاناث).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بتدريسي جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية للدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠٢٠–٢٠٢١

تحديد المصطلحات:

١. التعزيز لغةً: جاء في لسان العرب: عزيز، العزيز: من صفات الله عز وجل وأسمائه الحسنى، قال الزجاج: هو الممتع فلا يغلبه شيء. وعزّز فلاناً او غيره: قوّاه، دعمّه شدّدهُ، جعلهُ عزيزاً. ابن منظور، ١٤١٤، ص٣٧٤).

- اصطلاحاً: عرفه كل من:

١. دولارد وميلر (١٩٩١): ((هو أي حدث يزيد من احتمالية حدوث استجابة معينة)). (انجلر: بايرا، ١٩٩١، ص٣٢٨)

٢. الجهوية (٢٠٠٩): بأنهُ ((ما يعقب السلوك او الاستجابة فيقال اثر طيب او تعزيز، ومنها ما هو غير مرض فيقال لهُ أثر غير طيب او عقاب أو تعزيز سالب)) (الجهوية، ٢٠٠٩، ص١١٩)

٢. التفكير لغةً: قال الزبيدي: الفكر بالكسر، ويفتح أعمال النظر ومن المحكم: أعمال الخاطر في الشيء كالفكرة ... وقد فكر في وأفكر تفكيراً وتَفْكَّرَ والمنى: تأمل. (الزبيدي، ب ت،)

- اصطلاحاً: يعرفهُ الكرمي (١٩٩٥) بانهُ: (نشاط عقلي يقوم به العقل من أجل تشكيل الافكار وإدراك الأمور بصورة منطقية) (الكرمي، ١٩٩٥، ص٦٦)

- ديبونو (De-Bbono, 1989, 42) التفكير السليم بأنه (استكشاف قدر ما من الخبرة من اجل الوصول الى هدف وقد يكون ذلك الهدف الفهم او اتخاذ القرار، او التخطيط، او حل المشكلات او الحكم على شيء ما)

٣. الاستاذ الجامعي: يراد به كل من يقوم بالتدريس للمقررات الاكاديمية في الجامعة وحاصل على درجة الماجستير او الدكتوراه في العلوم الإنسانية.

ديبونو (De-Bbono, 42, 1989) التفكير السليم بأنه (استكشاف قدر ما من الخبرة من اجل الوصول الى هدف وقد يكون ذلك الهدف الفهم او اتخاذ القرار، او التخطيط، او حل المشكلات او الحكم على شيء ما)

التعريف الاجرائي:

هو الدرجة الكلية للتدريسي المستجيب على فقرات مقياس التفكير السليم الذي اعده صاحب المقياس (الطاشكندي: ٢٠١٥) وتبناه الباحث لهذا الغرض.

الفصل الثاني

مفهوم التفكير:-

يعتبر مفهوم التفكير من أكثر المفاهيم غموضا وأشدها استعصاء على التعريف وذلك راجع إلى تعدد وتعقد الخطوات التي يمر بها، ومن أبرز تعاريفه هو انه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية وغير الملموسة المختصة بالدماغ والتي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما يتم استقباله من احد الحواس أو أكثر من حاسة وما نلمسه في الواقع إلا نتيجة للتفكير.

خصائص التفكير:-

يتصف تعليم التفكير بمجموعة من الخصائص الواضحة التي تؤدي إلى الإدراك الواعي بعمليات تعليم التفكير وتنميته، ومن هذه الخصائص ما يأتي:-

١. الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع إلا أن التفكير الفعال غاية لا يمكن تحقيقها في التعليم والتدرب والمران.

٢. تعليم التفكير سلوك هادف ولا يحدث في فراغ أو بلا هدف (كحل المشكلة) .
٣. تعليم التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
٤. يستند تعليم التفكير الفعال إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
٥. يتشكل تعليم التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير)، والموقف المثير للتفكير وأبعاده.
٦. يحدث تعليم التفكير بإشكال وأنماط مختلفة منها ما هو (لفظي، رمزي، كمي، مكاني، شكلي)

((النظريات التي فسرت التفكير وتعليمه))

١. النظرية السلوكية

تعد النظرية السلوكية من نظريات التعلم التي ركزت على ارتباط مجموعة المثيرات بالاستجابات، فالمثير هو واقع او حدث خالي من رد فعل ما، ويختلف من فرد إلى اخر، وأما بها مجموعة ردود الأفعال تكون اتجاه المثيرات او الأحداث مختلفة تأكيدا على ذلك فان هذه النظرية ترى ان ارتباطات المثيرات بالاستجابات يشكل مجموعة الخبرات التي لها دور مهم في عملية التعلم، وهذا الارتباط يمكن أن يشكل التعلم الاشتراطي الكلاسيكي او التعلم الاجرائي او المحاولة والخطأ. (دروزة، ٢٠٠٠، ص٣٢)

لم تركز النظرية السلوكية على تفسير التفكير وتعليمه بشكل مباشر، وإنما اعتبرت أن الخبرة والتعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير. ويرى السلوكيون الجدد امثال (Doller & Miller) ان المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دورا مهما في تشكيل السلوك وحدوث التعلم من خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير، والاستفادة من معلومات الذاكرة. ويعد التركيز على الخبرة ودورها في التعلم بمثابة اعتراف من السلوكيين الجدد بدور التفكير، لان الخبرة لا يمكن أن تحدث دون تخزين في الذاكرة والاسترجاع عند الحاجة.

لذا فان التفكير وتعليمه حسب النظرية السلوكية مجموعة الاداءات (الاستجابات) التي ترتبط بمجموعة المثيرات التي تستثيرها وتشكل السلوك الذي يتحول الى خبرات يمكن الاستفادة منها في مواقف تعليمية اخرى متشابهة.

٢. **النظرية الجشطالتية :-**

تؤكد هذه النظرية على اهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر، حيث عدت ان الكل لا يساوي مجموع الاجزاء، كما ترى أن التفكير وتعليمه يجب أن يتم بصورة كلية من خلال النظرة الكلية للموقف، وإدراك القائمة بين عناصر الموقف مما ادى الى تحديد ما عرف بالتعلم بالتصبر او الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول الى الحل.

تستند هذه النظرية على اتجاهين هما :-

أ. اتجاه المحاولة والخطأ الذي استمدته من النظرية السلوكية، ممثلا ذلك بقيام العضوية (الكائن الانساني) بعدة محاولات خاطئة. وفي النهاية لم تتوصل الى الحل الصحيح. (انجلر، ١٩٩١، ص٢٥)

ب. الاتجاه المعرفي : وتمثل ذلك في برهة الوقت الذي اخذتها العضوية (الكائن الانساني) لاستيعاب طبيعة الموقف الذي توجد به للوصول الى حل.

٣. **نظرية التحليل النفسي:**

ترى هذه النظرية ان تعليم التفكير يكون من خلال التنسيق بين الأنا الأعلى والأنا، بحيث تشكل منظومة متكاملة لكيفية التفكير، ولهذا تتم في بعض الاحيان اذا لم يتم اشباع الباعث الفطري مرحلة التحليل والتذكر، وهذه في مجملها عمليات عقلية تؤدي الى تطور التفكير وتعلمه. (انجلر، ١٩٩١، ٣٨)

الدراسات العربية السابقة:-

اجريت العديد من الدراسات حول التفكير وأساليب تنميته، دور الأستاذ الجامعي في ذلك ويمكن اجمال ابرزها على النحو الآتي:-

١. اجري حمزة وفارو (Hamza & Farrow) (٢٠٠٠) دراسة لاختبار النماذج التدريسية لعينة من اساتذة كلية المجتمع بتكساس، للتعرف على النوعيات الشائعة

والقيمة التي يمكن أن تساعد الأساتذة على ترقية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لطلابهم، وتوصلت الدراسة الى وجود طرق للتفكير الإبداعي لدى الطلاب. وان الاساتذة يختلفون في اسلوب تدريسهم في المناخ الذي يهيئونه وفي الوقت نفسه يتقاسمون عدد من النوعيات الشائعة والقيمة. فبعض الأساتذة يكون أكثر ميلاً للجانب التحليلي والمنطقي أكثر من غيرهم، والبعض الاخر يميل للجانب الاستطلاعي والاستكشافي.

٢. اجري العمري (٢٠٠٣) دراسة استهدفت الكشف عن اساليب القران الكريم في تنمية التفكير من خلال سورة الشورى كنموذج وتوصلت الدراسة إلى أن سورة الشورى قدمت نموذجاً في التفكير تضمن اثارة المشكلة والبحث في البدائل واختيار افضلها ثم التفكير التحليلي المؤدي الى حل المشكلة عن طريق الوسائل الاتية:-

أ. عرض المفاهيم الايمانية الايجابية وتدعيمها.

ب. عرض المفاهيم السلبية ومناقشتها والرد عليها.

ج. حل المشكلة الايمانية تأملياً بمنهجية التفكير الاستدلالي.

اجرى حوامدة (٢٠٠٣) دراسة حول مهمة القران الكريم في تنمية التفكير المنظومي لدى الانسان وكشفت الدراسة عن نهي القران الكريم في تنمية التفكير المنظومي لدى الانسان وكشفت عن نهي القران الكريم عن اتباع المنحى الخطي في التفكير ووصفه بالتقليد والتعصب الأعمى في حين دعا القران الكريم الى اتباع المنحى المنظومي في كل مواقف التفكير وجعل لذلك ضوابط وموجهات.

٣. استهدفت دراسة محمود (٢٠٠٠) تحديد مفهوم الفكر الابداعي وبيان مدى الحاجة اليه وكشفت الدراسة عن اهتمام الاعلام بالتفكير الانساني بوجه عام، والتفكير العلمي بوجه خاص، والتفكير الإبداعي بوجه أخص، كما أظهرت الحاجة للأخذ بأسباب التقدم العلمي في تنمية التفكير الإبداعي لمواجهة التحديات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تواجهه، وأوصت الدراسة بإعادة صياغة المناهج الدراسية في المدارس والجامعات.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يأتي:-

تناولت دور الأستاذ الجامعي في تعزيز التفكير السليم لدى طلبته بصورة شاملة متكاملة من حيث المهارات، الاتجاهات، الاساليب الفاعلة. في حين ركزت بعض الدراسات على تقديم ممارسات الاستاذ الجامعي في تنمية بعض مهارات التفكير تارة، وتارة اخرى تناولت اساليبه في تنمية التفكير لدى طلبته.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاتهُ:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة، حيث حاول وصف الظاهرة وقارن وقيّم العلاقة، للتوصل الى تعميمات ذات معنى يزيد رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة.

مجتمع البحث:

يمكن اعتبار مجتمع البحث متمثلا في تدريسي جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية للدراسة الصباحية والمتمثلة بالأقسام (اللغة العربية، اللغة الانكليزية، العلوم التربوية والنفسية، التاريخ، الجغرافية) وقد بلغ مجموعهم الاجمالى (١٧٠) تدريسيا والجدول رقم (١) يوضح ذلك .

جدول رقم (١) مجتمع البحث

الكلية	القسم	عدد الأساتذة	ذكور	اناث
التربية للعلوم الانسانية	اللغة العربية	٤٧	٢٣	٢٤
	اللغة الانكليزية	٣١	١٦	١٥
	التاريخ	٢٦	١٣	١٣
	الجغرافية	٣٥	٢٠	١٥
	العلوم التربوية والنفسية	٣١	١٦	١٥

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في (٥٠) تدريسياً وتدريسية في التخصصات (اللغة العربية، اللغة الانكليزية، التاريخ، الجغرافية، العلوم التربوي والنفسية) وبأسلوب (عشوائي، طبقي).

جدول رقم (٢) يمثل عينة البحث

القسم	ذكور	اناث
اللغة العربية	٥	٥
اللغة الانكليزية	٥	٥
التاريخ	٥	٥
الجغرافية	٥	٥
العلوم التربوية والنفسية	٥	٥

ادارة البحث:

مقياس التفكير السليم عند الاستاذ الجامعي وبعد مراجعة الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بدور الأستاذ الجامعي في تعزيز التفكير السليم اعتمد الباحث مقياس (الطاشكندي: ٢٠١٥) المعد لقياس دور الأستاذ الجامعي في التفكير السليم، يتكون هذا المقياس من (١٧) فقرة، متكونة من (٥) بدائل وهي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً).

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية وبعد الاخذ برأي الخبراء اصبح المقياس جاهزة لقياس دور الأستاذ الجامعي في تعزيز التفكير السليم لدى طلبته.

صدق الاداة

يعرف الصدق بأنه عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين على مدى صلاحيتها في قياس ما يراد قياسه (الغريب: ص٩٧٩) قام الباحث بعرض فقرات الاستبانة على مجموعة المحكمين من اختصاص التربية وعلم النفس لتقدير ما اذا كانت صالحة او غير صالحة لتمثيل (التفكير السليم للأستاذ الجامعي) وبعد تحليل اراء

المحكمين لتقدير صلاحية الفقرات اقترح بعضهم صياغة الفقرات لغويا فكانت النتيجة موافقتهم على جميع الفقرات البالغة (١٧) فقرة اذ اكدت الباحث موافقة (٠,٧٧%) وجدول اداة جاهز للتطبيق.

الثبات:

يعرف الثبات بأنه دقة تقديرية للعلاقة الموجودة او تذبب العلاقة الظاهرية من تكرار المقياس وان الثبات يسعى شبه التباين الحقيقي الى التباين التي يشد هذه النسبة في معامل الثبات (عودة ١٩٨٠) لغرض التأكد من ثبات الاداة قام الباحث بتسميتها الاستبانة وتكون من (١٧) فقرة وخمسة بدائل وهي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً). وتم تطبيقها على عينة تتكون من (٥٠) تدريسياً بواقع (٢٥) ذكورة و(٢٥) إناثاً من كلية التربية للعلوم الانسانية لمدة اسبوعين على (١٠) اساتذة بواقع (٥) ذكورة وبواقع (٥) اناثاً ثم حللت استجابات افراد العينة فتتطبق الاختبار الأول والثاني الذي استخدم معامل الارتباط (بيرسون) لإيجاد قيمة الثبات وجد ان معامل الثبات يساوي (٠,٧٧) لذلك تعد قيمة هذا العامل مؤسسة جيدة للثبات (البياتي، ١٩٧٧: ص٨٠-٨٢)

الوسائل الاحصائية:

- استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دور الأستاذ الجامعي في تعزيز التفكير السليم عند طلبة الجامعة من وجهة نظر التدريسيين.
- الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين لاستخراج الفرق تبعا للمتغير الجنس (ذكور- اناث).
- معامل الارتباط (بيرسون) لاستخراج الثبات بإعادة الاختبار.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها:

١. الهدف الأول:

هدف هذا البحث إلى التعرف على درجة التفكير السليم للأستاذ الجامعي عند طلبة الجامعة لكلية التربية للعلوم الانسانية، وتحقيقا لهذا الهدف ثم تطبيق مقياس التفكير

السليم للأستاذ الجامعي على افراد العينة البالغ عددهم (٥٠) تدريسياً وتدريسية. حيث بلغ الوسط الحسابي (٧١)، وبلغ الانحراف المعماري (٨)، وكان المتوسط الفرضي (٥١).

وللمقارنة بين المتوسطين تم تطبيق الاختبار الثاني لعينة واحدة، حيث بلغت القيمة الثانية المحسوبة (١٧,٣) درجة، وهي اكبر من الجدولية البالغة (١,٦٧) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٩) درجة، مما يدل على أن الفرق دالة بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣) الاختبار التائي لعينة واحدة

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				الجدولية	المحسوبة	
٥٠	٧١	٨	٥١	١,٦٧	١٧,٣	٠,٠٥

وتشير هذه النتيجة الى مستوى التفكير للأستاذ الجامعي في التفكير السليم عند طلبة الجامعة مرتفعة بشكل كبير قياسا بالمتوسط النظري

٢. الهدف الثاني:

دلالة الفروق في درجة التفكير السليم لدى أساتذة كلية التربية للعلوم الإنسانية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث). وقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة فروق التفكير السليم، وبعد أن تم استخراج المتوسطات الحسابية (ذكور، اناث) حيث المتوسط الحسابي للذكور (٦٩) وبانحراف معياري (١١,٥٥).

اما الوسط الحسابي للاناث بلغ (٧٢)، وبانحراف معياري (١١,٩٢) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ودرجة حرية (٤٨) وعند مقدار القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠).

الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤) يبين الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٥	٦٩	١١,٥٥	٠,٠٥	٢,٠٠٠	٠,٠٥
اناث	٢٥	٧٢	١١,٩٢			

ويتبين من الجدول أعلاه أن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية، لذا لا يوجد فرق دال بين الذكور والإناث في مستوى التفكير السليم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١. تدريب الأستاذ الجامعي على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس من خلال دورات
متتالية.
٢. اعتماد الاستاذ الجامعي وسائل التقييم الذاتي على وفق معايير علمية مهنية.
٣. تحفيز الاساتذة المتميزين في أداء واجباتهم ماديا ومعنوية.

المقترحات:

١. إجراء المزيد من الدراسات التي تلقي الضوء على العوامل النفسية والاجتماعية التي يمكن ان ترتبط بالتفكير السليم
٢. اجراء المزيد من الدراسة والمتابعة بهدف تقصي الفروق بين الجنسين في معدل التفكير السليم.

ملحق رقم (١)

مقياس التفكير السليم بصيغته النهائية

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الأستاذ الفاضل...

تحية طيبة...

نضع بين يديك مجموعة من المواقف والفقرات التي تمر بحياتك الشخصية وتصنف واحد من مقاصدك الحياتية. نرجو منك الإجابة عنها بكل موضوعية ودقة خدمة للبحث العلمي، علما أن إجابتك لا يطلع عليها سوى الباحث.

مع جزيل الشكر والتقدير

ذكر □

انثى □

ت	الفقرة	تنطبق عليّ				لا تنطبق عليّ ابداً
		دائماً	غالباً	احياناً	ابداً	
١	انبه بخطورة المواقع الإلكترونية ذات الافكار المتشددة والمنحرفة.					
٢	احفز طلابي على التمسك بقيم المجتمع وقوانينه					
٣	أفعل ثقافة الحوار بيني وبين طلابي					
٤	أساعد على نشر الوعي بأهمية الثقافة الوطنية بين طلابي					
٥	أثق بقدرة طلابي الأمر الذي يدفعني لتركهم يعدون للأنشطة بأنفسهم					
٦	ابرز رسالة الإسلام في الأمن والسلام في موضوعاتي الدراسية					
٧	أقضي الحصة كاملة في تقديم المادة العلمية المقررة لي في منهجي المكلف به					
٨	أشارك في حل مشكلات الطلاب المختلفة ولو كان ذلك على حساب الوقت المخصص للدرس					
٩	أجد نفسي قادراً على التمييز بين الطلاب المتميزين والمنحرفين سلوكياً					
١٠	أميل لمشاركة طلابي في مهارات العمل التعاوني داخل الصف الدراسي					
١١	أساعد على تنمية حب العمل والمسؤولية لدى طلابي داخل الصف الدراسي					
١٢	أشجع طلابي على القيام بالأنشطة والدورات التوعوية المختلفة					
١٣	أشرف بنفسي على اجراءات وأنشطة الطلاب المختلفة					
١٤	أجد صعوبة في تعزيز الأمن الفكري في نفوس طلابي					

١٥	أجد صعوبة في ايجاد طريقة للتواصل بيني وبين طلابي					
١٦	أجد تشابها بيني وبين طلابي في التصرفات والأفكار والمفاهيم					
١٧	يعتبرني طلابي قدوة لهم					

المصادر

القرآن الكريم

- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين، (١٩٩٠، لسان العرب، دار صادر، بيروت.
- ابو العينين، علي خليل، (١٩٨٥)، فلسفة التربية الاسلامية في القرآن الكريم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الآغا، احسان، (١٩٩٥)، اساليب التعلم والعليم في الاسلام، غزة.
- انجلر، باريرا (١٩٩١)، مدخل الى نظريات الشخصية، ترجمة: د. فهد عبد الله دليم، دار الحارثي.
- البكر، فوزية، (١٩٩١)، من أجل انطلاقة حضارية شاملة، دار المسلم، الرياض.
- البياتي، عبد الجبار توفيق، ١٩٧٧، الإحصاء الوصفي والاستدلالي، العراق.
- الجبوري، محمد ابراهيم، اسس تعلم التفكير، العراق.
- الجهوية، ملحقة سعيدة، (٢٠٠٩)، المعجم التربوي، الجزائر.
- الحارثي، ابراهيم احمد (١٩٩١) التفكير والتعلم والذاكرة، الرياض.
- حوامدة، مصطفى محمود، (٢٠٠٣)، مهمة القرآن الكريم في تنمية التفكير المنظومي، مجلة جامعة دمشق، المجل (١٩)، العدد (٢).
- الزبيدي، عبد الرحمن بن زيد، (١٩٨٤)، حقيقة الفكر الاسلامي، دار المسلم، الرياض.
- زيتون، عايش، (١٩٩٥)، اساليب التدريس في الجامعة، دار الشروق، عمان.
- العمري، شوكت حمد، (٢٠٠٣)، اساليب القرآن الكريم في تنمية التفكير، مجلة الشريعة الاسلامية، عدد (٥٢)، الكويت.

- الكرمي، زهير، (١٩٩٥)، الانسان والتعليم، دار الهلال، عمان.
- محمود، عبد الحليم، (٢٠٠٥)، التفكير الابداعي، مجلة اسامية المعرفة، عدد (٤١).

الصمود النفسي وعلاقته بالعزلة النفسية لدى ممرضي مستشفيات العزل في بغداد/الرصافة

أ.م.د.صفاء حسين محمد علي
كلية التربية /الجامعة المستنصرية
Dr.safaahussien2013@gmail.com

الصمود النفسي وعلاقته بالعزلة النفسية لدى ممرضي مستشفيات العزل في بغداد/الرصافة

أ.م.د. صفاء حسين محمد علي

المستخلص

يهدف، البحث الحالي الى التعرف على الصمود النفسي لدى ممرضي مستشفيات العزل، وكذلك التعرف على العزلة النفسية لديهم، وعلاقة الصمود النفسي بالعزلة النفسية، وقد تبني الباحث مقياس الخزاعي ٢٠٠٥ الذي تكون من ٢٨ فقرة للصمود النفسي وبناء مقياس العزلة النفسية، والذي بلغ بصورته النهائية ٢٥ فقرة، وطبق المقياسين على عينة بلغت (١٢٠)ممرض من الذكور فقط في مستشفيات العزل في بغداد الرصافة، واظهرت النتائج انخفاض مستوى الصمود النفسي، وارتفاع مستوى العزلة النفسية لدى العينة، وكذلك وجود علاقة عكسية قوية بين الصمود النفسي والعزلة النفسية، وتم تفسير النتائج وفق نظرية ماسلوا المتبناة، وبناءا على النتائج التي ظهرت، وضعت مجموعة من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية/ الصمود النفسي/الطمأنينة/الاستقرار/العزلة النفسية/العزلة الاجتماعية

Abstract

The current research aims to identify the psychological resilience of isolation hospital nurses, as well as to identify their psychological isolation. And the relationship of psychological resilience with psychological isolation, and the Al-Khuzaai scale was adopted in 2005, which consisted of 28 items for psychological resilience and the construction of the psychological isolation scale, which in its final form reached 25 items, and the two scales were applied to a sample of 120 male nurses only in isolation hospitals in Baghdad, Rusafa, and the results showed a low level Psychological resilience, and the high level of psychological isolation in the sample, as well as the existence of a strong inverse relationship between

psychological resilience and psychological isolation, and the results were interpreted according to Maslow's theory adopted, and based on the results that appeared, a set of recommendations and suggestions were developed.

Keywords / psychological resilience / tranquility / stability / psychological isolation / social isolation

مشكلة البحث

ان الحياة التي يعيشها الافراد لاسيما في ظروف الازمات الضاغطة تبعث على التوتر وعدم الارتياح مما يؤدي الى اضعاف الصمود النفسي بسبب استهلاك طاقتهم النفسية مما قد يؤدي الى التعب والانهاك، وبالتالي نجد ان نسبة كبيرة من الافراد تعاني من مشكلات نفسية متعددة نتيجة الاوضاع الراهنة (الجميلي،٢٠٠٤،ص٢٢)، وان الفرد غير المستقر يشعر ان بيئته مهددة والاذى سيلحق به في اي وقت، فيشعر بالخوف من المجهول ويترقب وقوع الخطر، ويشعر بالارتياب من الاخرين والتوتر عند مقابلتهم، ويظهر الحذر والتحفظ الشديدين، ويصبح اكثر انشغالا بنفسه ومشكلاته الخاصة فلا يستطيع ان يخطط للمستقبل، او ان ينشأ اسرة (Symonds.1964.p201)، كما ان للتقدم في مختلف المجالات وتعقد اساليب العيش سمة اساسية من سمات العصر، واصبحت حياة الانسان يسودها التوتر والقلق، بعد ان استنفذ امكاناته لبلوغ اهدافه، فأصبح مهيأ لمعاناة نفسية شديدة ومن ابرز تلك المعاناة هي العزلة النفسية (البدري، ٢٠١٠،ص١٩)، اذ يعد الشعور بالعزلة النفسية مشكلة عامة ومؤلمة وفيها تكون العلاقات الاجتماعية ضعيفة بين الفرد والاخرين او اقل اشباعا بالقياس لما يجب ان تكون عليه (جابر وعمر،١٩٨٩،ص٤١)، وان الشعور بالعزلة النفسية ظاهرة حياة انسانية يخبرها الانسان بنحو ما، وتسبب له الالم والاسى، فهي حقيقة يعاني منها الكثير من الافراد (جودة،٢٠٠٥،ص١٠)، ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي اذ انه محاولة جادة للكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي والعزلة النفسية لدى ممرضي مستشفيات العزل

وذلك في خضم التغيرات وما يؤثر ذلك على الصمود النفسي للفرد وما يحمله من علاقات اجتماعية.

اهمية البحث

تاتي اهمية البحث الحالي من خلال تناوله شريحة مهمة وحيوية من شرائح المجتمع الا وهم ممرضي مستشفيات العزل، وذلك لاهمية هذه الشريحة بحكم اضطلاعها بالمسؤولية الملقاة عليها في اداء واجبها، والتي تعد الاكثر تضررا نتيجة للتغيرات المتسارعة والصراعات والازمات المتعددة التي يعانون منها، وبالتالي يواجهون ويتحملون الكثير من الضغوط والالام والمتاعب النفسية ومن اهمها ضعف صمودهم النفسي، اذ ان الازمات والكوارث التي يتعرض لها المجتمع تعد من العوامل الرئيسية في اضعاف استقرارهم النفسي(العزة،٢٠٠٠،ص٢٢)، لذا يعد الصمود النفسي الرغبة القوية عند الافراد لتجنب حالات الالم والوصول الى الراحة النفسية والجسدية والاجتماعية، والتخلص من حالات الضيق والخوف والقلق فضلا عن حالات الشعور بالامن النفسي بالاعتماد على الاشخاص والمؤسسات والهيئات (الشمري،٢٠٠٥،ص٣٢٩)،ويؤكد هال ان الشخصية المستقرة هي تلك التي تجري فيها التعديلات لمواجهة تزايد التوتر، وليست هي الشخصية الخالية من الاحباطات او انواع التوترات، لذا فالحياة لاتخلو ابدا من التوتر (هال،١٩٦٠،ص١٦٥)، ويؤكد برنارد ان نمو الشخصية وتطورها يجعل الفرد صامدا نفسيا بصورة اكبر(Bernard,1952,p.131)، وقد اشارت دراسة الجميلي الى اسهام التقبل الاجتماعي في صمودهم النفسي،مما يزيد من شعورهم بالاسناد الاجتماعي والقدرة على الموازنة في الظروف الصعبة(الجميلي،٢٠٠٤،ص١٠٦)،ومن جانب اخر تشير نتائج الدراسات ان الشعور بالعزلة النفسية يرتبط بمتغيرات نفسية واجتماعية كثيرة تؤثر في شخصية الفرد، وتهدد صحته النفسية، فقد توصلت دراسة لوكس واخرون ١٩٨٠، ان الشعور بالعزلة النفسية يرتبط بالتوتر النفسي (زهران،١٩٩٤،ص٣٩)، وترى روكاتش ان العزلة النفسية تمثل احدى القضايا المهمة في حياة الانسان المعاصر،انه شعور مؤلم من شدة الاحساس بالعجز نتيجة الانعزال الاجتماعي والانفعالي لشعوره بانه غير مرغوب به من الاخرين (Rokach,2004,p.20)، كما اشارة دراسة البدري ان الفرد يحاول جاهدا

اشباع حاجة الانتماء من خلال اقامة العلاقات مع الاخرين، كذلك اشارت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في العزلة النفسية، ولصالح الاناث (البدري،٢٠١٢،ص٩٨)، ومما سبق تظهر اهمية البحث الحالي من خلال ناحيتين تطبيقية ونظرية اهمها:-

- يعد محاولة علمية في مجال المعرفة العلمية حول علاقة الصمود النفسي والعزلة النفسية لدى ممرضي مستشفيات العزل، لم يسبق تناوله من قبل الباحثين على حد علم الباحث.
- يوفر اداة للقياس يمكن الاستفادة منهما.
- يعد عملية تشخيصية للصمود النفسي وعلاقته بالعزلة النفسية لدى ممرضي مستشفيات العزل، وبذلك يسهم في المساعدة لاجراء معالجات سلوكية، ووقائية.
- يساعد البحث الحالي الادارات بتحديد افرادها الذين يتمتعون بصحة نفسية مستقرة بهدف تكليفهم بمسؤوليات ادارية تناسبهم.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- الصمود النفسي لدى ممرضي مستشفيات العزل في مدينة بغداد الرصافة.
- االعزلة النفسية لدى ممرضي مستشفيات العزل في مدينة بغداد الرصافة.
- العلاقة بين الصمود النفسي والعزلة النفسية لدى ممرضي مستشفيات العزل في مدينة بغداد الرصافة.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي (الصمود النفسي وعلاقته بالعزلة النفسية) بممرضي مستشفيات العزل في مدينة بغداد الرصافة من الذكور لسنة(٢٠٢١).

تحديد المصطلحات

اولا : الصمود النفسي : عرفه كل من :-

١- جيلفورد (١٩٥٨):تلك الحالات التي يكون فيها الفرد مستقرا من الناحية النفسية، عندما تكون لديه رؤيا واضحة عن ذاته ويشعر بالارتياح في المواقف المختلفة (Guilford,1958,p.58).

٢-ماسلو(١٩٦٢):وصول الفرد الى حالة من الطمأنينة والسلام من خلال تواجد الفرد في مجتمع امن يحكمه النظام وحصوله على عمل يشعر معه بالصمود والاستقرار وايمانه بالقيم الروحية وتقبل الذات والاخرين والبساطة التلقائية وشعوره بالصحة الجسدية (الغمري،١٩٧٩،ص١٨٤).

٣- ايزنك (١٩٧٢):الحالة التي يتصف بها الفرد عند توفير حاجاته ومطالبه من البيئة وهي البعد الموجب في الشخصية الذي يمثل الثبات والنضج والتوافق والشعور بالراحة والامان والتفاؤل والعقلانية (Eysenck,1972,p.25).

التعريف النظري : اعتمد الباحث تعريف (ماسلو ١٩٦٢) تعريفا نظريا للصمود النفسي.

اما التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الممرض لاجابته على مقياس الصمود النفسي المستعمل في البحث الحالي.

ثانيا : العزلة النفسية : عرفها كل من:-

١- بيرلمان وبيبلو (١٩٨١) : خبرة غير سارة نتيجة وجود عجز في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء كم او كيف لتلك العلاقات (Pelman&Peplau,1981). ,p.31

٢- روكيش (١٩٨٨) : شعور مؤلم ونتاج تجربة ذاتية مؤلمة وعلى نحو منفرد، والشعور ناتج من شدة الحساسية القوية (Rokeach,1988,p.531).

٣- البديري (٢٠١٠) : شعور الفرد بوجود خلل في شبكة العلاقات المتمثلة بالنبذ الاجتماعي والعزلة النفسية وضعف العلاقات الاجتماعية واغتراب الذات وفقدان الهدفية (اللامعنى) (البدري ،٢٠١٠، ص٩).

التعريف النظري : اعتمد الباحث تعريف البديري تعريفا نظريا للعزلة النفسية.

اما التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الممرض لاجابته على مقياس الشعور بالعزلة النفسية المستعمل في البحث الحالي.

اطار نظري ودراسات سابقة

النظريات التي فسرت الصمود النفسي والعزلة النفسية معا:-

نظرية التحليل النفسي

تكون الشخصية من وجهة نظر رائد مدرسة التحليل النفس فرويد من ثلاث نظم، الهو والانا والانا الاعلى، وكل واحد من تلك النظم يمثل حالة تختلف عن النظامين الاخرين، اذ يمثل الاول (الهو) مصدر الطاقة واللذة ومستودع الاسرار، ومن سماته التوجه لاشباع الغرائز والدوافع، بعيد عن القيم والمعايير الاجتماعية اما (الانا) فتمثل القوة الواعية ومركز الارتباط بالواقع، وهي تكفل العمل على توافق الشخصية مع البيئة الخارجية وحل الصراع بين (الهو) وبين مطالب (الانا الاعلى)، وبين الواقع (Mischel,1976.p.31)، اما (الانا الاعلى) فتتشكل من قيم الاباء والمجتمع التي غرست وتجذرت لدى الفرد وتكون الرادعة لكل انواع السلوك غير المنسجم او غير المتوافق مع القيم والمعايير الاخلاقية في المجتمع، واكد فرويد ان الشخصية الصامدة مرتبطة بقوة الانا التي تعمل على حماية الشخصية واحداث الموازنة مع الظروف البيئية (هول،١٩٧٨،ص٥٥)،وهو الذي تكون عنده الانا بمثابة المدير المنفذ للشخصية، اما اذا كطانت هذه النظم الثلاثة تعاني الصراع وعدم الانسجام فيما بينها بسبب ضعف الانا وعدم قدرته في الوصول الى حلول تنهي الصراعات التي تنشأ بينها وبين مطالب الواقع(Shaffer,1956,p.407)،لذا فان الفرد في هذه الحالة سيكون عرضة لعدم التوازن النفسي، وينتهي به الحال الى الاضطراب النفسي، اذ يشعر الفرد بتهديد امنه النفسي ونتيجة لهذا الصراع يشعر بالعزلة النفسية اذ يكون الصراع بين رغبتين متضادتين ينتهي لمصلحة احدى الرغبتين (علي،٢٠٠٠، ص١٩)،وتاتي مصادر هذ التهديد من(الهو)والواقع والانا الاعلى وما يحمله من متطلبات،على(الانا) تحملها والموافقة عليها لذلك يصبح الانا مركز الصراع (Bughamn,1972 ,p.71).

نظرية روجرز

تتكون الشخصية عند روجرز من ثلاثة مفاهيم (الكائن العضوي، المجال الظاهري، والذات)، فيشير الى كل مايخبره الفرد ويتفاعل معه ويتاثر به من المواقف، ويحول الفرد خبراته الى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات والمعايير الاجتماعية، فان تطابقت معها فانها تؤدي الى الاستقرار والصمود النفسي وعدم التوتر وان تعارضت ادت الى التوتر اما الذات فتعني الكل العضوي الثابت والمنظم والمؤلف من مدركات الفرد وعلاقته بالاخرين، وعدم الاستقرار ينتج من احتمال قيام حالة عدم اتساق بين الذات وخبرات الكائن العضوي، فلا يعود قادرا على التصرف كوحدة صامدة مما يؤدي الى الاضطراب الانفعالي(الزبيدي والشمري،١٩٩٩،ص٢٦)،اذ يحدث الصمود النفسي عندما يصل الفرد الى التنسيق والموازنة بين خبرات ذاته ولكي يصل الفرد الى ذلك،عليه ان يقيم خبراته باستمرار حتى يحدد فيما اذا كانت هناك ضرورة لاجراء تعديل في بناء القيم والتفاعل مع الخبرات المستمرة(هول ولندزي،١٩٧١،ص٣١٦)،كما تتكون الذات عند روجرز من الذات الواقعية وهي مجموعة القدرات والامكانات التي تحدد الصورة الحقيقية للفرد والذات الاجتماعية وهي مجموعة مدركات وتصورات مستقبلية يسعى الفرد للوصول فيها اليها، فقد تكون غير واقعية، ولايمكن الوصول اليها، والذات المثالية وهي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود ان يكون الذات المثالية (يعقوب،١٩٨٩،ص٨١)، فاذا اتفقت الذات الواقعية مع ذاته الاجتماعية والمثالية فانه يشعر بالاستقرار مع نفسه ومع المحيط الذي يعيش فيه ممايمنحه الصمود النفسي،اما اذا كان هناك تنافر او عدم تطابق بين الذوات الثلاث فان عدم الاستقرار وهو الذي يسود في حياة الانسان يؤدي به الى العزلة النفسية(الحياني، ١٩٨٩، ص٦٥)، ويرى روجرز ان سبب العزلة النفسية هو ضغوط المجتمع الواقعة على الفرد والتي تجعله يتصرف بطرق تؤدي الى شعوره بالعزلة النفسية، وان العزلة النفسية هي تمثيل للتوافق السئ، وسببها يكمن داخل الفرد متمثلا في التناقض الظاهري لمفهوم الفرد، ويعتقد روجرز بان التناقض بين الذات الحقيقية والمثالية ينتج شعور بالعزلة النفسية(العباسي، ١٩٩٩، ص٣٧-٣٩)، ويرى روجرز ان الفرد الذي لديه شعور بالعزلة النفسية يشعر ان لديه عجزا او قصورا في

اظهار موقفه من وحدته وذلك من خلال اعتقاداته بانه قد اخفى الذات الداخلية عن الاخرين، وهذا الاخفاء والقصور في العلاقات يعد شكلا حقيقيا للعزلة النفسية(عبد المقصود، ١٩٩٨، ص٣٦).

نظرية ماسلو

افترض ماسلو بناء هرمي للحاجات اذ تقع في قاعدة الهرم، الحاجات الفسيولوجية وفي قمته الحاجات الحضارية وحاجات تحقيق الذات، على الرغم من ذلك فان الحاجات الاعلى في الهرم قد طغت على سلوك الفرد اكثر من حاجات الفسيولوجية(غباري وابوشعيرة، ٢٠٠٨، ص٣٠٧)، ويؤكد ماسلو وجود نوعين من حاجات لدى الانسان وهي الحاجات الاساسية وتسمى هذا الحاجات بالحاجات الحرمانية لان اشباعها ضروري للحياة وهي (الفسيولوجية ،الامن، الحب والانتماء، التقدير والاحترام)، والاخرى حاجات النمو وهي حاجات تحقيق الذات تظهر بعد اشباع الحاجات الاساسية (Engler,1985,p.307)، ويرى ان اشباع الحاجات الفسيولوجية يعد اساسيا قبل اشباع الحاجات العليا للانسان وعلى المجتمع ان لايقف عقبة في سبيل تحقيق حاجاته الفسيولوجية منها على وجه الخصوص كي لا يصبح هذا الانسان معاديا للمجتمع فعندما يفشل الانسان في اشباع حاجاته الفسيولوجية يصبح فريسة للضغوط والاحباط يهدد صموده النفسي (الطائي ،١٩٩٤،ص٦٢)، اذ ان حرمان الفرد من اشباع هذه الحاجات، يجعل الفرد يشعر بالعزلة النفسية(سليم،٢٠٠٤،ص٤٩)،وبعد اشباع الحاجات الفيسولوجية تبرز الحاجة للامن والاستقرار وان اشباع هذه الحاجة يتطلب طمانينة واستقرار وحماية ونظام وتحرر من الخوف،والقلق، وتتمثل برغبة الفرد في نجنب الالم والحصول على الراحة الجسدية والنفسية والتخلص من الخوف والقلق والبحث عن الحماية النفسية(Stess،1989,p32)، اذ يحقق الانسان حاجته الى الامن والاستقرار عن طريق تواجده في مجتمع امن يحكمه النظام او عن طريق القيم الروحية والدينية التي يؤمن بها(الغمري،١٩٧٩، ص١٨٤)، وان سعادة الفرد وصموده النفسي يتوقفان على مستوى الحاجات التي يستطيع الوصول اليها وتحقيقها، فالفرد الذي يشبع حاجات تحقيق الذات يكون اكثر سعادة وصمود من فرد اخر ما زال في مستوى اشباع الحاجات الاساسية

(Maslow ،1962، p54)،ان هدف نظرية ماسلو هو التقدم الى الهدف النهائي المتمثل بتحقيق الذات، فهو ينظر الى عملية تحقيق الذات على انها عملية لايمكن ان تكتمل،بل هي عملية نمو مستمرة لاتنتهي الا بنهاية حياة الفرد، ويرى ماسلو ان تحقيق الذات هي عملية مستمرة للقدرات، والامكانات، والمواهب، كما انها اكتمال للمعرفة، والقبول التام للطبيعة الانسائية للفرد (صالح، ١٩٩٨، ص٢١٦)، فالشخص السوي هو الشخص القادر على تنمية امكاناته الى اقصى مستوى ممكن، والصمود النفسي يعد مرادفا لتحقيق الشخص لحاجاته العليا، اذ يصبح قادرا على الحب، ومهتما بالمعرفة (الشيخ وجابر، ١٩٦٤، ص٣٩٤)، وقد وجد ماسلو ان تحقيق ذلك يجعل الافراد بعيدين عن الشعور بالعزلة وانهم ينتمون الى عالمهم الاجتماعي بفضل التناسق والتناغم في اشباع حاجاتهم الاساسية والكمالية، ولكنهم قادرون على ان يصلوا بانفسهم بالاخرين بشكل صريح ومتواضع (سكنر، ١٩٨٣، ص٣٠٢).

اعتمد الباحث نظرية ماسلو في تفسير وقياس الصمود النفسي والعزلةالنفسية في البحث الحالي، لانها تتسم بالوضوح والشمول في تناولها لمكونات هذين المتغيرين بما يحقق اهداف البحث وللاسباب الاتية:-

١- تاكيدها على الابعاد الانسانية والقيمية والروحية لدى الانسان في تحقيق حاجاته وصولا الى حاجته الاخيرة بالحاجة الى تحقيق الذات، اذ ينتقد ماسلو علماء النفس لاهتمامهم بالجوانب السلبية في الانسان ومواطن الضعف والقصور.

٢- تناولها لمتغيري البحث بشكل واضح اذ اشارت الى اهمية الصمود النفسي والعزلة النفسية في التدرج الهرمي ابتداءا بتحقيق الحاجات الفسيولوجية ومرورا بتحقيق الحاجات الاخرى ووصولا الى تحقيق الاستقرار الكبير والمتمثل بتحقيق الذات.

دراسات سابقة

الدراسات التي تناولت الصمود النفسي:

دراسة العكيلي(٢٠٠٧):(الصمود النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات)

اجريت الدراسة للكشف عن مستوى الصمود النفسي لدى عينة من المعلمين والمدرسين، لقد اجريت الدراسة على عينة بلغت (٣٩٠) وقد توصلت الدراسة الى نتائج مفادها ان افراد العينة يتمتعون بصمود تفسي عال (العكيلي، ٢٠٠٧، ص٥).

دراسة الخزاعي (٢٠٠٥):(الصمود وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة)

اجريت الدراسة في العراق واستهدفت التعرف على الصمود النفسي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة وقد طبقت على عينة بلغت (٤٠٦) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، توصلت الدراسة الى تمتع طلبة الجامعة بمستوى عال من الصمود النفسي (الخزاعي،٢٠٠٥، ص٤٣).

الدراسات التي تناولت العزلة النفسية :

دراسة البديري (٢٠١٣):(الشعور بالعزلة النفسية وعلاقته بانماط التفكير لدى طلبة الجامعة)

استهدفت التعرف الى مستوى الشعور بالعزلة النفسية وانماط التفكير لدى طلبة الجامعة، وتالفت عينة البحث من (٣٠٠) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، اشارت النتائج الى وجود مستوى منخفض من الشعور بالعزلة النفسية لدى طلبة الجامعة (البديري، ٢٠١٣، ص ٤).

دراسة خنيصر (٢٠١٠):(فهم الذات وعلاقتها بالعزلة النفسية لدى طلبة الجامعة)

استهدفت التعرف على فهم الذات ومستوى الشعور بالعزلة النفسية لدى طلبة الجامعة، بلغت العينة (٢٠٠)،واشارت نتائج البحث الى شيوع مشاعر العزلة النفسية بين طلبة الجامعة (خنيصر،٢٠١٠،ص ٥٢).

اجراءات البحث :

اولا:مجتمع البحث : تكون مجتمع البحث الحالي من ممرضي مستشفيات العزل في محافظة بغداد للعام (٢٠٢١)، والبالغ عددهم (٢٥٤) ممرض من الذكور فقط، موزعين حسب مستشفيات العزل، والجدول رقم (١)، يوضح ذلك.

جدول(١)اعداد الممرضين العاملين في مستشفيات العزل في بغداد الرصافة

اسم المشفى	الشهيد الصدر العام	الكندي	شيخ زايد	سعد الوتري	المجموع
عدد الممرضين	**٦٥**	**٥٢**	**٤٥**	**٣٨**	**٢٠٠**

ثانيا: عينة البحث : اختيرت عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية بلغت (١٢٠)، ممرض في مستشفيات العزل في بغداد الرصافة، والجدول رقم (٢)، يوضح ذلك.

جدول (٢) عينة البحث موزعة حسب مستشفيات العزل في بغداد الرصافة

اسم المشفى	الشهيد الصدر العام	الكندي	شيخ زايد	سعد الوتري	المجموع
عدد الممرضين	**٥٠**	**٣٣**	**٢٢**	**١٥**	**١٢٠**

ثالثا : اداتا البحث :

اولا : الصمود النفسي : تبنى الباحث مقياس الخزاعي (٢٠٠٥) للصمود النفسي المكون بصيغته النهائية (٢٨) فقرة، اذ اعتمد الباحث نسبة اتفاق ٨٠% من اراء المحكمين (الصدق الظاهري)، واستخراج ثبات المقياس بطريقتين، اعادة الاختبار اذ بلغ معامل الثبات (٠.٨٧)، وطريقة الفا كرونباخ اذ بلغ الثبات بها (٠,٨٠)، وكانت بدائل المقياس (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، ابدا)، ولمعرفة تمييز الفقرات اعتمد اسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وظهرت ان كل الفقرات مميزة، اما بدائل الاجابة فيقصد بها وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس، ثم جمع الدرجات لايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وتعطى الدرجات على الفقرات الايجابية

والسلبية للمقياس في ضوء اختيارات الممرض لاحدى البدائل الخمسة لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس وهي (تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي احيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي ابدا)، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣) اوزان الفقرات

البدائل	الاوزان المعطاة للفقرات	
	الايجابية	السلبية
تنطبق علي دائما	٥	١
تنطبق علي غالبا	٤	٢
تنطبق علي احيانا	٣	٣
تنطبق علي نادرا	٢	٤
لا تنطبق علي ابدا	١	٥

ثانيا : العزلة النفسية : لتحقيق اهداف البحث ببناء مقياس العزلة النفسية، اعتمد الباحث عدد من الخطوات وكالاتي:

التخطيط للمقياس

١. اطلع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الصحة النفسية.
٢. الرجوع للمقاييس ذات العلاقة بالعزلة النفسية.

صياغة الفقرات

روعي في صياغة الفقرات ما يلي :

١. ان تكون الفقرة معبرة عن فكرة واحدة.
٢. ان يكون محتوى الفقرة واضح وصريح ومباشر.
٣. تجنب نفي النفي منعا للارباك.
٤. تجنب الفقرات التي تمييزها ضعيف والتي قد يوافق او لا يوافق عليها الجميع (الزوبعي واخرون، ١٩٨٤، ص٦٩).

صلاحية الفقرات

ان افضل طريقة للتاكد من صدق الفقرات للاختبارات والمقاييس النفسية،ان يقوم مجموعة من الخبراء والمتخصصين بتقييم صلاحية الفقرات لقياس السمة المراد قياسها (الطيب، ١٩٩٩، ص٢١٢)، لذا تم عرض الفقرات بصيغتها الاولية البالغ عددها (٣٠) فقرة على خبراء في علم النفس لتحليلها، وبيان مدى ملائمتها لقياس ما وضعت لاجله، وصلاحية البدائل، وتم اعتماد نسبة اتفاق ٨٠% من المحكمين لابقاء الفقرات، وحذفها، تعديلها، وبناءا على رأي الخبراء تم تعديل بعضها.

اعداد تعليمات المقياس : تعد تعليمات المقياس الدليل الذي يسترشد به الموظف اثناء اجابته لفقرات المقياس، وقد حرص الباحث على ان تكون التعليمات بسيطة ومفهومة، فضلا عن توضيح طريقة الاجابة بوضع علامة (√) امام الفقرة وتحت البديل الذي يناسبه، مع تأكيد سرية المعلومات وان تكون الاجابة بكل صراحة عن جميع الفقرات، وبين لهم انه لاتوجد اجابة صحيحة او خاطئة وعدم ترك اي فقرة دون اجابة، مع الحاجة الى ذكر اسمائهم.

بدائل الاجابة وتصحيح المقياس

يقصد بها وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس، ثم جمع الدرجات لايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وتعطى الدرجات على الفقرات الايجابية والسلبية للمقياس في ضوء اختيارات الموظف لاحدى البدائل الخمسة لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس وهي (تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي احيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي ابدا)، واعطية الاوزان (١,٢,٣,٤,٥) للفقرات الايجابية، (٥,٤,٣,٢,١) للفقرات السلبية، على التوالي للبدائل.

حساب الخصائص السيكومترية للفقرات : عمد الباحث الى حساب اهم الخصائص السيكومترية لفقرات مقياس الوحدة النفسية على النحو الاتي :

حساب القوة التمييزية للفقرات

يرمي حساب القوة التمييزية في المقاييس النفسية الى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الافراد، وللابقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الاجابات(Chisell,1981,

p.434)، وبعد تطبيق المقياس تم تصحيح الاستمارات واجرى التحليل الاحصائي عليها جميعا، ثم حدد الدرجة الكلية لكل استمارة ومن اجل ايجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس الوحدة النفسية اتبع الباحث اسلوب المجموعتين المتطرفتين وفق الخطوات الاتية : (رتبت الدرجات لكل الاستمارات من اعلى الى ادنى درجة، اختيرت نسبة ٢٧% من الدرجات في المجموعتين، اذ بلغت استمارات المجموعة العليا ٣٢ استمارة، وتراوحت درجاتها بين ٦٨-١٠١، اما المجموعة الدنيا بلغت ٣٢ استمارة، وتراوحت درجاتها بين ٣٨-٥٢، وهذه الطريقة تقدم اقصى حجم وتمايز (الزوبعي واخرون، ١٩٨٤، ص٧٤)، ثم تطبيق الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين متوسط درجات المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس البالغ ٣٠ فقرة وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ١,٩٦ وبلغت الفقرات المميزة ٢٥ فقرة، وهو عدد فقرات المقياس الكلي، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤) القوة التمييزية لمقياس العزلة النفسية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		التائية المحسوبة	التائية الجدولية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	١,٩	٠,٨٦	١,١	٠.١١	٣,٣	دالة
٢	١.١	٠,٢٩	١	٠	٠,٧٦	غير دالة
٣	١.٦	٠,٣٦	١,١	٠,١٦	٢,٧	دالة
٤	٢,٧٥	١,٦٦	١,٣	٠,٦٥	٣,٩	دالة
٥	٣,٥	٠,٥٣	١,٧٥	٠,٦	٦,٧	دالة
٦	٢,٦	١,٢٩	١,٣	٠,٢٥	٤,١	دالة
٧	٣,٢٥	٠,٧٣	٢,٢٥	١,٦	٢,٦	دالة
٨	٣,٢	٠.٠٦	٢,٣	١,٣١	٣,٣	دالة
٩	١,٢٥	٠,٢	١,١	٠,١١	١,١	غير دالة

١٠	٢	٠,٨٦	١	٠.٠٦	٤,٣	دالة
١١	١,٦	٠,٤٩	١,١	٠,١١	١٤,٢	دالة
١٢	٢,٥	١,٣	١,٤	١,٠٦	٣,٦	دالة
١٣	٣,١	٠,٦٥	١,٨	٠,٤٢	٦,٥	دالة
١٤	٣	٠,٣٢	٣,٣	٠,٥١	١,٣٦	غير دالة
١٥	٣.٣	٠,٦	١,٨	٣,٣	٣,٧	دالة
١٦	٢,٩	٠,٨٦	١,٩	٠,٣٢	٣,٧	دالة
١٧	٣,١	٠,٨٢	١,٨	٠,٤٢	٤,٨	دالة
١٨	٢,٩	٠,٩	١,٢	٠,٦	٥,٦	دالة
١٩	٢,٨	١,٢	١,٥	٠,٢	٤,٤	دالة
٢٠	٢	١,٢	١,٦	٠,٦٥	١,٣٣	غير دالة
٢١	٢	١,٤	٢,٤	١,٥	١-	غير دالة
٢٢	٢,٠٦	٠,٧	١,٣٧	٠,٧	٢,٣	دالة
٢٣	٢,١	٠,٩	١,٧	٠,٤	٢	دالة
٢٤	٢,٧	١,٢	١,٤	٠,٢	٦,٥	دالة
٢٥	٢,٣	١,٤	١	٠	٦,٥	دالة
٢٦	٢,١	٠,٧	١	٠,٢	٥,٥	دالة
٢٧	٢,٧	١,٣	١,٥	٠,٧	٤	دالة
٢٨	٣	٠,٨	١,٣	٠,٣	٨,٥	دالة
٢٩	٣,٣	٠,٢٨	١,٦	٠,٣٨	٢٢,٦	دالة
٣٠	٢,٣	١,٥	١,٢	٠,٢	٣,٦	دالة

مؤشرات صدق المقياس

يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء الاختبارات والمقاييس، ويقصد بالصدق ان يقيس المقياس فعلا ما وضع ما وضع لقياسه (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٢٧٣)، واعتمد

الباحث الصدق الظاهري في استخراجه، اذ تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء في القياس وعلم النفس.

ثبات المقياس

يعرف الثبات انه الاتساق في النتائج، الاختبار ثابت اذا حصلنا على النتائج نفسها عند اعادة تطبيقه على الافراد انفسهم وفي ظل الظروف ذاتها (الزوبعي واخرون، ١٩٨١، ص٣٠)، ولحساب الثبات في مقياس العزلة النفسية اعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية، اذ قسمت فقرات المقياس البالغة ٢٥ فقرة (اضيفت فقرة تمثل متوسط مجموع الفقرات ليتساوى نصفي المقياس) الى مجموعتين، مجموعة الفقرات الفردية ومجموعة الفقرات الزوجية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المجموعة الفردية والزوجية لفقرات المقياس، بلغت قيمة الارتباط (٠,٧٧)، ثم طبق معادلة سبيرمان براون التصحيحية لكون معامل ارتباط بيرسون يمثل معامل نصفي المقياس وليس المقياس كله، وبلغ معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون (٠.٨٦).

رابعا : الوسائل الاحصائية :

تم معالجة البيانات احصائيا من خلال الوسائل التالية :-

الاختبار التائي T-test لعينة واحدة : لمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي لمقياسي الصمود النفسي والوحدة النفسية.

الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين : لحساب القوة التمييزية لمقياس العزلة النفسية.

معامل ارتباط بيرسون: لحساب الثبات لمقياس العزلة النفسية ولايجاد العلاقة بين المتغيرين.

معامل سبيرمان براون : لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس.

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل اليها البحث الحالي، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج ببعض التوصيات والمقترحات التي تم التوصل اليها في ضوء تلك النتائج.

الهدف الاول

التعرف على الصمود النفسي لدى ممرضي مستشفيات العزل : اظهرت نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على المقياس بلغ (٨٣)، بانحراف معياري قدره (٨,٤)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٨٤)، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (١,٣٠) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (١١٩)، مما يشير الى ان افراد العينة لا يتمتعون بالصمود النفسي، كما موضح بالجدول (٥).

الجدول (٥) الاختبار التائي لعينة ممرضي مستشفيات العزل على مقياس الصمود النفسي

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
١٢٠	٨٣	٨٤	٨,٤	١,٣٠	١,٩٦	٠,٠٥

ويمكن تفسير هذه النتيجة طبقا لما اشارت اليه نظرية ماسلو،اذ ان الفرد يحقق حاجة الى الامن والاستقرار عن طريق تواجده في المجتمع الامن او عن طريق القيم الروحية والدينية التي تؤمن بها (الغمري، ١٩٧٩، ص١٨٤)، ولكي يبقى الفرد يسعى نحو الوصول الى حالة مستقرة من الطمأنينة، وصولا للصمود النفسي في عمل امين، ويعتقد ماسلو ان المجتمع المستقر هو الذي يحرر الافراد من الخوف بخصوص توفير الطعام والسكن والتعرض للاعتداء في الشوارع او في البيت وتامين الضمانات مادية للانسان الذي يتقدم به العمر(صالح، ١٩٨٧،ص١٣٠) ويرى الباحث ان النتيجة جاءت وفق ما يعانيه المجتمع في ظل ظروف العزل والامراض السارية واهمها الاصابات بفايروس كورونا قد افقدت الممرضين بصورة عامة الصمودالنفسي، ولانهم دائما الشريحة المستهدفة لذا لديهم مستوى منخفض من الصمود النفسي، وجاءت هذه النتيجة غير متفقة مع ما توصلت اليه الدراسات ولعل السبب في ان العينات مختلفة.

الهدف الثاني

التعرف على العزلة النفسية لدى ممرضي مستشفيات العزل في بغداد الرصافة: اظهرت نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على المقياس بلغ (٨٢,١٨)، بانحراف معياري قدره (١٠,٦)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٧٥)، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٧,٢٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (١١٩)، مما يشير الى ان افراد العينة لديهم مستوى عال من الشعور بالعزلة النفسية، كما موضح بالجدول (٦).

الجدول (٦) الاختبار التائي لعينة ممرضي مستشفيات العزل على مقياس العزلة النفسية

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
١٢٠	٨٢,١٨	٧٥	١٠,٦	٧,٢٣	١,٩٦	٠,٠٥

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية ماسلو، التي ترى ان شعور الفرد بوجود خلل في شبكة العلاقات المتمثلة بالنبذ والعزلة وضعف العلاقات واغتراب الذات وفقدان الهدفية اللامعنى كونها حاجة نفسية تضم التقدير والقبول والتقبل، والعلاقات والتعاون والمساندة الاجتماعية، كما ان الانسان بفطرته كائن لا يمكن ان يحيا الا مع الاخرين من نوعه (البديري ، ٢٠١٣، ص ٦٣)، ويرى الباحث ان اشباع الحاجات الاساسية يعد اساسيا قبل اشباع الحاجات العليا للانسان، وعلى المجتمع ان لا يقف عقبة في سبيل تحقيقها على وجه الخصوص الامن النفسي وتعرضه للضغوط والاحباط جعله يشعر بالعزلة النفسية(الطائي، ١٩٩٤، ص٦٢)،وجائت هذه النتيجة مختلفة مع دراسة البديري ٢٠١٣ واتفقت مع دراسة خنيصر ٢٠١٠، علما ان عينة الدراستين كانت من الطلبة.

الهدف الثالث

التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي والالعزلة النفسية لدى ممرضي مستشفيات العزل : تحقيقا لهذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لافراد عينة البحث على مقياسي الصمود النفسي والعزلة النفسية، اذ بلغ معامل الارتباط ٠,١٣ ولاختبار دلالة هذا الارتباط تم استخدام الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وكانت القيمة التائية المحسوبة ١,٤٢ وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية لمعامل الارتباط البالغة ٠.١٩ عند درجة حرية ١١٩ ومستوى دلالة ٠.٠٥ مما يشير الى وجود علاقة ارتباطية قوية وعكسية بين المتغيرين كما موضح في الجدول (٧).

الجدول(٧) يمثل الارتباط بين مقياس اللصمود النفسي ومقياس العزلة النفسية

عدد العينة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة التائية لمعامل الارتباط		مستوى الدلالة
		المحسوبة	الجدولية	
١٢٠	٠,١٣	١,٤٢	٠.١٩	٠.٠٥

وتفسرهذه النتيجة ضمن النظرية المتبناة، اذ يرى ماسلو وجود نوعين من الحاجات لدى الانسان وهي الحاجات الاساسية والاخرى حاجات النمو، ويرى ان اشباع الحاجات الاساسية يعد اساسا قبل اشباع الحاجات العليا، فعندما يفشل الانسان في اشباع حاجاته الاساسية يصبح فريسة لعدم الاستقرار النفسي وبالتالي يضعف قدرته للتحمل والصمود النفسي(الطائي، ١٩٩٤، ص٦٢)، وبعد اشباع الحاجات الاساسية تبرز الحاجة للامن والاستقرار، وان اشباع هذه الحاجة يتطلب طمأنينة واستقرار وحماية ونظاما وتحررا من الخوف والقلق وتتمثل برغبة الفرد في تجنب الالم والحصول على الراحة الجسدية والنفسية والتخلص من الخوف والبحث عن الحماية والاستقرار النفسي (Stess,1989,p.32)، وان حرمان الفرد من اشباع هذه الحاجات يجعل الفرد يشعر بالعزلة النفسية(سليم، ٢٠٠٤، ص٤٩٢)،اذ يحقق الانسان حاجته الى الامن والاستقرار عن طريق تواجده في مجتمع امن يحكمه النظام او عن طريق القيم الروحية والدينية التي يؤمن بها (الغمري، ١٩٧٩، ص١٨٤) لذلك جائت النتائج مطابقة لما افترضته النظرية.

التوصيات

١. التاكيد على وسائل الاعلام في تعزيز االصمود النفسي لدى ممرضي مستشفيات العزل التي من شأنها تشجعهم على مواجهة تلك الظروف الصعبة، وتشجيعهم على معرفة دورهم في المجتمع، ومعرفة اهدافهم في الحياة والطرق السليمة التي تمكنهم من تحقيق ما يصبون اليه وترسيخها في نفوسهم والتي تؤدي بدورها في مساعدتهم في تحقيق اقصى درجات الصمودالنفسي.
٢. تشجيع الممرضين على المشاركة في النشاطات الجماعية، مثل الرياضة وغرس الاتجاهات التعاونية فيما بينهم لتنمية الثقة في نفوسهم.
٣. العمل على توعية الممرضين بالاثار الايجابية للصمودالنفسي والاثار السلبية للعزلةالنفسية من خلال توعية الاخرين بزيادة تقبلهم اجتماعيا لكي يتبدد شعورهم السلبي.

المقترحات

١. اجراء دراسة ارتباطية بين الصمود النفسي والعزلة النفسية على شرائح اجتماعية مختلفة.
٢. اجراء دراسة ارتباطية بين الصمود النفسي بمتغيرات اخرى مثل الشخصية الهامشية.
٣. اجراء دراسة ارتباطية بين للتعرف على العلاقة بين اللعزلة النفسية والشخصية التجنبية.

المصادر العربية

١. البديري، احمد زعلان (٢٠١٣) الشعور بالعزلة النفسية وعلاقتها بانماط التفكير لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة.
٢. جابر، عبد الحميد وعمر، محمود احمد (١٩٨٩) الحساسية الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بكل من الوحدة النفسية والتحصيل الدراسي، مجلة دراسات نفسية، ج(٢٦)، جامعة قطر، الدوحة.

٣. العكيلي، سلمان كاظم (٢٠٠٧) الصمودالنفسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غي منشورة ،القادسية.
٤. جودة، امال عبد القادر (٢٠٠٥) العزلة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الاطفال في محافظة غزة، المؤتمر التربوي الثاني للطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموح المستقبل في كلية التربية الجامعة الاسلامية (٢٢-٢٣/١١/٢٠٠٥) جامعة الاقصى، فلسطين.
٥. الحياني، عاصم، محمود، ندا (١٩٨٩) الارشاد التربوي والنفسي، دار الكتب، الموصل، في الخزاعي، بهاء حميدان(٢٠٠٥) الصمود وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، بابل.
٦. خنيصر، عبد الهادي كريم (٢٠١٠) فهم الذات وعلاقته بالعزلة النفسية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، ذي قار.
٧. الزبيدي كامل علوان والشمري، جاسم فياض (١٩٩٩) علم نفس التوافق، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
٨. زهران، تقيين محمد (١٩٩٤) الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الايتام من الجنسين وعلاقته باساليب الاباء في تنشأتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
٩. سليم، مريم داود (٢٠٠٤) علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.
١٠. الشيخ يوسف، محمود وجابر، عبد الحميد (١٩٦٤) سيكولوجية الفروق الفردية، دار النهضة العربية، بغداد.
١١. الشمري، جاسم فياض (٢٠٠٥) الانسان وعلم النفس في ضوء القرأن الكريم، بغداد.
١٢. صالح، قاسم حسين (١٩٩٨) نظريات معاصرة في علم النفس، ط١، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء.
١٣. الطائي، نادية شاكر هادي (١٩٩٤) قياس الحاجات النفسية لطلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة بغداد.

١٤. الطيب، احمد محمد (١٩٩٩) القياس والتقويم النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
١٥. العباسي، عبلة بنت حسين (١٩٩٩) الحرمان وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات والمقيمات بدور الرعاية الاجتماعية بالمنطقة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سعود بن عبد العزيز، السعودية.
١٦. عبد المقصود، اماني (١٩٩٨) مدى قابلية برنامج ارشادي في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى الاطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة.
١٧. علي، اسماعيل، ابراهيم (٢٠٠٩) اثر اسلوبين ارشاديين في خفض مستوى الشعور بالاغتراب لدى طلبة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
١٨. العزة، سعيد حسني (٢٠٠٠) الارشاد الجماعي العلاجي، ط١، الدار العلمية للنشر، عمان.
١٩. غباري، ثائر ابو شعيرة، خالد (٢٠٠٨) علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
٢٠. الغمري، ابراهيم (١٩٧٩) السلوك الانساني، دار الجامعات المصرية للنشر، القاهرة.
٢١. هال، كلفن (١٩٦٠) الشخصية بتحليل فرويد، ط١، ترجمة د. محمد الشنيطي، مكتبة القاهرة الحديثة، مصر.
٢٢. هول، كلفن ولندزي، جاردنر (١٩٧١) نظريات الشخصية، ترجمة احمد فرج، ط٢، دار المشاريع للنشر، القاهرة.
٢٣. يعقوب، امال محمد (١٩٨٩) علم النفس الاجتماعي، مطبعة التعليم العالي، كلية التربية–ابن رشد، جامعة بغداد.

المصادر الاجنبية

24. Bughman, E, Earl (1972) personality: the psychological study of the individual, prentic-Hall, INC, englewood cliffs, N.Jersy.
25. Bernard, Harold w. (1952) Mental Hygiene for Classroom teachers, Mcgraw Hill bock Com, Incny.
26. Chisel, e,e (1981) thiory of psychological measurement, MC graw-Hill, u.s.a.
27. Eysenck, H.j (1972) Encylopdia of psychology Vol.Search press, London.
28. Guilford, J.P (1959) personality, New York moghrow Hin, book, company, Int.
29. Mischel, W (1976) Introduction to psychology, New York, holt Rinehart Winston.
30. Maslow, A.H (1962) toward A psychology of Bening, bovan nostrand com. INCNY.
31. Perlman, D,& Peplau L (1981) Loneliness, Asource Book of Current theory Research and therapy, New York, John Willy and Sons, USA.
32. Rokach, A (2004) Loneliness then and now:Reflections on Social and Emotional Alienation in Every life, Current Psychology, Vol, 23, No,(1) 24.
33. Shaffer, J.B (1956) the psychology of Adjustment, Boston Houghton Mifiln co.
34. Symond, Percival M. (1964) the dynamic of human Adjustment"D.Appleton-Century com.NY.

مقياس العزلة النفسية بصورته النهائية

عزيزي الممرض...تحية وتقدير...

نضع بين يديك عددا من الفقرات، يرجى منك وضع علامة (√) تحت البديل الذي ينطبق عليك من بين البدائل الخمسة، مع العلم انه لاتوجد اجابة صحيحة او خاطئة لاي فقرة، وان افضل الجواب هو موقفك الفعلي، وان اجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحث لان استخدامها سيكون لغرض البحث العلمي فقط.

ت	الفقرات	دائما	كثيرا	غالبا	احيانا	ابدا
١.	اشعر اني مهمل من الاخرين					
٢.	افضل السكوت لاتجنب سخرية الاخرين					
٣.	ارى صعوبة ايجاد اصدقاء اوفياء					
٤.	اشعر بعدم اهتمام الاخرين بي					
٥.	اجد صعوبة في ايصال مشاعري للاخرين					
٦.	اشعر ان الكذب والنفاق هو ما يبعدني عن الاخرين					
٧.	اشعر بصعوبة مشاركة أرائي مع اشخاص لا اتوافق معهم					
٨.	اشعر ان الاخرين يريدون النيل مني					
٩.	اشعر اني غريب بين اصدقائي					
١٠.	اششعر بعدم انتمائي لعضوية اية جماعة					
١١.	اجد ان العلاقات الاجتماعية قائمة على المصالح					
١٢.	ابتعد عن اصدقائي لانهم لا يكتمون الاسرار					
١٣.	اشعر ان العلاقات قائمة للمجاملات					
١٤.	اختلاف الاخرين معي يمنعني من تقوية علاقاتي بهم					
١٥.	الخجل يمنعني من ابداء افكاري					
١٦.	خيانة الاصدقاء تمنعني من اقامة صداقات جديدة					
١٧.	اشعر اني وحيد في هذه الحياة					
١٨.	تدوم علاقاتي باحد لفترة طويلة					
١٩.	علاقاتي الاجتماعية سطحية					

٢٠.	افضل ان لا اكون مولدا في هذه الحياة					
٢١.	اشعر اني لا يحبني شخص لذاتي					
٢٢.	افضل العيش في زمان ومكان اخر					
٢٣.	احس بذاتي حين ابتعد عن الاخرين					
٢٤.	اجد في الابتعاد عن الاخرين راحة لي					
٢٥.	اشعر باليأس وفقدان الامل					

مقياس الصمود النفسي

عزيزي الممرض...تحية وتقدير...

نضع بين يديك عددا من الفقرات، يرجى منك وضع علامة (√) تحت البديل الذي ينطبق عليك من بين البدائل الخمسة، مع العلم انه لاتوجد اجابة صحيحة او خاطئة لاي فقرة، وان افضل الجواب هو موقفك الفعلي، وان اجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحث لان استخدامها سيكون لغرض البحث العلمي فقط.

ت	الفقرات	دائما	كثيرا	غالبا	احيانا	ابدا
١.	اعمل على تحقيق اهدافي مهما كانت العقبات					
٢.	اعالج اموري الحياتية بنفسي					
٣.	اعتقد انني قادر على تكوين علاقات ايجابية مع الاخرين					
٤.	طيبتي تجعلنيمحبوبا عند اصدقائي					
٥.	تدفعني نجاحات الماضي لمواجهة صعوبات المستقبل					
٦.	اشعر بالرضا لما وصلت اليه من مستوى علمي					
٧.	اتقبل نقد افراد اسرتي واصدقائي دون الشعور بالانزعاج					
٨.	افضل البساطة في المظهر والملبس					
٩.	اعمل لفترة طويلة دون ان اشعر بالتعب					
١٠.	اخاف الموت رغم انه حق علينا					
١١.	احب ان اشارك الاخرين مسراتهم واحزانهم					

١٢.	افضل الالتزام بالمظاهر الاجتماعية					
١٣.	اشعر ان صحتي جيدة					
١٤.	اشعر ان مهنتي في المستقبل تساعدني على تكوين اسرة					
١٥.	اشعر انني قادر على حل مشكلاتي اليومية بهدوء					
١٦.	اشعر بالسعادة عندما اكون بين افراد اسرتي					
١٧.	اتعامل مع الناس ببساطة ودون تكلف					
١٨.	انام نوما عميقا خاليا من الكوابيس الليلية					
١٩.	اشعر بالتفاؤل عندما افكر في المستقبل					
٢٠.	من الافضل ان اكون شخصا يأخذ اكثر مما يعطي					
٢١.	اتمسك بأرائي التي اعتقد بصحتها					
٢٢.	افضل عدم التأخر في تقديم العون للاخرين					
٢٣.	مساعدة اهلي وانجاز واجبي معا يشعراني بالضيق					
٢٤.	اشعر بالرغبة في الانسحاب عندما اكون مع الاخرين					
٢٥.	اشعر بالضيق لسرعة حديث الاخرين دون توقف					
٢٦.	اشعر ان اختصاصي لايتناسب وطموحاتي					
٢٧.	اطلب رأي الاخرين ومشورتهم عندما تواجهني مشكلة					
٢٨.	اشعر بالقلق من احتمال اصابتي بمرض ما					

السمـــات الشخصية لمروجي الشائـعات

م.م أحمد علي محمد جوري

أ.م. د. افراح احمد نجف

كلية الآداب- جامعة بغداد

السمــات الشخصية لمروجي الشائــعات

م.م أحمد علي محمد جوري
أ.م. د. افراح احمد نجف

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة سمات الشخصية لمروجي الشائعات ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس السمات الشخصية لمروجي الشائعات وتألف من (٣٩) فقرة وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات) حيث تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء، واستخرجت مؤشرات الثبات بطريقة أعادة الاختبار والفا–كرونباخ لسمات الشخصية وبعد تطبيق المقياسين على عينة مؤلفة من (٢٥٣) طالب وطالبة من جامعة بغداد وباستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة تم التوصل الى مجموعة من النتائج منها:

١. ان عينة البحث تتسم بسمة الذهانية والانبساطية والكذب ولا تتسم بسمة العصابية.

وفي ضوء النتائج وضع الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Personality traits of rumormongers

A research extract from a THESIS SUBMITTED TO THE COUNCIL OF THE COLLEGE OF ARTS / UNIVERSITY OF BAGHDAD IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF VOCATIONAL MASTER OF ARTS IN PSYCHOLOGY (PSYCHOLOGICAL OPERATIONS)

AHMED ALI MOHAMMED JOURI
ASSIST.PROF. AFRAH AHMED NAJAF (PHD)

Summary:

The current study aimed to identify the personality traits of rumor promoters, and to achieve the research objectives, the researcher built a scale for rumormongers' personality traits consisting of (39) items and structures. Retesting and Alpha Cronbach for personality

traits, and after applying the two scales to a sample of (253) male and female students from the University of Baghdad and using appropriate statistical methods, a set of results were reached, including: The research sample was characterized by psychosis, extraversion and lying, not neuroticism. According to the results, the researcher developed a set of recommendations and suggestions.

مشكلة البحث Research problem:

يخوض العالم باستمرار الكثير من أنواع الحروب ومنها الحرب النفسية، والشائعات من اهم أدواتها اذ تلعب دوراً كبيراً في التأثير على الأمن النفسي للفرد والمجتمع، وتستعمل على نطاق واسع في المجالات والقطاعات الصناعية والتجارية والسياسية والعسكرية والصحية والزراعية والتعليمية، وظهور الوسائل والتقنيات الحديثة أسهم في انتشارها بصورة أسهل وأسرع.

تكمن خطورة الشائعة في كونها حرب نفسية إيديولوجية تغير من اتجاهات الأفراد وسلوكياتهم، فهي تسهم في خفض الأمن النفسي للأفراد، فعلى الرغم من كونها مجرد كلمات أو إشارات إلا إنها تمتلك قوة تأثير كبيرة على مشاعر الأفراد ومدركاتهم، (عبد الهادي، ٢٠١٨، ص ٢).

تشير دراسة (روزناو Rosnow 1991) ان مروجي الشائعات يتسمون بانخفاض القدرة على تحمل الغموض المعرفي مما يودي إلى ارتفاع القلق و التوتر النفسي وهذا يدفعهم إلى أطلاق الشائعة او ترويجها للتنفيس عن هذه المخاوف و التوترات ولاسيما في ضل نقص المعلومات لدى الافراد (Rosnow , 1991 , p : 486) وهذا يؤدي بدوره الى أثار سلبية في تفاعلهم الاجتماعي بصورة عامة و في دراسة أجراها (باكنر Buckner ١٩٦٥) على طلاب الجامعة تبين ان الافراد ينقسمون على نوعين مروجين وغير مروجين فالمروجين ذوي أتجاه غير النقدي في تلقي المعلومات لا يستعملون قدرتهم النقدية في تحري الحقيقة ويميلون الى ترويج الشائعات نتيجة انخفاض القدرة على النقد

للمعلومات ومصدرها أي انخفاض السيطرة المعرفية لديهم مما يمكن ان يؤثر سلبا في أدائهم الاكاديمي (Buckner, 1965, p: 57- 64) .وكما اشارت دراسة (أبو ناهية ١٩٨٩) في السياق نفسهِ الى ان أختلافات النتائج في الميدان نفسهِ من مجتمع لأخر يمكن ان يُعزى الى المتغيرات الحضارية والثقافية للمجتمع وان تغاير مستويات وأنواع القيم يؤثر في طبيعة سمات الشخصية ومستوياتها من مجتمع لأخر، وهذا يعني وجود علاقة تبادلية بين ثقافة المجتمع وطبيعة سمات الأفراد في هذا المجتمع (ابو ناهية ، ١٩٨٩:ص ١٣).ونظراً لأهمية شريحة طلاب الجامعات وما سيقدمونه في المستقبل تولد لدى الباحث الرغبة في معرفة سمات الشخصية الخاصة بمروجي الشائعات لما للشائعات من تأثير كبير في سلامة الفرد والمجتمع وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الاتي : ماهي السمات الشخصية للتي يتسم بها مروجي الشائعات ؟

أهمية البحث Research importance:

تُعد الشائعات من أقدم وسائل الأعلام عبر التأريخ، فقبل اعتماد الكتابة كان التخاطب هو قناة التواصل الوحيدة في المجتمعات، إذ كانت الشائعات وسيلة لنقل الأخبار وبناء السمعة أو تقويضها، وتأجيج الفتن والحروب (كابفرير، ٢٠٠٧، ص١٣). على الرغم من قدم موضوع الشائعات، إلا ان بداياتها العلمية والمنظمة بدأت مع بداية الحرب العالمية الأولى، وكان للحرب العالمية الثانية دوراً بارزاً في تطوير وترسيخ الدراسات والنظريات العلمية الخاصة بموضوع الشائعات لما لها من أهمية كبرى في اضعاف جبهة العدو الداخلية حتى اصبحت فيما بعد أحد أهم اركانها إذ تم استخدامها بطريقة فعالة في خفض الروح المعنوية وبث التفرقة والخوف والرعب والكراهية والشك بين أفراد المجتمع (الكبيسي واخرون، ١٩٨٣: ص ١٥١) .

وللأهمية التي تتمتع بها الشائعات في اثناء الحروب قام الجيش الالماني بالاستعانة بالعلماء والمتخصصين لإيجاد طريقة أو اختراع وسيلة تؤدي الى استهداف ذات الإنسان وقدراته المعنوية والذهنية، وقد تم التوصل الى طريقة فعالة وهي (الشائعات) إذ تم استخدامها من اجل بث التفرقة والخوف والكراهية والتردد والانهزامية بين صفوف العدو (شلبي ، ١٩٧٥ : ص١٥).

ومـــن اوائـــل الدراســـات عـــن الشـــائعات هـــي دراســـة البـــورت و بوســـتمان Postman & Allport (1947) تحت عنوان "سيكولوجية الشائعة" إذ تناولت هذه الدراسة الشائعة خلال الحرب ولاسيما ان العالم كان يشهد حربين عالميتين انتشرت خلالهما الشائعات بشكل غيّر من نتائج المعارك، لقد تناولت هذه الدراسة الشائعة من ناحية دور العوامل الإدراكية في تشويه الأخبار والحقائق ، (البورت و بوستمان ، ١٩٦٤ : ص٥٢).

و يعتبر ايزنك Eysenck ان الفرد المنبسط له سلوك سوي اكثر مقايستاً بالعصابي الذي يؤخذ سلوكه على انه انعزالي و من أهم سمات الفرد المنبسط أنه يميل للنشاط و الاندفاعية وحب الاجتماعات وكثرة الأصدقاء و لا يحب العمل بمفرده و يبحث عن الانفعالات القوية و المخاطرة و القيام بالمشاريع و يبادر تحت حافز الأنا و يحب التغيير المبالغ و غير مبالي و قليل المطالبة و متفاعل و يحب المزاح.....الخ. أما العصابي فيتميز بانخفاض الاتزان الانفعالي و النشاط الزائد و الحساسية الشديدة و يشكو من اضطراب حركي و صداع في الرأس و اضطراب هضمي و الأرق.....الخ (كريمة ،٢٠٠٥، ص: ٩).

واشار (القحطاني ٢٠١٧) الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين سمة الانبساط و جودة الحياة وعلاقة عكسية بين سمة العصابية و جودة الحياة (القحطاني ، ٢٠١٧ ، ص : ٢٩٢). وبذلك تتمثل اهمية البحث الحالي في كونه يتناول متغيرات مهمة متمثلة بسمات الشخصية واهمية العينة وهي مروجي الشائعات، وهم بالطبع فئة الشباب الجامعي كونهم الاكثر استخداماً لهذه المواقع ومن ثم الأكثر ترويجاً للمعلومات والأخبار من دون معرفة عواقب هذه الشائعات وترويجها.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعّرف على سمات الشخصية (العصابية، الذهانية، الانبساطية، الكذب) لمروجي الشائعات.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد من الذكور والأناث وللتخصصين العلمي والانساني وللعام الدراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١

تحديد المصطلحات:

سمات الشخصية Personality traits :

١. ايزنك Eysenck ١٩٦٧ : "هي التنظيم الثابت، والدائم الى حد ما لطبع الفرد، ومزاجه، وعقله، وبنية جسمه، والذي يحدد توافقه مع البيئة" وقد اشر ايزنك الى أربعة مجالات اساسية في سمات الشخصية هي

العصابية: استعداد للإصابة باضطراب نفسي، ومبالغة في الاستجابة، وقلق، واكتئاب، وتدني الذات، وتقلب المزاج.

الذهانية: اضطراب يؤدي الى تطور مشاعر البرود، والقسوة، والعدوان، والتمركز حول الذات، والتصلب، وغرابة الاطوار.

الانبساطية: استجابة اجتماعية وتفاعل نشط وميل نحو المرح، والحيوية.

الكذب: سلوك اجتماعي مكتسب يلجأ له الفرد لتزييف الذات، وتجميلها.

(بلان، ٢٠١٢، ص: ٢٥).

الإطار النظري:

نظرية ايزنك Eysenck للسمات

اعتمدت نظرية أيزنك Eysenck على علم النفس والوراثة، على الرغم من أنه كان يعطي العادات المكتسبة أهمية عظمى، إلا أنه اعتبر أن الشخصية والفروق الفردية هي نتيجة المورثات الجينية، كما اهتم ايضاً بما يسمى المزاج، وهو ذلك الجانب من شخصيتنا التي تعتمد على الجينات الوراثية، أو هو أمر فطري من الولادة، أو حتى قبلها (Boeree ,2006). وقد أستخدم أيزنك في وصف الشخصية مفهومين أساسيين هما السمة (TRAIT) والنمط (TYPE) ومدى الأرتباط بينهما في توضيح السلوك، وحدد أيزنك النمط بأنه مجموعة من السمات المترابطة ، بينما حدد السمة بأنها مجموعة من

الأفعال السلوكية المترابطة ، أو مجموعة من الميول الفعلية المترابطة، وأنه من خلال العلاقة بين المفهومين تمكن أيزنك من تنظيم السلوك الإنساني و يعرف ايزنك سمات الشخصية بالتنظيم الثابت والدائم الى حد ما لطبع الفرد ومزاجه وعقلة وبنية جسمه ،الذي يحدد توافقه مع البيئة (البادي ، ٢٠١٤ ، ص : ١٩).

وقد حدد أيزنك أربعة عوامل عَدها وحدات أساسية مصدرية ومستقلة للشخصية وهي:

١. العصابية Neuroticism: وهي استعداد نفسي ومبالغة في الاستجابة وقلق واكتئاب وتدني الذات وتقلب المزاج. وتعتبر بنية أولية وليست مجرد جملة من الأعراض وهي مشتقة من استثارة الجهاز العصبي المستقل ويشبه فكرة عدم الاتزان الانفعالي فالأفراد الذين يقعون عند طرف بعد العصابية يميلون إلى التعرض للقلق ويسهل استثارتهم ويحتمل أن يشكون من الصداع والأرق وفقدان الشهية وعلى الرغم من احتمالية تعرضهم للاضطرابات العصابية في ظل الظروف الضاغطة المتكررة إلا أن معظمهم لا يواجهون إلا مشكلات قليلة ويؤدون عملهم ويقومون بواجبهم الأسرى والمجتمعي على نحو مناسب وسليم ، ويعتبر سلوك العصابي أقل وضوحاً من سلوك المنبسط (ابو هاشم، ٢٠٠٦، ص : ١٩).

٢. الذهانية Psychoticism وهي اضطراب يؤدي الى تطور مشاعر البرود والقسوة والعدوان والتمركز حول الذات والتصلب وغرابة الاطوار. ويوصف الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة على هذا البعد بانه بارد وعدواني وقاس، مما يؤدى إلى سلوك مضاد للمجتمع وأقل طلاقة من الناحية اللغوية وتركيزه أقل وذاكرته أضعف وبطيء جداً في الأعمال العقلية والإدراكية، على عكس الدرجة المنخفضة على المقياس توحى بالسواء والعادية وعدم التعرض لمثل هذه الظواهر السابقة (عبد الخالق، ١٩٩٣، ص: ١٥٧).

٣. الانبساط Extraversion وهي استجابة اجتماعية وتفاعل نشط وميل نحو المرح والحيوية. ويتصف الفرد المنبسط بأنه شخص اجتماعي يحب التواجد مع الأخرين

ولـه صـداقات عديـدة وغيـر محـب للقراءة أو الدراسـة منفـرداً ويسـعى وراء الاسـتثارة ويتطوع لعمل الأشياء غير المفروضة عليه ومندفع وسريع التصرف ومحب للتغيير وحاضر الإجابة دائماً ومتفائل غير متشائم ويأخذ الأمور ببساطة ومرح وضحوك ودائم الحركة والنشاط وسريع الانفعال ويميل للعدوان ولا يسيطر على انفعالاته بدقة ويتميز بذاكرة أطول للأرقام ويميل للتركيز على التفاصيل بالنسبة للمواقف الجديدة ويفضل الصور الأكثر إشراقاً وألواناً (عبد الخالق ، ١٩٩٣، ص : ١٥٦).

٤. الكذب Lying : وهو سلوك اجتماعي مكتسب يلجأ له الفرد لتزييف الذات وتجميلها. ويوصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم يتسمون بالدفاعية والحساسية والجمود والسلبية وفقد الشعور بالأمن وضعف الاستبصار بالذات والتوتر والخداع والتزييف ، أما الدرجة المنخفضة فتوحي بقدر كبير من الاستقلال والإفصاح والنضج ورغبة في الإقرار بالعيوب ويجب وضع ثلاثة اعتبارات حول هذا البعد هي أنه قد يكون سمة شخصية ذات دلالة أو عادة تعبيرية وأسلوبية غير جديرة بالاهتمام أو حالة مزاجية وقتية (ابو هاشم، ٢٠٠٦، ص : ٢٠). وتُعد هذه النظرية هي الإطار المفسر لسمات الشخصية التي اعتمدها الباحث لتفسير نتائج البحث الحالي ولبناء مقياس السمات.

اجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المستعمل في البحث الحالي واجراءاته من حيث تحديد المجتمع و اختيار العينة ، واجراءات أعداد اداتا البحث ، فضلاً عن الوسائل الاحصائية التي اعتمد عليها البحث في تحليل النتائج وبالشكل الاتي:

اولاً- منهجية البحث:

ان المنهج المستعمل في البحث الحالي هو المنهج الوصفي (Descriptive Research) الذي يسعى الى تحديد الظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها وبالنتيجة يعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢).

ثانياً- مجتمع البحث.

يقصد بمجتمع البحث او المجتمع الاحصائي للبحث جميع الافراد الذين تُدرس الظاهرة لديهم الممثلون لكل الافراد الذين نجمع منهم البيانات التي يمكن تعميم النتائج عليهم (العتوم،٢٠٠٤، ص:٨٨). وقد تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات جامعة بغداد البالغة (٢٤) كلية في الاختصاصات العلمية والانسانية وبمجموع كلي هو (٤٦٩٦٣) طالباً وطالبة موزعين بواقع (١٢) كلية للاختصاصات العلمية وبلغ مجموع طلبتها من كلا الجنسين (٢١٥٢٦) و(١٢) كلية للاختصاصات الانسانية ومجموع طلبتها من كلا الجنسين (٢٢٨٧٧) موزعين بواقع (٢١٦٧٧) من الذكور و(٢٢٧٢٦) من الاناث حسب بيانات شعبة الدراسات والتخطيط والمتابعة في رئاسة جامعة بغداد

ثالثاً – عينة البحث:

يقصد بالعينة ذلك الجزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، يختاره الباحث على وفق قواعد خاصة حتى تمثل المجتمع تمثيلاً دقيقاً (البياتي،١٩٧٧، ص:٢٣٥). اعتمد الباحث في اختيار عينة البحث على الطريقة الطبقية العشوائية ، بعد ان اجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة بلغت (٨٦٠) طالباً وطالبة، اعد الباحث استبانة تتضمن مجموعة من الاسئلة المغلقة تكون الاجابة عنها بـ (نعم ، لا) وبعد تفريغ بياناتها تم استثناء (٦٠٧) طالباً وطالبة لعدم ممارستهم لسلوك ترويج للشائعات على وفق ما اجابوه في استبانة سمات المروجين وبذلك بلغت العينة (٢٥٣) طالباً وطالبة وبواقع (١٠٩) للاختصاصات العلمية، و(١٤٤) للاختصاصات الإنسانية، وكذلك بواقع (٨٤) طالباً من الذكور، و(١٦٩) طالباً من الإناث والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢)

عينة البحث موزعة بحسب التخصص (علمي ، انساني) والنوع (ذكور ، اناث)

ت	الكلية	التخصص	ذكور	إناث	الكلي
١.	الهندسة	علمي	٣٧	٧٢	١٠٩
٢.	الآداب	إنساني	٤٧	٩٧	١٤٤
المجموع الكلي			٨٤	١٦٩	٢٥٣

رابعاً – اداة البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي ولعدم توفر اداة مناسبة لقياس سمات الشخصية لدى العينة من مروجي الشائعات فقام الباحث ببناء مقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات.

مقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات

بعد إطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال الشائعة، تعذر عليه الحصول على مقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات بلائم عينة البحث، لذا ارتأى الباحث بناء مقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات تتوفر فيه الخصائص السيكومترية حيث اتبع الخطوات العلمية لبناء المقياس وكالاتي :

١. أطلع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الشائعة وسمات الشخصية ومنها (مشعل ٢٠٠٩) و (ابو عجوة ٢٠١٣) و (الكردي ٢٠١٣) و (عبد الهادي ٢٠١٨) و (وافي ٢٠١٥).

٢. تبنى منظور ايزنك (١٩٤٣) Eysenck ,وتعريفه النظري لسمات الشخصية هو التنظيم الثابت، والدائم الى حد ما لطبع الفرد، ومزاجه، وعقله، وبنية جسمه، والذي يحدد توافقه مع البيئة (بلان، ٢٠١٢، ص: ٢٥).

ويتألف المقياس من اربعة مجالات وهي (العصابية، الذهانية، الانبساطية، الكذب) : العصابية: استعداد للإصابة باضطراب نفسي، ومبالغة في الاستجابة، وقلق، واكتئاب، وتدني الذات، وتقلب المزاج. الذهانية: اضطراب يؤدي الى تطور مشاعر البرود، والقسوة، والعدوان، والتمركز حول الذات، والتصلب، وغرابة الاطوار. الانبساطية: استجابة اجتماعية وتفاعل نشط وميل نحو المرح، والحيوية. الكذب: سلوك اجتماعي مكتسب يلجأ له الفرد لتزييف الذات، وتجميلها. (بلان، ٢٠١٢، ص: ٢٥).

٣. تألف المقياس من (٣٩) فقرة ، تكون الاجابة عنها بـ (نعم ، لا) واعطيت درجتان للبديل (نعم) ودرجة واحدة للبديل (لا)

أعداد تعليمات المقياس:

حرص الباحث على ان تتسم تعليمات مقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات بالدقة، والوضوح عند تقديمها للمستجيبين مع اهمية ان تعبر أجابة المستجيب عن رأيه الشخصي وما يعتقده من دون التأثر بآراء الآخرين، وملاحظاتهم ولا ضرورة لذكر الاسم حفاظاً على سرية المعلومات التي يثبتها المستجيب.

عرض الاداة على المحكمين:

بعد ان تم صياغة تعليمات المقياس وفقراته البالغة (٣٩) فقرة وبديليه، قام الباحث بعرض المقياس بصورته الاولية، على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثلاثة عشر محكم، ومن تخصص علم النفس الملحق (١).

ولقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر بين المحكمين للإبقاء على الفقرة او حذفها (عودة،٢٠٠٥، ص:١٥٧). وفي ضوء استجابة المحكمين تمت الموافقة على جميع الفقرات ولم يتم تعديل اي فقرة ، وكما موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

اراء المحكمين حول فقرات مقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات

ت	المجالات	أرقام الفقرات	الموافقون		المعارضون	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١.	العصابية	١،٢،٥،٦،٩،١٠	١٣	%١٠٠	–	–
		٣،٤،٧،٨	١٢	%٩٢,٣١	١	%٧,٦٩
٢.	الذهانية	١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠	١٣	%١٠٠	–	–
٣.	الانبساطية	٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧،٢٨،٢٩	١٣	%١٠٠	–	–
		٣٠	١٢	%٩٢,٣١	١	%٧,٦٩
٤.	الكذب	٣١،٣٢،٣٣،٣٤،٣٥،٣٧،٣٨،٣٩	١٣	%١٠٠	–	–
		٣٦	١٢	%٩٢,٣١	١	%٧,٦٩

العينة الاستطلاعية:

استهدف هذا الاجراء: وضوح تعليمات المقياس وبدائله فضلاً عن كشف الفقرات التي تتصف بالغموض او قلة الوضوح لأفراد العينة ومحاولة تعديلها ومن ثم حساب الوقت المستغرق في الاجابة على المقياس لأن ذلك يحقق مدى فهم العينة للتعليمات ومعرفة مدى وضوحها لديهم (فرج، ١٩٩٨، ص: ١٦٠). وللتحقق من هذا الاجراء تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (٣٢) طالباً وطالبه من كلية التربية وكلية العلوم موزعين بالتساوي على وفق متغيري التخصص والنوع، وكما موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

العينة الاستطلاعية لمقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات على وفق متغيري التخصص والنوع

ت	الكلية	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
١	التربية	إنساني	٨	٨	١٦
٢	العلوم	علمي	٨	٨	١٦
المجموع			١٦	١٦	٣٢

وثبت للباحث بعد التطبيق الاستطلاعي ان فقرات المقياس وبدائله وتعليماته كانت واضحة واستغرق افراد العينة في الاجابة على جميع الفقرات وقتا تراوح ما بين (١٥ –٢٠) دقيقة.

التحليل الاحصائي للفقرات:

ان الغرض الاساس من هذا الاجراء هو تحليل فقرات المقياس لأن المقياس الجيد يستند الى فقرات جيدة يتكون منها ومن الضروري تحليل كل فقرة من فقرات المقياس لتثبيت الفقرات التي تتفق والغايات المنطقية والأسس التي وضعت لأجل قياسها (Freeman, 1962، P: 113).

القوة التمييزية Discrimination Power:

تعد القوة التمييزية بمدى قدرة الفقرة على التمييز بين المستجيبين الذين حصلوا على درجة عالية في الاجابة على المقياس وبين اقرانهم الذين حصلوا على درجة واطئة في المقياس نفسه(Stanly & Wrightsman, 1982, p: 51). اي بين المستجيبين المميزين في السمة التي تقيسها فقرات الاختبار وبين أقرانهم الضعفاء في السمة Gronnlud, 1971, (p: 51).

وعند مقارنة من حصلوا على اجابات عالية على الفقرات مع من حصلوا على اجابات واطئة يتم تحديد نسبة المستجيبين في المجموعة العليا ونسبة المستجيبين في المجموعة الدنيا والاختلاف بين النسبتين هو التمييز Kaplan & saccuzoo, 1982, (p: 146).

واعتمد الباحث في استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس على طريقة المقارنة الطرفية باستخدام أسلوب العينتين المتطرفتين ومن ثم تصحيح فقرات المقياس وجمع درجات الاجابة لكل مستجيب من أفراد العينة ثم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة الى أدنى درجة ومن ثم اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات التي تسمى بالمجموعة العليا والتي بلغ عددها (٦٨) طالباً وطالبة ونسبة (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أدنى الدرجات والتي تسمى بالمجموعة الدنيا والتي بلغ عدد افرادها (٦٨) طالباً وطالبة.

تم استعمال مربع كآي لمعرفة دلالة فقرات المقياس ، ومعامل فآي لمعرفة اتجاه الدلالة ، وتبين ان جميع الفقرات دالة موجبة لأن قيم مربع كآي المحسوبة اكبر من قيمة مربع كآي الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) ، علماً ان من عيوب قيم مربع كآي ان دلالتها دائماً موجبة لذا وباستعمال معامل فآي لمعرفة اتجاه الدلالة ، تبين ان جميع اتجاه فقرات المقياس موجبة ، اي ان جميع فقرات المقياس مميزة والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

القوة التمييزية لفقرات سمات الشخصية لمروجي الشائعات باستعمال طريقة المقارنة الطرفية

الفقرة	المجالات	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		قيمة مربع كآي		قيمة	الدلالة
		(واحد)	(اثنان)	(واحد)	(اثنان)	المحسوبة	الجدولية*	فآي	(٠,٠٥)
١	سمة العصابية	٦٤	٤	٥٣	١٥	٧,٤٠٣	٣,٨٤	٠,٢٣٣	دالة موجبة
٢		١٧	٥١	٢	٦٦	١٣,٧٦٥		٠,٣١٨	دالة موجبة
٣		٥٧	١١	٣٨	٣٠	١٢,٦٠٥		٠,٣٠٤	دالة موجبة
٤		٤٧	٢١	٢٢	٤٦	١٨,٣٨٦		٠,٣٦٨	دالة موجبة
٥		٦٧	١	٥٢	١٦	١٥,١٢٦		٠,٣٣٣	دالة موجبة
٦		٣٥	٣٣	١٧	٥١	١٠,٠٨٨		٠,٢٧٢	دالة موجبة
٧		٢٧	٤١	٥	٦٣	١٩,٧٧٩		٠,٣٨١	دالة موجبة
٨		٦٧	١	٥١	١٧	١٦,٣٩٢		٠,٣٤٧	دالة موجبة
٩		٦٦	٢	٥٤	١٤	١٠,٢٠٠		٠,٢٧٤	دالة موجبة
١٠		٦٤	٤	٤١	٢٧	٢٢,١٠٣		٠,٤٠٣	دالة موجبة
١١	سمة الذهانية	٤٨	٢٠	١٢	٥٦	٣٨,٦٥٣	٣,٨٤	٠,٥٣٣	دالة موجبة
١٢		٢٧	٤١	٦	٦٢	١٧,٦٥٤		٠,٣٦٠	دالة موجبة
١٣		٤٧	٢١	١٢	٥٦	٣٦,٦٧٢		٠,٥١٩	دالة موجبة
١٤		١٩	٤٩	٣	٦٥	١٣,٨٨٢		٠,٣١٩	دالة موجبة
١٥		٢٣	٤٥	١	٦٧	٢٤,٤٨٨		٠,٤٢٤	دالة موجبة
١٦		١٨	٥٠	٤	٦٤	١٠,٦٢٨		٠,٢٨٠	دالة موجبة
١٧		٦٠	٨	٤٠	٢٨	١٥,١١١		٠,٣٣٣	دالة موجبة
١٨		٤٢	٢٦	٧	٦١	٣٩,٠٨٠		٠,٥٣٦	دالة موجبة
١٩		٣٥	٣٣	٢	٦٦	٤٠,٤٣٢		٠,٥٤٥	دالة موجبة
٢٠		٤٥	٢٣	٣٢	٣٦	٥,٠٥٩		٠,١٩٣	دالة موجبة
٢١	سمة الإنبساطية	٦١	٧	٢٩	٣٩	٣٣,٦٣٩	٣,٨٤	٠.٤٩٧	دالة موجبة
٢٢		٤٤	٢٤	١١	٥٧	٣٣,٢٤٤		٠,٤٩٤	دالة موجبة
٢٣		٣٣	٣٥	١٢	٥٦	١٤,٦٤٦		٠,٣٢٨	دالة موجبة
٢٤		٤٤	٢٤	٢٢	٤٦	١٤,٢٤٨		٠,٣٢٤	دالة موجبة
٢٥		٢٧	٤١	١١	٥٧	٩,٣٤٩		٠,٢٦٢	دالة موجبة
٢٦		٤١	٢٧	١٩	٤٩	١٤,٤٣٥		٠,٣٢٦	دالة موجبة
٢٧		٣٩	٢٩	١٧	٥١	١٤,٦٩٣		٠,٣٢٩	دالة موجبة
٢٨		٤٠	٢٨	٢٠	٤٨	١١,٩٣٠		٠,٢٩٦	دالة موجبة

٢٩		٣٢	٣٦	٥	٦٣	٢٧,٠٦٦		٠,٤٤٦	دالة موجبة
٣٠		٦٢	٦	٤٨	٢٠	٩,٣٢٠		٠,٢٦٢	دالة موجبة
٣١	سمة الكذب	١٧	٥١	٠	٦٨	١٩,٤٢٩	٣,٨٤	٠,٣٧٨	دالة موجبة
٣٢		١٥	٥٣	٥	٦٣	٥,٨٦٢		٠,٢٠٨	دالة موجبة
٣٣		١٠	٥٨	٣	٦٥	٤,١٦٨		٠,١٧٥	دالة موجبة
٣٤		٦٢	٦	٥٠	١٨	٧,٢٨٦		٠,٢٣١	دالة موجبة
٣٥		٤٤	٢٤	١٢	٥٦	٣١,٠٨٦		٠,٤٧٨	دالة موجبة
٣٦		٣٠	٣٨	٨	٦٠	١٧,٦٧٦		٠,٣٦١	دالة موجبة
٣٧		٦٠	٨	٣٣	٣٥	٢٤,٧٩٢		٠.٤٢٧	دالة موجبة
٣٨		٢٦	٤٢	١١	٥٧	٨,٣٥٤		٠,٢٤٨	دالة موجبة
٣٩		٣١	٣٧	٥	٦٣	٢٥,٥٣٨		٠,٤٣٣	دالة موجبة

*ان القيمة مربع كآي الجدولية هي (٣,٨٤) وبدرجة حرية (١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

ارتباط الفقرات بالسمة التي تنتمي اليها:

ان ميزة طريقة الاتساق الداخلي تكمن في ان المعيار يمثل الدرجة الكلية على الاختبار نفسه ويتمثل استخدام طريقة المجموعات المتغايرة احيانا في ان اداء المجموعة العليا على كل فقرة بمقارنتها مع المجموعة المعيارية العليا على كل فقرة بمقارنتها مع المجموعة المعيارية الدنيا ومن ثم الاحتفاظ بالفقرات التي تظهر ارتباطا مع الاختبار (Anastasi, 1988, p: 154). وباستخدام البيانات نفسها المتوافرة في تطبيق اسلوب العينتين المتطرفتين فان معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لكل سمة من السمات (العصابية ، الذهانية ، الانبساطية ، الكذب) ، وباستعمال معامل ارتباط بوينت بايسيريل (point biserial) تبين ان جميع الفقرات دالة لانها اكبر من القيمة الجدولية(٠,١٣٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥١) اي تعد جميع الفقرات صادقة والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

معامل ارتباط بوينت بايسيريل لارتباط الفقرات بالسمات التي تنتمي اليها

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	ارقام الفقرات	قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال
١	سمة العصابية	١٠	١	٠,٤٢٠
			٢	٠,٤٣٢
			٣	٠,٥٥٤
			٤	٠,٤٧٦
			٥	٠,٤٩٨
			٦	٠,٤٨٧
			٧	٠,٣٩٩
			٨	٠,٥٦٥
			٩	٠,٤٤٣
			١٠	٠,٤١١
٢	سمة الذهانية	١٠	١١	٠,٤٨١
			١٢	٠,٤٠٣
			١٣	٠,٤٦٥
			١٤	٠,٤٢٧
			١٥	٠,٥٤٩
			١٦	٠,٤١٠
			١٧	٠,٤٣٨
			١٨	٠.٤٥٦
			١٩	٠,٤٩٤
			٢٠	٠,٤٧٢
٣	سمة الانبساطية	١٠	٢١	٠,٥٨٧
			٢٢	٠,٥٦٤
			٢٣	٠,٥٠١

			٢٤	٠,٥٢٢
			٢٥	٠,٥٣٤
			٢٦	٠.٥٠٥
			٢٧	٠,٥١٩
			٢٨	٠,٥٨٢
			٢٩	٠,٥٤٢
			٣٠	٠,٤٥٤
٤	سمة الكذب	٩	٣١	٠,٤٨١
			٣٢	٠,٥٢٣
			٣٣	٠,٤٩٧
			٣٤	٠,٥٠٥
			٣٥	٠,٥٢٤
			٣٦	٠,٥١١
			٣٧	٠,٤٨٧
			٣٨	٠,٥٦١
			٣٩	٠,٥٢٤

الصدق Validity:

الصدق من الخصائص الاساسية للاختبارات والمقاييس النفسية كونه يشير الى ما يقيسه المقياس وكيفية او مدى فائدة ذلك المقياس (Graham & Lilly, 1984, p: 39). ويقصد بإيجاد صدق مقياس معين الاهتمام بما يقيسه ذلك المقياس ومدى كفايته بتحقيق ذلك (Anastasi, 1988, p: 139). ومما تقدم فان لمقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات مؤشرات عدة للصدق هي:

الصدق الظاهري Face Validity:

ان الصدق الظاهري ليس صدقا بالمعنى الفني كونه لا يشير لما يقيسه المقياس فعلا بل لما يظهره المقياس بسطحية (Anastasi, 1988, P: 139). وتم التحقق من

هذا النوع من الصدق من خلال ما تم عرضه سابقاً على مجموعة من المحكمين جدول (٣) للتأكد من صلاحية فقرات المقياس وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر.

صدق البناء Construct Validity:

يعد صدق البناء أكثر انواع الصدق اهمية كونه يعتمد على التحقيق التجريبي عن مدى تطابق درجات الفقرات مع البناء النفسي للخاصية المراد قياسها فهو يتطلب مزيجا من التناول المنطقي والتجريبي للمتغير المدروس كونه يقوم اساسا على مدى قياس الاداة لتكوين فرضي محدد (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩، ص: ٧٠).

وتم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال المؤشرات الأتية :

١. القوة التمييزية جدول (٥).
٢. ارتباط الفقرة بالسمة التي تنتمي اليها جدول (٦).
٣. التحليل العاملي الاستكشافي : وجرى تحليل فقرات مقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات (٣٩) فقرة بالاستعانة بالحقيبة احصائية (SPSS) لأجراء التحليل العاملي وبطريقة المكونات الأساسية Principal Component Method بعد تطبيقه على عينة التحليل المؤلفة (٢٥٣) طالب وطالبة.

وكانت نتيجة التحليل العاملي هو استخلاص أربعة عوامل واجرى الباحث عملية التدوير باستعمال تدوير المحاور المتعامدة Orthogonal Rotation بطريقة (الفاريماكس Varimax Rotation) (لكايزر Kaiser) وجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

تحليل عاملي بطريقة الفاريماكس (ن=٢٥٣) بعد تدوير المحاور لفقرات مقياس سمات الشخصية

التسلسل	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
	التشبع	التشبع	التشبع	التشبع
١	٠،٤٤٤			
٢	٠،٤١٥			
٣	٠،٣٩٠			
٤	٠،٣٧٩			
٥	٠،٤٣٣			
٦	٠،٤٠٦			
٧	٠،٤١٨			
٨	٠،٣٧٧			
٩	٠،٤٨٥			
١٠	٠،٤١٣			
١١		٠،٣٦٦		
١٢		٠،٤٥٨		
١٣		٠،٣١٠		
١٤		٠،٣٧٧		
١٥		٠،٤٠٩		
١٦		٠،٤١١		
١٧		٠،٥٦٣		
١٨		٠،٣٧٩		
١٩		٠،٣٤٨		
٢٠		٠،٤٠٣		
٢١			٠،٣٩٨	
٢٢			٠،٥٥١	
٢٣			٠،٥٧١	
٢٤			٠،٣٣٢	
٢٥			٠،٤٠٦	
٢٦			٠،٥٠٢	
٢٧			٠،٦٢٢	

٢٨			٠،٣٦٢	
٢٩			٠،٤٧٦	
٣٠			٠،٤٦٠	
٣١				٠،٤٥١
٣٢				٠،٣١٢
٣٣				٠،٣٦٩
٣٤				٠،٣٣٤
٣٥				٤٦٩،٠
٣٦				٠،٤٠٥
٣٧				٠،٥٨٠
٣٨				٠،٤٥٠
٣٩				٠،٣٩١
الجذر الكامن	٤،٨٣٤	٣،٠٢٠	٢،٣٣٨	١،٦٤١
التباين المفسر	١٢،٣٩٥	٧،٧٤٣	٥،٩٩٤	٤،٢٠٧
التباين التراكمي	١٢،٣٩٥	٢٠،١٣٨	٢٦،١٣٢	٣٠،٣٣٩

الثبات Reliability:

يعد الثبات من المؤشرات السيكومترية المهمة للمقاييس النفسية كونه يشير الى اتساق درجات المقياس في قياس ما يجب قياسه بصورة منظمة (Maloney & Ward, 1980, p: 60). والثبات قد يعني الاستقرار Stability بمعنى انه لو تكررت عملية قياس السمة او ما يراد قياسه لدى الفرد الواحد لأظهرت شيئا من الاستقرار، (احمد، ١٩٦٠، ص: ٢١٩).

واستخرج الباحث ثبات مقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات بطريقتين هما (طريقة اعادة الاختبار وطريقة الفا كرونباخ).

وكما موضح في جدول (٨)

جدول (٨)

قيم الثبات لمقياس سمات الشخصية

المجالات	معامل الثبات بطريقة	
	اعادة الاختبار	الفا- كرونباخ
العصابية	٠,٧٥	٠,٧٧
الذهانية	٠,٧٣	٠,٧٥
الانبساطية	٠,٧٧	٠,٧٩
الكذب	٠,٧٢	٠,٧٤

جدول (٩)

المؤشرات الاحصائية لمقياس سمات الشخصية

ت	المؤشر الاحصائي	العصابية	الذهانية	الانبساطية	الكذب
١	الوسط الحسابي	١٣,٦٢٤٥	١٦,٥٦٩٢	١٥,٦٠٨٧	١٥,٠٦٣٢
٢	الوسيط	١٣,٠٠٠٠	١٧,٠٠٠٠	١٦,٠٠٠٠	١٥,٠٠٠٠
٣	المنوال	١٣,٠٠	١٧,٠٠	١٦,٠٠	١٥,٠٠
٤	الانحراف المعياري	١,٦٨٢٤٦	٢,٠٧٧٨٩	١,٩٧٦٣١	١,٥٩٢٣٨
٥	الالتواء	٠,٣٧١	- ٠,٢٠٧	- ٠,١٩٧	٠,٠٣٩
٦	التفرطح	٠,٢٧٧	٠,٢٥٩	٠,٢٥٤	٠,٧٩٦
٧	المدى	٨,٠٠	١٠,٠٠	١٠,٠٠	٩,٠٠
٨	اقل درجة	١٠,٠٠	١٠,٠٠	١٠,٠٠	٩,٠٠
٩	اعلى درجة	١٨,٠٠	٢٠,٠٠	٢٠,٠٠	١٨,٠٠

وعند ملاحظة المؤشرات الاحصائية لمقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات نجد ان المؤشرات تتساوق بشكل او اخر مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية التي تصدت الى قياس اغلب المتغيرات النفسية اذ تقترب درجات التوزيع في المقياس من التوزيع الاعتدالي مما يساعد على تعميم نتائج تطبيق هذا المقياس إذا ما تم استخدامه فيما بعد.

نتائج البحث:

بهدف التعرف على سمات الشخصية (العصابية، الذهانية، الانبساطية، الكذب) لمروجي الشائعات.

تم تطبيق مقياس سمات الشخصية لمروجي الشائعات على العينة البالغة (٢٥٣) اذ يبلغ المتوسط الحسابي لسمة العصابية هو (١٣،٦٢٤٥) وبانحراف معياري قدره (١،٦٨٢٤٦) علما ان الوسط الفرضي هو (١٥) وعند اختبار الفروق بين الوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان الفروق ذو دلالة لصالح الوسط الفرضي عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢٥٢) علما ان القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) و لسمة الذهانية بلغ المتوسط الحسابي (١٦،٥٦٩٢) وبانحراف معياري قدره (٢،٠٧٧٨٩) علما ان الوسط الفرضي هو (١٥) وعند اختبار الفروق بين الوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان الفروق ذو دلالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢٥٢) علما ان القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) و لسمة الانبساطية بلغ المتوسط الحسابي (١٥،٦٠٨٧) وانحراف معياري قدره (١،٩٧٦٣١) علما ان الوسط الفرضي هو (١٥) وعند اختبار الفروق بين الوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان الفروق ذو دلالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢٥٢) علما ان القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) و لسمة الكذب بلغ المتوسط الحسابي (١٥،٠٦٣٢) وبانحراف معياري قدره (١،٥٩٢٣٨) علما ان الوسط الفرضي هو (١٣،٥) وعند اختبار الفروق بين الوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان الفروق ذو دلالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢٥٢) علما ان القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) وكما موضح في جدول (١٠)

جدول (١٠)

الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على سمات الشخصية (العصابية، الذهانية، الانبساطية، الكذب)

سمات الشخصية	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
العصابية	٢٥٣	١٣،٦٢٤٥	١،٦٨٢٤٦	١٥	-١٣،٠٠٤	١،٩٦	دالة لصالح الوسط الفرضي
الذهانية	٢٥٣	١٦،٥٦٩٢	٢،٠٧٧٨٩	١٥	١٢،٠١٢	١،٩٦	دالة
الانبساطية	٢٥٣	١٥،٦٠٨٧	١،٩٧٦٣١	١٥	٤،٨٩٩	١،٩٦	دالة
الكذب	٢٥٣	١٥،٠٦٣٢	١،٥٩٢٣٨	١٣،٥	١٥،٦١٥	١،٩٦	دالة

القيمة التائية الجدولية تساوي (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢٥٢)

يتضح من جدول (١٠) ان العينة تتسم بسمة الذهانية والانبساطية والكذب ولا تتسم بسمة العصابية. وتتفق هذه النتيجة مع منظور ايزنك Eysenck لسمات الشخصية الذي حدد أربعة عوامل اعتبرها وحدات أساسية مصدرية ومستقلة للشخصية وهي العصابية و الذهانية و الانبساطية و الكذب، اما العصابية Neuroticism وهي استعداد نفسي ، ومبالغة في الاستجابة ، واكتئاب ، وتدني الذات ، وتقلب المزاج وعدم الاتزان. فالأفراد الذين يقعون عند طرف بعد العصابية يميلون إلى قلة التفاعل الاجتماعي الناتج عن تدني المزاج المكتئب ويسهل استثارتهم (ابو هاشم، ٢٠٠٦، ص : ١٩). ويفسر الباحث عدم اتسام العينة من المروجين للشائعات بالعصابية كون من اصيب بالعصابية يميل الى المزاج المكتئب مما يؤثر سلباً في تفاعلة الاجتماعي مع الاخرين وهذا يقلل من امكانية نقله للشائعات في الاوساط الاجتماعية كون ترويج الشائعات لا يمكن فصلها عن سمات شخصية المروج النفسية و الاجتماعية فعدم الاتزان يؤدي الى عدم تكامل عناصر الشخصية مما يوثر سلباً في تفاعل الفرد مع المجتمع وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الكردي ٢٠١٣) اذ اشارت دراسة الكردي الى ان الافراد غير المتزنين والميالين الى المزاج المكتئب ليس لديهم القابلية على ترويج الشائعات لعدم تكامل شخصيتهم مما يؤدي

الى انخفاض تفاعلهم الاجتماعي مع الاخرين وميلهم الى تلقي المعلومات بدل اعطائها كونهم لا يؤمنون بقدراتهم الذاتية و العقلية (الكردي ، ٢٠١٣ ، ص : ٧).

ويشير ايزنك الى ان سمة الذهانية Psychoticism وهي اضطراب يؤدي الى تطور مشاعر البرود، والقسوة، والعدوان، والتمركز حول الذات ، والتصلب ، وغرابة الاطوار. ويوصف الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة من هذا البعد بانه بارد وعدواني وقاس ، مما يؤدى إلى سلوك مضاد للمجتمع ، وتركيزه أقل وذاكرته أضعف ، وبطئ جداً في الأعمال العقلية والإدراكية (عبد الخالق ، ١٩٩٣، ص : ١٥٧). ويفسر الباحث اتسام مروجي الشائعات بسمة الذهانية كون الذهانيين يتمركزون حول ذاتهم ويعتقدون ان تحليلهم البسيط للمعلومات الواردة لهم بسبب ضعف ذكرتهم والبطئ الشديد للاعمال العقلية و الادراكية الذي يسبب عدم رغبة في تقصي صحة المعلومات وصحة تحليلهم فهو الادق من وجهة نظرهم ولا يبالون بالاثار النفسية لتفسيراتهم على المجتمع لقساوتهم ولعدم اشباع حاجة الانتماء لديهم وهذا يزيد من قابليتهم لترويج الشائعات كونهم غير مكترثين بالاضرار الناتجة للافراد و المجتمع من المعلومات التي يقومون بنشرها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وافي ٢٠١٥ في دراسة أجريت على عينة من الشباب الفلسطيني الى ان مروجي الشائعات يتصفون بانخفاض اشباع الحاجة للانتماء (وافي،٢٠١٥، ص:١٩). وايضاً تتفق مع نتائج دراسة الهمص ٢٠١٠ اذا اشارت ان اهم سمات مروجي الشائعات هي الذهانية (الهمص واخرون ،٢٠١٠ ، ص: ٤٨).

اما الانبساط Extraversion فيشير ايزنك انها استجابة اجتماعية ، وتفاعل نشط، وميل نحو المرح، والحيوية. ويتصف الفرد المنبسط بأنه شخص اجتماعي يحب التواجد مع الآخرين وله صداقات عديدة وغير محب للقراءة أو الدراسة منفرداً ، ويسعى وراء الاستثارة ويتطوع لعمل الأشياء غير المفروضة عليه ، مندفع وسريع التصرف ، محب للتغيير وحاضر الإجابة دائماً متفائل غير متشائم ويأخذ الأمور ببساطة ، مرح وضحوك ، دائم الحركة والنشاط ، سريع الانفعال ويميل للعدوان ، ولا يسيطر على انفعالاته بدقة ، ويتميز بذاكرة أطول للأرقام ، ويميل للتركيز على التفاصيل بالنسبة للمواقف الجديدة ويفضل الصور الأكثر إشراقا وألوانا (عبد الخالق ، ١٩٩٣، ص : ١٥٦). يفسر الباحث اتسام

مروجي الشائعات بالانبساط كون مروجي الشائعات بحاجة الى وسط اجتماعي مستقبل لمعلوماتهم فانتشار الشائعة لا يحدث و ينقطع في حال كون المروج منعزل اجتماعياً وان التطور التكنولوجي الحالي سهل عملية التواصل الاجتماعي وسرّع من انتشار الشائعات والشخص الانبساطي متفاعل نشط اجتماعياً يحب التحدث بصورة كبيرة لجذب الافراد المحيطين به ولسد حاجة الانتماء التي لديه ولكونه مندفع لا يستطيع السيطرة على انفعالته بدقة ويأخذ الامور ببساطة فلا يحلل او يدقق في المعلومات التي يقوم بنشرها محاول البحث عن اثارة او متعه وتتفق هذا النتيجة مع دراسة (عبد الهادي ٢٠١٨) التي ذكرت ان ملامح الانبساط واضحة لدى الفرد في ميله الى الكلام الكثير مما يؤدي الى كشف الذات غير المناسبة وفي مواقف غير مناسبة و محاولة السيطرة على الاخرين والبحث عن اثارة ومتعه بصورة مندفعة مما يرفع من الميل الى ترويج الشائعات (عبد الهادي ،٢٠١٨ ، ص : ٧٢).اما الكذب Lying فيشير ايزنك انه سلوك اجتماعي مكتسب يلجأ له الفرد لتزييف الذات، وتجميلها. ويوصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة من هذا البعد بأنهم يتسمون بالدفاعية والسلبية وفقد الشعور بالأمن وضعف الاستبصار بالذات والتوتر والخداع والتزييف (ابو هاشم، ٢٠٠٦، ص : ٢٠). يفسر الباحث اتسام عينة البحث بسمة الكذب لخفض التوتر الناجم عن فقدان الشعور بالامن لقلة المعلومات المتوفرة لديه عن الاحداث المحيطة ولكسب الاهتمام ورفع مكانته الاجتماعية والظهور بمظهر المطلع على الاحداث المحيطة وخداع المحيطين بقدراته التحليلية واسلوبه النقدي للمعلومات عن طريق تزيفها بما يخدم حاجاته الشخصية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (روزناو Rosnow ١٩٩١) ان مروجي الشائعات يتسمون بانخفاض القدرة على تحمل الغموض المعرفي مما يودي الى ارتفاع القلق و التوتر النفسي وهذا يدفعهم الى اطلاق الشائعة او ترويجها للتنفيس عن هذه المخاوف و التوترات ولاسيما في ظل نقص المعلومات لدى الافراد مما يؤدي الى اشباع حاجتهم للأمن (Rosnow , 1991 , p : 485).

التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي:

١. توجيه مؤسسات الدولة والدوائر كافة بإخضاع منسبيها الى قياس سمات الشخصية للتعرف على من لديه القابلية الى ترويج الشائعات وابعاده عن مصادر المعلومات عالية الاهمية لاحتمالية افشائها والتسبب بضرر بالغ.

٢. توجيه مؤسسات الدولة والدوائر كافة بأنشاء قسم نفسي خاص بتقييم المنتسبين نفسياً ووضع خطط لإعادة تأهيلهم بهدف الحد من ترويج الشائعات وبث ثقافة الاستشارات النفسية داخل المجتمع.

٣. اشراك الطلاب بنشاطات تفاعلية تطبيقية وعملية تعرفهم بالشائعات ومروجي الشائعات واثار الشائعات على المجتمع وكيفية مواجهتها.

المقترحات: في ضوء نتائج البحث الحالي يقدم الباحث المقترحات الأتية:

١. اجراء دراسة تتناول سمات الشخصية لمروجي الشائعات وعلاقتها بمتغيرات اخرى مثل (الحاجة للانتماء ، استغراق الانا ، الاغتراب النفسي).

٢. اجراء دراسة عن تأثير التفكير النقدي التحليلي على سمات مروجي الشائعات.

قائمة المصادر العربية والإنكليزية:

- ابو عجوة ، معتز (٢٠١٣) دراسة مقارنه لبعض سمات الشخصية لدى مدمني و مروجي المخدرات و العاديين ، قسم علم النفس ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، جمهورية فلسطين.
- أبو ناهية ، صلاح (١٩٨٩) استخبار أيزنك للشخصية ، كراسة التعليمات ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، جمهورية مصر.
- ابو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٦) المكونات الاساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل و ايزنك و جولد بيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، جمهورية مصر.

- احمد، محمد عبد السلام(١٩٦٠) القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
- البادي ، عائشة سعيد سالم (٢٠١٤) بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الاخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان ، رسالة ماجستير ، قسم التربية و الدراسات الانسانية ، كلية العلوم و الآداب ، جامعة نزوى ، سلطنة عمان.
- بلان ، كمال يوسف (٢٠١٢) السمات الشخصية لدى المرأة في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من النساء العاملات وغير العاملات في محافظتي دمشق وحمص) ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٨ ، العدد الاول ، دمشق ، الجمهورية العربية السوريا.
- البورت ، جوردن و بوستمان ، ليو (١٩٦٤) سيكولوجية الإشاعة ، ترجمة صلاح مخيمر ، دار المعارف ،القاهرة ، جمهورية مصر.
- البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا زكي (١٩٧٧) الإحصاء الوصفي والاستدلالي، مطبوعات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.
- ثورندايك، روبرت، وهيجن، إليزابيث (١٩٨٩) القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة: عبد الله الكيلاني، وعبد الرحمن عدس، الطبعة الأولى، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.
- شلبي ، كرم (١٩٧٥) حرب الكلمات ، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، جمهورية مصر.
- عبد الخالق ، احمد (١٩٩٣) استخبارات الشخصية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، جمهورية مصر.
- عبد الهادي ، دعاء معن (٢٠١٨) الاتجاه نحو الشائعة وعلاقته بالعدوة الانفعالية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المرشدين التربويين ، اطروحة دكتوراه ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى، العراق.

- القحطـاني ، ظـافر محمـد (٢٠١٧) جـودة الحيـاة و علاقتهـا بسـمات الشخصـية لـدى الطـلاب الجـامعيين ، قسـم العلـوم الاجتماعيـة ، كليـة الملـك فهـد الامنيـة ، مجلـة العلـوم الانسانية و الاجتماعية ، العدد ٤٥ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- كـابفرير ، جـان نويـل (٢٠٠٧) الشـائعات الوسـيلة الاعلاميـة الاقـدم فـي العـالم ، ترجمـة تانيا نجيا ، ط١ ،دار الساقي ، بيروت ، جمهورية لبنان.
- الكبيسـي ، وهيـب مجيـد واخـرون (١٩٨٣) الحـرب النفسـية واسـاليب مواجهتهـا ، مجلـة دوليات الاعلام ، العدد ٣ ، مطبعة الاقتصاد ، بغداد ، جمهورية العراق.
- الكـردي ، خالـد ابـراهيم (٢٠١٣) السـمات النفسـية و لاجتماعيـة لمروجـي الشـائعات و متلقيها ، قسم البرامج التدريبية ، كلية التدريب ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- كريمة،محيوز (٢٠٠٥) سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق المهني ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر ، جمهورية الجزائر.
- مشعل ، علا ابراهيم محمد (٢٠٠٩) اضطراب الهوية وعلاقته بمتغيرات الذات وبعض سمات الشخصية عند طلاب الجامعة ، قسم الصحة النفسية ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، جمهورية مصر.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) القياس و التقويم في التربية و علم النفس ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الاردن.
- الهمص، عبد الفتاح و شلدان، فايز(٢٠١٠) الابعاد النفسية والاجتماعية في ترويج الاشاعات عبر وسائل الاعلام وسبل علاجها من منظور إسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الثامن، العدد الثاني.
- وافـي ، امـين منصـور (٢٠١٥) اسـتجابات الشـباب الفلسـطيني نحـو الشـائعات أثنـاء العـدوان الصـهيوني علـى قطـاع غـزة ٢٠١٤ ، قسـم الصـحافة و الاعـلام ، الجامعـة الاسلامية ، غزة ، جمهورية فلسطين.

- Anastasi, A. (1988): Psychogical Testing, 4th ed, New York, Macmillan pub. Com.
- Buckner, H. T. (1965) :" A theory of rumor transmission", Public Opinion Quarterly, 29,No 1.WWW.buckner.com\\rumor.htm.
- Freeman, H. (1962): The influence of value systems on the perception of people, J. Abnor. Soc. Psychol., Vol. (48), No. (1).
- Graham, L., W., & Lilly, K., (1984): Measurement and Evaluation in Teaching, New York: Mc Milan Company. N.Y.
- Gronlund, N.E, (1971): Measurement and Evaluation in Teaching, New York: Mc Milan Company.
- Kaplan, F. N., Saccuzzo, D., (1982): Foundations of behavioral research, (3rd ed), New York: CBS College Publishing
- Maloney, P. M & Ward, P.M., (1980): Psychological Assessment: A conceptual Approach, New York: Harcont, Broce and World, Inc.
- Rosnow , R.L (1991)In side rumor : A personal journey , Amercan Psychologict.
- Stanly, G., J., & Wrightman, A., (1982): Relationships between conceptual style test and children's embedded figures test, J. Person., Vol. (41), No. (2).

الاطار التربوي للقيم العلمية لطلبة الجامعة في ضوء القران الكريم

The educational framework for the scientific values of university students in the light of the Holy Quran

أ.م.د ماجد أيوب القيسي

جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الصرفة

majid_ayoub12@yahoo.com

07710235667

الاطار التربوي للقيم العلمية لطلبة الجامعة في ضوء القران الكريم

أ.م.د ماجد أيوب القيسي

أ.م.د ماجد أيوب القيسي

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي استنباط القيم العلمية من القرآن الكريم، واقتراح اطار تربوي للقيم العلمية لطلبة الجامعة في ضوء القران الكريم ، استخدم المنهج الاستنباطي والوصفي التحليلي ، وتمثلت الاجراءات بتحديد مجموعة من الآيات الكريمة بأسلوب قصدي بلغ عددها(٣٥) آية كريمة، درست واستنبط منها (٣٥) قيمة علمية عرضت على عينة من الخبراء قوامها(٢٠) خبيرا في التعليم الديني والجامعي، ومن خلالها تم تحديد مكونات الإطار التربوي اللازمة لتفعيل القيم العلمية لطلبة الجامعة، حيث تم التوصل إلّى إطار تربوي له مكوّنين رئيسين هما: المعرفة والتطبيق، تمثلت المعرفة بالآيات الكريمة المختارة ، وتكون التطبيق من (٨) مراحل فكرية تطبيقية متداخلة متكاملة ومتتالية وهي : تحديد مجال التفكير، التنديد بإهمال العقل ، والتثبت عن ما غاب عن الحواس، والنهي عن الأخذ بالظن، واليقين بما جاء عن عالم الغيب المطلق، وعلاقة القيم الايمانية والسنن الكونية، وارسال التفكير في حركة التاريخ، وتتبع سنن الكون، وهذه تفرعت منها ستة عمليات فكرية هي السببية والمنظومية والزوجية والشرطية والغائية والتوازن، وتم تصميم مخطط للاطار لسهولة تطبيقه، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بدراسة الاطار في جامعة ديالى، وعمل ندوات في الكليات لدراسة امكانية تطبيقه والافادة منه.

Abstract ;

The aim of the current research is to derive scientific values from the Noble Qur'an, and to propose an educational framework for the scientific values of university students in light of the Holy Qur'an. The deductive and descriptive analytical method was used. A scientific value presented to a sample of (20) experts in religious

and university education, and through it the components of the educational framework necessary to activate the scientific values of university students were determined, as an educational framework was reached that consisted of two main components: knowledge and application. The chosen cream, and the application consisted of (7) overlapping, integrated, successive stages, and in light of these results, the researcher recommended studying the framework at the University of Diyala, and holding seminars in colleges to study the possibility of its application and benefit from it.

مشكلة البحث :

ان من مهام التربية العلمية تهيئة البرامج التي تحفز العقل على التفكير وتنمى القدرات الذهنية، وتساعد على اكتساب القيم العلمية كالعقلانية والموضوعية والدقة، والإيمان، والأخذ بالأسباب والتوكل، والصبر والمثابرة ، والتجرد من العواطف اثناء الحوار والنزاع الفكري، والاستناد الى الدليل في قبول الرأي والفكرة ، وقبول النقد اذا ظهر صوابه، والتحلي بالقدرة على ضبط النفس وغيرها، لكن الواقع يشهد أن الاهتمام بالقيم عامة والعلمية منها خاصةً ضعيف وغير مرضٍ بسبب تخلف مؤسسات التربية في القيام بوظيفتها التربوية كاملة ، وطبيعة الظروف التي تواجهها الجامعات، وعدم الاستقرار الأمني والسياسي والاقتصادي، وفي هذا الصدد يشير (مكروم، ٢٠٠٢ م) الى ان تنمية القيم العلمية لدى الطلبة تتطلب الاعتناء بأمرين مترابطين هما الاهتمام بالثقافة العلمية ، والتفكير الابداعي، والقرآن الكريم يزخر بالتوجيهات التربوية في هذين المجالين وبالقيم العلمية التي يمكن استنباطها من آياته الكريمة والعمل على تطبيقها في الجامعة، وعليه يمكن اجمال مشكلة هذا البحث بالسؤالين الآتيين :

- ماهي القيم العلمية المستنبطة من آيات القرآن الكريم؟
- ما هو الاطار التربوي المقترح للقيم العلمية الذي يستهدف طلبة الجامعة في ضوء القرآن الكريم؟

أهمية البحث : يكتسب البحث الحالي أهميتهُ من ما يأتي :

١ – من أهمية وضع اطار تربوي نظري وتطبيقي لدراسة وتطبيق القيم في الجامعة.

٢ – من أهمية القيم العلمية في حياة الطلبة العامة والخاصة باعتبارها موجهات للسلوك العلمي، تسهم في تكوين الشخصية، واكسابها طرائق التفكير والبحث العلمي.

٣ – يمكن أن يستفيد من نتائجها الطلبة بالابتعاد عن سطحية التفكير والانشغال بسفاسف الامور التي تروجها شبكة الأنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، التي تقتل الوقت وتبدد الطاقات.

٤ – يمكن أن يستفيد من نتائجها المسؤولون في الجامعات ، والمهتمون بالتربية العلمية .

هدف البحث : هدف البحث الحالي الى :

- استنباط القيم العلمية من القرآن الكريم.
- اقتراح اطار تربوي للقيم العلمية لطلبة الجامعة في ضوء القران الكريم .

حدود البحث :

– الحد الموضوعي: مجموعة من آيات القرآن الكريم بلغ عددها(٣٥) آية كريمة.

– الحد البشري: ويتمثل في طلبة جامعة ديالى.

– الحد الزماني: العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١

منهج البحث:

استخدم المنهجُ الوصفي التحليلي ، والاستنباطي لمناسبتهماِ موضوعَ البحثِ.

يعرفُ المنهجُ الوصفي بأنهُ : طريقةٌ لدراسةِ الظواهِر أو المشكلاتِ العلميةِ من خلالِ القيامِ بالوصفِ بطريقةٍ علميةٍ، ومن ثم الوصولُ إلى تفسيراتٍ منطقيةٍ لها دلائل وبراهين تمنحُ الباحثَ القدرةَ على وضعِ أطرٍ محددةٍ للمشكلةِ، ويتمُ استخدامُ ذلكَ في تحديدِ نتائجِ البحثِ.

ويُعرف المنهج الاستنباطي بأنه: دراسة لمشكلة بشكل كلي انطلاقًا من المُسلَّمات أو النظريات أو المعارف العامة، والانتقال للجُزئيات، من خلال الاستنتاجات، أي إنه دراسة تبدأ بالعام ثم تنتقل للخاص في مراحلها التالية.(حمداوي، ٢٠١٣ ٢٢:)

تحديد المصطلحات : –

الإطار: الإطار كلمة مفردة، وجمعها أطر وإطارات، وتعني ما يحيط بالشيء من الخارج، أو الهيكل والحدود العامة التي تُوضِّح معالم الأشياء.

والإطار الفكريّ: هو مجمل الأفكار التي ينظر الإنسان من خلالها إلى الكون إجمالاً وتفصيلاً ، فمثلا: "أدَّى ظهور الإسلام إلى توحيد العرب في إطار فكريّ واحد". (معاجم مدارج الوجيز: عربي عربي) :

ويقصد به الباحث: الحدود والمكونات لبرنامج دراسة وتطبيق القيم العلمية في الجامعة في ضوء القرآن الكريم.

القيم العلمية:

القيم: مُفردها قيمة، وترتبط لغويّاً بمادة قَوَمَ ولها عدّة دلالات منها قيمة الشّيء وثمنه، والثّبات والدّوام، والاستقامة والاعتدال، ونظام الأمر وعِماده.

أمّا اصطلاحاً فإنّها تعني جملةُ المقاصد التي تقوم عليه الحياة الإنسانيّة وتختلف بها عن الحياة الحيوانيّة، كما تختلف الحضارات بحسب تصوّرها لها.

القيم العلمية: هي مجموعة من التصورات العقل / وجدانية التي تحدد موقف الانسان من قضايا العلم البنائية والوظيفية، والتي تيسر للإنسان فهم علاقاته بمكونات البيئة والقدرة على تفسيرها. .(مكروم، ٢٠٠٢، ١٠٧).

– وهي مجموعة من المبادئ التي يستخدمها الفرد أثناء تفكيره في شؤون حياته اليومية، لتتم مواجهتها برؤية علمية. (بغاغو، ١٩٩٦) .

– التعريف الاجرائي: يقصد الباحث بالقيم العلمية مجموعة الموجهات التي تضبط وتوجه تفكير الطالب وتجعله قادراً على مواجهة المواقف العلمية بتخطيط وكفاءة.

الدراسات السابقة:

من هذه الدراسات، دراسة واحدة لإطار تربوي إجرائي لم يعثر الباحث على سواها، ومجموعة في القيم العلمية.

دراسة (عطير ، ٢٠١٩) : إطار إجرائيّ مقترح لتفعيل دور البحث التربويّ في تحقيق متطلّبات مجتمع المعرفة، اجريت في فلسطين وهدفت الى اقتراح اطار اجرائي لتفعيل دور البحث التربوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة، استخدم المنهج التحليلي حيث تمت مراجعة الأدب التربوي وأطر إجرائية عالمية لتحديد مقوّمات البحث التربوي ووضعها في إطار خاص لتفعيل دوره في بناء مجتمع المعرفة ، فتكون الإطار الإجرائي من

مكوّنين الاول انتاج المعرفة ويمثل قلب الاطار على شكل هرم مقلوب، يحيط به المكون الثاني وهو حلقة العمل او الإجراء ، وكل مكون يتكون من مجموعة من مجموعة مراحل متكاملة ومتداخلة ومترابطة ومتزامنة ومتتابعة تظهر الانشطة اللازمة لتطبيق المعرفة في الممارسات العملية، وأوصى بدراسته وتطبيقه.

دراسة:(عزالدين ، ٢٠٢٠) : القيم العلمية التي تتضمنها برامج الاطفال في قناة mbc3)، هدف البحث الى الكشف عن القيم العلمية التي تتضمنها برامج الاطفال في قناة (mbc3) استخدم أسلوب تحليل المحتوى وأظهرت النتائج أن لقيمتي تعلم مهارات جديدة واكساب قيم الفهم والتفكير النسب الأعلى بين فئات القيم العلمية الاخرى ، في حين بلغت قيمة المعلومات اعلى قيمة في مجموعة قيم المعرفة ، واخيراً شكلت قيمة الحث على التفكير اعلى نسبة في مجموعة القيم الفرعية لقيم الفهم والتفكير، وشكلت فئة شخصيات كارتونية اعلى نسبة في قيم الثقافة من بين فئات الشخصيات المجسدة للقيمة.

دراسة : (العاجز ، ٢٠٠٧) : دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها ، أجريت في فلسطين ، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها من وجهة نظرهم، تمثلت أداة البحث باستبانة من (٣٠) فقرة ، تم تطبيقها على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها(٥٠٥) من كلا الجنسين، وبينت نتائج الدراسة أن أهم قيمتين تنميهما الجامعة لدى طلبتها: هما الشعور بالرضا بقضاء الله وقدره، والاعتقاد بأن رضا الله من رضا الوالدين.

دراسة :(شموط ، ٢٠٠٩) : مستوى ممارسة طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الزرقاء وآبائهم للقيم، أجريت في الأردن وهدفت للكشف عن المنظومة القيمية للأبوين وعلاقتها بالمنظومة القيمية لأبنائهم في مرحلة المراهقة من كلا الجنسين ، استخدم مقياس روكيش للقيم المعدل للبيئة الأردنية الذي يشمل على القيم الغائية والوسيلية ، طبق على عينة مقدارها (١٣٩٨) طالبا وطالبة في الصف الأول الثانوي، وعينة من آبائهم مقدارها (٩٣٢) ، وأظهرت النتائج في القيم الغائية أن قيمة التدين والعمل للآخرة جاء بالدرجة الأولى، ثم قيمة الأمن الأسري والسعادة، وفي القيم الوسيلية جاءت قيمة الطموح بالدرجة

الأولى ، ثم الشجاعة ، وبعدها النظافة ، وأظهرت النتائج وجود اتفاق كبير بين الآباء والأبناء.

دراسة : (تعوينات ، ٢٠١٥) : التغير القيمي والاتجاهي لدى طلبة التعليم العالي المنتقلين من الريف إلى المدينة، أجريت في الجزائر وهدفت للكشف عن مدى تغيير الطلبة القادمين من الريف إلى المدينة للدراسة من قيمهم واتجاهاتهم للتكيف والاندماج مع المحيط الجديد، وتم بناء مقياس لذلك تضمن (٧٠) فقرة، نصفه يشير إلى القيم الإيجابية، ونصفه الآخر يشير إلى القيم السلبية التي اكتسبها الطالب ولم تكن لديه من قبل، وأظهرت النتائج وجود تغير في القيم نحو السلبية عند ٧٣% من الطلبة في سيرتهم الذاتية وسلوكياتهم حسب ما تقتضي الظروف الجديدة ، وان التشجيع على ذلك غالبا ما يكون من داخل الجامعة أو الأحياء السكنية الجامعية.

دراسة :(العمري، ٢٠١٥) : درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، أجريت في الأردن وهدفت الى الكشف عن مدى ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية ، تكونت أداة البحث من استمارة مكونة من (٥٥) فقرة مقسمة الى خمسة مجالات من القيم هي : الفكرية والعقائدية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والجمالية ، والسياسية ، طبقت على عينة عشوائية قوامها (١١٩٢) طالبا وطالب، من جامعتين ومن مختلف الكليات العلمية والانسانية، وبينت النتائج أن درجة ممارسة الطلبة للقيم كانت مرتفعة ، وجاء ترتيبها كما يأتي: الفكرية ، السياسية ، الاجتماعية ، الجمالية . وأوصت الدراسة بتنمية وتعزيز المجالات الأقل ممارسة.

دراسة :(القيسي ، ٢٠١٦) : تصور مقترح لمنهجية تطبيق القيم في مجتمعنا المعاصر،

هدف البحث الى اقتراح منظومة قيمية تصلح لمجتمعنا المعاصر ،واقتراح منهجية لتطبيقها ، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبعد الرجوع الى مجموعة من الدراسات السابقة والفكر التربوي فيما يخص الموضوع ، تبين أهمية وضع هذه المنظومة ،لذلك اقترح الباحث قيمتي الاتقان وحسن الخلق كمنظومة قيم اساسية جامعة لقيم الفكر والسلوك، واقترح منهجية تطبيقها بأن ترفع كشعار، ويمكن لكل مؤسسة في الدولة تعليمية كانت ام خدمية او انتاجية ان تستخرج منه القيم التي تناسب اختصاصها ، تبدأ هذه

المنهجية بالمؤسسات التربوية من رياض الاطفال الى الجامعة، ثم يتكامل العمل مع الأسرة، والمؤسسات الاعلامية، وباقي المؤسسات الرسمية، والمؤسسات الدينية، واقترح مجموعة اساليب لتطبيقها في كل مؤسسة ، وأوصى ان يبدا تطبيقها بتدريس مادتي التربية الاخلاقية وأخلاق المهنة في التعليم العام والجامعي بعد اعداد المسؤولين والمعلمين والتدريسيين اعدادا كاملا ليكونوا قدوة لطلابهم، ويؤهلهم لقيادتهم.

الاطار النظري للبحث:

الاطار التربوي هو خطة توضع من أجل تطبيق المعرفة، وتحقيق نتاجات تخدم الدارسين، وتقدم لصانعي القرار، ويمكن أن يمثل بمخطط لتسهيل دراسته وتطبيقه، وتراعى جملة أمور في تصميمه وهي:

الهدف من الاطار، والمعنيون به ، ومستوى استخدامه ، ومكوناته.(عطير، ٢٠١٩، ٢٩٠).

والقيم تمثل المعتقدات التي يحملها الفرد نحو الأشياء وتوجه النشاطات المختلفة، وتحدد السلوك المقبول والمرفوض والصواب والخطأ.

وتصنف القيم حسب المجال الذي تُعنى به كالقيم الاجتماعيّة والدينيّة والاقتصاديّة والجماليّة والسياسيّة، والعلمية، ولها أهميّةٌ في حياة الفرد فتساعد على بناءُ شخصيّةٍ قويّةٍ ناضجةٍ مُتماسكةٍ صاحبةِ مبدأ ثابت ، كما تساعد على اكتساب الفرد القدرة على ضبط النّفس والتّحفيز على العمل وتنفيذ النّشاط بشكل مُتقن وحمايتهِ من الوقوعِ في الخطأ والانحراف.

والإقناع من أهم أساليب تكوين القيم، عن طريق توظيف الأدلّة والبراهين وسن القوانين، كما يحشد الإعلام لتوجيه المُستمعين نحو قيمة مُعيّنةٍ ودعوتهم إلى تطبيقها، كما إن وجود القيمة من ضمن التّشريع الدينيّ يُعدّ ذا أثرٍ كبير على انتشارها وتطبيقها، خصوصاً إذا كان المُجتمع مُتديّناً.

وتتكوّن القيمة من عدة جوانب: معرفيّ ووجدانيّ وسلوكيّ. (استيتة، وصبحي، ٢٠٠٢،٧٦). (مكروم،٢٠٠٢،٨٤).

والقيم مكتسبة عن طريق مؤسسات التربية في المجتمع كالأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام، وتعد الاسرة من أهم مؤسسات التربية المسئولة عن غرس القيم على اختلافها وتتبع أساليب تنميتها ،لذا فالقيم التي يكتسبها الانسان في الصغر تعد اكثر القيم استقراراً، بينما القيم التي يكتسبها في الكبر عرضه للتغير والتحول.

والقيم العلمية أحد ركائز التعليم المتميز في المجتمع، تعمل على بناء العقلية الذكية و انتاج المعرفة النافعة، واغناء مهارات الطلاب المتصلة بالعلم، مثل: القدرة على التحليل وتوافر الخلفية النظرية المعينة على تفسير المشكلات المجتمعية والتعامل مع الحقائق العلمية والوعي بأساليب التعامل معها و تسهم في دفع حركة البحث العلمي (مكروم، ٢٠٠٢، ١١٥).

ومن أنواع القيم العلمية: اليقينية، والنقد الذاتي، والتخطيط، والاهتمام بالزمن، والاصالة، والاعتداد بالنفس، والعقلانية، والاخلاص، وتحمل المسؤولية، والامانة العلمية، والحيادية، وتقبل النقد، والشجاعة الفكرية، والأمانة العلمية، والتفكير المنظم، والاهتمام بالقراءة، ونفي العشوائية أو الصدفة، وتطبيق المعرفة العلمية .(الشياب، ٢٠١٤ ، ٥٥١) (محروس وابراهيم، ١٩٩٢، ١٤-٢٠).

وللقيم العلمية تصنيفات كثيرة منها :

قيم علمية ذاتية كالسعي الى طلب العلم والمثابرة العلمية والبحث عن الحقيقة.

وقيم علمية في التعامل مع الغير كالأمانة العلمية وتقدير جهود العلماء.

وقيم علمية مجتمعية كالبحث العلمي. (مكروم، ٢٠٠٢، ١١٥).

اجراءات البحث :

١- قراءة القران الكريم

٢- تحديد مجموعة آيات بأسلوب قصدي.

٣- الرجوع الى كتب التفسير

٤- استنباط القيم العلمية، وعرضها على مجموعة من الخبراء للحصول على نسبة اتفاق في مسألة الاستنباط.(ملحق رقم(١))

٥- تصميم الاطار التربوي

أولاً استنباط القيم العلمية :

سيتم في هذه الفقرة الاجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث وهو:

ماهي القيم العلمية المستنبطة من آيات القرآن الكريم؟

باتباع الاجراءات الآتية:

القراءة الواعية لآيات الكتاب العزيز مستعينا بالتفاسير، تم اختيار مجموعة آيات كريمة، واستنباط القيم العلمية التي تدل عليها، وعرضها على مجموعة من الاساتذة في التربية والشريعة، كخبراء للحصول على نسب اتفاق حولها، وبعد جمع البيانات وتحليلها، تم استنباط (٣٥) قيمة علمية وحازت على نسب اتفاق تراوحت بين (٨٠- ٩٠)% ، النتائج كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

القيم العلمية المستنبطة من الآيات الكريمة في القران الكريم

ت	الآية الكريمة	القيم العلمية	نسبة الاتفاق%
١	(فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا اللَّهُ ...)(محمد:١٩)	الأمر بطلب العلم	٨٥
٢	﴿ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ (النحل: ٤٣)	التلقي من العلماء	٩٠
٣	(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) (العلق: ١)	الأمر بالقراءة والاطلاع	٨٥
٤	(إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ) (القمر:٤٩)	الدقة العلمية	٩٠
٥	(قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ) (الزمر:٩)	تقدير العلماء	٨٥
٦	(...يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾ (المجادلة: ١١).	رفعة العلماء	٩٠

٧	﴿ يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ... ﴾ (المائدة: ٦٧)	نشر العلم	
٨	(وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (النحل:٧٨)	الحواس أدوات المعرفة	٨٠
٩	(... فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾(التوبة: ١٢٢)	البحث العلمي	٨٥
١٠	(وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۚ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا) (الاسراء:٣٦)	لا كلام بلا علم	٩٠
١١	(... إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا ...) (الحجرات:٦)	التأكد والتثبت	٨٠
١٢	(إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ) ﴿ الرعد:٤﴾	العقلانية	٨٠
١٣	﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴾(يوسف: ٧٦)	المثابرة العلمية	٩٠
١٤	(فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَىٰ كَوْكَبًا ۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّي ۖ فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ)(الأنعام:٧٦)	الملاحظة العلمية	٨٠
١٥	(قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا (الكهف :٦٦)	البحث عن الحقيقة	٨٠
١٦	(إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا..)(النساء:٥٨)	الأمانة العلمية	٩٠
١٧	(وَاعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّىٰ يَأْتِيَكَ الْيَقِينُ)(الحجر:٩٩)	الاستمرارية	٨٥
١٨	(وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي ...)(يوسف:٥٣)	النقد الذاتي	٨٠
١٩	(وَقَالَ يَا بَنِيَّ لَا تَدْخُلُوا مِن بَابٍ وَاحِدٍ وَادْخُلُوا مِنْ أَبْوَابٍ مُّتَفَرِّقَةٍ..)(يوسف:٦٧)	التخطيط	٨٥
٢٠	(﴿ وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلاَ تَكْتُمُونَهُ..)(آل عمران: ١٨٧)	النهي عن كتمان العلم	٨٥
٢١	(قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلًا)(الكهف:٣٧)	المناقشة والحوار	٨٠
٢٢	(قَالَ إِن لَّبِثْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا ۖ لَّوْ أَنَّكُمْ كُنتُمْ تَعْلَمُونَ (المؤمنون:١١٤)	احترام الزمن	٨٥

٢٣	(..إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا..)(الحجرات:٦)	الحيادية	٨٠
٢٤	(قَالَ إِن سَأَلْتُكَ عَن شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي ۖ قَدْ بَلَغْتَ مِن لَّدُنِّي عُذْرًا) (٧الكهف:٧٦)	تقبل النقد	٨٥
٢٥	(واستعينوا بالصبر والصلاة وإنها لكبيرة إلا على الخاشعين) (البقرة : ٣٥)	الصبر	٨٠
٢٦	(أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدتُّ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُم مَّلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا)(الكهف:٧٩)	تفسير الظواهر	٩٠
٢٧	(آتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ ۖ حَتَّىٰ إِذَا سَاوَىٰ بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انفُخُوا ۖ حَتَّىٰ إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا)(الكهف:٩٦)	تطبيق المعرفة	٨٠
٢٨	(وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُّتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِّنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (الرعد:٤)	دراسة علوم الحياة	٨٥
٢٩	(أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ .) (الروم:٩)	دراسة التاريخ	٨٥
٣٠	(وَمَا مِن دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُم ۚ مَّا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِن شَيْءٍ ۚ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ (الأنعام:٣٨)	فلسفة علمية	٨٠
٣١	(لَا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ ۚ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ)(يس:٤٠)	النظام	٨٥
٣٢	(وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ) (الذاريات:٤٩)	الزوجية	٩٠
٣٣	(إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ)(القمر:٤٩)	الدقة	٨٥
٣٤	(إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ)(الرعد:١١)	الشرطية	٨٥
٣٥	(فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَاتَّقَىٰ (٥) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَىٰ (٦) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَىٰ (٧))(الليل:٥-٧)	السببية	٨٠

ثانيا: تصميم الاطار التربوي :

سيتم في هذه الفقرة الاجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو:

ما هو الاطار التربوي المقترح للقيم العلمية الذي يستهدف طلبة الجامعة في ضوء القرآن الكريم؟

الهدف من الاطار: تطبيق القيم العلمية في الجامعة.

المعنيون بالاطار: اساتذة وطلبة الجامعة عامة.

مكونات الاطار: يتكون الاطار التربوي لهذا البحث من قسمين الأول نظري والثاني تطبيقي ، كما يأتي:-

القسم الأول : القسم النظري للإطار التربوي: وفيه الآيات الكريمة التي استنبطت منها القيم العلمية في الفقرة السابقة وعددها(٣٥) آية كريمة .

القسم الثاني: القسم التطبيقي للإطار التربوي: ان الدراسة المستفيضة للآيات الكريمة مع الاستعانة بكتب التفسير ، تبين أنها تعمل على ضبط حركة العقل والتفكير والسلوك، فهي تأمر هنا ، وتنهى في موضع آخر، وتوجه وترشد ، وعليه يمكن أن نحدد الاجراءات الآتية :

١- **مجال التفكير:** ان مجال التفكير هو الواقع المدرك بالحس ، فتأمر الآيات باستخدام العقل وتدريبه بالنظر والتفكر والتأمل والتدبر وإعماله فيما خلق الله في الكون وأجرامه وظواهره وأنظمته، تفعيلا لطاقة التفكير ووقاية للفكر من الوهم والخرافات.

قال تعالى :(إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ)(آل عمران: ١٩٠)

٢- **التنديد بإهمال العقل:** فالقرآن يخاطب كيان الإنسان كله: عقله ووجدانه، ويوجه ملكاته الفكرية إلى التأمل، ويقيم الحجة على الحقائق التي يبيّنها له، ويدعو الإنسان إلى سلوك طرق البحث العلمي، كما يستخدم أسلوب التقريع والتوبيخ الذي يتضمن ذم تعطيل النظر والعقل وذلك كقول الله تعالى في نهايات العديد من الآيات: "أفلا تعقلون"، "أفلا تذكرون"، "أفلا تبصرون"، وكقوله تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا ﴾ (محمد: ٢٤)

٣- **التثبت عن ما غاب عن الحواس** :

والحواس وسيلة التعلم ، قال تعالى:

(وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (النحل:٧٨)

أما ما غاب عن الحواس في هذا العالم، ومنه مجريات الماضي، فينبغي التثبت من صحة أخباره سواء كانت هذه الأخبار عن أشخاص أو مجتمعات، أو أحداث، أو ما بعد عن مشاهدة حواسنا، ومنه أحداث المستقبل ، فيمكن قراءته والتنبؤ بمجرياته من خلال كم المعطيات المتوافرة لدينا سواء كانت من الحاضر الذي نعيشه أو من الماضي وما توافر لنا من مجرياته. (الظويهري، ٢٠١٨)

٤- **النهي عن الأخذ بالظن** :وعدم الخوض في المسائل بدون معرفة وعلم، ينهي الاسلام عن العقلية الخرافية التي تجري وراء الأوهام والأباطيل، وتسمع كل ما يقال لها، وينصح بالعقلية التي تتبع الدليل وتخضع للمنطق في العقليات، وتمشي وراء الملاحظة والتجربة في الماديات وتستعمل الأدوات التي وهبها الله إياها: السمع والبصر والفؤاد ، فتكون، الملاحظة والتجربة، وعليهما قام صرح العلوم الكونية ، والفؤاد –أي العقل– به يستعمل الإنسان المنطق، ويستنتج النتائج من المقدمات، قال تعالى:

(وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا)(الاسراء:٣٦)(القرضاوي، ٢٠١٩)

٥- **اليقين بما جاء عن عالم الغيب المطلق :** أما عالم الغيب المطلق، وهو عالم الملكوت، فلا مجال للعقل في إدراك موضوعاته، عن طريق الحواس ولا وجود لطريق يوصلها إليه، كذلك لا مجال لحركة الخيال العقلي فيه، كالعلم بالذات الإلهية، وعالم البرزخ، واليوم الآخر، ويوم البعث، والموت، والشفاعة، فيأخذ العلم اليقيني حوله من الآيات الكريمة .قال تعالى :

(وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلاَّ هُوَ)(الأنعام :٥٩)(الظويهري، ٢٠١٨)

٦- **علاقة القيم الايمانية والسنن الكونية:**

تظهر الآيات الكريمة الجمع بين سنن الكون وقوانين الطبيعة والقيم الإيمانية، فلا فصام بين سنن الله في الأنفس وسننه في الآفاق، ونتائجها متداخلة، والقرآن الكريم يبين هذا الترابط ، من ذلك قوله تعالى على لسان نبي الله نوح(عليه السلام) وهو يعد قومه وعد المؤمن الواثق :

(فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا * يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا * وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَلْ لَكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَلْ لَكُمْ أَنْهَارًا) (نوح:١٠-١٢).

ومن ذلك أيضا الترابط الوثيق بين الوضع النفسي للإنسان وبين الواقع الخارجي، قال تعالى:

(ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ) (الأنفال: ٥٣)، وقوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ) (الرعد: ١١). (العلواني،٢٠٢٠)

٧-**ارسال التفكير في حركة التاريخ:**

التأريخ يمثل مجريات الماضي، وهو ثروة مدفونة تحتاج إلى بذل مجهود، وتفريغ وقت، وحشد طاقات، وتحتاج إلى عقول وقلوب وجوارح فالأحداث السابقة تتكرَّر دائمًا، وبصورة تكاد تكون متطابقة، فليس هناك جديد على الأرض؛ فإذا درسنا التاريخ وعرفنا أن حدثًا ما قد مرَّ قبل ذلك، وكانت فيه الظروف والملابسات نفسها التي تُواكب حدثًا نعيشه الآن؛ فإننا نستطيع أن نستنتج النتائج، فإن كان الحدث نصرًا مجيدًا سرنا على الطريق نفسه الذي سار فيه المنتصرون لنَصل إلى النتيجة نفسها، وإن كان الحدث هزيمة مخزية تجنَّبْنَا أخطاء السابقين فلا نصل إلى هزيمة كهزيمتهم، فدراسة التاريخ بهذا الفهم ليس لمجرَّد التسلية أو الدراسة الأكاديمية البحتة بل للتفاعل مع الأحداث، و البحث عن العبرة وهو ما ذكره الله عزَّ وجل في كتابه عندما قال تعالى :

(لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لأُولِي الأَلْبَابِ) (يوسف:١١١).

ولهذا السبب جعل الله عزَّ وجل ثلث القرآن قصصًا؛ حتى يستقرئ المسلمون سنن الله عزَّ وجل في الأقوام السابقين، وليعلموا حتمًا أن هذه السنن ثابتة؛ فيستطيعوا توقُّع الشيء قبل حدوثه؛ ومن ثَمَّ الاستفادة منه، ولا يأتي هذا إلا بتفكُّر عميق في كل قصة، ودراستها من كل زاوية؛ ولهذا يقول الله عزَّ وجل:

(فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) (الأعراف:١٧٦).(السرجاني، ٢٠١٧)

٨- **تتبع سنن الكون** : وهذه السنن تعمل كمنهجيات مساعدة في تنمية التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد والمهارات والعمليات المرتبطة بها من جمع المعلومات وتحليلها وتصنيفها وحل للمشكلات وتصميم واتخاذ القرارات المناسبة، ومن هذه السنن:

ا- **السببية** : ان علاقة السببية واضحة في كتاب الله ، فالمكوَّنات مرتبطة فيما بينها، فلا يوجد الشيء إلا بوجود سببه، حتى العلاقات الإنسانية والاجتماعية ترتبط بعلاقات سببية، ونجد كذلك أن الله تعالى ربط الثواب والعقاب بأسبابهما، فالقتل العمد سبب للقصاص، والسرقة سبب لقطع اليد، وكذلك الأحكام الشرعية، قال تعالى:

(وَتَرَى الأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ)(الحج:٥).

(فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَاتَّقَىٰ (٥) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَىٰ (٦) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَىٰ (٧))(الليل:٥-٧) (جاسم، ٢٠٠٦)

ب- **المنظومية** : في وجود الاشياء والسنن التي تحكمها فلا فوضى ولا عبث، ان آي القرآن الكريم جميعها تحفز المخاطب دائماً للبحث في العلاقات، وتعرض له كل الوقائع والأحداث والظواهر التي تؤلف فيما بينها نسيجاً من العلاقات ذات الصلة بالهدف قال تعالى: (لَا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ ۚ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ)(يس:٤٠)

وقال تعالى: (إن الله فالق الحب والنوى يخرج الحي من الميت ومخرج الميت من الحي ذلكم الله فأنى تأفكون * فالق الإصباح وجعل الليل سكناً والشمس والقمر حسباناً ذلك تقدير العزيز العليم * وهو الذي جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في ظلمات البر والبحر قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون * وهو الذي أنشأكم من نفس واحدة فمستقر ومستودع قد فصلنا الآيات لقوم يفقهون *وهو الذي أنزل من السماء ماء فأخرجنا به نبات كل شيء فأخرجنا منه خضراً نخرج منه حباً متراكباً ومن النخل من طلعها قنوان دانية وجنات من أعناب والزيتون والرمان مشتبهاً وغير متشابه انظروا إلى ثمره إذا أثمر وينعه إن في ذلكم لآيات لقوم يؤمنون).(الأنعام:٩٥- ٩٩)(حوامدة،٦٠٣،٢٠٠٣)

ت- **الزوجية :** وهي تبين ان الله تعالى خلق نظيرا لكل شيء من خلقه، الذكر والأنثى في كل المخلوقات، والشمس والقمر، والكفر والإيمان ، والشقاوة والسعادة ، والهدى والضلالة ، والليل والنهار ، والسماء والأرض ، والإنس والجن، والفردية لله تعالى وحدهُ. قال تعالى:

(وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ) (الذاريات:٤٩)(المنجد، ٢٠٠٣) .

ث- **الشرطية :** وهي سنة كونية من سنن الله تعالى في خلقه ماضية ، وهي ارتباط الفعل بالنتيجة ، لذلك فالله تعالى لا يزيل نعمة أنعم بها على قوم من عافية وأمن ورخاء بسبب إيمانهم وصالح أعمالهم حتى يغيروا ما بأنفسهم من طهارة وصفاء بسبب ارتكابهم للذنوب وغشيانهم للمعاصي نتيجة الإعراض عن كتاب الله وإهمال شرعه وتعطيل حدوده والانغماس في الشهوات والضرب في سبيل الضلالات. (إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ)(الرعد:١١)

ح- **الغائية :** وتعني أن لكل شيء في هذا الوجود غاية ، وهدفا ودورا يؤديه ضمن منظومة الوجود الكبرى، فرسالة الاسلام رسالة هدى ورحمة لبني البشر : قال تعالى:

(هو الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق)(التوبة: ٣٣)

وفيها الحث على الاحسان والنهي عن الفساد، قال تعالى:

(وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين) (القصص: ٧٧)،

(أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ)(المؤمنون:١١٥)

(حوامدة، ٢٠٠٣، ٥٨٨)

خ- التوازن : دعا الإسلام إلى التوازن في كل شيء، فالكون كله مبني على ذلك، وهو ضرورة من ضروريات الحياة، والمتتبع لآيات القرآن الكريم يجد الدعوة للتوازن واضحة صريحة فهو تارة يربطها بخلق السموات والأرض ، وخلق كل شيء وتارة يربطها بمفهوم الخيرية والتي فيها مصلحة الإنسان نفسه، إنّ جميع المخلوقات في الكون خلقت بقدر وميزان معلوم وبدون إفراط أو تفريط وهنا تتجلى حكمة وإبداع الخالق، فالإشعاع الشمسي الذي يصل إلى الأرض يصل بقدر معيّن حيث يقوم الغلاف الجوي بتنظيم درجة الحرارة على كوكبنا، وكذلك الهواء والماء والغازات والنبات والحيوان والطيور والحشرات محددة نسبها. قال الله تعالى: (وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيرًا) (الفرقان/ ٢).

فالكون كلّه يسير وفق نظام محسوب بدقة: الشمس والكوكب والقمر والنجوم. قال الله تعالى: (الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ) (الرّحمن/ ٥).

(هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) (يونس/ ٥).

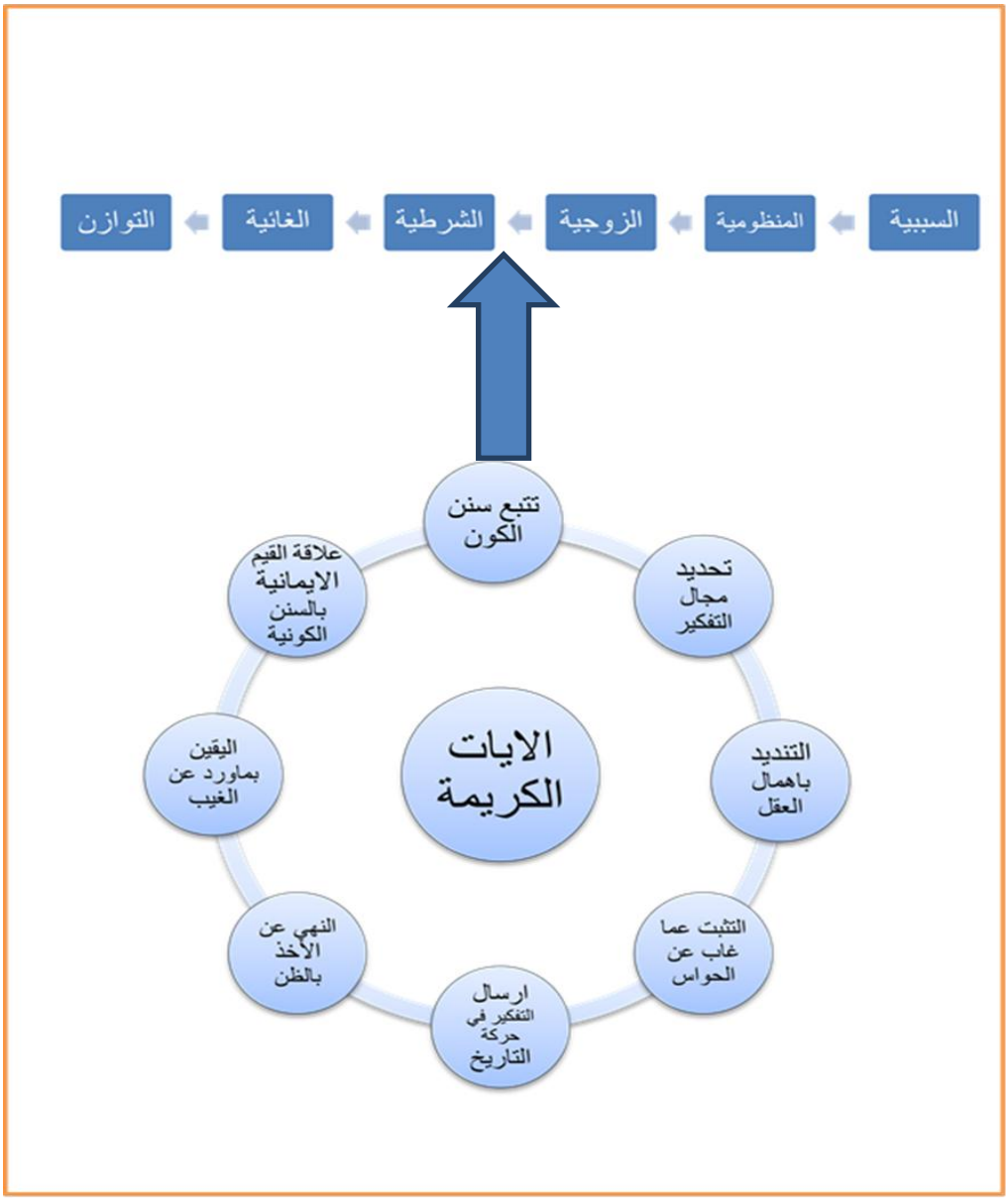
أمّا الماء فجعله الله سبحانه وتعالى أصل كلّ كائن حي، كما خلقه بقدر محدد. قال الله تعالى: (وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً بِقَدَرٍ فَأَسْكَنَّاهُ فِي الأَرْضِ) (المؤمنون/ ١٨).

وفي خصوص النبات، يقول الله تعالى: (وَالأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ) (الحجر/ ١٩).

أمّا فيما يتعلق بالهواء، فلو كان الغلاف الجوي أقل سمكا مما عليه لتمكنت الملايين من الشهب من الوصول إلى الأرض، ولو كانت نسبة الأوكسجين ٥٠%

بدلاً من ٢١% كما هي عليه الآن في طبقة الغلاف الجوي القريبة من سطح الأرض لاحترقت المواد القابلة للاحتراق في العالم من شرارة برق، وتأتي التوجيهات لبي آدم ليتعلم ويطبق، قال تعالى:(ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوماً محسوراً)(الإسراء:٢٩)(وهبي، صالح محمود، ٢٠٢٠)

المخطط التفصيلي للاطار :



الاستنتاجات :

نلاحظ من دراسة الآيات الكريمة قيد البحث ما يأتي :

١- الآيات الكريمة تعمل على ضبط حدود حركة العقل وتحدد مجالاته.

٢- ربط القرآن بين الفكر وبين آيات الله في الكون ونظمه ونواميسه .

٣- جعل التاريخ ميدانًا للدراسة والاختبار ودعا الى اكتشاف السنن المحركة للتاريخ.

٤- بين مجموعة سنن تحكم الكون منها :السببية ، والزوجية ، والتوازن ، والشرطية.

٥- لا مكان للصدفة أو الأقدار العمياء في الكون فكل حدث بسبب وحكمة .

التوصيات:

١- دراسة الاطار التربوي للقيم العلمية في جامعة ديالى.

٢- عمل ندوات في الكليات لدراسة امكانية تطبيقه والافادة منه.

المصادر :

القرآن الكريم

١- استيته، وصبحي، دلال، تيسير (٢٠٠٢)، دراسة مقارنة بين القيم المعرفية والاجتماعية والثقافية والعلمية والاخلاقية لطلبة جامعة آل البيت والجامعة الاردنية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

٢- بغاغو، سامية (١٩٩٦)، اداة مقترحة للكشف عن القيم الحاكمة للتفكير لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية (٣٢)، ٧٧-١١٠.

٣- تعوينات ، حليمة (٢٠١٥): التغير القيمي والاتجاهي لدى طلبة التعليم العالي المنتقلين من الريف إلى المدينة ، بحث منشور على الانترنت تحت الرابط : https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-18-ssh/2305-2 تاريخ الدخول: ١٩/١٠/٢٠٢٠

٤- جاسم، بكار(٢٠٠٦)، السببية في القرآن الكريم، موقع: ملتقى أهل التفسير، تاريخ الدخول:٢٩/١٠/٢٠٢٠ ، الرابط: https://vb.tafsir.net/forum/%

٥- حمداوي، جميل (٢٠١٣)، البحث التربوي: مناهجه وتقنياته، ط١، مطبعة الجسور، الرباط، المغرب.
٦- حوامدة، مصطفى محمود(٢٠٠٣)، مهمة القرآن الكريم في تنمية التفكير المنظومي لدى الإنسان، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق،العدد/٢، المجلد/١٩،٥٧٥-٦١٤ .
٧- السرجاني، راغب (٢٠١٧)، عودة للتاريخ لبناء المستقبل، موقع: طريق الاسلام ، تاريخ الدخول:٢٠٢٠/١٠/٢٩،تحت الرابط: http://iswy.co/e18tee
٨- شموط، نزار(٢٠٠٩)، مستوى ممارسة طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الزرقاء وآبائهم للقيم ، بحث منشور في مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،المجلد/٢٣ ، العدد/٩ .
٩- الشياب ، معن (٢٠١٤) ، درجة ممارسة طلبة كلية العلوم بينبع بجامعة طيبه السعودية للقيم العلمية من وجهة نظرهم، بحث منشور في مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد /٢٨،العدد/٣ ، ٢٠١٤ .
١٠- الظويهري، عادل مشكور(٢٠١٨)، العقل وعالم الغيب ، مقال على موقع (الاسلام...لماذا)بتاريخ:٢٠١٨/١/١٨، تاريخ الدخول:٢٠٢٠/١٠/٢٩ ،الرابط: http://islamwhy.com/contents/view/details?id=66&cid=0
١١- عز الدين ، سينهات محمد (٢٠٢٠) :(القيم العلمية السائدة في برامج الأطفال التي تقدمها قناة mbc3) ، بحث منشور على موقع الباحث الاعلامي ، تاريخ الدخول ٢٠٢٠/١٠/٢٠
١٢- عطير ، نهى اسماعيل(٢٠١٩)، إطار إجرائيّ مقترح لتفعيل دور البحث التربويّ في تحقيق متطلّبات مجتمع المعرفة ، بحث منشور في مجلة أريد الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد/١، المجلد /١ ، كانون الثاني ٢٠١٩ .
١٣- العلواني، طه جابر(٢٠٢٠)، القرآن-رسولٌ-خالد-ومرجع-كوني-للبشرية، موقع البلاغ، تاريخ الدخول:٢٠٢٠/١٠/٢٩ : الرابط : https://www.balagh.com/article/

١٤- العمري، أسماء عبد المنعم(٢٠١٥) ، درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ، بحث منشور في مجلة الدراسات، المجلد/٤٢، العدد/٣ .

١٥- فؤاد علي العاجز، فؤاد علي (٢٠٠٧)، دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها، بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد الخامس عشر، العدد الأول.

١٦- القرضاوي، يوسف(٢٠١٩)، ولا تقف ما ليس لك به علم، موقع القرضاوي، تاريخ الدخول:٢٠٢٠/١٠/٢٩، تحت الرابط:-https://al qaradawi.net/node/3603

١٧- القيسي، ماجد أيوب (٢٠١٦)، تصور مقترح لمنهجية تطبيق القيم في مجتمعنا المعاصر، بحث منشور في مجلة ديالى للبحوث الانسانية /كلية التربية للعلوم الانسانية /العدد ٧٠ /السنة ٢٠١٦

١٨- معاجم مدارج الوجيز: عربي عربي : على الأنترنت تحت الرابط https://www.maajim.com/dictionary ، تاريخ الدخول١٥/١٠/٢٠٢٠

١٩- محروس، وإبراهيم، محمد ، خليفة (١٩٩٢) تنمية القيم العلمية لدى طلاب الجامعة، بحث مقدم لمؤتمر التربية والنظام العالمي الجديد٢٠-٢٢ أيار، القاهرة.

٢٠- مكروم، عبد الودود (٢٠٠٢)،القيم ومسؤوليات المواطنة، دار الفكر العربي ،القاهرة، مصر.

٢١- المنجد، محمد صالح(٢٠٠٣)، تفسير سورة الذاريات، موقع اسلام ويب، الدخول:٢٠٢٠/١٠/٢٩، الرابط: /https://www.islamweb.net/ar/fatwa/34953

٢٢- وهبي صالح محمود(٢٠٢٠)،التوازن البيئي في القرآن الكريم ، الموسوعة الاسلامية، تاريخ الدخول:٢٠٢٠/١٠/٢٩ ، الرابط: https://www.balagh.com/mosoa/article

ملحق رقم(١)

(عينة البحث)

ت	اللقب العلمي	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.د.	مقداد اسماعيل الدباغ	فلسفة التربية	جامعة بغداد/متقاعد
٢	أ.د.	محمد خضير الحمداني	شريعة	دائرة التعليم الديني والدراسات الاسلامية
٣	أ.د.	عبد الرزاق عبد الله	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
٤	أ.د.	ثاني حسين خاجي	طرائق تدريس الفيزياء	وزارة التربية/ متقاعد
٥	أ.د.	إحسان علو حسين	شريعة	دائرة التعليم الديني والدراسات الاسلامية
٦	أ.د.	حسام عبد الملك عبد الواحد	شريعة	الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات
٧	أ.د.	وجدان عبد الأمير	لغة عربية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية
٨	أ.د.	عماد عبد يحيى	لغة عربية	جامعة الموصل/ كلية الآداب
٩	أ.د	محمد عبد الوهاب	طرائق تدريساللغة العربية	جامعة ديالى/كلية التربية الأساسية
١٠	أ.د	أشواق نصيف جاسم	المناهج وطرائق التدريس	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية
١١	أ.د.	عصام عبد العزيز	طرائق تدريس الفيزياء	وزارة التربية/ مديرية تربية ديالى
١٢	أ.د.	مهند محمد عبد الستار	علم النفس التربوي	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
١٣	أ.د	سلمان عبود الكواز	شريعة	جامعة بغداد/ كلية العلوم الاسلامية
١٤	أ.د	أركان سعيد الجميلي	فلسفة التربية	جامعة بغداد/ كلية التربية
١٥	أ.د	أسامة خلف العواد	لغة عربية	وزارة التربية/مديرية تربية صلاح الدين
١٦	أ.د	ماجد عبد الستار	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة ديالى/ كلية التربية المقداد
١٧	أ.د	محمد ابراهيم حسين	المناهج وطرائق التدريس	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية
١٨	أ.م.د	اشراق عيسى عبد	فلسفة التربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
١٩	أ.م.د	خالد سلمان الزبيدي	فلسفة التربية	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٢٠	أ.م.د	موفق أيوب محسن	فلسفة التربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية

سمة التلقائية وعلاقتها بالفردية الجمعية

سارة عيدان عبدالعظيم

mailto:Sarahidan85@gmail.com

أ.م.د. ياسمين جرجيس يونس

mailto:yasmin2014@coart.uobaghdad.edu.iq

جامعة بغداد/ كلية الآداب

سمة التلقائية وعلاقتها بالفردية الجمعية

سارة عيدان عبدالعظيم

أ.م.د. ياسمين جرجيس يونس

المستخلص

يعاني الافراد في بعض المجتمعات من خضوعهم للقوى الاجتماعية السائدة مما يؤدي الى حرمانهم من الإرادة والتعبير الحر عن مشاعرهم والوضوح الداخلي الأصيل للفرد، وان اهم ما ترمي إليه المؤسسات التعليمية هو تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي، ومن هنا تكمن أهمية سمة التلقائية، إذ انها تعمل على استكشاف طرائق جديدة ومبتكرة للإنجاز والابداع وتحقيق الصحة النفسية ومن اجل تعزيز سمة التلقائية ينبغي التعرف على الفرد إذا كان يتمتع بـ (الفردية – الجمعية)، اذ يكون لها دور في انخفاض او زيادة دافعية الاستجابة لدى الافراد ومن ثم فإنه قد يؤثر ذلك في مجال عملهم وهدف البحث الحالي الى:

١. سمة التلقائية لدى أساتذة الجامعة .
٢. الفردية – الجمعية لدى أساتذة الجامعة .
٣. الفروق في سمة التلقائية على وفق الجنس (ذكرو انثى)، العمر (دون الأربعين وفوق الأربعين)، التخصص (علمي وانساني)، الدرجة العلمية (مدرس مساعد، ومدرس، وأستاذ مساعد، وأستاذ) .
٤. الفروق في الفردية – الجمعية على وفق الجنس (ذكر وانثى)، العمر (دون الأربعين و فوق الأربعين)، التخصص (علمي وانساني)، الدرجة العلمية (مدرس مساعد، ومدرس، وأستاذ مساعد، وأستاذ) .

٥- العلاقة الارتباطية بين سمة التلقائية والفردية – الجمعية لدى اساتذة الجامعة.

ولتحقيق البحث الحالي اعتمدت الباحثة على الاطار النظري لمورينو ١٩٤٤ لسمة التلقائية، ونظرية اويسرمان ٢٠٠٢ الفردية– الجمعية، وطبقت الباحثة المقياسيين على (٣٧٥) أستاذ واستاذة اختيروا من الجامعات الحكومية في محافظة بغداد، وكذلك تم

التحقق من صدق البناء واستخراج التحليل العاملي بنوعيه الاستكشافي والتوكيدي، وقد بلغ معامل الثبات لمقياس الأول بطريقة الفاكرونباخ (٠.٩٢)، وطريقة إعادة الاختبار (٠.٨١) في حين بلغ معامل الثبات للفردية (٠.٨٣) والجمعية (٠.٨١)، وطريقة إعادة الاختبار الثبات الفردية (٠.٧٩) ، وثبات الجمعية (٠.٨٠) .

وتوصل البحث الحالي الى ما يأتي:

- إن أساتذة الجامعة لديهم سمة التلقائية .
- إن أساتذة الجامعة لديهم (فردية – جمعية) .
- هناك فروق في سمة التلقائية على وفق متغير العمر، اذ كلما زاد العمر زادت التلقائية .
- هناك فروق في سمة التلقائية على وفق متغير التخصص، لصالح التخصص الإنساني.
- ليس هناك فروق في سمة التلقائية على وفق (الدرجة العلمية، الجنس).
- أشارت نتائج البحث بوجود علاقة ارتباطية طردية بين سمة التلقائية والفردية – الجمعية .
- ليس هناك فروق ذا دلالة إحصائية الفردية – الجمعية على وفق متغيرات (العمر، التخصص، الدرجة العلمية، الجنس) .

وفُسرت نتائج البحث على وفق نظريتي البحث المتبناة والدراسات السابقة وتوصل البحث الحالي الى توصيات عدة منها:

- يتم ادخال منهج (السايكودراما) المسرح التلقائي لمورينو لطلاب البكالوريوس/ قسم علم النفس لما لها من أهمية في العلاج النفسي السريري ولأهمية الفئة المعنية في المجتمع .
- ينبغي الحفاظ على مكنونة الأستاذ الجامعي من خلال جهات مختصة تقوم على أساس علمي لجميع الأساتذة الذين يقومون بتقديم بحوث متميزة ومتفردة والحفاظ عليها واخذها بنظر الاهتمام .

وللباحثة مقترحات منها:

- اجراء دراسة مماثلة على فئات مختلفة في المجتمع، من نحو الفنانين والرياضيين والشعراء والموظفين والقادة.
- اجراء دراسة مقارنة بين الثقافات الفردية – الجمعية من البيئة الثقافية العراقية ومقارنتها مع ثقافات الدول العربية الأخرى / الاوربية / والأسيوية.

Abstract

Individuals in some societies suffer from their submission to the prevailing social forces, which leads to depriving them of the will, the free expression of their feelings, and the original internal clarity of the individual. The most important goal of educational institutions is to achieve psychological health and psychological and social harmony, hence the importance of the feature of spontaneity, as it works on Exploring new and innovative methods of achievement, creativity, and achieving mental health, and in order to enhance the feature of spontaneity, the individual should be known if he enjoys (individualism - collective), as it has a role in the decrease or increase in the motivation of responding to individuals, and then this may affect their field of work and goal. Current search to:

- Recognition Trait Spontaneity of university professors.
- Individualism/ Collectivism identification with university professors.
- Identify the differences according to (gender, age, degree, specialization) for all variables.
- Identify the correlative relationship between the feature of spontaneity and individualism – Collectivism.

To achieve the current research, the researcher relied on the theoretical framework of Moreno 1944 To Trait Spontaneity ، And Oyasrman 2002 theory of individualism – Collectivism , The researcher applied the two scales on (375) professors who were selected from public universities in Baghdad governorate. As well as verifying the validity of the construction and extracting the factor analysis, both exploratory and confirmatory The reliability coefficient of the first scale was (0.92) by the method of

Vackronbach (0.92), and for the re-test method (0.81), while the stability coefficient for the individual reached (0.83). And collective (0.81), and the retest method for individual stability (0.79), and association stability (0.80).

The current research concluded the following:

- The university professors have them Trait Spontaneity.
- The university professors have Individualism - Collectivism.
- There are differences in Trait Spontaneity According to the age variable, the greater the age, the greater the spontaneity.
- There are no differences in Trait Spontaneity According to (specialty, degree, gender).
- Statistics indicated a correlation between Trait Spontaneity And Individualism - Collectivism.
- There are no statistically significant differences in Individualism - Collectivism according to the variables (age, specialization, academic degree, gender).

The results of the research were interpreted according to the adopted research theories and previous studies, and the current research reached Recommendations several Of which :

- Done Enter Curriculum (psychodrama) theater Moreno spontaneity efor undergraduate students / Department of Psychology because of its importance in clinical psychotherapy and the importance of the concerned group in society.
- The faculty of the university professor should be preserved through specialized bodies based on a scientific basis for all professors who provide distinguished and unique research, preserve it and take it into consideration.

The researcher has suggestions, including:

- Conducting a similar study on different groups in society, in a manner

Artists and Athletes And poets And employees And leaders.

الفصل الأول

اولاً. مشكلة البحث:

يعاني بعض الأفراد في بعض المجتمعات ولاسيما في الدول النامية، من خضوعهم إلى القوى الاجتماعية السائدة وهذا يؤدي إلى حرمانهم من الإرادة والتعبير الحر عن مشاعرهم، والوضوح الداخلي الأصيل للفرد، ولا يقتصر على ذلك فقط بل اجبارهم على تبني واتباع أساليب واختيارات روتينية سواء كانت ذلك في ميادين مختلفة، نحو الأداء الاكاديمي والعمل و المجتمع و السياسة.

وفي هذا الجانب ذكر مورينو (١٩٣٤/١٩٩٣)، أن التلقائية منخفضة سيكون هناك نقص في مرونة الدور، في حين أن التلقائية المتزايدة تنشط الإبداع الفطري للشخص وتولد أدوارًا وأفكاراً واستجابات جديدة وأكثر فعاعلية Reekie, 2007, McVea & P.295)، ويشير ايضاً الى أن انخفاض التلقائية يمكن ان يعزى إلى عدد من الامراض النفسية و أيضا إلى عدم الكفاية الاجتماعية، وعندما يكون هناك تقييد للأشخاص في التعبير عن انفسهم في بعض المواقف فإنه يؤدي إلى انخفاض في الاستجابات وعدم الرضا الشخصي وهذا بدوره يؤدي إلى القلق. . Ramos & et al., (2017, P.10) ،

وفي هذا الصدد اشارت دراسة الى العلاقة بين سمة التلقائية والقلق والميل إلى الوسواس القهري و التوجه الزمني ، وأشارت النتائج في العلاقة بين سمة التلقائية والقلق الى ان الافراد الذين يمتلكون سمة التلقائية لا يمكنهم التعايش مع أي موقف يثير القلق وإلى وجود علاقة سلبية بين الافراد الذين يمتلكون سمة التلقائية والوسواس القهري اذ كلما انخفضت سمة التلقائية لديهم كلما زادت الهواجس والوسواس القهري، أما النتائج المتعلقة بالتوجه الزمني فقد اتضح ان سمة التلقائية هي احد اهم الجوانب الأساسية للتوجه الزمني لأنها تركز على الموقف الحالي وبذلك يُعدّ الفرد الذي يمتلك سمة التلقائية اكثر توجهاً نحو العمل ويقوم بالتركيز على السلوك والمشاعر والأفكار المتعلقة بالسياق الحالي وتجنب الخوف من الماضي (Christoforou & Kipper, 2006, P.30). ووصف علماء النفس ان انخفاض التلقائية يؤدي إلى سلوك يشبه الانسان الالي أو إلى

سلوك متكرر يتميز بالخوف من التغيير والابتكار ويكون عكس التلقائية وأنه شكل من اشكال القلق والحياة المملة (Davelaar & et al ,2008, P.120) . إذ اشارت دراسة لـ (كيبر وهوندالر) لمعرفة الفرق بين التلقائية وانعدام التلقائية، بدت النتائج الاجمالية للعلاقة أن تواجد سمة التلقائية هي التي تدفع الافراد للتصرف بطريقة جديدة ومبتكرة إذ يصبح فيها الأفراد جاهزين للاستجابة بشكل مناسب لموقف معين، في حين أن انعدامها يمثل درجات مختلفة من خصائص المرتبطة بالسلوك الروتيني.

(Kipper & Hundalr, 2005, P.128) .

أشار فروم ايضاً إلى ان عدم قدرة الفرد على التصرف بشكل تلقائي والتعبير عما يشعر به سواء كان بأفعاله أو بتفكيره يؤدي إلى تقديم الذات الزائفة (The false self) للأخرين وتكون هذه الذات هي اصل الشعور بالنقص والضعف، وعندما ينظر الفرد إلى صفاته الشخصية ينتقل تركيزه من الحاضر إلى التصرف النهائي الذي يقدمه ومن ثم يفقد الانسان الرضا الوحيد الذي يمكن ان يمنحه سعادة حقيقية وتجربة نشطة للحظة الراهنة (Masterson& Masterson ,1988, P.229) .

وترى الباحثتان ان التوازن بين كل من سمة التلقائية و الفردية – الجمعية يمثل الصورة النفسية الأكثر صحة وان المزج بينهما يؤدي إلى مستويات مثالية من الرفاهية والصحة النفسية اذ تظهر أثار غير مرغوب بها عند غياب هذا المزيج ، وذكر هوفستيد ١٩٨٠ الى ان الفردية هو ان يكون غاية الافراد هو الاعتناء بأنفسهم واسرهم المباشرة فقط من دون تفضيل الاطار الاجتماعي المتماسك، في المقابل ان الجمعية تجبر الافراد على الخضوع لأحكام المجتمع والقيام بالاعتناء بأفراد المجموعة واقاربهم، وان تأثير كل من الفردية – الجمعية يعتمد على المدى الذي يكون فيه مفهوم الفرد متمركز في الذات أو موجها نحو المجموعة(Luo & et al ,2014, P.447) ، أوضح ترانـدس (Trainds,1995)، الى انه عندما تكون المصالح الفردية والجمعية في صراع تكون للمصالح الفردية الأولوية في الثقافات الفردية في حين أن المصالح الجماعية لها الأولوية في الثقافات الجمعية ، ن الفردية الزائدة في كثير من الأحيان تمثل أحد الأعداء الرئيسيين للتقاليد و القيم والتماسك الاجتماعي وانها ستدمر العلاقات القيمة بين العديد من

الناس في الوقت نفسه، وبذلك يكون الفرد ذا شخصية نرجسية Narcissistic Personality. . Beilmann&Relo, 2012, P.207

وقد ذكر واتسون وشرباك وموريس (١٩٩٨) الى أن الفردية كانت مرتبطة بقدر أكبر من احترام الذات مع مزيد من الاغتراب، اما الجمعية فأنها تعني ارتباطاً بمسؤولية اجتماعية أعلى مع تدني احترام الذات (Watson & et al.,1998, P.175).

ومن خلال ما تقدم، تروم الباحثة الإجابة على أسئلة عدة تنطلق من الأُطر النظرية والدراسات السابقة التي يقدمها البحث الحالي وهي:

١. ما هي العوامل التي تؤثر في سمة التلقائية؟

٢. هل هناك فروق فردية في سمة التلقائية؟

٣. ما هي المكونات النظرية الفردية – الجمعية؟

٤. كيف تؤثر الثقافات الفرية –الجمعية التي يتبناها الافراد و كيف يتم التعامل مع مختلف المواقف الحياتية؟

ثانياً. أهمية البحث:

تكمن أهمية (سمة التلقائية) اذ انه تعمل على استكشاف طرائق جديدة ومبتكرة للإنجاز والإبداع والتعبير الحر عن الذات وتحقيق الصحة النفسية، وهذا بدوره يؤدي إلى تطوير في مختلف مجالات الحياة بما تنعكس أثارة الإيجابية في المجتمع .

وفي هذا الصدد أشار سيغموند فرويد (Sigmund Freud ,1910) إلى أهمية التلقائية في العلاج النفسي اذ انها تسهم في تعزيز وتسهيل الوصول إلى العمليات اللاواعية للمريض والطرق التي كانت تتبعها العمليات المكبوتة غير الواعية لتجاوزها (شلتز، ١٩٨٣، ص٥٨). وقد اكد مورينو (Moreno) إلى أهمية سمة التلقائية في علاج الاضطرابات النفسية لأنها تمكن المريض من تنشيط صراعاته الجسدية والعقلية حتى يشعر بشكل اكثر وضوحا بكل احتمالات الحلول وفي النهاية سيحول ارادته الى مسار جديد (Moreno, 1937, P.29). تعد سمة التلقائية لها دور مهم في العلاج

النفسي كما في العلاج المعرفي والسلوكي مثل الأفكار التلقائية[*] Automatic thoughts)، وكذلك في العلاج النفسي الديناميكي مثل التحويل فهي تساعد على تنظيم الذات، وقدم جولمان بعض أوجه الشبه بين الذكاء العاطفي وسمة التلقائية.

. (Rabung & et al., 2016, P.2) وقد أوضح رابونج وآخرون أهمية سمة التلقائية للأفراد من خلال القيام بتطبيق مقياس التلقائية في بيئة علاجية في المانيا فقد إشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين التلقائية والضيق النفسي ومفهوم الذات السلبي واللامبالاة وأن التلقائية ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بالرفاه النفسي(P.36 ,Rabung & et al.,2016)، ففي دراسة اجراها كابير و بيسلي على مجموعة من طلبة الدارسات العليا (University Urban) في جامعة يوربان ولقد أشارت نتائج الدراسة الى ان الافراد وصفوا التلقائية بأنها تمتعهم بالإثارة والقوة، وانها ترتبط إيجابيا بالرفاه النفسي وسلبياً بالإجهاد، ويتميزون بإحساسهم بحرية الأفعال والتعبيرات في المواقف (Beasley & kipper, 2015, PP.8-9) ، واستناداً لما سبق فقد قدم مورينو (Moreno) انه كلما زادت التلقائية قلّ الكبت وسوء التكيف، ويشير الكبت إلى التفاعلات التي تكون غير متكيفة بين الفرد وبيئته الاجتماعية ويتميز بتعبير اقل عن الذات، (Kipper & et al ., 2009, P.133). واشارت اويسرمان (2002, Oyserma) الى ان الفردية – الجمعية من الابعاد الثقافية المهمة والتي تكون ذات صلة بالنظريات النفسية التي تمكن من تفسير الاختلاف السلوكي. . Miller, 2002, P.98

وقد وضح هوفستيد Hofstede ان الثقافات الفردية هي ثقافات أكثر انفتاحاً على التجارب الجديدة ويكونون الافراد أكثر ثقة وتسامحاً تجاه الأشخاص من مختلف الأعراق، و ترتبط الفردية عند تراندس Triandis، ارتباطاً وثيقاً باحترام الذات والتفاؤل ويكون الفرد ذا مستوى اعلى من الرفاهية الذاتية وجودة الحياة ، وفي المقابل يميل الأشخاص في الثقافات الجمعية إلى مزيد من التعاون والمعارف والأصدقاء ,Allik & Realo, 2004) P32) . ، وقد اكدت ويسرمان Oyserman ان الفردية – الجمعية تعد من الابعاد

الثقافية الأكثر مرونة، وأن لهما القدرة في توجيه العالم ولهما تأثير واضح في العمليات النفسية، وأن الفردية تسهم في الخلق والاحتفاظ بالشعور الإيجابي للذات وهذا هو مسعى بشري أساسي ينطوي على الشعور الجيد، ومن جهة أخرى تشير الجمعية إلى أن الوجود في مجموعة هو مسعى إنساني أساسِي اذ أن مفهوم الذات يتضمن عضوية المجموعة وسمات التعريف الذاتي التي يجب أن تعكس أهداف المجموعة مثل التضحية من أجل الصالح العام والحفاظ على علاقات منسجمة مع المقربين. . (Oyserman, 2006, P.354)

وبين هوفستيد Hofstede ان البعد الجمعي له علاقة إيجابية بتوجه العمل في المؤسسات الجماعية، اذ البلدان الفقيرة تتمتع بمستويات عالية من التوجه نحو العمل، لأنها تطمع إلى تلبية احتياجاتها الفسيولوجية وسلامة الذات من النزول إلى ادنى مستوى و يرغب الافراد بمزيد من فرص التدريب لتحسين مهاراتهم، وهذا يؤدي إلى الازدهار الاقتصادي والثقافي للبلد والتي تعد ناتجة عن ممارسات جماعية مثل الولاء والتماسك الاجتماعي (Venaik & Brewer ,2013, P .441).

ومن هذا المنطلق، ترى الباحثتان ان سمة التلقائية موجودة لدى الافراد إلا ان مقدار وجودها يتفاوت من فرد إلى اخر ويختلف باختلاف الابعاد الثقافية (الفردية الجمعية) التي يتبنوها عبر مراحل الحياة، لذا فإن ارتباط سمة التلقائية بالفردية – الجمعية مهم لمعرفة اي من الابعاد يعزز سمة التلقائية وذلك لإن لكل بعد عبارة عن قوة ديناميكية جوهرية وكامنة وراء الحوافز وقدرات وسلوكيات الافراد

ثالثاً. أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١- سمة التلقائية لدى أساتذة الجامعة .

٢- الفردية – الجمعية لدى أساتذة الجامعة .

٣- الفروق في سمة التلقائية على وفق الجنس (ذكرو انثى)، العمر (دون الأربعين وفوق الأربعين)، التخصص (علمي وانساني)، الدرجة العلمية (مدرس مساعد، ومدرس، وأستاذ مساعد، وأستاذ) .

٤- الفروق في الفردية – الجمعية على وفق الجنس (ذكر وانثى)، العمر (دون الأربعين و فوق الأربعين)، التخصص (علمي وانساني)، الدرجة العلمية (مدرس مساعد، ومدرس، وأستاذ مساعد، وأستاذ) .

٥- العلاقة الارتباطية بين سمة التلقائية والفردية – الجمعية لدى اساتذة الجامعة

رابعاً. حدود البحث:

تحدّدَ البحث الحالي بأساتذة الجامعات الحكومية في محافظة بغداد، (بغداد، والمستنصرية، والنهرين، والعراقية، والتكنولوجيا) من الاختصاصات الانسانية والعلمية، من الذكور والإناث، وعلى وفق الدرجة العلمية والعمر للعام الدراسي ٢٠١٩- ٢٠٢٠ الدراسات الصباحية .

خامساً. تحديد المصطلحات:

- **تعريف مورينو(Moreno,1944):** وهي سمة في الشخصية تنشأ نتيجة الانتباه إلى البيئة مع زيادة الوعي الذاتي بالفكر والمشاعر ويكون الفرد لديه الاستعداد للاستجابة بشكل مناسب وبطريقة غير مسبوقة للمواقف غير المتوقعة Roos&Roos ,2006, (P.14).
- **تعريف اويسرمان(Oyserman, 2002) الفردية:** هي أحد الأبعاد الثقافية التي تقوم على افتراض أن الفرد يركز على أهدافه الشخصية وتتصف بصفة أساسية هي الاستقلال الشخصي والتمييز عن الاخرين، والاعتماد على الذات، لتحقيق وتفضيل المصالح والغايات الشخصية على المصالح وغايات المجتمع .
- **تعريف اويسرمان (Oyserman, 2002) الجمعية:** هي احد الابعاد الثقافية التي تقوم على افتراض بان الجماعات تربط الافراد وتلتزم بهم بشكل متبادل وتكون شخصية الفرد مكوناً أساسياً من مكونات المجتمع (Oyserman ,2002, P.5) .

الفصل الثاني

❖ النظريات المفسرة لسمة التلقائية:

نظرية ماير Mayar (١٩٤١):

قدم ماير التلقائية على انها الجودة المميزة والمهمة لحياة الشخص والقدرة على الارتقاء إلى نطاقات مختلفة من المناسبات والطلبات والفرص المتاحة، اذ تقوم التلقائية في مساعدة الفرد على القيام بمجموعة من الأداء الذي يساعده على النهوض و تلبية أية حاجة مهمة أو موقف معين وتمتع بالفرص البديلة، وان التلقائية هي دليل على الدافع، وان التلقائية إما تؤدي إلى انضمام فرد أو عدم انضمامه إلى مستوى الأداء وتحقيقه، وانها مجموعة من الخصائص والسمات المميزة والمهمة للشخص اذ يكون الاعتماد على تلقائية قدرة الفرد في الارتقاء إلى مستويات مختلفة من فرص الحياة Meyer,1941, PP.152-153).

١. نظرية مورينو (Moreno 1944).

لقد كان مورينو(*) من مذهب التحليل النفسي ، لقد ذكر من مقالاته المشهورة لفرويد أنت تساعد الناس على الاحلام وأني احقق لهم احلامهم، وقام مارينو (١٩٤٤) بوضع نظرية التلقائية (Spontaneity) اذ قدمها لتكون جنبا إلى جنب مع الابداع، وأدخل مفهوم التلقائية في مجال الصحة العقلية، عاداً إياه عنصراً رئيسياً في طريقة العلاج النفسي، اذ قام مارينو بالتأكيد على المعنى السريري للتلقائية، بوصفها سمة في الشخصية

من منظور نظريات الشخصية يواجه هذا المفهوم صعوبة، فمن جهة تشير التلقائية إلى الصحة النفسية الإيجابية ولها العديد من الصفات المرغوبة مثل حرية التعبير والانفتاح وعدم وجود كبت من ناحية أخرى، تشير إلى أن التلقائية ترتبط بصعوبات التكيف مع السمات السلبية مثل انعدام السيطرة، وغياب ضبط النفس العاطفي والسلوكي،

وتجاهل الأعراف الاجتماعية والثقافية، وقد أدرك مورينو الصراع المتأصل بين المعنى العام للتلقائية والمعنى السريري، وربط مورينو بين التلقائية الإيجابية بالصحة النفسية، والسلبية مع علم الأمراض وقد كانت أفكار مورينو في البدء عن التلقائية اذ قدمها على انها طاقة (نفسية، كمية) (Psychological Energy a quantity) توزع نفسها في داخل المجال واذا لم تتمكن من توزيع نفسها داخل المجال سوف تتجه إلى اتجاه اخر كي تحافظ على حجمها وتحقيق التوازن التام (Moreno & Moreno ,1944, P.339)

اذ تم وصف اهم الميزات الأساسية للشخص التلقائي في المقتطف الآتي :

تثير التلقائية مجموعة من العواطف والأفعال ، إن الفرد التلقائي سريع ومكثف ، لا يمكن تخزينها بل تظهر أنياً، وبذلك تكون الاستجابة التلقائية (أو الفعل التلقائي) مختصرة عادة ويتبعها الإبداع، وتميل إلى أن تكون تجربة ملهمة للغاية (Moreno,1953, P.332) .

اشكال التلقائية Forms of Spontaneity

أولاً. جودة الدرامية Dramatic quality ، ثانياً. الابداع Creativity ، ثالثاً. الاصالة Originality ، رابعاً. الاستجابة الكافية adequacy of response .(Moreno & Moreno,1944, P. 347)

نظرية ارك فروم ١٩٥٥ Erich Fromm:

وقد أوضح ارك فروم أن التلقائية هي المفتاح الذي ينقل مسار حياتنا بعيدا عما يطلق عليه الحرية السلبية، إذ أن الفرد لا يحقق ذاته من خلال التفكير فقط، بل عن طريق الادراك الكامل لشخصيته، ويتم هذا عن طريق التعبير النشط عن قدرات الفرد العاطفية والفكرية وهذه الاحتمالات موجودة لدى الجميع وتصبح واقعية وحقيقية عندما يتم التعبير عنها بحرية (Yaniv,2018, P.5).

نظرية ابرهام ماسلو (Maslow, 1943):

ويقترح ما سلو أن التلقائية واحدة من أثنى عشرة سمة من سمات الأشخاص الذين يحققون ذواتهم، أي أن التلقائية تؤدي إلى حياة إبداعية وصحية Roos & Roos, (2006, P.10).

ثانياً. مفهوم الفردية -الجمعية individualism-collectivism:

قدم علماء النفس عبر الثقافات تاريخ الفردية/ الجمعية، إذ يذكر Tönnies's مصطلحا، (اجتماعية) Gesellschaft و(مجتمع) Gemeinschaft، (/1887) 1957، في القرن السابع عشر في بريطانيا، وغالبًا ما تُترجم الفردية إلى الفرد و مصلحته الذاتية وتعد التجربة الفردية المصدر الوحيد للمعرفة ويشار إلى العقل الفردي مصدراً للمعرفة، في حين تشير الجمعية إلى المجتمع والتواصل الاجتماعي.

(Berry & et al.,1997, P.4)

وتعد الفردية والجمعية من أكثر المفاهيم النفسية تمثيلًا يمكن استخدامهما في وصف الاتجاهات النظرية الرئيسة والاهتمامات البحثية في علم النفس الاجتماعي والثقافي علم النفس عبر الثقافات وغالبًا ما يُنظر إلى الفردية والجمعية على أنها أبعاد قيمة واسعة يمكن أن تفسر الاختلافات بين الثقافات في السلوك عبر مجموعة واسعة من المواقف المختلفة..(Relo, 2003, P.54)

❖ **النظريات المفسرة للفردية – الجمعية** :

١. نظرية هوفستيد (Hofsted,1980)

في علم النفس يُعدّ هوفستد (١٩٨٠،١٩٩١) اول من قدم أولى عمليات الفردانية التي استخدمت مصطلحات الفردية والجمعية لوصف الأشكال المحتملة للعلاقات بين الأفراد والمجموعات التي ينتمون إليها و كمضادات ثنائية القطب Schimmack & (et al., 2005, P.21).

٢. نظرية شوارتز Schwartz (1990)

وصف شوارتز (١٩٩٠) المجتمعات الفردية بأنها تعاقدية في الأساس و تتكون من مجموعات أولية ضيقة وعلاقات اجتماعية متفاوض عليها ومن جانب اخر، فإن المجتمعات الجمعية هي مجتمعات مجتمعية تتميز بالالتزامات والتوقعات المنتشرة والمتبادلة و هذه المجتمعات تتمركز الوحدات الاجتماعية ذات المصير المشترك والأهداف المشتركة والقيم المشتركة.

(Oyserman & et al .,2002, P.4)

٣. نظرية تراندس (١٩٩٥):

وأشار تراندس إلى ان أفضل وصف للفردية والجمعية هو انها متلازمات ثقافية، أي أنماط المعتقدات والمواقف والتعريفات الذاتية والمعايير والقيم التي يتم تنظيمها في موضوع يمكن تحديده في المجتمع (Relo,2003, P.56).

٤. نظرية ريلو (Realo, 2002)

قدمت ريلو الفردية الجمعية على انه مفهوم يمثل قبضتين على بعد واحد وأشارت الى أن وجود أنواع معينة لكل من الفردية الجمعية لا تستبعد من جود فكرة عامة أو جوهر عالمي للفردية أو الجمعية وتشترك فيها جميع أنواع الفردية أو الجمعية (Realo & et al., 2002, P.166).

٥. اويسرمان Oyserman 2002

أشارت اويسرمان كذلك ان الفردية والجمعية توجهات موجودة في جميع المجتمعات تكون واضحة وبارزة في الأداء النفسي للأفراد وهي احد ابعاد التنوع الثقافي وان المجتمعات القائمة على الفردية تتمتع وتحتوي على افراد يكونون واعين ومستقلين ذوي شخصية متكاملة، أي ان ما هو دائم وثابت هو الفرد ذاته وليس علاقاته وان وجهة نظر الأفراد على أنهم مستقلون بعضهم عن بعض تمثل فكرة مركزية في معظم مفاهيم الفردية (Inglehart & Oyserman ,2004, P.3). فقد توصلت اويسرمان وكملمر وكون في واحدة من الدراسات الكبرى، إلى وجود سبعة مجالات تتعلق الفردية هي : الاستقلالية، وجود الأهداف، والقابلية التنافسية، والتفرد أو التميز، والخصوصية، معرفة الذات، والتواصل المباشر، أما الجمعية فان ثمانية مجالات تتعلق بها هي: وجود العلاقات، والإحساس بالانتماء، وأداء الواجب، والانسجام، وطلب النصح، والاعتماد على المحيط، والهرمية، والتوجه الجماعي (Shulruf & et al ., 2007,P.1). وقامت اويسرمان بتقديم نماذج تم تطويرها من خلال الفردية – الجمعية وتكون مستمدة من وجهات نظر عالمية (الذات، الرفاهية، الحكم والاستدلال، العلاقات).

(Uskul & Oysterman, 2006, P.345)

الفصل الثالث

اولاً. مجتمع البحث:

يتكون المجتمع الحالي من أساتذة الجامعات الحكومية في محافظة بغداد، التي بلغ المجموع الكلي فيها ١٢٤٨٠، بواقع (٦٣٥٧) للذكور، (٦١٢٣) من الاناث للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

ثانياً. عينة البحث:

❖ **عينة البحث التطبيقية:**

تحقيقا لأهداف البحث الحالي، اعتمدت الباحثة في اختيار عينة البحث التطبيقية على الطريقة الطبقية العشوائية وذلك على وفق متغيري الجنس والدرجة العلمية والتخصص (علمي، انساني)، إذ تم اختيار (٣٧٥) تدريسي وتدريسية موزعين بالتناسب على (٢٦) كلية من جامعة بغداد والمستنصرية والنهرين والتكنولوجيا والعراقية، للعام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠) وتم اختيار عدد افراد العينة على وفق معادلة ستيفن ثامبسون steven k.thompson [*] موضحة كالآتي:

$$N \frac{Np\,(1-P)}{(N-1)\,(d2/z2) + P\,(1-P)}$$

ثالثاً. أداتا البحث:

من أجل قياس المتغيرات الذي شملهم هذا البحث، وهما: (سمة التلقائية وعلاقتها الفردية– الجمعية)، وجدت الباحثة أنه من الأفضل تبني مقياس سمة التلقائية الذي قامت بإجراءات ترجمة للمقياس وصدقه، أما بشأن المتغير الثاني (الفردية – الجمعية) فقد قامت الباحثة ببناء مقياس .

❖ **تحليل الفقرات:**

---

[*] معادلة ثامبسون معادله إحصائية تقوم بتحديد حجم العينة بدقة على وفق دلالة (٠.٥) أذ تدل (n)حجم المجتمع، (z) الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى دلالة ٠,٩٥ وتساوي ١,٩٦، (d) نسبة الخطأ وتساوي٠,٠٥ (p) نسبة توفر الخاصية والمحايدة =٠,٠٥ (Thompson, 2012, P.15).

إن الغاية والهدف الأساس من تحليل الفقرات الحصول على معلومات يتم من خلالها حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، والقوة التمييزية هي مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد المميزين في السمة التي يقيسها المقياس، وبين الأفراد الضعاف في السمة نفسها، والإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Eble ,1972 , P.392)

❖ **عينة تحليل الفقرات :**

تم اختيار (٣٧٥) تدريسي وتدريسية من الجامعات بطريقة العينة الطبقية العشوائية، على وفق متغير الجنس والدرجة العلمية، والتخصص موزعين بالتناسب على (٢٦) كلية من جامعة بغداد والجامعة المستنصرية وجامعة النهرين والجامعة التكنولوجيا والجامعة العراقية، للعام الدراسي (٢٠١٩- ٢٠٢٠).

أ. **طريقة المجموعتين المتطرفتين (Exeterme Groups method):**

تتطلب المقاييس النفسية بصورة عامة حساب القوة التمييزية (Discrimination power) لفقراتها، لكي يتم استبعاد الفقرات التي لا تفرق بين المستجيبين، والإبقاء على الفقرات التي تفرق بينهم (Ghiselli, 1981, P. 434).

الجدول (1)

القوة التمييزية لفقرات مقياس سمة التلقائية باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤,٢٣٧٦	٥٨٥٦٤	٣,٠٢٩٧	٨٣٠١٣	١١,٩٤٩	دالة
٢	٤,١٦٨٣	٦٩٣٨٢	٢,٥٢٤٨	٨٤٣٧٣	١٥,١٢١	دالة
٣	٤,٠٠٩٩	١,١٨٧٣٩	٣,٤٦٥٣	١.٠١٥٥٢	٣,٥٠٣	دالة
٤	٤,٠٤٩٥	٧١٢٤١	٢,٣٩٦٠	٨٢٥٥٨	١٥,٢٣٩	دالة
٥	٤,٣٤٦٥	٥٥٥٦٢	٢,٩٤٠٦	٧٩٧٧٧	١٤,٥٣٤	دالة
٦	٤,٢٩٧٠	٥٧٥٢٣	٣,٠١٩٨	٩٤٨٤٧	١١,٥٧١	دالة
٧	٤,٢٤٧٥	٦٨٤١٩	٢,٧١٢٩	٨١٦٥٤	١٤,٤٧٨	دالة

٨	٣,٠٤٩٥	١,٤٩٥٤٩	٣,٠٠٩٩	٩٧٤٦٣	٠.٢٢٣	غير دالة
٩	٤,٢٨٧١	٦٣٧٧٦	٣,١٠٨٩	٨١١١٨	١١,٤٧٥	دالة
١٠	٤,٤٠٥٩	٤٩٣٥٢	٢,٩٠١٠	٨٤٢٦٧	١٥,٤٨٨	دالة
١١	٤,٣٩٦٠	٥٦٧٠٨	٣,١٠٨٩	٨٨٢٠٥	١٢,٣٣٦	دالة
١٢	٤,٢٠٧٩	٧٧٨٦٨	٣,١٢٨٧	٨٠٨٢٥	٩,٦٦٤	دالة
١٣	٤,٣١٦٨	٥٨١٩١	٢,٩٤٠٦	٨٩٢٤٣	١٢,٩٨٢	دالة
١٤	٤,٣٤٦٥	٥٩٠٥٢	٢,٥٧٤٣	٨٥٢٦٠	١٧,١٧٣	دالة
١٥	٤,٣٩٦٠	٥١١٤٥	٢,٩٦٠٤	٨١١٤٣	١٥,٠٤٢	دالة
١٦	٤,٥٥٤٥	٥٣٨٠٦	٣,١٩٨٠	٧٣٥١٢	١٤,٩٦٤	دالة
١٧	٤,٣٢٦٧	٧٢٢٦٢	٣,٢١٧٨	٩٧٥٧٥	٩,١٧٨	دالة
١٨	٤,٢٤٧٥	٥٧٢٨٢	٢,٥٠٥٠	٨٣٢١٥	١٧,٣٣٥	دالة

ومن خلال ملاحظة الجدول (1) نجد أن جميع الفقرات دالة بدرجة حرية (٢٠٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة الجدولية (١,٩٦) ما عدا الفقرة التي تحمل التسلسل (٨) تكون غير دالة احصائياً.

ب. طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency Method):

أشار ألن ووينديي (Allen & Wendy , 1979) إلى أن استخدام طريقة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي أو ما تسمى الاتساق الداخلي تُعدّ طريقة لاستخراج القوة التمييزية في المقاييس النفسية، لأن ذلك يُعدّ علامة إلى تجانس فقرات المقياس في قياسه للظاهرة السلوكية.

(Allen& Wendy, 1979, P. 123).

الجدول (2)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس سمة التلقائية

ت	تسلسل الفقرة في المقياس	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي
١	1	٠،637
٢	2	٠،679
٣	3	٠،153

٤	4	٠،632
٥	5	٠,٧١٩
٦	6	٠،625
٧	7	٠،704
٨	9	0,595
٩	١٠	٠،758
١٠	١١	٠،679
١١	١٢	٠،526
١٢	١٣	٠،676
١٣	١٤	٠،778
١٤	١٥	٠،763
١٥	١٦	٠،705
١٦	١٧	٠،531
١٧	١٨	٠،748

ويتوضح من خلال الجدول ان هناك فقرة واحدة كانت غير دالة احصائياً وهي (٨)، وبالاعتماد على تمييز الفقرات تم استبعاد الفقرة واحدة و الابقاء على (١٧) فقرة ..

- وتم التحقق من مؤشرات صدق مقياس سمة التلقائية بأسلوبين وعلى النحو الآتي: الصدق الظاهري (Face Validity): ، صدق البناء Constract Validity

الثبات Reliability

هو أحد المؤشرات التي يجب أن تتصف بها أداة القياس الجيدة، ويُقصد به الاستقرار اذ إنّ درجته لا تتغير جوهرياً بتكرار إجراء الاختبار وقد قامت الباحثة طريقتين لثبات مقياس سمة التلقائية وهي:

معامل (ألفا) للاتساق الداخلي جاءت النتائج بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل المؤلفة من (٣٧٥) فرداً أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (٠,٩٢) ، **طريقه إعادة الإختبار** ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة، قامت الباحثة بتطبيق المقياس ملحق (٥) على عينة مكونة من (٢٠) أستاذاً واستاذة من جامعة المستنصرية /كلية العلوم، وبعد مرور مدة أسبوعين من التطبيق الأول على المقياس قامت الباحثة بإعادة التطبيق

المقياس ذاته مرة أخرى على العينة ذاتها ظهر أن قيمة معامل الثبات قد بلغت (٠.٨١)، والذي يُعدّ معامل ثبات جيد يمكن الركون اليه.

طريقة المجموعتين المتطرفتين (Exeterme Groups method):

الجدول (٣)

القوة التميزية لفقرات مقياس الفردية – الجمعية بطريقة المجموعتين المتطرفتين

مقياس الفردية						
المجموعة العليا			المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
ت	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري		
١	٤,٧٩٢١	٤٧٥٧٥	٤,٦٣٣٧	٦٨٨٨١	١,٩٠٢	غير دالة
٢	٤,٢٥٧٤	٦٨٧٨٠	٣,٣٧٦٢	٨٣٤٨٨	٨,١٨٧	دالة
٣	٤,٧٧٢٣	٤٨٧٤٧	٣,٥٩٤١	٨٨٥١٩	١١,٧١٧	دالة
٦	٤,٦١٣٩	٦٣١٩٩	٣,٩٣٠٧	٩٣٠١٣	٦,١٠٥	دالة
٨	٣,٨٦١٤	١,١٨٣٤٧	٣,٢٤٧٥	١,١٢٦١١	٣,٧٧٦	دالة
٩	٤,٦١٣٩	٦٦٢٨٨	٣,٣١٦٨	٩٩٩٣١	١٠,٨٧٠	دالة
١١	٤,٧٦٢٤	٥١٢٨١	٤,٤٧٥٢	٧٤٢٨٩	٣,١٩٧	دالة
١٢	٤,٧٢٢٨	٥١٢٢٣	٤,٢١٧٨	٧٩٥٠٣	٥,٣٦٦	دالة
١٣	٤,٧٣٢٧	٥٠٧٧٦	٣,٢٣٧٦	٩٢٨٩٦	١٤,١٩٢	دالة
١٨	٣,٩٤٠٦	١,١٢٩٧٩	٣,١٧٨٢	٩٨٣٨٣	٥,١١٤	دالة
١٩	٤,٤٦٥٣	١,٠٠٥٦٣	٣,٠٤٩٥	١,٣٢٩٤٨	٨,٥٣٦	دالة
٢٠	٤,٨٦١٤	٤٠٠٧٤	٤,٢٩٧٠	٧٤٢٢٢	٦,٧٢٤	دالة
٢١	٤,٥١٤٩	٧٢٩٥٧	٣,٧١٢٩	٩٣٠٩٨	٦,٨١٤	دالة
٢٢	٤,٧٢٢٨	٥٦٧٧٨	٣,٧٢٢٨	٩٧٠٧٦	٨,٩٣٦	دالة
٢٣	٤,٣٢٦٧	٩٩١٠٥	٣,٠٠٩٩	١,١٠٩٠١	٨,٨٩٨	دالة
٢٨	٤,٥٦٤٤	٦٠٦٨٩	٣,٢٤٧٥	٨٩٨٩٥	١٢,٢٠١	دالة
٢٩	٤,٣٨٦١	٧٠٦٦٩	٣,٣١٦٨	٦٦٢٢٨	١١,٠٩٦	دالة
٣٠	٤,٧٣٢٧	٥٤٥٧٣	٤,٠١٩٨	٨٨٢٩٥	٦,٩٠٢	دالة

٣١	٤,٧٥٢٥	٥٩٠٠٢	٤,٠٦٩٣	٨٨٦٠٩	٦,٤٤٩	دالة
٣٢	٤,٤٢٥٧	٦٥٣٤٠	٢,٩٦٠٤	١,١٨٢٥٥	١٠,٩٠٠	دالة
٣٣	٤,٥٦٤٤	٥٥٥٢٦	٣,٢٩٧٠	٩٧٥١٤	١١,٣٥٠	دالة
٣٧	٤,٤٨٥١	٧٩٥١٦	٣,٠٠٠٠	١,١٤٨٩١	١٠,٦٨٢	دالة
٣٨	٤,٣٩٦٠	٨٩٥٣١	٢,٩٦٠٤	١,١٩٠٩٧	٩,٦٨٣	دالة
٣٩	٣,١٨٨١	١,٣٩٠٧٨	٢,١٧٨٢	١,١١٧١٠	٥,٦٩٠	دالة
٤٠	٤,٧٤٢٦	٥٧٧١٢	٣,٧٢٢٨	١,٠٦٨٨٢	٨,٤٣٨	دالة
٤١	٤,٨٤١٦	٥٢٤٠٧	٤,٠٢٩٧	٩٦٣٩٠	٧,٤٣٧	دالة
٤٢	٣,٨٤١٦	١,٠٨٣٨١	٢,٨٩١١	١,٠٤٧٨٦	٦,٣٣٦	دالة
٤٣	٤,٧٨٢٢	٤٦٠٥٢	٤,١٢٨٧	٨٥٦٣١	٦,٧٥٤	دالة
٤٦	٤,٦١٣٩	٥٤٧١٨	٣,٦٨٣٢	٨٩٣٦٥	٨,٩٢٦	دالة
٤	٤,٢٥٧٤	٧٨٢٩٩	٣,٠٢٩٧	١,٠٦٢٦٠	٩,٣٤٨	دالة
٥	٤,٦٣٣٧	٥٧٨٣٢	٤,٠٠٠٠	٧٤٨٣٣	٦,٧٣٣	دالة
٧	٤,٤٥٥٤	٧٠٠٣٥	٣,٠٩٩٠	٩٩٥٠٤	١١,٢٠٣	دالة
١٠	٤,٦٠٤٠	٥٦٧٠٨	٣,٩٢٠٨	٨٢٠٧٧	٦,٨٨٢	دالة
١٤	٣,٢٣٧٦	١,٣٤٢٧٥	٣,٣٣٦٦	١,٠٦٠٩٢	٠,٥٨١	غير دالة
١٥	٤,٦٠٤٠	٦١٧٧٢	٣,٤٩٥٠	٨٧٨٩١	١٠,٣٧٤	دالة
١٦	٤,٨١١٩	٤١٧٤٤	٤,٢٥٧٤	١,٠١٦٤٠	٥,٠٧١	دالة
١٧	٤,٠٥٩٤	١,٠٥٦٦٢	٢,٣٨٦١	١,١٦٥٩٤	١٠,٦٨٧	دالة
٢٤	٤,٧٢٢٨	٤٩٢٣٢	٣,٨٤١٦	٧٥٨٠٦	٩,٧٩٧	دالة
٢٥	٤,٤٨٥١	٨٠٧٦٤	٢,٩٤٠٦	١,٠٣٧٥١	١١,٨٠٦	دالة
٢٦	٤,٥٩٤١	٥٨٦١٤	٣,٥٠٥٠	٩٠١٣٧	١٠,١٨٠	دالة
٢٧	٤,٤٢٥٧	٦٨٣٣٢	٢,٩٧٠٣	٨٠٥٦٧	١٣,٨٤٦	دالة
٣٤	٤,٥٣٤٧	٧٢٨٨٩	٣,٠١٩٨	٩٥٨٩٦	١٢,٦٣٩	دالة
٣٥	٣,٠٥٩٤	١,٣١٠١٣	٢,٨٥١٥	١,٠٦١٩٤	١,٢٣٩	غير دالة
٣٦	٤,٤٢٥٧	٦٩٧٨٠	٣,٦٣٣٧	٨٦٨٥٩	٧,١٤٥	دالة

أ. طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency Method) :

ويقصد به تجانس فقرات المقياس في قياسه للظاهرة المدروسة، وقامت الباحثة باستعمال البيانات ذاتها في طريقة العينتين المتطرفتين

الجدول (١٧)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياسي الفردية – الجمعية

١- مقياس الفردية		٢- مقياس الجمعية	
تسلسل الفقرة في المقياس	معامل الإرتباط	تسلسل الفقرة في المقياس	معامل الإرتباط
٢	٠ ،٤٣٠٠	٤	٠,٥٧٠
٣	٠,٥٢٣	٥	٠,٣٥٨
٦	٠,٣٣٦	٧	٠,٦١٤
٨	٠,٢٨٤	١٠	٠,٤١٧
٩	٠,٥٥٦	١٥	٠,٥٤٥
١١	٠,١٧٤	١٦	٠,٢٦١
١٢	٠,٣٢٦	١٧	٠,٥٧٦
١٣	٠,٦١٩	٢٤	٠,٤٥١
١٨	٠,٢٩٧	٢٥	٠,٥٩٩
١٩	٠,٣٧٧	٢٦	٠,٥٥١
٢٠	٠,٣٧٣	٢٧	٠,٦٢٥
٢١	٠,٣٥٤	٣٤	٠,٦١٧
٢٢	٠,٤٢٩	٣٦	٠,٣٩٩
٢٣	٠,٤٤٢	٤٤	٠,٦٨٨
٢٨	٠,٥٨٨	٤٥	٠,٤٥٥
٢٩	٠,٥٤٦		–
٣٠	٠,٤١٢		–
٣١	٠,٣٨٩		–
٣٢	٠,٥٣٣		–
٣٣	٠,٥٤١		–

٣٨	٠,٥٣٢		–
٣٩	٠,٣٤٨		–
٤٠	٠,٤٦٦		–
٤١	٠,٤٢٧		–
٤٢	٠,٣٧٣		–
٤٣	٠,٣٣٤		–
٤٦	٠,٤٥١		–
٣٧	٠,٥٣٠		–

وبذلك تم الابقاء على (٤٣) فقرة مميزة بعد حذف الفقرة (١) من مقياس الفردية وفقرة (١٤,٣٥) من مقياس الجمعية.

الجدول (١٨)

يوضح علاقة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية لمقياس الفردية

المجال	المسؤولية	التفرد	التنافس	الفردية
المسؤولية	١	٠,٤٢	٠,٣١	٠,٧٠
التفرد	–	١	٠,٥٥	٠,٨٩
التنافس	–	–	١	٠,٧٥

جدول (١٩)

يوضح علاقة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية لمقياس الجمعية

المجال	النصح	الانسجام	الجمعية
النصح	١	٠,٣٨	٠,٩٢
الانسجام	-	١	٠,٦٣

- وتم التحقق من مؤشرات صدق مقياس الفردية – الجمعية بأسلوبين وعلى النحو الآتي: الصدق الظاهري (Face Validity): ، صدق البناء Constract Validity.

❖ **الثبات Reliability** :

بعد تحديد المجالات الخمس لمقياس الفردية – الجمعية والتي عدّت مقاييس فرعية، قامت الباحثة باستخراج ثبات المقاييس من خلال الطرائق الاتية :

أ. **معامل (ألفا) للاتساق الداخلي** : فكانت النتائج بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (٣٧٥) فرداً أن معامل ألفا كرونباخ، لمقياس الفردية هي (٠,٨٣) ، ولمقياس الجمعية هي (٠,٨١)، ب- **طريقه إعادة الإختبار** : لحساب معامل الثبات بهذه الطريقة، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الفردية – الجمعية على عينة مكونة من (٢٠) أستاذاً واستاذة من جامعة المستنصرية/ كلية العلوم اشارت النتائج الى أن قيمة معامل الثبات الفردية (٠,٧٩)، وثبات الجمعية (٠,٨٠) .

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الباحثة على وفق الأهداف الموضوعة في الفصل الأول ومناقشتها ومن ثم الخروج ببعض التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

الهدف الأول: قياس سمة التلقائية لدى اساتذة الجامعة : بلغ الوسط الحسابي لمقياس سمة التلقائية (58,57) لعينة البحث البالغ عددهم (٣٧٥) أستاذ واستاذة جامع ية وبانحراف معياري (٩.٥٧)، وبلغ المتوسط الفرضي (٤٨)، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢١.٣٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٣٧٤)، وهي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٦) ولقد تبين مما تقدم ان أساتذة الجامعة لديهم سمة التلقائية .

الاختبار التائي لقياس سمة التلقائية لدى الأساتذة

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
٣٧٥	٥٨.٥٧	٩.٥٧	٤٨	٢١.٣٨	١,٩٦	٠,٠٥

ولقد تبين من جدول ان أساتذة الجامعة لديهم سمة التلقائية، بحسب النظرية المتبنى إذ أشار (Moreno ,1944)، الى أن سمة التلقائية هي نشاط وإرادة حرة، يتم التحكم فيه بشدة، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالفكر ويتجلى ذلك من خلال كون الشخص في حالة راحة تامة، فاذا فشل شخص ما في مواجهة موقف طارئ بشكل مناسب، فسيتم تهيئته إلى

التلقائية التي (تنشط الذات وتوحدها)، وعندما تترك التلقائية من دون توجيه، فإنها تؤدي إلى تشتيت الذات وإفساد البيئة الثقافية.

(Sorokin, 1949, PP. 215-216)

الهدف الثاني. قياس الفردية – الجمعية لدى أساتذة الجامعة:

❖ **مقياس الفردية :** لقد أظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الفردية على العينة البحث اذ كان المتوسط الحسابي (٩٨.٩٧)، وبانحراف معياري (١٠.٧١)، وبلغ المتوسط الفرضي (٧٥)(*)، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤٣.٣٣)، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهي ذات دلالة احصائية عند درجة حرية (٣٧٤)، وهي اعلى من القيمة الجدولية (١.٩٦) ولقد تبين من جدول ان أساتذة الجامعة لديهم فردية.

الاختبار التائي لقياس الفردية لدى أساتذة الجامعة

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
٣٧٥	٩٨.٩٧	١٠.٧١	٧٥	٤٣.٣٣	١.٩٦	٠,٠٥

ولقد تبين من جدول ان أساتذة الجامعة لديهم فردية، وبحسب النظرية المتبنى إذ أشارت (Oyserman, 2002)، الى أن المجتمعات القائمة على الفردية يكون افراده واعين ومستقلين وذو شخصية متكاملة فعندما يكون الفرد اجتماعي مع الآخرين فإنهم يقدمون له المساعدة لغرض تحقيق أهدافه الشخصية، وذلك لان هناك الكثير من المهام تتطلب التعاون المشترك بينهم وبهذا تضع، الفردية اساس الرغبة في أن يصبح الفرد مرناً، وكذلك يستطيع أن يتفاوض مع الأشخاص الآخرين الذين يكونون المختلفين معه في الآراء (Uskul & Oyserman, 2006, P.13). وأوضحت اويسرمان بان الفردية تجعل الفرد معتمداً على الذات، ويسعى لتحقيق الأهداف الشخصية، والمصالح الذاتية، وتفضيل أسلوب الاتصال المباشر، وحرية الاختيار (Shulruf & et al., 2007, P.2).

(*) تم إستخراج الوسط الفرضي للمقياس من خلال جمع أوزان البدائل كل مقياس وقسمتها على عددهم ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Thomas & Mankowski, 2000,P.227)، إذ اشارت نتائج الدراسة أن الهوية الفردية تتمتع بالانتماء وخدمة الذات وتحقيق النمو الشخصي والروحي، وتفسر الباحثة فإن أساتذة الجامعة في الثقافات الفردية يكونون مدركين لأهمية الدور الذي يقومون به والذي يكون جزءاً من انعكاساتهم الاجتماعية التي يتعاملون معها، إذ يكون الأستاذ على ثقة وإدراك تام بمكنونته العلمية ومسؤوليته الذاتية في تعامله مع الطلبة، فلكل أستاذ مجموعة من الخصائص التي تمييزه عن غيره وهذا التمييز والاختلاف يساعده في نقل المعلومات الى الطلبة بصورة مختلفة وأفكار متنوعة ومن ثم سيعود بالمنفعة الى المؤسسات التعليمية وللطلاب وإلى ذواتهم أيضاً، وهذا يساعدهم على تحقيق الرفاهية النفسية والشعور الرضا الذاتي.

❖ **ثانياً. مقياس الجمعية** أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لكلا الجنسين (٥٩,١٧)، وانحراف معياري (٧,٢٤)، والمتوسط الفرضي (٤٥)، وبعد اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، بلغت القيمة التائية المحسوبة (37,87) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (٣٧٤) أظهرت نتائج البحث ان عينة البحث لديهم جمعية.

الاختبار التائي لقياس الجمعية لدى أساتذة الجامعة

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
٣٧٥	٥٩.١٧	٧.٢٤	٤٥	٣٧.٨٧	١.٩٦	٠,٠٥

أظهرت نتائج البحث ان عينة البحث لديهم جمعية، وبحسب النظرية المتبناة لـ (Oyserman, 2002) تشير الجمعية وجوب شعور الفرد بالترابط والانتماء مع مجموعته، إذ إن الفرد يقوم بادراك قيم و أهداف المجموعة وإعطاء الأولوية للتواصل مع الآخرين كما يقوم بالحفاظ على مكانته الاجتماعية، كما أكدت اويسرمان الأفراد الذين يمتلكون الجمعية بانهم يتميزون بالميل إلى استخدام أساليب غالباً ما تنطوي على ضبط

النفس الانفعالي والرغبة في الحفاظ على الانسجام داخل المجموعة Shulruf & et al (.,2007, P.2).

وتفسر الباحثتان أن أساتذة الجامعة ينتمون إلى ثقافة الجمعية فضلاً عن الثقافة الفردية إذ يكون لهم الدور الأساسي القائم على التفاعل والتواصل مع الآخرين والمشاركة والعطاء والتعاون والانتماء وتوجيه خبراتهم ولاسيما المعرفية الى الطلاب والاهتمام بالنشاط الإيجابي لهم، وهذا مما قد يساعدهم على الابتكار والابداع في المؤسسة التعليمية، ومن خلال ما تقدم من نتائج الهدف الثاني (فردية–جمعية) فقد أوضحت اويسرمان (Oyserman ,2002) بالرغم من اختلاف المجتمعات ان يكون لكل مجتمع ثقافة تحمل مزيجاً من القيم الفردية والجمعية (Oyserman & Lee, 2008, P.312).

وتفسر الباحثتان ان عينة البحث من الأساتذة لديهم الفردية – الجمعية ، وهذه نتيجة مؤكدة بسبب امتلاكهم قيماً إنسانية مختلفة فتقوم بتحديد توجهاتهم بصورة عامة فتجمع ما بين التفوق الشخصي وحب التمييز والطموح وبين التوجه نحو المجتمع والتضحية وتلبية احتياجات الاخرين .

❖ **الهدف الثالث. تعّرف على دلالة الفروق في سمة التلقائية تبعاً لمتغيرات:** الجنس (ذكر– أنثى)، العمر (فوق الأربعين– دون الأربعين)، التخصص (علمي– إنساني)، الدرجة العلمية: (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد).

أ– **الجنس (ذكور– إناث):** أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور لسمة التلقائية (٥٩.٠٥)، وانحراف معياري (٩.٧٢)، وبلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث للمقياس نفسه (٥٨.٠٨)، وانحراف معياري (٩.٤٢)، ودرجة حرية (٣٧٣)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المسحوبة (٠.٩٨١) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في سمة التلقائية.

المقارنة في سمة التلقائية على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	١٩١	٥٩.٠٥	٩.٧٢	٠،٩٨١	١,٩٦	٣٧٣	ليس هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
إناث	١٨٤	٥٨.٠٨	٩.٤٢				

وهذا يشير إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في سمة التلقائية، وبحسب النظرية المتبنى لـMoreno، إذا أشار إلى أن الأفراد (ذكوراً، إناثاً)، بشكل عام تكون لديهم تلقائية على حد السواء إذ يقومون التصرف بمرونة أكبر وحرية التعبير والانفتاح، وعند مواجهة موقف جديد لا يوجد بديل لهم سوى استخدام التلقائية فيقوم الأفراد باكتشاف وتحديد المشاعر والأفكار والإجراءات التي تدفعهم للتصرف بشكل ملائم والمناسب للموقف. (Kipper & et al ,2009, P.362)

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Rabung & et al.,2016, P.36)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير الجنس، وكذلك اتفقت مع دراسة Buras & Kipper, 2009) والتي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kipper & Hundalr, 2005) إذ أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور (Kipper & Hundalr , 2005, P.124).

ولقد أوضحت الباحثتان ان عدم وجود فروق بين الجنسين بسبب ضمان التعلم لكل من الذكور والاناث لمختلف الأعمار وإعطاء فرص متساوية في التعلم المناسب، وهذا يؤدي الى نهج اشتراكي بين الأساتذة والطلاب، والذي يكون قائم على توفير استجابات كافية وفعالة لهم، وايضاً اعطاء حرية التعبير عن ذواتهم.

ب – العمر (دون الأربعين– فوق الأربعين): أوضحت النتائج ان المتوسط الحسابي لعينة البحث دون الأربعين على سمة التلقائية (٥٦,٦٦)، وانحراف معياري (٧,٥٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث فوق الأربعين (٥٩,٣٥)، وانحراف معياري

(١٠,١٩)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٤٨٤-) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى أن اعمار الأساتذة فوق الأربعين لديهم سمة التلقائية أكثر من اعمار دون الأربعين، وبحسب النظرية المتبناة (Moreno) فقد أوضح مورينو أن استجابات الفرد التلقائية في المواقف التي يواجهه الفرد يكون هناك تباين واختلاف بين الأفراد، فقد يكون أحد الأفراد له تكرار ف الاستجابة أعلى من الآخر الذي يكون لديه استجابة منخفضة .

(Kipper & Buras, 2009, P363)

المقارنة في سمة التلقائية على وفق متغير العمر (فوق الأربعين – دون الأربعين)

الاعمار	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دون الأربعين	١٠٩	٥٦.٦٦	٧.٥٧	-٢.٤٨٤	١.٩٦	٣٧٣	وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
اكثر من الأربعين	٢٦٦	٥٩.٣٥	١٠.١٩				

وهذا يشير إلى أن اعمار الأساتذة فوق الأربعين لديهم سمة التلقائية أكثر من اعمار دون الأربعين، وبحسب النظرية المتبناة (Moreno, 2002) فقد أوضح مورينو أن استجابات الفرد التلقائية في المواقف التي يواجهه الفرد يكون هناك تباين واختلاف بين الأفراد، فقد يكون أحد الأفراد له تكرار ف الاستجابة أعلى من الآخر الذي يكون لديه استجابة منخفضة. .(Kipper & Buras, 2009, P363)

وتفسر الباحثتان أن الفروق لعينة البحث في متغير العمر لسمة التلقائية يأتي بسبب الطرق المتباينة في أسلوب الحياة من جيل إلى أخر، والطرق المتنوعة للوصول لكل من المستويات العمرية لتحقيق أهدافهم القريبة أو بعيدة المدى، فضلاً عن ذلك فإن

الأفراد في مراحل العمر المتقدمة يكون لديهم تفاوت نسبي في اتقان بعض المواد العلمية ومن ثم هذا يؤدي الى طرق متباينة في التعبير عن الذات

ج- **التخصص (علمي – إنساني):** أظهرت نتائج البحث ان المتوسط الحسابي عينة البحث الأقسام العلمية على سمة التلقائية (٥٧,٧٢)، وانحراف معياري (٨,٩٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي عينة البحث للأقسام الإنسانية (٦٠,٤٩)، وانحراف معياري (١٠,٥٦)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٦٠١-) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، أشارت النتائج إلى أن أساتذة الأقسام الإنسانية لديهم سمة التلقائية أكثر من أساتذة الأقسام العلمية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن أساتذة الكليات الإنسانية هم اكثر تلقائية من الكليات العلمية، وذلك لأنهم يقضون معظم أوقاتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم واقوالهم ونحتها في أعمالهم ليتم ايصالها إلى الطالب، فهم مسؤولون طوال الوقت على انشاء بحوث وتقارير ومقالات، وبالتأكيد هذا يؤدي إلى أسلوب رائع في التعبير عن ذواتهم ويكون بمنزلة الخطوة الأمثل للأبداع في مجال التدريس، ومن الجانب الآخر أن التخصصات العلمية يكون أغلب تعاملهم مع المختبرات العلمية وترميز المعلومات ومع المفاهيم التجريدية، وتكون علاقتهم الاجتماعية محددة.

المقارنة في سمة التلقائية على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	٢٦٠	٥٧.٧٢	٨.٩٩	-٢,٦٠١	١.٩٦	٣٧٣	وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
إنساني	١١٥	٦٠.٤٩	١٠.٥٦				

د- **الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد):** لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي one way (Anova) للتعرف على دلالة الفروق الدرجات العلمية لأساتذة الجامعة لمقياس

سمة التلقائية،إذ بلغ المتوسط الحسابي (أستاذ) (٥٧.٤٩) وانحراف معياري (١٠.٨٦)، والمتوسط الحسابي لـ(أستاذ مساعد) (٥٨.٥٩)، وانحراف معياري (٩.٢٧) كان المتوسط الحسابي لدرجات (المدرس) على سمة التلقائية (٥٨.٥٧)، وانحراف معياري (٩.٥٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي لـ (مدرس مساعد) (٥٩.٣٥)، وانحراف معياري (٩.٤٤)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٣٨)، وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية (٢,٦٠)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣-٣٧١)، تبين ان ليس هناك فروق ذات دلالة احصائياً لسمة التلقائية بحسب اللقب العلمي

الفروق في سمة التلقائية حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	٥٣	٥٧,٤٩	١٠,٨٦
أستاذ مساعد	١٣٥	٥٨,٥٩	٩,٢٧
مدرس	٩٨	٥٨,٥٧	٩,٥٠
مدرس مساعد	٧١	٥٩,٣٥	٩,٤٤

وأشارت النتائج الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب الدرجة العلمية لمتغير سمة التلقائية، وبحسب النظرية المتبناة (Moreno) إذ بين أن المجتمعات التي يكون فيه درجة معينة من التطور والحداثة، فأن هذا التطور والحداثة بشكل مستمر، ومن ثم فإن هذا المجتمع ينشأ فيه العقل البشري المبدع، وتكون وهذه الظروف داعمة للتطوير وظهور التلقائية. (Moreno , 1944, P.219)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Davelaar & et al., 2008, P.121)، إذ اشارت الى أن الأفراد الذين يمتلكون سمة التلقائية فأنها تساهم بشكل إيجابي في عملية تعلمهم، وكذلك يكون أداء الفرد الأكاديمي أفضل، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (2007, P.28 ، Pierre) التي مفادها أنه عندما يصبح المرء أكثر تعليمًا يميل إلى أن يكون أكثر حذراً ويعتمد على عمليات التفكير في ردوده، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Danealis, 2006) التي أشارت الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم (Danealis, 2006, P.8). وبحسب وجهة نظر الباحثتان ان جميع الكوادر التدريسية

بمختلف الألقاب العلمية في الجامعات يهدفون إلى تطوير العملية التعليمية، وإلى بناء وتطوير المناهج الجامعية اذ تكون هذه المناهج متعددة الحقول المعرفية، ويراعون في هذه المناهج التكامل من الناحية المعرفية والمهارية، فضلاً عن ذلك أن جميع الكوادر يساهمون في ندوات وورشات عمل الهدف منها لتطوير من ذواتهم وهذا يعود بالفائدة الى الطلاب.

الهدف الرابع. تعّرف على دلالة الفروق في الفردية- الجمعية تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكر-انثى)، العمر (فوق الأربعين- دون الأربعين)، التخصص (علمي- انساني)، الدرجة العلمية: (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد).

اولاً. الفروق في الفردية:

أ. **الجنس (ذكور- إناث)** أشارت النتائج أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور على الفردية (٩٨,٨٥)، وانحراف معياري (١٠,٥٥)، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الإناث على المقياس نفسه (٩٩,٠٩)، وانحراف معياري (١٠,٩٠)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المسحوبة (٢١٦-) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تشير نتائج البحث الى أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية للفردية على وفق متغير الجنس (الذكور- الاناث).

المقارنة الفردية على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	١٩١	٩٨.٨٥	١٠.٥٥	٠.٢١٦	١,٩٦	٣٧٣	٠.٠٥
اناث	١٨٤	٩٩.٠٩	١٠.٩٠				

ومن وجهة نظر الباحثتان أن عينة البحث من كلا الجنسيين (ذكور- إناث) هم اكثر تمييزاً وتفرداً لانهم يميلون سوياً إلى اختيار القيم الثقافية الأنسب التي تتناسب مع الموقف، فضلاً لتعرضهم لمستوى متشابه، ومقارب من الظروف التي يتعرضون لها في أثناء أداء مهامهم التدريسية، لذا فان العمل الجيد والناجح يتوقف على ما يتوسم به

القائمون من صفات فردية وما لديهم من قدرات واستعدادات و مهارات ومعلومات متميزة فضلاً عن رغبتهم في تحمل المسؤولية.

ب. **متغير التخصص (علمي – إنساني):** أشارت نتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث للكليات العلمية على الفردية (٩٨,٦٥)، وانحراف معياري (١١,٢٤)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث للكليات الإنسانية (٩٩,٧٠)، وانحراف معياري (٩,٤٠)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨٨٢) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تشير نتائج البحث الى ان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الفردية بين أساتذة الأقسام الإنسانية وأساتذة الأقسام العلمية.

المقارنة في الفردية على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	٢٦٠	٩٨,٦٥	١١,٢٤	٠.٨٨٢	١.٩٦	٣٧٣	وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
إنساني	١١٥	٩٩,٧٠	٩,٤٠				

تشير نتائج البحث الى ان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الفردية بين أساتذة الأقسام الإنسانية وأساتذة الأقسام العلمية، ومن وجهة نظر الباحثتان تفسر هذه النتيجة أنه لاتوجد فروق لدى عينة البحث بين الأقسام (العلمية، الإنسانية)، فهذا يدل على أنهم يمتلكون التوجهات نفسها التي لا تختلف بين التخصص العلمي والإنساني، وكذلك تواجدهم في بيئة اجتماعية واحدة فنلاحظ على الرغم من تفرد الأستاذ الجامعي فانه يتفاعل مع الطلاب ويقوم بالتوجيه والإرشاد، وهذه النتيجة تعد منطقية بسبب انهم يمتلكون قيماً إنسانية ثقافية فردية وجمعية مختلفة تحدد توجههم وطرق معيشتهم وبذلك يكونون ذا مستوى عالٍ من الحداثة والتميز والمرونة.

ثانياً. حسب العمر (دون الأربعين – فوق الأربعين): أشارت النتائج الى أن المتوسط الحسابي لدرجات اعمار الأساتذة دون الأربعين على الفردية (١٠٠,٥٥)، وانحراف معياري (١٠,٣٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأعمار الأساتذة فوق الأربعين (٩٨,٣٢)، وانحراف معياري (١٠,٨١)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٨٣) وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تشير نتائج البحث الى ان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الفردية بين اعمار الأساتذة (فوق الأربعين، دون الأربعين).

المقارنة في مقياس الفردية على وفق متغير العمر (دون الأربعين – فوق الأربعين)

الاعمار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دون الأربعين	١٠٩	١٠٠,٥٥	١٠,٣٦	١.٨٣٤	١.٩٦	٣٧٣	وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
اكثر من الأربعين	٢٦٦	٩٨,٣٢	١٠,٨١				

تشير نتائج البحث الى ان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الفردية بين اعمار الأساتذة (فوق الأربعين، دون الأربعين)، وعلى وفق النظرية المتبناة (Oyserman, 2002) إذ أوضحت أن الأفراد الذين أيدوا الفردية بصورة عامة يحتفظون بهوية ذاتية وتكون هويتهم متفردة ومستقلة ومختلفة عن الآخرين، والخلق والحفاظ على الإحساس الإيجابي للذات هو مسعى أساسي لكل فرد (Shulruf & et al. , 2007, P.1). ومن وجهة نظر الباحثتان تعتقد انه عدم وجود فروق في مستوى العمر لدى أساتذة الجامعة وذلك لان البنى الأساسية لمهنتهم قائمة على التعاون والمساندة والتوجيه وهذا يتطلب منهم تقديم خبراتهم المعرفية والعلمية للأفراد وتنمية قدراتهم وتشجيعهم وتقديم الدعم العلمي بغض النظر عن اختلاف في الاعمار وبذلك تكون لديه القدرة لتسخير موارده المعرفية في مختلف الأوقات.

ثالثاً. الدرجة العلمية: (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد): لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستعمال أسلوب تحليل التباين الأحادي one way Anova للتعرف على دلالة الفروق لمتغير الدرجة العلمية لأساتذة الجامعة لمقياس الفردية، الجدول (٣٧) يوضح الفروق أذ أشارت النتائج الى ان المتوسط الحسابي لـ (أستاذ) (٩٧.٥٨) وانحراف معياري (١٠.٢٠)، وبلغ المتوسط الحسابي لـ(أستاذ مساعد) (٩٨.٩٤) وانحراف معياري (١١.٤٣)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات (المدرس) على مقياس الفردية (٩٧.٨٢)، وانحراف معياري(١٠,٥٤) بينما بلغ الوسط الحسابي (مدرس مساعد) (١٠١.٦٦)، وانحراف معياري (٩.٣٦)، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق في اللقب العلمي في الثقافة الفردية.

الفروق بالدرجة العلمية للأساتذة مقياس الفردية

الدرجة العلمية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	٥٣	٩٧,٥٨	١٠,٢٠
أستاذ مساعد	١٣٥	٩٨,٩٤	١١,٤٣
مدرس	٩٨	٩٧,٨٢	١٠,٥٤
مدرس مساعد	٧١	١٠١,٦٦	٩,٣٦

تتفق هذه النتيجة مع النظرية المتبنى (Oyserman ,٢٠٠٢) التي أوضحت أن الإدراك الاجتماعي للأفراد بشكل عام يكون بتقديم المعلومات على مستوى علمي مخطط ويستخدمون نهجاً علمياً يكون أكثر تحديداً وموجهاً للتفاصيل في ظروف معينة، إذ يتمتع الفرد بالإنجاز والنجاح الشخصي من خلال الكفاءة المثبتة وفقاً للمعايير الاجتماعية توجيه الذات من خلال الفكر المستقل والابداع والتحفيز والتحدي.

ومن وجهة نظر الباحثتان تفسر هذه النتيجة إنه على رغم من التأكيد أن لكل فرد له فردانيتهم الخاصة وله مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره مثل السعي للتفوق الشخصي والانجاز ويستمتعون بأسلوب متفرد لكنه مع ذلك يستطيعون التعامل مع الاخرين بسهولة .

ثانياً. تعّرف الفروق في الجمعية وفقاً لـ : الجنس (ذكر– انثى)، العمر (فوق الأربعين– دون الأربعين)، التخصص (علمي– انساني)، الدرجة العلمية: (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد).

أ. **متغير الجنس (ذكور– إناث)** : اشارت النتائج المتوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس الجمعية (٥٩.٣٩)، وانحراف معياري (٧.٠٠)، بينما كان المتوسط الحسابي لعينة الإناث على المقياس نفسه (٥٨,٩٤)، وانحراف معياري (٧.٥١)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المسحوبة (٥٩٧)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وتشير نتائج البحث ان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجمعية بين الذكور والاناث.

المقارنة الجمعية على وفق متغير الجنس (ذكور– إناث)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	١٩١	٥٩.٣٩	٧.٠٠	٠.٥٩٧	١.٩٦	٣٧٣	وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
اناث	١٨٤	٥٨.٩٤	٧.٥١				

وتشير نتائج البحث ان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجمعية بين الذكور والاناث، وتفسر الباحثة هذه النتيجة، بأن أساتذة الجامعة من كلا الجنسين يميلون أيضاً إلى الثقافة الجمعية لما يتميزون من خصائص عديدة مثل التضحية من أجل الآخرين والسعي لإقامة علاقات شخصية مترابطة وحل مشكلات الآخرين، وهي من القيم السائدة في المجتمع مما يؤدي إلى بروز الجوانب الإيجابية من هويتهم الشخصية بشكل يتوافق مع قيم المجتمع الذي ينتمي إليه .

ب. **التخصص (علمي – إنساني):** أشارت النتائج الى أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الأساتذة في الأقسام العلمية على مقياس الجمعية (٥٩.٠٣)، وانحراف معياري (٧.٣٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة الأقسام الإنسانية (٥٩.٧٥)،

وانحراف معياري (٦.٩٨)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥٥٧) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تشير نتائج البحث أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجمعية بين أساتذة الأقسام الإنسانية وأساتذة الأقسام العلمية.

المقارنة في الجمعية على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	٢٦٠	٥٩.٠٣	٧.٣٧	0.٥٥٧	١.٩٦	٣٧٣	وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
إنساني	١١٥	٥٩.٧٥	٦.٩٨				

تشير نتائج البحث أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجمعية بين أساتذة الأقسام الإنسانية وأساتذة الأقسام العلمية، وتفسر الباحثتان هذا النتيجة بعدم وجود فروق في الأقسام العلمية والإنسانية بسبب أن أستاذ الجامعة في الثقافات الجمعية يملك العديد من الخصائص الذاتية منها تقديم المساعدة وإعطاء وتقبل النصيحة من الاخرين التضحية والمساعدة والشعور بالانتماء وبذلك يميل إلى استخدام الدعم الاجتماعي والتوافق مع المحيط الاجتماعي، وعليه تكون لديه القدرة على التعامل بمرونة مع الافراد وتقبل الآراء المختلفة.

ج. **العمر (دون الأربعين– فوق الأربعين):** أوضحت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات اعمار الأساتذة دون الأربعين على مقياس الجمعية (٥٩.١٦)، وانحراف معياري (٧.٠٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأعمار الأساتذة فوق الأربعين (٥٩.١٨)، وانحراف معياري (٧.٣٥)، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٣٠) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٧٣) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، تشير نتائج الى انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الجمعية تبعاً لمتغير العمر.

المقارنة في الجمعية على وفق متغير العمر (دون الأربعين – فوق الأربعين)

الاعمار	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دون الأربعين	١٠٩	٥٩.١٦	٧.٠٢	٠.٣٠	١.٩٦	٣٧٣	وهي ليس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
اكثر من الأربعين	٢٦٦	٥٩,١٨	٧,٣٥				

تشير نتائج الجدول الى انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الجمعية تبعاً لمتغير العمر، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية المتبناة (Oyserman,2002) إذ أوضحت أن انسجام الأفراد داخل المجموعة يؤدي إلى الإحساس بالانتماء وبذلك يكون الاعتماد المتبادل داخل هذه المجموعة ومع جميع الأعضاء والحفاظ على المكانة الاجتماعية للشخص وبذلك يتمتع الفرد بكونه جزءاً من المجموعة (Fiske, 2002, P.84).

ومن وجهة نظر الباحثتان تفسر هذه النتيجة أن القيم التي يحملها الأفراد بمختلف المراحل العمرية هي التي تحدد توجهاتهم، وأن الأفراد يرتبطون بشكل كبير بالتنشئة الاجتماعية ليكونوا مستقلين بذواتهم، وبذلك ينتمون إلى الثقافة الجمعية التي تعطي دوراً أساسياً في التواصل والتفاعل وإقامة العلاقات الاجتماعية مع الاخرين .

د. **الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد)** : لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستعمال أسلوب تحليل التباين الأحادي (One way Anova) للتعرف على دلالة الفروق لمتغير الدرجة العلمية لأساتذة الجامعة لمقياس الجمعية، والجدول (٤٢) يوضح الفروق بالدرجة العلمية للأساتذة وأشارت النتائج الى ان المتوسط الحسابي لدرجات (أستاذ) (٥٨.٣٨) وانحراف معياري (٨.٠٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات (أستاذ مساعد) (٥٨.٨٤) وانحراف معياري (٦.٩٤)، والمتوسط الحسابي لـ(المدرس) (٥٩.١٥)، وانحراف معياري (٧.٥٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لـ(مدرس مساعد) (٦٠.٥٢)، وانحراف معياري (٦.٧٨) وأظهرت

النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة (١.١٤٣) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣-٣٧١)، وعند مقارنتها مع القيمة الفائية الجدولية (٢.٦٠)، تبين ان ليس هناك فروق دالة احصائياً للجمعية حسب الدرجة العلمية

هـ. يوضح الفروق بالدرجة العلمية للأساتذة

الدرجة العلمية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	٥٣	٥٨,٣٨	٨,٠٨
أستاذ مساعد	١٣٥	٥٨,٨٤	٦,٩٤
مدرس	٩٨	٥٩,١٥	٧,٥٥
مدرس مساعد	٧١	٦٠,٥٢	٦,٧٨

أشارت النتائج الى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية)، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن الأساتذة الجامعيون بمختلف المستويات يميلون إلى الثقافات الاجتماعية لغرض تحقيق هدفهم بالشكل الذي يكون مقبولاً اجتماعياً ويتناسب مع دورهم في المجتمع وفي المؤسسة التعليمية، وهذا يؤدي إلى تحقق رغبتهم بالتصرف بشكل متوافق مع الأدوار الاجتماعية المنوطة اليهم.

الهدف الخامس. إيجاد العلاقة الارتباطية بين سمة التلقائية والفردية – الجمعية : تم استعمال معامل إرتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين سمة التلقائية والفردية– الجمعية، وأظهرت النتائج إن العلاقة دالة إحصائياً، كما أن نوع العلاقة ارتباطية طردية بين سمة التلقائية والفردية– الجمعية و بلغ معامل الارتباط بين (سمة التلقائية، الفردية) (٠.٢١)، وعند مقارنته مع القيمة الجدولية (٠.١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وجد إنه هناك علاقة طردية دالة إحصائياً، ولقد أشارت نتائج ايضاً الى أن معامل الارتباط بين (سمة التلقائية، الجمعية) بلغ (٠.١٦) وعند مقارنته مع القيمة الجدولية (٠.١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ظهر أنه هناك علاقة طردية دالة إحصائياً بين التلقائية والجمعية.

قيم معاملات الارتباط بين سمة التلقائية والفردية – الجمعية

الفردية – الجمعية / سمة التلقائية	الفردية	الجمعية
التلقائية	٠.٢١	٠١٦
العينة	٣٧٥	٣٧٥

وفقاً لنظرية المتبنى لـ (Moreno, 1944) فأن قدرة واستعداد الفرد على المواجهة وعلى إنتاج عمل جديد غير متوقع ويكون هذا العمل مناسب ومفيد، وبذلك يستطيع تكوين استجابات وأفكار جديدة ومبتكرة، وبذلك ويسعى دائماً إلى انتاج تجارب جديدة ومختلفة من أجل التغيير ذاته (Baim & et al.,٢٠٠٧ , P.22) . ومن وجهة نظر الباحثتان فأن التلقائية تفتح للأفراد الأبواب معربة عن الترحيب بملامح الإيجابية للشخصية مثل امتداد واستمرارية الذات والتي تعتمد على قدرات الفرد الواعية، وبذلك يكون لها تأثير قوي في الآخر، ومن ثم يشار اليها ويقال عنها أنها شخصية استقلالية، تستطيع أن تتطور في كل موقف للأفضل، وبما أن الأساتذة يسعون إلى تحقيق هدفهم لذا فهم بحاجة إلى المجموعات الطلابية ليتم التعبير بصورة تلقائية عن ذواتهم، بمعنى أن الأفراد التلقائيين يكون الأسلوب الاجتماعي لديهم وسيلة من خلاله يعبرون تلقائيتهم، ومن جانب الآخر تشير الفردية إلى التعبير والدفاع عن الذات وتحقيق الأهداف الشخصية ويظهر هذا لدى الأفراد الذين تكون لديهم مسؤولية والذين يسعون إلى تنافس لتحقيق أهدافهم وتميز عن الآخر وبما أن الأستاذ الجامعي هو مسؤول عن تحقيق هدفه وهو تعبير الحر عن الذات ويتم ذلك من خلال التلقائية ولكونهم مسؤولون عن الطلاب، وهذا لا يتم بكون الفرد منعزلاً عن الاخرين إنما يتحقق ذلك من خلال التواصل والانتماء والانسجام مع المجتمع الذي ينتمون اليه، لذا فهم بحاجة الى الفردية – الجمعية في التعامل مع الطلاب وفي تنظيم وإدارة المحاضرات.

المصادر

أولاً المصادر العربية

١- فروم ، أريك ،(١٩٧٢)، ***الخوف من الحرية*** ، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد *المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت*

٢- عمر، احمد مختار .(٢٠٠٨)، ***معجم اللغة العربية المعاصرة*** ، المجلد الثالث، الطبعة الأولى، عالم الكتب ، القاهرة.

ثانياً. المصادر الأجنبية:

1- Allen, M. J & Wendy, M. W. (1979). Introduction to measurement theoty California, U. S. A., Books Cole.

2- Allen, M. J & Wendy, M. W. (1979). ***Introduction to measurement theoty California***, U. S. A., Books Cole.

3- Allik, J., & Realo, A. (2004). Individualism-collectivism and social capital. ***Journal of cross-cultural psychology***, *35*(1), 29-49.

4- Baim, C., Burmeister, J., & Maciel, M. (Eds.). (2013). Psychodrama: Advances in theory and practice. Routledge.

5- Batista, V. M. N. V. (2009). O psicodrama como abordagem psicoterapêutica à alexitimia: Espontaneidade e alexitimia em pacientes com lúpus (Doctoral dissertation).

6- Beilmann, M., & Realo, A. (2012). Individualism-collectivism and social capital at the individual level. *Trames: **A Journal of the Humanities and Social Sciences***, *16*(3), 205.

7- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Pandey, J., Segall, M. H., & Kâğıtçıbaşı, Ç. (1997). ***Handbook of cross-cultural psychology**: Theory and method* (Vol. 1). John Berry.

8- Christoforou, A., & Kipper, D. A. (2006). The Spontaneity Assessment Inventory (SAI), anxiety, obsessive-compulsive tendency, and temporal orientation. ***Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Soiometry,*** *59*(1), 23-35.

9- Daniels, J. M. (2009). The relationship between spontaneity and locus of control (Doctoral dissertation, Roosevelt University).

10- Davelaar, P. M., Araujo, F. S., & Kipper, D. A. (2008). The Revised Spontaneity Assessment Inventory (SAI-R): Relationship to goal orientation, motivation, perceived self-efficacy, and self-esteem. ***The Arts in Psychotherapy***, *35*(2), 117-128.

11- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1972). Essentials of educational measurement (pp. 492-494). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

12- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1972). *Essentials of educational measurement* (pp. 492-494). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

13- Fiske, A. P. (2002). Using individualism and collectivism to compare cultures--A critique of the validity and measurement of the constructs: Comment on Oyserman et al.(2002).

14- Ghiselli, E. E., Campbell, J. P., & Zedeck, S. (1981). Measurement Theory for the Behavioral Sciences, Wh. H.

15- Ghiselli, E. E., Campbell, J. P., & Zedeck, S. (1981). ***Measurement Theory for the Behavioral Sciences,*** Wh. H.

16- Inglehart, R., & Oyserman, D. (2004). Individualism, autonomy and self- expression: The human development syndrome.

17- Inglehart, R., & Oyserman, D. (2004). Individualism, autonomy and self-expression: The human development syndrome.

18- Kipper, D. A., & Beasley, C. R. (2016). Factor analysis of the Revised Spontaneity Assessment Inventory (SAI-R). ***Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie***, *15*(1), 5-10.

19- Kipper, D. A., & Buras, E. (2009). Measurement of spontaneity: The relationship between intensity and frequency of the spontaneous experience**. *Perceptual and motor skills***, *108*(2), 362-366.

20- Kipper, D. A., & Hundal, J. (2005). The Spontaneity Assessment Inventory: The relationship between spontaneity and nonspontaneity. ***Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Soiometry,*** *58*(3), 119-130.

21- Luo, C., Wu, J., Shi, Y., & Xu, Y. (2014). The effects of individualism–collectivism cultural orientation on eWOM information. International Journal of Information Management, 34(4), 446-456.

22- Masterson, J. F., & Masterson, J. (1988). *The search for the real self: Unmasking the personality disorders of our age*. Taylor & Francis.

23- McVea, C., & Reekie, D. (2007). Freedom to act in new ways: The application of Moreno's spontaneity theory and role theory to psychological coaching. ***Australian Psychologist***, *42*(4), 295-299

24- Meyer, A. (1941). Spontaneity. ***Sociometry***, *4*(2), 150-167.

25- Miller, J. G. (2002). Bringing culture to basic psychological theory--Beyond individualism and collectivism: ***Comment on Oyserman et al***.(2002).

26- Moreno, J. L. (1937). Inter-personal therapy and the psychopathology of inter-personal relations. ***Sociometry***, 9-76.

27- Moreno, J. L. (1953). Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and socio-drama.

28- Moreno, J. L., & Moreno, F. B. (1944). Spontaneity theory in its relation to problems of interpretation and measurement. ***Sociometry,*** *7*(4), 339-355.

29- Oyserman, D. (2006). High power, low power, and equality: Culture beyond individualism and collectivism. ***Journal of Consumer Psychology***, *16*(4), 352-356.

30- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. ***Psychological bulletin,*** *128*(1), 3.

31- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of

theoretical assumptions and meta-analyses. ***Psychological bulletin,*** *128*(1), 3.

32- Psychoeducational Assessment.

33- Rabung, S., Wieser, M., Thomas, A., Testoni, I., & Evans, C. (2016). Psychometric evaluation of the German version of the revised spontaneity assessment inventory (SAI-R). ***Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie***, *15*(1), 25-39

34- Ramos, M. E. C., Fukuda, C. C., Roberto, P. H. S., & Galvão, A. C. (2017). Inventario de Espontaneidad Revisado (SAI-R): Análisis de la estructura factorial de la adaptación brasileña**. *Revista Brasileira de Psicodrama***, *25*(2), 08-18.

35- Realo, A. (2003). Comparison of public and academic discourses: Estonian individualism and collectivism revisited. ***Culture & Psychology***, *9*(1), 47-77.

36- Realo, A. (2003). Comparison of public and academic discourses: Estonian individualism and collectivism revisited. ***Culture & Psychology***, *9*(1), 47-77.

37- Realo, A., Koido, K., Ceulemans, E., & Allik, J. (2002). Three components of individualism. ***European Journal of Personality***, *16*(3), 163-184.

38- Roos, J., & Roos, M. (2006). On Spontaneity. *A: STARBUCK, W.*

39- Schimmack, U., Oishi, S., & Diener, E. (2005). Individualism: A valid and important dimension of cultural differences between nations. Personality and Social Psychology Review, 9(1), 17-31.

40- Schimmack, U., Oishi, S., & Diener, E. (2005). Individualism: A valid and important dimension of cultural differences between nations. ***Personality and Social Psychology Review***, 9(1), 17-31.

41- Shulruf, B., Hattie, J., & Dixon, R. (2007). Development of a new measurement tool for individualism and collectivism. Journal of

42- Shulruf, B., Hattie, J., & Dixon, R. (2007). Development of a new measurement tool for individualism and collectivism. ***Journal of Psychoeducational Assessment***,

43- Smith, C. (2006). *Adam Smith's political philosophy: the invisible hand and spontaneous order*. Routledge.

44- Thompson, S.K. (2012), Sampling, 2nd ed.,Wiley, New York.

45- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. Journal of personality, 69(6), 907-924.

46- Uskul, A. K., & Oyserman, D. (2006). Question comprehension and response: Implications of individualism and collectivism. ***National Culture and Groups*** *(Research on Managing Groups and Teams, 9*, 173-201.

47- Venaik, S., Zhu, Y., & Brewer, P. (2013). Looking into the future: Hofstede long term orientation versus GLOBE future orientation. *Cross Cultural Management:* ***An International Journal.***

48- Watson, P. J., Sherbak, J., & Morris, R. J. (1998). Irrational beliefs, individualism-collectivism, and adjustment. ***Personality and Individual Differences***, *24*(2), 173-179.

49- Yaniv, D. (2018). Trust the process: a new scientific outlook on psychodramatic spontaneity training. ***Frontiers in psychology***, *9*, 2083.

المنهج الإسلامي الأدبي بين النظرية والتطبيق

(تأصيل الرؤية الإسلامية)

م.د. جنان خليفة عباس

كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة ديالى

المنهج الإسلامي الأدبي بين النظرية والتطبيق (تأصيل الرؤية الإسلامية)

م.د. جنان خليفة عباس

الكلمة المفتاح:(المنهج – النظرية – التأصيل)

الملخص:

في هذا البحث نتناول المنهج الاسلامي، الذي يرسخ العقيدة والقيم عند الانسان، وفق اعمال ادبية ابداعية وظفت الفاظاً ومعاني القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، اذ يمثل منبعاً ثرياً استقطب المبدعين في الكثير من الدراسات، ولا سيما الادبية منها.

يسعى هذا البحث إلى عرض المنهج الاسلامي، وربط الحاضر بالتراث العربي، من خلال الدراسات التي قامت عليه، والتنظير له والية التطبيق وفاعليتها ومدى التأثر والتأثير في المتلقي، وكان لابد من اعطاء التفسير لطبيعة التصور الاسلامي والتفسير الشمولي لهذا المنهج، كما يدقق النظر في منبع المنهج الاسلامي وعلميته.

كما حاول البحث تأصيل الرؤية الاسلامية وفق المنهج الاسلامي والمتبع في الابداع الادبي، الذي كشف عن اثر القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف للمبدع المتبع لهذا المنهج، وكيف له الاصالة العربية للامة الاسلامية، كما بينا ما انمازت به الرؤية الاسلامية، كونها رؤية مؤسسة على الوحي الرباني، ممثلاً في القرآن الكريم وسنة نبيه المصطفى (ﷺ) مما يجعلها رؤية اكثر صدقاً ويقيناً وعقلانية، لانها في مجال الطبيعات والكونيات والغيبيات تتجاوز حدود العقل البشري، وليست كباقي الرؤى التي صاغها العقل الانساني.

والبحث يتوجه إلى اعطاء بعض التطبيقات في المنهج الاسلامي، من المقاطع الشعرية لبعض شعراء وشاعرات الاسلام، والتي يكشف فيها عند الدلالات والرمزيات الموظفة فيها من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة في المقاطع الشعرية المختارة، والتي

تم توظيفها بأساليب مختلفة لإكمال الصورة الفنية الشعرية، عسى ان يكون هذا البحث قد حقق قدراً من الفائدة، عن طريق اواصر الترابط المستمر بين القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والبنية الابداعية.

والله اسأل التوفيق والسداد

The Islamic Literary approach between theory and practice (connecting Islamic Tenderness)

Ins. Jinan Khalifa Abbas (Ph.D.)

Key words: (curriculum, theory, origin)

Abstract

Take up this research Islamic method which instills belief and values in the human being, cording to creative literary works employed the words and meanings of the Quran and the Sunnah of the prophet. It is a rich source, attracting creative people in many studies, especially literary ones. This research seeks to present the Islamic approach and link the present with Arab heritage though the studies that were based on it, theorizing it, the mechanism of application and it effectiveness and the extent of influence and influence on the recipient.

The research also tried to root the Islamic vision according to the Islamic approach followed in literary creativity which revealed the impact of the Quran and the prophet's hadith on the creator who followed this approach, as well as being a vision based on the divine relation, which makes it more honest, certain and rational. The research was directed to give some application sin the Islamic curriculum, represented by poetic passages of Islamic poets and poets to reveal the connections and symbolisms employed in them from the Quran and Sunnah, which were employed in different ways to complete the artistic poetic picture, hoping that this research has achieved a measure of benefit.

God ask success

أولاً: المنهج لغة واصطلاحاً

المنهج في اللغة: ((منهج: طريق نهج: بين واضح، وهو المنهج، ...، والجمع منهجان ونهج ونهوج، وسبيل منهج: كنهج ومنهج الطريق، واضحة والمناهج كالمنهج والنهج الطريق، وضح واستبان وصار منهجاً واضحاً بيننا ... المنهاج الطريق الواضح واستنهج الطريق صار منهجاً)) (ابن منظور، ٢٠٠٣م، ص٤٤٧)

المنهج في الاصطلاح: ((المنهج The method (= Lamethode) في ابسط تعريفاته وأشملها: طريقة يصل بها انسان إلى حقيقة)) (الطاهر، ١٩٧٠م، ص١٣)

((فالمنهاج هو الطريق الموصل إلى القصد، ويقصد اكتمال المنهج المؤدي إلى ذلك)) (الفتاح، ٢١٠م، ص٦٤٧)

اما في القرآن الكريم فقد وردت كلمة (المنهج) في قولهِ تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [سورة المائدة: ٤٨]

ثانياً: المنهج الاسلامي في الأدب

إن المنهج الإسلامي في الكتابة الأدبية يعتمد على النظرة القرآنية الكريمة، وكل الاحكام التي تستند في علاقات منظمة إلى اتباع نهج القرآن الكريم (الغزيوي، ٢٠٠٠م، ص٨١)

الوعي بالمنهج الإسلامي في الكتابة الأدبية ليست جديدة بل جذورها عميقة ضاربة في اعماق التاريخ وعلى وجه التحديد منذ عصر صدر الإسلام، فإن المنهج الاسلامي للكتابة الأدبية وليد الدعوة الإسلامية.

ثم له وظيفة منهجية عنصرا حيوياً ومؤثراً، وفيه توازن منهجي في طرح المعطيات والقضايا الإسلامية على المثقف والعلم المعاصر، كل ذلك بصورة تكاملية مع وظيفة العالم المسلم، فالأدب الإسلامي له المكانة المرموقة للإنسانية القديمة والحديثة.

لإنه وليد الدعوة الاسلامية وليد البنية الثقافية الإسلامية للحضارة الإسلامية القائمة على الأخلاق والفضيلة (الغزيوي، ٢٠٠م، ص٢٤)

وأعظم ما يقدمه الأدب الإسلامي للحياة المعاصرة هي الرؤية المترابطة لمكونات الإنسان وتكاملها وتداخلها وتوازنها، وكل ذلك يحقق فيه التوازن بين دنياه وأخرته، فينال مبتغاه العلمي الثقافي الديني في اتباع هذا المنهج في الكتابة الأدبية.

ويمكن اعطاء مصطلح ومفهوم الأدب الإسلامي، بأنه ((تعبير فني جميل مؤثر، نابع عن ذات مؤمنة، يترجم عن الحياة والإنسان والكون وفق الأسس العقائدية للمسلم، وباعث للمتعة والمنفعة، ومحرك للوجدان والفكر، ومحفز لاتخاذ موقف والقيام بنشاط ما)) (الكيلاني، ١٤٠٧هـ، ص٣٦)

يسعى العمل الادبي إلى انعكاس ما في الحياة بكل جوانبها ولا سيما الجانب الديني، فالجانب الديني في الابداع الادبي مذهب متبع وليس فقط نشاط ادبي او قراءة نقدية للنص الإبداعي، فهو المذهب أو المدرسة المتبعة في هذا النوع من الأبداع (خليل، ١٩٩٨م، ص٣٥)

وبهذا يكون النشاط الأدبي ساعياً إلى استخلاص المفردات الشمولية ذات التوجه الإسلامي مذهباً وليس مجرد معيار رؤيوي تقاس به الأعمال الأبداعية.

فالكتابة الإسلامية هي التعبير الأدبي عن الرؤية أو الحالة الإسلامية دون الاخلال بالمعطيات الإبداعية، مثلاً يوجد فاصل بين لايعيق الإبداع بكل تقنياتهِ وفق المنهج أو المذهب الإسلامي. (خليل، ١٩٩٨، ص١١)

مهمة الباحث تكمن في تحديد التصور الشامل للإسلامية منهجاً ومذهباً وتنظيراً وتطبيقاً في الأدب وتوضيح كل ذلك بمعالم منهجية مدروسة.

فالخطاب الأدبي يحيل الباحث او القارئ إلى المنهج المتبع في الأبداع الأدبي، فالرؤية الإسلامية تسمح بقراءة النص (لغة – اسلوب – فكرة – منهج – ...).

ومن هذا كانت الدراسات تحيل إلى تأصيل المنهج الإسلامي الأدبي وابراز أهم منطلقاته ودواعيه.

فالإسلامية الأدبية تسعى إلى أدب يستفيد به القارئ من الناحية الأدبية والفنية وابراز المثل العليا والقيم السامية التي حث عليها الإسلام (ظاهر، ٢٠٠٠م، ص١٥)

فهو بذلك له وظيفة تربوية أخلاقية لأكبر قدر من الانضباط الخلقي وصولاً بتنمية الحس الجمالي للمسلم، فله النظرة الشمولية الرافضة لتجزئة القيم، وله القدرة على ملئ الفراغ النفسي والأجتماعي وتجاوز المغريات، لتحقيق الأقتران بين الفن والقيم، واعطاء إبداع يليق بكل ما فيه من قدر وعلو.

فالكتابة الأدبية الإسلامية هي اللغة الاصيلة الوارثة لذلك الموروث للحضارة العربية، وثمرة ما وصل اليه اجدادنا بكل ما فيها من روافد فكرية ومعنوية تختار التعبير والتصوير والمضمون الراقي المنبعث من ذلك الدين، فالتواصل بين ماضي الكتابة الأدبية الإسلامية وحاضرها يعطي الملمح الاسلامي لشخصيتها. (العمري، ١٩٨٥م، ص٩٥)

إن استيعاب التراث الأدبي الأسلامي بكل ما فيه غاية لإنتاج أدب أصيل فالأصالة هي احدى المقومات التي يقوم عليها الأدب العظيم، اما المقوم الآخر فهي المعاصرة، فلكل أدب ناجح صادق حلقة وصل بين الماضي والحاضر تسلمه بدورها إلى المستقبل. (هيكل، ١٤٢٠هـ، ص٦٧)

فالماضي كان عظيما بعظمة النبي محمد (ﷺ) ولنا في اقوال الرسول الكريم (ﷺ) لحسان بن ثابت شاعر الإسلام الاول والأسوة في ذلك. فمنها ((اللهم ايده بروح القدس)) و((نافح عنا وروح القدس يؤيدك)) و((أجب عني)) (البخاري، ص٥٤٦)

وهذا كان مع شعراء النبي محمد (ﷺ) ومنهم ايضاً كعب بن مالك، وعبد الله بن رواحة، وغيرهم من الشعراء المسلمين والشاعرات المسلمات. فرجال الإسلام وعلماؤه وفلاسفته من اكثر الناس اهتماماً لفن الأدب شعراً ونثراً، فنجد منهم الشافعي وابن سينا وابن المقفع والجاحظ وغيرهم عرباً وعجما، قديماً وحديثاً، والنظرية النقدية لأبن سلام الجمحي (نظرية الإسلام في النقد)، وأديب العربية مصطفى صادق الرافعي، وكتابات سيد قطب الادبية، وكتابات محمد قطب (منهج الفن الإسلامي)، ونجيب الكيلاني (الإسلامية والمذاهب الادبية)، ورابطة الأدب الإسلامي العالمية، وغيرهم ممن جاء معهم أو بعدهم قديماً وحديثاً، فلا بد من استيعاب التراث الأدبي الإسلامي وربطه بالأدب الإسلامي المعاصر وإنتاج أدب أصيل بأصالة هذا الدين.

كما ان للمنهج الإسلامي الديني مظاهر تتجلى داخل العمل الأدبي بتوظيف الأديب الألفاظ والمعاني التي تحتوي الرموز والشفرات التي تعكس حقيقة الخاصية الإسلامية داخل العمل الأدبي (العشماوي، ١٩٧٨م، ص١٢)

إن النهج الإسلامي تصوراً وانعكاساً للواقع كما هي الواقعية، كما أنه لايمثل حلماً مستحيلاً او تطلعاً غير ممكن من الوهم، بل هو التصور الرباني والمنهج النبوي الشريف الذي يمثل الطموح والتفائل والتفاعل مع الواقع على اساس التطهير والتقويم الديني، وهو ليس محدد بأدب فترة معينة كما ذكر مصطفى صادق الرافعي في كتابه (تاريخ أداب العرب) فكما يرى، إنه أدب متواصل الحلقات متكامل ومترابط، ليس أدب فترة، يتحدد بفترة زمنية معينة، فهو أدب إسلامي إنساني عالمي، وهو أدب مفتوح للعالم بانفتاح المخاطبة الدينية لهم.

والتصوير الإسلامي للكون والحياة والإنسان هو أشمل تصوير عرفته البشرية إلى اليوم، فهو تصوير لايأخذ جانباً من الوجود ويدع جانباً آخر، وإنما وصف الوجود كله بمادياتهِ وروحانياته ومعنوياته، وكل ما فيه من كائنات، إنه التصوير الذي لايجعل الشعور بمعزل عن الحياة، بل ينطلق هذا الشعور ليشمل الحياة في كل شيء في هذا الكون، أنه تصوير يمزج الجسم مع الروح، فهي مترابطة متحركة وفق ترابطها في هذا الكون، فهو فرد وسط جماعة، فهذا التصوير الإسلامي الشامل في كل مافي الحياة وحتى ما بعد الحياة الاخرة، صور ذلك، فكلها انبثقت من إرادة الله تعالى، وكلها صائرة إلى الله عز وجل، وكلها محكومة بقدرة الله تعالى، فهي نظام دقيق مترابط لافوضى فيه ولا اضطراب ومن وراء ذلك حقيقة الله تعالى الخالق المبدع القادر الحكيم (قطب، ١٩٨٣م، ص١٣/١٤)

أما أثر الإسلام على مستوى الأدب عامة والشعر خاصة، فقد أصبحت اللغة أكثر سهولة بالقياس إلى الألفاظ الجاهلية، وهذبت اللغة من بعض الألفاظ الحوشية والغريبة، فأقامها القرآن الكريم في اسلوب معجز من البيان، كما برز الدور الذي قام به الشعر في الدفاع عن النبي (ﷺ) والدين الإسلامي واستماع النبي (ﷺ) واصحابه إلى شعر هؤلاء

الشعراء الإسلاميين وحثهم على المضي فيه دفاعاً عن دين الإسلام والمسلمين والمسلمات.

وقد كثرت محاكاة الشعراء والكتاب والخطباء لعبارات القرآن الكريم في ألفاظه واساليبه واقتباسهم من آياتهِ فيما يقولون واستشهادهم بها في وعظهم ومحاورتهم وجدلهم، ويرى المتتبع لشعر المخضرمين في اول الإسلام ولشعر الإسلاميين الكثير من ألفاظ القرآن الكريم وأساليبه وكناياته وتشبيهاته. (خفاجي، ١٩٨٤م، ص٧٦)

وما اروع ان يبحث الأديب في أفاق الاغراض الشعرية عن تلك المثل العليا التي أسداها الاسلام إلى الناس اجمع، وما كان الأدب الإسلامي في عموم أغراضه ومعانيه إلا التعبير عن القيم الحية المتفاعلة مع المبدع من خلال الارتباط الوثيق بين الانسان والكون والدين.

إن رسالة الادب الإسلامي يمكن القول بانها مسألة نظرية هذا اللون من الأدب يجب أن تكون حصاد جهود مكثفة في مجالات عدة (حمدون،١٩٨٦م، ص٣٥)

ولابد من اربع وحدات لتصح النظرية وتحصل الثمرة لها، وهي الحقيقة التي يعبر عنها الأدب، المتلقي لهذا العالم الأدبي الإسلامي، الأديب او المبدع نفسه.

ومن مزايا وايجابيات الأدب الإسلامي، إنه اوجد مواضيع جديدة ليكتب فيها الشعراء، كانت مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، متبعة النهج الإسلامي الذي بُني عليه، فأنتج الكم الكبير من الإنتاج الأدبي الذي يوقف المزاعم التي تزعم أن الإسلام أثر بشكل سلبي على الشعر والشعراء، فقد أعطى الإسلام مواضيع جديدة، لها اثرها ووقعها على مناحي الحياة بكل مافيها، وابدع الشعراء في توظيفها، ولايمكن انكار تأثر الشعراء بالقرآن الكريم وانشغالهم بهِ واقتباسهم منه وكل ذلك زادهم فصاحة وبلاغة، وهذا ما جعل الشعر الإسلامي يزدهر تحت راية الإسلام.

ولقد ابتكر النظام القرآني صوراً أدبية مدهشة بدت غريبة عما كان العرب يعرفونه في نثرهم وشعرهم وهي أروع مما نعرفه في أدب العصور الحديثة، فلقد وردت فيه القصص على نحو غير مسبوق. فأنتج أنماط فنية لها لغة رائعة، آدابا بليغة، وقواعد رفيعة، وأفكار سامية.

إن نظرية الأدب الإسلامي تقوم على معرفة موقف الإسلام من الأدب عامة، ومعرفة موقف الإسلام من الشعر خاصة، والامر يدور حول توجيه الأدب الإسلامي، ومعرفة أسسه وقضاياه وتأصيل منهجه، وكل ذلك يتوقف على معرفته موقف الإسلام من الأدب شعراً ونثراً، من مصدري التشريع الإسلامي، القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

فالقرآن الكريم فيه الكثير من الآيات القرآنية التي تبين الصح من الخطأ وتبين جميع الاحكام والتشريعات من ذلك قولهِ تعالى: ﴿ وَالشُّعَرَاء يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ۞ أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ۞ وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لاَ يَفْعَلُونَ۞ إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانتَصَرُوا مِن بَعْدِ مَا ظُلِمُوا وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنقَلَبٍ يَنقَلِبُونَ۞﴾ [الشعراء: ٢٢٤-٢٢٧]

إن الإسلام لايحارب جميع الشعراء وإنما يحارب المذموم منهم. (والشعراء يتبعهم الغاوون) أي يقوم شعرهم على الكذب والباطل، ويوافقهم الضالون من أمثالهم (فهل الذين اتبعوا محمداً (ﷺ) ضالون؟) فإنهم أهدى الناس، وأبرهم وأصدقهم حديثاً، فلو كان محمد (ﷺ) شاعراً لكان اتباعه من الضالين، فبهذا بطل اتهامكم الكاذب، فأنتم تعلمون أنه الصادق الأمين. (الم تر) أيها النبي (أنهم) أي الشعراء (في كل وادٍ) من أودية الكلام وفنونه (يهيمون) أي يذهبون، فيخوضون في كل فن من فنون الكذب والباطل، وتمزيق الأعراض، والطعن في الأنساب، وتجريح النساء العفائف، والمبالغة في مدح أهل الباطل، والسخرية من أهل الحق، (وانهم يقولون مالا يفعلون) أي يزعمون أنهم فعلو كذا وهم لم يفعلوه. ثم استثنى الله منهم الشعراء المؤمنين بقوله تعالى: ﴿ إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا﴾ فقالوا الشعر في توحيد الله تعالى والثناء عليه، والدفاع عن رسوله محمد (ﷺ) وتكلموا بالحكمة والمواعظ الحسنة ﴿وانتصروا من بعد ما ظلموا﴾ أي انتصروا للإسلام وأهله بعد أن طعن فيهم الشعراء الكافرون، فردوا عليهم بشعرهم انتصاراً للحق (كحسان بن ثابت (رضي الله عنه) وغيره) و﴿وسيعلم الذين ظلموا﴾ أي ظلموا أنفسهم بالشرك والمعاصي، وظلموا رسول الله باتهامه كذباً بالسحر والشعر، فسيعلم هؤلاء الظالمين (أي منقلب ينقلبون) يعني أي مرجع يرجعون إليه بعد الموت؟ إنه جهنم وبئس المصير. (تفسير الطبري، ١٣٣٨هـ، ٥١٥)

فهنا المفسر استثنى هذه الايات الأربع بقرينة السياق لان قوله تعالى: ﴿إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانتَصَرُوا مِن بَعْدِ مَا ظُلِمُوا وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنقَلَبٍ يَنقَلِبُون﴾ [الشعراء:٢٢٧]، قيل: لما نزلت ﴿وَالشُّعَرَاء يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُون﴾ [الشعراء: ٢٢٤]، تأثر لها حسان (ﷺ) فأنزل الله تعالى: ﴿إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذَكَرُوا اللَّـهَ كَثِيـرًا وَانتَصَـرُوا مِـن بَعْـدِ مَـا ظُلِمُـوا وَسَـيَعْلَمُ الَّـذِينَ ظَلَمُـوا أَيَّ مُنقَلَـبٍ يَنقَلِبُـون﴾ [الشعراء:٢٢٧]، والانتصار بعد الظلم كان في المدينة وليس بمكة، ومن ثم قالوا: إن هذه الآيات مدنية. (تفسير الطبري، ١٣٣٨هـ، ١٩/ ٤١٨)

كما ان موقف القرآن الكريم كان واضح مع من اتهم الرسول (ﷺ) بالشعر، وجاء في قوله تعالى: ﴿وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنبَغِي لَهُ إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرٌ وَقُرْآنٌ مُّبِين﴾ [يس:٦٩] وتفسير الآية القرآنية تبين ان القرآن الكريم الذي جاء به محمد (ﷺ) قرآن مبين، أنه تنزيل من الله أنزله إلى محمد (ﷺ) وأنه ليس بشعر، والكثير من الآيات القرآنية الكريمة التي تبين الصح من الخطأ في مجال الشعر وغير الشعر، فالقرآن الكريم فيه من الاحكام والتشريعات لكل انماط الحياة وبما فيها الكتابة الابداعية.

اما الحديث النبوي الشريف، قوله (ﷺ) في الشعر ((إنما الشعر كلام مؤلف فما وافق الحق منه فهو حسن، وما لم يوافق الحق منه فلا خير فيه)) (القيرواني، ١٩٨٨، ج١/ ص٨٥) فهذا الحديث النبوي الشريف للتشريع وهو لاينطق عن الهوى ولايقول إلا الحق.

ومن هنا برز الشعر الاسلامي الذي إنماز بالوضوح والشفافية والقوة النابعة من الاقتباسات القرآنية الكريمة والسنة النبوية الشريفة، فالشعر المتوازن بين الجمالية والتأثيرية النابعة من ذلك الدين القيم، يتناول تلك الامور والمشاعر ويعالج مضمونها، لينتج لنا هذه الاعمال الشعرية الإبداعية القيمة ذات الروح اخلاقية الجمالية الإيجابية، التي تلعب دوراً ووظيفة سياسية ووظيفة اجتماعية ووظيفة ثقافية ووظيفة دينية، فلست ازعم كل هذا ورجال الإسلام وعلماؤه وفلاسفته وقادته من اكثر الناس اهتماماً لفن الأدب شعراً ونثراً.

فوظيفته الدينية نابعة من الوظيفة العقائدية في ذلك الكتاب الخالد كتاب الله تعالى عز وجل، فله من جمال الكلمة وتأثير المضمون مايثير القلب وتدمع العين ويوقظ العقل

ويستنير به، فالأدب الاسلامي وظيفة عقائدية تعبر عن رؤية الإسلام لكل ما فيه وما حوله ويهدف اليه.

أما الوظيفة الاجتماعية للأدب الإسلامي، فهي تعالج وتواحد وتماسك قيما وممارسات حياتية إنسانية تتحلى بالدين الإسلامي وفق إنتاج ثقافي أدبي.

والوظيفة السياسية نابعة من تلك الأحكام العقائدية الناتجة من ذلك الكلام الرباني للخالق جل وعلا، سواء بين المسلمين أو الديانات الاخرى.

ثم له وظيفة منهجية تمثله على إنه عنصراً مؤثراً في طرح المعطيات والقضايا الإسلامية وفق إبداع ادبي.

ثالثاً: خصائص القصيدة في العصر الإسلامي

كانت المقدمة الطللية والبكاء على الأحبة وذكر الديار إلى جانب وصف الناقة أو الفرس، ومشقة السفر ليلاً أو نهاراً، ووصف الطبيعة من حوله وعلاقته بها، نمط القصيدة المعتاد عليه الشاعر، ثم يدخل بعد ذلك في المدح أو الهجاء أو الرثاء (عكاشة، ٢٠٠٦م، ص٢١٨)

وكما هو معلوم أن الصعوبة القديمة التي كانت صفة غالبة على العصر الجاهلي كادت تزوي تماماً لتحل محلها البساطة في الاسلوب، وألفةً سهلة ورقيقة في الألفاظ (عوين، ٢٠١٤م، ص٩٦)

كما نجد في المقدمة الشعرية عند الشعراء وحديثي العهد في الإسلام، يقف على الطلل ولكن لايطيل الوقوف ويسترسل في الوصف فقد جدد فيها وابدل ذكر الاطلال بالتغزل في وصف الإسلام والدين الإسلامي والنبي محمد (ﷺ) وتأمل سحر جماله وبيان منطقه وكرم خلقه، فاصبح الشعر حفري يدخل في موضوع القصيدة دون إطناب، ومثال ذلك قصيدة حسان بن ثابت في فتح مكة، فكانت مقدمتها من اطول مقدماته في الأسلام، وكانت تقليداً رمزياً يستهل به الشاعر قصيدته. (السيوفي، ٢٠٠٠م، ص٢١٩)

أما باقي شعره فقد كان ينفعل في المواقف فيهبط منه سيل عريض من السيول لايرده ولايحبسه، فعاطفته الجياشة كانت تستجيب طوعاً لايمانه الصادق بالمواقف، وقد كانت طبيعة الموقف وسرعة الأهداف (عكاشة،٢٠٠٦م، ص٤٣)

إن حسان بن ثابت مؤسس مدرسة جديدة، مدرسة الشعر الديني التي استطاعت أن تخلص من جاهليتها ومادیتها وجلافتها، فإتخذت نهجاً جديداً وطريقاً واضحاً للأدب، فقد جعلت هدفه مكارم الأخلاق، ونفي عنه الفحش والغناء وكل ما نها الإسلام عنه، وهذا ما جعل شعراء المديح الديني يقتدون به، فصار إماماً لمن بعده (عكاشة،٢٠٠٦م، ص٤٦)

كما كان لشعره قيمة تاريخية في العصر الجاهلي والعصر الاسلامي وفي الإسلام كان مجاهداً بشعره، فجعل شعره للدفاع عن الدين الاسلامي فرد على المشركين واسقط حججهم وكان مدحه للرسول (ﷺ) واضحاً، كما كان كعب بن مالك من شعراء النبي محمد (ﷺ) وشهد اكثر الوقائع معه (ﷺ) ثم كان من أصحاب عثمان (رضي الله عنه) (مراد، ٢٠٠٦م، ج١، ص٦٠٢)

لقد كان دفاع كعب عن الإسلام اساساً بالشعر، فهو أحد ثلاثة شعراء للرسول محمد (ﷺ) المشهودين، وفي هجاء المشركين على مذهب حسان بن ثابت، كان يهجو قريشاً بالوقائع، والايام والمآثر، اما ثالثهما عبد الله بن رواحة يعّير قريشاً بالكفر، فكانوا في ذلك الزمان أشد شيء عليهم قول حسان وكعب، واهون شيء عليهم قول ابن رواحة، فلما أسلموا وفقهوا في الاسلام، كان اشد القول عليهم قول ابن رواحة. (فروخ، ٢٠٠٦، ج١، ص٢٢٢)

وكان ابن رواحة في الإسلام يمدح النبي (ﷺ) ويرد على شعراء المشركين (صديق، ٢٠٠٧م، ج٢، ص٢٣١)

رابعاً: التصور الإسلامي

قبل الولوج في مجالات الفن الإسلامي وشموليته، لابد أن نعرف طبيعة التصور الإسلامي، ونعرف كيف ينبثق الإبداع الإسلامي في خطاب المبدع.

إن التصور الاسلامي ((يبدأ من الحقيقة الإلهية التي يصدر عنها الوجود كله، ثم يسير مع هذا الوجود في كل صوره وأشكاله وكائناته وموجوداته، ويعني عناية خاصة بالإنسان خليفة الله تعالى في الأرض، فيعطيه مساحة واسعة من الصورة، ثم يعود بالوجود كله مرة أخرى إلى الحقيقة الإلهية التي صدر عنها واليها يعود)) (قطب، ١٩٨٣، ص١٦)

التصور الإسلامي يشمل الكون وحقيقة الكون ولايترك شيئا منه، ولاسيما الإنسان وكل مايحيط به من الأخر، وكل مايمت اليه بصلة وعلى كافة المجالات وكافة الديانات.

ان الله تعالى ((يصور الإسلام في أوضح صوره وعاها الحس البشري، وفي أروع صوره كذلك، الله هو الخالق المدبر القادر المهيمن الذي خلق كل شيء، كل مافي الوجود خلقه ولاخالق غيره في السماوات والأرض وهو القادر الذي لا حد لقدرته المهيمن على كل خلقه في السماوات والارض لايقع في الوجود شيء الا مايريده أن يقع، ولايكون شيء إلا ما أراده أن يكون، قدرة مطلقة لايحدها شيء ولايقف في طريقها شيء)) (قطب، ١٩٨٣م، ص١٦)

إن طبيعة التصور الاسلامي يوجه القلب والغفل إلى قدرة الله تعالى عز وجل في الخلق وكذلك قدرته القاهرة على كل شيء وعلمه بكل شيء صغيراً وكبيرا وفي الارض وفي السماء.

السور والآيات القرآنية الكريمة دليل قاطع للإسلام، وكلها اغرست في قلب وعقل الإنسان المسلم ولا سيما المبدع، فجاء عنها هذا الابداع، الناتج عن طبيعة التصور الإسلامي، الذي خاطب الناس جميعاً وفي كل عصر.

القرآن الكريم يوجه النفس البشرية إلى نعمة الله تعالى وقدرته سبحانه وتعالى على قدرة الإنسان في الاندماج في هذا الكون الحي مع الحي، فالحياة ((معجزة الخلق الكبرى، جميلة بكل صورها واشكالها، والقرآن الكريم يوجه القلب اليها، ويعقد صلة القربى بين الانسان وغيره في الاحياء في هذا الوجود)) (قطب، ١٩٨٣م، ص٢٨)

وللإنسان في التصور الاسلامي دور في الحياة محدد من الله عز وجل ((فقد خلقه الله في أحسن صورة، ووهب له هذه المواهب كلها في نفسه وفي الكون من حوله، وأعطاه

مكانة في أحداث الحياة، ليقوم بدور الخلافة في الأرض، من عمارتها وترقيتها، واستخراج كنوزها، وأرزاقها، والتعرف على أسرارها، وأسرار ما في السماوات والأرض من طاقات مسخرة له، بإذن الله تعالى، ولينشئ بكل ذلك حياة إنسانية صالحة رشيدة مهتدية بهدي الله)) (المصدر نفسه، ص٣٢)

وبهذا تبين رسالة الإنسان على الأرض، وما أعطاه الله عز وجل من امكانيات على الخوض في المجالات كافة والإبداع، فالإسلام اعطى مالايعطيه دين أخر، ووجه توجيه شامل لكل مافي الحياة وما بعد الحياة، فاستجابة الإنسان المبدع المسلم لخلق الله تعالى، وانعكاس ذلك على ابداعه، لم يكن إلا من هذا التصور الإسلامي النابع من الله تعالى والذي جاء في القرآن الكريم وسنة النبي محمد (ﷺ). ((وهكذا يشمل التصور الإسلامي صفة البشرية كلها، في جميع حلقاتها وأجيالها، مترابطة متشابكة متداخلة في اللوحة الكبيرة، حية متحركة هادفة صحيحة الدلالة في جميع الحالات، ومن ثم لايكون مجاوزاً للواقع وهو يرسم صورة فنية، ولايكون متخذاً مقاييس خيالية يقيس بها الناس والأوضاع والأشياء)) (قطب، ١٩٨٣م، ص٦٤)

إن الفن الإسلامي الناتج عن الفكر الإسلامي الشامل لكل مافي الكون، يعطي المجال للإنسان المبدع ولاسيما الشاعر، فيكون أكثر واقعية في مجالات التصور الشعري من تلك الفنون الواقعية الصغيرة المحددة البعيدة عن الإسلام، فهو يكون أصدق تعبيرا من الحياة واشمل تصورا لها.

خامساً: شمولية المنهج

يعدّ القرآن الكريم، أعلى منازل البيان، وفيه اعلى مراتب الحسن واسبابه وطرقه وابوابه، فهو بديع النظم عجيب التأليف، إذ يمثل منبعاً ثرياً في اعجازه وبلاغته، وله الاحكام في خصائص النظر العلمي إذ إن دعوة القرآن إلى التفكر والتدبر في مظاهر الخلق وما فيها وما جاء عنها من أخبار قرآنية كريمة تبين ذلك، تقود الباحث إلى اعتبار إن التفكير بكل ما جاء فريضة إسلامية، كما إن القرآن الكريم دعا إلى تهيئة العقل البشري وإزالة العوائق وكل هذا له الفضل في التقدم العلمي. فقام على تحرير الإنسان من

العبودية، واهمية العلم وطلب العلم، وفضل ذلك، واعطاء احكام عن الغش والخيانة والإخفاء والتزوير وغيرها مما يخص العلم. لقد تعددت مناهج البحث بتعدد علوم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فإن تدوين القرآن الكريم كانت وما زالت ظاهرة عظيمة لها أثرها في الإنسانية، وظهور الكتب والتفاسير والدراسات القرآنية بشتى اقسامها والحديث النبوي الشريف والمؤلفات فيه، كان صداها واضح على العلم والعلماء والباحثين.

فكما هو معلوم عن التراث الإنساني قبل الاسلام لايتعدى أن يكون في ديانات البشر – تصور –لأوثان...، وعلوم الفلسفة اليونانية وعلوم الطبيعة وفيها الكثير من التعثر الذي استند فيما بعد إلى القرآن الكريم.

فالذي جاء به القرآن الكريم شامل لكل شيء في الحياة وما بعد الحياة، فكون منه الفكر الإسلامي الذي كان بدوره اقتحام للتراث الإنسان القديم، فالمنهج الإسلامي القرآني شامل بشمول العلوم التي فيه، فكون الحضارة الإسلامية التي تكلم عنها العرب وحتى الغرب، وكان من ذلك المستشرق Braggart إن مناقشات عدة تقوم حول واضعي المنهج التجريبي وان هذه المناقشات تعود في آخر الامر إلى تطوير فاسد محرّف لمصادر الحضارة الاوربية. اما مصدر الحضارة الاوربية الحق فهو منهج العرب التجريبي، وقد انتشر منهج العرب التجريبي في عصر بيكون وتعلمه الناس في اوربا يحدوهم إلى هذا رغبة "ملحة".

إن المنهج الاسلامي يعتمد اعتماداً كليا على القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وعلى هذا يترتب امور عدة من بينها أن العلم مصدره الله تعالى جل وعلا، فإذا كان العلم من الله تعالى فلابد من الايمان، ولابد من اتباع كل من العلم والدين وسيلة واحدة، فإذا كانت بعض الحقائق مجتمعة لدى احد العلماء لابد من بإكمالها بنظرية او فكرة يقنية، فإذا نجحت الفكرة في تفسير الحقائق اصبحت حقيقة علمية (الشعراوي، ١٤٠١هـ، ص٤٤) وكما هو معلوم كيف فسرت الحقائق التي اعطاها القرآن الكريم بكل مافيه.

ومن هذا الشمول الذي شمله المنهج الإسلامي ((ينبثق فن إنساني رفيع – فن يشمل حياة الإنسان كلها، باطنها وظاهرها، ويشملها في عالم الضرورة القاهرة وعالم

الأشواق المرفوقة، في عالم الواقع وعالم المثال في دنيا الفرد وعالم الجماعة في لحظة الإنتاج المادي ولحظة الانتاج العقلي ولحظة الانتاج الروحي في لحظة هبوط ولحظة رفعته. ويكون أكبر فن شهده الإنسان)) (قطب، ١٩٨٣م، ص٤٤)

سادساً: تأصيل الرؤية الاسلامية

إن الفكر العربي يعاني من أزمة، مرتبطة بالمنهج التقليدي الذي يحكم ممارساته، والمناهج التقليدية وقصور أدواتها في تطوير المعرفة في العالم الإسلامي، لذلك يصبح التفكير والعمل على طرح المنهج الإسلامي ضرورة لاستعادة الاستئناف الحضاري ((إسلامية المعرفة تحاول أن تساعد العالم المأزوم على اكتشاف علاجه، ودواؤه وشفاؤه بالقرآن الكريم ومنهجيته المعرفية، وأن تعمل على فك الارتباط بين الاعجاز العلمي والحضاري البشري وخلفياته الفلسفية الوضعية)) (العلواني، ١٩٩٦م، ص٣٠)

إن علاقة الفكر الغربي بالفكر الاسلامي له تأثير واضح على قلة المنهج الإسلامي على مناحي الحياة كافة، وإذا ما اراد الفكر العربي تخطي الأزمة، لابد من العودة إلى المنهج الإسلامي لمعالجة جميع مناحي الحياة.

تأسست مدرسة إسلامية المعرفة التي تقدم البديل المعرفي والمنهجي، وتمثل توجهات جديدة في الفكر الإسلامي رعتها مؤسسات بحثية، ظهرت في سبعينات القرن الماضي على شكل دراسات لمفكرين مسلمين اطلعوا على العلم الغربي الحديث، وتوجهوا إلى المنهج الاسلامي للمعرفة، فكانت نقاشاتها تصب حول امور منها: ازدواجية التعليم وأثره على المسلم المعاصر، وهيمنة النموذج الغربي على الفكر والثقافة الإسلامية والمنهج الاسلامي في مناحي الحياة (ابو بكر، ٢٠٠٠م، ص٦٥)

إن المهمة الحضارية التي يجب أن تنهض بها الأمة الإسلامية هي مهمة تربوية معرفية علمية بالأساس تقوم على النظام تعليمي إسلامي. (الفاروقي، ١٩٩١م، ص٩)

وبذلك يجب أن ينتبه المسلم إلى أن المعرفة التي تنشرها الدوائر الحضارية الغربية ليست بالضرورة تملك الحقيقة المطلقة والنهائية، بل ماهي إلا إحدى الممكنات المعرفية في هذا الأفق الإنساني الواسع، فالمعرفة التي تنشر بصورة منهجية ومنظمة ليست

بالضرورة صحيحة ولكنها معرفته مصطبغة بخصائص ثقافة الغرب وحضارته، ومكيفة وفق غايتها (العطاس، ٢٠٠م، ص١٥٩)

ويجب التأكيد على أصالة المنهج الإسلامي وعلى مقدرة العقل الإسلامي على الإبداع والمقدرة على حل الأزمة الحضارية التي تعاني منها الأمة العربية الإسلامية وفق الحل الإسلامي المقترح في توجيه منطلق العقائد والقيم والنوازع الإسلامية نحو واقع الامة المعاصر وقضاياها القائمة، وكل مايلزم ذلك (أبو سليمان، ١٩٩١م، ص٤٠)

وكانت الدعوة إلى منهج يساعد العقل الإسلامي على تجاوز التناقضات المعرفية، ليتمكن من الإبداع المعرفي من جديد، وفق منهجية اسلامية تقوم على بناء النظام المعرفي الإسلامي وتقوم على بناء المعرفية وفق المنهجية القرآنية وتقوم على بناء منهج التعامل مع السنة النبوية المطهرة، قراءات التراث، الإسلامي قراءة سليمة، والتعامل مع التراث الغربي بصورة غير تقليدية (الملكاوي، ٢٠١١م، ص٤٠)

تعد الرؤية الإسلامية للوجود معبرة عن العقيدة الإسلامية المأخوذة من الوحي الرباني الذي تحيط بالوجود البشري، وتمتد بعناصرها في الحياة الاجتماعية والثقافية للمجتمعات الإسلامية، ويتضمن هذا التصور تفسيراً شاملاً للوجود وقضاياه وحقائقه. (قطب، ٢٠٠٥م، ص١٦)

وتتميز الرؤية الإسلامية للعالم عن بقية الرؤى الفلسفية والعلمية التي صاغها العقل البشري، كونها رؤية مؤسسة على الوحي الرباني، ممثلاً في القرآن الكريم وسنة نبيه المصطفى (ﷺ) مما يجعلها رؤية اكثر صدقاً ويقيناً وعقلانية لأنها في مجال الطبيعيات والكونيات والغيبيات تتجاوز حدود العقل البشري، وليست كباقي الرؤى التي صاغها العقل الإنساني.

أما صفة العموم في الرؤية الإسلامية إلى العالم، فهو عموم في البشر كافة وفي الزمان والمكان، هذه الرسالة لم تستهدف قوماً محددين في وقت أو بلد محدد، بل هي نداء إلى البشرية كلها ونطاق للإنسانية جمعاء، فالبشر في اطار المنهج الإسلامي وحدة واحدة، فالوحدة الإنسانية جمعاء في هذا المنهج هي حقيقة الحياة والإحياء على تنوع الاجناس، والانواع، والوحدة الإنسانية هي حقيقة الإنسان والاجماع البشري على تنوع

الشعوب والقبائل، واختلاف الديار، ووحدة الدين سمة من سمات هذا المنهج، ووحدة الرسل والرسالات، جزء من العقيدة التي جابها، فالبشر كلهم قد خلقهم الله عن نفس واحدة (العلواني، ٢٠٠٣م، ص١١٤-١١٥)

تتكي الرؤية الإسلامية إلى العالم على خطاب قرآني مضامينه آيات عالمية، بمعنى موجهة للبشرية كافة، وهنا الرؤية الشمولية لجوانب الحياة الإنسانية مما يجعلها عالمية، فهي لاتختص بعرق أو جنس أو لون أو طائفة، بل هي دعوة إلى بني البشر ((لم يستطيع فلاسفة الإغريق وحكماء العصور القديمة قط ان يتصوروا ديناً عالمياً، على الرغم مما حققوه من انجازات فكرية تعكس تألق قولهم واصالة أنظارهم)) (العطاس، ٢٠٠٠م، ص١٢٠)

وبذلك أكدنا على أربعة خصائص للرؤية الإسلامية وهي الألوهية، الشمولية، العالمية، والثبات.

وابعاد الرؤية الإسلامية تتأسس على رؤية الوجود والكون، باعتباره منظم منهجي معرفي تتوال منه جملة الحقائق وفق المعرفة الإسلامية.

اما مبادئ الرؤية الاسلامية فأولها التوحيد، وهي تثبيت وحدانية الله تعالى (مالك، ١٩٨٧م، ص٢٠٠)

الإقرار بوحدانية الله بمثابة إقرار بالحق، فوحدانية الله تعالى، ووحدة الحقيقة أمران متلازمان (الفاروقي، ٢٠١٠م، ص٩٦)

وهي حجر الأساس في الرؤية الإسلامية، ويترتب عليها جملة من المبادئ كوحدة الخلق ووحدة الحقيقة ووحدة الخالق، وانه المبدأ الذي تفيض عنه بقية المبادئ والابعاد للرؤية الإسلامية.

فإذا كان أرسطو صور الالوهية على نحو قاصر ومعيب، فان الله تعالى في كتابه القرآن الكريم، كشف عن عمله الشامل بالكون وعن خلقه من العدم في قوله تعالى: ﴿وَعِندَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لاَ يَعْلَمُهَا إِلاَّ هُوَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلاَّ يَعْلَمُهَا وَلاَ حَبَّةٍ فِي ظُلُمَاتِ الأَرْضِ وَلاَ رَطْبٍ وَلاَ يَابِسٍ إِلاَّ فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ﴾ [سورة الانعام: ٥٩]، والكثير من الآيات القرآنية غيرها.

فالقرآن الكريم شامل على كل شيء وفي كل شيء ومعجز في كل زمان. كما جاء التأصيل الإسلامي، للإنسانية على امتداد الزمان والمكان، واختلاف الألسنة والأعراف والألوان تؤول إلى أصل واحد، وجاء في قولهِ تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُواْ رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَاء وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [سورة النساء:١] فقد جاء الحديث الرباني عن وحدة الأصل الإنساني في جملة من آيات كتابه المبين.

فالإيمان ليس مجرد مقولة، بل هو حقيقة مرتبطة بالمعرفة وبصحة الاخبار التي يتأسس عليها، ولما كانت طبيعة محتواه الخبرية مماثلة للمنطق والمعرفة، ولما وراء الطبيعة، والأخلاقيات والجماليات، فان فعله في المتعرض له يشبه فعل النور (الفاروقي، ٢٠١٠م، ص٨٩)

يعمل على اضاءة كل شيء حوله ليريه الحقيقة والاتجاه الصحيح. كما هيأ الله تعالى بمقتضى ارادته التكوينية المؤهلات الاساسية في ادراك المعرفة من آيات كتابة المنظور، من الحواس وارادة البحث والاستكشاف والعقل. (ربيع، ٢٠١١م، ص١٢١)

هناك العديد من الآيات القرآنية الكريمة التي تضع البشرية المؤمنة في قلب العالم، وبدورها تدفعها إلى أن تبذل جهدها من اجل التنقيب في كل ما فيها، فكل ذلك يربط مسألة الإيمان ومسألة الإبداع والكشف بين التلقي عن الله تعالى والتوغل في مسالك الحياة. (خليل، ١٩٩١م، ص٧٨)

اما البعد المعياري للمنجية الاسلامية، ينبثق من الآيات القرآنية الكريمة والسنة النبوية الشريفة، فإن القرآن أهم مصدر معرفي في التراث الاسلامي والسنة النبوية الشريفة، كما انه مصدر للمنهج والشريعة والفكر والمعرفة.

سابعاً: بعض التطبيقات الشعرية في المنهج الاسلامي

كما هو معلوم ان الشعر الذي يبنى علي المنهج الاسلامي يبدا من الشعر في العصر الاسلامي، وقد أرخ الدارسون زمنه منذ بداية ظهور الدين الإسلامي وانتشاره وحتى نهاية خلافة بني أمية عام ١٣٢هـ، ورغم ذلك لايخلو عصر من العصور من

الشعر الإسلامي إلى وقتنا الحاضر. ومن الخصائص الشعرية للشعر الاسلامي، إنهم هجروا الشعراء معظم الأغراض الشعرية التي تتنافى مع تعاليم الإسلام، وظهرت أغراض جديدة تعكس اهداف الشريعة الإسلامية، وكان أبرزها الدعوة إلى الدين الجديد (الإسلامي)، والإشادة به، ومدح الرسول (ﷺ)، وهجاء اعداء الإسلام، وحث الناس على نصرة الإسلام ورفع راية الحق، اما اهم المعاني والافكار التي تميز بها الشعر الاسلامي، دعوته إلى المثل العليا، والابتعاد عن المدح المبالغ فيه والغير صادق، فالمعاني الإسلامية اكتسبت الاتساع والاشراق بإشراق الدين الإسلامي والالفاظ والعبارات كان انغراس القرآن الكريم في قلوب المؤمنين من الشعراء واضح على اشعارهم، فانتشرت الفاظ وعبارات القرآن الكريم، ولايخفى الصور الفنية والخيال، الذي اخذ من صور القرآن الكريم، فأعطى للشعر مكانة لم يبلغها قبل القرآن الكريم والتأثر فيه.

ومن الشعراء المسلمين البارعين في المنهج الإسلامي، شاعر الرسول محمد (ﷺ) حسان بن ثابت. من ذلك قوله:

والله ربـــي لانفـــارقُ ماجـــداً	عـف الخليفـة ماجـد الأجـداد
متكرمـاً يـدعو إلـى رب العُـلا	بـذلُ النصـيحة رافـع الأَعمـاد
مثـل الهـلالِ مُباركـاً ذا رحمـةٍ	سـمح الخليفـة طيـب الأعـواد

(عرفات، ٢٠١٢م، ج١، ص٣٠٥)

وظف حسان المنهج الإسلامي في هذه الابيات، فلقد جاء غرض المدح ممزوجاً بعض الصفات التي أودعها الله عز وجل في نبيه محمد فمنها الماجد – الكريم – الشريف– الناصح – ذا رحمة – السماحة – الطيب – الأصيل...، ولو رجعنا إلى كل ذلك، نجد إن الشاعر قد تأثر بوصف الله سبحانه وتعالى لنبيه محمد (ﷺ) في القرآن الكريم ولاسيما في قولهِ تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [سورة القلم:٤] فلقد وظف

الشعراء هذه الصفة التي تنبثق عنها عظمة الله في خلق سيدنا ونبينا محمد (ﷺ)، وإذا ما بحثنا في آيات الله سبحانه وتعالى في وصف النبي محمد (ﷺ) وجدنا الكثير منها تصفه (ﷺ)، تأثر بها الشاعر ومنها قوله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [سورة الأحزاب:٢١] وقولهِ تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِين﴾ [سورة الأنبياء:١٠٧] فالآيات القرآنية فيها الكثير من صفات النبي محمد (ﷺ) وتأثر الشاعر كان واضحاً، فلقد ضمن في هذه الأبيات الشعرية بعض من الصفات التي ذكرها الله سبحانه وتعالى، وهذا يؤكد انغراس الآيات القرآنية الكريمة في قلوب وعقول المسلمين ولاسيما الشعراء وانعكاس ذلك جليا في اشعارهم. كما جاء القسم في هذه الابيات، توكيداً لما يحمله الشاعر لنبيه محمد (ﷺ) مكمل الابيات بصفاته (ﷺ)، كما وظف الشاعر جمال التشبيه في البيت (مثلَ الهلالِ مباركا...) إذ أفاد التشبيه هنا اطلاق المتشابه بينه (ﷺ) والهلال، ولم يقيد ذلك بوجه واحد، فهو النور، والرفعة، والسناء، ...الخ، كما يظهر التشبيه بالرحمة تأثرا بالآية القرآنية الكريمة ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِين﴾ [سورة الأنبياء:١٠٧]

كما جاءت ابيات شاعر الرسول محمد (ﷺ) كعب بن مالك، تحمل المدح للمهاجرين والانصار، وفيها ركن من أركان الإسلام وهو الشهادة، فلقد وظف كعب بن مالك الشهادة في هذه الابيات:

فلما لقيناهم وكلٌّ مجاهدُ ... لأصحابهِ مستبسلِ النفس صَابِرُ

شَهِدنا بأن الله لاربَّ غيرهُ ... وأن رسولَ الله بالحقَ ظاهرُ

(طراد، ١٩٩٧م، ص٤٧)

المنهج الاسلامي الشعري واضح، فالمدح متضمن ركن من اركان الإسلام وهو الشهادة كما ذكرنا سابقاً، ومتضمن مدح الرسول (ﷺ) بقول الحق، كما ذكر الجهاد في

سبيل الله تعالى، ولو بحثنا في آيات القرآن الكريم، لوجدنا فيها آياته سبحانه وتعالى، تصف رسالة النبي محمد (ﷺ) بـ(رسالة الحق) في قوله تعالى: ﴿ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلاَ تُسْأَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ﴾ [سورة البقرة:١١٩]

ولقد جاءت ابيات عبد الله بن رواحة شاعر النبي محمد (ﷺ) في الرجز، عندما اشتد القتال في واقعة مؤتة:-

ياحبـــذا الجنـــة واقترابهـــا
طيبـــــة بـــــارد شـــــرابها
والـروم روم قـد دنـا عـذابها
كـــــافرة بعيـــدة أنســـــابها
علـــيَّ إذ لاقيتهـــا ضِـــرابُها

(فاعور، ٢٠٠٩م، ص٣٨)

وظف الشاعر المكان المتخيل الجنة، ونعلم لما لهذا المكان من قيمة معنوية دينية مستمدة من آيات الله تعالى سبحانه وتعالى في القرآن الكريم، التي تأثر بها الشاعر، من ذلك قوله تعالى ﴿وَعَدَ اللّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ وَرِضْوَانٌ مِّنَ اللّهِ أَكْبَرُ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيم﴾ [سورة التوبة:٧٢]، وهذه الابيات فيها الدليل القاطع على تأثر الشاعر في القرآن الكريم وانغراس اياتهِ في قلبه وعقلهِ، واتباع المنهج الإسلامي في الشعر، كما وظف الهجاء للروم الكافرة وبعيدة النسب، وكما هو معلوم فإن العربي يفتخر بنسبهِ فكان من الطبيعي هجاء الكافر بالنسب، لعدم توفره عنده ولأهمية النسب عن القبائل العربية قديماً والاسلامية على مر العصور.

كما نجد شاعر اخر، كان له الباع الطويل في الهجاء، وهو احد الشعراء المخضرمين، الشاعر الحطيئة الذي ((عمر دهراً في الجاهلية، وبقي في الإسلام))

(الجمحي، ١٩٧٤م، ج١، ص١١٠) والذي قيل عنه إنه في بداية اسلامه، لم يكن الإسلام قد ملك شغاف قلبه، وإنه لم يشع الإسلام في نفسه إلا بعد فترة طويلة (ماس، ١٩٨٨م، ص٢٦)

رغم ذلك كان اسلوب الدعاء واضح في ابياته من ذلك قوله في الهجاء:-

جزاك الله شراً من عجوزٍ ولقاكَ العقوق من البنين

فقد سُوّست أمر بنيك حتى تركتهمُ أدقَّ من الطحين

(ابن السكين، ١٩٨٧م، ص١٠١)

وظف الشاعر اسلوب الدعاء، فهو يدعو الله عز وجل أن يجازيها شر الجزاء لما ألحقت به من العار طيلة حياته.

ظهر أثر الإسلام في شعره، فله ابيات في الحكمة:-

ومن يفعلُ الخيرَ لايعدُمْ جوازيه لايذهبُ العرفُ بين اللهِ والناسِ

(ابن السكين، ١٩٨٧م، ص١٥)

ففي هذا البيت حكمة يشرق منها الخير الكثير، فهي تدل على فعل الخير واهميته ومردودهُ من قبل الله تعالى والناس، فهو بذلك يرجع العمل إلى الله سبحانه وتعالى وإلى ان يجازيه في الحياة الدنيا والآخرة.

كما ظهرت في مراثي الخنساء الحكمة وهي تخاطب القبيلة في قولها:

لاشيء يبقى غيرُ وجه ملكينا ولستُ أرى حيا على الدهر خالدا

ألا إن يوم ابن الشريد ورهطهِ أباد جفانا والقدُور الرَّواكداَ

هم يملؤون لليتم إناءهُ وهم يتجزون للخيل المواعِدا

ألا أبلغا عنّي سليماً وعامراً وَمنْ كانَ مِنْ حَيَّيِ هوازِنَ شَاهِدا

بأن بني ذبيان قد عرفوا لكم إذا ماتلاقيتمْ بأن لاتعاودا

(ابو سويلم، ١٩٨٨م، ص٧٢/٧٥)

ففي البيت الأول حكمة بان البقاء لله سبحانه وتعالى، فهو مليكنا، ولايوجد خلود لأي انسان اخر، وجاء مدح القوم في قولها (يملؤون لليتيم إناءهُ ...) وفيها تعابير الكرم لهذه القبيلة، ويظهر المدح بتذكيرهم بقوتهم اتجاه قبيلة بني ذبيان.

وكما هو معلوم إن الخنساء من الشاعرات المخضرمات، وكان للإسلام اثر كبير على شعرها ولاسيما في واقعة القادسية سنة ٢٦هـ(٦٣٧م) إذ قدمت اولادها الأربعة، فكانت الخنساء ((صحابية (رضي الله عنها) قدمت على الرسول (ﷺ) مع قومها من بني سليم واسلمت معهم)) (اليسوعي، ١٩٨٥م، ص١٩/ ٢٠)

ولقد كانت وصية الخنساء لأولادها الاربعة (فاغدو إلى قتال عدوكم مستبصرين، وبالله على أعدائه مستبصرين، وبالله على أعدائه مستنصرين، وإذا رأيتم الحرب قد شمرت على ساقها واضطرمت لظى على سياقها، وجلجلت ناراً على أوراقها فيتموا وطيسا وجالدوا رئيساً عند احتدام خميساً تظفروا بالمغنم والكرامة في دار الخلود والمقامة، فخرج بنوها قابلين لنصحها، وأبلوا بلاءً حسناً، واستشهدوا رحمهم الله)) (اليسوعي، ١٩٨٥م، ص٢١)

وقالت الخنساء عندما استشهد اولادها ((الحمد لله الذي شرفني بقتلهم، وارجو من ربي أن يجمعني بهم في مستقر رحمته)) (المصدر نفسه، ص٢١)

وقيل إنها لم تتفجع عليهم كما فعلت في الجاهلية على أخويها.

ما ذكرنا أن موقفها الإسلامي ظهر جلياً في حرب القادسية مع أولادها الأربعة، فأوصتهم وصيتها المشهودة والتي ذكرناها وخصتهم على الصبر وإنها لم تتفجع عليهم، وكانت وفاتها بالبادية سنة ٤٦هـ في خلافة معاوية وقيل عنها الشيء الكثير وعن جودة شعرها في الجاهلية وفي الإسلام، ورجح بعضهم قلة أشعارها في الإسلام، انما تعود في أغلب الأحيان إلى ضياعه (اليسوعي، ١٩٨٥م، ص٢١)

وكما هو معلوم على اختلاف الاغراض الشعرية، كان ظهور المنهج الإسلامي الشعري على صعيد الألفاظ والمعاني، والعبارات، والصور الفنية ككل، وعلى اختلاف الشعراء والشاعرات، إلا إننا وجدنا اثر الإسلام والمنهج الإسلامي في اشعارهم، فمنهم من مثل ركن اساس وهم شعراء الرسول محمد (ﷺ)، ومنهم من كان واضحاً في اشعارهم،

ومنهم اخرين حتى وان لم يظهر كثيرا إلا انه كان لديهم التعابير والأساليب الإسلامية الواضحة.

الخاتمة:

بعد التوكل على الله تعالى، ومنة الله وفضلهُ، اقف عند أهم النتائج التي توصل إليها البحث:-

١. القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف المصدران الاساسيان في المنهج الإسلامي الأدبي، للشعر اسلامي على مر العصور.
٢. إنماز الشعر الإسلامي بالوضوح والشفافية والقوة النابعة من الاقتباسات القرآنية الكريمة والسنة النبوية الشريفة، فالشعر المتوازن بين الجمالية والتأثرية النابعة من ذلك الدين القيم، يتناول تلك الامور والمشاعر ويعالجها تركيزاً وتكثيفاً وتلميحاً وتصريحاً وتجريداً وتجسيداً وشكلاً ومضموناً، لينتج لنا هذه الاعمال الشعرية الابداعية. ذات الروح الاخلاقية الجمالية الايجابية.
٣. إن اعلام الأدب في عصر صدر الإسلام مثلوا مدرسة في ابداعهم جاء من بعدهم من يقلدهم بها ويسير على نهجهم وان تغيرت مضامين القصيدة وشكلها.
٤. تأييد النبي محمد (ﷺ) لنوع الشعر الملتزم، كان دافعاً لوضع منهج اسلامي يسير عليه الشعراء على مر العصور.
٥. إن الإسلام هذبَ المفردة الشعرية إلى مفردات اسلامية قرآنية بحتة لها وقعها على السامع والقارئ لما فيها من اقتباسات قرآنية كريمة عالية المستوى.
٦. طبيعة التصور الاسلامي يبدأ من الحقيقة الالهية التي يصدر منها الوجود كله، ثم يسير مع هذا الوجود في كل صوره واشكاله وكائناته وموجوداته، ويعنى عناية خاصة بالإنسان، فيعطيه مساحة واسعة من الصورة، ثم يعود بالوجود كله مرة اخرى إلى الحقيقة الالهية التي صدر عنها واليها يعود، إن طبيعة التصور الإسلامي يوجه القلب والعقل إلى قدرة الله تعالى عز وجل في الإبداع في الخلق

وكذلك قدرته القاهرة على كل شيء، وبهذا تبين رسالة الإنسان على الأرض، وما اعطاه الله تعالى من إمكانيات على الخوض في المجالات كافة والإبداع.

٧. شمولية المنهج الإسلامي، جاءت من شمولية القرآن الكريم، الذي شمل كل شيء في الحياة وما بعد الحياة، فكون منه الفكر الإسلامي والنهج الإسلامي الذي كان بدوره اقتحام للتراث الإنساني، الذي كون الحضارة الاسلامية.

٨. تأصيل الرؤية الإسلامية، وفق ماقامت عليه الدراسات الإسلامية والمدرسة الإسلامية، التي تمثل الفكر الإسلامي، وتمتاز الرؤية للعالم الإسلامي عن بقية الرؤى الفلسفية والعلمية التي صاغها العقل البشري، كونها رؤية مؤسسة عن الوحي الرباني، ممثلاً في القرآن الكريم وسنة نبيه المصطفى (ﷺ) مما يجعلها رؤية أكثر صدقاً ويقيناً وعقلانية لأنها في مجال الكونيات والغيبيات تتجاوز العقل البشري، وليست كباقي الرؤى التي صاغها العقل الإنساني.

٩. كانت التطبيقات الشعرية في المنهج الاسلامي، تمثل نموذجاً حياً لانغراس القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف في قلوب وعقول الشعراء والشاعرات ولاسيما في عصر صدر السلام.

وأخيراً فإن هذه النتائج هي التي قدر لي أن اصل اليها، فعسى ألا أحرم اجر المجتهد إن فاتني اجر المصيب، والحمد لله أولاً وأخراً والصلاة والسلام على نبيناً ورسولنا محمد (ﷺ).

الهوامش:

١. ابن منظور، تحقيق عامر احمد العامري، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت–لبنان، ٢٠٠٣م: ٤٤٧

٢. د. علي جواد الطاهر، منهج البحث الأدبي، مطبعة العاني، بغداد–العراق، ١٩٧٠م: ١٣

٣. سيف الدين عبد الفتاح، المنهجية الإسلامية وأدواتها من منظور إسلامي، في كتاب المنهجية الإسلامية، تحقيق احمد فؤاد باشا واخرون، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا–الولايات المتحدة الامريكية، ج٢، ط١، ٢٠١٠م: ٦٤٧
٤. ينظر: علي الغزيوي، مدخل إلى النهج الإسلامي في النقد الأدبي، كتاب الحق للنشر والطباعة، ط٦، ٢٠٠٠م،: ٨١
٥. ينظر: المصدر نفسه: ٢٤
٦. نجيب الكيلاني، مدخل إلى الأدب الإسلامي، نشر كتاب الامة، ١٤٠٧هـ: ٣٦
٧. ينظر: عماد الدين خليل، هل للإسلامية مذهبها المتميز ومنهجها الخاص في الدراسة الادبية، طبع الادب الإسلامي، ١٩٩٨م: ٣٥
٨. ينظر: المصدر نفسه: ١١
٩. ينظر: حامد ظاهر، الأدب الإسلامي آفاق ونماذج، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٠م: ١٥
١٠. ينظر، اكرم ضياء العمري، التراث والمعاصرة، مطابع الدوحة الحديثة، ط١، الدوحة– ١٩٨٥م: ٩٥
١١. ينظر: احمد هيكل، الادب يجب ان يرتبط بالتراث للحفاظ على القيم الرفيعة، المبادئ الكريمة، ط٦، ١٤٢٠هـ: ٦٧
١٢. البخاري، ٥٤٦، كتاب الأدب: ٩٣ ومسلم: كتاب الشعر: ٧٠
١٣. ينظر: زكي العشماوي، الشكل والمضمون في النقد الادبي، عالم الفكر، ١٩٧٨م: ٥٤١.
١٤. ينظر: محمد قطب، منهج الفن الاسلامي، بيروت–لبنان، ١٩٨٣: ١٣–١٤
١٥. ينظر: محمد عبد المنعم خفاجي، الحياة الأدبية في عصر الإسلام، دار الكتاب، ط٣، لبنان، ١٩٨٤م: ٧٦
١٦. ينظر: د. محمد حمدون، نحو نظرية للأدب الإسلامي، دار المنهل، ط٩، جدة– السعودية، ١٩٨٦م: ٣٥

١٧. ينظر: تفسير الطبري، كتاب جامع البيان في تفسير القرآن، الطبري طبعت هذه النسخة بعد تصحيحها على الاصول بمصر، ط١، المطبعة الكبرى الاميرية ببولاق–مصر، ١٣٣٨، ج١٩: ٥١٥

١٨. المصدر نفسه: ج١٩: ٤١٨

١٩. ينظر: ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق محمد قرقزان، دار المعرفة، ط١، بيروت–لبنان، ١٩٨٨م: ١/٨٥ في باب الرد على مايكره من الشعر.

٢٠. ينظر: محمود عكاشة، الشعر في عصر النبوة، دار الكتب، لبنان، ٢٠٠٦م: ٢١٨

٢١. ينظر: احمد محمد عوين، مدخل الأدب العربي، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط١، الاسكندرية، ٢٠١٤م: ٩٦

٢٢. ينظر: مصطفى السيوفي، في تاريخ الادب في صدر الاسلام، الدار الدولي للاستثمارات الثقافية، ط١، ٢٠٠٠م: ٢١٩

٢٣. ينظر: عكاشة: ٤٣

٢٤. ينظر: المصدر نفسه: ٤٦

٢٥. ينظر: يحيى مراد، معجم تراجم الشعراء الكبير، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٦م: ج١/ ٦٠٢

٢٦. ينظر: عمروا فروخ، تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، ط٢، ج١، ٢٠٠٦م: ٢٢٢

٢٧. ينظر: حسن بشير صديق، الأدب العربي في صدر الإسلام والعصر الأموي، الدار السودانية، للكتب، ج١، ط٢، ٢٠٠٧م: ٢٣١

٢٨. قطب، ١٩٨٣م: ١٦

٢٩. المصدر نفسه.

٣٠. قطب، ١٩٨٣م: ٢٨

٣١. المصدر نفسه: ٣٢

٣٢. قطب، ١٩٨٣م:٦٤

٣٣. ينظر: محمد متولي الشعراوي، كتاب اليوم، دار الأخبار–القاهرة، مصر، ١٤٠١هـ: ٤٤

٣٤. قطب، ١٩٨٣م: ٤٤

٣٥. ينظر: طه جابر العلواني، إسلامية المعرفة بين اليوم والأمس، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا–الولايات المتحدة الامريكية، ط١، ١٩٩٦: ٣٠

٣٦. ينظر: ابو بكر محمد ابراهيم، التكامل المعرفي وتطبيقاته الجامعية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، بيروت–لبنان، ٢٠٠٠م: ٦٥

٣٧. ينظر: إسماعيل الفاروقي، أسلمة المعرفة–المبادئ العامة وخطة العمل والانجازات، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، بيروت – لبنان، ١٩٩١م: ٩

٣٨. ينظر: سيد محمد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الدين والعلمانية، ترجمة محمد عيساوي، المعهد العالي للحضارة والفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٠م: ١٥٩

٣٩. ينظر: عبد الحميد أبو سليمان، ازمة العقل المسلم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا – الولايات المتحدة الامريكية، ط١، ١٩٩١م، ص.ع

٤٠. ينظر: فتحي حسن الملكاوي، منهجية التكامل المعرفي، مقدمات في المنهجية الإسلامية، فرجينيا–الولايات المتحدة الامريكية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١١م: ٤٠

٤١. ينظر: سيد قطب، خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، دار الشروق، ط٦، مصر، ٢٠٠٥م: ١٦

٤٢. ينظر: طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية ومناهج التغيير، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت–لبنان، ط١، ٢٠٠٣م: ١١٤–١١٥

٤٣. سيد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الدين والعلمانية، ترجمة محمد عيساوي، المعهد العالي للحضارة والفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٠م: ١٢٠

٤٤. ينظر: مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، ط٤، دمشق–سوريا، ١٩٧٨م: ٢٠٠

٤٥. ينظر: اسماعيل راجي الفاروقي، التوحيد مضامينه على الفكر والحياة، ترجمة السيد عمر، ٢٠١٠م: ٩٦

٤٦. ينظر: اسماعيل راجي الفاروقي، ٨٩

٤٧. ينظر: محمد احمد ربيع، المنهج القرآني في بناء المشترك الانساني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت، ٢٠١١م: ١٢١

٤٨. ينظر: عماد الدين خليل، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا – الولايات المتحدة الأمريكية، ط١، ١٩٩١م: ٧٨

٤٩. ينظر: وليد عرفات، ديوان حسان بن ثابت، دار صادر بيروت، ج١، بيروت – لبنان، ٢٠١٢م: ٣٠٥

٥٠. ينظر: د. مجيد طراد، ديوان كعب بن مالك الأنصاري، دار بيروت، ط١، بيروت – لبنان، ١٩٩٧م: ٤٧

٥١. ينظر: أ. علي فاعور، ديوان عبد الله بن رواحة، دار الكتب العلمية، ط٢، بيروت – لبنان، ٢٠٠٩م: ٣٨

٥٢. ينظر: محمد بن سلام الجمحي (١٣٩–٢٣١هـ) طبقات فحول الشعراء، قراءة وشرح، محمود محمد شاكر، طبع ونشر الهيئة العامة، مكتبة الاسكندرية، مصر – القاهرة، ١٩٧٤م: ج١/ ١١٠

٥٣. ينظر: عبد الغني خماس، الحطيئة الشاعر المفترى عليه، مطبعة العاني، بغداد – العراق، ١٩٨٨م: ٢٦

٥٤. د. نعمان محمد امين، ديوان الحطيئة بروايته وشرح ابن السكيت (١٨٦م – ٢٤٦هـ)، مكتبة الخانجي، ط١، القاهرة – مصر، ١٩٨٧م: ١٠١

٥٥. ابن السكين، ١٩٨٧م: ٥١

٥٦. أنور ابو سويلم، ديوان الخنساء، شرحة ثعلب ابو العباس، احمد يحيى بن سيار الشيباني النحوي، ط١، طبع ونشر جامعة مؤته، دار عمان – الأردن، ١٩٨٨م: ٧٢-٧٥

٥٧. ينظر: الأب لويس شيخو اليسوعي، أنيس الجلساء في شرح ديوان الخنساء، المطبعة الكاثولوكية للأدباء اليسوعيين، ١٩٨٥م: ٢٠١٩

٥٨. المصدر نفسه: ٢١

٥٩. الأب لويس شيخو اليسوعي، ١٩٨٥م: ٢١

٦٠. المصدر نفسه

المصادر:

- القرآن الكريم

١. أ. علي فاعور، ديوان عبد الله بن رواحة، دار الكتب العلمية، ط٢، بيروت – لبنان، ٢٠٠٩م.

٢. الأب لويس شيخو اليسوعي، أنيس الجلساء في شرح ديوان الخنساء، المطبعة الكاثولوكية للأدباء اليسوعيين، ١٩٨٥م.

٣. ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق محمد قرقزان، دار المعرفة، ط١، بيروت–لبنان، ١٩٨٨م.

٤. ابن منظور، تحقيق عامر احمد العامري، دار الكتب العلمية، ط١، بيروت–لبنان، ٢٠٠٣م.

٥. ابو بكر محمد ابراهيم، التكامل المعرفي وتطبيقاته الجامعية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، بيروت–لبنان، ٢٠٠٠م.

٦. احمد محمد عوين، مدخل الأدب العربي، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط١، الاسكندرية، ٢٠١٤م.

٧. احمد هيكل، الادب يجب ان يرتبط بالتراث للحفاظ على القيم الرفيعة، المبادئ الكريمة، ط٦، ١٤٢٠هـ.
٨. إسماعيل الفاروقي، أسلمة المعرفة–المبادئ العامة وخطة العمل والانجازات، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، بيروت – لبنان، ١٩٩١م.
٩. اكرم ضياء العمري، التراث والمعاصرة، مطابع الدوحة الحديثة، ط١، الدوحة–١٩٨٥م.
١٠. أنور ابو سويلم، ديوان الخنساء، شرحة ثعلب ابو العباس، احمد يحيى بن سيار الشيباني النحوي، ط١، طبع ونشر جامعة مؤته، دار عمان – الأردن، ١٩٨٨م.
١١. تفسير الطبري، كتاب جامع البيان في تفسير القرآن، الطبري طبعت هذه النسخة بعد تصحيحها على الاصول بمصر، ط١، المطبعة الكبرى الاميرية ببولاق – مصر، ١٣٣٨، ج١٩، ١٣٣٨هـ.
١٢. حامد ظاهر، الأدب الإسلامي آفاق ونماذج، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٠م.
١٣. حسن بشير صديق، الأدب العربي في صدر الإسلام والعصر الأموي، الدار السودانية، للكتب، ج١، ط٢، ٢٠٠٧م.
١٤. د. علي جواد الطاهر، منهج البحث الأدبي، مطبعة العاني، بغداد– العراق، ١٩٧٠م.
١٥. د. مجيد طراد، ديوان كعب بن مالك الأنصاري، دار بيروت، ط١، بيروت – لبنان، ١٩٩٧م.
١٦. زكي العشماوي، الشكل والمضمون في النقد الادبي، عالم الفكر، ١٩٧٨م.
١٧. سيد قطب، خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، دار الشروق، ط٦، مصر، ٢٠٠٥م.

١٨. سيد محمد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الدين والعلمانية، ترجمة محمد عيساوي، المعهد العالي للحضارة والفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٠م.

١٩. سيف الدين عبد الفتاح، المنهجية الإسلامية وأدواتها من منظور إسلامي، في كتاب المنهجية الإسلامية، تحقيق احمد فؤاد باشا واخرون، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا–الولايات المتحدة الامريكية، ج٢، ط١، ٢٠١٠م.

٢٠. طه جابر العلواني، إسلامية المعرفة بين اليوم والأمس، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا–الولايات المتحدة الامريكية، ط١، ١٩٩٦.

٢١. طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية ومناهج التغيير، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت–لبنان، ط١، ٢٠٠٣م.

٢٢. عبد الحميد أبو سليمان، ازمة العقل المسلم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا – الولايات المتحدة الامريكية، ط١، ١٩٩١م.

٢٣. عبد الغني خماس، الحطيئة الشاعر المفترى عليه، مطبعة العاني، بغداد – العراق، ١٩٨٨م.

٢٤. علي الغزيوي، مدخل إلى النهج الإسلامي في النقد الأدبي، كتاب الحق للنشر والطباعة، ط٦، ٢٠٠٠م.

٢٥. عماد الدين خليل، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا – الولايات المتحدة الأمريكية، ط١، ١٩٩١م.

٢٦. عماد الدين خليل، هل للإسلامية مذهبها المتميز ومنهجها الخاص في الدراسة الادبية، طبع الادب الإسلامي، ١٩٩٨م.

٢٧. عمروا فروخ، تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، ط٢، ج١، ٢٠٠٦م.

٢٨. فتحي حسن الملكاوي، منهجية التكامل المعرفي، مقدمات في المنهجية الإسلامية، فرجينيا–الولايات المتحدة الامريكية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١١م.

٢٩. مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، ط٤، دمشق–سوريا، ١٩٧٨م.

٣٠. محمد احمد ربيع، المنهج القرآني في بناء المشترك الانساني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت، ٢٠١١م.

٣١. محمد بن سلام الجمحي (١٣٩–٢٣١هـ) طبقات فحول الشعراء، قراءة وشرح، محمود محمد شاكر، طبع ونشر الهيئة العامة، مكتبة الاسكندرية، مصر – القاهرة، ١٩٧٤م.

٣٢. محمد حمدون، نحو نظرية للأدب الإسلامي، دار المنهل، ط٩، جدة–السعودية، ١٩٨٦م.

٣٣. محمد عبد المنعم خفاجي، الحياة الأدبية في عصر الإسلام، دار الكتاب، ط٣، لبنان، ١٩٨٤م.

٣٤. محمد قطب، منهج الفن الاسلامي، بيروت–لبنان، ١٩٨٣.

٣٥. محمد متولي الشعراوي، كتاب اليوم، دار الأخبار– القاهرة – مصر، ١٤٠١هـ.

٣٦. محمود عكاشة، الشعر في عصر النبوة، دار الكتب، لبنان، ٢٠٠٦م.

٣٧. مصطفى السيوفي، في تاريخ الادب في صدر الاسلام، الدار الدولي للاستثمارات الثقافية، ط١، ٢٠٠٠م.

٣٨. نجيب الكيلاني، مدخل إلى الأدب الإسلامي، نشر كتاب الامة، ١٤٠٧هـ.

٣٩. نعمان محمد امين، ديوان الحطيئة بروايته وشرح ابن السكيت، مكتبة الخانجي، ط١، القاهرة – مصر، ١٩٨٧م.

٤٠. وليد عرفات، ديوان حسان بن ثابت، دار صادر بيروت، ج١، بيروت – لبنان، ٢٠١٢م.

٤١. يحيى مراد، معجم تراجم الشعراء الكبير، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٤٢. اسماعيل راجي الفاروقي، التوحيد مضامينه على الفكر والحياة، ترجمة السيد عمر، ٢٠١٠م.

قلق الحضور لدى ضباط وزارة الداخلية

محمد عبد علي سلمان

أ.م.د. اسماء عبد محي

جامعة بغداد / كلية الآداب

قسم علم النفس

قلق الحضور لدى ضباط وزارة الداخلية

محمد عبد علي سلمان
أ.م.د. اسماء عبد محي

مشكلة البحث

ان وجود الاجهزة الأمنية لإي مجتمع يعتبر ضرورة حتمية بمختلف مراحل بناء الدولة وتتلازم ضرورة وجودها من ضرورة الأمن نفسه الذي لاغنى عنه في أي وقت سواء للفرد أو المجتمع ومؤسساته ويستحيل ممارسة المجتمع لحركته اليوميه إلا من خلال تحقيق الأمن والأستقرار بالرغم من أن الدولة تبذل جهوداً لتنظيم علاقة تشاركية بينها وبين كافة مكونات المجتمع المحلي ، لقد أرتبط الأمن في المنظور التقليدي بكيفية أستعمال الدولة لقوتها لإدارة الأخطار التي تهدد وحدتها الترابية واستقلالها وأستقرارها السياسي وذلك في مواجهة الدول الأخرى (جرادات،٢٠١٣:ب.ت).

لذا تعتبر شريحة الضباط هيَّ احدى أجهزة الدولة المهمة وإن تعددت مهامها ووظائفها مع تطور الحياة الأجتماعية المتغيره لذا تعتبر هذه الشريحة كانت ومازالت تضطلع بأعمال وأجراءات تهدف الى حفظ النظام والأمن العام في المجتمع وهيَّ تمثل جزء من جهاز الدولة التنفيذي الذي ينفذ السياسة العامة للدولة ، ويقمع الجريمة وينفذ القوانين وتحكيم النظام العام بمدلولاته الثلاثه والتي تتظمن الحفاظ على الأمن العام والصحة العامة والسكينة العامة ، أضافة الى انهم يتميزون بصفات خلقية ونفسية كالشجاعة والصمود والأمانة والصدق (كلوب،٢٠١١:ص٤٤-٨٤).

بينما يواجه الأفراد بصورة عامة ومنهم ضباط وزارة الداخلية الكثير من القلق والمشكلات أثناء تأديتهم الواجب الوظيفي ، وهذه الضغوطات أصبحت صفة خاصة بالفرد العراقي نتيجة المواقف والظروف الأمنية والسياسية والأقتصادية الغير مستقرة التي يعيشها المجتمع في الفترة الراهنة ويتعرض الفرد لهذه المعوقات والصعوبات بشتى أنواعها بصورة حتمية ويواجهها في حياته اليومية بشكل مباشر وغير مباشر مهما كانت الطريقة

المتبعة في العيش ونمطها والسلوك الذي يقوم بهِ اذ ان نسبة (٤٧%) من مجموع المواقف المقلقة التي يواجهها الانسان او يتعرض لها هيَّ مرتبطة بطبيعة الوظيفة وظروفها البيئية المحيطة بها وهذا ما أشارت له منظمة الصحة العالمية (العمري،١٩٩٤:ص٢٢٧).

وأن هذا يمثل مظهراً من مظاهر السلوك السلبي الذي يؤثر في شخصية الفرد وعلاقته بالآخرين وضعف قدرته على الأنخراط في العلاقات الأجتماعية والمتركز حول ذاته حيث تنفصل ذاته عن ذوات الآخرين في هذه الحالة وذلك يدل على ضعف كفاية جاذبية شبكة العلاقات المتكاملة أجتماعياً فيتحرك بعيداً عنهم (الابراهيم ، ١٩٩٥: ص٥٠).

لذا يعد القلق من الظواهر النفسية الشائعة التي أهتم بها علماء النفس في العصر الحديث اذ أصبحت ظاهرة ملحوظة بشكل كبير لدى الأفراد نتيجة لظروف الحياة المعقدة والصعبة (الوقفي ، ١٩٩٨ : ص٢٦) .

وفي ضوء ذلك جاء العالم "يونج" معتقداً إن القلق عبارة عن رد فعل يقوم بهِ الفرد حينما تغزوا عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي فالقلق برأيه (هو من سيطرة محتويات اللاشعور الجمعي غير المعقول التي مازالت باقية فيه من حياة الانسان البدائية وذلك لأن الأنسان يهتم عادة بتنظيم حياته على أسس معقولة منظمة وظهور المادة غير المعقولة من اللاشعور الجمعي يعد تهديداً لوجوده وتؤدي بالتالي الى استثارة مشاعر الخوف والقلق من ذاته) ،(زعتر، ٢٠١٠ : ص٧ – ص٨).

ويشير " Smith " أن القلق الطبيعي هو في حد ذاته أحد وظائف الدماغ الهامة والتي تعمل على بقاء الفرد ، وله وظيفه هامة وهيَّ تجنيد كل الطاقات الجسدية والعقلية لمواجهة الموقف المثير للقلق وذلك عن طريق رفع التنبية الذهني في المنطقة البصرية المحيطة في الدماغ (Smith,1997:p.325).

كما أن شخصية الفرد وحالتة النفسية تتائر بمجموعة من الجوانب الأقتصادية والسياسية والأجتماعية وجميع المواقف الشاقة التي يواجهها في حياتة الوظيفية والمهنية وهناك ظروف بين الأفراد في أستجاباتهم للاحداث المقلقلة والمؤذية لهم ، فمنهم من يفقد

قدراته النفسية والعقلية بسهولة ولايسطيع على المجابهة للاضطراب النفسي (سلمان ٢٠١٤، :ص ٤).

وفي ضوء الدراسة البحثية التي قام بها "الغامدي"(٢٠٠٧) حيث أشار الى أن قلق الحضور هو أحد أنواع القلق حيث يميل الأنسان كونه مخلوق أجتماعي الى العيش وسط جماعة معينه يشعر بينهم بالأستقرار والأمن والطمأنينة وتشح حاجته الى الأنتماء وتظهر شخصيته من خلالها وتتشكل الى حد كبير ويكتسب منها المعايير الأجتماعية والخلقية والأتجاهات النفسية ويقيم معها علاقات متبادلة وعندما لايتمكن من ذلك فأن علاقته بأعضاء الجماعة تتأثير سلباً فينسحب بعيداً عنهم (الغامدي،٢٠٠٧:ص١).

وقد أشار(Burns) أن قلق الحضور ينشأ ويستمر نتيجة لبعض الأفكار والمعتقدات التي تخلوا أساساً من العقلانية والمنطق السليم وأن الناس يبنون اهدافاً غير منطقية وغير واقعية وغالباً ماينشدون الكمال ، وخاصة تلك الأهداف التي ترتبط بالعلاقات مع الآخرين وكذلك بمستوى الأنجاز الذي يتحقق وعلى الرغم من أن الواقع المعاش يدل على أستحالة تحقيق هذه الأهداف الا أن الكثير من الافراد لايستطيعون التخلي عنها ويتفق كل من (Ayres,1988) , (Hopf,1992) على أن الأفكار السلبية تطرأ بذهن الفرد أثناء الحديث الى مجموعة من الأفراد او لمجرد التواجد بين الآخرين سبباً رئيسياً من أسباب قلق الحضور حيث يذكر (Ross,1992) أننا في بعض الأحيان تكون أفكارنا موجهة نحو أهداف غير واقعية ودائماً ما نقنع أنفسنا أن شيئاً سوف يحدث أثناء التواجد بين عدد من الأفراد وهكذا نظل نتمسك بأفكار سلبية ليست قائمة على الحقائق وهو مايعد سبباً رئيسياً لقلق الحضور(Burns,2006:p.20-28) .

اذ أن معظم الناس لم يعتادوا على التحدث او الآداء إمام الحضور أو الجمهور على الرغم من أن هذه المناسبات لاتتكرر دائماً الا أنها تعد من اكثر أنواع القلق التي أقر بها الراشدون (Burns,2006:p.64).

فعندما يستلزم الأمر من الناس ان يلقوا كلام او محاضرة فان العديد منهم يقلق ويختلق الأعذار لعدم الآداء او قد يصبحوا شاحبين او مشمئزين اذ ادلى التدريسين بالظاهرة الآتية : يصاب العديد من الآفراد بالدوار والشحوب اثناء إلقائهم الكلام وقد يخفي

البعض منهم نفسه عندما يأتي دوره بالكلام لأول مرة وعندما سئلوا أدعوا بأنهم غير مستعدين لذلك (Hilliard,2005:p.79) .

فيما بينت الدراسات ان الذين يعانون من قلق الحضور هم أكثر سلبية في تقويمهم للأحداث اليومية حيث يتطور ويزداد نتيجة التعرف المتكرر للخبرات المؤلمة والفاشلة في المواقف التي يتواجد فيها بين الآخرين ويعتبر مقدمة لتطوير سلوكيات أنطوائية كما اشار الباحثون أن الأفكار السلبية الذين يمتلكون قلق من الحضور ينتج عنها تفكير وقلق مستمر بجوانبهم الجسمية والسلوكية والفيسيولوجيه (Elkind,2005:p.40).

كما أكدت دراسة (Jamsion) أن قلق الحضور أحدى المشكلات التي تعيق عملية التواصل بين الفرد والآخرين وأيضاً تعيق تأثير الفرد بهم حيث أوضح (Swan) أنه سمة نفسية أجتماعية غير مرغوبة تؤدي الى سوء التوافق الأجتماعي والشخصية كما أكد (Robin)على ان الأفراد ذوي قلق الحضور يتميزون بعدم المشاركة في أنشطة التفاعل الأجتماعي لذا يغلب عليهم طابع الأنطواء وهو ما يهدد طاقتهم الأنتاجية والأبداعية (Jamsion , 1998 : P.479)

وقدم الباحثان كل من لاري وكوالسكي (Leary&Kowalski,1993) دراسة عن الأشخاص من ذوي المستوى العالي من قلق الحضور يميلون الى تفضيل الفعاليات الفردية المنزوية عن الفعاليات الجماعية والأجتماعية كما يميلون الى قلة الكلام والتحفظ في المواقف الأجتماعية بأختلاف أنواعها وخاصة التي يتم فيها تقويم الفرد وخلق الأنطباع حوله (Leary&Kowalski,1993: p.144) .

وعليه تنبع مشكلة البحث الحالي في الأجابة على التساؤل الآتي :التعرف على قلق الحضور لدى ضباط وزارة الداخلية ؟

- **اهمية البحث**

أن ضباط الشرطة بوجه عام هم عبارة عن مجموعة من الأفراد المؤهلين تأهيلاً خاصاً ، تعتمد عليهم الدولة في تحقيق الأمن ، وحفظ النظام ، بما يحقق الأمن والأستقرار والطمأنينة لإفراد الشعب ، فبالتالي هيَّ مؤسسة نظامية مدربة تدريباً خاصاً

للمحافظة على الأمن وتطبيق الأنظمة وتنفيذ أوامر الدولة وتعلمياتها (النقيعي،٢٠١٠:ص٩).

كما يمثلون ضباط الشرطة ركيزة اساسية في عمل وزارة الداخلية وذلك بحكم ريادتهم الثقافية والعلمية وتوليهم الوظائف الرئيسية في الوزارة فهم صناع القرار والمسؤولين في الاجهزة الامنية لتصحيح وتقويم السياسات المتبعة ، حيث ان هناك ثمة أعمال يشترط فيمن يشغلها أن يكون من ضباط الشرطة مثل رئاسة الوحدات العسكرية والأدارية كذلك الوظائف ذات الصفة الأشرافية في الشؤون الأدارية والشؤون المالية ، وكذلك الأعمال ذات الطابع الأداري والتنفيذي وبصفة عامة الوظائف القيادية العليا والوسطى والدنيا (الزنط،٢٠١٢:ص.ش).

ولاشك فيه ان ضغوط الحياة أصبحت من ظواهر الحياة الأنسانية التي تتطلب من الأنسان التكييف والتعايش معها وبالتالي لايستطيع الأحجام عنها او الهروب منها لأن ذلك يعني ضعف قدراته على التكييف والأخفاق في الحياة (الطواب وآخرون،١٩٩٩:ص١٦٩).

كما أن الضغوط التي يتعرض لها ضباط الشرطة عديدة ومتنوعة منها ضغوط نفسية كالقلق والأحباط والتوتر او ضغوط من الرؤساء او من الزملاء وكذلك ضغوط الحياة الأجتماعية (كفافي،١٩٩٠:ص١٢-١٣).

فيما اشار (مليحة) الى أن دراسة الضغوط النفسية لضابط الشرطة هيَّ احدى المجالات الهامة التي تهتم بها اجهزة الشرطة المتقدمة نظراً لتأثيرها المباشر على نجاح وفاعلية المؤسسة الأمنية بصفة عامة وكذلك على مختلف سلوكيات ضابط الشرطة وتعاملاته اليومية سواء مع المواطنين او الرؤساء او الزملاء في العمل (مليحة،٢٠١٠:ص٦) .

وفي ضوء ذلك يعتبر القلق من أحد اسباب الضغوط النفسية وذلك لما يترتب عليه من تدني في الآداء وأعتلال في صحة الفرد (جودة،٢٠٠٣:ص١) .

كما يعد القلق من العوامل الأساسية للصحة النفسية والعقلية والعرض الجوهري في الأضطرابات النفسية كما يعتبر القلق ايضاً محور العصاب والأضطراب النفسي وفي أمراض عضوية كثيرة (حبيب،١٩٩١:ص١٦٢).

وفي السياق نفسه نجد أن القلق من المشكلات شائعة الظهور ، أذ تتعدد صورهِ وتختلف مظاهره ويظهر من دون سبباً واضح وقد ينتهي الى عجز بالغ يعيق الفرد عن النهوض بإعباء الحياة ومسؤولياتها الطبيعية ويعرض الصحة النفسية للخطر.(الزغبي،١٩٩٧:ص١٠٧)، وينتج توتر الاعصاب ، وضعف الشخصية ويعيق سعادة الفرد.(كارنجي،بلا:ص٢٨) (روس،١٩٥٥:ص١٧)، فهو من أكثر الأضطرابات النفسية المنتشرة، وهو موجود لدى الأسوياء في المواقف المتأزمة كما هو موجود ومصاحب لكل الأضطرابات النفسية والعقلية الأُخرى (ابراهيم،١٩٨٧:ص٣٢٤).

ولاجدال فيه ان القلق أساس المتاعب النفسية التي يعاني منها الأنسان ويدفع بهِ الى المواقف الحرجة الى أن يتصرف فيها بصورة تزعجه وتزعج غيره ، فلو كان موظفاً في شركة وكان القلق مسيطراً عليه فأنه سيدفعه الى ان يسالك بصورة معينة لايحس فيها بالسعادة او الراحة النفسية ، وان كان طالباً دفعه هذا القلق الى الأضطراب وعدم القدرة على تركيز أنتباهه في دروسه او المواظبة على حضور المحاضرات ، وهذه المشاعر والأتجاهات في محاولاتها المختلفة السابقة تنقض على الفرد عيشه وتجعله يحس وكأن هناك عبئاً ثقيلاً على رأسه (فهمي،١٩٦٧:ص١٩٧).

وتشتد الحاجة لدى الفرد تدريجياً الى أنشاء علاقات أجتماعية فعالة مع أقرانه فهو يكتسب الأساليب السلوكية المناسبة ويتعلم كثيراً عن زملائه وعن نفسه ليقوم بالدور الذي يتطلب التفاعل الأجتماعي مع الآخرين وبالنظر للأهمية الكبيرة التي تمثلها جماعة الأقران في حياة الفرد فأن القبول من أقرانه يصبح مهماً لديه لذا يعد القبول للتكيف الأجتماعي العام عاملاً مهماً وعن طريقه يجد الراحة النفسية التي تقيه وتخفف عنه عوامل الأحباط والكبت ويعتقد (Sullivan) أن تقويم الآخرين للشخص بأنه صديق ومقبول من قبلهم سيساعده في تعظيم مشاعره لإحترام الذات والامن والطمأنينة وإن تمتعه

فـي هـذا المركـز حقـاً يقـدم لـه فـرص متعـددة للتنفـيس الأنفعـالي ويحـرره مـن القلـق (Sullivan,1969:p.533).

وعلـى هذا الأسـاس يعد قلـق الحضـور مـن المفـاهيم التـي حضـيت بأهتمـام متزايد في السنوات الأخيرة والذي يمثل نزعة او ميل للمعاناة من القلق لمجرد تواجد الفرد بـين مجموعـة أفـراد آخـرين.(Ingram,1989:p.206)، أي أن قلـق الحضورهـو أحـد الأطراف الممتدة على بعد الأداء العلني أو العام كما إنه وسط هذا البعد يبرز التصرف بإسـترخاء وهـدوء وجـرأءه ممـا يـؤدي الـى أن يكـون الأتصـال أو الأداء مـنظم ومتماسـك فالمتحدث يؤدي مهمته لإدنى درجة من التوتر اما على الطرف الآخر فتقع الأستعراضية والتي يعتمد المتكلم فيها استدعاء وجذب انتباه الحضور فبدلاً من التركيز على الأداء او على الأتصال فأنه يقول بالفعل (انظر إليَّ) (Garland,2004:p.491).

وكما يمثل أستجابة الفرد في المواقف التي تتطلب مواجهة الآخرين وتكون كنتيجة لتوقعـــات الفـــرد أو ردود فعـــل الآخـــرين المشـــاركين فـــي تلـــك العمليـــة (Alden,1990:p.511).

وفسر (Buss) ان الآلفة البيئية الأجتماعية عامل مؤثر في قلق الحضور أذ يزداد قلق الحضور عند الأفراد بداية كل مرحلة جديدة (Lafleur,1986:p.76).

فيما بين (Sulivan) ان الحاجات الأساس للأنسان هيَّ الحاجات البدنية والحاجات الى الأمن والاطمئنان ، واذا لم يتم اشباع هذه الحاجات فأن الفرد يصاب بأشكال عديدة من الأضطراب ومنها القلق من الحضور (الرخاوي،٢٠٠٨: ص٣٤).

وأشار الباحث هيل (١٩٧٧) بأن قلق الحضور هو مشكلة أجتماعية وشكوى عامة عند الناس الذين يبدون صعوبات عند التواجد بين الآخرين ، اما (Buss,1980) فقال أن مفهوم قلق الحضور لديه معنى محدد أكثر يكون الشخص منزعجاً من أطالة نظر الآخرين عليه أو بمجرد كون الآخرين حاضرين او ملاحظتهم فيشعر الشخص المعني بأنه غير مرتاح (Buss,1980:p.204).

بينما اظهرت دراسة (Msttick,1992) الى ان مرتفعي القلق من الحضور تكبحهم معتقداتهم وتفسيراتهم وتوقعاتهم التي من المحتمل انها تساهم في قلقهم في المواقف التي يكونون فيها بين حشد من الناس (Antony,1997:p.831).

أوضحت دراسة (Andrew,1978) أن الأفراد ذوي القلق من الحضور يميلون أن يكون لديهم تقدير ذات منخفض إي أنهم يعتقدون بأنهم عديموا الجدوى وفاشلون في الظهور بشكل جيد في المناسبات فضلاً عن كونهم خجولين جداً ووحيدين دوماً ويرون أن أنجازاتهم صغيرة جداً أو عديمة القيمة ، وحسب (Andrew) فأنهم يملون الى مشاهدة التلفاز ويغرقون في أحلام اليقظه وتظهر عليهم سمات الجبن وسلوك الأنعزال وأشار(Andrew) الى أن سخرية الوالدين من كلام الطفل في حضور الآخرين يهيئ للقلق من الحضور كما يرى أن لبعض الأفراد الأستعداد المسبق لتجنب المواقف الضاغطة كالكلام أمام الحضور .(Adnrew,2007:p.76).

و في السياق نفسه اثبتت دراسات (Mattick&Clarke) أن الشخص القلق اثناء تواجده مع الآخرين في المواقف الأجتماعية بسلوكيات تتمثل بتجنب المواقف الأجتماعية والخوف من التحدث إمام الآخرين أو عدم الكلام بحضورهم والأبتعاد عن أستئناف حديث في مجلس أجتماعي ، والأحراج والتوتر في الحديث مع الآخرين، لاسيما الجنس الآخر، وتجنب التعارف مع أناس جدد وعدم التعرف بجرئه وثقه والصعوبة في البدأ بالمحادثات والأستمرار بها وتجنب حضور المناسبات الأجتماعية بسبب التوتر والقلق عند شروع بمثل هذه النشاطات (Mattick&Clarke,1990 :p.46).

وفي دراسة (يحيى ،٢٠١٢) والتي بينت أن عقد اللقاءات والإجتماعات مابين مستويات الأدارة العليا والمستويات الإدنى بصفة دورية ، تهدف هذه الأجتماعات للتوعية الأمنية بالمستجدات على الساحتين الداخلية والخارجية وما لهذه المستجدات من أبعاد وانعكاسات على العمل الأمني وقد تتناول الأجتماعات التعرف على بعض المشكلات والضغوط التي تحد من كفائة وفاعلية الأداء لرجل الشرطة وغالباً ماتأتي هذه اللقاءات لتحسين المستوى الرضا الوظيفي لدى منتسبين المؤسسة الأمنية ، وان لم يكن توافر أمكانات لحل تلك المشكلات حيث يتم تحييد تلك الضغوطات والمشكلات والتي غالباً ما

تشكل نقاط ضعف تؤثر على المؤسسة الأمنية بشكل عام (الزنط ، ٢٠١٢ : ص-ض).

ويرى (العتيبي،١٩٩٠) أن المواقف الضاغطة والمحرجة تؤثر في الوظيفة أو العمل وهيَّ التي قد تؤدي الى مدى رضا الافراد عن وظائفهم او اعمالهم او عدم رضاهم عنها وقد يؤدي بهم الحال الى ترك وظائفهم أو عدم القيام بالوظيفة بالشكل الصحيح او المرضي وكما أن الوظيفة او العمل تعد أحدى جوانب السعادة أو الرضا لدى الأفراد والمجتمع (الشمري،٢٠١٥ : ص٣) .

ومن هنا يرى الباحث أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يأتي :

الأهمية النظرية:

- أهمية شريحة ضباط العاملين في وزارة الداخلية ليس من باب كبر حجمها بل تقديراً وعرفاناً للخدمات العظيمة التي يقدمونها من أجل الحفاظ على الأمن وسلامة المواطن والمجتمع وحماية الممتلكات العامة والخاصة لذلك من الضروري دراسة أحوالهم النفسية والأجتماعية وما يتعرضون له من ضغوطات ومشكلات نفسية
- تتناول الدراسة الحالية موضوع قلق الحضور والذي يُعدَ من الموضوعات التي لها تأثير على شخصية الفرد بجوانبها كافة عن طريق محاولة البحث الحالي زيادة المعرفة النظرية في موضوع قلق الحضور، والذي له تأثير واسع في أداء ضباط وزارة الداخلية .
- الإفادة من الإطار النظري و ما يتوصل إليه الدراسة من نتائج إلى إفادة الباحثين في هذا المجال و في التوسع في بحوث جديدة خاصة بشريحة ضباط الشرطة أو بمفهوم قلق الحضور

الاهمية التطبيقية:

- ترفد هذه الدراسة المكتبة العراقية بدراسة جديدة فيما يخص ضباط الشرطة العراقية وتوفر أداة لقياس قلق الحضور وهذا يفسح المجال للأبحاث المستقبلية والتي تتسق مع مجال الأهتمام بواقع العمل للضباط وجوانبه المختلفة والمتعددة

- يلفت هذا البحث نظر الباحثين في المجال النفسي والأجتماعي لوضع الخطط والبرامج الإرشادية والنفسية التي تصب في مصلحة ضباط الشرطة.
- **أهداف البحث**

يهدف البحث الحالي التعرف على :-

١-قياس قلق الحضور لدى ضباط وزارة الداخلية.

٢-التعرف على الفروق في قلق الحضور وفق متغيري الرتبة والتحصيل.

رابعاً :- حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالضباط الذكور فقط العاملين في بعض المؤسسات التابعة لوزارة الداخلية في محافظة بغداد للعام (٢٠٢٠ – ٢٠٢١) على وفق المتغيرات الآتية (الرتبة ، التحصيل الدراسي).

- **تحديد المصطلحات**
- **قلق الحضور Audience Anxiety**

وعرفه كل من :

١ – بالدوين Baldwin ،(1971)

أرتباك الفرد من حضور الآخرين .(mulac,1974:p.135) .

٢ – بص Buss ، (1980)

هاجس يصاحبه التوتر الضيق عند التواجد بين مجموعة من الأشخاص أو الأداء أمامهم . (Buss , 1980:p.165)

التعريف النظري: اعتمد الباحث التعريف النظري لـ بص (Buss,1980) لقلق الحضور وذلك للأسباب الآتية:

١- تعد نظرية (Buss) من النظريات الرئيسة التي تتسم بالشمولية لمفهوم قلق الحضور، فضلاً عما تتضمن أيضاً من شمولٍ لجوانب أخرى: نفسية، وأجتماعية وأقتصادية.

٢- ولأن أغلب البحوث والدراسات أيضاً قد انطلقت من نظرية بص (Buss) في دراستها لقلق الحضور.

التعريف الاجرائي :الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال أجابته على فقرات مقياس قلق الحضور الذي أُعد في هذا البحث .

- **الضابط (Officer) وقد عرف بأنه :**

١ – رجل الشرطة من رتبة ملازم فما فوق

٢ – الضابط الذي يحمل شهادة جامعية أولية او عليا في الأختصاصات العلمية أو الأنسانية المعترف بها رسمياً ويمارس أختصاصه في قوى الامن الداخلي (قانون الخدمة والتقاعد لقوى الامن الداخلي رقم ١٨ لسنة : ٢٠١١) .

الفصل الثاني

- **النظريات التي فسرت قلق الحضور:**

اولاً – منظور التحليل النفسي (Psychoanalysis) :

ثانياَ– المنظور السلوكي Behavioral Perspective:

ثالثاً المنظور الإنساني Ahumanistic Perspective:

رابعاً – المنظور السلوكي المعرفي Cognitive–Behavioral:

تمخضت السلوكية التقليدية عن ظهور توجه جديد من المنظرين المعرفيين ومنهم ألبيس (Ellis) وماهوني (Mahoney) ، وبيك (Beck) ، وإمري (Emery)، وبص (Buss) حيث أكدوا على ضرورة أخذ الأحداث العقلية بالحسبان على أنها عوامل وسطية بين المثيرات والأستجابات، في ما ذهب بعضهم أبعد من ذلك مدعين أن التعلم بحد ذاته هو حدث عقلي، ولقد تطور هذا الأتجاه عبر السنين وعرف بالسلوكية المعرفية والفكرة الرئيسية التي نادى بها هذا التوجه هو أن المعرفة تؤثر في السلوك بصورة مستقلة عن المثيرات بمعنى أن أفعال الناس ليست مجرد استجابات لمثيرات خارجية، إنما تتأثر بالعمليات العقلية للفرد التي تمر بها تلك المثيرات (صالح، ١٩٩٨: ص١٨١).

ويرى علماء النظرية السلوكية المعرفية أن قلق الحضور هو استجابة سلوكية – فكرية التي قد تكون مرتبطة مباشرة بالمعتقدات غير المنطقية والخاطئة (Beck, 1985 : p.6). ،كما أثبت (Butler,1989) و(Heimberg,1990)أن العوامل المعرفية ربما تؤدي دوراً كبيراً في نشوء قلق الحضور وأكدت النماذج النظرية دور المتغيرات المعرفية في المحتوى السلبي للخبرات المعرفية لدى مرتفعي قلق الحضور من خلال توقعاتهم في المواقف المشكلة وهذه التوقعات في نتائجها تكون سلبية كونها نتيجة لسلوكياتهم في هذه المواقف (Heimberg,1993 :p.37).

وتشير دراسة (Msttick 1992) إلى أن مرتفعي قلق الحضور تكبحهم معتقداتهم وتفسيراتهم وتوقعاتهم التي من المحتمل أنها تساهم في قلقهم في المواقف التي يكونون فيها بين حشد من الناس (Antony,1997 : p.831).

ويرى (Beck) أن التفكير السلبي والتفسير غير الواقعي للفرد هما المسؤلان عن درجة الأضطراب النفسي وظهور الأعراض المتباينة لديه ومنها قلق الحضور، وإن النظرة السلبية نحو الذات والآخرين والأفكار التلقائية السلبية هي المسؤولة عن حدوث قلق الحضور(باظة، ٢٠٠٣: ص١٠٧– ١١٧) .

بينما يرى (Meichenboum) أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم هي التي تحدّد الأفعال التي يقومون بها وأن مستوى قلق الحضور مرتبط بمثل هذا الحديث الذاتي وترتبط الدرجة العالية منه بالأفكار المحقرة للذات أو التي تنقص من قيمتها وأهميتها . (باترسون،١٩٩٠: ص ١٢٠ – ١٢١).

ويفترض(Ellis) أن الفرد يشعر بالاضطراب والتوتر نتيجة طريقته في التفكير والإدراك لا بسبب المثيرات الخارجية كما أن الفرد قد يحمل أفكاراً لاعقلانية هي السبب في انفعالاتهِ وقلقهِ من الحضور (الداهري، ٢٠٠٥: ص ٥٠٥).

ويعتقد (Killy) أن الفرد يشعر بأن أفكاره المتاحة أمامه غير قابلة للتطبيق ولتخمين الأحداث التي يواجهها، وأنه في سياق إدراكه للواقع يدرك أن بعض الأشياء باعثة على القلق فيقيمها بشكل سلبي ومخطئ ولا يقدم نحوها لأنه يدرك هذه الخبرات على أنها

معوقة لتقدمه أو لبقائه ومن ثم يحجم عنها لأن الذات في هذه الحالة تصبح منظمة بطريقة جامدة ومعقدة وتفقد اتصالها مع الخبرة الحقيقية للواقع فتشحن بالتوترات وتدفعه إلى تصورات مخطئة للحقائق التي قد تدفعه للخوف والتوجس منها مما يسبب له قلق الحضور. (Kelly,1955 :P.86-495).

ويشير العالم الإمريكي أرنولد بص (Buss,1980) إلى أن قلق التواجد بين عدد من الأفراد من أنواع القلق المؤثرة في حياة الناس وأن هذا يولد إحساساً لدى الفرد بأنه محط انتقادهم مما يجعله يبتعد عن المواقف التي فيها مواجهة للآخرين وهذا يمثل مشكلة يكون فيها الشخص غير راض عن نفسه ويمثل إعاقة لنموه الفكري في شتى مجالات الحياة، لذلك فإن العزلة هي أحدى نتائج قلق الحضور والتقليل من شأن الذات هو أحد أسبابها، كما وجدت الدراسات أن هناك علاقة عكسية بين قلق الحضور والرغبة في البدء بالمحادثة والأستمرار فيها وكمية الكلام المتحدث به ومن هذه الدراسات دراسة (Lary) حيث وجد أن الأفراد ذوي قلق الحضور العالي أثناء تواجدهم بين الآخرين يكثرون من الذهاب إلى الحمام . (Friedland,1988:p.143-144).

وبحسب (Buss) فإن العلاقة بين الطرفين (الفرد والحضور) تتعرض للانهيار عندما تؤدي المواجهة بينهما إلى ازدياد مستوى القلق (Luk, 1985: p. 149).

وعلاوة على ما تقدم يبرز تساؤل أي من سمات الشخصية يمكن أن تجعل الإفراد أكثر عرضة لقلق الحضور؟

وللإجابة على هذا التساؤل توجد ثلاث من سمات الشخصية التي تجعل الافراد أكثر عرضة لقلق الحضور وهيَّ :

1- تقدير الذات المنخفض فالأفراد الذين لديهم رأي متدن عن أنفسهم يفترضون أنهم غير جيدين ولا أحد يريد الفشل في العلن.

2- يميل الأفراد الخجولون إلى الخوف من الحضور ويتضمن ذلك تجنب السلوك الأجتماعي وتجنب الآخرين وأن الخجولين لا يطورون مهارات التحدث في العلن.

3- يساهم الخوف بشكل مباشر في قلق الحضور وغير مباشر بواسطة تشديد قلق التقييم ويرتبط الخوف بقلق الحضور بمعامل ارتباط قدره (٠.٤٢) (Buss, 1980 :p.177-179).

ويشير (Buss) إلى سلسلة من ثلاث فواصل زمنية:

1- الفاصلة الأولى:

هي الوقت الذي يسبق التواجد أو الأداء، تستمر هذه الفاصلة يوماً (وأكثر من ذلك في الحالات الشديدة) وتشير هذه الفاصلة إلى وقت القلق أو الخوف من الذي سيحدث عندما يكون الشخص تحت دائرة الضوء.

2- الفاصلة الثانية:

هي الدقائق الأولى عند الحضور أو بدء الحديث، حيث يكون موضع تفحص وتدقيق عن قرب ولأنه مدرك لذلك سيشعر بأنه مكشوف للآخرين.

3- الفاصلة الثالثة:

مع الاستمرار في التواجد بين الآخرين أو الأداء يميل الشخص إلى التركيز أكثر على ما يقوله ويفعله، وهذه تعد انتقاله للانتباه من الآخرين إلى الذات ولكن القلق يبقى عالياً.

ومن المحتمل أن اللحظات الأولى هي الفاصلة الزمنية الأسوء للشخص، وقد سجلت ضربات القلب لعينة خضعت لتجربة فكان معدل ضربات القلب لهذه العينة حسب :

الفواصل كالآتي:

- الفاصل الأولى 114.
- الفاصلة الثانية 124.
- الفاصلة الثالثة 114.

. (176/Buss, 1980 : p.173-)

ويرى (Buss) أن قلق الحضور يصيب كلا الجنسين وبشكل متساوي ويؤدي في كثير من الأحيان إلى تعطيل الفرد عن مزاولة حياته بشكل طبيعي كما يُعرّض الفرد لأستخدام الأدوية المهدئة أو شرب الخمر ويؤدي إلى نمط من السلوك هو الأمتناع

عن السلوك في ظل التواجد بين الآخرين وهذا ما يؤثر في أدائه الوظيفي بشكل سلبي وفي إنجازه الدراسي (Mendels, 2002 : p.181).

كما يشير (Buss) خلال نظريته إلى عدة عوامل مؤثرة منها خبرات الطفولة وأساليب التنشئة الأجتماعية وعدم منح الطفل فرص التعبير عن الذات أمام الآخرين وتسلطية المعلم وإذلال الطفل أمام زملائه عندما يخطئ فضلاً عن سخرية الزملاء وتعليقاتهم وأساليب التحذير المبالغ فيها وبخاصة من الغرباء . (Ayres, 1990: p.386-390).

وأشار (Buss) الى وجود عدة أسباب مباشرة لقلق الحضور وهيَّ :

1- الظهـــور:

2- الحداثـــة:

3- خصائص الحضور:

4- التغذية الراجعة:

وبحسب (Buss) فإن قلق الحضور ينشأ أيضاً عند الأطفال نتيجة صورة الذات المشوهة التي سببتها العلاقة المضطربة التي تجمع بين الطفل ووالديه، كما يرى أنه يمكن تقسيم الخصائص الملحوظة لقلق الحضور إلى مظاهر تعبيرية وفسلجية وأدائية:

1- المكون التعبيري:

سهولة رؤيته لأن الشخص يتواجد بين الحضور أو أمامهم، مظاهره هي: النظرة

الخائفة أو الانتقال السريع للعينين أو الارتجاف أو الصوت الخافت .

2- المكون الفسلجي:

يتضمن التعرق والتنفس السريع وارتفاع ضغط الدم وتسارع ضربات القلب وتعود ردود الفعل هذه إلى نشاط القسم السمبثاوي في الجهاز العصبي المستقل.

3- المكـون الأدائــي:

يظـهر علـى شكـل سـلوك غـير منتظـم فقـد يحدث نسيان أو تلعثم أو التعثر أو يضحك ضحكاً مصطنعاً وهذه الأمور تكشف مدى تدهور الحالة، وقد ينتهي عند بعض المتحدثين بالإغماء (Buss,1980:p.166).

ويسهـل نسبياً ملاحظـة المكونين التعبيري والأدائـي لذلـك تـم إدراج هـذه الجـوانب لقلـق الحضور وصنفت إلى خمس مجموعات هـي:

1- الطلاقـة اللفظيـة:

اللعثمة والوقفات الصوتيـة (آه، أم)، وانغلاق الكلام وأصطياد الكلمات.

2- الصـوت:

التهدج والتوتر والتحدث بسرعة كبيرة جداً أو بطيئة جداً.

3- تعبـيرات الـوجـه:

الأفتـقار إلى التواصل بالعينين وحركات عين مضطربة وتجهم وجمود الوجـه.

4- الـذراعـان:

التوتر وعدم الحركة والافتقار إلى الإشارات المناسبة.

5- الجسـم:

الترنـح والأقدام غير مستقرة.

ويشـير (Buss) ايضاً إلى أن هنـاك نوعـين من القلـق همـا:

- **قـلـق التقـييم:**

وهـو الخـوف مـن النظـرة السـلبية أو الفـشل وهـذا الخـوف يكـون شائعـاً فـي كـل المواقـف التي تتضمن تقييماً، مثـال على ذلك مقابلـة العمل أو الأختـبار.

- **قـلـق الرفـض كشخـص:**

يهتم الشخص بشكـل رئيس في ما إذا كان سيحظى بالقبول أو الإعجاب فقد يقبل الحضـور بـأداء المتحـدث ولكـنهم يجـدونـه غـير جـذاب أو بـارد، وقـد يحصـل علـى علامـات متـدنية مـن الحضـور علـى أدائـه ولكنهـم يستحسنـون مظهـره وسلوكـه وأن

المتحدث عادة ما يخضع إلى نوعين من التدقيق من جانب الحضور ويتسبب ذلك بما يأتي:

1- النوع الأول:

التركيز على أدائه فيقلق من التقييم.

2- النوع الثاني:

التركيز على نفسه كشخص فيقلق حول مظهره وسلوكه.

ويشير (Buss) إلى أن الإشخاص من ذوي قلق الحضور العالي يعجزون في السيطرة على نطقهم فيجف ريقهم ويرتعش صوتهم ولا يستقر على طبقة واحدة وفي الحالات الشديدة يتوقفون عن الكلام فضلاً عن الحركات العشوائية غير الهادفة. (Buss, 1980: p.167-171).

مناقشة النظريه المتبناة :

من خلال عرض النظريات التي تحدثت عن قلق الحضور نجد أن لكل منظور اتجاهاً معيناً في رؤيته وتفسيره لهذا الموضوع

ويركز الباحث هناعلى النظريه المتبناة وهي النظرية (السلوكية المعرفية) ومنهم "Beck " اذ أكد على العوامل المعرفية المتمثلة بالتفكير السلبي، والتفسير غير الواقعي والنظرة السلبية نحو الذات والآخرين والأفكار التلقائية السلبية هي المسؤولة عن حدوث قلق الحضور، بينما أوضح "Meichenboum" أنّ الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم هي التي تحدّد الأفعال التي يقومون بها، وإنّ مستوى قلق الحضور مرتبط بمثل هذا الحديث الذاتي وأنّ الفرد يشعر بالاضطراب والتوتر نتيجة طريقته في التفكير والإدراك لا بسبب المثيرات الخارجية كما أنّ الفرد قد يحمل أفكاراً لاعقلانية هي السبب في انفعالاتهِ وقلقهِ من الحضور، في حين أعتقد "Killy" أن الفرد يشعر بإن الإفكار المتاحة أمامه غير قابلة للتطبيق ولتخمين الأحداث التي يواجهها في سياق إدراكه للواقع ويدرك أن بعض الأشياء باعثة على القلق فيقيمها بشكل سلبي ومخطئ ولا يقدم نحوها لأنه يدرك هذه الخبرات على أنها معوقة لتقدمه أو لبقائه.

بينما يرى"Bass" أن قلق الحضور ينشأ بسبب خبرات الطفولة وأساليب التنشئة الأجتماعية وعدم منح الطفل فرص التعبير عن الذات أمام الآخرين وتسلطية المعلم وإذلال الطفل أمام زملائه عندما يخطئ فضلاً عن سخرية الزملاء وتعليقاتهم وأساليب التحذير المبالغ فيها وبخاصة من الغرباء.

وقد تبنى الباحث هذه النظرية وذلك للمبررات الآتية:

- إنها نظرية معرفية حديثة.
- أعطت النظرية لمتغير قلق الحضور أهمية أكثر من النظريات الأخرى.
- أعطت النظرية تعريفاً واضحاً وصورة تفصيلية لقلق الحضور ساعدت الباحث في تبني فقرات مقياسه.

الفصل الثالث : منهجية البحث وأجراءته

- **عينة البحث :** وتتالف عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية بسيطة من (400) ضابط موزعين على (7) مديريات من وزارة الداخلية ، بواقع (291) ضابطاً حصلوا على شهادة البكالوريوس و(71) ضابطاً حصلوا على شهادة المعهد العالي للتطوير الإمني والإداري بينما حصلوا (38) ضابطاً على شهاده عليا على وفق متغير التحصيل الدراسي ، أما على وفق متغير الرتبة فقد حصل (118) ضابطاً من رتبة مقدم فأعلى ، بينما حصل (282) ضابطاً من رتبة رائد فما دون والجدول (3) يوضح توزيع عينة البحث .

الجدول (3)

توزيع أفراد عينة البحث بحسب متغيري الرتبة والتحصيل الدراسي

المديرية	التحصيل	الرتبة		المجموع
		مقدم فأعلى	رائد فما دون	
مديرية شرطة الآثار والتراث	بكلوريوس	10	19	29
	معهد	4	3	7
	عليا	0	0	0

مديرية شرطة السكك الحديدية	بكلوريوس	11	22	33
	معهد	4	10	14
	عليا	0	1	1
المعهد العالي للتطوير الامني والاداري	بكلوريوس	7	55	62
	معهد	3	20	23
	عليا	6	13	19
معهد اعداد مفوضي الشرطة	بكلوريوس	13	48	61
	معهد	5	10	15
	عليا	4	7	11
قيادة شرطة محافظة بغداد/الطوارئ	بكلوريوس	14	15	29
	معهد	2	4	6
	عليا	0	1	1
قيادة شرطة محافظة بغداد/الكرخ	بكلوريوس	12	22	34
	معهد	1	2	3
	عليا	0	0	0
وكالة الاستخبارات والتحقيقات الاتحادية	بكلوريوس	16	27	43
	معهد	2	1	3
	عليا	4	2	6
المجموع		118	282	400

- **أداة البحث : مقياس قلق الحضور Audience Anxiety**

بعد أطلاع الباحث على الإدبيات والدراسات السابقة والإطر النظرية التي تناولت قلق الحضور أعتمد الباحث على نظرية ومقياس قلق الحضور للعالم (Buss , 1980) والمترجم من قبل (عسكر ، ٢٠١٠) وقد مر تبني المقياس بالمراحل الآتية:

١- تحديد المفهوم:

تم تحديد مفهوم قلق الحضور استناداً إلى تعريف (Buss , 1980)، إذ عرفه بأنه (هاجس مصحوب بالضيق والتوتر عند التواجد بين مجموعة من الأشخاص أو الأداء أمامهم) (Buss, 1980: p.165).

٢ – وصف المقياس وتحديد الدرجة الكلية :

يتألف مقياس قلق الحضور من (٣١) فقرة ويتم تصحيح المقياس ، وذلك من خلال اعطاء الفقرات السلبية أوزان من (1–5) ، حيث يعطى للبديل (لاتنطبق مطلقاً) (5) درجات وللبديل (نادراً) (4) درجات وللبديل (احياناً) (3) درجات وللبديل (غالباً) (2) وللبديل (دائماً) (1) درجة ، وبعد ذلك تجمع درجات المستجيبين على الفقرات جميعها والمجموع الكلي يمثل درجة قلق الحضور للضابط وبذلك فأن اعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٥٥) واقل درجة (٣١) .

٣– عرض الإداة على المحكمين:

أن أفضل طريقة يتم فيها التأكد من صلاحية فقرات المقياس هيَّ قيام عدد من الخبراء المتخصصين بتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من أجله (Ebel,1972:p.555).

وبعد أن أبدى جميع المحكمين آرائهم وملاحظاتهم على فقرات مقياس قلق الحضور تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس كما أقترح المحكمون أجراء بعض التعديلات على عدد من الفقرات لجعلها أكثر صلاحية واتساق في قياس المفهوم وأكثر ملائمة لمجتمع البحث والتي حصلت علىنسبة 80 % فأكثر أذ إن هذه النسبة تعد معياراً مقبولاً لقبول الفقرات

٤– التطبيق الإستطلاعي :

طبق الباحث الآداة على عينة إستطلاعية البالغ عددها (50) ضابطاً تم أختيارهم بصورة عشوائية وقد توضح للباحث أن فقرات الإداة والتعليمات كانت سهلة الفهم وواضحة لإفراد العينة وأن الوقت الذي يحتاجه المستجيب يتراوح (15–10) دقيقة.

٥- الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات :

إن الهدف الإساس من تحليل الفقرات الحصول على بيانات يتم بموجبها حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس ، والقوة التمييزية مدى قدرة الفقرة على التمييزبين الأفراد المميزين في الصفة التي يقيسها المقياس ، وبين الأفراد الضعاف في الصفة نفسها ، ومن ثم فهي تعمل على الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Eble,1972,p.392) . أذ تم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الإصلي بلغت (400) ضابطاً للعام (2021-2020) في محافظة بغداد

وتعد طريقة المجموعتين الطرفيتين (الموازنة الطرفية) ، والأتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) أجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات ، وبذلك لجأ الباحث إلى كلتا الطريقتين في تحليل فقرات مقياس قلق الحضور .

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الحضور : ولتحقيق ذلك أتبع الباحث الخطوات الآتية :

١- قام الباحث بتطبيق مقياس قلق الحضور على عينة عشوائية من ضباط وزارة الداخلية بلغ عددهم (400).
٢- تصحيح كل استمارة وتحديد الدرجة الكلية لكل منها .
٣- ترتيب الدرجات التي حصل عليها الضباط تنازليا (من أعلى درجة إلى أدنى درجة).
٤- إختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين ، وتختلف النسب المعتمدة كمعيار لتحديد تلك المجموعتين ، إذ تشير أنستازي (Anastasi) إلى أن النسبة المقبولة للقطع تتراوح بين (25%- 33%) (Anastasi,1876,p.208) .

في حين أشار أيبل (Eble) إلى أن نسبة (27%) تعد أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين وذلك لأنه على وفق هذه النسبة يتم الحصول على عينة بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Eble,1972,p.261) .

وفي ضوء هذه النسبة (27%) بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (108) أستمارة، أي إن عدد الإستمارات التي خضعت للتحليل بلغ (216) أستمارة .

قام الباحث بتطبيق الإختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة يتبين أن جميع فقرات مقياس قلق الحضور مميزة لإن قيمها التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (214) .

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة Item Validity):

هو الإسلوب الآخر الذي يستعمل في تحليل مفردات الإختبار والذي يعبر عن مدى صدق الفقرة ، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية في الإختبار، إذ تعبر الدرجة الكلية عما يقيسه الإختبار بالفعل ، وبذلك تزداد جودة الإختبار إذا أشتمل على مفردات ترتبط أرتباطاً مرتفعا بالدرجة الكلية .(Lindquist,1951,p.286)

ولتحقيق ذلك أستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج العلاقة الإرتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس قلق الحضور والدرجة الكلية لـ (400) استمارة أي العينة ككل وعند موازنة قيم الإرتباط مع قيمة معامل أرتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398) أتضح أن الإرتباطات كلها دالة إحصائياً لمقياس قلق الحضور

مؤشرات عدة لصدق مقياس قلق الحضورهي :

- **صدق المحتوى Contont Validity:**

وتحقق هذا الصدق عندما يستخرج نوعان منه وهما الصدق الظاهري وصدق البناء وكما يأتي : (Allen,1979:p.95)

- **الصدق الظاهري Face Validity :**

يتمثل هذا النوع من الصدق عن طريق عرض فقرات المقياس وبدئله على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بالخبرة التي تمكنهم من الحكم على صلاحية المقياس في قياس الخاصية والمتغير المراد دراسته وصلاحية تعليمات لمقياس وبدائلة التي أتفق عليها المحكمين.

. (Cheseu ,1980:p.3411)

- **صدق البناء :أعتمد الباحث في قياس صدق البناء طريقتان أو مؤشران هما :**
- **الإتساق الداخلي أو أسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي :**

وتحقق هذا النوع من صدق البناء من خلال إيجاد العلاقة الإرتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية وقد تبين ان جميع المعاملات دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0.05) ودرجة الحرية (398).

- **التحليل العاملي (Factor Analysis):**

أشار فيركسون (Feguson,1991) إلى التحليل العاملي هو طريقة أحصائية وظيفتها التبسيط او التقليل الموضوعي لمجوعات كبيرة من المتغيرات تصف مواقف معقدة الى مجموعة تمتلك صفات تفسيرية تسمى عوامل (Factor) تكتسب معناها بسبب الصفات التكوينية او الهيكلية التي قد توجد ضمن مجموعة العلاقات. (فيركسون، ١٩٩١ : ص٥٨٧-٥٨٩).

وهناك نوعان شائعان من التحليل العاملي وهما:

- التحليل العاملي الإستكشافي (Explorative Factor)
- التحليل العاملي التوكيدي (Confirmative Factor Analysis)

وأستعان الباحث بأسلوب التحليل العاملي الأستكشافي (EFA) كونة يستعمل لإستخراج العوامل الكامنة للمتغيرات المقاسة بطريقة أستكشافية ، ومعنى ذلك ان الباحث

لاينطلق من تصور من تصور نظري محدد للأنموذج العاملي الذي يريد أن يختبر صحتة وأنما سيتعرف على عدد من العوامل وطبيعتها ونمط أرتباطات المتغيرات المقاسة عليها على نحو أستكشافي (تيغزة، ٢٠١٢ : ص٤٨).

وبما ان الباحث اعتمد على نظرية ومقياس (Buss) والمترجم من قبل (عسكر ، ٢٠١٠) الذي يشير الى مفهوم قلق الحضور الذي يتضمن عامل واحد لذا لجأ الباحث الى أستعمال التحليل العاملي الإستكشافي للمقياس للتحقق من ذلك على عينة البحث الحالي.

ولهذا فإن الباحث أعتمد على طريقة المكونات الإساسية التي هي أكثر طرائق التحليل العاملي أستعمالاً ودقة ، إذ تمتلك العديد من المزايا التي أشارت اليها البحوث العلمية إذ انها تؤدي الى أستخلاص أرتباطات دقيقة وواضحة ، ويستخرج كل عامل أقصى كمية من التباين (Gorsuch,1983: p.61).

كذلك أعتمد الباحث على تحديد العوامل على معيار كازر (Kaiser Crerion) الذي يعتمد على حجم التباين الذي يعبر عنه العامل ، فمن الإفضل الحصول على عامل جزء الكامن (Eigenvalue) لايقل عن واحد (1) ومصدر تباينة أكثر من فقرة ، ومن ثم يكون هذا العامل معبراً عن تباين مشترك (Guttman,1954:p.190) .

وقد بلغت قيمة اختبار "كايزر ماير اولن " الخاص بمدى ملائمة حجم العينة للتحليل العامل (0.96) والتي تقارن مع (0.50) درجة القطع وهي إعلى من درجة القطع مما يشير الى إن حجم عينة البحث مناسبة للتحليل العاملي (Field,2009:p.27).

إن العوامل الدالة في هذه الطريقة هي العوامل التي يساوي او يزيد جذرها الكامن على واحد (1) على ان لايقل حجم الإرتباطات في ذالك العامل عن (30 .0) فإن كان إقل فإنه يستبعد ، إي إن العامل الذي لايقل الجذر الكلي له عن واحد ، يشير الى قدر ضئيل من التباين في المتغيرات الأصلية ذاتها ، فمن الأجدر استبعاده لعدم دلالته . (Gorsuch,1983: p.133).

وقد كانت الفقرات التي دخلت التحليل العاملي (31) فقرة بعد إجراء التمييز وذلك من خلال علاقة الفقرة بالدرجة الكلية ، ولم يتم أستبعاد اي فقرة من المقياس ، وكانت نتيجة التحليل العاملي وجود عامل واحد للمقياس،كما في الشكل (١) وبما ان مجموع فقرات المقياس (31) دخلت التحليل العاملي وان جميع الفقرات هي مرتبطة مع العامل ، أذ بلغ الجذر الكامن (14.21) الذي يفسر (45,12 %) من التباين الكلي كما في الجدول (٨).

وتم تدوير فقرات المقياس الى (31) دورة ولم يتم التدوير وعلية تم الأعتماد على نتائج التحليل العاملي قبل التدوير

و ان نتيجة التحليل العاملي الإستكشافي أفرزت عامل واحد لمقياس قلق الحضور وهذا مايؤكد صدق بناءه ، وأن هذا العامل يفسر ما مقداره (45.84) من التباين الكلي ، وبهذا بلغ عدد فقرات المقياس (31) فقرة بصورته النهائية

مؤشرات ثبات المقياس :

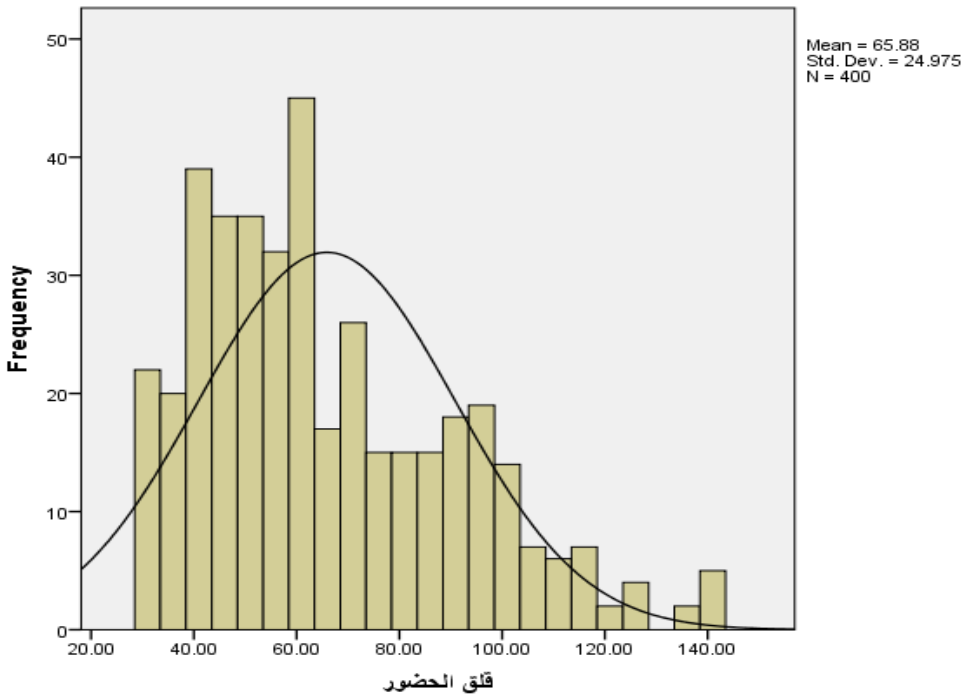
بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل المؤلفة من (400) ضابطاً أن استخرج الباحث عن طريق معامل الفا كرونباخ إذ بلغ (0.96) وهو معامل ثبات عالي يمكن الركون اليه وفقاً للمحك الذي وضعه ننلي (Nunnly,1978:p.196) .

وبعد إن تم التأكد من صدق وثبات المقياس فإن المقياس بصيغتة النهائية يتكون من (31) فقرة بمتوسط فرضي (93) وأقل درجة (31) وأعلى درجة للمقياس (155) .

- **المؤشرات الإحصائية لمقياس قلق الحضور :**

تم الحصول على المؤشرات الإحصائية للمقياس عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)

ويتضح بعد تطبيق مقياس (قلق الحضور) على عينة البحث أن المؤشرات الإحصائية تشير الى نتائج التوزيع التكراري تقترب من التوزيع الإعتدالي والشكل () يوضح ذلك



- **التطبيق النهائي للمقياس :**

تم تطبيق المقياسي قلق الحضور بصيغته النهاية على عينة بلغت (400) ضابطاً من وزارة الداخلية وهي ذاتها عينة التحليل ، وقد أستغرقت مدة التطبيق من (شهرتشرين الثاني ألى شهر كانون الأول) من عام (٢٠٢٠)

الوسائل الإحصائية :

أعتمد الباحث على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في المعالجات الإحصائية كلها سواء في إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث .

الفصل الرابع :عرض النتائج ومناقشتها

١-قياس قلق الحضور لدى ضباط وزارة الداخلية :

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس قلق الحضور على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (400) فرد ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (65.88) درجة وبأنحراف معياري مقداره (24.97) درجة ، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي

للمقياس والبالغ (93) درجة ، وبأستعمال الأختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الفرضي ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (399) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (١٨) في ادناه يشير الى أن عينة البحث ليس لديهم قلق الحضور

جدول (١٨)

الأختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس قلق الحضور

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
400	65.88	24.97	93	21.72	1.96	399	دال

٢-التعرف على الفروق في قلق الحضور وفق متغيري الرتبة والتحصيل الدراسي :

ولتحقيق هذا الهدف أستعمل الباحث تحليل التباين الثنائي Two Way Anova ، للتعرف على دلالة الفروق في قلق الحضور وفق متغيري الرتبة والتحصيل والجدولين (21-20) يوضحان ذلك .

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لمقياس قلق الحضور وفق متغيري الرتبة والتحصيل

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
مقدم فأعلى بكلوريوس	83	54.41	19.4
مقدم فأعلى معهد	21	55.90	20.7
مقدم فأعلى عليا	14	55.86	24.59
مقدم فأعلى كلي	118	54.85	20.12
رائد فما دون بكلوريوس	208	70.41	25.84
رائد فما دون معهد	50	70.66	23.48
رائد فما دون عليا	24	70.92	26.29
رائد فما دون كلي	282	70.50	25.39
بكلوريوس كلي	291	65.85	25.21
معهد كلي	71	66.30	23.55
عليا كلي	38	65.37	26.39
المجموع الكلي	400	65.88	24.97

جدول (21)

نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في قلق الحضور وفق متغيري الرتبة والتحصيل

مصدر التباين s.of.v	مجموع المربعات s.of.s	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	الدلالة Sig
الرتبة	20397.614	1	20397.614	35.182	دال عند 0.05
التحصيل	38.390	2	19.195	0.033	غير دال عند0.05
الرتبة * التحصيل	22.272	2	11.136	0.019	غير دال عند0.05
الخطأ	228429.092	394	579.769	----	----
الكلي	1985073	400	----	----	----

وتدل نتائج جدول (21) إلى ما يأتي :

١- هناك فرق ذو دلالة إحصائية في قلق الحضور وفق متغير الرتبة ولصالح رائد فما دون ،إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (35.182) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1-394) .

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في قلق الحضور وفق متغير التحصيل ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.033) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (394-2) مما يشير الى إنه ليست هناك فروق بين ضباط وزارة الداخلية على وفق متغير (التحصيل الدراسي) في قلق الحضور .

٣- ليس هناك تفاعل دال بين متغيري (الرتبة والتحصيل) إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.019) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3) عند

مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (394-2) وهذا يعني لايوجد تفاعل في قلق الحضور وفق متغيري (الرتبة والتحصيل) .

خلاصة النتائج

١ عينة البحث ليس لديهم قلق الحضور دال أحصائياً.

٢ هناك فرق ذو دلالة إحصائية في قلق الحضور وفق متغير الرتبة ولصالح رائد فما دون ، كما انه ليس فرق في قلق الحضور حسب التحصيل ، والتفاعل بين الرتبة والتحصيل.

التوصيات :

١- أهمية التنسيق والتعاون الكامل بين مفاصل وزارة الداخلية عن طريق الحوار البناء لرفع مستوى العمل ألإمني والوظيفي والتغلب على المشاكل الإساسية والعمل على حلها أن وجدت .

٢- يوصي الباحث وزارة الداخلية الى الإهتمام بالدراسات الإمنية والبحوث ذات التخصص الانسانس والعلمي والتي تهدف على تطوير عمل الوزارة بالتقنيات والطرق الحديثة.

٣- بإمكان وزارة الداخلية أن توظف مقياسي قلق الحضور لغرض تقييم واجباتهم الوظيفية .

المقترحات :

١- إجراء دراسة على عينات أخرى مثل منتسبن أو الموظفين المدنين داخل الوزارة وكذلك أجراء دراسات على العنصر النسوي في قوى الإمن الداخلي .

٢- إجراء دراسة بين قلق الحضور ومتغيرات نفسية أخرى مثل (الشجاعة ، قلق الموت ، الأتزان الأنفعالي ..... الخ) .

٣- إجراء دراسة مقارنة ومماثلة للدراسة الحالية لمنتسبي أوموظفين وزارة الداخلية وبين شرائح اخرى من موظفي الوزارات العراقية .

المصادر :

- جرادات ، سليمان (٢٠١٣) :**العلاقة التكاملية بين الاجهزة الامنية الفلسطينية وكليات الحقوق في الجامعات الفلسطينية حالة (العيادات القانونية – جامعة الخليل)**، بحث مقدم للمؤتمر الدولي حول المناهج العالمية للتعليم القانوني : خبرات من اجل فلسطين ، رسالة ماجستير ، جامعة الخليل ، فلسطين ١ – ٣ – ١٠ – ٢٠١٣ .
- كلوب ، عرابي (٢٠١١) : **المهارات الشخصية والأدارية لدى ضباط الشرطة،** غزة ، مطبعة ، دار المنارة .
- الأبراهيم ، فائقة (١٩٩٥): **المشكلات السلوكية والاغتراب بين الشباب الكويتي** ، دراسة مقدمة لمؤتمر الخدمة الاجتماعية وقضايا شباب رابطة الاجتماعيين ٢١-٢٣ يناير ، دولة الكويت.
- الوقفي ، راضي (١٩٩٨) : **مقدمة في علم النفس،** ط٣ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.
- زعتر ، نور الدين (٢٠١٠) : **سلسلة الامراض النفسية(01) القلق** ،الطبعة الاولى
- سلمان ، عصام عوني (٢٠١٤) : **الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى العاملين في المؤسسة الامنية في محافظتي الخليل وبيت لحم** ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية – جامعة القدس ، فلسطين .
- النقيعي ، عواض (٢٠١٠) : **أثر الصورة الذهنية عن رجال الشرطة في العلاقة مع المواطنين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مملكة البحرين .

- الزنط ،يحيى (٢٠١٢) : **اثر ضغوط العمل على الرضا الوظيفي لدى منتسبي المؤسسة الأمنية** . ورقة عمل بحثية ، مركز بحوث الشرطة (اكاديمية الشرطة المصرية).
- الطواب ، سيد وآخرون (١٩٩٩): **الضغوط النفسية لدى المعلمين والمعلمات في مدارس دولة قطر في ضوء بعض العوامل الديموجرافيه** ، حولية كلية التربية ، السنة الخامسة عشر ، العدد الخامس عشر ، جامعة قطر ، الدوحة .
- كفافي ، علاء الدين (١٩٩٠) : **الأرشاد الصحة النفسية** ، ط٣ ، دار الهجر للطباعة والنشر، مصر، القاهرة.
- عسكر ، قاسم حسين محمد (٢٠١٠): **الشعور بالخزي وعلاقته بالشعور بالذات العامة وقلق الحضور** ،اطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية الاداب ،جامعة بغداد.
- جودة ، يحيى (٢٠٠٣) : **مصادر ضغوط العمل لدى الممرضين والممرضاتالعاملين في مستشفيات محافضات شمال الضفة الغربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح ، نابلس.
- حبيب ، مجدي (١٩٩١) : القلق العام والخاص ، **دراسة عاملية لإختبارات القلق بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر** ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية . الانجلو المصرية . القاهرة .
- الزغبي ، مروان (٢٠١١) : **الرضا الوظيفي** ، دار الميسرة . عمان ، الاردن .
- كارنجي ، دايل (ب.ت) : **دع القلق وابدأ الحياة** ، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر ، بيروت.
- روس ، هيلين، ترجمة محمد خيري وعبد العزيز القوصي (١٩٥٥): **مخاوف الاطفال** ، مطبعة النهضة، مصر ، ط ٣ .

- أبراهيم ، عبد الستار(١٩٨٧): **اسس علم النفس** ، دار المريخ للنشر ، الرياض .
- فهمي ، مصطفى (١٩٦٧) : **الصحة النفسية في الأسرة والمجتمع** ، دار الثقافة ، القاهرة .
- الرخاوي ، يحيى (٢٠٠٨) : **الأصول النظرية لبعض المدارس النفسية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- الزنط ،يحيى (٢٠١٢) : **اثر ضغوط العمل على الرضا الوظيفي لدى منتسبي المؤسسة الأمنية** . ورقة عمل بحثية ، مركز بحوث الشرطة (اكاديمية الشرطة المصرية).
- الغامدي، عبد الله بن مسفر(٢٠٠٧): جلسات الارشادية تخفض القلق وتعالج التلعثم ، الانترنت http://www.alahref.com/vb/t260564.html .
- الشمري، بدر(٢٠١٥) : **الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية .
- صالح، قاسم حسين والطارق ، علي (١٩٩٨) : **الأضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية من منظوراتها النفسية والإسلامية (أسبابها، أصنافها، قياسها وطرائق علاجها)** ط١،دار النشر للجامعات، صنعاء.
- باظة، آمال عبد السميع (٢٠٠٣) : **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، دار عسكر للطباعة، القاهرة، مصر.
- باترسون، س.هـ.، (١٩٩٠): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، جـ٢، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- الداهري ، صالح حسن احمد (٢٠٠٥) : **مبادئ الصحة النفسية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

- فيركسون ، جورج أي (١٩٩١) : **التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس** ، ترجمة هناء محسن العكيلي ، الجامعة المستنصرية ، بغداد.
- تيغزة ، أمحمد بوزيان (٢٠١٢): **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة (SPSS) وليزرل** (ط ١٠) الاردن ، دار المسرة.

المصادر الاجنبية :

- Antony,M.M(1997) : **Assessment and treatrent of social anxiety** , can, journal of psychiatry, 24,p.826-834.
- Andrew, Kevin (2007) : **Perspective on social anxiety, McGraw- Hill books.**
- Alden,L.(1990) : **aninterpersonal analysis of social anxiety and depression** , cognitive therapy and research, 14,499-513.
- Allen ,J .M.& yen ,W.M., (1979): **measurement INntroduction to theory pacific grove** , CA: Brooks – cole Nature and Functin of pride Association for Psychological Science.
- Ayres,(1990):**Situational factors and audience anxiety, communication education,** Vol. 39, No. (4), P. 353-391.
- Anastasia , A.(1976): **Psychological testing** , New York , Mc-millan publishing company , INC, New York.
- Beck, Et Al (1985): **Anxiety Disorders And Phobias**, A Cognitive Perspective "New York, Basic Book.
- Buss,(1980) : **Self consciousness social anxiety** , san Francisco, free man.
- Burns,pavid (2006): **when paic a hack : the new, drug-free anxiety therapy that can change your life** , broad way book, new york.
- Cheseu, E .E (1980**): measurement theory for behaeral Science** , san francis co, h, freeman company.

- Eble , R.L (1972): **Eswsentials of Educational Measurement** , New Jersey : Prentice-Hall, INC.
- Fried land, M. (1988): **Speaking state anxiety as function of selected situational and predisposition variables**, communication education, 38, 142-147.
- Field , A . (2009): Exploratory factor analysis . Discovering statistics using (SPSS), 3, 627 – 684.
- Garland, J.(2004): **facing the evidence :anxiety treatment in children and adolescent** , canodin medical association journal, 170,489-491.
- Gorsuch, R.l . (1983): Factor Analysess . Hill solale .N J: Erlbaum
- Guttman ,l (1954): **Some necessary conditions for common. Factor Analysis psychometric** , New York : MCGraw.
- Heimberg, R G (1993): **Specific Issues In The Cognitive-Behavioral And Pharmacological Treatment Of Social Phobia** ,Journal Of Clinical L Psychiatry, Vol.54(12 Suppl): P 36-45
- Kelly, L (1955): **The psychology of personal Corrects** ,Vols1, 2, New York, Norton.
- Lindquist, E.F (1951): **Educational Measurement. American councilor Education, Washington.**
- Lafleurk,k.(1986**)**: **Gender differences with in test audience anxiety**, journal of instructional psychology,13,75-80.
- Leary& Kowalski,r(1993) : **the linteraction anxiousness scale** , construct and critruct and criterion relation validity , journal of personality assessment 61-136-146.
- Lindquist, E.F (1951): **Educational Measurement. American councilor Education, Washington.**

- Luck, E. (1985**): Reaction to objective and subjective interpersonal evaluation: The influence of social anxiety**, Journal of social and clinical psychology, 3, 143-160.
- Nunnally , J .C.(1978): **Psychomitris theory . Mcgrow hill** , New York
- Mendels, L. (2002**): Anxiety Arndomized**, controlled trial , Journal of American medical Association, 287, 1807-1814.
- Mattick, R. et al. (1987): **Exposure & cognitive restricting fear social phobia, controlled study. Behavior therapy**.
- Mulac, A (1974) : **Behavioral Assessment of anxiety** , quarterly journal of speech.

إدارة الذات وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة

م.د. سلام أحمد غجر الجنابي

كلية الاداب/ جامعة بغداد

dr.salam.email@gmail.com

م.د. منال صبحي مهدي

كلية الاداب/ الجامعة المستنصرية

d.manalsubhe@gmail.com

إدارة الذات وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة

م.د. سلام أحمد غجر الجنابي

م.د. منال صبحي مهدي

الخلاصة:

يهدف البحث الحالي الى:

١- قياس إدارة الذات (Self-Management) لدى طلبة الجامعة.

٢- قياس دافعية الاتقان (Perfection Motivation) لدى طلبة الجامعة.

٣- تعرّف دلالة الفروق لمتغيري البحث على وفق متغير التخصص (علمي-إنساني).

٤- تعرّف العلاقة الارتباطية بين إدارة الذات، ودافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة.

وأشارت نتائج البحث الى أن طلبة الجامعة لديهم إدارة ذات مرتفعة بالإضافة الى دافعية اتقان أيضاً مرتفعة وأن الفروق بين الطلاب والطالبات ليست بذات دلالة إحصائية على صعيد إدارة الذات وكذلك دافعية الاتقان؛ وأن العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث الحالي علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهو المستوى الذي اعتمده الباحثان في بحثهما هذا، وخرج الباحثان بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: إدارة الذات، دافعية الاتقان، طلبة الجامعة.

Self-Management and Its Relationship with Perfection Motivation for University Students

Prepared by

Inst. Dr. Salam Ahmed Ghajar Al-Janabi — **College of Arts/University of Baghdad** — dr.salam.email@gmail.com

Inst. Dr. Manal Subhi Mehdi — **College of Arts/Al-Mustansiriya University** — d.manalsubhe@gmail.com

Abstract:

The current research aims at:

1- Measuring self-management for university students.

2- Measuring the perfection motivation for university students.

3- Identifying the significance of differences of the research two variables according to the specialization variable (scientific-humanitarian).
4- Identifying the correlation between self-management and perfection motivation for university students.

The research results referred that the university students had high self-management in addition to high perfection motivation and that the differences between male and female students had no statistical significance at the level of self-management as well as perfection motivation, and that the correlation between the current research two variables was positive and statistically significant at the significance level (0.05) which was the level that both researcher relied on in their research. Both researchers got out with a number of recommendations and proposals.

Keywords: Self-management, perfection motivation, university students.

الفصل الاول

مشكلة البحث : (Problem of research):

تعد شريحة الشباب بصفة عامة والطلبة الجامعيين بصفة خاصة جوهر عملية التغيير والتقدم في جميع المجتمعات ، فلا نهوض لأي أمة دون تضافر جهود تركيبها البنائي بكل أطرافه والفئة المتعلمة منها على وجه التحديد، والبحث الحالي يركز الاهتمام على هذه الشريحة الاكثر حساسية على المستوى الاجتماعي، والاكثر توجها للمستقبل فهم الفئة التي تحمل أهم فرص التنمية وصناعة الحاضر والنهوض بما هو قادم ، كما إنها الفئة الاكثر قدرة على العطاء من بين الفئات الاخرى، لذا كان لزاماً على المتخصصين بعلم النفس والعلوم الانسانية عامة دراسة واقع الشباب النفسي والاجتماعي ومشاكلهم وقضاياهم وكل ما يتعلق بهم، وتسليط الضوء على كيفية ادارة الشباب لذواتهم الان نتيجة التغيرات الاجتماعية والسياسية والفكرية والمتغيرات الاخرى كافة وخصوصاً في السنوات القليلة الماضية (عودة،٢٠١٦: ٢١) . ويعد موضوع ادارة الذات لطلبة الجامعة في هذه المرحلة الحرجة التي يعيشها المجتمع العراقي في ظل تردي الاوضاع العامة صعب الى

حد كبير كما انه ممكن ان يؤدي الى جمود طاقاتهم وتوجيه تفكيرهم من الايجابي الى السلبي.

كما ان ادارة الذات قدرة يتم التعبير عنها بمجموعة مهارات تحفز المرء على صياغة اهدافه ذات المدى البعيد بحسب ادراكه لإمكانياته وذاته بصورةٍ مغايرة تيسّر له الوصول إلى اهدافه الراهنة وتحقيقها باذلاً كل جهده لتفادي الإخفاق والفشل، وتُعد المهام التي تنمّ عن صعوبة بمثابة تحدٍّ، والمفهوم معكوس حيث ان االفرد الذي يشعر بصعوبة في ادارة ذاته ينظر الى المهام على انها صعبة بل مستحيلة واذا ما فُرضت عليه، ربما سيقوم بها بدون رغبة ودافعية وبشكل غير متقن، لذا شكّلت مشكلة نقص دافعية الاتقان قضية شغلت فكر التربويين على جميع الأصعدة في هذه الأيام، ولا يقتصر آثار تدني دافعية الاتقان في المراحل المتقدمة في المدرسة مثل المرحلة المتوسطة والاعدادية والى المرحلة الجامعية. (الزهيري ،٢٠٠٨: ٤٥٩)

وفي محاولة جادة لمعرفة ما وراء دافعية الطلبة نحو الإنجاز الذاتي وماهي الدوافع وراء هذا الاتقان في الإنجاز؟ هل هي دوافع داخلية من ذات الطالب؟ أم هي دوافع خارجية يشاركه بها الاستاذ؟ ومفهوم دافعية الاتقان (هو مثابرة الطلبة ومدى استحواذ التعلم على استمتاعهم وحَسن إصغائهم وإيلاء الاهتمام لما يُطرّح من جديد في هذا المضمار والميل إلى الاستطلاع والاستمرار في التعليم وإتمام المهام والواجبات والوصول إلى الكفاءة المطلوبة والتفوق بما يؤدونه من مهام وأعمال) (العبودي، ٢٠١٥: ١٢٣).

تشير الادبيات الى أن دافعية الإتقان ترتبط بسلوك العنف الناتج عن الاحساس المتكرر بالاحباط حيث أن الاشخاص الذين يرتكبون أفعالا عنيفة وسلوكا تخريبيا ليس لديهم دافع للاتقان، وضعف في إدارتهم لذواتهم. إن الظروف الضاغطة التي يمر بها الطالب العراقي تولد لديه قلقا وضعفا في الثقة بالنفس، وكما أكد (براينول وبيتا) إن هذه العوامل لها تأثير سلبي على مستوى دافعية الفرد (سيد، ٢٠١٣: ٩٣).

مع تزايد تلك المشكلات يواجه الطالب صعوبات في ادارة ذاته وتظهر عليه آثار الشعور بالإحباط والشكوى الدائمين من الظروف المحيطة، أو يغلب على تفكيرهم

التشاؤم، ورغبة في ان يكون شخصاً آخر، كما أن الشعور بعدم جدوى مايقوم به الفرد والمستقبل المجهول، والخوف من عدم الاستقرار، والتهديد، والإذلال، والتوقعات غير المنطقية، تُعد من مسببات البعد عن ادارة الذات الناجحة، والاتجاه نحو السلبية، والانقياد وراء الآخرين، ولكون الباحثان يعملان في التدريس الجامعي لاحظا ان البعض من طلبة الجامعة لديهم دافعية لإتقان ما يعملون والبعض الأخر على العكس من ذلك، والبعض لا يملك القدرة على ادارة ذاته في بعض الأوقات ولا يستطيع ان يسيطر على انفعالاته وليس لديه احتراما او قيمة للوقت ولديهم خلل في تكوين العلاقات مما ينعكس على شخصياتهم ويؤثر سلباً في السعي لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والحياتية، لذا تولد لدى الباحثين الإحساس بوجود مشكلة، الامر الذي دفعهما الى الخوض في غمار البحث، لذا قام الباحثان بمحاولة الاجابة عن السؤال الاتي: هل توجد علاقة إرتباطية بين ادارة الذات ودافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث (The Significance of Research):

ان مفهوم ادارة الذات قد حاز على اهتمام علماءٍ كثيرين مؤخراً لأنهم أصبحوا واعين ومدركين خير الإدراك بالقوة المهيبة والكبيرة في الفرد، ومدى أهمية الاستفادة من هذه القوة واستعمالها لغرض التغيير، وهذا كله حفّزهم ومنحهم الدافعية لسبر مفهوم إدارة الذات والبحث فيه أكثر فأكثر، وإنَّ عملية ادارة الذات من الحاجات النفسية والاجتماعية التي تسعى العملية التربوية الى تنميتها لدى الطلبة لأنها وثيقة الصلة بالنضج النفسي المتمثل بقدرتهم على الاتزان الانفعالي والنفسي ،وكذلك لارتباطها بقدرتهم على ممارسة حقهم في الحرية الفردية وقدرتهم في تحمل المسؤولية (عطوي، ٢٠٠٤: ١٥٥).

كما ان إدارة الذات تتمثل في قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، فالذات إذن هي ما يملكه الشخص من مشاعر وأفكار وإمكانات وقدرات. وإدارتها تعني استغلال ذلك كله الاستغلال الأمثل في تحقيق الأهداف والآمال، وإدارة الذات تُعبّر عن الميكانزمات والمهارات والإستراتيجيات التي يستعملها الفرد لغرض العمل بكفاءة وفاعلية للوصول إلى أهدافه وتحقيقها، شاملةً رسم الأهداف ووضعها، وصنع القرارات، ووضع الأولويات حسب الترتيب، الجدولة، والتخطيط الجيد،

وتطوير الذات وتقييمها، وإمكانية السيطرة على الانفعالات والنزعات والطبائع ودرجة العقلانية التي في ذهنه، وبالتالي توجيهها على نحوٍ صحيح. كذلك يمكن القول بأنها عملية متواصلة ومستمرة على مدى المراحل العمرية جميعها، وصحة استخدامها تعين الفرد على تلبية غالبية طموحاته وتحقيقها بجهدٍ ووقتٍ أقل ما أمكن ذلك. والفرد الذي يتمكن من إدارة نفسه بشكلٍ حسن وجيد هو الفرد الذي استغل مواهبه، وقابلياته، ووقته لينال الأهداف الكبيرة التي وضعها لنفسه هذا مع الاستمرار في وتيرة حياة ذات طابع متزن ومتوازن (الطهراوي، ٢٠١٦: ٣٣).

أكدت الدراسات على أن الذات عبارة عن خليط من المزايا والخصائص الشخصية المستترة في داخل الإنسان، وكمٌ من المعرفة والخبرة من خلال التجارب التي مرّ بها في حياته وجُبِل على تعلمها والاستفادة منها فيما بعد، وإن النجاح في إدارة الذات يفتح آفاقاً جديدة عن نفس الفرد وقدراته لقيادة زمام نفسه نحو ما يريد، وسيكون حينها قادراً على إدارة مسؤولياته في الحياة بكل جدارة، بالتالي فتحقيق النجاح والتوفيق في إدارة الذات ولاسيما في الجزء الذي يخص إدارة المشاعر والأفكار سيجعل الفرد قادراً على رفض وتجنب أية أفكار سلبية أو مشاعر غير سليمة تنتابه وتعيقه في نجاح رِحلة حياته، وستزيد من قدرته على التحكم بردود أفعاله لتبني الأفكار والمشاعر الإيجابية التي تدفع به للعطاء والإنجاز، كما إن إدارة الذات تعدّ واحدة من مفاهيم العصر ذات الدور الحيوي والفعّال في تنظيم وترتيب حياة الشخص على نحوٍ صحيح وتساعده في كيفية التعامل مع الأفراد الآخرين في المجتمع الذي يشاركهم العيش فيه، ويُعدّ مفهوم إدارة الذات ذا إنتاجية أكثر في قابلية الشخص على تعزيز ذاته وتقويتها، مما يفضي إلى أن إدارة الذات هي مهارة تشكّل عنصراً ذا أهمية في تحقيق النجاح (Minzer,2008: 23).

ويتسم مفهوم ادارة الذات بالمرونة لاختلاف الافراد بل وقد يختلف بالنسبة للفرد الواحد باختلاف الموقف بغرض زيادة كفاءته وفعاليته عن طريق تطبيق استراتيجيات إدارة الذات، ومفهوم إدارة الذات يُعدّ ذا أهمية بالغة وذلك لأنه يقود إلى تعميم توافقية السلوك لدى الافراد مما يدعم استقلاليتهم والتغلب على العوائق التي تحول دون بلوغ الهدف (ابو مسلم والموافي ،٢٠١٢: ١٨٩).

كما تشكل دافعية الاتقان جانباً مهماً من جوانب الذات الذي يمثل التنظيم المعرفي والوجداني المُعبّر عن وعي الكائن الحي لوجوده والمنسق بين خبراته في الماضي مع آماله وتوقعاته في المستقبل، وتتمتع الشخصية التي تمتلك قوة دافعية اتقان مرتفعة بالقدرة على التوازن الداخلي والاتساق بالأفكار وتنظيم وبلورة عالم الخبرة، ولدافعية الاتقان دور مؤثر في التنشئة الاجتماعية والقدرة على تحديد توقعات الفرد حول أحداث المستقبل، إذ أن التوقعات التي يحملها الفرد تدفعه للسلوك بطريقة تضمن تحقيقها بالواقع، (خليفة، ٢٠٠٠: ١٤٧).

ان اهمية دافعية الاتقان تُعد مطلبا انسانيا حقيقيا فالأشخاص الذين لديهم دافعية الاتقان مرتفعة يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمية ، وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما أنهم يمتلكون ثقة بصحة أفكارهم ، أما الاشخاص الذين لديهم دافعية الاتقان منخفضة فلا يرون قيمة وأهمية لأنفسهم ويعتقدون أن الاخرين لا يتقبلونهم، ويشعرون حينئذ بالعجز (العبودي، ٢٠١٥: ٥٥).

(موسوعة علم النفس والتحليل النفسي) ترى أن دافعية الاتقان على انها الدافع الذي يحفّز على السعي إلى تحقيق نجاح أو غاية مرجوّة، أو بمعنى آخر الحافز لتجاوز العقبات والتغلب عليها أو إتمام القيام بالأعمال ذات الطابع الصعب على أكمل وجه، كما يرى موراي ومورجان (Murray & Mourjan) الحاجة الى الاتقان بأنها رغبة الفرد في عمل الأشياء بسرعة واجادة والقدرة على معالجة الأشياء والأفكار بسرعة ودقة واستقلالية قدر الإمكان والتغلب على الصعوبات وتدعيم النظرة الى الذات، والقدرة على منافسة الاخرين، والتفوق عليهم، وعرف ماكليلاند وزملاؤه (Mclelland) (دافعية الاتقان بأنها الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق وهو استعداد ثابت في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته من اجل تحقيق النجاح الذي يترتب عليه من الارضاء) (أبو حطب، ٢٠٠٠:٣٦١).

مما ذُكِر آنفاً، يمكن القول بأن أهمية البحث تتجلى بالآتي:

١. مدى الأهمية التي تكمن في دراسة إدارة الذات ومفهومها باعتبارها عنصراً حيوياً ونافعاً ليس فقط على مستوى استيعاب واستشفاف عدد من السمات والخصائص التي

تميز طلبة الجامعة في هذه المرحلة الدراسية ،بل على مستوى الظروف التي يمر بها بلدنا ومجتمعنا والتي تحتاج فيها الى اسهامات لتستطيع تحمل المسؤولية وبناء مجتمع المستقبل .

٢. يتناول هذا البحث طلبة الجامعة كونهم يمثلون العمود الفقري في عملية النهوض الحضاري.

٣. إنَّ هذا البحث سيوفر أدوات حديثة لمتغيري البحث الحالي للباحثين الآخرين الذين يرومون دراستها مع متغيرات أخرى.

٤. قلة الدراسات التي تبحث في مجال العلاقة بين متغيري البحث على طلبة الجامعة (بحسب علم الباحثين)، لذا جاءت هذه المحاولة البحثية مساهمة متواضعة لإغناء هذا المجال الحيوي.

٥. يأمل الباحثان ان تكون نتائج البحث الحالي عوناً للمسؤولين عن تقويم أداء طلبة الجامعة، وقد يستفيد منها الباحثون في الجامعات وفي المجال التربوي عموماً.

٦. قد تفتح هذه الدراسة الباب لوضع برامج جديدة مستحدثة فعّالة في حقل إدارة الذات.

أهداف البحث(Aims of Research):

يهدف البحث الراهن إلى:

١. قياس إدارة الذات عند طلبة الجامعة.

٢. قياس دافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة.

٣. تعرّف الفروق في متغيري البحث على وفق التخصص (علمي- إنساني).

٤. تعرّف العلاقة الارتباطية بين ادارة الذات ودافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث (Limits of Research):

يتحدد البحث الحالي بـ :

- حدود بشرية : طلبة الجامعة.
- حدود مكانية : الجامعة المستنصرية.
- حدود علمية: وتكمن في متغيري الدراسة (ادارة الذات، ودافعية الاتقان).

تحديد المصطلحات:

أولاً: إدارة الذات Self-Management:

- تعريف المهيري(٢٠٠٤):

هي الطرائق والسُبل التي تساعد الفرد على الإفادة القصوى من الوقت للوصول إلى أهدافه وتحقيقها وصنع توازنٍ وإتزانٍ في حياته مُقسّمٌ بين مهامه ونوازعه وغاياته (المهيري، ٢٠٠٤: ١).

- تعريف محمود(٢٠١٢):

هي عبارة عن خليط من المهارات والميكانزمات التي يستعملها الشخص في مواقف متنوعة لجعل سلوكه أفضل، وتعيين حاجاته، وبالتالي السعي لتحقيق أهدافه وغاياته، وتشمل مهارات (إدارة الوقت والانفعالات والعلاقات الاجتماعية، ودافعية الذات، والثقة بالنفس) (محمود ،٢٠١٢: ٣٣٤).

- تعريف ابو هدروس(٢٠١٥):

هي القابلية الذاتية للشخص على إدارة مختلف شؤون حياته بشكلٍ ناجح وموفق، عبر امتلاكه لخليط من مهارات الحياة والمهارات الاجتماعية التي تتجسد من خلال المهارات في العمل تحت طائلة الضغوط، ومهارات استثمار الزمن وجودة إدارته، ومهارة التكيف مع الظروف والأحوال الطارئة والتوافق معها، ومهارة كيفية معالجة المواقف المُثيرة للغضب وإدارتها والتعامل معها(ابو هدروس،٢٠١٥: ٣٤٨).

التعريف النظري للمفهوم:

تبنّى الباحثان تعريف الباحث (محمود،٢٠١٢) لهذا المفهوم.

التعريف الاجرائي:

ويعرف الباحثان إدارة الذات اجرائيا بأنها "االدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال استجابته على فقرات مقياس ادارة الذات".

ثانياً: دافعية الاتقان Perfection Motivation:

التعريف النظري:

"مثابرة الطلبة واستمتاعهم بالتعليم والاهتمام بكل ماهو جديد وحب الاستطلاع والتواصل في التعليم، وإنجاز المهام الصعبة، وأدراك الكفاءة والتفوق في الاعمال التي يقومون بها" (Gottfried, 1994) (مصطفى، ٢٠١٠: ٨٤).

وتبنى الباحثان تعريف (Gottfried, 1994) لمفهوم دافعية الاتقان.

التعريف الاجرائي:

عرف الباحثان دافعية الاتقان اجرائيا بأنها "الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال استجابته على فقرات مقياس دافعية الاتقان".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: ادارة الذات:

- نبذة تاريخية:

تعود جذور استعمال هذا المفهوم إلى مطلع سبعينيات القرن الماضي رغم ما جرى من تطور في المصطلحات التي تنوّه عنه، إذ تذكر "مكدوجل" (Mcdougall 1998) أن بدء استعمال هذا المفهوم عوّل على اصطلاح ضبط السلوك الذاتي في مطلع السبعينيات، وبعدها تطور هذا الاصطلاح وتغير إلى الإدارة الذاتية للسلوك في نهاية الثمانينيات، وبحلول منتصف تسعينيات القرن الماضي أُستعمِل مصطلح تحديد الذات، وهو مما أكد عليه "برالدلي وزملاؤه" إذ نوّهوا عن استعمال مصطلحات عديدة على نحوٍ تبادلي في معظم المصادر العلمية لتشير إلى "إدارة الذات"، ومن تلك المصطلحات (ضبط الذات، تنظيم الذات... وغير ذلك)(Edelson,2008: 204) .

- أبعاد إدارة الذات:

من خلال الأدبيات التي تناولت مفهوم إدارة الذات، تبين أنها مؤلفة مما يأتي من الأبعاد:

مراقبة الذات، وتحديد الأهداف والغايات، وتحديد الحاجات، والوثوق بالنفس، وتيقظ الضمير، وتقرير الذات، وملاحظة الذات، وتعزيز الذات، والتقويم الذاتي.

كما نجد مَن يحدد أبعاد إدارة الذات بالآتي: إدارة الزمن، وإدارة المشاعر أو الانفعالات، والوثوق بالنفس، وإدارة العلاقات الاجتماعية، ودافعية الذات (Edelson,2008: 205).

- النظريات التي فسرت مفهوم إدارة الذات:

- النظرية السلوكية:

وضع علما السلوك تركيزهم على الاستجابات الواضحة التي تشتمل على الرقابة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتعليم الذاتي، والتقرير الذاتي، بمعنى أن علماء السلوك ركّزوا على طرائق وسُبل تعتمد على جانب المعرفة، وتقوم على السابق من الأحداث السلوكية أي جوانب المعرفة(منيب واخرون ،٢٠١٤: ١٥). ويجد الباحثون من وجهة نظرهم أن إدارة الذات تتضمن جانبين: الأول معرفي والثاني سلوكي، إذ أن نمط إدارة الذات مهما تعددت وجهته يُعبّر في المقام الأول عن أسلوب التفكير المستعمل لمثل هذا النمط أو غيره، من ثمّ تبقى العملية الذهنية هي المحور الذي منه الشخص ينطلق، مع ذلك لن يتحول هذا التفكير إلى واقعٍ يُلمَس سوى عن طريق سلوكٍ عملي إجرائي يستعمله الشخص في التعامل مع الواقع، وهذا ما أكدت عليه الأدبيات حين أشارت إلى أن إدارة الذات وتنميتها تنطوي على التقليل التدريجي لسيطرة المعلم وتحكّمه وتحديد ذلك التحكم أو تلك السيطرة من المعلم إلى الطلبة انفسهم، ويكمن الهدف الرئيس في تعزيز قابلية الطلبة وقدرتهم على الضبط الذاتي (Bambara, 1992: 628).

- النظرية المعرفية:

ذكر "برادلي وزملاؤه" ان الباحثين المعرفيين يركّزون على بعض الانشطة العقلية مثل الانتباه واستخدام استراتيجيات التعليم والمراقبة، فضلاً عن معتقدات مدى نجاعة إدارة الذات وفاعليتها، والتعليم ذي التنظيم الذاتي، فعلماء المعرفة يصبّون تركيزهم على أساليب تقوم على اللاحق او التابع من الأحداث، مما يعني أنهم يصبّون تركيزهم على عواقب السلوك ونتائجه (Edelson, 2007: 209).

- نموذج تنظيم الذات:

تُرى عملية التنظيم الذاتي على أنها مرحلة دافعية تتكون من إدارة الربط الذاتي المتعلق بمدى بُعد السلوك عن مقاييس الأداء، والتدعيم المُوجِّه للذات الذي يتولد عنه التواصل في سلسلة السلوك المتقطعة. وبذلك يتوضح أن نموذج تنظيم الذات يؤشر ميل الأفراد إلى التيقظ حين يتأتى من سلوكهم عواقب لامتوقعة أو حين تكون هنالك حاجة إلى عمل قرار بشأن كيفية المواصلة والاستمرار (الشناوي، ١٩٩٤: ٢٤٢).

- نظرية الفاعلية الذاتية:

يرجع اصل النظرية الى "البرت باندورا"، حيث أُشتقت من اتجاه التعلم الاجتماعي المعرفي وتتمحور في أنه في المواقف التي تتسم بالخطورة الكبيرة، تحدث عملية معرفية تختص بالسابق من الخبرات الماضية والتي تتغير متحولةً إلى عملية تنبؤ أو حكم (السرطاوي، ١٩٩٩: ١٠١).

- نظرية العلاقات المتبادلة:

تفترض هذه النظرية أن الشخصية هي كيان افتراضي من المستحيل فصله عن المواقف الشخصية المتبادلة وأن السلوك المتبادل هو جُلّ ما يُستطاع ملاحظته، مما يعني أن الشئ الذي يُظهر شخصية المرء وسماتها، لكي نتمكن من إصدار الحكم عليها، هو العلاقات المتبادلة التي تمثّل النطاق الذي نتمكن عن طريقه تحليل هذه الشخصية بدقة، ومن ثم يتكشف لدينا السيئ من العادات والسمات وبالتالي نُدعّمها في داخل الشخصية، وأبرزَ العالم (سوليفان)، رائد هذه النظرية، مفاهيم عديدة تعين في استيعاب نظريته وفهمها ومن هذه المفاهيم مفهوم العمليات المعرفية أو الديناميات (فاضل،٢٠١١: ٣٢).

- الدراسات السابقة:

- دراسة (Bayliss, 2007):

كان هدف الدراسة هو تدقيق طبيعة علاقة الارتباط بين الإدارة الذاتية ومدى جودة الحياة، واستعانت بعينة دراسة مؤلفة من (٣٥٢) شخصاً، واعتمد الباحث على المقابلة الشخصية في جمع معلوماته، وتمكنت الدراسة من الوصول إلى وجود علاقة إيجابية بين الإدارة الذاتية ومدى جودة الحياة (Bayliss, 2007: 398).

- دراسة (Bishop et al., 2008):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف علاقة الارتباط بين الإدارة الذاتية ومدى جودة الحياة والتحكم المدرك معاً، واعتمدت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٥٧) شخصاً، بالاستعانة بمقاييس لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة بـ(الإدارة الذاتية، ومدى جودة الحياة، والتحكم المدرك)، وتمكنت الدراسة من الوصول إلى ارتفاع مستوى الإدارة الذاتية، ووجود علاقة إيجابية بين الإدارة الذاتية ومدى جودة الحياة، والتحكم المدرك معاً (Bishop et al., 2008: 199).

- دراسة (جابر، ٢٠٠٩):

كمُنَ هدف الدراسة في معرفة علاقة الارتباط بين أبعاد الدراسة والنقطة الكلية التي وصل إليها كل مقياس من المقاييس الخاصة بـ(الإدارة الذاتية، والتعلم الذاتي التوجيه، واثر الخبرة الدراسية في الدورات التدريبية لمعرفة الفروق والاختلافات بين المجموعتين المشاركتين في الدراسة في المقياسين المتمثلين بـ(الإدارة الذاتية، والتعلم الذاتي التوجيه، وكشف علاقة الارتباط بين ارتفاع مستوى الأداء وانخفاضه في مقياس الإدارة الذاتية، وأبعاده، ونقطته الكلية، وأقرانهم على المقياس نفسه. تألفت العينة التي اختارها الباحث من (٣٢٥) من المعلمين والمعلمات في مدارس الكويت المتوسطة، باستعمال مقياسي الدراسة اللذين أعدهما الباحث المتمثلين بـ(الإدارة الذاتية، والتعلم الذاتي التوجيه)، وتمكنت الدراسة من الوصول إلى نتيجة مفادها أن مستوى الإدارة الذاتية كان متوسطاً، وإلى وجود علاقة ارتباط بين أبعاد الإدارة الذاتية ونقطته الكلية، وكذلك إلى أن هناك علاقة بين أبعاد مقياس التعلم الذاتي التوجيه، وهناك علاقة بين أبعاد مقياس الإدارة الذاتية ونقطته الكلية ومقياس التعلم الذاتي التوجيه ونقطته الكلية (جابر،٢٠٠٩: ١٢٩).

- دراسة (الهذلي، ٢٠١٠):

كمُنَ هدف الدراسة في معرفة مدى ممارسة إدارة الوقت لدى مديرات ومعاونات ومعلمات المدارس الثانوية في السعودية في مدينة مكة، وكذلك معرفة العلاقة بين الإدارة الذاتية ومدى الإبداع عندهن. كانت العينة في الدراسة مؤلفة من (٢١٤) مديرة ومعاونة ومعلمة، وتمكنت الدراسة من الوصول إلى نتيجة مفادها ارتفاع ممارسة مديرات ومعاونات

المدارس الثانوية للإدارة الذاتية، وارتفاع الإبداع لديهن أيضاً، وكذلك وجود علاقة ارتباط بين ممارسة الإدارة الذاتية والإبداع في الإدارة وذلك يعود إلى متغيرات الدراسة المتمثلة بـ(المؤهل الدراسي، ونطاق العمل الإداري، ومستوى الخبرة، والحالة الاجتماعية)(الهذلي، ٢٠١٠: ٢٠٢).

ثانياً: دافعية الاتقان Perfection Motivation:

- مكونات مفهوم دافعية الاتقان:

* **الرغبة في التميز:** يندفع المتعلم بأن يكون اداؤه متميزا ومتكاملا في جميع جوانبه فنجده يقدم الشيء بطريقة فريدة وعالية المهارة وبصورة تُمتِع الآخرين.

* **الاداء الذاتي المتميز عن الأشخاص الآخرين:** يَجهدُ الفرد ساعياً إلى أن يختلف أداؤه عن أداء الآخرين في مستوى جودة العمل الذي يؤديه ونوعيته.

* **الرغبة في الاطّلاع والمعرفة:** يتميز المتعلم بامتلاكه للدافعية، والفضول، وتستحوذ عليه الرغبة في التعرّف على كل شيء بشأن المهام التي ينفّذها لغرض إتقانها على الوجه الأكمل.

* **جدّية الأداء والمثابرة فيه:** يتفرد المتعلم بجدّية أداء العمل المناط به والاصرار على أدائه مهما بلغت صعوبته، فنجده مثابراً وصبوراً ولديه قوة تحمّلية هائلة على إتمام العمل الموكل به والتقدم فيه (مصطفى،٢٠١٠: ١٩٢).

- نظرية هنري موراي Murray:

يرى هنري موراي أن الحاجة للإنجاز تتمثل في بذل الجهود المتكررة والمتواصلة بغرض إتمام شيء ما، وان يعمل الفرد بإصرار على بلوغ هدف عالٍ بعيد، وان يصر على طلب الفوز، وان يحاول ان يعمل كل شيء بإتقان وان يستثار في وجود الآخرين وان يمارس قوة الإرادة، حيث انه يرى أن الحاجة للاتقان من بين اهم الحاجات النفسية، ويفترض بأنها تندرج تحت حاجة كبرى اشمل واعم هي الحاجة الى التفوق، إذن الحاجة للإنجاز او الاتقان مهمة واساسية في حياة الفرد ولابد من اشباعها في مختلف ميادين الحياة، وتتباين هذه المجالات والميادين بتباين اهتمامات الفرد وتعدد جوانب حياته،

ويتوقف مدى اشباع هذه الحاجة على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات واهداف (الازيرجاوي، ١٩٩٩:٦٦).

- نظرية ماكلاند Mackland:

يرى ماكلاند أن دافع الاتقان تكوين افتراضي، يعني الشعور المرتبط بالأداء ، حيث المنافسة للوصول إلى مستويات الامتياز، وأن شعور مثل هذا ينبئ عن جانبين أساسيين هما الامل بتحقيق النجاح، والخشية من الإخفاق خلال بذل الفرد لأقصى جهده لغرض تحقيق ذلك النجاح وأفضل مستوى، وبالتالي فأن تصور (ماكلاند) لدافعية الإتقان يقوم على أساس تفسير حالة السعادة او المتعة بالحاجة للإنجاز، وقد أشار (ماكلاند) الى انه يوجد ارتباط وثيق بين الخبرات السابقة والأهداف ذات الطبيعة الإيجابية وما يحرزه الشخص من نتائج، فإن بدت المواقف الأولية للإنجاز مُبشّرة وإيجابية، فحينذاك يميل الفرد إلى الأداء والانشغال في المُنجَز من السلوكيات، اما اذا حصل إخفاق ما وتشكّل عدد من الخبرات غير الإيجابية، فذلك يؤدي الى نشوء دافع الاتقان لتحاشي الفشل، وبذلك تركز نظرية (ماكلاند) على فكرة مفادها أن الأفراد سيقومون بأداء المهام المناطة بهم والمدعمة من ذي قبل في ظل ظروف مناسبة، فإن تبين بأن موقف التنافس موجّهاً لإسناد الكفاح والانجاز وتدعيمه، فإن ذلك سيشجع الشخص على العمل بأقصى جهده وطاقته وبكل تفانٍ في موقف مثل هذا (هلال، ٢٠٠٤: ٢٩).

- نظرية اتكينسون Etkinson:

بحسب (اتكينسون) فأن النزعة او الميل للنجاح استعداد دافعي مكتسب وهو يختلف بين الافراد كما انه يختلف عند الفرد في المواقف المختلفة، لذا يتأثر هذا الدافع بعوامل ثلاث رئيسة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهي:

* الدافع للوصول الى النجاح.
* احتمالية النجاح.
* القيمة الباعثة للنجاح.
* موقع السبب.
* ثبات السبب.

* إمكانية السيطرة. (علاونة، ٢٠٠٥: ١٩٤) (الفرماوي ، ٢٠٠٤ : ٥١) (غباري، ٢٠٠٨: ٥٢-٥٣)

- الدراسات السابقة:

- دراسة المنيزل (١٩٩٢):

كشفت دراسة المنيزل عن وجود علاقة ارتباطية عالية بين الاتقان وبين الإحساس بالثقة مقابل عدم الاحساس بالثقة، والإحساس بالاستقلالية مقابل الاحساس بالخجل، والإحساس بالمبادأة مقابل الاحساس بالذنب، والإحساس بالإنتاجية مقابل الاحساس بالنقص، لصالح المراهقين من غير الاحداث الجانحين (المنيزل ،١٩٩٢:٤٣).

- دراسة (Keelty , 2003)[*]:

هدف البحث الى التعرف على مستوى دافعية الاتقان ومهارات الاتقان لدى عينة من الاباء وابنائهم، تكونت عينة البحث من (٣٠) اب و(٤٢) من الابناء واتضحت أربعة متغيرات اساسية كالآتي (حالة النمو، ومهارات دافعية الاتقان، وتنظيم الذات، وعلاقة الطفل بأقرانه، ومن نتائج الدراسة لاحظت أيضاً أن مستويات الإتقان والجودة، وترتيب المهام وتنظيمها، والتيقظ للمهام والانتباه لها جميعها له تأثير في درجة النجاح وتوجيه السلوك نحو الاتقان والجودة، وأشّرت النتائج كذلك أن هناك تنوع هائل في مستوى المعرفة، والاستيعاب، والاستعمال الموفق لعامل دافعية الاتقان، وكذلك بينت النتائج الى وجود تفاعل بين الاباء والأبناء ومدركات الوالدين لمهارات دافعية الاتقان لديهم (Keelty,2003: 133-140).

- دراسة (Sandra et al., 2003):[**]

هدف البحث الى التعرف على المسار التطوري الذي تتبعه دافعية الاتقان لدى الاطفال من عمر (٣-٨) سنوات، حيث تكونت عينة البحث من مائتي طفل، طُبقت

---

[*] Motivation workmanship when the fathers and the children realize the workmanship and skills "دافعية الاتقان عند الاباء والابناء وادراك مهارات الاتقان".

[**] Growth motivation workmanship in children "نمو دافعية الاتقان عند الاطفال".

عليهم (٣) مكونات أو عوامل لدافعية الاتقان (المثابرة الحركية، والمثابرة الموجهة نحو الهدف، والمشاركة الاجتماعية)، وبيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين المثابرة الحركية ودافعية الاتقان على نحوٍ دال وارتباط درجة المشاركة الاجتماعية بدافعية الاتقان بصورة دالة وارتباط المثابرة الموجهة نحو الهدف غير دالة (Sandra et al., 2003: 56).

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

يستعرض هذا الفصل الإجراءات المتخذة من قبل الباحثين من أجل تلبية الأهداف التي وضعها البحث وتحقيقها من خلال تعيين مجتمع البحث، وانتقاء العينة، وتحضير أدوات البحث التي انحصرت في أداتين فقط، والتثبّت من مدى دقة السمات السيكومترية لها، وتعيين الوسائل الإحصائية التي سيستخدمها الباحثان في بحثهما الحالي.

- مجتمع البحث والعينة:

تكوّن المجتمع البحثي للدراسة الحالية من (٧٣٨٢) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والانسانية في الجامعة المستنصرية، تم اختيار العينة بأسلوب الطبقية العشوائية من كليتين في التخصص العلمي هما (الهندسة والعلوم) وكليتين في التخصص الانساني هما (الاداب والتربية الاساسية) ومن كلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠١٩ -٢٠٢٠) للدراسة الصباحية فقط، والجدول (١) يوضح عينة البحث.

جدول (١)

توزيع عينة البحث على وفق متغيري التخصص الدراسي والجنس

اسم الكلية	التخصص الدراسي	الجنس		المجموع
		ذكور	اناث	
الهندسة	علمي	٢٥	٢٥	٥٠
العلوم		٢٥	٢٥	٥٠
الاداب	إنساني	٢٥	٢٥	٥٠
التربية الأساسية		٢٥	٢٥	٥٠
المجموع		١٠٠	١٠٠	٢٠٠

- أداتا البحث:

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي، وقياس متغيري البحث (ادارة الذات ودافعية الاتقان) توجّب استخدام مقياس لغرض قياس المتغيرين آنفي الذكر.

١- مقياس إدارة الذات:

بعد مراجعة الأدبيات والمقاييس ممن سبق لها أن خاضت في موضوع إدارة الذات ومفهومها، منها دراسة (الهذلي ٢٠١٠) ودراسة (محمود ٢٠١٢) ودراسة (ابو هدروس ٢٠١٥)، ارتأى الباحثان بناء أداة لقياس هذا المفهوم يتسم بالصدق والثبات والموضوعية.

- خطوات بناء المقياس:

أ- تحديد المنطلقات النظرية والمنهجية لمفهوم ادارة الذات ،وقد تم ذلك من خلال اعتماد الباحثين المنهج التكاملي(الاستفادة من جميع الاطر النظرية) إطارا نظريا لبحثهما.

ب- تحديد مجالات المقياس: تم تحديد مجالات المقياس في ضوء الإطار النظري والدراسات والمقاييس السابقة التي تم الاطلاع عليها، وتم تحديد خمسة مجالات في بناء مقياس ادارة الذات، وهي: ادارة الوقت ،وإدارة الانفعالات، وإدارة العلاقات الاجتماعية ،وإدارة الثقة بالنفس، وإدارة الانفعالات الذاتية .

المجال الاول: ادارة الوقت: ويتضمن بعض السلوكيات المصاحبة والدالة على ادارة الوقت، كأن اقضي وقتي في اعمال مفيدة، واحافظ على مواعيدي بدقة. اما المجال الثاني: ادارة الانفعالات: وبتضمن بعض السلوكيات المصاحبة والدالة على ادارة الانفعالات منها اغضب بسرعة ،استطيع التحكم بمشاعري وتصرفاتي خلال المناقشات اما المجال الثالث :ادارة العلاقات الاجتماعية: وبتضمن بعض السلوكيات المصاحبة والدالة على ادارة العلاقات الاجتماعية منها: أتجنب المواقف التي اتخذ فيها قرارات تخص الاخرين ،الاهتمام بمشاعر الاخرين .اما المجال الرابع: ادارة الثقة بالنفس: ويتضمن بعض السلوكيات المصاحبة والدالة على ادارة الثقة بالنفس ومنها اثق بقدراتي في التعامل مع المشكلات، وأتحاشى عن وضع نفسي في مواقف تحطّ من احترامي عند الآخرين، بينما المجال الخامس: إدارة دافعية الذات: ويتضمن عدد من السلوكيات المصاحبة والدالة

على ادارة الدافعية الذاتية، منها السعي جاهداً لأجل تحقيق مكانة مرموقة وراقية في المجتمع، أكافئ نفسي حين إتمامي للمهام الصعبة (الطهراوي، ٢٠١٦: ٩٥). بالتالي، صاغ الباحثان (٥٠) فقرة مثّلت الصورة الاولية للمقياس بواقع (١٠) فقرات لكل مجال من مجالات المقياس الخمسة، وان بدائل الإجابة على فقرات المقياس هي (دائماً، غالباً، أحيانا، نادراً، أبدا) وتأخذ الدرجات (١,٢,٣,٤,٥) على الترتيب للفقرات الموجبة، اما الفقرات السالبة عكس هذا الترتيب اي (٥,٤.٣.٢.١)، والتي هي (١٠، ١٣، ١٥، ٢٠، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣٧، ٣٩)، (الملحق ١)، بعد حذف الفقرات التي لم يحصل اتفاق عليها من ناحية الخبراء والاحصاء.

- مقياس دافعية الاتقان:

بعد الاطلاع على المقاييس السابقة ذات العلاقة، اعد الباحثان (٣٥) فقرة والتي مثلت الصورة الاولية للمقياس. وان بدائل الإجابة على فقرات المقياس هي (دائماً، غالباً، أحيانا، نادراً، أبدا) وتأخذ الدرجات (١,٢,٣,٤,٥) على الترتيب للفقرات الموجبة، اما الفقرات السالبة عكس هذا الترتيب أي (٥,٤.٣.٢.١) والتي هي (٥، ٢١، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥)، (الملحق ٢).

- صلاحية الفقرات للمقياسين:

لغرض التأكد من صلاحية الفقرات فيما يتعلق بقياس المتغير المستهدف، وان مضمونها متطابق مع الغاية التي وُضعت لأجلها، قام الباحثان بعرض فقرات المقياسين على (٨) محكّمين في اختصاص التربية، وعلم النفس، والقياس والتقويم*، لإعطاء آرائهم ووجهات نظرهم عبر إصدار حكمهم حول درجة صلاحية فقرات المقياس،وتم تحديد (٨٨% فأكثر) كنسبة اتفاق على الفقرات بين المحكمين كي تعتبر الفقرات مقبولة في المقياسين ،وقد حصل اتفاق على (٤٥) فقرة من مقياس ادارة الذات وتم استبعاد خمس فقرات لم تحصل على نسبة القبول، وتم الاتفاق على جميع فقرات مقياس دافعية الاتقان التي كان عددها (٣٥) فقرة، (الملحق ٢).

*** وفيما يأتي قائمة بأسماء السادة المحكّمين وألقابهم العلمي وأماكن عملهم:**

ت	الاسم	مكان العمل
٤	أ.د. سعدي جاسم عطية	كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية
٥	أ.د. فاضل عبد الزهرة مزعل	كلية التربية/ جامعة البصرة
٢	أ.د. معين باقر	كلية الاداب/ الجامعة المستنصرية
٣	أ.د.سعدية كريم درويش	كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية
٦	أ.د.غادة ثاني عبد الحسن	كلية الاداب/ الجامعة المستنصرية
١	أ.د.محمد كاظم جاسم	كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية
٧	أ.م.د.الهام فاضل عباس	كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد
٨	أ.م.د.محمد عبد الكريم	كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية

- الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات:

يشير ايبل (Ebel,1972) إلى أن الغاية التي تكمن وراء إجراءات التحليل الإحصائي هي الاحتفاظ بفقرات المقياس ذات التميز التي بإمكانها تجسيد الخاصية التي طُرحت لأجلها(Ebel,1972:392). ولغرض إجراء التحليل الإحصائي لمقياس إدارة الذات، ومقياس دافعية الاتقان، فقد طبّقه البحث على عينة طبقية عشوائية مؤلفة من (٢٠٠) طالب وطالبة يدرسون في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠، وشملَ التحليل الإحصائي ما يلي:

- القوة التمييزية للفقرات:

بينت النتائج الدلالة الإحصائية لجميع الفقرات في مقياس إدارة الذات باستثناء الفقرات (٤، ١٢، ٢٣، ٣٠، ٤٠) تبين بأنها غير دالة بعد الموازنة بين ما نسبته ٢٧% العليا و٢٧% الدنيا، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (٢)

معامل تمييز فقرات مقياس الإدارة الذاتية

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
	الوسط الحسابي $\bar{x}$	الانحراف المعياري SD	الوسط الحسابي $\bar{x}$	الانحراف المعياري SD		

١	٤,١٢٩	٠,٧٢٤	٣,٠٢٧	١,٦٠٨	٦,٤٩٠	دالة
٢	٣,٤٧٣	١,١٧٢	٢,٩٩١	١,٦٧٢	٢,٤٥٢	دالة
٣	٣,٩٧٣	٠,٥٠٢	٣,٢٠٤	١,٣٣٦	٥,٥٩١	دالة
٤	٣,٧١	١,٢٠٢	٣,٥٥٦	١,٢٩٣	٠,٨٧٣	غير دالة
٥	٤,٤٢٦	٠٧٨٦	٣,٧٦٧	١,١٤٧	٤,٩٠٦	دالة
٦	٤,٢٧٨	٠,٥٢٧	٣,٣٣٤	٠,٨١٤	٩,٩٧٣	دالة
٧	٤,٥١٧	٠,٦٠٤	٣,٣٣٤	٠,٨١٤	١١,٩٨٨	دالة
٨	٤,٦٧٦	٠,٧٧٢	٣,٠٧٥	٠,٩٠٤	١٤,٠١١	دالة
٩	٤,٤٤٥	٠,٦٠٢	٣,٣١٥	٠,٨٢٨	١١,٤٧٧	دالة
١٠	٤,٤٦٤	١,٣٩٨	٣,٥٠٨	٠,٩٩١	٥,٧٨٨	دالة
١١	٤,٧٣٢	١,١٣٣	٤,١٥٨	١,٠٢٥	٣,٩٠٦	دالة
١٢	٣,٢٣٢	١,٣٨٥	٣,١٣٧	١,٣٩١	٠,٤٩١	غير دالة
١٣	٤,٢٥٨	١,٠٦٣	٣,٦٨٦	١,١٣٣	٣,٨٤٣	دالة
١٤	٣,٣٠٦	١,٣٣٦	٢,٨٠٦	١,١٧٨	٢,٩١٧	دالة
١٥	٤,٩١٧	١,٣٠٦	٤,٣٥٢	١,٢٧١	٣,٢٢٤	دالة
١٦	٤,٧٩٧	١,٣٢٤	٤,١٨٦	١,٢٦٢	٣,٤٧٤	دالة
١٧	٤,٨٥٢	١,١٠١	٤,١٧٦	١,١٥١	٤,٤١٣	دالة
١٨	٣,٥٤٧	١,٠٠٩	٢,٧١٤	١,٣٨٢	٥,٠٦٦	دالة
١٩	٥,٦١٢	٠,٨١٩	٣,١٢٨	١,٢٨٤	١٦,٩٤٥	دالة
٢٠	٥,١٤٩	١,٧٥٦	٣,١٩٥	١,٣٠٨	٩,٢٧٨	دالة
٢١	٣,٧٤١	١,٣٣٦	٢,٨٧٨	١,٢٢٩	٤,٩٣٤	دالة
٢٢	٥,٤٠٨	١,١٥٣	٣,٨٩٩	٠,٩٩٥	١٠,٣٠٤	دالة
٢٣	٢,٦٨٦	١,٦٣٩	٢,٣٥٢	١,٠٤٥	١,٧٨٤	غير دالة
٢٤	٥,٦٤٩	٠,٧٤١	٣,٧٤١	١,٣٣٦	١٢,٩٨٥	دالة
٢٥	٥,٧٥١	٠,٥٤٨	٤,٢٢٣	١,٦٤٩	٩,١٣٨	دالة
٢٦	٣,٧٨٨	١,٦٨٦	٢,٨٧٨	١,٣٥٩	٤,٣٥٧	دالة
٢٧	٤,٧٩٧	١,٠٨٤	٣,٣٥٢	١,١٧٩	٩,٣٧٩	دالة
٢٨	٥,٣١٥	٠,٨٦١	٤,٣٧٨	١,٠٦٦	٧,٠٩٧	دالة
٢٩	٣,٣٢٥	١,٦٢٣	٢,٥٨٤	١,٤٥٥	٣,٥٣٤	دالة
٣٠	٣,١٥٨	١,٦٨١	٢,٤٣٦	١,٠١٧	١,٨٢٢	غير دالة
٣١	٥,٨٢٥	٠,٥٠٩	٤,٢٥٨	١,٠٢٧	١٤,١٩٨	دالة

٣٢	٥,٢٧٨	١,٧١٣	٤,٠٣٨	١,٥٠٨	٥,٦٤٨	دالة
٣٣	٣,٦١٢	٢,٤٢٦	٢,٩٢٦	١,٥٢٧	٢,٤٨٥	دالة
٣٤	٥,٢٢٣	١,٠٩٧	٤,١١٢	١,٢٩٣	٦,٨١٤	دالة
٣٥	٣,٣٢٥	٢,٢٧١	٢,٤٩١	١,٢٦٥	٣,٣٣٣	دالة
٣٦	٣,٥٧٥	٢,٢٨٥	٢,٩٦٤	١,٤٥٣	٢,٣٤٧	دالة
٣٧	٥,٦٩٥	٠,٥٠٢	٣,٢٩٧	١,٥٧٣	١٥,١٠٢	دالة
٣٨	٥,٦٩٥	٠,٥٠٢	٤,١٦٧	١,٠٨٨	١٣,٢٣٩	دالة
٣٩	٥,٨٢٥	٠,٤٢٩	٤,١٥٨	١,١٤٦	١٤,١٦٦	دالة
٤٠	٢,٦٢١	١,٢٩٦	٢,٤٣٦	٠,٨٢٤	١,٢٥٥	غير دالة
٤٢	٤,٢٥٨	١,٦٧١	٣,٨٤٣	١,٣١٣	٢,٠٣٩	دالة
٤٣	٥,١٦٧	٠,٦٩١	٣,٧٣٢	١,٣١٦	١٠,٠٣٩	دالة
٤٤	٥,٣٤٣	٠,٧٩٨	٤,٦٠٢	١,٣٤٧	٤,٩١٩	دالة
٤٥	٣,١٩٥	٢,١٢١	٢,٢٣٢	١,٢٥٨	٤,٠٦١	دالة

يتبين من الجدول أعلاه أنّ قيم معاملات تمييز فقرات مقياس ادارة الذات كانت ذات قدرة على التمييز بين الاجابات المتطرفة حيث كانت جميع قيمها التائية المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) ماعدا خمس فقرات، وهي (٤، ١٢، ٢٣، ٣٠، ٤٠).

اما فقرات مقياس دافعية الاتقان، فكانت القيم التمييزية لجميع الفقرات دالة إحصائياً، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (٣)

معامل تمييز فقرات مقياس دافعية الاتقان

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
	الوسط الحسابي $\bar{x}$	الانحراف المعياري SD	الوسط الحسابي $\bar{x}$	الانحراف المعياري SD		
١	٤,٥٩٢	٠,٧٧٣	٤,٠١٨	١,٠٨٥	٤,٤٧٧	دالة
٢	٢,٩٤٥	١,٢٥٨	٢,١٥٨	٠,٩٨٨	٥,١١٢	دالة
٣	٤,٦٦٧	٠,٨٠٩	٣,٦٨٦	١,٠٦٥	٧,٦٢٩	دالة
٤	٣,٩٦٣	١,٢٥٨	٣,٣٩٩	١,١١٩	٣,٤٨٥	دالة
٥	٣,١٩٥	١,٣٢٢	٢,٥٢٨	١,٢٢٧	٣,٨٤٤	دالة
٦	٣,٦٣٩	١,٢٧٢	٢,٨٥٢	١,١٦٧	٤,٧٤١	دالة
٧	٤,٥١٩	٠,٨١٥	٣,٣٤٣	١,٠٦١	٩,١٤١	دالة
٨	٤,٩٣٦	٠,٢٨٣	٣,٦١٢	١,١٠٨	١٢,٠٢١	دالة
٩	٤,٩٠٨	٠,٢٩٢	٣,٣٧٨	٠,٩٥٥	١٥,٩١٥	دالة
١٠	٤,٥٤٧	٠,٨٧٨	٣,٥١٩	١,٠٤٦	٧,٨١٩	دالة
١١	٣,٢٧٨	١,٢٣٧	٢,٨٨٩	١,٣٢٦	٢,٣٢٢	دالة
١٢	٤,٥٩٣	٠,٧٧٤	٣,٤٤٥	١,٠٢٧	٩,٢٨٥	دالة
١٣	٤,٣١٥	٠,٧٠٦	٣,٢٩٧	١,١٠٥	٨,٠٦٨	دالة
١٤	٤,٨٠٦	٠,٥٣٨	٣,٤٠٨	١,١٣٧	١١,٥٦٣	دالة
١٥	٤,٦٩٥	٠,٥٧٢	٣,٥٧٥	١,٠٧٩	٩,٥٤٣	دالة
١٦	٤,٧٩٧	٠,٥٩٣	٣,٦٢٨	٠,٩٨٣	١٠,٥٧٤	دالة
١٧	٤,٧٦٩	٠,٤٨٦	٣,٣٩٩	٠,٩٨٦	١٢,٩٦٧	دالة
١٨	٤,٩٥٤	٠,٢٥٢	٣,٤٩١	١,١١٥	١٣,٣٠٤	دالة
١٩	٤,٦٧٦	٠,٧٩٦	٣,٤٦٤	٠,٩٨١	٩,٩٨٧	دالة
٢٠	٣,٨٢٥	١,٤٠٧	٣,٤٣٦	١,١٩٥	٢,١٩٢	دالة
٢١	٤,٥٨٤	٠,٨٦٧	٣,٢٧٨	١,٠٩٨	٨,٩٣٧	دالة
٢٢	٤,٦٥٨	٠,٧٦٤	٣,٦٨٦	٠,٩٩٣	٨,٠٧٣	دالة

٢٣	٤,٥٦٥	٠,٦٧٤	٣,٤٨٢	١,١٢٤	٨,٥٩٨	دالة
٢٤	٤,٤٦٤	٠,٧٤٢	٣,٤٤٥	١,٠٩٧	٧,٩٩٧	دالة
٢٥	٤,٧١٤	٠,٥٩٧	٣,٤٥٤	١,١٢٣	١٠,٢٩٧	دالة
٢٦	٤,٦١٢	٠,٦٦٨	٣,٠٩٣	١,١٣٤	١٢,٠٧٧	دالة
٢٧	٤,٤٦٤	٠,٧٢٩	٣,٨٧٨	١,٠٣٧	٤,٧٧٨	دالة
٢٨	٤,٥١٩	٠,٧١٧	٣,٦٥٨	١,١١٣	٦,٧٦٧	دالة
٢٩	٤,٠٦٥	١,٠١٧	٣,٣٨٩	١,٠٣٨	٤,٨٣٢	دالة
٣٠	٢,٧٥٨	١,١١٩	٢,٢٤١	١,١٠٣	٣,٤٣٥	دالة
٣١	٢,٩٣٦	١,١٤٧	٢,٤٠٨	١,٠٧٧	٣,٤٨٩	دالة
٣٢	٣,٣٠٤	١,٣٢٤	٢,٥٨٤	١,١٣٧	٣,٦٩٦	دالة
٣٣	٤,٦٨٦	٠,٦٥١	٣,٦٠٢	١,٢٠٨	٨,٢١٢	دالة
٣٥	٤,٥٩٣	٠,٧٣٧	٣,٥٦٥	١,١٢٨	٧,٩٢١	دالة

- العلاقة بين درجة الفقرة ودرجة المقياس الكلية:

إن هذه الطريقة تُعدّ من أغلب الطرق استعمالاً في تحليل الاختبارات والمقاييس الخاصة بالجوانب النفسية؛ بسبب ما تتسم به من تعيين لمستوى ودرجة تجانس وتطابق فقرات المقياس عند قياس الظواهر والجوانب السلوكية للأفراد (Allen&Yen, 1979: 124)، ويستعمل معامل أو مكافئ ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لاستنباط علاقة درجة كل فقرة من المقياس بدرجته الكلية (Nunnally,1978:280) والجدولان (٤) و(٦) يوضحان معاملات ارتباط كل فقرة لمقياسي إدارة الذات، ودافعية الاتقان على التوالي.

جدول (٤)

معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة مقياس إدارة الذات الكلية

تسلسل الفقرة	قيمة معاملات الارتباط	تسلسل الفقرة	قيمة معاملات الارتباط	تسلسل الفقرة	قيمة معاملات الارتباط	تسلسل الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٢٠٨	١٣	٠,٢٢٢	٢٤	٠,٥٨٤	٣٥	٠,١٩٦
٢	٠,١٩٩	١٤	٠,٢١٠	٢٥	٠,٣٥٦	٣٦	٠,١٣٩
٣	٠,٣٣٢	١٥	٠,١٦٨	٢٦	٠,١٣٩	٣٧	٠,٦٥٩
٤	٠,٠٨٢	١٦	٠,٣٣١	٢٧	٠,٤٢٥	٣٨	٠,٦١٦
٥	٠,٢٧١	١٧	٠,٣١٠	٢٨	٠,٤٩٨	٣٩	٠,٦٧٦
٦	٠,٤٠٨	١٨	٠,٢٩٢	٢٩	٠,٢٢٠	٤٠	٠,٠٢٠
٧	٠,٤٤٧	١٩	٠,٦٢٠	٣٠	٠,٣٢٨	٤١	٠,٦٤٤
٨	٠,٤٨٥	٢٠	٠,٤٥٢	٣١	٠,٥٧٣	٤٢	٠,٢٣١
٩	٠,٣٧٨	٢١	٠,٣٤٩	٣٢	٠,٤٦٣	٤٣	٠,٥٧٢
١٠	٠,٣٦٢	٢٢	٠,٥٨٤	٣٣	٠,١٤٨	٤٤	٠,٢٦٦
١١	٠,٢٥٥	٢٣	٠,٠٣١	٣٤	٠,٤٠٢	٤٥	٠,٢٤٢
١٢	٠.٠٥٤						

يتضح من الجدول (٤) ان معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ماعدا الفقرات (٤٠,٣٠,٢٣,١٢,٤) غير دالة، واستنادا الى معاملات التمييز ومعامل الاتساق الداخلي اصبح مقياس ادارة الذات بصورته النهائية يتألف من (٤٠) فقرة، (ملحق ١)، والجدول (٥) يمثل المجالات وفقراتها بالشكل النهائي لمقياس إدارة الذات.

جدول (٥)

توزيع فقرات مقياس إدارة الذات على وفق مجالاتها

ت	المجال	الفقرات
١-	إدارة الوقت	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨
٢-	إدارة الانفعالات	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦
٣-	إدارة العلاقات الاجتماعية	١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤
٤-	إدارة الثقة بالنفس	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢
٥-	إدارة الدافعية الذاتية	٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠

جدول (٦)

معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة مقياس دافعية الاتقان الكلية

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٠,٤٢٥	١٩	٠,٤٦١
٢	٠,٣٤٦	٢٠	٠,٥٣١
٣	٠,٤٠١	٢١	٠,١٦٢
٤	٠,٣٩٧	٢٢	٠,٥٥١
٥	٠,٥١١	٢٣	٠,٤٠٩
٦	٠,٤٥٥	٢٤	٠,٦١٠
٧	٠,٥٣٧	٢٥	٠,٣٩٦
٨	٠,٤٣٥	٢٦	٠,٤١٦
٩	٠,٤٧١	٢٧	٠,٥٨٩
١٠	٠,٣٧٨	٢٨	٠,٤٩٩
١١	٠,٥٤٥	٢٩	٠,٥٥٢
١٢	٠,٤٩٦	٣٠	٠,٤٩٠
١٣	٠,٣٤٦	٣١	٠,٦٥٣
١٤	٠,٦٢١	٣٢	٠,٣٦٦
١٥	٠,٤٦٥	٣٣	٠,٥١١
١٦	٠,٣٦٦	٣٤	٠,٣٩٩
١٧	٠,٤٧٠	٣٥	٠,٤٦٥
١٨	٠,٥٨٧		

يتضح من الجدول (٦) ان معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وعليه فإن مقياس دافعية الاتقان يتألف من (٣٥) فقرة، (ملحق ٢).

- مؤشرات الصدق والثبات للمقياسين:

١- الصدق (Validity):

إنّ الصدق يُعدّ من السمات ذات الأهمية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إنشاء المقاييس النفسية، والمقياس الذي يتسم بالصدق يُعدّ المقياس الذي يلبي الوظيفة التي حُدّد لتحقيقها على نحوٍ جيد.

- الصدق الظاهري (Face validity):

يعد الصدق الظاهري مَعلَماً من معالم الصدق المطلوب في بناء المقاييس النفسية، ويمكن تحقيق مثل هذا الجنس من الصدق اعتماداً على فكرة مستوى ودرجة ملاءمة المقياس لما يقوم بقياسه(Ebil,1972: 555)، وقد قام الباحثان بتقييم الصدق الظاهري من خلال عرض المقياسين على عددٍ من السادة المحكّمين لغرض الحكم على مدى صلاحيتهما في قياس الصفات أو الخصائص التي يُراد قياسها. وكما ذُكر سابقاً لبيان رأيهم بفقرات المقياسين ومدى ملاءمتها للمجال الذي تقيسه.

- مؤشرات صدق البناء(Construct Validity):

ومعنى صدق البناء هو تحليل فقرات المقاييس بالاعتماد على البناء النفسي للصفة التي يُراد قياسها، أو في مجال مفهوم نفسي محدد(Cronbach, 1976:151) أي انه المدى او المستوى الذي بمقتضاه يمكن تحديد أن القياس يمتلك بنية نظرية معينة أو صفة محددة (Anastasi, 1976:151). وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق باستخراج معاملات التمييز لفقرات المقياسين، وتم استخراج معيار آخر وهو إيجاد "العلاقة بين درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس" لكلا المقياسين ،حيث تُعتبر درجة المقياس الكلية بوصفها قياسات لحظية محكية عبر علاقتها الارتباطية بالنقاط التي أحرزها الأفراد على فقرات المقياس، بالتالي تم الاحتفاظ بالفقرات التي تكون قيم معاملات ارتباطها بدرجة

المقياس الكلية ذات دلالة إحصائية، ووفقاً لهذا المؤشر أُعتبِر المقياسان يتصفان بصدق البناء، كما سبق التنويه عن ذلك، الجدولان (٤) و(٦) في إجراءات تحليل الفقرات.

٢- الثبات (Reliability):

حسب تعريف مارشال، الثبات هو اتساق وتناسق في نتائج المقياس (Marshall,1972: 4)، وقد أُستُخرج الثبات للمقياسين بطريقة الاتساق عبر استعمال معادلة الفا كرونباخ، إذ وصل معامل ثبات مقياس إدارة الذات إلى (٠,٨٧)، وتُعد هذه النتيجة عالية بالنسبة لمعامل الثبات، في حين وصل معامل ثبات مقياس دافعية الاتقان إلى (٠,٨٦).

- الوسائل الإحصائية:

تلبيةً لأهداف البحث الراهن وتحقيقاً لها، قام الباحثان بالاعتماد على نظام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) في جميع المعالجات الخاصة بالإحصاء، سواء من أجل التثبّت من السمات السيكومترية لأداتي البحث والتحقق منها، أو من أجل الحصول على النتائج واستخراجها، ومن هذه الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحثان (نسبة الاتفاق، والاختبار التائي لعينة واحدة t–Test، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

- **الهدف الاول:** قياس ادارة الذات لدى طلبة الجامعة، لتحقيق الهدف الحالي قام الباحثان باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لغرض تعرّف دلالة الفروق بين الوسط الحسابي للنقاط التي أحرزها أفراد العينة والوسط الفرضي للمقياس، إذ بلغ الوسط الحسابي لأفراد العينة (١٥٤,٨٤٧)، أما الوسط الفرضي للمقياس فقد بلغ (١٢٠)، بينما بلغ الانحراف المعياري (١٤,٤٦٦)، والجدول الآتي يوضح النتائج التي ظهرت.

جدول (٧)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرّف دلالة الفروق بين متوسط نقاط أفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس إدارة الذات

المتغير	حجم العينة	الوسط الحسابي $\bar{x}$	الانحراف المعياري SD	الوسط الفرضي M	درجة الحرية df	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة
						المحسوبة	الجدولية		
ادارة الذات	٢٠٠	١٥٤,٨٤٧	١٤,٤٦٦	١٢٠	١٩٩	٣٣.٥٥	١,٩٦٠	٠,٠٥	دالة

يتبين من الجدول (٧) أنّ القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) بلغت (١,٩٦٠)، وهذا يوضح أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسط النقاط التي أحرزها أفراد العينة والوسط الفرضي لمقياس إدارة الذات، وكان الفرق لصالح متوسط النقاط التي أحرزها أفراد العينة، ومن ذلك نستنتج ارتفاع مستوى إدارة الذات عند طلبة الجامعة، ويشير هذا الى أن طلبة الجامعة أكثر فعالية في التعرف على المعلومات المتوافرة لديهم وإمكانية معالجة هذه المعلومات وتوظيفها، وأن طلبة الجامعة اكثر جودة في المواقف التنافسية من الاخرين، من جهة أخرى، لدى طلبة الجامعة حاجة الى التفوق وهم يسعون لان يكونوا مساوين من حيث الكفاءة للآخرين أو أفضل منهم ويمتلكون القدرة على اتخاذ قراراتهم معتمدين على أنفسهم وبإمكانية تطوير المهارات اللازمة للحصول على الاشباع ويصلون الى أهدافهم وغاياتهم دون مساعدة الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهذلي ٢٠١٠) ودراسة (الطهراوي ٢٠١٦) واختلفت مع دراسة (جابر ٢٠٠٩) ودراسة (بركات ٢٠٠٩).

– **الهدف الثاني:** قياس دافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة: تحقيقاً لهذا الهدف استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي البالغ (١٠٥)، واظهرت النتائج أنَّ الفرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرّف دلالة الفروق بين متوسط النقاط التي أحرزها أفراد العينة والوسط الفرضي لمقياس دافعية الإتقان

حجم العينة	الوسط الحسابي $\bar{x}$	الإنحراف المعياري SD	الوسط الفرضي M	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٢٠٠	١٢٠,٥٣٥	١١,٨٧٦	١٠٥	١٨.٥١٦	١,٩٦0	دال عند مستوى (٠,٠٥)

ويمكن تفسير هذه النتيجة من ان طلبة الجامعة يتمتعون بدافعية اتقان عالية في مجالهم الدراسي الحيوي.

الهدف الثالث: تعرّف دلالة الفروق لمتغيري البحث على وفق التخصص (علمي–إنساني):

بعد أن قام الباحثان بالإجراءات الإحصائية المستوجبة لهذا الهدف، تبين أن الوسط الحسابي ($\bar{x}$) للتخصص العلمي لمتغير إدارة الذات بلغ (١٥٥,٩٠) درجة، بانحراف معياري قدره (١٢,٨٣٦) درجة. في حين بلغ الوسط الحسابي ($\bar{x}$) للتخصص الإنساني (١٥٣,٥٨٨) درجة، بانحراف معياري قدره (١٥,٧٨٥) درجة، أما متغير دافعية الاتقان بلغ الوسط الحسابي ($\bar{x}$) للتخصص العلمي (١٢٢,٠٨) بانحراف معياري قدره (١٠,٥٢) درجة، في حين بلغ الوسط الحسابي ($\bar{x}$) للتخصص الإنساني (119,85) درجة، بانحراف معياري (SD) قدره (12,76) درجة. وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق، استخدم الباحثان معادلة الاختبار التائي (t–Test) لعينتين مستقلتين، وبعد إجراء ما ينبغي إجراؤه من عمليات إحصائية، تبين أن القيمة التائية المحسوبة للفروق لمتغير إدارة الذات على وفق التخصص قد بلغت (١,١٢٨)، أما لمتغير دافعية الاتقان قد بلغت (٠,٥١٩)، وعند مقارنتهما بالقيمة التائية الجدولية المناظرة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) البالغة (١,٩٦٠)، تبين أن الفروق ليست بذات دلالة إحصائية على صعيد المتغيرين (إدارة الذات، دافعية الاتقان)، الجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

دلالة الفروق في متغيري إدارة الذات ودافعية الاتقان على وفق متغير التخصص

المتغير	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		دلالة الفروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
إدارة الذات	علمي	١٠٠	١٥٥,٩٠	١٢,٨٣٦	١٩٨	١,١٢٨	١,٩٦٠	ليست بذات دلالة إحصائية
	إنساني	١٠٠	١٥٣,٥٨٨	١٥,٧٨٥				
دافعية الاتقان	علمي	١٠٠	١٢٢,٠8	1٠,٥٢	١٩٨	٠,٥١٩	١,٩٦٠	ليست بذات دلالة إحصائية
	إنساني	١٠٠	١١٩,٨5	١٢,٧6				

ويبدو من الجدول أن متغيري البحث الحالي، إدارة الذات ودافعية الاتقان، لا يتأثران بالتخصص سواء كان علمياً أو إنسانياً، مما يشير إلى أن أجواء الدراسة متقاربة من حيث إدارة الذات أو دافعية الاتقان وأنهما ضروريان لكل طالب أو طالبة، على الرغم من التباين بين الاختصاصين في مضمون المواد الدراسية، وأن الاختصاصين يتطلبان إدارة ذات لاستثمار الوقت والجهد بغية تحقيق النجاح، وفي الوقت ذاته، لابد من دافعية لتحرير الذات لإتمام السلوك الساعي لتحقيق الطموح المرجو من العملية الدراسية.

ويرى الباحثان أن متغيري البحث الحالي يعتبران سمتين أساسيتين في كل فرد مهما كان تخصصه سواء كان هذا التخصص اجتماعياً أو أدبياً أو بصورة عامة إنسانياً أو التخصص العلمي الصرف، كون كل سلوك يحتاج إلى تخطيط وحسن تنفيذ وتوجيه صحيح لأي عمل من أجل تحقيق الفائدة المرجوة، ولابد من إدارة ذات قادرة على تحقيق النجاح وتجاوز الصعوبات والمواقف وكل الظروف التي تحول دون ذلك، وفي الوقت ذاته ومُلازمة له، لابد من دافعية الاتقان ليصبح الجهد المبذول متكاملاً من حيث حُسن إدارة الذات وتوجيهها ودافعية لتنفيذ ما خُطط له بشكل سليم، بالشكل الذي يكفل النجاح وتحقيق الأهداف التي يسعى طلبة الجامعة لتحقيقها.

– **الهدف الرابع:** تعرف العلاقة بين ادارة الذات ودافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة: لتعرف العلاقة بين متغيري البحث (ادارة الذات، دافعية الاتقان) استعمل الباحثان

معاملات ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية، واتضح ان معاملات الارتباط بين ادارة الذات ودافعية الاتقان يساوي (٠,٥٨) وهي علاقة موجبة.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط هذه، استخدم الباحثان معادلة الاختبار التائي (t–Test) المعدّة لهذا الغرض، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (١٠,٠٣٦) وهي أكبر من نظيرتها الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) والبالغة (١,٩٦٠)، مما يشير أن العلاقة الارتباطية بين إدارة الذات ودافعية الاتقان علاقة حقيقية وليست عبثية أو متأتية من الصدفة، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث

حجم العينة N	معاملات ارتباط بيرسون r	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
٢٠٠	٠,٥٨	١٠,٠٣٦	١,٩٦٠	دالة

وتشير دلالة معاملات الارتباط بين إدارة الذات وبين دافعية الاتقان إلى التفاعل من حيث التأثير بينهما، وإن إدارة الذات بأبعادها المختلفة لها اثر فعال في دافعية الاتقان وتشكلها، وان ادارة الذات تجعل طلبة الجامعة يتحكمون بانفعالاتهم، كما ترى النظرية الاجتماعية أن الفرد هو ظاهرة تتسم بالتعقيد ورغم هذا فهي قابلة للتنبؤ بها بشكلٍ كفوء بالاستناد إلى التفاعل الحتمي المشترك بين البنية البيولوجية للشخص والعمليات النفسية الداخلية له وبين محيطه البيئي الذي يعيش فيه، وينبغي اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، وايضا لديهم الدافعية لمواجهة مشكلاتهم، كما وتمكّنهم من عمل علاقات اجتماعية يكللها النجاح مع أشخاصٍ آخرين عن طريق التعرّف على المشاعر والانفعالات الخاصة بهم، وهنا بالتالي يتوقف نجاح الطالب والطالبة على مدى جودة إدارتهم لذاتهم، وهذا مما ينعكس ويؤثر في دافعية الاتقان لديهم.

التوصيات:

بعد الحصول على النتائج، يوصي الباحثان بما هو آت:

١- وضع خطط واستراتيجيات ترمي إلى تطوير طلبة الجامعة وتُمكِّنهم من المشاركة الفاعلة في البيئة المحيطة وفي المجتمع، والاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ لديهم في أنشطة تطور شخصياتهم وتنميها.

٢- عمل دورات تطويرية وورش عمل لتنمية مهارة الإدارة الذاتية عند طلبة الجامعة وتعزيزها.

٣- إقامة ورش عمل تدريبية وتوعوية لتنمية مفهوم دافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة وتعزيزها باعتبارهم شريحة مهمة من المجمع .

المقترحات:

يقترح الباحثان ما يأتي:

- إجراء دراسة عن ادارة الذات وعلاقتها مع متغيرات نفسية منها: الصحة النفسية، وحل المشكلات ،واتخاذ القرار والاتزان الانفعالي .
- اجراء دراسة لإعداد برنامج ارشادي او تدريبي لتنمية مهارة ادارة الذات لدى طلبة الجامعة.
- اجراء دراسة ارتباطية بين دافعية الاتقان ومتغيرات نفسية اخرى منها :مهارات الحياة، الاساليب المعرفية ، تنظيم الذات ،جودة الحياة،حل المشكلات.
- اجراء دراسة للمتغيرات نفسها على عينات أخرى مثلاً المرحلة الاعدادية او الموظفين.

المصادر

اولا: العربية

- ابو حطب، فؤاد صادق، (٢٠٠٠) علم النفس التربوي ، مكتبة الانجلو المصرية.
- ابو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط٤، دار النشر للجامعات، القاهرة – مصر.

- ابو مسلم ،محمود احمد ،والموافي ،فؤاد حامد (٢٠١٢).مهارة ادارة الذات وعلاقتها بالتوافق المهني للمعلم ،مجلة بحوث التربية النوعية بجامعة المنصورة ،ع (٣٤) ،ص ص١٥٠-١٥٥.
- ابو هدروس ،ياسرة (٢٠١٥). ادارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الانظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الاقصى ،مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين ،١(١٦) ،ص ص ٣٦٩-٤٠٧.
- الازيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩٩) اسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل.
- الثقفي ،ابتسام دره (٢٠٠٥).ادارة الذات لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة ام القرى ،السعودية .
- جابر، عبد الحميد جابر، (٢٠٠٩)، نظريات الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- خليفة،عبد اللطيف محمد(٢٠٠٠) الدافعية للانجاز،دار الغريب،القاهرة.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٩) مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.
- الزهيري، ابراهيم عباس (٢٠٠٨)، الادارة المدرسية والصفية منظومة الجودة الشاملة، ط١، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- سيد.مصطفى،علي احمد(٢٠١٣)التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بالدافعية والرضا عن الحياة.المملكة العربية السعودية ،المكتبة الالكترونية.
- الشناوي ،محمد محروس(١٩٩٤). نظريات الارشاد والعلاج النفسي ،القاهرة ،دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع .
- الطهراوي،جميل حسن (٢٠١٦).ادارة الذات وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى زوجات شهداء حرب ٢٠١٤ في غزة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ،غزة .

- عباس، فيصل (١٩٨٢): الشخصية في ضوء التحليل النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت.
- العبودي، طارق محمد. صالح، علي عبدالرحيم (٢٠١٥) علم النفس الايجابي (رؤى معاصرة)،معالم الفكر .لبنان.
- علاونة، شفيق، (٢٠٠٤)، علم النفس العام، دار المسرة عمان الاردن.
- علوي، حسين محمد (١٩٨٨): نحو توافق افضل بين خصائص الفرد وبيئة العمل والتنظيم، مجلة العلوم الاجتماعية، مج(١٦)، ع(١٤).
- عودة،كهرمان هادي(٢٠١٦)، المبادأة وعلاقتها بدافعية الاتقان ومركز السيطرة لدى طلبة الجامعة،اطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية ابن رشد،جامعة بغداد.
- غباري، ثائر احمد (٢٠٠٨) الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.
- فاضل ،علي رمضان (٢٠١١) .قوة السيطرة على النفس ، القاهرة ،الدار العالمية للكتب الانسانية .
- الفرماوي، محمد يونس(١٩٨٥)، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمود، هويده (٢٠١٢). الصلابة النفسية وادارة الذات وعلاقتهما بالصحة النفسية والنجاح الاكاديمي في ضوء المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية، مجلة دراسات عربية في علم النفس بمصر، ١١(٥٤١)، ص ص٣٣٠-٤٠٠.
- مصطفى، علي احمد سيد (٢٠١٠)، البناء العاملي لدافعية الاتقان واثره على تبني اساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(١٠١).
- معمرية، بشير (٢٠١٣) سيكولوجية الدافع الى الانجاز تقنين اربعة استبيانات لقياسه، الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية، عدد(٣٠).

- الملاح، نادر محمد (٢٠٠٣)، طراز الشخصية، مكتبة البحرين للنشر والتوزيع، المنامة.
- ملحم، سامي (٢٠٠٠)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الاردن.
- المنيزل، عبد الله فلاح (١٩٩٢)، أزمة الهوية دراسة مقارنة بين الاحداث الجانحين وغير الجانحين، مجلة دراسات، مجلد، ٢١ ، عدد١ .
- المهيري، عبدالله (٢٠٠٤)، فن ادارة الذات، ط١، الدار العربية للنشر والتوزيع، بيروت.
- الهذلي، رخوة عمران (٢٠١٠)، ادارة الذات وعلاقتها بالابداع الاداري لدى مديرات ومساعدات ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.
- هلال، حسام محمد منشد، (٢٠٠٤)، التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإسلامية، جامعة كربلاء.

ثانيا: الأجنبية:

- Allen M.J. & Yen, W.M (1979): Introduction to Measurement Theory, California, Brooks Cole.
- Anastasi, Anne (1976): Psychological testing, New York, Macmillan company, 8th.ed.
- Bavelas (1960): Leadership: mana function administrative seince quarterly.
- Bayliss,E(2007) .Barries to self management &quality of life outocomes in seniors with bidies ,Annual of family medicine,(5),395-402.

- Bislop, M, Frain, M.P. & Tschopp. M.K (2008). Self-management, precieved control ,and subjecte quality of life in multiple sclerosis:An exploratory study rehabilition counseling Bulletin.
- Cronbach, L.J. (1976). Essentials of Psychological Testing, Harper and Row, New York.
- Eble, RL. (1972): Essentials of educational measurement: Prentice, hall Englewood cliffs, INC.
- Holt, R, & Irving, L (1971): Assessing Personality Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Jessup, S. (1995): Teacher perceptions of the essential skills in classroom management and Discipline. University of Wollongong in New South Wales (master thesis). Retrieved from https://www.aare.edu.au/publications-database.php/1114/.
- Lazaruse, R. (1963): Personality and adjustment, prentice Hall, Inc. Engle wood cliffs, New York.
- Marshall, J. and Hales, L. (1972): Essentials of Testing. Reading, Mass. Addison-Wesley Publishing Company, New York.
- Minzner,K.E.(2008).Using self – management to homework completion and grads of students with learning disabilities .
- Nunnally (1978): Psychometric Theory, 2nd ed, New York, McGraw Hill.

- Powell, L.M.(2014): Teachers' perspectives on classroom management: confidence,strategies, and professional development: a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Educational Psychology at Massey University, Auckland, New Zealand (Doctoral dissertation, Massey University).
- Srephen ,M.(2008).Self management Retrieved December 19,2011 from http://www.autism .orq/self management .html
- Wilson, K. S. (2006): Teacher perceptions of classroom management practices in public elementary schools. University of Southern California. (Doctoral dissertation).

ملحق (١)

مقياس إدارة الذات بصورته النهائية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة:

يقوم الباحثان بدراسة علمية لذا تضع بين يديك مجموعة من الفقرات ، ارجو قراءتها بتمعن والإجابة عنها بدقة خدمة للبحث العلمي. علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وان الإجابة لا يطلع عليها احد سوى الباحثان ولا داعي لذكر الاسم.

طريقة الإجابة:

ضع علامة (✓) في الحقل الذي تراه مناسباً وأمام كل فقرة من الفقرات، مع مراعاة عدم ترك أية فقرة دون إجابة وعدم وضع علامتين على فقرة واحدة.

مثال:

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً
١-	احمل التلميذ مسؤولية سلوكه غير المناسب		✓			

معلومات عامة

- الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

- التخصص : علمي ☐ ادبي ☐

الباحثان/م.د. سلام أحمد غجر و م.د. منال صبحي مهدي

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً
١-	انجز المهام المطلوبة في الوقت المحدد					
٢-	اواضب بحضور المحاضرات					
٣-	اخصص وقتا لترتيب بيتي يوميا					
٤-	اخطط لمستقبلي بعد التخرج					
٥-	اخصص وقتا لترفيه مع اصدقائي					
٦-	احترم مواعيدي مع الاخرين					
٧-	احدد الاولويات لأداء المهام التي اقوم بها					
٨-	لدي قدرة على تحديد الوقت المستغرق لانجاز مهامي المختلفة					
٩-	اتمتع بالصبر في جميع المواقف					
١٠-	مزاجي سئ في معظم الاوقات					
١١-	من الصعب استثارتي انفعاليا					
١٢-	لدي القدرة على طرد الحدث من ذاتي					
١٣-	أتصرف بشكل عصبي عندما ينتابني الملل في المدرسة					
١٤-	أسيطر على نفسي عندما انزعج إثناء عملي في المدرسة					
١٥-	ألوم نفسي أذا لم أتمكن من تحقيق أهدافي في الصف					
١٦-	اهدئ انفعالاتي الناتجة عن اية مشكلة تواجهني					
١٧-	يسعدني ان اكون مؤثرا في الاخرين					
١٨-	اتسامح مع من يسئ لي					
١٩-	ارحب بقيادة المناقشات الجماعية					
٢٠-	امتنع عن الحديث مع الناس المختلفين معي بالراي					
٢١-	اتجنب المواقف التي اتخذ فيها قرارات تخص الاخرين					
٢٢-	يبوح لي اصدقائي باسرارهم الخاصة					
٢٣-	يطلب اصدقائي النصيحة مني عند الحاجة					
٢٤-	اتبع الاخرين اكثر من قيادتي لهم					
٢٥-	اشعر بالثقة بقدراتي في معظم الاوقات					

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً
٢٦-	انا غير راض عن نفسي					
٢٧-	اتخذ قرارات صائبة باستمرار					
٢٨-	قدراتي تؤهلني للنجاح في الحياة					
٢٩-	لا اضع نفس في مواقف تقلل احترامي امام الاخرين					
٣٠-	اعرف طبيعة الاعمال التي اجيدها					
٣١-	اكرر المحاولة عند فشلي بعمل ما					
٣٢-	اثق بقدراتي للتعامل مع المشكلات					
٣٣-	اصر على انجاز المهام التي بدأت بدائها					
٣٤-	أكافئ نفسي حين إتمامي للمهام الصعبة					
٣٥-	لدي قدرة على تجاوز الصعاب					
٣٦-	استطيع تحقيق النجاح					
٣٧-	اجد صعوبة بمواجهة الاحداث غير السارة					
٣٨-	اميل الى ان احقق نجاحا يشيد به الجميع					
٣٩-	توجد اشياء تمنعني من تحقيق طموحاتي					
٤٠-	اتغلب على الأحداث السيئة بنجاح					

ملحق رقم (٢)

مقياس دافعية الاتقان بصيغته النهائية

١	اجيد القيام بواجباتي بمفردي					
٢	لا احتاج المساعدة من احد اثناء العمل					
٣	تربكني الواجبات الكثيرة					
٤	انا المسؤول الأول عن أي تقصير بواجبي					
٥	اخفاقي في دروسي بسبب مدرس المادة					
٦	لا استطيع ترك الامور بلا نهاية جيدة					
٧	لدي القدرة على أداء مهمتي بنجاح					
٨	لدي القدرة على التحكم بقدراتي					
٩	التعليم يثير قدراتي ويستحثها					
١٠	تثيرني المهمات الصعبة					
١١	اميل الى التحدي بأنجاز مهماتي بنجاح					
١٢	يستهويني التحدي في المهمات					
١٣	احب العمل الجديد والصعب					
١٤	أحب ان اسأل عن كل شيء في حياتي					
١٥	أحاول الوصل الى الموضوعات الدراسية بنفسي					
١٦	عندما اقع في خطأ ما فأنني احب ان اتوصل الى الإجابة الصحيحة					
١٧	احب الاستطلاع والاستكشاف					
١٨	اشعر بالمتعة عند القيام بالتعلم					
١٩	اعمل بشكل مستقل دون مساعدة الاخرين					
٢٠	نجاحي مجهودي وبسبب قدرات الخاصة					
٢١	انا مستقل عن البيئة والاخرين					
٢٢	حبي لعملي وانجازه بأتقان ينبع من الداخل					
٢٣	احب الاستقلال في اتقان مهماتي					
٢٤	اتعلم فرديا وذاتيا دون مساعدة الاخرين					
٢٥	احب التفوق في التحصيل					
٢٦	احب الاستقلال بكل شيء					

٢٧	ارغب بالعمل الجديد والصعب					
٢٨	يزداد تفوقي عند القيام بأعمالي بنفسي					
٢٩	اتحمس للانشطة الخطرة					
٣٠	اتحمل أعباء فشلي بنفسي					
٣١	الجامعة هي المسؤول الأول والأخير عن فشلي					
٣٢	رئيس القسم يكون لي عداوة شخصية					
٣٣	صعوبة المادة سبب فشلي					
٣٤	التحدي يقتل الامل بالنجاح لدي					
٣٥	ارغب بالمواد الدراسية السهلة					

بناء نموذج لتقويم كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي وتطبيقه

م.م سماء علاء خليل

تربية الكرخ الاولى/ ثانوية المتميزين في الحارثية

Samaalganabe@gmail.com

بناء نموذج لتقويم كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي وتطبيقه

م.م سماء علاء خليل

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى بناء نموذج لتقويم كتاب التاريخ في الصف الخامس الأدبي، وتقويم كتاب التاريخ في ضوء النموذج. وبعد تحديد المجتمع الممثل للبحث من المدارس الثانوية الصباحية والبالغ حجمه (١١٦) مدرسة، بلغ حجم العينة الممثلة للبحث (٤٦٦) مدرسا ومُدرسة في المدارس التي تمثل مجتمع البحث، واعتمدت الباحثة الاستبانة في بناء انموذجها باتباع الخطوات العلمية المطلوبة فتوصلت الى نموذج تقويم كتاب التاريخ الذي يتكون من (٩١) فقرة موزعة بين سبعة مجالات: اهداف تدريس التاريخ، ومفردات الكتاب، ومحتوى الكتاب، ولغة الكتاب، والوسائل التعليمية، والاخراج الفني للكتاب، والتقويم. واتبعت اسلوب دلفي ذي الجولات الثلاث للتوصل الى الانموذج النهائي. وبعد التوصل إلى الشكل النهائي للانموذج، بدأت الباحثة بتطبيقه على عينة البحث، بواسطة برامج التواصل الاجتماعي والاميلات الشخصية لهم، وتوصلت الى نتائج متنوعة واوصت ببعض التوصيات واقترحت بعض المقترحات.

Building a model for evaluating the history book for the fifth grade literary and its application

Sama Alaa Khaleel

The current research aims to build a model for evaluating the history book in the fifth literary grade, and evaluating the history book in the light of the model. After defining the representative community for the research from the morning secondary schools of (116) schools, the sample size represented for the research reached (466) male and female teachers in the schools that represent the

research community, and the researcher adopted the questionnaire in building her model by following the required scientific steps, and she came up with a history book evaluation model that It consists of (91) paragraphs distributed among seven areas: Objectives of teaching history, book vocabulary, book content, book language, teaching aids, book art direction, and calendar. And I followed the Delphi method of three rounds to reach the final model. After reaching the final form of the model, the researcher began to apply it to the research sample, through social networking programs and personal emails to them, and reached various results and recommended some recommendations and suggested some suggestions.

الفصل الأول / التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

تواجه مادة التاريخ في الصف الخامس الادبي مشكلات عدة افرزتها نتائج الدراسات السابقة، وعلى ذلك اصبح الهدف الرئيس في عملية تعليم مادة التاريخ هو اتقان الحقائق والمعلومات دون الاهتمام بمدى حاجة الطلبة، أو علاقتها بميولهم وقدراتهم أو مدى افادتهم منها في حياتهم (ابراهيم وأحمد، ١٩٦٨: ٤٧).

وكثيراً ما كان الطلبة يشعرون بصعوبة المادة وجفافها وينصرفون عنها الى الملخصات او الكتب الخارجية للحفظ والاستظهار والتدريب على اسئلة الامتحانات ويرجع ذلك إلى اجتماع البعد المكاني والبعد الزماني في بعض فروع المواد الاجتماعية مما يصعب على الطلبة ادراكه ، بينما لا توجد تلك الصعوبة في المواد الاخرى كالمواد العلمية ، واذا كان من الممكن ان يتلاشى البعد المكاني بالنسبة للجغرافية او التربية الوطنية فانه من الصعوبة تحقيق ذلك بالنسبة للتأريخ ؛ ذلك لان التاريخ متعلق بالماضي الذي لا يمكن الانتقال إليه او التعبير عنه الا في اطر لفظية تحتوي رموزاً تحاول ان تعبر بها عن مجريات احداث وامور وقعت في عصور مضت وانتهت (دندش، ٢٠٠٣ : ١٠٠) . وترى الباحثة أن مشكلة البحث تتجسد في أن كتب التاريخ المعتمدة في المرحلة

الاعدادية لاسيما الصف الخامس الأدبي لا تراعى فيها الممارسات العلمية والتطبيقية اللازمة وهذا ما يجعل الطلبة يتلقون مادة لها قوالب جافة جامدة.

أهمية البحث :

إن نجاح عملية تدريس مادة التاريخ تشترط توافر العناصر الأساسية لها كالمنهج الجيد والمدرس الناجح والطريقة التدريسية الملائمة والوسائل التعليمية الملائمة ، إذ تعد المناهج العمود الفقري للتربية ، فالمنهج الدراسي عنصر مهم من عناصر النظام التربوي ، والمفهوم الحديث للمنهج يمكن أن يلخص مضمونه على أنه (الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية جميعا التي تهيؤها المدرسة إلى طلبتها داخلها وخارجها تحقيقا لرسالتها الكبرى على بناء جيل على وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة مما يساعدهم في تحقيق نموهم الشامل جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وروحيا) (سرحان،١٩٧٢،ص١٥)

ومن المنشآت العقلية التي تعين في بناء المنهج ، وتصلح دليلا للفكر في العمل واتخاذ القرار ، ما يطلق عليه اسم النموذج (Model) والنموذج تمثيل يلخص معلومات أو بيانات أو ظواهر أو عمليات ويكون عونا على الفهم، ويمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية على قسمين :

١- نماذج تشرح ما يحدث أو تصنفه ، وهذه تسمى نماذج وصفية .

٢- نماذج إرشادية توجه وتقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات ، أوبعبارة أخرى ما ينبغي أن يكون ، وهذه النماذج تتضمن وصفا مسبقا لما يمكن القيام به ، فهي ذات طبيعة مستقبلية ، وأخيرا فان النموذج يوفر لنا الإطار الذي علينا أن نملأه بالتفاصيل ، على إن هذا ينبغي أن تراعى فيه الظروف التي يتم فيها استخدام النموذج أوالموقف التعليمي الذي نطبقه فيه. (عميرة،١٩٩١، ص٥٩)

وعلى ذلك يمكن القول أن المناهج الدراسية ضرورة من ضرورات الحياة تحافظ عليها المجتمعات الإنسانية لكي تبقى وتتطور ومن ثم تحكمها بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة المتعددة للجماعة التي تعيش فيها وبالتراث الثقافي الذي خلفته الأجيال في أمة من الأمم بالنظم الاقتصادية التي تسوده. (قلادة،١٩٧٦،ص٨١)

ومهما تعددت الأساليب التربوية والمناهج التعليمية فهي تهدف معظمها إلى غرس المواطنة الصالحة في المواطنين من وجهة النظر الخاصة بالوطن كي يقوموا خير قيام بالخدمات الاجتماعية والوظائف الحيوية في مجتمعهم. (أبو جلالة،١٩٩٧، ص٢٣)

ويظل المنهج أعزلا بعيدا عن التطبيق العملي ما لم يتوافر مدرس كفء يتميز بالكفايات العلمية والتربوية لترجمة المنهج النظري وبأبعاده الستة (الأهداف ، المحتوى ، طرائق التدريس ، الوسائل التعليمية ، النشاطات والفعاليات المصاحبة ، والتقويم) ، إذ ليس هناك من هو أجدر لمعالجة مستويات الطلبة من المدرس ذاته الذي يكون قمة الهرم في العملية التربوية ولا أحد سواه يمكنه أن يحدث تغييرا في بنية المجتمع .

وحفاظا على مكانة الكتاب المدرسي ولاسيما كتب التاريخ لابد من استمرارية تقويمها وتقويم المناهج بشكل عام؛ إذ أن عملية إعداد المناهج والكتب المدرسية يجب أن ينظر إليها على أنها بداية عملية التطوير وليست نهايتها .

وتقويم الكتاب المدرسي عملية ضرورية تمليها مسوّغات عدة منها :

١- إن الكتاب المدرسي أداة تعليمية مهمة وهذه الأداة ينبغي أن تكون جيدة وصالحة في يد التدريسي والطالب . والتقويم وسيلة تعرفنا بهذه الجودة والصلاحية وانه أيضا سبيل تنميتها من بعد ذلك .

٢- إن العصر الذي نعيش فيه عصر تغير سريع وعصر تقدم في العلوم الطبيعية والرياضية والاجتماعية على نحو لم يسبق له مثيل ، والتغيير والتقدم يقتضيان على الدوام إعادة النظر في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة ومراجعتها وتعديلها ، فالكتاب المدرسي من أهم هذه العناصر وعملية إعادة النظر والمراجعة والتعديل جزء

أساس من التقويم تؤدي إلى تحسينه والنهوض بمستواه . (رضوان وآخرون،١٩٦٢، ص٢٢٧)

إن العملية التربوية شأنها شأن أي عملية لا يمكن أن تنمو وتتقدم ما لم يعمد القائمون عليها والمهتمون بشؤونها إلى تقويم نتائجها باستمرار لمعرفة مدى نجاحها في إحداث التفسيرات المرغوبة في مختلف جوانب السلوك الإنساني، وإذا كان التقويم أمرا أساسا في مجالات الحياة جميعها فان أهميته تزداد في المجال التربوي وفي مقدمتها: تزايد أهمية التربية ذاتها وتحسين العائد والناتج في المجال التربوي وتطور أساليب القياس لأن التقويم يقدم شواهد وأدلة على مدى التغيرات في سلوك المتعلمين. (زاير،٢٠١٥، ص١٦-١٧)

وللتقويم أهمية كبيرة في تطوير عناصر منهجه، ومن هذه الأهمية ما يأتي :

١- معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ومن خلال ذلك يمكن للمدرس أن يعزز نقاط القوة، كما يمكنه معالجة جوانب الضعف والقصور بتوجيه الطلبة إلى كيفية استثمار أوقاتهم وتحديد مشكلاتهم وكيفية علاجها .

٢- توضيح الفروق الفردية بين الطلبة، ثم اكتشاف الطلبة المتفوقين والضعفاء مما يساعد المدرس على إعداد الأنشطة الخاصة بالمتفوقين ووضع سبل العلاج المناسبة للضعفاء.

٣- معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية كما وكيفا وبأية نسبة تحققت .

٤- مساعدة المدرس على إدراك مدى فاعليته في التدريس، ومدى كفاية الطرائق التي يستعملها ، ومدى مناسبتها للطلبة ، وهذا من شأنه جعل التدريس متطورا في استعماله لإستراتيجيات التدريس المتنوعة ومن ثم رفع مستوى أدائه .

٥- إعطاء الطلبة قدرا من التعزيز والإثابة والحافز والدافع للمزيد من بذل الجهود للتعلم

٦- تطوير العملية التعليمية من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات عن الأوضاع التعليمية السائدة في المجتمع ومدى ملاءمتها لحاجات المجتمع وحاجات أفراده .(يونس وآخران،١٩٩٩، ص٤٠٧-٤٠٨)

لذا فالحاجة إلى التقويم أصبحت أساسا في إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل ، وهو بهذا المعنى يعد الأداة العلمية التي يستند إليها المقومون للعملية التربوية، ومن ثم اتخاذ قرارات بشأن التحسينات التي ينبغي إجراؤها. (بحري، وعايف،١٩٨٥، ص٢١٥)

هدف البحث

يهدف البحث الحالي

١- بناء نموذج لتقويم كتاب التاريخ في الصف الخامس الأدبي .

٢- تقويم كتاب التاريخ في ضوء النموذج.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١- كتاب التاريخ في الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١).

٢- المدارس الصباحية الاعدادية والثانوية في مديريات بغداد الرصافة الاولى والثانية والثالثة.

٣- مدرسي مادة التاريخ للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

تحديد المصطلحات

النموذج

- عرفه الشبلي (١٩٨٦) : بأنه "تنظيم يعطي صورة عن شيء أو يصف طريقة لعمل ما ويتألف من خطوات ويصف العلاقات والوسائل والأدوات التي ينبغي استعمالها" (الشبلي،١٩٨٦،ص١٣).

- عرفه محمد (١٩٩٠) بأنه "تصور مسبق للعملية التقويمية ، ويشمل هذا التصور الجوانب النظرية المتعلقة بمفاهيم التقويم جميعا ، وكذلك الجوانب التطبيقية التي تتضمن الخطوات والإجراءات العملية اللازمة للقيام بعملية التقويم" (محمد،١٩٩٠،ص٢٢٦)

وتضع الباحثة التعريف الآتي للنموذج: تصور دقيق يسبق عملية تقويم كتاب التاريخ، ويتضمن عددا من المعايير العلمية التي سيقرها الخبراء التي سيتم التوصل إليها ويعطي المقوم مؤشرات أساسية يعتمد عليها في تطبيقه.

التقويم :

- عرفه (أبو جلالة) ١٩٩٩ : بأنه "ترجمة النتائج التي يتم الحصول عليها بالطرق والوسائل المختلفة إلى خطة تهدف إلى توجيه المتعلمين وتنميتهم معرفيا ومهاريا ووجدانيا على اعتبار أن المتعلم يمثل محورا أساسيا في العملية التربوية" (أبو جلالة،١٩٩٩،ص٢٢)

- عرفه (زاير) ٢٠١٥ : بأنه "إصدار حكم لهدف معين حول قيمة الأفكار والأعمال والحلول" (زاير، ٢٠١٥، ص٢٥٩)

تعريف اللباحثة للتقويم: إصدار حكم على مدى فاعلية كتاب التاريخ في تحقيق الأهداف المنشودة لمساعدة المسؤولين في اتخاذ القرار بشأنها.

الفصل الثاني / دراسات سابقة

١- دراسة (إبراهيم)١٩٨٤ :

جرت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية وهدفت إلى "بناء نموذج منهج التربية القومية والاجتماعية للصف الأول من التعليم الثانوي والتقني في جمهورية مصر العربية في ضوء نظريات المنهج" ، ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث الأدوات الآتية:

أ- استبانة لتقويم تصميم محتوى كتاب (مقومات الشخصية المصرية) المقرر على الصف الأول من التعليم الثانوي والتقني .

ب- استبانة آراء المحكمين (الخبراء) والمتخصصين حول مدى مناسبة المادة العلمية لمعالجة مقومات الشخصية المصرية .

ج- بطاقة ملاحظة مدرسي التربية القومية لتقويم أدائهم داخل الصف وخارجه.

د- بطاقة ملاحظة مدرسية خاصة بالتعليم الثانوي للوقوف على الإمكانيات المتاحة التي لها علاقة بتنفيذ المنهج.

هـ-اختبار تحصيلي يقيس العائد التعليمي للطلبة في الجانب المعرفي من دراستهم للمنهج .

وفي ضوء الدراسة التحليلية لنظريات المنهج ونماذج بنائه ، توصل الباحث إلى النتائج الآتية : وضع نموذج لتقويم منهج التربية القومية والاجتماعية ، وشمل النموذج تقويم محتوى المنهج من حيث اختبار تنظيمه فضلا عن كيفية معالجة هذا المنهج من جانب المعلم والمدرسة بشكل عام ، فضلا عن العائد التعليمي الذي يحصل عليه الطالب بعد تنفيذه. (إبراهيم،١٩٨٤)

٢- دراسة (Herman) 1989

جرت هذه الدراسة في أمريكا وهدفت إلى بناء نموذج لتقويم المنهج الدراسي المهني بإجراء مقارنة بين متطلبات المنهج ومخرجاته وبعبارة أخرى مقارنة المطلوب من المنهج تحقيقه بالواقع الذي يمكن ملاحظته، وقد تضمن النموذج أربعة أوجه هي:

أ- المدخلات : وتتمثل في :

١- الطلبة بمعرفتهم قدراتهم ورغباتهم قبل دخولهم البرنامج الدراسي عن طرق الاختبارات القبلية .
٢- التدريسيون بأن يمتلكوا تصورا واضحا ومسبقا عن المنهج الدراسي ، وأن يملكوا المبادرات العلمية والفنية في التدريس والتدريب والتقويم .

٣- ملاءمة مصادر التعليم من مراجع وأجهزة ومعدات وأماكن التعلم مع طبيعة المتعلمين وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها .

ب- التقدم الحاصل في أثناء سير البرنامج ، الذي يمكن إرجاعه إلى تفاعل الطلبة مع التدريسيين وانتقالهم إلى مواقع متقدمة .

ج- نتائج التقويم مثلما تبدو للمتعلمين في المؤسسة التربوية ، وتم معرفتها من خلال كفايات المتعلمين وانتقالهم إلى مواقع متقدمة .

د-نتائج التقويم مثلما تبدو للخريجين في موقع العمل ويتم معرفتها من المسؤولين عن العمل وتقويماتهم المستمرة للعاملين فيها . (Herman,1989)

٣- دراسة (الحلبوسي) ١٩٩٤:

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى "بناء نموذج لتقويم المناهج الدراسية لكليات التربية في الجامعات العراقية في المجالات الآتية :

أ- الأهداف التربوية العامة . ب-أهداف الأقسام العلمية .

ج-أهداف المواد الدراسية ومفرداتها د- محتوى الكتب الدراسية .

هـ- النشاطات والفعاليات المصاحبة .

استطاع (الحلبوسي) الحصول على فقرات النموذج بصيغتها الأولية من خلال :

أ- الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالمناهج الدراسية

ب- الاطلاع على بعض نماذج بناء المناهج الدراسية وبعض نماذج تقويم المناهج الدراسية.

ج- استبانة استطلاعية موجهة إلى عينة استطلاعية مؤلفة من (١٥٠) تدريسيا من الأقسام العلمية المختلفة في كليات التربية

وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الوسط الحسابي والوسط المرجح ، توصل (الحلبوسي) إلى نموذج التقويم الذي تضمن (١٠١) فقرة موزعة بين خمسة مجالات هي:

أ-مجال الأهداف التربوية العامة ، (٢٤) فقرة

ب- مجال أهداف الأقسام العلمية ، (٢٠) فقرة

ج- مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها ، (١٦) فقرة .

د- مجال محتوى الكتب الدراسية ، (٢٠) فقرة .

هـ- مجال الفعاليات والنشاطات المصاحبة ، وتضمن (٢١) فقرة .

وتوصل الحلبوسي إلى عدد من الاستنتاجات أهمها :

أ- تشكل فقرات كل مجال من المجالات الخمسة للنموذج منظومة التقويم .

ب- تكامل المجالات الخمسة التي تضمنها النموذج وتفاعلها فيما بينها لتكوين الشكل النهائي لنموذج التقويم للمناهج الدراسية لكليات التربية .

ج- يمكن استعمال كل مجال من المجالات الخمسة للنموذج بشكل منفصل عن المجالات الأخرى وكأنه نموذج قائم بذاته . (الحلبوسي،١٩٩٤)

٤- دراسة (عبيدات) ١٩٩٩

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن الهيثم) وهدفت إلى :

أ-بناء نموذج لتقويم مناهج التأريخ في الأردن .

ب- تقويم مناهج التأريخ من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين باستعمال نموذج التقويم .

ولتحقيق هدف الدراسة الأول قام الباحث بالإجراءات الآتية :

١- الاطلاع على الأدبيات السابقة وما تضمنته من فلسفة تربوية واجتماعية وأهداف تربوية عامة .

٢- الاطلاع على نظريات المنهج وبعض النماذج العربية والأجنبية المتعلقة بتقويم المنهج .

٣- إجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمي التأريخ بلغت (٢٠٠) فردا .

وقد بلغ عدد الفقرات التي تم الحصول عليها من المصادر السابقة (١٤٥) فقرة .

اعتمد الباحث أسلوب (دلفي) للحصول على الشكل النهائي للنموذج ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، حصل على (١١٢) فقرة للنموذج موزعة بين المجالات على النحو الآتي :

أ-مجال أهداف مادة التأريخ ، وتضمن (١٦) فقرة .

ب- مجال المحتوى (المفردات) ، وتضمن (١٧) فقرة .

ج- مجال الأنشطة التعليمية ، وتضمن (٢٠) فقرة .

د- مجال الوسائل التعليمية ، وتضمن (١٦) فقرة .

هـ- مجال طرائق التدريس ، وتضمن (١٥) فقرة .

و- مجال الكتب الدراسية ، وتضمن (١٤) فقرة .

ز- مجال التقويم ، وتضمن (١٤) فقرة .

ولتحقيق الهدف الثاني من الدراسة ، طبق الباحث النموذج على (١٧٥) معلما ومعلمة، و(٢٥) مشرفا ومشرفة. وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الوسط الحسابي

والانحراف المعياري والنسبة المئوية والاختبار التائي، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية : تحقق مجالات نموذج التقويم السبعة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ، وقد كان عدد الفقرات المتحققة من وجهة نظر المشرفين (١١٢) فقرة أي بنسبة (١٠٠%) أما الفقرات المتحققة من وجهة نظر المعلمين (١١٠) فقرة أي بنسبة (٩٨,٢%) ، وتوصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :

١- إمكانية الاعتماد على رأي المعلمين والمشرفين في بناء نظام تقويمي شامل إذا ما أحسن صياغته بأسلوب علمي كأسلوب (دلفي) .

٢- إمكانية الاستفادة من فقرات النموذج ومجالاته في تقويم موضوعات أخرى .

٣- بالرغم من أن البحث اعتمد عنصري الاختصاص الأساسيين في العملية التعليمية وهما المعلمون والمشرفون إلا أنهما لم يتفقا تماما على أهمية فقرات نموذج التقويم .(عبيدات،١٩٩٩)

٥- دراسة (العزاوي) ٢٠٠٢:

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) وهدفت إلى :

أ-بناء نموذج لتقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في العراق .

ب- تقويم هذه الكتب باستخدام النموذج المعد .

وقد صممت الباحثة أداة الدراسة ممثلة في إستبانة وزعتها بين عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) فردا من مدرسي مادة التربية الإسلامية ومدرساتها والمشرفين التربويين والعاملين في المناهج وتدريسي الجامعة من حملة شهادتي الدكتوراه والماجستير .

وتأكدت الباحثة من صدق الأداة وثباتها واتبعت مع (١٥) خبيرا أسلوب (دلفي) في جولات ثلاث للوصول إلى نموذج التقويم المطلوب وبالمجالات الثمانية ، وهي :

- الأهداف التربوية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة .

- مفردات الكتاب .
- محتوى الكتاب .
- لغة الكتاب .
- الأنشطة والفعاليات المصاحبة .
- الوسائل التعليمية .
- التقويم .
- الإخراج الفني للكتاب .

وتضمن النموذج (١٠٣) فقرة موزعة بين المجالات الثمانية المذكورة آنفا .

وتحقيقا للهدف الثاني ، فإن الباحثة طبقت النموذج الذي توصلت إليه الدراسة على عينة من مدرسي التربية الإسلامية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة التي بلغت (١٩٩) فردا واستخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وسائل إحصائية للتوصل إلى النتائج .

ومن أبرز نتائج الدراسة :

أ- وجود تفاعل بين المجالات الثمانية لنموذج التقويم مع إمكانية حساب كل مجال من هذه المجالات نموذجا قائما بذاته يمكن استعماله في عملية التقويم .

ب- هناك اهتمام ملموس بلغة الكتب المؤلفة وكذلك الإخراج الفني لها يقابل هذا قلة الاهتمام بالنواحي التربوية والنفسية . (العزاوي،٢٠٠٢)

الفصل الثالث /منهجية البحث وإجراءاته

أولا : مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من المدارس الثانوية والاعدادية الصباحية للبنات في محافظة بغداد في المديريات العامة لتربية (الرصافة الأولى، والرصافة الثانية، والرصافة الثالثة).

قامت الباحثة بجمع المعلومات والبيانات الخاصة بمجتمع البحث وذلك بالتعاون مع شعبة الإحصاء في المديرات العامة الثلاث ، وقد تم تحديد أسماء المدارس الثانوية والاعدادية.

وقد بلغ عدد المدارس الثانوية والاعدادية الكلي في محافظة بغداد الرصافة (١١٦) ثانوية واعدادية صباحية موزعة بحسب المديريات الثلاث.

ب. مدرسات التاريخ:

قامت الباحثة بجمع المعلومات والبيانات الخاصة بمدرسي ومدرسات مادة التاريخ الذين يدرسون الصف الخامس الادبي وذلك بالتعاون مع شعب الإحصاء، والملاك الثانوي في مديريات التربية الثلاث.

وبلغ عدد المدرسين المدرسات الكلي (٤٦٦) مدرسا مدرسة موزعة ضمن (١١٦) مدرسة وكما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١) توصيف مجتمع البحث من المدرسين والمدرسات والمدارس الخاصة بهم

المديرية	عدد المدارس	عدد المدرسين والمدرسات
الرصافة الاولى	٤١	١٥٨
الرصافة الثانية	٤٠	١٦٣
الرصافة الثالثة	٣٥	١٤٥
المجموع	١١٦	٤٦٦

عينة البحث:

بعد تحديد المجتمع الممثل للبحث من المدارس الثانوية الصباحية والبالغ حجمه (١١٦) مدرسة، بلغ حجم العينة الممثلة للبحث (٤٦٦) مدرسا ومُدرسة في المدارس التي تمثل مجتمع البحث.

العينة الاستطلاعية :

اختارت الباحثة عددا من المدارس والبالغ عددها (١٤) مدرسة من المدراس الثانوية للحصول على أكبر عدد من الفقرات، للاستفادة منها في بناء أداة البحث وذلك بتوجيه عدد من الأسئلة الخاصة بذلك التي سيتم عرضها في خطوات بناء أداة البحث.

وقد تضمنت العينة الاستطلاعية في المدارس الثانوية عينة من مدرسات التاريخ والبالغ عددها (٢٠) مدرسا ومدرّسة.

عينة البحث الأساسية:

بعد أن استبعدت الباحثة العينة الاستطلاعية اختارت عينة البحث الأساسية لمدرسي ومدرسات التاريخ (١٠٠) مدرس ومدرسة موزعة على (٦٠) مدرسة ثانوية واعدادية في محافظة بغداد بواقع ٢٠ مدرسة من كل مديرية من المديريات الثلاث.

ثانيا : خطوات بناء (أداة البحث) النموذج :

الخطوة الأولى : العينة الاستطلاعية :

لغرض تحقيق هدف البحث وهو " بناء نموذج لتقويم كتاب التاريخ في في الصف الخامس الأدبي " اعتمدت الباحثة المصادر الآتية في إعداد فقرات النموذج :

١-مراجعة الأدبيات ذات العلاقة ببناء النماذج وتقويمها .

٢-الاطلاع على قسم من النماذج العربية والأجنبية الخاصة بالتقويم .

٣-إجراء دراسة استطلاعية الغرض منها الحصول على فقرات تمثل المجالات الثمانية التي تشملها عملية التقويم، والتي تضمنتها الاستبانة المفتوحة ، وهذه المجالات هي:

(أهداف تدريس مادة التاريخ، ومفردات الكتاب ، ومحتوى الكتاب ، ولغة الكتاب، والوسائل التعليمية ، والنشاطات والفعاليات المصاحبة ، والإخراج الفني للكتاب ، والتقويم)

وقد تضمنت الاستبانة المفتوحة ثمانية أسئلة، تناول كل سؤال مجالا من المجالات المذكورة آنفا.

وقد بلغت العينة الاستطلاعية (١٠) مرشدين تربويين و(٢٠) مدرسا ومدرسة من مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية، و(١٠) من المختصين بالمناهج وطرائق التدريس في وزارتي التربية والتعليم العالي والبحث العلمي.

وقد بلغت الفقرات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية زيادة على إضافة قسم من الفقرات نتيجة لخبرة الباحثة في مجال بحثها واطلاعها على الأدبيات والدراسات السابقة (٨٧) فقرة بصيغتها الأولية . جدول (٢) يوضح ذلك.

الخطوة الثانية : صدق الأداة .

عرضت الباحثة فقرات الاستبانة على عينة من الخبراء المختصين في مجالات المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم لغرض تعرف مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة وأهميتها بحسب المجالات الثمانية المحددة في الأداة.

وبعد جمع الاستبانات من الخبراء حددت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء الخبراء بشأن مدى صلاحية الفقرات وحذف الفقرات التي لم تحصل على هذه النسبة، إذ يشير (بلوم) إلى أن نسبة الاتفاق بين المحكمين إذا حصلت على (٧٥%) أو أكثر يمكن الشعور بالارتياح من حيث صدق الاستبانة (بلوم وآخرون،١٩٨٣،ص١٢٦) .

ونظرا لملاحظات الخبراء وآرائهم ، فقد عُدل قسم من الفقرات وحُذفت الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر ، فأصبح عدد فقرات نموذج تقويم كتاب التاريخ (٩١) فقرة موزعة بين سبعة مجالات . جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) مجموع الفقرات التي تضمنتها أداة البحث

ت	المجالات	الصيغة الاولية	الصيغة النهائية	
		عدد الفقرات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	أهداف تدريس مادة التاريخ	١٤	١٥	%١٦,٤٨
٢	مفردات الكتاب	١١	١١	%١٢.٠٨
٣	محتوى الكتاب	١٦	١٦	%١٧,٥٨
٤	لغة الكتاب	٩	١٣	%١٤,٢٨
٥	الوسائل التعليمية	١٠	١٠	%١٠,٩٨
٦	الإخراج الفني للكتاب	١٥	١٣	%١٤,٢٨
٧	التقويم	١٢	١٣	%؟١٤,٢٨
المجموع		٨٧	٩١	%١٠٠

عرضت الباحثة الفقرات التي تضمنتها الاستبانة المفتوحة بمجالاتها السبعة على مجموعة من الخبراء الذين سبق لهم تصحيح الأداة، وقد استعملت الباحثة أسلوب (دلفي) للتأكد من سلامة فقرات نموذج التقويم ووضوحها ووضع النموذج بالصورة النهائية، ونظرا لأهمية هذا الأسلوب ترى الباحثة ضرورة تقديم فكرة موجزة عنه من حيث خصائصه وكيفية تطبيقه في البحث الحالي.

أسلوب دلفي: (Delphi Technique):

يشير اسم الأسلوب إلى معبد (دلفي) في اليونان والأسطورة اليونانية التي تتحدث عن نبوءة الإله (أبو لو) وصاحبها أولاف هلمر (Olaf Helmer) من مؤسسة راند في الولايات المتحدة (Rand Corporation) (عبد الدائم، ١٩٧٤، ص٢٤٢-٢٤٣).

وتعد هذه المؤسسة أول من طور هذا الأسلوب في التنبؤ في أوائل الخمسينات ثم كيفيه عدد من الباحثين ليكون ملائما للاستخدام في مجالات شتى (الجعفري، ١٩٨٩، ص٦٤).

ويمكن استعمال أسلوب (دلفي) حيثما يكون إجماع الآراء مطلوبا من الأشخاص الذين لديهم المعرفة الكافية في موضوع معين، ويمكن استعماله أيضا لتشخيص المشكلات وتحديد الحاجات وتثبيت الأولويات وتحديد الحلول وتقويمها (Broq,1981,p;25).

ويعد هذا الأسلوب وسيلة لتحسين دقة التنبؤ بالقضايا الاجتماعية والتكنولوجية، ففي عام (١٩٦٧) استعمل هذا الأسلوب بشكل واسع للحكم على الحقائق وأحداث المستقبل، وفي عام (١٩٧٠) أصبح أسلوب (دلفي) وسيلة تستعمل للحصول على إجماع في الحكم من جانب مجموعة من المحكمين أو الخبراء فيما يتعلق بموضوع أو مشكلة معينة لغرض اتخاذ قرار على مستوى اللجان بشأن تعديل أو تطوير المتعلق بتلك المشكلة أو الموضوع. (Roher Bangh,1976,p;18)

ويهدف أسلوب (دلفي) إلى الحصول على اتفاق آراء جماعة من الخبراء حول ظاهرة معينة بطريقة منهجية منظمة بالطلب من هؤلاء الخبراء إبداء آرائهم بشكل تفصيلي عن الظاهرة موضوع البحث ، وبعد توحيد تلك الآراء تقدم مرات عدة إلى الخبراء أنفسهم بصورة مستقلة إذ يطلب من كل خبير إعادة النظر في آرائه التي سبق وإن قدمها في ضوء آراء مجموعة الخبراء ، وهكذا تتكرر العملية مرات عدة إلى أن يتم الوصول إلى آراء متفق عليها تقريبا (Howsan,1973,p;48). وهناك صورتان متميزتان من أسلوب (دلفي) هما:

١- الأسلوب التقليدي: وفيه يقوم فريق صغير للملاحظة والمراقبة بوضع تصميم لاستبانة استطلاع للرأي حول موضوع ما في مجال معين ثم ترسل الاستبانة إلى مجموعة من الخبراء ويرسلون إجاباتهم إلى فريق الملاحظة ثم يتم تطويره وإرساله مرة أخرى إلى الخبراء لتقويم آرائهم ولعدة جولات .

٢- مؤتمر دلفي : يستبدل بفريق الملاحظة الحاسب الآلي بعد تغذيته بحيث يجمع هو نتائج المجموعة المستجيبة. ويتخذ شكل (دلفي) إحدى الصورتين أو كلتيهما في الاستجابة على فقرات الاستبانة :

أ - الصورة الاستقرائية : إذ يقدم للخبراء سؤال مباشر عن المجال موضوع الدراسة ويترك لهم حرية الإدلاء بأصواتهم.

ب- الصورة الاستنتاجية : وفيها يقدم للخبراء معلومات عامة عن الموضوع يعقبها مجموعة من الأسئلة مفتوحة النهاية ليعلقوا عليها ويضعوا تقديراتهم. (زاهر،١٩٩٠،ص٥٨-٥٩)

مميزات أسلوب (دلفي) :

يعد أسلوب (دلفي) أداة تربوية مهمة تتبه الهيئات التدريسية الإدارية إلى الجوانب المهمة في عمليات التخطيط والتطوير، فهو يتيح لكل خبير فرصة المشاركة في الإجابة عن الاستبانة مستفيدا من خبرة زملائه في تعديل إجاباته وتطويرها. (Fazio,1985,p;150) فقد أشار (Dalkey) ١٩٦٩، إلى ثلاث مميزات لأسلوب (دلفي) هي:

١- سرعة الاستجابة : لا يعرف المستجيب على وفق أسلوب (دلفي) المستجيبين الآخرين للاستبانة نفسها ، وهذا يضمن تجاوز مساوئ استعمال المناقشة وجها لوجه أو أي أسلوب آخر يعتمد على التفاعل المباشر .

٢- الإفادة من التغذية الراجعة : يعتمد هذا الأسلوب على عرض الاستبانات بشكل متتابع ومنظم من خلال جولات متتالية ، وتتم في كل جولة تقديم خلاصة بالآراء والتعليقات التي أدلى بها الخبراء في الجولة السابقة ، وبهذا يمكن للخبير الإفادة من الآراء والتعليقات لتطوير آراءه وتحسينها دون التأثر بمجاملة الآخرين.

٣- بالإمكان استعمال الأساليب الإحصائية في التوصل إلى النتائج المطلوبة إذ إن مجموعة الخبراء ستتوصل من خلال استجابتها للاستبانات المعتمدة في هذا الأسلوب إلى عدد من الآراء والتعليقات الخاصة بعملية التنبؤ المتفق عليها.

ويمكن التعبير عن هذه الآراء إحصائيا باستعمال واحد أو أكثر من الأساليب الإحصائية الملائمة مثل المتوسط الحسابي والوسيط. (Dalkey,1969,p;408-426)

لذا يمكن تلخيص مميزات أسلوب (دلفي) على النحو الآتي :

١- إلغاء ما يسمى بنشاط اللجان الفرعية ويتحاشى المواجهات الشخصية مما يقلل من العوامل الذاتية التي تؤثر في اتخاذ القرار أو الحكم من قبيل الاقتناع الظاهري .

٢- قدرته على تسهيل الحصول على معلومات من أكبر قدر ممكن من الأشخاص من دون أية صعوبات .

٣- يسمح لكل خبير من مجموعة الخبراء المشاركين في تقدير إجابته وتطويرها من تعرف آراء الآخرين من دون التأثر بمسايرة الآخرين ومجاملتهم .

٤- يعد وسيلة تعليمية لجزء من المستجيبين في الأقل باختيارات لم يدركوها من قبل .
٥- يمكن من خلال الحصول على معلومات عن أية ظاهرة معقدة يصعب فهمها أو تفسيرها.
٦- يمكن من استعمال الأساليب الإحصائية في التوصل إلى النتائج المطلوبة.
(زاهر،١٩٩٠،ص٦٠)

خطوات أسلوب (دلفي) :

يتضمن هذا الأسلوب عددا من الخطوات المتتابعة ، وتسمى كل خطوة (جولة) على النحو الآتي :

الجولة الأولى : تبدأ هذه الجولة باستبانة استطلاعية تتضمن تساؤلات مفتوحة هدفها دعوة الخبراء إلى إبداء آرائهم في الموضوع المطلوب دراسته ، وفي حالات أخرى تبدأ الجولة الأولى باستبانة مغلقة معدّة مسبقا ومصاغة عناصرها بدرجة عالية من الدقة .

وتكون مهمة الخبراء هنا تقويم عناصر الاستبانة المغلقة ، ثم تُجمع الاستبانات وتُحلل وتُصنف لاعداد خلاصة بآراء الخبراء وتعليقاتهم اعتمادا على الوسائل الإحصائية الملائمة.

الجولة الثانية : يتم في هذه الجولة إعادة الاستبانة مرة أخرى للخبراء أنفسهم كل على إنفراد مع خلاصة الآراء التي أدلوا بها في الجولة الأولى، ويُطلب من كل خبير أن يعيد النظر في استجابته السابقة بعد اطلاعه على التعليقات والآراء المرافقة للاستبانة ، وإذا ما عدل الخبير من استجابته واتفقت استجابته الجديدة مع رأي الأقلية يطلب منه أن يوضح بإيجاز لماذا يعتقد أنه من اللازم أن تكون استجابته أضعف بكثير أو أقوى من استجابات الأكثرية، ويذكر الأسباب التي يستند أليها في حالة إصراره عل استجابته أو أن يعدل مثل هؤلاء من آرائهم لتقترب من رأي الأكثرية، ثم يستلم الباحث بعد ذلك الاستجابات من الخبراء وينظمها ويعالجها إحصائيا ، ثم يعد خلاصة لآراء الخبراء ومسوغات استجاباتهم التي لا تتفق مع رأي الأكثرية لعرضها على مجموعة الخبراء في الجولة الثالثة .

الجولة الثالثة : في هذه الجولة يعيد الباحث الاستبانات مرة أخرى إلى الخبراء أنفسهم مع الخلاصة والأسباب التي قدمها الخبراء الذين اختلفوا مع رأي الأكثرية ويطلب من كل

خبير إبداء رأيه في الموافقة أو عدمها على التغييرات والآراء التي أبدتها أقلية الخبراء وذلك في ضوء المسوغات التي ذكروها ، واستجابات الخبراء في هذه الجولة غالبا ما تقدم اقتراحات ويكون معظم الخبراء قد توصلوا إلى شبه اتفاق جماعي ، وفي ضوء ما تسفر عنه هذه الجولة من نتائج يضع الباحث أحكام قيمية تحسم التباين بين آراء القلة والأكثرية من الخبراء . (William,1982,p;131)

تطبيق أسلوب دلفي في البحث الحالي :

عرضت الباحثة الأداة (نموذج التقويم) المتضمنة (٩١) فقرة على مجموعة من الخبراء المختصين في مجالات المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم والبالغ عددهم (١٥) خبيرا. لذا طلبت الباحثة من مجموعة الخبراء تحديد أهمية كل فقرة من الفقرات التي تضمنتها المجالات السبعة، واستعملت مقياسا ثلاثيا لتحديد أهمية الفقرات ، ووضعت (٣) بدائل إزاء كل فقرة ، وهذه البدائل هي (موافق جدا، موافق إلى حد ما، غير موافق).

وأعطت الباحثة هذه البدائل الأوزان الآتية (٢، ١، ٠) على التوالي، وعدّت المتوسط الفرضي (١)، وهذا يعني أن الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي دون المتوسط الفرضي سيتم حذفها، وقد بينت الباحثة للسادة الخبراء إنها ستستعمل أسلوب (دلفي) للتأكد من صلاحية النموذج الذي توصلت إليه ودقته وصدق فقراته ، هذا الأسلوب يتطلب القيام بثلاث جولات، على النحو الآتي :

١- في الجولة الاولى وزعت الباحثة الاستبانة على الخبراء وطلبت من كل خبير دراسة كل فقرة من فقراتها واختيار الإجابة التي تمثل رأيه وذلك بوضع علامة (/) في المكان الملائم، بعد ذلك جمعت الباحثة آراء الخبراء واستجاباتهم عن كل فقرة من الفقرات ولخصتها في جداول خاصة.

٢- بعد مرور أسبوعين من الجولة الأولى أجرت الباحثة الجولة الثانية ، إذ طلبت من كل خبير إعادة النظر في آرائه في ضوء آراء الأغلبية أو الإبقاء عليها مع ذكر السبب في حالة إصراره على إجابته الأولى ومخالفته آراء الأكثرية من الخبراء.

٣- الجولة الثالثة أجرتها الباحثة بعد مرور أسبوعين من انتهاء الجولة الثانية ، إذ أعادت الاستجابات في الاستبانة إلى الخبراء أنفسهم مع خلاصة الجولة الثانية التي أسفرت

عن آراء قسم من الخبراء الذين طلبوا تغيير بعض الفقرات المشار إليها في الخلاصة ومسوغاتهم لذلك التغيير.

وهنا طلبت الباحثة من الخبراء إبداء آرائهم في الموافقة أو عدمها على التغييرات المطلوبة بعد دراسة المسوغ إزاء كل فقرة. وأسفرت الجولات الثلاث عن اتفاق الخبراء على (٩١) فقرة موزعة على مجالات النموذج السبعة بصيغتها النهائية إذ لم يتم استبعاد أي من الفقرات للمجالات السبعة .

وفيما يأتي عرض النتائج المتصلة بتقويم كتاب التاريخ باستعمال أسلوب (دلفي) في تعرف مدى صدق الأداة .

المجال الأول : أهداف تدريس مادة التاريخ.

يتألف هذا المجال من (١٥) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي.

جدول (٣) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (أهداف تدريس مادة التاريخ)

		الانحراف المعياري			المتوسط
ت	الفقرات	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	الحسابي
١	انسجامها مع الفلسفة التربوية للمجتمع .	٠,٣٥	صفر	صفر	٢،-
٢	وضوحها .	٠,٤١	٠,٢٦	صفر	٢،-
٣	دقتها .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،-
٤	تكاملها .	٠,٣٥	صفر	صفر	٢،-
٥	شموليتها .	٠,٢٦	٠,٣٥	صفر	٢،-
٦	ترتيبها على وفق أولويتها .	٠,٥٩	صفر	صفر	٢،-
٧	مرونتها في استيعاب المستجدات .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،-
٨	تلبيتها لحاجات المجتمع .	٠,٥٩	٠,٥٢	صفر	١,٨٧
٩	تلبيتها لحاجات الطلبة .	٠,٣٥	صفر	صفر	٢،-
١٠	مراعاتها مضامين علم النفس التربوي ونظريات التعلم	٠,٢٦	صفر	صفر	٢،-
١١	توافر مبدأ الأصالة فيها .	صفر	صفر	صفر	٢،-
١٢	إسهامها في إدراك الطلبة أهمية التاريخ.	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،-
١٣	إمكانية ترجمتها إلى أهداف سلوكية .	صفر	صفر	صفر	٢،-
١٤	إسهامها في تعريف الطلبة مادة التاريخ.	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،-
١٥	إسهامها في تعزيز المهارات التاريخية للطلبة .	٠,٣٥	صفر	صفر	٢،-

يتضح من جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجولة الثالثة ، ونستنتج من جدول (٣) عدم استبعاد أي فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

المجال الثاني : مفردات الكتاب:

يتألف هذا المجال من (١١) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول (٤) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (مفردات الكتاب)

ت	الفقرات	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	
١	قدرتها على تحقيق الأهداف .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،-
٢	ضرورة تكاملها لتكون وحدة متماسكة .	٠,٢٦	صفر	صفر	٢،-
٣	قدرتها على الكشف عن مواهب الطلبة .	٠,٨٣	٠,٨٣	صفر	٢،-
٤	إغناؤها بالجوانب العملية فضلا عن الجوانب النظرية.	٠,٢٦	صفر	٠,٨٣	١,٦
٥	مناسبتها للمدة الزمنية للعام الدراسي .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،-
٦	مراعاتها التسلسل المنطقي في عرض الموضوعات .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٧	مراعاتها التوازن بين المفردات .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،-
٨	اتسامها بالدقة العلمية .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،-
٩	اتسامها بالوضوح .	٠,٢٦	صفر	صفر	٢،-
١٠	قدرتها على تغطية المادة الدراسية التي وضعت من أجلها .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،-
١١	قدرتها على إثراء الطلبة تاريخيا .	٠,٣٥	صفر	صفر	٢،-

يتضح من جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجولة الثالثة ، ونستنتج من جدول (٤) عدم استبعاد أي فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

المجال الثالث : محتوى الكتاب

يتألف هذا المجال من (١٦) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول(٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (محتوى الكتاب)

ت	الفقرات	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	
١	انسجامه مع المرحلة الجامعية .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٢	ارتباطه بأهداف تدريس مادة التاريخ.	٠,٢٦	صفر	صفر	٢،-
٣	اتسامه بالشمولية .	٠,٢٦	صفر	صفر	٢،-
٤	توافر السلامة اللغوية فيه .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٥	تضمنه تطبيقات عملية بعد كل فصل .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٦	احتواؤه شواهد من القرآن الكريم والمأثور من كلام العرب .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٧	اتسام شواهده بالشمول والوضوح .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،-
٨	خلوه من التعقيد والمبالغة .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،-
٩	تغطيته الجوانب الأساسية لمفردات المادة .	صفر	صفر	صفر	٢،-
١٠	اتسامه بالاستمرارية والتتابع .	صفر	صفر	صفر	٢،-
١١	إسهامه في بناء شخصية الطلبة .	٠,٢٦	صفر	صفر	٢،-
١٢	قدرته على إثارة تفكير الطلبة .	صفر	صفر	صفر	٢،-
١٣	اتسامه بجودة العرض .	صفر	صفر	صفر	٢،-
١٤	تضمنه امثلة تعمل على تقويم افكار الطلبة .	صفر	صفر	صفر	٢،-
١٥	إسهامه في حل المشكلات التاريخية .	صفر	صفر	صفر	٢،-
١٦	مراعاته الفروق الفردية بين الطلبة .	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٠	١,٧٣

يتضح من جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجولة الثالثة ، ونستنتج من جدول (٥) عدم استبعاد أي فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

المجال الرابع : لغة الكتاب

يتألف هذا المجال من (١٣) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الاحصائي في الجدول الآتي:

جدول (٦) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (لغة الكتاب) في الجولة الثالثة

ت	الفقرات	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	
١	اتسامها بالفصاحة والسلاسة .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،–
٢	اتسامها بالوضوح .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،–
٣	ابتعادها عن الغريب من الالفاظ .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،–
٤	ملاءمتها لمستوى الطلبة .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،–
٥	اهتمامها بتيسير المادة .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،–
٦	تنميتها المهارات التاريخية للطلبة	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،–
٧	مراعاتها لتسلسل الافكار على نحو مناسب .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،–
٨	تنميتها القدرة التاريخية للطلبة .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،–
٩	ملاءمتها لبيئة الطلبة وعصرهم .	٠,٤٠	٠,٣٥	صفر	٢،–
١٠	خلوها من الأخطاء اللغوية .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،–
١١	اتسامها بالدقة .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،–
١٢	اهتمامها بضبط الكلمات بالحركات .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،–
١٣	اهتمامها بتوضيح المفاهيم والمصطلحات . .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،–

يتضح من جدول (٦) عدم استبعاد أي فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق

– المجال الخامس : الوسائل التعليمية .

يتألف هذا المجال من (١٠) فقرات ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول (٧) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (الوسائل التعليمية) في الجولة الثالثة

ت	الفقرات	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	
١	إسهامها في وضوح المعنى .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،–
٢	إسهامها في تحقيق أهداف تدريس مادة التاريخ.	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،–

٣	إتصافها بالتنوع .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	-٢،٠
٤	شمول عناصرها لمفردات الكتاب .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	-٢،٠
٥	بعدها عن التعقيد .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	-٢،٠
٦	إسهامها في تطوير عملية التعلم .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	-٢،٠
٧	إثارتها دافعية الطلبة .	٠,٤٠	٠,٣٥	صفر	-٢،٠
٨	مناسبتها للمادة العلمية .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	-٢،٠
٩	إمكانية توافرها .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	-٢،٠
١٠	إمكانية إشتراك التدريسي والطلبة في إعدادها .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	-٢،٠

يتضح من جدول (٧) عدم استبعاد أية فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

المجال السادس : الإخراج الفني للكتاب

يتألف هذا المجال من (١٣) فقرات ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول (٨) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (الإخراج الفني للكتاب) في الجولة الثالثة

ت	الفقرات	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	
١	خلوه من الأخطاء الطباعية .	٠,٥٢	صفر	صفر	-٢،٠
٢	تخريجه الآيات القرآنية والأبيات الشعرية .	صفر	صفر	صفر	-٢،٠
٣	اشتماله قائمة بالمصادر .	صفر	صفر	صفر	-٢،٠
٤	مناسبة حجمه والمرحلة العمرية للطلبة .	٠,٢٦	صفر	صفر	-٢،٠
٥	جاذبية الشكل الخارجي بما يناسب المادة .	صفر	صفر	صفر	-٢،٠
٦	جودة غلافه من حيث السمك واللون .	صفر	صفر	صفر	-٢،٠
٧	كتابة الآيات القرآنية بالرسم القرآني وبخط واضح .	صفر	صفر	صفر	-٢،٠
٨	جودة طباعته .	٠,٢٦	صفر	صفر	-٢،٠
٩	إظهار الصفحة الأولى منه عنوانه وأسم المؤلف وسنة ومكان الطبع .	صفر	صفر	صفر	-٢،٠
١٠	تأكيده وضع الهوامش في الصفحات .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	-٢،٠
١١	توافر التنظيم السليم في صفحاته من حيث عدد الأسطر واستقامتها .	صفر	صفر	صفر	-٢،٠

١٢	اشتماله قائمة بالمحتويات .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،-
١٣	استعمال صيغ الإخراج المؤثرة مثل تنويع حجم الحروف وشكلها .	صفر	صفر	صفر	٢،-

يتضح من جدول (٨) عدم استبعاد أية فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق.

المجال السابع : التقويم

يتألف هذا المجال من (١٣) فقرات ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول (٩) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال (التقويم) في الجولة الثالثة

ت	الفقرات	الانحراف المعياري			المتوسط
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	الحسابي
١	اتسامه بالصدق .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٢	اتسامه بالثبات .	٠,٢٦	صفر	صفر	٢،-
٣	اتسامه بالموضوعية .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٤	معالجته جوانب المحتوى المختلفة .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٥	مراعاته الفروق الفردية بين الطلبة .	٠,٤٠	٠,٢٦	صفر	٢،-
٦	مساعدته الطلبة في التعلم الذاتي .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،-
٧	تشخيصه مواطن القوة وتدعيمها ومواطن الضعف ومعالجتها .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٨	وضوح الأسئلة التقويمية .	صفر	صفر	صفر	٢،-
٩	تدرجه في الصعوبة .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،-
١٠	إسهامه في إثارة تفكير الطلبة .	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،-
١١	استناده إلى أساليب التقويم العلمية .	صفر	صفر	صفر	٢،-
١٢	إسهامه في الكشف عن قدرات الطلبة .	٠,٣٥	٠,٢٦	صفر	٢،-
١٣	إسهام نتائجه في تطوير تدريس التاريخ.	٠,٢٦	٠,٢٦	صفر	٢،-

يتضح من جدول (٩) عدم استبعاد أية فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

الخطوة الثالثة : ثبات الأداة

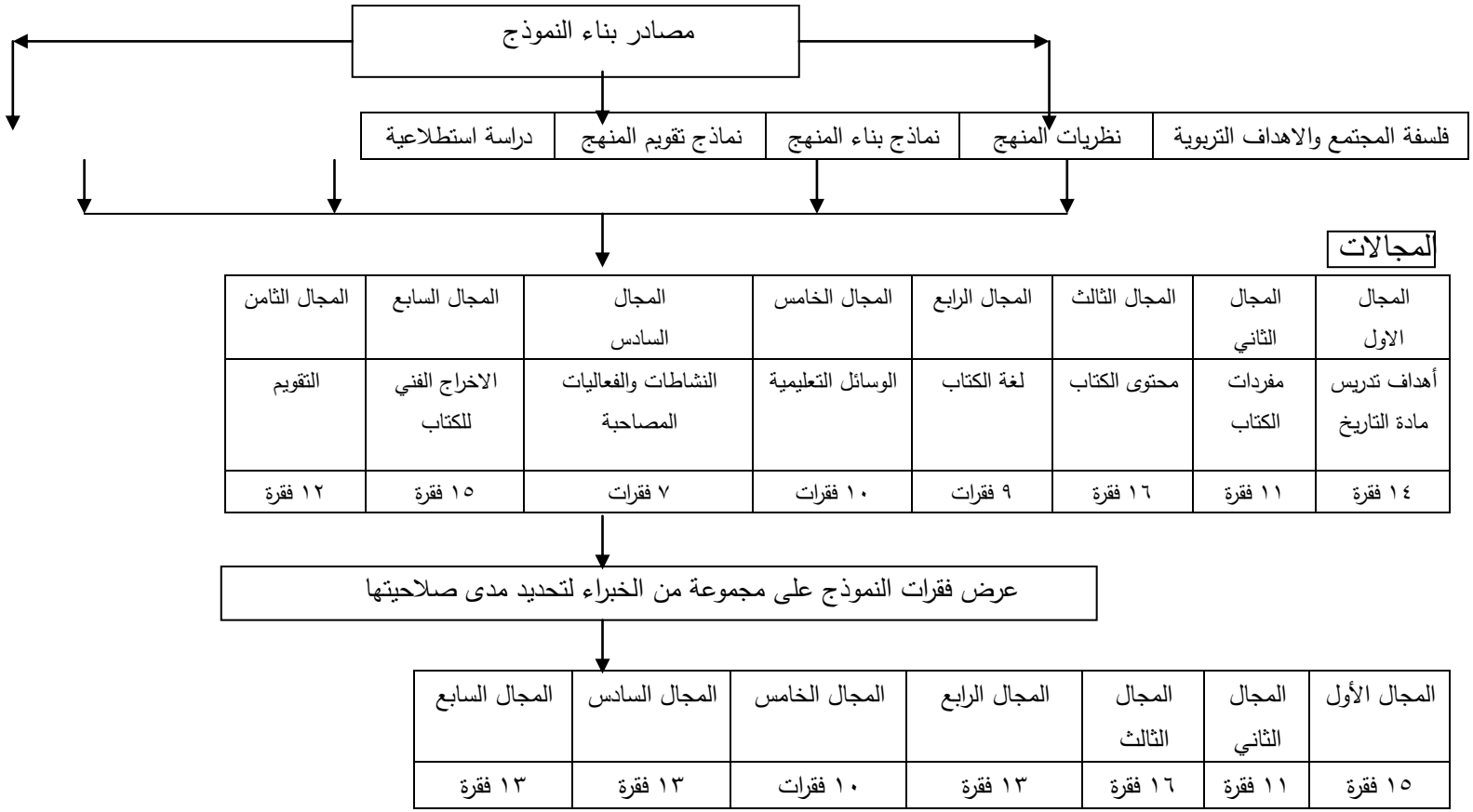
ينبغي لأداة أي بحث أن تتصف بالثبات حتى يمكن الوثوق بها ، وهو يعني دقة القياس ، أي اتساق القياس واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد . (أبو حطب وآخرون،١٩٨٧،ص١٠١)

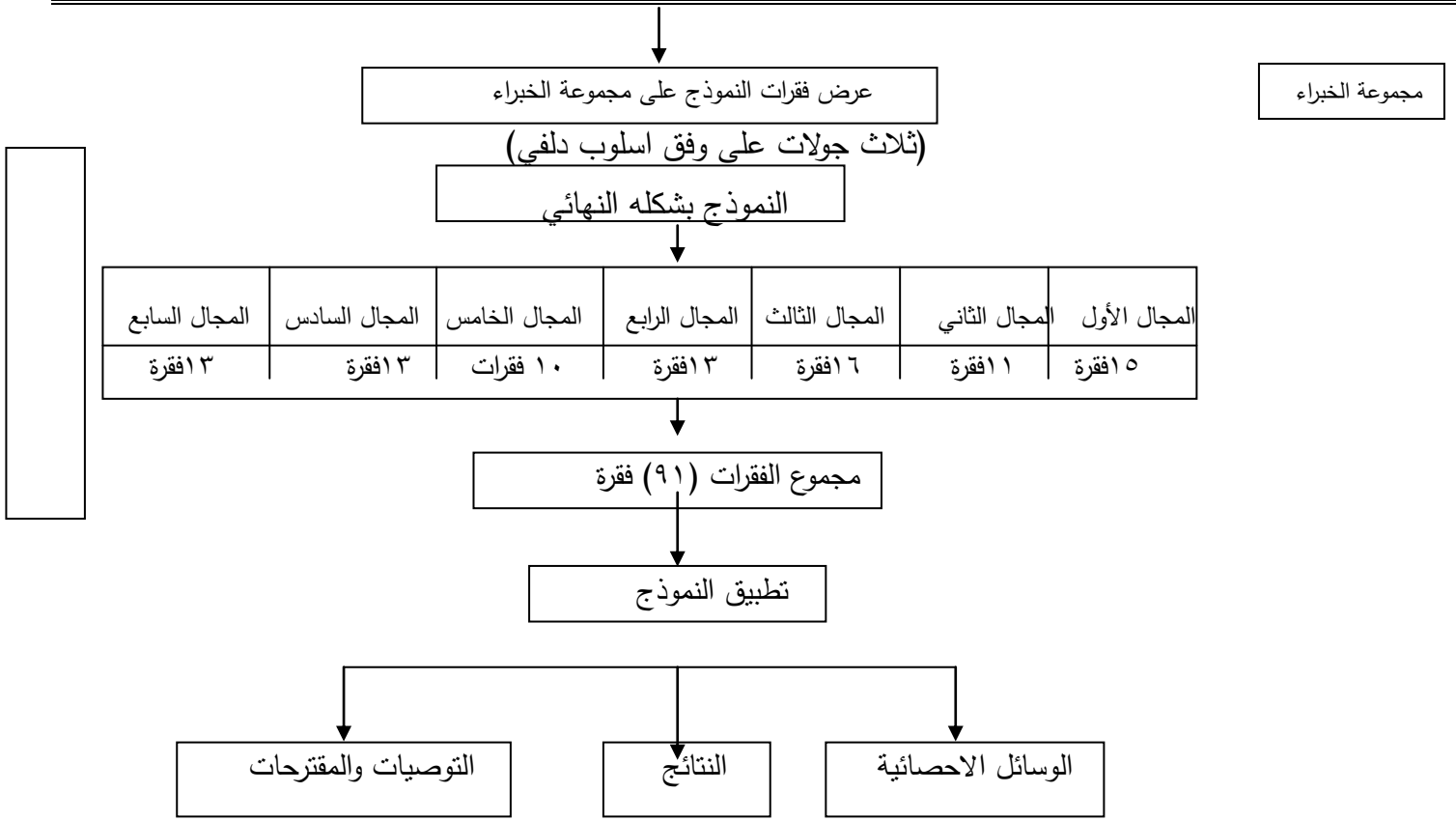
لذا اعتمدت الباحثة في استخراج ثبات الأداة طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (هويت) ؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات لمجال (أهداف تدريس مادة التاريخ)(٠,٨٢٢) ومعامل الثبات لمجال (مفردات الكتاب) (٠,٩٢) ومعامل الثبات لمجال (محتوى الكتاب) (٠,٩٣٢) ومعامل الثبات لمجال (لغة الكتاب) (٠,٩٢٢) ومعامل الثبات لمجال (الوسائل التعليمية) (٠,٨٩٢) ومعامل الثبات لمجال (الإخراج الفني للكتاب) (٠,٨٣٦) ومعامل الثبات لمجال (التقويم) (٠,٨٥٢) والثبات الكلي للنموذج (٠,٧٩٣) ، وجدول (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠) معاملات ثبات مجالات النموذج

ت	المجالات	معامل الثبات للنموذج	ثبات النموذج
١	أهداف تدريس مادة التاريخ.	٠,٨٢٢	٠,٧٩٣
٢	مفردات الكتاب .	٠,٩٢	
٣	محتوى الكتاب .	٠,٩٣٢	
٤	لغة الكتاب .	٠,٩٢٢	
٥	الوسائل التعليمية .	٠,٨٩٢	
٦	الإخراج الفني للكتاب .	٠,٨٣٦	
٧	التقويم .	٠,٨٥٢	
	المتوسط العام	٠,٨٨٢	

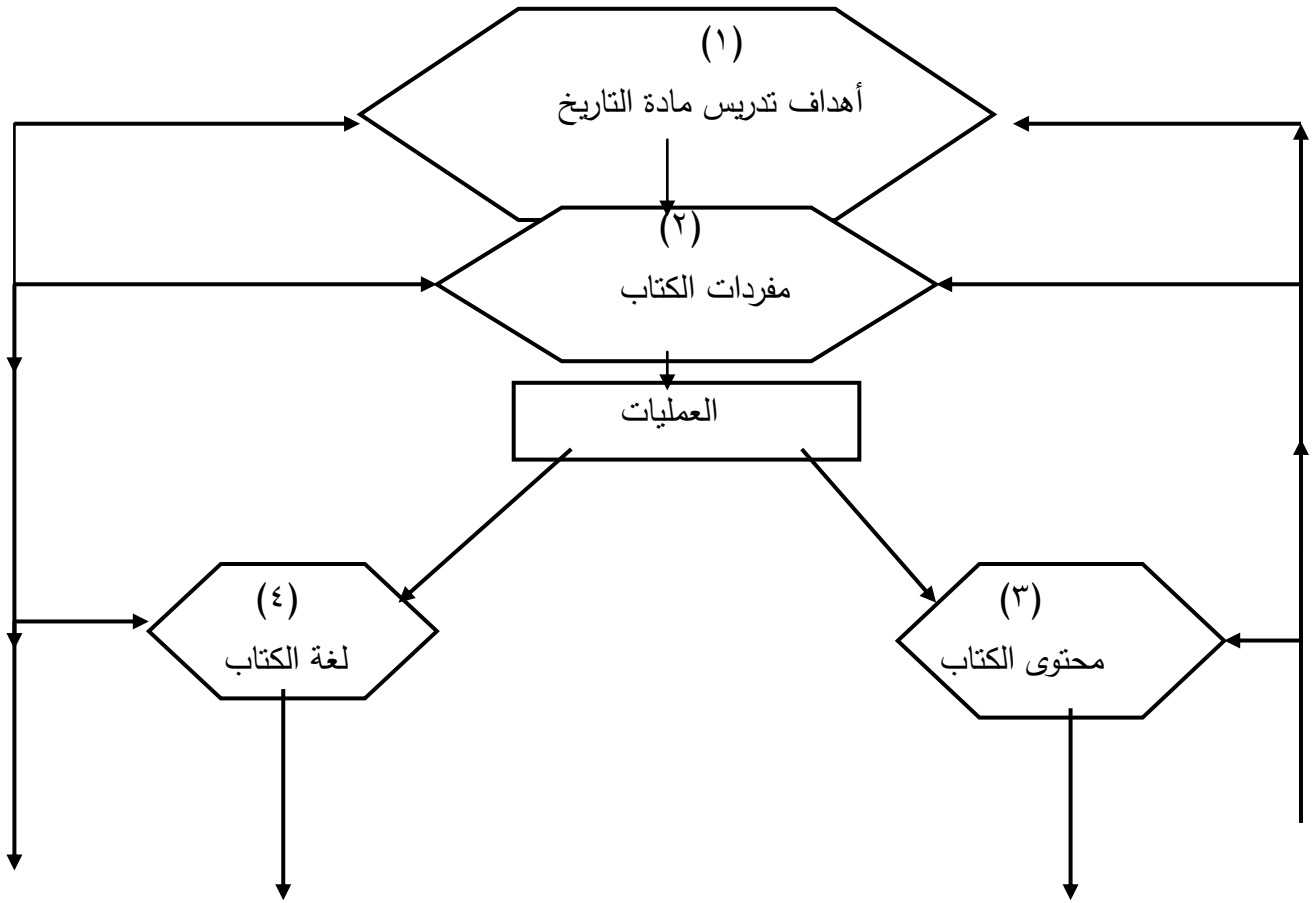
شكل (١)الإجراءات النظرية والتطبيقية التي اتبعتها الباحثة للتوصل إلى النموذج الخاص بتقويم كتاب التاريخ

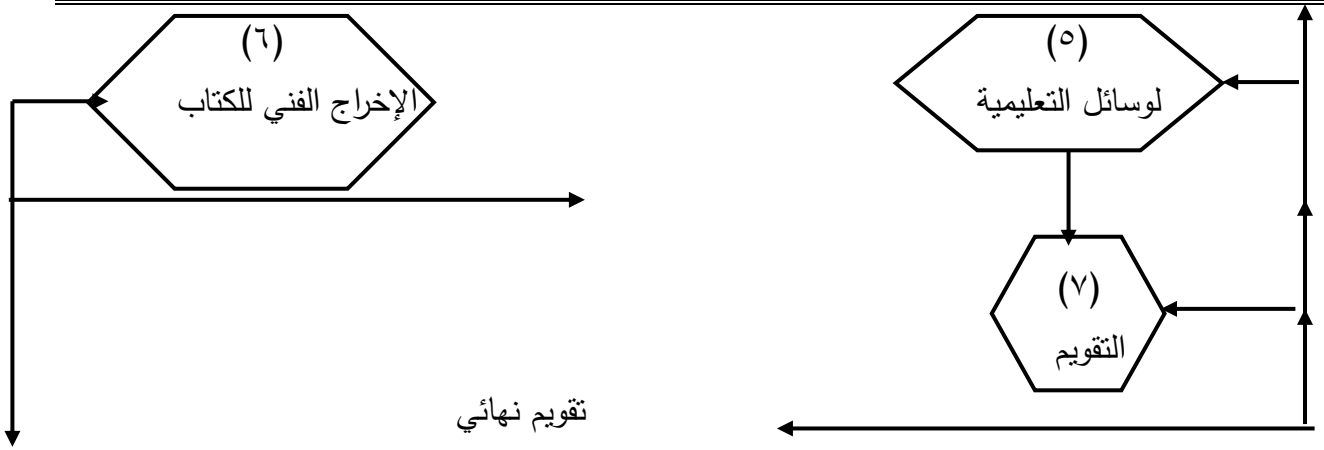



مجموعة الخبراء
عرض فقرات النموذج على مجموعة الخبراء
(ثلاث جولات على وفق اسلوب دلفي)
النموذج بشكله النهائي
المجال الأول
المجال الثاني
المجال الثالث
المجال الرابع
المجال الخامس
المجال السادس
المجال السابع
١٥فقرة
١١فقرة
١٦فقرة
١٣فقرة
١٠ فقرات
١٣فقرة
١٣فقرة
مجموع الفقرات (٩١) فقرة
تطبيق النموذج
الوسائل الاحصائية
النتائج
التوصيات والمقترحات

شكل (٢)

مخطط نموذج تقويم كتاب التاريخ الذي توصلت إليه الباحثة




(٥)
لوسائل التعليمية
(٦)
الإخراج الفني للكتاب
(٧)
التقويم
تقويم نهائي

إجراءات تطبيق النموذج :

بعد التوصل إلى الشكل النهائي لنموذج تقويم كتاب التاريخ، بدأت الباحثة بتطبيقه خلال المدة الواقعة ما بين ٢٠٢٠/١١/١٥ إلى ٢٠٢٠/١٢/١٠ على عينة من مدرسي مادة التاريخ في الصف الخامس الأدبي، بواسطة برامج التواصل الاجتماعي والاميلات الشخصية لهم، لتحقيق هدف البحث وهو تقويم كتاب التاريخ، واعتمدت الباحثة مقياس (Likart) الخماسي الدرجة، إذ وضعت (٥) بدائل إزاء كل فقرة، وهذه البدائل هي (موافق جدا، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وأعطت الباحث هذه البدائل الأوزان (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١، صفر) على التوالي.

ويعود سبب اعتماد الباحثة على مقياس (Likart) إلى أنه يتمتع بجملة من المزايا يمكن إجمالها بالآتي:

١- يعطي حكما أكثر دقة لقياس درجة المتغير.

٢- ذو تركيب بسيط ويكون أحساسا جيدا عند المستجيب لأنه يتيح له فرصة لإختيار أكبر عدد من العبارات التي ترتبط بالموقف نفسه.

٣- له درجة كبيرة من الصدق والثبات.

١- يعطي درجة لكل فقرة من فقرات المقياس وعلى المستجيب أن يجيب عن فقرات المقياس جميعها. (مرعي وأحمد، ١٩٨٢، ص٢٠٠)

الوسائل الإحصائية :

١- تحليل التباين الثنائي من دون أي تفاعل لمعرفة الفرق في آراء الخبراء والجولات الثلاث في كل مجال من مجالات النموذج ، إذ استخدمته بوساطة (SPSS) .

٢- الانحراف المعياري لمعرفة مدى التقارب في الاستجابة وللجولات الثلاث في كل مجال من مجالات النموذج ولكل فقرة . (البياتي وزكريا، ١٩٧٧، ص١٦٢)

٣- المتوسط الحسابي لمعرفة جدوى البيانات لكل فقرة في كل مجال من مجالات النموذج من حيث وقوعها ضمن منطقة الرفض أو إبعادها عنها.

٤- معادلة هويت (Hoyt Formula) لحساب معامل ثبات مجالات النموذج. (Wilcox, 1977, p. 216)

الفصل الرابع/ عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج : ستعرض الباحثة نتائج البحث على النحو الآتي :

جدول (١١) مدى تحقق (مجالات) نموذج التقويم مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية

الترتيب	التسلسل في مجالات النموذج	عدد الفقرات في المجال	المجالات	المتوسط الحسابي
١	٣	١٦	محتوى الكتاب	٣,٠٧٢
٢	٤	١٣	لغة الكتاب	٢,٥٣٩
٣	٢	١١	مفردات الكتاب	٢,٣١٩
٤	٦	١٣	الإخـــراج الفنـــي للكتاب	٢,٣١٠
٥	٧	١٣	التقويم	٢,٢٩٦
٦	١	١٥	أهداف تدريس مادة التاريخ	٢,٢٥٧
٧	٥	١٠	الوسائل التعليمية	صفر

يتبين من جدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لمجالات نموذج التقويم، وأن هذه البيانات تكشف عن إن مجالات النموذج قد تحققت جميعها عدا مجال (الوسائل التعليمية) ،إذ كان المتوسط الحسابي له دون المتوسط الفرضي البالغ (٢) وبذلك فهو لم يتحقق .

وتعرض الباحثة نتائج تقويم كل مجال من مجالات النموذج وعلى النحو الآتي :

أ- فقرات مجال (محتوى الكتاب):

جدول (١٢) نتائج مجال (محتوى الكتاب) مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٩	تغطيته الجوانب الأساسية لمفردات الكتاب	٣,٧١٨	٠,٢١
٢	٣	اتسامه بالشمولية .	٣,٦٢٨	٠,٢٣٦
٣	٤	توافر السلامة اللغوية فيه .	٣,٤٨٧	٠,٢٥٢
٤	٨	خلوه من التعقيد والمبالغة .	٣,٣٣١	٠,٤٥٢
٥	١	انسجامه مع المرحلة الأدبية .	٣,٣٢٦	٠,٤٤٧
٦	٦	احتواؤه شواهد من القرآن الكريم والمأثور من كلام العرب	٣,٢٤٦	٠.٥٨٥
٧	٧	اتسام شواهده بالشمول والوضوح .	٢,٧٨٨	٠,٧٣٧
٨	٢	ارتباطه بأهداف تدريس مادة التاريخ.	٢,٧٣٨	٠,٥٠٥
٩	١٤	*تضمنه امثلة تعمل على تقويم افكار الطلبة*	٢,٦٧٨	٠,٤٥٣
١٠	١٥	إسهامه في حل المشكلات التاريخية .	٢,٦٢٨	٠,٤٧١
١١	٥	تضمينه تطبيقات عملية بعد كل فصل .	٢,٣٦٦	٠,٦٠٦
١٢	١٠	اتسامه بالاستمرارية والتتابع .	٢,١١٥	٠,٩٥٢
١٣	١٢	قدرته على إثارة تفكير الطلبة .	٢,١٩٥	٠,٦٨٢
١٤	١٣	اتسامه بجودة العرض .	٢,١٨٥	٠,٦٨٢
١٥	١١	إسهامه في بناء شخصية الطلبة .	٢,٠٥٥	٠,٥٠٨
١٦	١٦	مراعاته الفروق الفردية للطلبة .	٢,٠٣٥	٠,٨٨

يتضح من جدول (١٢) أن هذا المجال يتألف من (١٦) فقرة وقد تحققت جميعها.

ب- مجال (لغة الكتاب):

جدول (١٣) نتائج مجال (لغة الكتاب) مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١	اتسامه بالفصاحة والسلاسة .	٣,٧٧٣	٠,١٧٧	٩٤,٣٤٦
٢	٢	اتسامها بالوضوح .	٣,٦٦٣	٠,٢٣٢	٩١,٥٨١
٣	١١	اتسامها بالدقة .	٣,٦١٣	٠,٢٠٨	٩٠,٣٢٦
٤	١٢	اهتمامها بضبط الكلمات بالحركات .	٣,٣٧٦	٠,٤٥٩	٨٤,٤٢٢
٥	١٣	اهتمامها بتوضيح المفاهيم والمصطلحات.	٣,٢٩١	٠,٤٥١	٨٢,٢٨٦
٦	٨	تنميتها القدرة التاريخية للطلبة .	٣,١٥	٠,٦٢٧	٧٨,٧٦٨
٧	١٠	خلوها من الأخطاء اللغوية .	٣,٠٦٥	٠,٥٥٩	٧٦,٦٣٣
٨	٣	ابتعادها عن الغريب من الألفاظ .	٣.٠٢	٠,٧٨٤	٧٥,٥٢٢
٩	٦	تنميتها المهارات التاريخية للطلبة	٢,٦٠٣	٠,٤٢٥	٦٥,٠٧٥
١٠	٧	مراعاتها تسلسل الافكار على نحو مناسب	٢,٣٦٦	٠,٦٠٦	٥٩,١٧
١١	٥	اهتمامها بتيسير المادة .	٢,٠٣٥	٠,٨٨	٥٠,٨٧٩
١٢	٤	ملاءمتها لمستوى الطلبة .	٢,٠٢٥	٠,٨٦٩	٥٠,٦٢٨
١٣	٩	ملاءمتها لبيئة الطلبة وعصرهم .	صفر	صفر	صفر

يتضح من جدول (١٣) أن هذا المجال يتألف من (١٣) فقرة وقد تحققت جميعها عدا الفقرة (٩).

ج- مجال (مفردات الكتاب):

جدول (١٤) نتائج مجال (مفردات الكتاب) مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٦	مراعاتها التسلسل المنطقي في عرض الموضوعات .	٣,٦١٢	٠,٢٠٨	٩٠,٣٢٦
٢	٧	مراعاتها التوازن بين المفردات .	٣,٤٨٧	٠,٢٥٢	٨٧,١٨٥
٣	١٠	قدرتها على تغطية المادة التي وضعت من أجلها .	٣,٤١٧	٠.٤٤	٨٥,٤٢٧
٤	١١	قدرتها على إثراء الطلبة تاريخيا .	٣,٣٣١	٠,٤٥٢	٨٣,٢٩١
٥	٥	مناسبتها للمدة الزمنية للعام الدراسي .	٣,٣١١	٠,٤٤٢	٨٢,٧٨٨
٦	٢	تكاملها لتكون وحدة متماسكة .	٢,٢٧١	٠,٧٩٩	٥٦,٧٨٣
٧	٨	اتسامها بالدقة العلمية .	٢,١٩٥	٠,٩٤٣	٥٤,٨٩٩
٨	٩	اتسامها بالوضوح .	٢,١١٥	٠,٩٥٢	٥٢,٨٨٩
٩	١	قدرتها على تحقيق أهداف تدريس التاريخ	٢,٠٣٥	٠,٨٨	٥٠,٨٧٩
١٠	٣	قدرتها على الكشف عن مواهب الطلبة .	١,٧١٣	١,٢٣٥	٤٢,٨٣٩
١١	٤	إغناؤها بالجوانب العملية فضلا عن الجوانب النظرية .	١,٦٠٨	١,٠٣٨	٤٠,٢٠١

يتضح من جدول (١٤) أن هذا المجال يتألف من (١١) فقرة ، وقد تحققت جميعها عدا الفقرتين (٣،٤).

د- مجال (الإخراج الفني للكتاب):

جدول (١٥) نتائج مجال (الاخراج الفني للكتاب) مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١	خلوه من الأخطاء الطباعية .	٣,٦٠٨	٠,٢٤٦	٩٠,٢٠١
٢	٤	مناسبة حجمه والمرحلة العمرية .	٣,٤١٧	٠,٤٤	٨٥,٤٢٧
٣	٨	جودة طباعته .	٣,٠٧	٠,٥٠٤	٧٦,٧٥٨
٤	١١	اتسام صفحاته بالتنظيم السليم من حيث عدد الأسطر واستقامتها	٢,٧٣٨	٠,٥٠٥	٦٨,٤٦٧
٥	٦	جودة غلافه من حيث السمك واللون .	٢,٦٢٨	٠,٤٣١	٦٥,٧٠٣
٦	١٢	اشتماله قائمة بالمحتويات .	٢,٢٩١	٠,٥٦٩	٥٧,٢٨٦
٧	٣	اشتماله قائمة بالمصادر .	٢,٢٨٦	٠,٤٣٣	٥٧,١٦
٨	١٠	تأكيده وضع الهوامش في الصفحات .	٢,٢٥١	٠,٩٥	٥٦,٢٨١
٩	٩	إظهار الصفحة الأولى منه عنوانه وأسم المؤلف وسنة ومكان الطبع .	٢,١٩٥	٠,٩٤٣	٥٤,٨٩٩
١٠	٥	جاذبة الشكل الخارجي بما يناسب المادة .	٢,٠٥	٠,٠٨٦	٥١,٢٥٦
١١	٧	كتابة الآيات القرآنية بالرسم القرآني وبخط واضح .	١,٧٧٣	٠,٤٠٢	٤٤,٣٤٦
١٢	١٣	استعمال صيغ الإخراج المؤثرة مثل تنويع حجم الحروف وشكلها .	١,٣٥١	٠,٧٤٧	٣٣,٧٩٣
١٣	٢	تخريجه الآيات القرآنية والأبيات الشعرية	١,٢٥١	٠,٧٨٦	٣١,٢٨١

يتضح من جدول (١٥) أن هذا المجال يتألف من (١٣) ، وقد تحققت جميعها عدا الفقرات (٧،١٣،٢) ،.

هـ – مجال (التقويم):

جدول (١٦) نتائج مجال (التقويم) مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	٤	معالجته جوانب المحتوى المختلفة .	٣,٣٧٦	٠,٤٥٩	٨٤,٤٢٢
٢	٨	وضوح الأسئلة التقويمية .	٣,٣٠٦	٠,٠٩٦	٨٢,٦٦٣
٣	٩	تدرجه في الصعوبة .	٣,٠٨	٠,٥٤٥	٧٧,٠١
٤	١٢	إسهامه في الكشف عن قدرات الطلبة .	٢,٩٣٤	٠,٩٠٧	٧٣,٣٦٦
٥	١	اتسامه بالصدق .	٢,٨٤٤	٠,٨٥٤	٧١,١٠٥
٦	٢	اتسامه بالثبات .	٢,٧٩٣	٠,٧٤٢	٦٩,٨٤٩
٧	٣	اتسامه بالموضوعية .	٢,٧٥٣	٠,٦٦١	٦٨,٨٤٤
٨	٧	تشخيصه مواطن القوة وتدعيمها ومواطن الضعف ومعالجتها .	٢,٣٦١	٠,٨٨٢	٥٩,٠٤٥
٩	١٠	إسهامه في إثارة تفكير الطلبة .	٢,١٤	٠,٦٣٤	٥٣,٥١٧
١٠	١٣	إسهام نتائجه في تطوير تدريس التاريخ.	١,٧٨٣	٠,٤١٢	٤٤,٥٩٧
١١	٦	مساعدته الطلبة في التعلم الذاتي .	١,٧١٨	٠,٧٥٨	٤٢,٩٦٤
١٢	٥	مراعاته الفروق الفردية بين الطلبة .	١,٥٠٧	٠,٢٥٧	٣٧,٦٨٨
١٣	١١	استناده إلى أساليب التقويم العلمية .	١,١٥	١,٠٨٢	٢٨,٧٦٨

يتضح من جدول (١٦) أن هذا المجال يتألف من (١٣) فقرة ، وقد تحققت جميعها عدا الفقرات (١١،٥،٦،١٣).

و- مجال (أهداف تدريس مادة التاريخ):

جدول (١٧) نتائج مجال (أهداف تدريس مادة التاريخ) مرتبة تنازليا بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

الترتيب	التسلسل في المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	١٣	إمكانية ترجمتها إلى أهداف سلوكية .	٣,٣١١	٠,٤٤٢	٧٢,٧٨٨
٢	١	انسجامها مع الفلسفة التربوية للمجتمع .	٣,٢٩٦	٠,٤٦٦	٧٢,٤١٢
٣	٤	تكاملها .	٢,٥٨٧	٠,٦٦١	٦٤,٦٩٨
٤	٣	دقتها .	٢,٣٦١	٠,٨٨٢	٥٩,٠٤٥
٥	٢	وضوحها .	٢,٣٣١	٠,٩٦١	٥٨,٢٩١
٦	٨	تلبيتها حاجات الطلبة .	٢,٢٩١	١,٥٦٩	٥٧,٢٨٦
٧	٦	مرتبة على وفق أولويتها .	٢,٢٨١	٠,٨	٥٧,٠٣٥
٨	١٥	إسهامها في تعزيز مهارات للطلبة	٢,٢٥١	٠,٩٥	٥٦,٢٨١
٩	٧	*مرونتها في استيعاب المستجدات .*	٢,١٤	٠,٣٦٤	٥٣,٥١٧
١٠	١٢	إسهامها في إدراك الطلبة أهمية التاريخ.	٢,٠٣٥	٠,٠٩٦	٥٠,٨٧٩
١١	٩	تلبيتها حاجات المجتمع .	١,٨٩٤	١,١٥٨	٤٧,٣٦١
١٢	١٠	مراعاتها مضامين علم النفس التربوي ونظريات التعلم .	١,٧٨٣	٠,٣٥٢	٤٤,٥٩٧
١٣	١٤	إسهامها في تعريف الطلبة مادة التاريخ.	١,٦٥٨	٠,٨١٧	٤١,٤٥٧
١٤	١١	توافر مبدأ الأصالة فيها .	١,٥١٢	٠,٨١	٣٧,٨١
١٥	٥	شموليتها .	١,٥٠٧	٠,٢٥٧	٣٧,٦٨٨

يتضح من جدول (١٧) أن هذا المجال يتألف من (١٥) فقرة ، وقد تحققت جميعها عدا الفقرات (٩،١٠،١٤،١١،٥).

ز- فقرات مجال (الوسائل التعليمية).

تألف هذا المجال من (١٠) فقرات ، وعند تطبيقه اتضح أن الكتاب يفتقر لأية وسيلة تعليمية.

تفسير النتائج :

أ - مجال محتوى الكتاب :

أظهرت النتائج أن هذا المجال قد نال أعلى التقديرات التقويمية وهذا يدل على مدى اهتمام مؤلفي الكتاب بالمحتوى ، إذ اشتمل أفكار علم التاريخ الأساسية ومصطلحاته التي عالجها بالأمثلة التوضيحية التي تجلي الأفكار والشواهد والتدريبات التي تمكن الدارس من إتقان المهارات.

ب- مجال لغة الكتاب :

نال هذا المجال الترتيب الثاني، إذ اتصفت لغة الكتاب بالسلامة التي تناسب مستوى الطلبة وحصيلتهم اللغوية، كما اتصفت بوضوح العبارة ودقة التعبير والإيجاز وقصر الجمل وذلك سعيا للارتقاء بلغة الطلبة.

ج- مجال مفردات الكتاب :

تبوأ هذا المجال الترتيب الثالث وهي نسبة متوسطة ومتحققة في الكتاب ، فقد غطت مفرداته أغلب جوانب الموضوعات التاريخية.

د- مجال الإخراج الفني للكتاب :

نال هذا المجال الترتيب الرابع وهي نسبة مقبولة ومتحققة ولكنها دون المستوى المرجو من توظيفها في الكتاب إلا أن الطابع للكتاب وإخراجه الفني جاء موافقا بعض الشيء لمواصفات الكتاب المدرسي وهنا لابد من الإشارة إلى أن الاهتمام بالشكل العام للكتاب المدرسي من حيث جودة طباعته وتجليده ومناسبة غلافه الخارجي لمادة التاريخ تؤدي

جميعها إلى إبراز الناحية الجمالية والذوق الفني لهذه المادة وهذا يتناغم مع الاهتمام الذي توليه وزارة التربية للكتب المدرسية لإخراجها على أفضل وجه ممكن.

هـ – مجال التقويم :

نال هذا المجال الترتيب الخامس وهي نسبة مقبولة ومتحققة في الكتاب ولكنها دون المستوى المطلوب من توظيفها في الكتاب، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم إدراك أهميتها، فقد ذكر (سمعان) أن من أهم وظائف التقويم الكشف عن حاجات الطلبة ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم وتوجيه عملية التعلم التوجيه الصحيح والحصول على المعلومات اللازمة لتطوير المناهج. (سمعان ورشدي،١٩٧٥،ص٢٨٠-٢٨١)

و– مجال أهداف تدريس مادة التاريخ:

أظهرت نتائج الدراسة أن هذا المجال جاء بالترتيب السادس وهي نسبة قليلة جدا، وقد يعزى ذلك إلى عدم وضوحها في مقدمة الكتاب.

ز– مجال الوسائل التعليمية :

جاء هذا المجال بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (صفر) ونسبة مئوية (صفر) وهذا يعني عدم تحققه في الكتاب.

الفصل الخامس /الاستنتاجات – التوصيات – المقترحات

الاستنتاجات

١– وجود تفاعل بين المجالات السبعة لنموذج تقويم الدراسة الحالية مع إمكانية حساب كل مجال من هذه المجالات نموذجا قائما بذاته يمكن استعماله في عملية التقويم .

٢– هناك قلة اهتمام بالنواحي التربوية والنفسية مثل العناية بالتشويق وتنويع التقويم وذكر الأهداف الإجرائية والتخطيط والتحفيز .

٣- تباين المجالات السبعة فيما بينها بعدد الفقرات التي يحتويها كل مجال بحسب طبيعة المجالات .

التوصيات

١- ضرورة اعتماد شعبة المناهج في وزارة التربية نموذج التقويم الذي توصل إليه الباحث .

٢- عقد دورات تدريبية للمدرسين لتعرف مجالات الكتاب المدرسي ومراعاة الفروق الفردية من أجل الإفادة القصوى من الكتب المدرسية .

٣- مراعاة جوانب الوسائل التعليمية التي تساعد على تنمية التفكير وتراعي الفروق الفردية عند تأليف الكتاب المدرسي.

المقترحات

١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كتب مدرسية اخرى .

٢- دراسة تتناول بناء منهج مقترح لمادة التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء تطبيق النموذج في الدراسة الحالية.

مصادر البحث

١. إبـراهيم ، عبـد الله محمـد . نظريـات المـنهج كمـدخل لتقـويم وبنـاء مـنهج التربيـة القوميـة والجتماعية بالتعليم الثانوي والتقني ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الاسكندرية (كلية التربية) ، ١٩٨٤ .

٢. ابراهيم ، عبد اللطيف فؤاد ، المناهج اسسها وتنظيمها وتقويم أثرها ، مكتبة مصر ، ١٩٦٧.

٣. ـــــــــــــــــــ، وسعد مرسي أحمد ، المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨ م .

٤. ابو جلالة ، صبحي حمدان ، ويحيى محمد سلطان . تقويم برنامج التربية العملية لطلبة كلية التربية في جامعة التحدي ، مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العدد /٢ ، بغداد ، ١٩٩٧ .

٥. أبو حطب ،فؤاد ، التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ،١٩٨٧ .

٦. بحري، منى يونس ،وعايف حبيب.المنهج والكتاب المدرسي،مطبعة جامعة بغداد،١٩٨٥م

٧. بلوم ، بنيامين. ترجمة : محمد الخوالدة وصادق عودة . نظام تصنيف الأهداف التربوية ، جدة ،دار المشرق ، ١٩٨٥م .

٨. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس.الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ،بغداد ١٩٧٠.

٩. التميمي ، عواد جاسم محمد . تقويم المناهج الدراسية ،ورشة عمل مقدمة إلى ورشة تقويم المناهج الدراسية ، الرباط ، ١٩٩٤.

١٠.الجعفري ، ماهر اسماعيل . بناء نموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٨٩ .

١١.الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم . بناء نموذج لتقويم المناهج الدراسية لكليات التربية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٤م .

١٢.دندش، فايز مراد(٢٠٠٣)، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط١، دار الوفاء، الإسكندرية.

١٣.زاهر ، ضياء الدين . كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل، دراسة تحليلية ، منتدى الفكر العربي ، عمان ، ١٩٩٠

١٤.زاير، سعد علي. نصائح تعلمية تعليمية للمدرسين والمدرسات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان القاهرة، ٢٠١٥.

١٥.سرحان ، الدمرداش ، ومنير كامل . المناهج ، ط٣ ، القاهرة ، دار العلوم للطباعة والنشر ١٩٧٢ .

١٦.سمعان ، وهيب إبراهيم ،ورشدي طعيمة. الثقافة والتربية في العصور القديمة ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٥ .

١٧.الشبلي ، إبراهيم مهدي .المناهج بناؤها وتنفيذها ، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٦.

١٨.شحاتة ، حسن . اساسيات التدريس الفعال في العالم العربي ، ط٤ الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٣ .

١٩.عبد الدائم ، عبد الله ، الثورة التكنولوجية في الثورة العربية ، ط١، دار العلم للملايين، بيروت ،١٩٧٤ .

٢٠. عبد المجيد ، عبد العزيز " اللغة العربية اصولها النفسية وطرق تدريسها " ج١، ط٣، دار المعارف بمصر ١٩٦١.

٢١.عبيدات ، هاني حتمل ، بناء نموذج لتقويم مناهج التأريخ في المرحلة الثانوية في الاردن ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، جامعة بغداد ،١٩٩٩.

٢٢.العزاوي ، وفاء تركي . بناء نموذج لتقويم كتب التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة وتطبيقه ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠٠٢.

٢٣.اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس احمد رضوان ، تدريس المواد الأجتماعية ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٦ م .

٢٤.ـــــــــــــ ، وفتحي الديب ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، العدد العاشر ، المجلد الثامن ، ١٩٨٣م .

٢٥.عميرة ، أبراهيم بسيوني . المنهج وعناصره ، ط٣ دار المعارف بمصر ،١٩٩١.

٢٦.محمد ، صلاح عبد الغني ، تربية الأولاد وبر الوالدين وصلة الرحم ، الجزء السادس ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٠ .

27. Broq , W . R . Applying Educational research practical Guide for teachers , New York , South Western , publishing , CO .1981 .

28. Dalkey , N . C . An Experimental of Group Opinion the Delphi method Futures , Vol – 1 , 1969.
29. Fazio , Linda S . The Delphi Education and Assessment Instiutional , Coal setting Assessment and Evaluation inhigherEducation volume 10 . No – 1 , 1985 .
30. Herman , Grahom D . Implementation for acurriculum . Journal of teachnical and vocational Education , Madras Issae 6 , 1989 .
31. – Howsan , R .B . Current Issuesin Education , National Elementary Principle . VO11, 1973 .
32. Roher , Bangh , Tohu . Confliet management is Decision making groups un Published PH.D . dissertation , Colorado; University Of Colorado ,1976.
33. Wilcox , R . R . & C . W ," On E mnick s An E valuation Model for Mastery Testing " J . of ED . Meas Vol . 14 , 1977 .
34. William , Cand Hann Cunning . Systematic Planning for Educational , change California , May Field Publishing company , 1982 .