

مجلة

العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها

كلية التربية / ابن رشد - جامعة بغداد

<http://iaepj.com/cp>

الرابط الالكتروني :

كانون الثاني / ٢٠٢٤

العدد ١٥٤

مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد (١٥٤) لشهر كانون الثاني لسنة ٢٠٢٤
عدد الصفحات : ٥٣٨ صفحة

تصميم واخراج
علا صالح الحسن اوي



دار ومكتبة كل كاش للكتابة والنشر
بغداد - باب المعظم - شارع المكاتب
07729093707 - 07736558370
ola.algarah88@gmail.com

هياة التحرير

أ.د. سناء مجول فيصل

(استاذ كلية الاداب - جامعة بغداد)

أ.د. علي مهدي كاظم

(سلطنة عمان)

أ.د. حسن شحاتة

(مصر)

أ.د. مصطفى رسلان

(مصر)

أ.د. خديجة حيدر نوري الموسوي

(الجامعة المستنصرية)

أ.د. محمود محمد امام

(سلطنة عمان)

أ.م.د. اميل المنصوري

(جامعة البصرة - كلية التربية)

أ.م.د. افراح احمد نجف

(كلية الاداب - جامعة بغداد)

أ.د. كامل علوان الزبيدي

(استاذ متمرس جامعة بغداد)

أ.د. سعيد جاسم الاسدي

(استاذ متمرس البصرة)

أ.د. داوود عبدالسلام صبري

(جامعة بغداد)

أ.د. عبدالقادر السلامي

(الجزائر)

أ.د. تنهيد عادل البيرقदार

(جامعة الموصل)

أ.د. يوسف حمه صالح

(جامعة صلاح الدين - أربيل)

أ.م.د. سلوى احمد امين

(جامعة صلاح الدين)

د. ليلى كاظم سبهان

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)

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

كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم ...

يصدر العدد (١٥٤) بحلته الجديدة تحت مظلة كلية التربية للعلوم
الإنسانية - ابن رشد.

وفيه تتميز وتتألق أقلام الأكاديميين والباحثين المبدعين بشتى تخصصاتهم
التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، للمساهمة الفاعلة في رفد المسيرة العلمية
للمكتبة النفسية العراقية والعربية ، بأبحاث جديدة مواكبة للتطور الذي يشهده
العالم أجمعه ، بحرفية ومهنية عالية

وستبقى هذه المجلة تنشر- كل ما يستجد على صعيد العلم والمعرفة ...
نأمل من الباري جل في علاه الموفقية ودوام التألق للجميع .

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 الاصلية التي تتوافر فيها شرائط البحث في الاحاطة والاستقصاء ومنهج العلمي وخطواته.
٢. يشترط الا يكون قد قدم للنشر في اي مكان آخر.
٣. لا يجوز لصاحب البحث او المقالة او اية جهة اخرى اعادة نشر ما سبق من دراسات او نشر ملخص عنه في اي كتاب او صحيفة او دورية الا بعد مرور ستة اشهر على تاريخ نشره في مجلة التربية وبموافقة خطية من رئيس التحرير.
٤. المجلة تحتفظ بحقوقها في ان تحذف الصياغة او تتركها او تعيدها بما يتناسب والملاحظات العلمية التي يشير اليها المحكمون او القواعد اللغوية السليمة.
٥. 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 (S.I.UNITS) System International.
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 المرسله للنشر، وتمثل مناقشة النتائج تعبيراً موجزاً عن النتائج وتفسيرها.
٨. تتضمن كتابة المصادر في القائمة ما يأتي:
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 كلية 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 مظهر ومصادر تخريجه مع ذكر الجزء ان وجد- ورقم الصفحة.

ج- عند الاستشهاد بمخطوط يذكر اسم المؤلف كاملاً وعنوان المخطوط كاملاً، 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 كاملاً، ذكر اسم الدراسة او المقالة موضوعة بين علامتي اقتباس، ذكر اسم الكاتب كاملاً، ذكر اسم المحررين ان كانوا غير واحد او الاشارة للاول وادافه بكلمة (اخرى)، ذكر اسم المطبعة والجهة الناشرة ومكان النشر وتاريخ النشر ثم الصفحة.

ب. ذكر اسم صاحب المقالة كاملاً موضعاً بين علامتي اقتباس " " ذكر اسم المجلة بالحرف الغامق للعربية، وبالحروف المائلة للاوربية ورقم المجلد (السنة بين قوسين) ورقم الصفحة.

دليل المُقيم Rvreviewer Guidelines

فيما يأتي الشروط التي ينبغي مراعاتها من المُقيم للبحوث المرسلة للنشر في المجلة ن وهي كالآتي:

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 مطابقتها 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 وحدائتها.
 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 فاكتر 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 (١٥٤)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	البحث عن الطمأنة المفروطة وعلاقته بالقلق التوقعي	سارة خالد سهيل أ.د. أروة محمد ربيع خيرى	٢٢-٣
٢.	فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات	أ.د. حسن كامل رسن أ.د. جمال حميد قاسم م.م. محمد عباس حيدر	٥٨-٢٣
٣.	أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي	مروه باسم صالح أ.د. فاطمة عبد الأمير عبد الرضا الفتلاوي	٨٠-٥٩
٤.	الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين	زياد حبيب عبيد أ.د. سناء عيسى محمد الداغستاني	١١٠-٨١
٥.	الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين و غير الموظفين)	أ.د. إنعام لفقة الهنداوي م.م. سعود جابر سلمان	١٣٨-١١١
٦.	المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. عبد الحليم رحيم علي رحيق عدنان عباس	١٦٢-١٣٩
٧.	الاتصال التنظيمي لدى موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	أ.م.د. سوسن عبد علي حيدر صادق علي	١٩٤-١٦٣
٨.	الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة	أ.م.د. سناء احمد جسام	٢١٨-١٩٥
٩.	الاسهام النسبي للبحث عن الاثارة في التنبؤ بانتهاك الأمانة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. سعاد احمد مولى	٢٦٤-٢١٩
١٠.	فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملّي والتعاطف	أ.م.د. رنا حسيب كاظم	٣٢٦-٢٦٥

		التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي	
٣٥٢-٣٢٧	رياض عبيد محيسن د. سهام عريبي السوداني	التلاعب غير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين	١١.
٣٨٨-٣٥٣	م.م.رسل محمد غايب أ.م.د.ناصر خضير سكران	اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج والكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية	١٢.
٤٣٢-٣٨٩	أ.م.د. ناهض موسى طلفاح	الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .	١٣.
٤٥٢-٤٣٣	م. شيماء ماجد كاظم	دور المرأة في التنشئة الاجتماعية- تنشئة الطفل انموذجا	١٤.
٤٨٤-٤٥٣	م.م. سيف محمد رشاد محمد رضا المظفر	تأثير استراتيجيات مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط	١٥.
٥٢٠-٤٨٥	م.م محمد سليم حماد	فلسفة العدالة الاجتماعية عند الغزالي وتطبيقاتها التربوية	١٦.
٥٣٨-٥٢١	Lecturer: Lamees Muhiddeen Tawfeeq	A Syntactic – Semantic Study of Dangling Modifiers in English	١٧.

البحث عن الطمأنة المفرطة وعلاقته بالقلق التوقعي

سارة خالد سهيل

sarahkhaleed1997@gmail.com

أ.د. أروة محمد ربيع خيرى

aaammrrrr666@gmail.com

كلية الآداب/ جامعة بغداد/ قسم علم النفس

البحث عن الطمأنينة المفرطة وعلاقته بالقلق التوقعي

سارة خالد سهيل

أ. د. أروة محمد ربيع خيري

الفصل الاول/ الاطار العام للبحث:

مشكلة البحث: هناك عدد من الضغوطات الاجتماعية التي تتطوي على التغيير في البنية الاجتماعية للفرد قد تؤدي الى فقدان العلاقات المهمة، لذلك فإن التفاعلات الاجتماعية للفرد ستتركز على البحث عن طمأنئته لمكانته في تلك التفاعلات التي لا تزال متاحه له، ويسعى الفرد الى فهم طبيعة العلاقات التي تحدث في هذه التفاعلات، بما فيها تقديم مثل هذه التطمينات بطريقة صحيحة. وأن طلب التطمينات يؤثر سلباً في العلاقات الاجتماعية للفرد، إذ يصبح الآخرون منزعجين وشاعرين بالذنب بسبب هذه الطلبات المستمرة للطمأنينة وبالضيق الذي يصاحب طلبات هؤلاء الافراد، وبسبب هذه المشاعر يستمرون في تقديم الطمأنينة عند الطلب لكن يتزايد التناقض بين ما يقوله عن الشخص وما يشعر به تجاهه. وهذا يدعم فقط معتقدات الفرد أنه غير مقبول، مما يجعله يبحث عن المزيد من الطمأنينة بشأن قيمته او قبوله (Coyne , 1976). إن عدم الثقة الاجتماعية يحدث خوفاً من أن يُخدع الفرد من شخص ما، وبالتالي فإنه يشعر بالحاجة إلى ضمان صدق أصدقائه وعائلته. و يتسبب عدم الثقة الاجتماعية في الانخراط في البحث عن الطمأنينة المفرطة، وأنه يتعين عليهم تأكيد صدق أحبائهم، ومع ذلك، يؤدي الانخراط المنتظم في ممارسة البحث عن الطمأنينة المفرطة إلى فقدان الروابط الاجتماعية المهمة، وقد يشعر الناس بالإهانة من عادة التشكيك في صدقهم وبالتالي، فإن الشخص الذي لا يثق بنفسه ويشك باستمرار في صدق أصدقائه سيشعر بالوحدة في نهاية المطاف. وقد يؤدي متغير الوحدة الاجتماعية بسبب عدم الثقة إلى تطور مشاكل عقلية (Joiner & Metalsky , 2001 , p: 371) .

أن البحث عن الطمأنة المفرطة يميل إلى السيطرة على علاقات الناس وحياتهم، إذ يهيمن البحث عن الطمأنة المفرطة تماماً في بعض الحالات على تفاعلات الفرد مع الأشخاص الآخرين في ظل عدم وجود أي بدائل، ويمكن أن تساعد الطمأنة الأشخاص الذين يعانون من القلق والاكتئاب ومشاعر الذنب والرفض والتخلي. ومن المحتمل جداً أن يتسبب هذا بالطبع في حدوث مشكلات على المدى البعيد للأفراد الضعفاء، فالطمأنة المفرطة لا تمنع الشخص من تأكيد معتقداته المتعلقة بالتهديد فحسب، بل من المحتمل أيضاً أن تتسبب في رفض الأفراد مثل الحجج ومشاعر الإحباط (Storch , et al , 2007 , p:207)

أشارت دراسة سالكوفسكيس (2001) Salkovskis & Warwick إلى أن البحث عن الطمأنة المفرطة هو شكل من أشكال التحقق الذي يحفز إدراك التهديد ومحاولة تحقيق الأمان وتخفيف المسؤولية عن الفرد (Salkovskis , 2001 , p:46). وأن الأشخاص الذين يعانون من الوسواس يبحثون عن الطمأنة لأنهم يقومون بتقييمات سلبية عن أنفسهم ويفسر الشخص حدوث مثل هذه التدخلات على أنه يشير إلى ضرر له أو إلى الآخرين ويكون الشخص مسؤولاً عن منعه أو التراجع عنه . وأن إدراك المسؤولية هو الذي يثير الضيق ويحفز الشخص على الانخراط في البحث عن الطمأنة المفرطة وأزاله التدخلات غير المرغوب فيها ومحاولة منع أية أحداث ضارة مرتبطة بها (Coles , 2014 , p: 1). (Schofield , & Nota , 2014 , p: 1).

ويؤثر القلق التوقعي في حياة الفرد وسلوكه وشخصيته بشكل سلبي، مما يؤدي إلى إخفاقه وعجزه في تحقيق أهدافه، ومن أبرز التأثيرات شعور الفرد بالوحدة والعزلة، والافتقار إلى المرونة والفاعلية، فضلاً عن استعمال أساليب الإكراه في التعامل مع الناس، وأنه يؤدي بالفرد إلى عدم القدرة على التخطيط الصحيح، وتكون لديه ردود أفعال سلبية تعيقه عن تحقيق أهدافه (Barlow, 2000, p: 1247).

أشارت نتائج دراسة موسكوفيتش (2009) Moscovitch إلى أن الأفراد الذين يعانون من القلق التوقعي يعلقون أهمية أقل على خصائصهم الإيجابية ولديهم رؤية ذاتية أكثر سلبية حتى عندما يكون أدائهم بشكل موضوعي في موقف اجتماعي معين، وأشار

موسكوفيتش (2009) Moscovitch أن الخوف الموضوعي في القلق التوقعي هو أن "الذات معيبة"، أي أن الأشخاص الذين يعانون من القلق التوقعي ينتقدون الذات بشكل كبير (Moscovitch , 2009 , p: 123).

أهمية البحث:

أن البحث عن الطمأنينة المفرطة من الآخرين هو رد الفعل الشخصي الأكثر شيوعاً لأفكار التهديد ومشاعر الضيق، نظراً لحقيقة أن تأثيرات الطمأنينة يمكن أن تكون إيجابية للغاية لأن الناس غالباً ما يشعرون بالقلق عندما يوفر لهم شخص ما الطمأنينة على سبيل المثال (لا داعي للقلق). وأشارت نتائج دراسة أفراير ودوزوا (Evraire & Dozois (2011) إلى أن البحث عن الطمأنينة المفرطة ارتبط بالثقة بعدها بناءً مهماً يجب مراعاته في سياق العلاقات الرومانسية، وتم تصور الثقة أن الفرد سيهتم باحتياجاته ورغباته وأهدافه ويستجيب لها إلى جانب الإيمان بمستقبل العلاقة وقد ترتبط صعوبة الثقة بالآخرين بانعدام الأمان، فأن الافراد الذين لديهم أسلوب قلق لا يؤمنون بالطمأنينة التي يتلقونها من الآخرين وبالتالي يستمرون في البحث عن الطمأنينة المفرطة (Evraire & Dozois , 2011, p:1291).

إن السعي للحصول على الطمأنينة ينجح إما لأن الشخص الموثوق بطريقة مقنعة قد أخبر أن (المخاوف لا أساس لها) أو (أقل خطورة مما يعتقد الفرد) أو (لأنه سيساعد على تحديد التهديد الحقيقي)، ويمكن بعد ذلك التعامل معه أو الاستعداد له بطريقة ما وقد يكون المفتاح لفهم الامور ويمكن العثور عليه في الجوانب التطورية للبحث عن الطمأنينة المفرطة . فمن الناحية التطورية فإن البحث المفرط عن الطمأنينة يحدث في سن مبكر ويتطور في المراحل الأولى من العمر، بعد تقديم الطمأنينة يكون الطفل قلقاً بشأن تهديد معين ويصبح أقل اعتماداً على الطمأنينة من مقدم الرعاية لأنه يصبح تدريجياً أكثر ثقة في قدراته الخاصة للتعامل مع المواقف (Kobori , Salkoviskis , Read , Lounes , Wang , 2012 , p:25). وتبقى الطمأنينة بمثابة آلية نافعة للتحكم في الشعور بالتهديد وتنظيم مشاعر القلق، ومن الناحية التطورية فإن البحث عن الطمأنينة المفرطة ينطوي في الواقع على البحث عن المعلومات جديدة. وهذا لا يعني أن الشخص الذي يقدم

الطمأنينة يقول شيئاً جديداً موازنة بإجابته السابقة، فقد يرغب الشخص الذي يطلب الطمأنينة للتأكيد على أن شيئاً لن يتغير، أي ان مستوى التهديد بقى على حاله، عندما يسأل الفرد مئة مرة المقربون منه "هل أنت متأكد من أنك تحبني" ويعطي مقدم الطمأنينة الاستجابة نفسها (Rachman , 2012 , p: 502)).

أشارت دراسة فورد (Ford (2017 أن القلق التوقعي يمكن أن يؤدي إلى استجابات معرفية مثل التجنب والتحدث الذاتي السلبي، مما يسهم في انخفاض أداء الفرد على وجه التحديد. يمكن للتصورات الايجابية والسلبية للقلق أن تخفف من أداء الفرد بسبب القلق التوقعي، وقد تصبح هذه التصورات أكثر إيجابية عن طريق التعرض المتكرر لحدث ما، وبالتالي، تقليل القلق وتحسين الأداء (Ford , 2017 , p:205)). ويؤثر القلق التوقعي بشكل مباشر في مواقف الأفراد الذاتية وتجاه ما سيحدث وما يمكن أن يحدث لهم، وقد تصبح حياة الفرد مصدر قلق ورعب نتيجة للأدراك الخاطئ للأحداث المحتملة وعدم ثقته في التعامل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية نتيجة تداخل الأفكار وربط الماضي بالحاضر مما يسهم في عدم القدرة على التكيف مع الأحداث مما يسبب زيادة في القلق التوقعي (Schmid & Phelps , 2011 , p: 1127)). ووجدت نتائج دراسة جريس وروجر (Greco & Roger (2001 أن عدم اليقين الانفعالي يشكل أسلوباً لا يتمكن من التكيف، إذ يستجيب الأشخاص لعدم اليقين من القلق والحزن الذي له صلة واضحة بين عدم اليقين الانفعالي والقلق التوقعي، وبالتالي نفترض أن زيادة عدم اليقين ستزيد من مستوى قلق التوقعي للمستعمل، وزيادة عدم اليقين المعرفي من شأنه أن يزيد من القلق التوقعي للفرد (Greco & Roger , 2001 , p: 519)).

الفصل الثاني/ الاطار النظري : إن ما يجعل البحث عن الطمأنينة المفرطة مثيراً للاهتمام بشكل خاص هو مدى تعقيد وقوة هذا السلوك بين الأشخاص، فهو يتضمن مكونات مختلفة يجب على الشخص أن يسعى للحصول على الطمأنينة، ثم الحصول على الطمأنينة وفعل شيء في النهاية مثل قبولها و اتخاذ قرار بشأن الحاجة إلى المزيد من الطمأنينة. وأن طلب التطمين ليس بالضرورة سلوكاً إشكالياً ويبدو أنه يحدث على طول سلسلة من استراتيجية التكيف التكيفية من السلوك الذي له تأثير الحفاظ على الانشغال بالتهديد ومنع

الناس من معرفة أن مخاوفهم لا أساس لها من الصحة ، 1999 ، Salkovskis (p:29). ويحدث البحث عن الطمأنة المفرطة عندما يسعى الافراد إلى الحصول على تأكيد من الآخرين للتخفيف من أعراض تدني قيمة الذات والشعور بالذنب الشائعة في الاكتئاب، وأن البحث عن الطمأنة يظهر ارتباطاً سلبياً بتقدير الذات وقد يزيد من التأثيرات الضارة لخصائص أخرى غير قابلة للتكيف مثل (العصابية) ويُعتقد أن البحث المفرط للحصول على الطمأنة هو رد فعل سلبي من شركاء المحادثة، مما قد يؤدي إلى الرفض و تضخيم المشاعر، ويرتبط انخراط الأفراد في البحث عن الطمأنة المفرطة بزيادة أعراض الاكتئاب وكذلك بتدهور جودة العلاقات بين الأفراد الذين يطلب منهم الطمأنة (Coyne , 1976 , p: 28) .

وعلى وفق نظرية التعلق لبولبي (1969) Bowlby فإن البحث عن الطمأنة المفرطة هو سمة شخصية مباشرة لأسلوب التعلق المشغول ويميل الافراد إلى اتخاذ فكرة ايجابية عن أنفسهم، وأن الأفراد الذين يعانون من التعلق هم أكثر عرضة للبحث عن الطمأنة المفرطة ويصبحون غير واثقين من الدعم والتغذية الراجعة التي يتلقونها من الآخرين (Brennan & Carnelley, 1999, p:282).

وفي نظرية العلاقات الشخصية لكوين (1976) Coyne أشار إلى أن الأشخاص المصابين بالاكتئاب يميلون إلى الحصول على الطمأنة من الآخرين لتهدة مشاعر الذنب وتدني احترام الذات ويكون ذلك لدى الإناث أكثر من الذكور، وأشار إلى أن انعدام الأمن لدى الأفراد يحدث ضغطاً ذاتية لتنظيم الشعور بالأمان وقمع السلوكيات السلبية التي ترزعجهم (Coyne, 1976, p:14). أما جونير وزملاؤه (1992) Joiner , et al أشار إلى أن البحث عن الطمأنة المفرطة يكون مدفوعاً بنصوص يسهل استعمالها وغير قادرة على التكيف، وتعمل بوصفها وسيلة ينتقل عن طريقها اليأس والكرب من شخص إلى آخر (Van orden, et al, 2005, p:136).

وفي نظرية التحقق من الذات لسوان (1990) Swann عندما يتفاعل الفرد مع الآخرين، فهناك ميل عام لديه لجلب انتباه الآخرين لرؤيته كما يرون أنفسهم، هذا الميل واضح بخاصة عندما يبدأون بالاعتقاد أن الشخص الآخر قد أساء فهمهم، وأشارت

النظرية إلى أن الاشخاص الذين لديهم آراء ذاتية سلبية يبحثون عن طمأنينة مفرطة من الآخرين (Swann, 1990, p:408).

أما نظرية المعرفة الاجتماعية لساكو (1990) Sacco فأشارت إلى أن البحث عن الطمأنينة المفرطة هو بمثابة سلوكيات اجتماعية تؤدي إلى ردود فعل سلبية، وأن الإدراك الاجتماعي يكون بشكل إسناد سببي قد يقوم بدور في العملية التي يؤدي عن طريقها البحث عن الطمأنينة المفرطة إلى إثارة الرفض من الآخرين وتعزز ميل الآخرين للتفكير بشكل سلبي (Sacco & Murry, 1997, p:24).

وفي نظرية حساسية التعزيز لكراري (2000) Gray يكون البحث عن الطمأنينة المفرطة هو أحد المكافآت الاجتماعية وبنيت النظرية على أساس افتراض أن أنظمة المواجهة / الهروب والتثبيط والتثبيط السلوكي تكمن وراء الفروق الفردية، وأن الأفراد الذين يعانون من التثبيط السلوكي هم أكثر عرضة للإنخراط في البحث عن الطمأنينة المفرطة، وأن الأفراد الذين لديهم هذا النظام يميلون إلى إظهار التعلق بالقلق، وتعد نظرية حساسية التعزيز من النظريات البيولوجية للفروق الفردية في الانفعال والدافع والتعلم (Coor, 2004, p:12).

وأشارت نظرية العقلية الاجتماعية لطمأنينة الذات لجلبرت (2004) Gilbert إلى أن الأفراد يرتبطون بأنفسهم عن طريق أنظمة تم تطويرها في الأصل لتتصل بالآخرين، وتشير النظرية إلى القدرة على إثبات الذات واستحضار الصفات الإيجابية للذات وتحسين قدرات التأقلم والمرونة والمثابرة أي التوجهات الحنونة تجاه الذات والآخرين، لذا فإن طمأنينة الذات أمر مهم لفحص مدى ارتباط نقص الطمأنينة بالصعوبات النفسية المختلفة (Gilbert, et al, 2004, p:31).

أما نظرية التحكم في الانتباه لأيسنك وكالفو (1992) Eysenck & Calvo فأشارت إلى أن القلق يضعف الأداء الفعال لنظام الانتباه الموجه نحو الهدف ويزيد من مدى تأثير المعالجة بنظام الانتباه ويزيد القلق من المحفزات المرتبطة بالتهديدات الاجتماعية، وأشارت النظرية إلى أن الوظيفة الأساسية للقلق التوقعي هي تفسير اشارات

التهديد والخطر الذي يتعرض له الفرد وهو بذلك يتضمن مفهوم حذر ويقظ (Eysenck, 1992, p:102).

أما نظرية القلق التوقعي لبارلو (2000) Barlow فأشارت إلى أن القلق التوقعي حالة سلبية مصحوبة بالأعراض البدنية ويمكن فهم القلق بشكل فعال عن طريق فهم الدور الذي يقوم به الفرد، وكذلك عدم التحكم في الأحداث المستقبلية مما يجعل الفرد في حالة دائمة من التوجس والقلق. وتفترض هذه النظرية أن القلق التوقعي على غرار نوبات الهلع قد يتأثر بشدة عمليات التكيف، ويكون القلق التوقعي نتيجة الإحساس الداخلي والضغط الخارجية التي تواجه الفرد، وبالمثل يمكن إثارة القلق التوقعي عندما يتوقع الفرد حدوث شيء إيجابي لكنه يشعر بخيبة أمل (Barlow, 2002, p:104).

وفي نظرية تنظيم الانفعال لكروس (2002) Cross تمت الإشارة إلى أن تنظيم الانفعال ينتج عنه تغيرات في ديناميكيات وسرعة حدوث المشاعر، وأشار إلى أنه يمكن للفرد تنظيم القلق لتقليل سلوك التجنب وحماية نفسه من الشعور بالقلق، وأن التنظيم الانفعالي الشعوري كان فعالاً في تقليل المشاعر الاستباقية، ويمكن أن يهدف تنظيم الانفعال إلى تقليل المشاعر الايجابية والسلبية وأن تقييمات المشاعر في أثناء توقع المنبهات السلبية تؤدي إلى إثارة القلق التوقعي (Gross, 2002, p:128).

وفي نموذج المعرفي لكلارك وويلز (1995) Clark & Wells تمت الإشارة إلى إن الأفراد ينخرطون في اجترار توقعي قبل أي حدث اجتماعي، كما يعاني الأفراد من الخوف والقلق بشأن المواقف الاجتماعية المتعلقة بالأداء والتي لا تتناسب مع التهديد الفعلي الذي يشكله الموقف، ويشير هذا النموذج إلى أن القلق التوقعي يمثل تنبؤات في أداء الفرد وصور الذات السلبية مما يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية (Clark & Wells, 1995, p:69).

وأشار أنموذج هوفمان (2007) Hofman إلى أن الأفراد الذين يعانون من القلق التوقعي يعتقدون أنهم سيتصرفون بطريقة مذلة مما يؤدي إلى تكاليف اجتماعية سلبية متوقعة، وأشار هوفمان إلى أن سلوكيات التجنب هي عوامل أساسية للقلق التوقعي (Hofmann, 2007).

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

١. منهجية البحث: تم استخدام منهج البحث الوصفي بطريقة العلاقات الارتباطية لانسجامه مع طبيعة البحث الحالي.

٢. مجتمع البحث: تحدد مجتمع البحث بطلبة جامعة بغداد إذ بلغ عددهم (٦١٤٨١).

٣. عينة البحث: تم اختيار العينة بصورة عشوائية متكافئة تتألف عينة البحث الحالي من (٤٠٠) طالب جامعي موزعين على (٦) كليات من جامعة بغداد كلية الآداب وكلية التربية أبن الرشد وطلبة اللغات وكلية الصيدلة والتمريض والهندسة .
أدوات البحث:

١. مقياس البحث عن الطمأنة المفرطة **Excessive reassurance seeking**:

اعتمدت الباحثة في بناء مقياس البحث عن الطمأنة المفرطة على ما يأتي :
(أ) مقياس جوينر وزملاءه (Joiner, et al (1992) للبحث عن الطمأنة المفرطة: إذ اعتمدت الباحثة تعريفهم واطارهم النظري، ويتكون المقياس من (٣٥) فقرة وقد استعانت الباحثة ب (١٤) فقرة لتلائم البيئة العراقية.

(ب) صياغة الباحثة ل فقرات مقياس البحث عن الطمأنة المفرطة: قامت الباحثة بصياغة (١٦) فقرة بعد الاطلاع على الادبيات السابقة. وبهذا يتكون المقياس من (٣٠) فقرة يقوم الافراد بالاستجابة لها عن طريق التأشير على بدائل الاستجابة المكونة من خمس بدائل إذ تتدرج البدائل من : (تنطبق علي دائماً=٥، تنطبق علي غالباً=٤، تنطبق علي أحياناً=٣، تنطبق علي نادراً=٢، لا تنطبق علي أبداً=١) وقد تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرضه على المحكمين وقد تم الاتفاق على (٢٧) فقرة واستبعاد (٣) فقرات وبذلك اصبح مجموع فقراته بصورته النهائية (٢٧) فقرة.

النتائج: قامت الباحثة باستخراج ثبات مقياس البحث عن الطمأنة المفرطة بطريقتين هما :

(١) طريقة إعادة الاختبار: قامت الباحثة بتطبيق مقياس البحث عن الطمأنة المفرطة لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة مكونة من (٥٠) من الطلبة (ذكوراً وإناثاً)

وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول قامت الباحثة بإعادة التطبيق مرة أخرى وعلى العينة ذاتها، وظهرت قيمة الثبات للمقياس (٠.٨٤) .

٢) طريقة ألفا كرونباخ: وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٦) وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون إليه.

٢. مقياس القلق التوقعي **Anticipatory Anxiety**: اعتمدت الباحثة في بناء مقياس القلق التوقعي على ما يأتي :

أ) مقياس كوزومي (Koizumi 1995) للقلق التوقعي: يتكون هذا المقياس من (١٧) فقرة وقد استعانت الباحثة ب(٨) فقرات منه بعد إجراء التعديلات عليها لتكون ملائمة لمجتمع البحث.

ب) صياغة الباحثة لفقرات مقياس القلق التوقعي: قامت الباحثة بصياغة (٢١) فقرة بالاعتماد على الاطار النظري والادبيات السابقة. وبهذا يتكون المقياس من (٢٩) يقوم الافراد بالاستجابة لها عن طريق التأشير على بدائل الاستجابة المكونة من خمس بدائل إذ تتدرج البدائل من: (٥=تطبيق علي دائماً، ٤=تطبيق علي غالباً، ٣=تطبيق علي أحياناً، ٢=نادرًا، ١=لا تتطبق علي أبداً) وقد تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرضه على المحكمين وقد تم الاتفاق على (٢٩) فقرة من دون حذف أي فقرة .

الثبات: قامت الباحثة باستخراج ثبات مقياس القلق التوقعي بطريقتين هما :

١) طريقة إعادة الاختبار: قامت الباحثة بتطبيق مقياس القلق التوقعي لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة مكونة من (٥٠) من الطلبة (ذكوراً وإناثاً) وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول قامت الباحثة بإعادة التطبيق مرة أخرى وعلى العينة ذاتها، وظهرت قيمة الثبات للمقياس (٠.٨٧) .

٢) طريقة ألفا كرونباخ: وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٦) وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون إليه.

الفصل الرابع: عرض النتائج مناقشتها:

الهدف الأول : تعرف قياس البحث عن الطمأنة المفرطة لدى طلبة الجامعة :

جدول (١)

الاختبار التائي لقياس البحث عن الطمأنة المفرطة لدى طلبة الجامعة

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٠٠	٧٨.٦٦	١٦.٣٤	٧٥	٤.٤٨	١.٩٦	٣٩٩	دال

وتشير النتيجة في الجدول (١٨) إلى أن عينة البحث لديهم طمأنة مفرطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فان وردن وآخرون (2005) Van Orden , et al التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة لديهم بحث عن طمأنة مفرطة الذي يسهم في تقليل العبء والانتماء المحبط. وجاءت هذه النتيجة متسقة مع الإطار النظري للدراسة الذي قدمه كوين Coyne (1976) الذي اشار إلى أن طلبة الجامعة لديهم بحث مفرط عن الاطمئنان والذي يرتبط مع القلق المرتفع وكذلك يرتبط مع الرفض الشخصي، وأشار إلى أن البحث عن الطمأنة المفرطة هو نزعة شخصية لطرح تأكيدات مستمرة من الآخرين (Coyne , 1987 , P: 347).

وترى الباحثة أن الافراد الباحثين عن طمأنة مفرطة تكون لديهم انفعالات إيجابية نحو أنفسهم ونحو علاقاتهم بالآخرين، وهو ما يساعدهم على تطوير مهارات اجتماعية متوازنة يحققون من خلالها توافقاً شخصياً واجتماعياً، ومن ناحية أخرى هناك عوامل شخصية واجتماعية وبيئية تؤثر في حياة الشباب وتجعل البعض منهم يشعر بفقدان التوازن النفسي والاجتماعي نتيجة لعدم قدرتهم على تحقيق التوافق الاجتماعي.

الهدف الثاني: الفروق في البحث عن الطمأنة المفرطة على وفق متغيري الجنس والتخصص:

الجدول (٢)

تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في البحث عن الطمأنة المفرطة وفق الجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة

الدلالة Sig	القيمة الفائية F	متوسط المربعات M.S	درجة الحرية D.F	مجموع المربعات s.of.s	مصدر التباين s.of.v
غير دال	٢.٠٩٩	٥٥٤.٨١٥	١	٥٥٤.٨١٥	الجنس
غير دال	٢.٣٩٣	٦٣٢.٥٥٥	١	٦٣٢.٥٥٥	التخصص
غير دال	٢.٣٥٩	٦٢٣.٤٧٣	١	٦٢٣.٤٧٣	الجنس * التخصص
.....		٢٦٤.٣٤١	٣٩٦	١٠٤٦٧٩.٠٦٢	الخطأ
.....			٤٠٠	٢٥٨١١١٦	الكلي

تشير نتائج الجدول (١٩) إلى الآتي:

١. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في البحث عن الطمأنة المفرطة على وفق متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢.٠٩٩) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٦-١). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة هيفل و آخرون (2007) Haeffel التي أشارت إلى أن الذكور والإناث لم يختلفوا في درجة البحث عن الطمأنة المفرطة. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة جينكز وجينكز (2005) Gencoz & Gencoz التي لم تعثر على فروق بين الجنسين .

وتتفق كذلك هذه النتيجة مع دراسة إفراير و ودوزو (2014) Evraire & Dozois من أن الذكور والإناث لم يختلفوا في درجة بحثهم عن الطمأنة الذين يحاولون تقليل مخاوف التخلي عن طريق البحث عن طمأنة مفرطة من الآخرين المقربين وكذلك يسعون لتأكيد تصوراتهم الإيجابية عن الذات عن طريق البحث عن ردود فعل مواتية من الآخرين (Evraire & Dozois , 2014 , p: 1) .

وتوصلت دراسة سوان (1990) Swann إلى أن الذكور والإناث لم يختلفوا في درجة البحث عن الطمأنة المفرطة ذلك لأن الأفراد يرغبون في التقييمات التي يرون أنها دقيقة لأن مثل هذه التقييمات تعزز تصوراتهم بأن العالم يمكن التنبؤ به والتحكم فيه،

البحث عن الطمأنينة المفرطة وعلاقته بالقلق التوقعي

ولكن هذه النتيجة جاءت مخالفة لدراسة جوينر وزملائه (1992) Joiner , et al وترى الباحثة أن هذا الاختلاف قد يكون بسبب اختلاف مجتمع العينة الذي طُبقت عليه الدراسة.

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في البحث عن الطمأنينة المفرطة على وفق متغير التخصص ، إذ بلغت القيمة الفئوية المحسوبة (٢.٣٩٣) وهي أقل من القيمة الفئوية الجدولية والبالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٦-١) .

٣. ليس هناك تفاعل دال بين متغيري (الجنس والتخصص) إذ بلغت القيمة الفئوية المحسوبة (٢.٣٥٩) وهي أقل من القيمة الفئوية الجدولية والبالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة الحرية (٣٩٦-١) .

٤. الهدف الثالث: تعرف قياس القلق التوقعي لدى طلبة الجامعة :

الجدول (٣)

الاختبار التائي لقياس القلق التوقعي لدى طلبة الجامعة

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٠٠	٨١.٠٨	١٨.٥٤	٧٥	٦.٥٥	١.٩٦	٣٩٩	دال

تشير نتيجة الجدول (٢٠) إلى أن عينة البحث لديهم قلق توقعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إزنك وآخرون (2007) Eysenck , et al والتي أشارت أن طلبة الجامعة لديهم قلق توقعي. وجاءت هذه النتيجة متسقة مع الإطار النظري المتبنى في البحث الحالي ل بارلو (2000) Barlow الذي أشار إلى وجود قلق توقعي مرتفع لدى الشباب والبالغين ما يعني أن القلق التوقعي يمثل جزءاً مهماً من الضعف المرتبط بالضيق العام، وأشار بارلو Barlow إلى أن المستويات المرتفعة من القلق التوقعي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسلوك التجنب، وأن الأفراد ينخرطون في اجترار توقعي قبل أي حدث اجتماعي معين، ويركز هذا الاجترار على الاخفاقات الماضية مما يزيد من قلقهم (Barlow , 2000 , p: 1247) .

الهدف الرابع : الفروق في القلق التوقعي على وفق متغيري الجنس والتخصص :

جدول (٤)

تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في القلق التوقعي على وفق متغيري

الجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة

الدلالة Sig	القيمة الفائية F	متوسط المربعات M.S	درجة الحرية D.F	مجموع المربعات s.of.s	مصدر التباين s.Of.v
غير دال	٠.٥٥٢	١٨٠.١٥٦	١	١٨٠.١٥٦	الجنس
دال	١٢.٤٦٩	٤٠٦٩.٧٠٥	١	٤٠٦٩.٧٠٥	التخصص
دال	١١.٤١٨	٣٧٢٦.٩٠٧	١	٣٧٢٦.٩٠٧	الجنس * التخصص
		٣٢٦.٣٩٣	٣٩٦	١٢٩٢٥١.٧٢٨	الخطأ
			٤٠٠	٢٧٦٦٤٦٦	الكلية

تشير نتائج الجدول (٢١) إلى الآتي:

١. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في القلق التوقعي على وفق متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٥٥٢) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٦-١). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميلز وآخرين (2013) Mills أشارت إلى أن الذكور والاناث لم يختلفوا في درجة قلقهم وكذلك دراسة ستين وزملائه (2015) Stein , et al التي لم تعثر على فروق بين الجنسين .

٢. هناك فرق ذو دلالة إحصائية في القلق التوقعي وفق متغير التخصص ولصالح الانساني ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٢.٤٦٩) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٦-١).

٣. هناك تفاعل دال بين متغيري (الجنس والتخصص) إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١١.٤١٨) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٦-١).

وترى الباحثة أن هذا الامر طبيعي لأن الذي يعاني من القلق التوقعي يكون ذا نظرة سلبية للحياة تؤثر في تفكيره وقدرته على مواجهة المشاكل الحياتية كذلك تؤثر في تركيزه، وأن النظرة السلبية للفرد الذي يعاني من القلق تقتزن أحياناً بوجود أفكار مسيطرة عليه قد تكون أفكار ومعتقدات خاطئة، فالمشكلات الاجتماعية الضاغطة في المرحلة الجامعية التي تتعرض لها الإناث هي مرحلة انتقالية تتطلب النجاح في الدراسة والاستعداد لمراحل الحياة القادمة.

الهدف الخامس: العلاقة الارتباطية بين البحث عن الطمأنة المفرطة والقلق التوقعي لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس البحث عن الطمأنة المفرطة ومقياس القلق التوقعي، وقد تبين من النتائج أن هناك علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين البحث عن الطمأنة المفرطة والقلق التوقعي إذ بلغت قيمة الارتباط المحسوب (٠.٥٤) وهي أعلى من قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جالوك (2017) Jaalouk الذي أشار فيها إلى أن القلق العام والقلق التوقعي يسهمان في زيادة الحاجة إلى الطمأنة المفرطة. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة ميكولنير و شيفير (2003) Mikuliner & Shaver الذين توصوا إلى أن البحث عن الطمأنة المفرطة ينتج عن استراتيجية التنشيط المفرط المرتبط بالقلق التوقعي وبالتالي يبحث الأفراد بشكل مكثف عن الطمأنة (Mikuliner & Shaver , 2003 , p: 53) .

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة باريش ورودمسكي Parrish & Rodomski (2010) إذ اشارت إلى أن البحث المفرط عن الطمأنة توسط العلاقة بين المنظور الاجتماعي والقلق التوقعي .

الهدف السادس : تعرف دلالة الفروق في العلاقة بين البحث عن الطمأنة المفرطة والقلق التوقعي على وفق متغير الجنس والتخصص:

جدول (٥)

الاختبار الزائلي للفروق بين البحث عن الطمأنة المفرطة والقلق التوقعي على وفق متغير النوع

العلاقة بين المتغيرين	النوع	العدد	معامل الارتباط R	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى دلالة (٠.٠٥)
البحث عن الطمأنة المفرطة / القلق التوقعي	ذكور	٢٠٠	٠.٥٣	٠.٥٩	٠.٢٨	١.٩٦	غير دال
	إناث	٢٠٠	٠.٥٥	٠.٦١٨			

تشير نتيجة الجدول أعلاه إلى أنه ليس هناك فرق دال إحصائياً في العلاقة بين البحث عن الطمأنة المفرطة والقلق التوقعي تبعاً لمتغير النوع، وذلك لأن القيمة الزائية المحسوبة أقل من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جوينر وشمديت (Joiner & Shmidt 1998) التي أشارت إلى أن الافراد بعامة يسعون إلى الطمأنة من الآخرين أن الخطر ليس وشيكاً وأن المواقف والمحفزات آمنة، ويتم تنفيذ سلوك البحث عن الطمأنة لتقليل القلق الذي يمر به الفرد، وقد توسط البحث عن الطمأنة المفرطة العلاقة بين تجارب الاقران وأعراض القلق. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة سالكوفسكس وكبوري (Salkovskis & Kobori 2015) التي أشارت إلى أن البحث عن الطمأنة المفرطة لا يسهم فقط في تقليل القلق بل يسهم أيضاً في تهدئة المخاوف التي يسعى الفرد إليها.

تعرف دلالة الفروق في العلاقة بين البحث عن الطمأنة المفرطة والقلق التوقعي على وفق متغير التخصص:

جدول (٦)

الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين البحث عن الطمأنينة المفرطة والقلق التوقعي على وفق متغير التخصص

العلاقة بين المتغيرين	التخصص	العدد	معامل الارتباط R	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائنية المحسوبة	القيمة الزائنية الجدولية	مستوى دلالة ٠.٠٥
البحث عن الطمأنينة المفرطة / القلق التوقعي	علمي	٢٠٠	٠.٥٥	٠.٦١٨	٠.٤٢	١.٩٦	غير دال
	انساني	٢٠٠	٠.٥٢	٠.٥٧٦			

تشير نتيجة الجدول اعلاه إلى أنه ليس هناك فرق دال إحصائياً في العلاقة بين البحث عن الطمأنينة المفرطة والقلق التوقعي على وفق متغير التخصص ذلك لان القيمة الزائنية المحسوبة أقل من الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

وترى الباحثة أن نتائج الدراسة تأتي متفقة مع طبيعة الدراسة الجامعية فالأقسام العلمية لا تختلف كثيراً عن الأقسام الأدبية من حيث الظروف التي يمر بها الطلبة، وكذلك توجد الأنظمة والقوانين والالتزامات نفسها لكلا التخصصين العلمي والانساني، وكذلك وجود فرص التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتسهم التخصصات العلمية والانسانية معاً في تحقيق اشباع الحاجات النفسية للطلبة، وهذه تنعكس على مستوى الطمأنينة النفسية للطلاب من دون ارتباط هذا الاختلاف بالتخصص.

التوصيات:

١. اعداد استراتيجيات من المتخصصين في العلاج النفسي وأساتذة الجامعات ذوي الاختصاص لتطوير وتنمية البحث عن الطمأنينة المفرطة وتدريب الطلاب على كيفية مواجهة التحديات والعقبات والصعوبات والاحداث الضاغطة التي تحول دون تحقيق الطمأنينة وهذا يتطلب تضافر الجهود بين جميع اقسام الكليات في الجامعة كل في تخصصه عن طريق ورش العمل والمحاضرات والبرامج الإرشادية .

٢. تدريب الطلاب على آليات استعمال أسلوب نافع في حل المشكلات، وتدريبهم على تحسين اساليب البحث عن الطمأنينة سواء مع أسرهم أو أقرانهم أو الاشخاص المقربين منهم، وهذا يمكن عن طريق عقد لقاءات دورية تجمع بين أطراف العملية التعليمية وأسر الطلبة بصورة مستمرة ومنتظمة داخل الكلية وخارجها .

المقترحات :

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح الآتي:

١. إجراء دراسة طويلة لفحص العلاقة بين البحث عن الطمأنينة المفرطة والقلق التوقعي ومعرفة آثارهما على المدى البعيد.
٢. دراسة أنواع الطمأنينة الأخرى مثل طمأنينة الذات و الطمأنينة اللفظية .
٣. دراسة أنواع القلق العام الأخرى مثل قلق التعلق والقلق المرضي وعلاقتهما بالبحث عن الطمأنينة المفرطة.
٤. إجراء دراسات عن معدلات الاكتئاب والخوف ومدى ارتباطها مع البحث عن الطمأنينة المفرطة .
٥. إجراء دراسة عن نية التنفيذ والتعاطف مع الذات وعلاقتها بالقلق التوقعي.
٦. إجراء دراسة عن القلق التوقعي تتناول عينات أخرى ومنهم المراهقون والمرضى وكبار السن .

المصادر:

1. Barlow , 2000 , p:1247 Barlow, DH. (2000). **Anticipatory anxiety theory.** Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective the American psychology, 55(11), p. 1247 – 1263.
2. Barlow, DH. **Unraveling the mysteries of anxiety and its disorder from the perspective of emotion theory,** Am psychology, 2002, 55, p.104.
3. Brennan, K.A., Carnally, K.B. (1999). Using meaning to mend holes in the homological net of **excessive reassurance seeking and depression.** Psychological inquiry, 10(4), p.282-285.

4. Coyne, J.C. (1976). **Personal relationships toward an interactional description of de-pression.** Journal for the study of interpersonal processes, 39, p. 28 – 40.
5. Coyne, J.C. (1976). **Toward on interactional description of depression.** Psychiatry, 39, p. 14-27.
6. Coyne, J.C. (1976). **Personal relationships toward an interactional description of de-pression.** Journal for the study of interpersonal processes, 39, p. 28 – 40.
7. Coles, M.E., Schofield, C.A., & Nota, J.A., (2014). Initial data on recollection of pathways to inflated responsibility beliefs in patens with obsessive. **Compulsive disorder behavioral and cognitive psychotherapy,** p. 1-11.
8. Corr, P.J. (2004): **Reinforcement sensitivity theory and personality.** Neuroscience and bio behavioral reviews.
9. Clark, D.M., Wells, A. (1995). **A cognitive model of social phobia.** Diagnosis assessment and treatment. P(69- 93). New york Guilford press.
10. Coyne, J.C., Kessler, R.C., Tal, M., Turnbull, J., Wortman, C.B., Greden, J.F., (1987). **Living with a depressed person.** Journal of consulting and clinical psychology, 55, p. 347-352.
11. Salkovskis, P.M., & Warwick, H.M. (2001). **Making sense of hypochondriasis: A cognitive theory of health anxiety.** Clinical and research perspective on hypochondriasis and related condition, p. 46-64.
12. Storch, E.A., Geffken, G.R., Merlo, L.J., Jacob, M.L., Murphy, T.K., Goodman, W.K., Grabill, K. (2007). **Family accommodation in pediatrics obsessive compulsive disorder,** 36(2), p. 207-216.
13. Barlow , 2000 , p:1247 Barlow, DH. (2000). **Anticipatory anxiety theory.** Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective the American psychology, 55(11), p. 1247 – 1263.
14. Barlow, DH. **Unraveling the mysteries of anxiety and its disorder from the perspective of emotion theory,** Am psychology, 2002, 55, p.104.
15. Evraire, L.E., & Dozois, D.J.A. (2011). **An integrative model of excessive reassurance seeking** and negative feed book seeking in the development and maintenance of depression. Clinical psychology review, 32, p. 1291-1303.
16. Kobori, O., Salkovskis, PM., Read, J., Lounes, N., Wong, VA. **A qualitative study of the investigation of reassurance seeking in**

- obsessive-compulsive disorder.** Obsessive, compels relate disorder, 2012, 1, p. 25-32.
17. Rachman, S. (2012). Health anxiety disorder: **A cognitive construal.** Behavior research and therapy, 50(7-8), p. 502-512.
18. Ford, J., Iidefonso, K, Jones, M, Ravine-Barrow, M. **Sport related anxiety:** current insights open access. Med, 2017, 8, pp. 205-212.
19. Schmid, K.L., Phelps, E., & Lerner, R.M. (2011). Constructing positive: **Modeling the relationships between adolescents hopeful expectations and international self-regulation in predicting positive youth development.** Journal of adolescence, 34(6), 1127-1135.
20. Greco, V., & Roger, D. (2001). **Coping with uncertainty:** the construction and validation of anew measure. Personality and individual difference, 31(4), p. 519-534.
21. Brennan, K.A., Carnally, K.B. (1999). Using meaning to mend holes in the homological net of **excessive reassurance seeking and depression.** Psychological inquiry, 10(4), p.282-285.
22. Van orden, K., Joiner, T.E. (2006). **The inner and others turmoil of excessive reassurance seeking:** From self-doubts to social rejection, in vohs, k., finkel, EJ (Eds), self and relationships: connecting intrapersonal and interpersonal processes, p. 104-120.
23. Swann, W.B. (1990). To be adored or to be known? **The interplay of self-enhancement and self-verification theory.** Foundation of social behavior, 2, p. 408-488.
24. Sacco, W.P., & Murry, D.C. (1997). **Mother child relationships sati's-faction the role of attributions and trait conception.** Journal of social and clinical psychology, 16, p. 24-42.
25. Gilbert, P., & Irons, C. (2004). A pilot exploration of the use of compassionate images. **a Group of self-reassurance people,** memory, 12, p. 507-516.
26. Eysenck, M.W., & Calvo, M.G. (1992). Anxiety and performance: **attentional control theory,** cognitive and emotion, p. 409-434.
27. Gross, JJ. (2002). **Emotion regulation affective:** cognitive and social consequences, psychophysiology, 39, p.108.
28. Hofmann, S. (2007). **Factors that maintain anticipatory anxiety disorder:** A comprehensive model and its treatment implication. Cognitive behavior therapy, 36(4), p. 193-209.

29. Haefel, G.J., Voelz, Z.R., & Joiner, T.E., Jr. (2007). **Vulnerability to depressive symptoms:** Clarifying the role of excessive reassurance seeking and perceived social support in an interpersonal model of depression. *Cognition & emotion*, 21, p. 681-688.
30. Gencoz, T., & Gencoz, F. (2005). **Psychometric properties of the reassurance seeking.** *Psychological reports*, 96, p. 47-50.
31. Evraire, L.E., & Dozois, D.J.A. (2014). If it by love indeed tell me how much early core beliefs **associated with excessive reassurance seeking in depression.** *Canadian journal of behavioral science*, 46, p. 1-8.
32. Mills, A.C., Grant, D.M., Lcgner, W.V., & Judah, M.R. (2013). **Properties of the anticipatory social behaviors questionnaire.** *Journal of psychopathological assessment*, 35, p. 346-355.
33. Stein, DJ., Ncsse, RM. (2015). **Normal and abnormal anxiety in the of DSM-5 ICD-II.** *Emotion review*, 7(3), p. 223-229.
34. Parrish, C.L., & Radomsky, A.S. **why do people seeking reassurance and check repeatedly?** An investigation of factor involved in compulsive behavior OCD and depression. *Journal of anxiety disorder*, 2010, 24, p. 211-222.
35. Joiner, TE., & Shmidt, N.B. (1998). Excessive reassurance seeking predicts depressive but not anxious reaction to acute stress. **Journal of abnormal psychology**, 107, p. 533-537.
36. Mikulincer, M., & Shaver, P.S. (2003). **He attachment behavioral system in adulthood:** Activation, psychodynamics, and interpersonal processes. In M.P. zanna (Ed.), *advances in experimental social psychology* (Vol. 35, pp. 53-152). New york: Academic press.

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة
المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب
المتميزين في مادة الرياضيات

أ.د حسن كامل رسن

أ.د جمال حميد قاسم

م.م محمد عباس حيدر

البريد الالكتروني: aljawahery2@gmail.com

الموبايل: ٠٧٨١١٥٨٨٥٥٢

جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم / قسم الرياضيات

أ.د حسن كامل رسن

أ.د جمال حميد قاسم

م.م محمد عباس حيدر

ملخص البحث

هدف البحث التعرف على (فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات)، وللتحقق من هدف البحث تم وضع الفرضية الصفرية الآتية : لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي ستدرس وفقاً للتصميم التعليمي - التعليمي القائم على الدراسة المستقلة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي ستدرس وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التنسيقي.

تكونت عينة البحث من (60) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي في ثانوية الذرى للمتميزين والتابعة للمديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة، للعام الدراسي (2020-2021) م، وقد تم توزيعهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، لكل مجموعة (30) طالباً، وكوفئت في متغيرات (العمر محسوباً بالأشهر، والذكاء، والتفكير التنسيقي).

أعد الباحث فقرات اختبار التفكير التنسيقي وفقاً للمهارات المحددة، وفضلاً عن خصائص مجتمع البحث والمتمثل بطلاب الصف الرابع العلمي للمتميزين من حيث قابليتهم وقدراتهم العقلية، وضم الاختبار (30) فقرة من النوع الموضوعي والمقالي.

تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2020-2021) م، إذ قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وبعدها طبق اختبار التفكير التنسيقي وجمعت البيانات وحُللت احصائياً وكانت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا

فاعلية تصميم تعليمي – تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

المادة المقررة بالتصميم التعليمي – تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (الذين درسوا المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية) ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التنسيقي، وفي ضوء النتائج استنتج الباحث إن التدريس بالتصميم التعليمي – التعليمي وفقاً للدراسة المستقلة بما يتضمنه من إجراءات وأنشطة له حجم تأثير كبير في اختبار التفكير التنسيقي، وهذا يدل على دوره في تحسين مستوى التفكير لدى الطلاب، قدم الباحث بعض المقترحات منها إجراء بحث مماثل لمعرفة فاعلية تصميم تعليمي – تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة بالنسبة للطالبات المتميزات في التحصيل.

THE EFFECTIVENESS OF INSTRUCTIONAL – LEARNING DESIGN ACCORDING TO THE INDEPENDENT STUDY IN THE COORDINATION THINKING AMONG DISTINGUISHED STUDENTS IN MATHEMATICS

Prof. Dr. Hassan Kamil Risen

Prof. Dr. Jamal Hameed

Qasim

Asist. T. Mohammed Abbas Haider

Email: aljawahery2@gmail.com

Mobile: 07811588552

University of Baghdad / College of Education for Pure Sciences /

Ibn Al-Haytham / Department of Mathematics

1442 AH

2021 AD

ABSTRACT

The purpose of the research is to know (the effectiveness of instructional – learning design according to the independent study in coordination thinking among distinguished students in Mathematics), the null hypothesis has been put to confirm the goal of the research : (There is no statistical indication on the level of (0.05) between the scores' average of the experimental group students, who have been taught the suggested material according to the instructional – learning design according to the independent study, and the scores' average of the standard group students, who

have been taught the same material according to the usual method in the coordination thinking test).

This research sample consists of (60) students of the scientific fourth grade from Al- Thura preparatory school for distinguished, which goes under the supervision of Holy Karbala directorate of education, for the year of (2020-2021). The students have been divided into two groups (experimental and standard).

The researcher prepared the coordination thinking test according to the specific skills and characteristics of the research community, represented by scientific fourth-grade for distinguished students in terms of their ability and mental abilities, the test included (30) paragraphs of the objective and essay type.

This experiment was applied in the first semester of (2020-2021), when the researcher taught the two groups (experimental and standard) then applied the coordination thinking test and came up with the following results after collecting and statically analyzing the data.

There is a difference of statistical indication in the level of (0.05) between the scores' average of the experimental group students, who have been taught the suggested material according to the instructional – learning design according to the independent study, and the scores' average of the standard group students; who have been taught the same material according to the usual method, for the benefit of the experimental group in the coordination thinking test, the researcher concluded that teaching according to the instructional – learning design according to the independent study, including the procedures and activities it contains, has a great influence on the coordination thinking test, and this indicates its role in improving students 'level of thinking.

مشكلة البحث *Problem of Research*

تسعى الأمم جاهدة إلى الكشف عن هؤلاء المتميزين والمتفوقين ورعايتهم، وتعليمهم بما يتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم؛ إذ يُعد الاهتمام برعايتهم أحد الاتجاهات الأساسية في مختلف دول العالم، وذلك لما لديهم من طاقات عقلية مميزة ينبغي الاستفادة منها في

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

خدمة المجتمع وتطويره، وفي سياق هذه الرعاية؛ أجريت العديد من الدراسات ونظمت المؤتمرات العلمية والتي اجمعت توصياتها على أهمية الاستجابة لحاجات المتفوقين والمتميزين ورعايتهم وتنمية قدراتهم العقلية، والتعهد برعايتهم وتكون هذه الرعاية عن طريق إعداد برامج وتصاميم دراسية متنوعة تفي بحاجاتهم التربوية الخاصة؛ ليكونوا علماء المستقبل، ولعلّ نقص الأبحاث المتعلقة بفئة الطلاب المتميزين أدى إلى ضرورة إنشاء تصاميم تعليمية خاصة بهم، من جهة أخرى، أما في مدارس المتميزين، أي مدارس مجتمع البحث، فلا يتوافر للطلاب المتميزين اهتمام كافٍ ملائم من أجل تطوير قدراتهم، وخاصة القدرة على التفكير في مواجهة المشكلات وحلّها، مما يؤدي ذلك إلى الملل والضجر وهدر طاقاتهم؛ لذا كان من الضروري بذل مزيد من الجهد لإكسابهم مهارات التفكير من خلال مواجهة المشكلات وحلّها، ولعلّ نقص الأبحاث المتعلقة بتطوير مهارات التفكير وبخاصة التفكير التنسيقي للطلاب المتميزين أدى إلى ضرورة إنشاء تصاميم تعليمية خاصة بالمتميزين.

ولقلة الدراسات العربية - بصورة عامة - وانعدام الدراسات العراقية - بصورة خاصة - المرتبطة بموضوع الدراسة المستقلة،، ما يمكن ملاحظته في أثناء البحث عن الادبيات العربية في قواعد المعلومات المتوفرة؛ لذا ارتأى الباحث سدّ جزءاً صغيراً من هذا الفراغ من خلال إجراء بحث يوظف الدراسة المستقلة في تصميم تعليمي - تعليمي، ومن ثم قياس فاعليته على التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين، في مادة الرياضيات. تتحدد مشكلة البحث - بناءً على ما تقدم - بالسؤال الآتي: (ما فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات ؟).

أهمية البحث *Importance of the Research*

- (١) الأهمية التي قدمتها الدراسات والمؤتمرات العلمية والتي اجمعت توصياتها على أهمية الاستجابة لحاجات المتفوقين والمتميزين ورعايتهم وتنمية قدراتهم العقلية.
- (٢) انسجام البحث مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو الى بناء تصاميم تعليمية.

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- ٣) استخدام المدرسين الدراسة المستقلة في أثناء التدريس قد يجعل تعلم الرياضيات مرتبطاً بفهم عميق ويزيد من القدرة على الاحتفاظ بهذا التعلم لأطول مدة، كما قد تجعل المتعلمين يشعرون بأهمية وفائدة المادة المتعلمة.
- ٤) أهمية الفئة المستهدفة في البحث هي الطلاب المتميزين للصف الرابع العلمي لما لهم من دور مهم في المستقبل، فهي تعد المرحلة الأساسية في الدراسة العلمية لتحديد المستقبل بالنسبة لهم.
- ٥) يعتبر التفكير التنسيقي من انماط التفكير العليا لحل المشكلات التي تواجه الطلاب من خلال اكتشاف المفاهيم والافكار بأنفسهم والتوصل إلى استنتاجات صحيحة.

اهداف البحث *Objectives Of The Research*

يهدف البحث إلى:

- ١) بناء التصميم التعليمي التعليمي وفقاً للدراسة المستقلة لتدريس مادة الرياضيات لطلاب الصف الرابع العلمي للمتميزين.
- ٢) بيان فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات.

فرضية البحث *Hypotheses of the Research*

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي ستدرس وفقاً للتصميم التعليمي - التعليمي القائم على الدراسة المستقلة ودرجات طلاب المجا $H_0: \mu_1 = \mu_2$ $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ ، يادية في اختبار التفكير التنسيقي.

حدود البحث *Limits Of The Research*

يتحدد البحث بـ:

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- (١) طلاب الصف الرابع العلمي من ثانويات المتميزين في المحافظات (بغداد، كربلاء، بابل، النجف) للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) م.
- (٢) كتاب الرياضيات المقرر للصف الرابع العلمي للمتميزين، تأليف لجنة من وزارة التربية العراقية / المديرية العامة للمناهج، ٢٠١٩ م، ط١.
- (٣) الفصل الدراسي الاول (الكورس الأول) للعام الدراسي ٢٠٢٠ - ٢٠٢١ م.

تحديد المصطلحات *Definition of the Terms*

الفاعلية *Effectiveness* : عرفها العديد من الباحثين ومنهم:

- (حمادنة وخالد، ٢٠١٢): بأنها "التأثير الناتج عن العمل الذي يؤثر في الأداء أو الإنتاج الجيد من خلال طرائق تدريس محددة" (حمادنة وخالد، ٢٠١٢: ٦).
- **التعريف النظري:** تحديد الأثر المرغوب فيه أو المتوقع حدوثه نتيجة المرور بخبرات تعليمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والمحددة مسبقاً، والوصول إليها بأقصى حد ممكن.
- **التعريف الإجرائي:** مقدار التغيير الإيجابي الذي يحدثه التصميم التعليمي المُعد على وفق الدراسة المستقلة في التحصيل وتقدير القيمة العلمية للرياضيات لدى الطلاب المتميزين في الصف الرابع العلمي، وتقاس الفاعلية بمعادلة قياس الفاعلية.

(٢) **التصميم التعليمي *Instructional Design*** : عرفه العديد من الباحثين ومنهم:

- (الرواضية وآخرون، ٢٠١١): بأنه "تحديد مواصفات عناصر الموقف التعليمي وتحديد كيفية تفاعل هذه العناصر مع بعضها، وإخراج ذلك بصورة أشكال وخرائط ورسوم وتقديمها للمطور التعليمي لتحويلها لصيغ مادية" (الرواضية وآخرون، ٢٠١١: ٥٣).
- **التعريف النظري:** عملية منظومية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتخطيطه وتطويره وتنفيذه وتقويمه، بما يتفق مع الخصائص الإدراكية للمتعلم،

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

وكذلك البحث عن أفضل الطرائق التعليمية التي تحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها، ويُستعان بالخطط التدريسية لإنجاز هذه العملية.

- **التعريف الإجرائي:** عملية تهيئة للبيئة التعليمية للطلاب المتميزين (عينة البحث)، تعتمد التنظيم للمحتوى التعليمي لمادة الرياضيات المقررة للصف الرابع العلمي عن طريق تحديد الاهداف السلوكية والانشطة التعليمية المصاحبة لعملية التعلم تحت شروط التدريس باستخدام الدراسة المستقلة.

(٣) **الدراسة المستقلة *Independent Study* :** عرفها العديد من الباحثين ومنهم:

- (Power, 2008) : بأنها "أعلى مستويات التعلم المقدمة للطلاب المتميزين والتي توفر لهم التحديات اللازمة لاستثارة قدراتهم وتدعيم استقلاليتهم أثناء التعلم" (Power, 2008: 57).

- **التعريف النظري:** هي أعلى مستويات التعلم للطلاب المتميزين التي تتيح لهم الفرصة للتوسع والتعمق في دراسة المحتوى العلمي خلال نماذج تعليمية مرنة تعتمد على التوجيه الذاتي في شكل فردي أو مجموعات تعاونية من الطلاب تجمعهم نفس الاهتمامات، تحت إشراف وتوجيه المعلم.

- **التعريف الإجرائي:** هي إحدى أنواع التعلم الذاتي للطلاب المتميزين، والتي يقوم من خلالها الطالب المتميز باختيار أحد الأفكار الرئيسة وتوظيف ما لديه من معلومات ومهارات بحثية وعلمية في بحث وتقصي وفحص هذه الأفكار والتوصل إلى استنتاجات محددة وعرضها في صورة منتجات تعليمية تحت إشراف وتوجيه من المعلم.

(٤) **التفكير التنسيقي *Coordination Thinking***

عرفه العديد من الباحثين ومنهم :

- (بهجات وآخرون، ٢٠١٢): بأنه "أحد المستويات العليا في التفكير، وهو العملية العقلية التي تمكن الطالب المتفوق من ادراك النسق المتكامل الذي تتحرك في

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

ظله الاجزاء المكونة له، واستنتاج العلاقات بين المدخلات والعمليات والمخرجات وصولاً إلى حل المشكلة" (بهجات وآخرون، ٢٠١٢: ٥١).

• **التعريف النظري:** العملية العقلية التي تمكن الطالب المتميز من أخذ جميع جوانب الموقف أو المشكلة، وإدراك النسق المتكامل الذي تتحرك في ظله الأجزاء المكونة لها، واستنتاج العلاقات بين المدخلات والعمليات والمخرجات وصولاً إلى حل تلك المشكلة.

• **التعريف الإجرائي:** عملية عقلية تُحفز الطالب المتميز على استخدام مهارات التفكير التنسيقي كأحد المهارات الضرورية للتعامل مع أنواع العلوم والمعارف المختلفة، والتي تساعدهم على تنمية القدرات الابداعية.

الإطار النظري

❖ التصميم التعليمي *Instructional Design*

تصميم التعليم من العلوم التي ظهرت في السنوات الاخيرة من القرن العشرين، وهو ما يُعرف بإسم علم تصميم التعليم، الذي يصف ويحدد الإجراءات المتعلقة باختيار المادة التعليمية (الادوات، المواد، البرامج، المناهج) المراد تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها، من أجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع، وتساعد المعلم على اتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين. (الحيلة، ٢٠٠٨: ٣٠)

ويمثل التصميم التعليمي بوصفه مكوناً رئيساً من مكونات منظومة تكنولوجيا التعليم المعاصرة إلى جانب عمليات التحليل والتطوير والتقويم، فالتصميم التعليمي هو بمنزلة الجسر الذي يربط بين الأطر النظرية والجوانب التطبيقية في المجال التعليمي، إذ يرى بعضهم أن التصميم التعليمي هو أحد العلوم التطبيقية لعلم التعليم ونظرياته (الشويلي وآخرون، ٢٠١٥: ٣٠).

ونظراً لكون التعليم هو تصميم مقصود للمواقف التعليمية بصورة منهجية منظمة، بحيث يقود الفرد إلى التعلم (تغيير مرغوب في سلوك المتعلم نتيجة المواقف التعليمية)،

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

فإن عملية التعلم تتطلب تصميم مواد تعليمية تتناسب وحاجات المتعلم وقدراته، من هنا تبلور مفهوم التصميم التعليمي كعلم يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة المراد تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها، من أجل مناهج تعليمية تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع كما تساعد المتعلم على إتباع أفضل السبل في أقل وقت وجهد ممكن (زاير وخضير، ٢٠٢٠: ٢١).

ويرى الباحث أن عملية تصميم التعليم هي الوسيلة التي يتبعها المعلم من أجل تصميم التعليم متبعاً في ذلك الخطوات المنظمة للعملية التعليمية على وفق خطة منطقية وعقلانية وابداعية متمثلة بالتصميم وذلك لتحقيق الأهداف المحددة التي تؤدي التعلم.

معايير التصميم التعليمي - التعليمي الجيد

(١) الأهمية: تتحدد أهمية التصميم التعليمي - التعليمي بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وسهولة وامكانية توظيف، كما تتحدد أهمية التصميم بجودى تسهيل عملية التعلم لدى المتعلمين.

(٢) الدقة والوضوح: يتصف التصميم بالدقة والوضوح (جامع، ٢٠١٠: ٥٦).

(٣) الاقتصاد والسهولة: لا يتطلب التصميم جهداً كبيراً من الباحث في تنفيذ إجراءاته وأنشطته التدريسية.

(٤) الشمول: يكون التصميم التعليمي - التعليمي شاملاً إذا توافرت العناصر (الزند، ٢٠١٨: ١٠٦-١٠٧).

نظريات التصميم التعليمي

أولاً: نظرية ميرل للعناصر التعليمية

حاولت هذه النظرية ان تنظم محتوى المادة التعليمية على المستوى المصغر، وهو المستوى الذي يتناول عدداً محدوداً من المفاهيم، أو المهارات، أو التعميمات أو حل المشكلات، وتعليمها كل على حدة، في حصة دراسية تقدر (٤٥) دقيقة، ولقد اعتمدت هذه النظرية على فرضيتين أساسيتين هما:

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- (١) أن عملية التعليم تتم ضمن إطارين، عرض المادة الدراسية، أو شرحها، أو توضيحها، أو تعليمها والسؤال عن هذه المادة التعليمية أو اختبارها.
- (٢) أن نتائج عملية التعليم يمكن تصنيفها بناء على بعدين هما، نوع المحتوى التعليمي المراد تعلمه (مفاهيم، مهارات، تعميمات، حل مشكلات) ومستوى الاداء التعليمي المتوقع من المتعلم اظهاره بعد عملية التعلم (تذكر، تطبيق، اكتشاف) (الحيلة، ٢٠٠٨: ٤٢).

ثانياً: نظرية رايجلوث التوسعية

عمل رايجلوث على تطوير النظرية التوسعية، واستعمالها اساساً لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى المكبر (الواسع) وسميت هذه النظرية بالتوسعية، لأنها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي وإنما شملت الأنماط كافة من المفاهيم والمهارات والتعميمات وحل المشكلات وافترض فيها أنها سوف تنمي التعلم على جميع المستويات من تذكر وتطبيق واكتشاف كما جاء بها ميرل، أو تذكر، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم كما جاء بها بلوم (الزبد، ٢٠٠٤: ٢٩٢).

فالنظرية التوسعية للتصميم التعليمي تتضمن اختيار محتوى المادة الدراسية وتركيبه وتلخيصه، وتنظيمه، وبشكل يتسلسل من البسيط الى المعقد، أو من العام إلى الأكثر تفصيلاً، وهي تبدأ بعرض المقدمة التي تتكون من الأفكار الرئيسة العامة التي تمثل محتوى المادة الدراسية، ثم تبدأ بتفصيل محتويات هذه المقدمة الشاملة وحجم المادة المتعلمة، ثم يتبع مراحل التفصيل عمليات تلخيص، والتجميع للمادة المفصلة (جامع، ٢٠١٠: ١٢٧).

مراحل التصميم التعليمي :

تعتمد غالبية نماذج تصميم التعليم في بنائها على ما يعرف بالأنموذج العام (ADDIE)، إذ يتألف هذا الاختصار من الحروف الاولى للمصطلحات التي تشكل المراحل الخمسة هي :

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

(١) التحليل (Analysis): تحليل احتياجات ومكونات النظام مثل تحليل العمل والمهام وأهداف الطلبة واحتياجات المجتمع والمكان والوقت والمواد والميزانية وقدرات الطلبة.

(٢) التصميم أو الإعداد (Design): ويتضمن تحديد المشكلة سواء كانت تدريبية لها علاقة بالعمل أم ترتبط بالتعليم والتربية، ومن ثم تحديد الأهداف والاستراتيجيات والأساليب التعليمية المختلفة الضرورية لتحقيق الأهداف (الرواضية وآخرون، ٢٠١١: ١٧٠).

(٣) التطوير (Development): تبعاً لهذه المهارة تتم ترجمة تصميم التعليم إلى مواد واستراتيجيات تعليمية فعلية مع التأكد من مدى مناسبتها للمتعلمين.

(٤) التطبيق أو التنفيذ (Implementation): تمثل بداية التطبيق الفعلي للتصميم باستعمال المواد والاستراتيجيات التي تم إعدادها، وتسخير الملاكات البشرية كافة، والصادر التعليمية التعليمية لدعم العملية التعليمية وتعزيزها.

(٥) التقييم (Evaluation): ترتبط بالحكم على مدى تعلم الطالب وتحقيق الأهداف المحددة (مرعي ومحمد، ٢٠٠٤: ٩٧)، ويتضمن التقييم ثلاثة أنواع قبلي، وتكويني أو بنائي، والختامي (جامع، ٢٠١٠: ١٨٢).

يُعد النموذج العام لتصميم التعليم أسلوب نظامي يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف، إن أنموذج (ADDIE) يتضمن الإجراءات المنهجية المنظمة اللازمة لتنظيم التعليم وتطويره وتنفيذه وتقييمه بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم التي توفر للقائم بعملية التصميم إطار متكامل للعمل للحصول على مخرجات تعليمية أكثر كفاءة وفاعلية (Yaseen & Raji, 2010: 525).

وبعد عرض مراحل التصميم التعليمي، أعتمد الباحث الخطوات الأساسية المتمثلة بمراحل (التحليل، والتصميم، والتطبيق، والتقييم)، مع استعمال التغذية الراجعة مع كل مرحلة من هذه المراحل في بناء التصميم التعليمي - التعليمي على وفق الدراسة المستقلة.

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

❖ الدراسة المستقلة *Independent Study*

غالباً ما تتألف البرامج والتصاميم التعليمية الموجهة للطلاب ذوي القدرات العقلية العالية في المدارس الثانوية، في حال وجدت هذه البرامج، من صفوف متقدمة، وتسريع من جانب معين من المحتوى، أو دراسة مقررات، ومع أن هناك متسعاً لهذه الخيارات في تدريس الطلاب المتميزين، إلا أنها توفر فرصاً قليلة لتطوير القدرات الابداعية لهم، كما أنها نظراً لتركيزها الأساسي على تدريس المحتوى، لا تقوي قدرات المتعلم المستقل والإبداع أو الوعي الذاتي لديه (Maker & Shirley, 2005: 20).

وقد توصل رينزولي وغيبيل (Renzulli & Gable) إلى أن نموذج الدراسة المستقلة يحقق نجاحاً كبيراً مع الطلاب المتميزين، وتُعد عمليات تحديد الأهداف، وتخطيط الاستراتيجيات للوصول إلى الهدف، والتقييم الذاتي للتقدم وجودة العمل ضرورية لنجاح الدراسة المستقلة، وعندما يتعلم الطلاب المتميزين كيفية استعمال الاستراتيجيات بفاعلية أكبر سيصبحون قادرين على نقلها إلى مهمات جديدة (القرنة، ٢٠١١: ٢٧).

قام بيتس (Betts, 1985) بتطوير هذا النموذج لتلبية الحاجات الانفعالية والاجتماعية والمعرفية للطلاب المتميزين، وتُعتبر الفلسفة الرائدة لهذا النموذج موجودة في عمل تانينباوم (Tannenbaum, 1983) الذي دافع عن فكرة أن التعليم يجب أن يتجاوز الدور المحدد سابقاً للطلاب على أنهم مستهلكون للمعلومات، لا على أنهم منتجون للمعرفة (قطامي، ٢٠١٥: ١٠٥).

لقد صُمم نموذج الدراسة المستقلة لمساعدة الطلاب المتميزين في تطوير المواقف الضرورية للتعلم المستقل، والمتعلمون المستقلون هم أولئك الأفراد القادرون على تولي مسؤولية تطوير وتنفيذ وتقييم تعلمهم الخاص، إذ ليس من السهل أن يصبح الفرد متعلماً مستقلاً، فالتوجيه الذاتي يتطلب توجهاً نحو التعلم، وتطوير المهارات المعرفية والذاتية، ومع تطوير المهارات المطلوبة والمفاهيم، فإنهم أيضاً يستكشفون موضوعات ومصادر معلومات، ومهنياً ومصادر أخرى يمكن أن تحفز أفكاراً جديدة لإجراء مزيد من البحث (ماضي، ٢٠١١: ٨٩).

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

إن تغيير الميول والاتجاهات والابتعاد عن الدروس المنظمة والتقليدية والتحول إلى التعلم المستقل، هي عملية متنامية تستغرق وقتاً وطاقة وأهدافاً ومثابرة ودعماً، لذا فقد صمم نموذج الدراسة المستقلة وتم تطويره لتلبية حاجات الطلاب المتميزين، وتُعد الفلسفة الرائدة لهذا النموذج "أن التعليم يجب أن يتجاوز الدور المحدد سابقاً للطلبة على أنهم مستهلكون للمعلومات، لا على أنهم منتجون للمعرفة" (شلوسر ومايكل، ٢٠١٥: ١٩).

أهمية نموذج الدراسة المستقلة

يُعد نموذج الدراسة المستقلة من النماذج الفعالة في تعليم الطلاب المتميزين داخل غرفة الصف النظامية، إذ تعمل على تلبية حاجاتهم وتنمي قدراتهم، وتوفر الفرصة للطلاب ليتحمل مسؤولية تعلمه وكذلك تُمكنه من البحث في موضوعات تلبي اهتماماته نحو مزيد من التعلم (Tomlinson, 2004: 188).

وتُحدد أهمية هذا النموذج في تعليم الطلاب المتميزين بالنقاط الآتية:

- (١) إثارة دافعية الطالب نحو المزيد من التعلم.
- (٢) مساعدة الطالب على اتخاذ القرارات المناسبة لمستقبله.
- (٣) توفر تحديات تناسب قدرات الطالب المتميز وتقدم بيئة مثيرة للتعلم.
- (٤) تنمية قدرة الطالب على التخطيط والتنظيم الذاتي وتطوير مهاراته البحثية (القريطي، ٢٠٠٥: ٢٧٨).
- (٥) الانتقال من المنهج التقليدي إلى منهج وثيق الصلة بالعمل والبيئة الحياتية.
- (٦) تشجيع الطالب على التفكير المستقل وتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة.
- (٧) تنشيط قدرة الطالب الابداعية تجاه تصميم المنتجات المختلفة.
- (٨) استعمال خبرات ومعارف من مصادر متنوعة في إيجاد حلول جديدة (بهجات وآخرون، ٢٠١٢: ٢١).

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

خطوات التدريس باستعمال نموذج الدراسة المستقلة

أولاً: منحنى ونبرينر *Winebrenner Approach*

اختيار الطالب لموضوع الدراسة والذي ينبع من اهتماماته، البحث في المصادر المختلفة المرتبطة بموضوع الدراسة، تحديد جدول زمني للانتهاء من البحث ومناقشة النتائج، جمع البيانات وتسجيل الملاحظات وتفسير النتائج التي حصل عليها الطالب من عملية البحث، الاجتماع مع المعلم لتلخيص المعلومات وتحديد الأهداف، وتتضمن هذه الخطوة استعمال مهارات التفكير العليا، تحويل المعلومات إلى منتج الدراسة وإعداده للعرض والتقييم (Winebrenner, 2001: 54).

ثانياً: منحنى كلاين وشكورتز *Cline & Schwrtz Approach*

اختيار موضوع الدراسة المستقلة، تحديد أسئلة الدراسة وتصميمها، تحديد المصادر المعتمدة خلال الدراسة، جمع المعلومات باستعمال المصادر المحددة، توجيه الطالب عند الضرورة، تحديد طريقة للتواصل بين المعلم والطالب أثناء القيام بالدراسة، صياغة منتج للدراسة المستقلة، تقويم الدراسة تقويماً ذاتياً خلال تحديد ما تحقق من أهداف الدراسة، تقويم منتج الطالب من قبل المعلم (Cline & Schwrtz, 1999: 46).

ثالثاً: منحنى بوج *Pugh Approach*

اختيار موضوع أو مبحث الدراسة، وضع مشكلة الدراسة في صورة استقصاء يحتاج إلى حل، تحديد أسئلة الدراسة الموجه نحو البحث، وضع خطة لتنفيذ الدراسة وإيجاد حل للأسئلة، تحديد إطار زمني لبداية ونهاية الدراسة، تحديد المشكلات المحتمل ظهورها خلال الدراسة، تحديد معايير لتقويم الدراسة، وضع قائمة بالمراجع والمصادر المستخدمة في تنفيذ الدراسة (Pugh, 1999: 27-28).

رابعاً: منحنى ميرت *Merritt Approach*

تعريف الطالب بالدراسة المستقلة، تصميم منهج الدراسة وتحديد الأنشطة المستخدمة فيها، جمع البيانات والمعلومات من المصادر المختلفة، تنظيم الدراسة والاستعانة

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

بالخبراء والوالدين أثناء الدراسة، صياغة منتج للدراسة المستقلة، وضع صيغة للتقييم منتج الطالب (Merritt, 2003: 93-94).

خامساً: منحى جونسون وجور *Johnson & Gorre Approach*

عرض الدراسة المستقلة، اختيار موضوع الدراسة، تنظيم الدراسة المستقلة، طرح التساؤلات، اختيار طريقة الدراسة، جمع المعلومات، اعداد ملخص الدراسة، تقويم الدراسة (Johnson & Gorre, 2005: 47-52).

وبعد عرض مناحي الباحثين حول خطوات التدريس بالدراسة المستقلة والاطلاع على خطوات كل منحى بالتفصيل، يقترح الباحث مجموعة من الخطوات كمدخل للدراسة المستقلة والتي تناسب البحث وهي:

(١) **عرض الدراسة المستقلة:** يتم تحديد الخطوط العامة للدراسة المستقلة، ووضع

خطة عمل توضح للطلاب إجراءات الدراسة المستقلة، والجهات المختلفة المهتمة بموضوع الدراسة والنتائج التعليمية المراد تحقيقها.

(٢) **اختيار موضوع الدراسة وجمع المعلومات:** تتضمن هذه الخطوة اختيار موضوع

الدراسة والتفاعل بين الطلاب ومصادر المعلومات المختلفة، وجمع الأفكار المرتبطة بموضوع الدراسة

(٣) **طرح تساؤلات الدراسة:** يتم تحديد أسئلة حول موضوع الدراسة أو مشكلات تقدم للطلاب من خلال أوراق عمل تُعد من قبل المعلم.

(٤) **إعداد ملخص الدراسة:** حيث يتم تنظيم المعلومات والاستنتاجات التي حصل عليها الطلاب أثناء الدراسة على شكل ملخص تعليمي يقوم الطالب بتصميمه وإعداده، يعبر عن ما توصل إليه، ويمكن أن يأخذ الملخص شكل مخططات توضيحية أو رسوم بيانية أو خرائط مفاهيم وغيرها.

(٥) **الحلقات الدراسية:** يتم إجراء مناقشة مفتوحة بين الطلاب والمعلم وعرض ملخص الدراسة الذي تم تصميمه.

(٦) **التقويم:** التقويم البنائي، التقويم النهائي.

❖ التفكير التنسيقي *Coordination Thinking*

ازدادت في العقود الاخيرة النداءات نحو الاهتمام بتنمية التفكير التنسيقي لمواكبة التحديات التكنولوجية المتزايدة، فهو يمثل أحد أنواع التفكير التي يحتاجها الطلاب المتميزون ليصبحوا مفكرين فاعلين في المجتمع، إذ يعتبر أحد المستويات العالية في التفكير والتي تمكن الفرد من تكوين النظرة الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته، مما يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها بشكل متباعد فيراها مشتركة في جميع الجوانب، لأن التفكير التنسيقي يتم خلاله أخذ جميع جوانب الموقف أو المشكلة في الاعتبار، بهدف رئيس وهو فهم النظام ككل، كما يُعد مدخل كلي لحل المشكلات إذ يجمع بين عمليتين متممتين لبعضهما هما التحليل والتركيب، وكذلك استنتاج العلاقات بين المدخلات والعمليات والمخرجات وصولاً إلى حل المشكلة. (بهاجات وآخرون، ٢٠١٢: ٤٩-٥١).

مهارات التفكير التنسيقي

يتضمن التفكير التنسيقي مجموعة من المهارات العقلية المركبة، التي تعبر في مجملها عن عملية التفكير التنسيقي، إذ تكون مجموعة من المهارات الفرعية لعدة أنواع من التفكير منها:

(التفكير التباعدي والتفكير التحليلي والتفكير التركيبي والتفكير العلمي والتفكير الناقد)، إذ اعتمد الباحث على ثلاث مهارات فرعية من كل نوع من أنواع التفكير المذكورة، وفيما يلي عرض لأنواع التفكير والمهارات الفرعية المأخوذة منها:

(١) **التفكير التباعدي:** يُعد التفكير التباعدي أحد أهم أنواع التفكير التي نالت اهتماماً كبيراً وواضحاً من قبل الباحثين القدماء والمعاصرين، ويسمى أحياناً بالتفكير المنطلق وله مجالات عديدة ولكل مجال مجموعة من المهارات الفرعية، إذ اعتمد الباحث على ثلاث مهارات فرعية وهي:

- إنتاج أكبر عدد معين من الأفكار في موقف معين.
- إيجاد التعبير المناسب للإطار المرجعي المحدد.

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- إعادة التشكيل لمثير بصري معين. (رزوقي واستبرق، ٢٠١٩: ٢٢-٢٨)
- (٢) **التفكير التحليلي:** أشارت الدراسات العلمية إلى التفكير التحليلي بوصفه نمطاً من أنماط التفكير، وله مجالات عديدة ولكل مجال مجموعة من المهارات الفرعية، إذ اعتمد الباحث على ثلاثة منها وهي:
 - تحديد العلاقات بين الأفكار.
 - تنظيم الأحداث أو الأشياء إلى فئات.
 - تحليل الأفكار إلى أجزائها الفرعية. (رزوقي وجميعة، ٢٠١٩: ١٤-١٨)
- (٣) **التفكير التركيبي:** يُعد عنصراً أساسياً في البناء المعرفي الذي يمتلكه الفرد ويتميز بوصفه منظومة تتبادل التأثير مع عناصر هذا البناء من العمليات العقلية، وله عدة مجالات ولكل مجال مجموعة من المهارات الفرعية، إذ اعتمد الباحث على ثلاث مهارات فرعية وهي:
 - التوصل إلى منتج وكُل جديد.
 - وضع خطة لحل مشكلة ما.
 - اقتراح حلول غير مألوفة. (رزوقي وآخرون، ٢٠١٩: ٢٤١-٢٤٥)
- (٤) **التفكير العلمي:** نشاط عقلي منظم يستعمله الفرد لمعالجة قضايا ومشكلات تشغل تفكيره ويشعر بحاجة إلى إيجاد حل لها بمنهجية علمية سليمة وفي نطاق مسلمات عقلية وواقعية، وله مجالات عدة، ولكل مجال مجموعة مهارات الفرعية، إذ اعتمد الباحث على ثلاث مهارات فرعية وهي:
 - استنتاج أنماط للسلوك المتكامل.
 - التعبير عن الحقائق باستعمال الرموز.
 - إيجاد علاقة عامة للمشكلات. (عطية، ٢٠١٥: ١٤٦) (بهجات وآخرون، ٢٠١٢: ٦٢)

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- ٥) التفكير الناقد: مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن استعمالها بطريقة منفردة أو مجتمعة دون الالتزام بأي ترتيب معين، وله مجالات مختلفة، إذ اعتمد الباحث على ثلاث مهارات فرعية وهي:
- القدرة على كشف المغالطات.
 - القدرة على اتخاذ القرار.
 - التنبؤ بالنتائج المحتملة (الأشقر، ٢٠١١: ٧٤) (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ١٠٨).

منهج البحث وإجراءاته

❖ التصميم التعليمي *Instructional Design*

لتحقيق هدف البحث المتمثل ببناء تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة، وبعد إطلاع الباحث على عددٍ من الأدبيات التربوية المعنية بالتصاميم التعليمية، والاطار النظري للتصميم التعليمي الذي وضع الأسس المعتمدة في ذلك، فضلاً عن الدراسات والبحوث التي أجريت بهذا الصدد سواءً التي تبنت نماذج جاهزة من التصاميم التعليمية وبينت فاعليتها بعد تجربتها في الميدان التربوي أو التي كان هدفها بناء تصميم تعليمي والكشف عن فاعليته عن طريق التجريب، ومنها دراسة (الحيدري، ٢٠١٥) و(الخفاجي، ٢٠١٥) و(جاسم، ٢٠١٨) و(حسن، ٢٠١٨)، فقد اعتمد الباحث تصميم تعليمي يستند نظرياً في بنائه على المراحل الآتية:

أولاً: مرحلة التحليل *Analysis Stage* : تمثل هذه المرحلة الحجر الأساس لجميع المراحل الأخرى، إذ يتم في تحديد الأهداف العامة التي ينبغي تحقيقها، كما يتم تحليل المحتوى التعليمي، وتحديد الإمكانات البشرية والمادية المتوافرة والمطلوبة، مع تحديد خصائص المتعلمين وحاجاتهم فضلاً عن تحليل البيئة التعليمية.

ثانياً: مرحلة التصميم *Design Stage* : تتضمن مرحلة التصميم عدة خطوات كالآتي:

- ١) صياغة الأهداف السلوكية.

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- ٢) تنظيم المحتوى التعليمي.
- ٣) تهيئة مستلزمات البحث (تحديد الوسائل التعليمية، إعداد الأنشطة التعليمية، إعداد الخطط التدريسية).
- ٤) بناء أدوات البحث.

اختبار التفكير التنسيقي : لمعرفة فاعلية التصميم التعليمي في التفكير التنسيقي لدى طلاب الصف الرابع العلمي للمتميزين، تم إعداد اختبار في التفكير التنسيقي، وفق الخطوات التالية :

★ **تحديد هدف الاختبار:** الخطوة الأولى والأساسية في إعداد الاختبار هي تحديد الغرض الذي يهدف الاختبار إلى قياسه، إذ يهدف الاختبار لمعرفة فاعلية المتغير المستقل (التصميم التعليمي - التعليمي) في التفكير التنسيقي لدى عينة البحث على وفق مهاراته.

★ **تحديد مهارات الاختبار:** تم تفصيل أنواع التفكير مع المهارات الفرعية المعتمدة في الإطار النظري للبحث.

★ **صياغة فقرات الاختبار:** توصل الباحث إلى صياغة فقرات الاختبار وفق المهارات المحددة، فضلاً عن خصائص مجتمع البحث والمتمثل بطلاب الصف الرابع العلمي للمتميزين من حيث قابليتهم وقدراتهم العقلية، وضم الاختبار (٣٠) فقرة من النوع الموضوعي والمقالي.

★ **إعداد تعليمات الاختبار:** نتائج الاختبار هي لأغراض البحث العلمي فحسب، ولا تستعمل لأغراض أخرى، وطلب من أفراد العينة عدم ترك أي فقرة من دون إجابة، كذلك وضعت إجابة نموذجية لفقرات الاختبار اعتمد عليها الباحث في تصحيح الاختبار، وأعطيت درجة (١) للإجابة الصحيحة و(٠) للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو إذا كان هناك أكثر من بديل بالنسبة لفقرات الموضوعية.

★ **عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين:** تم عرض فقرات اختبار التفكير التنسيقي بصيغتها الأولية وتعليمات الإجابة عليها، على مجموعة من الخبراء في

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

مجال الاختصاص لبيان آرائهم وملاحظاتهم بشأن صلاحية هذه الفقرات، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات على قسم منها، وأصبح الاختبار جاهز بصيغته الاولى اذ حظيت فقراته بموافقة (100%) من آراء الخبراء.

★ **التطبيق الاستطلاعي:** يتضمن التطبيق الاستطلاعي عينة المعلومات وعينة التحليل الاحصائي وكالتالي:

(أ) **عينة المعلومات:** بغية التثبت من وضوح فقرات وتعليمات الاختبار والزمن المستغرق في الإجابة عليها، طبق الباحث اختبار التفكير التنسيقي على عينة من مجتمع البحث في يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/٢/١٤، وتألفت العينة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي للمتميزين في ثانوية الوائلي للمتميزين والتابعة للمديرية العامة لتربية بابل، وبعد تطبيق الاختبار وحساب متوسط وقت إجابات الطلاب تبين أن الوقت المناسب للإجابة على فقرات الاختبار هو (٦٧) دقيقة، ولم يلاحظ الباحث أي استفسار من قبل الطلاب يشير إلى غموض في صياغة الفقرات.

(ب) **عينة التحليل الاحصائي:** طبق الباحث اختبار التفكير التنسيقي على عينة ثانية من مجتمع البحث في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢١/٢/١٦، إذ تكونت العينة من (١٠٠) طالباً من طلاب الرابع العلمي للمتميزين في ثانوية كلية بغداد للمتميزين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى، وطُبق الاختبار لغرض ايجاد فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية ومعامل الصعوبة وقوة تمييز الفقرات لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير التنسيقي.

★ **التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:** بعد إتمام عملية التصحيح، تم تحليل فقرات الاختبار بترتيب درجات طلاب العينة ترتيباً تنازلياً، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27%)، وقام الباحث بتحليل فقرات اختبار التفكير التنسيقي إحصائياً، وبعدها تم حساب فعالية البدائل الخاطئة للفقرات

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

الموضوعية ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز لجميع فقرات اختبار التفكير وكما يلي:

(أ) **معامل صعوبة الفقرات:** تم ايجاد معامل صعوبة الفقرات بالمعادلة الخاصة بها ولم تلغى أي فقرة من فقرات اختبار التفكير التنسيقي، وذلك لان معامل الصعوبة يتراوح بين (0.22 - 0.71).

(ب) **معامل تمييز الفقرات:** تم احتساب معامل تمييز فقرات اختبار التفكير التنسيقي بالمعادلة الخاصة بها، إذ وجد ان قيمتها تتراوح بين (0.21 - 0.56)، لذا تعد جميع فقرات اختبار التفكير التنسيقي مقبولة من حيث قدرتها التمييزية لذلك لم تحذف أي منها.

(ج) **فعالية البدائل الخاطئة:** وبعد أن أجرى الباحث العمليات الاحصائية باستخدام معادلة فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية للاختبار، وجد أن معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة، وبذلك تكون جميع البدائل الخاطئة فعالة وبناءً على ذلك تقرر الابقاء على البدائل الخاطئة كما هي دون تغيير.

★ **الخصائص السايكومترية:** وتتمثل الخصائص السايكومترية بصدق وثبات الاختبار.

(١) **صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار كما يلي:

(أ) **الصدق الظاهري:** اعتمد الباحث نسبة اتفاق (100%) من المحكمين، وقد تبين ان جميع الفقرات صالحة لقياس التفكير التنسيقي للطلاب.

(ب) **صدق البناء:** عمل الباحث على التحقق من صدق البناء من خلال مؤشر حساب القوة التمييزية للفقرات.

(٢) **ثبات الاختبار:** استعمل الباحث معادلة الفا كرونباخ من خلال الحقيبة الإحصائية (SPSS) لحساب ثبات فقرات اختبار التفكير التنسيقي، إذ إنها الطريقة الأكثر شيوعاً لاستخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، إذ بلغ معامل الثبات

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

المحسوب (0.83) وهو معامل ثبات جيد جداً بالنسبة للاختبارات الخاصة بالتفكير، وبهذا الأجراء أصبح اختبار التفكير التنسيقي جاهزاً بصيغته النهائية لتطبيقه على عينة البحث.

★ **الصورة النهائية للاختبار:** بعد الانتهاء من التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار وإيجاد صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية للتطبيق على طلاب المجموعة التجريبية والضابطة؛ إذ تكون الاختبار من (٣٠) فقرة متنوعة (مقالية، وموضوعية).

ثالثاً: مرحلة التنفيذ *Implementation Stage*

وتتضمن مرحلة التنفيذ عدداً من الخطوات وهي: اختيار تصميم البحث التجريبي، وتحديد مجتمع البحث، وتحديد عينة البحث، وإجراءات الضبط، وتطبيق التجربة.

(١) تصميم البحث التجريبي

اختار الباحث التصميم التجريبي لأغراض هذا البحث وهو (تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي)، الذي يُعد أحد التصاميم الحقيقية، إذ ستدرس المجموعة التجريبية على وفق التصميم التعليمي - التعليمي القائم على الدراسة المستقلة، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتتعرض المجموعتين في نهاية التجربة إلى اختبار التفكير، وكما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١) تصميم البحث التجريبي

المجموعة	مغيرات التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	قياس المتغير التابع
التجريبية	- العمر الزمني بالأشهر	التصميم التعليمي - التعليمي وفقاً لدراسة المستقلة	التفكير	اختبار التفكير التنسيقي
الضابطة	- الذكاء - التفكير التنسيقي	الطريقة الاعتيادية	التنسيقي	

(٢) تحديد مجتمع البحث

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

تألف مجتمع البحث جميع طلاب الصف الرابع العلمي للمتميزين في ثانويات المتميزين والتابعة إلى مديريات التربية في المحافظات (بغداد، كربلاء، النجف، بابل) للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) م.

(٣) تحديد عينة البحث

إن اختيار عينة البحث من أبرز خطوات البحث، وفي ضوء التصميم التجريبي اختار الباحثة قصدياً ثانوية الذرى للمتميزين والتابعة لمديرية تربية كربلاء المقدسة / قضاء المركز، بعد الحصول على موافقة المديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة لتكون عينة البحث، وأصبح المجموع النهائي لطلاب عينة البحث (٦٠) طالباً موزعين على المجموعتين.

(٤) إجراءات الضبط : تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً ببعض المتغيرات كالاتي:

(أ) العمر الزمني: يقصد به عمر الطالب محسوباً بالأشهر، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢) تكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر محسوباً بالأشهر

الدالة الاحصائية عند مستوى 0.05	درجة الحرية	القيمة التائية		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
		المحسوبة	الجدولية					
غير دالة احصائياً	58	0.117	2.021	9.6885	3.11264	184.9667	30	التجريبية
				12.3264	3.5109	184.8667	30	الضابطة

(ب) الذكاء: تم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير الذكاء بتطبيق اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس - لينيون) المستوى المتقدم الصورة (ج) لطلبة المرحلة الثانوية، والجدول التالي يوضح ذلك :

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

جدول (٣) تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء

الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05	درجة الحرية	القيمة التائية		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
		المحسوبة	الجدولية					
غير دالة احصائياً	58	2.021	0.466	19.50106	4.416	30.5	30	التجريبية
				35.84417	5.987	29.87	30	الضابطة

ج) التفكير التنسيقي: التفكير التنسيقي أحد المتغيرات التابعة في تجربة البحث، لذلك كان لزاماً على الباحث إعداد اختبار تفكير تنسيقي لغرض إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في هذا المتغير، إذ اعتمد الباحث في صياغة فقرات الاختبار على مجموعة من المصادر والكتب المنهجية، وقد تألف الاختبار من (١٥) فقرة، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (٤) تكافؤ مجموعتي البحث في متغير التفكير التنسيقي

الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05	درجة الحرية	القيمة التائية		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
		المحسوبة	الجدولية					
غير دالة احصائياً	58	2.021	0.374	5.5131	2.348	26.27	30	التجريبية
				6.17026	2.484	26.03	30	الضابطة

٥) تطبيق التجربة

من أجل سلامة التصميم التعليمي - التعليمي تم الاعتماد على مجموعة من الخطوات والإجراءات على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وكالآتي:

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- تم توزيع الطلاب بين الشعب بالتعيين العشوائي من قبل إدارة المدرسة، وتم اختيار الشعب عشوائياً لتمثيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من قبل الباحث.
- تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات (العمر، الذكاء، التفكير التنسيقي).
- بدأ تطبيق التجربة (تدريس مجموعتي البحث) يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٠/١٢/٨ ولغاية يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢١/٢/١٧.
- تم تدريس مجموعتي البحث من قبل الباحث، إذ تم تدريس المجموعتين المادة التعليمية نفسها، وأعطيت المجموعتان نفس الواجبات والتدريبات الصفية والأنشطة التعليمية.
- دُرِسَت المجموعة التجريبية وفقاً للتصميم التعليمي - التعليمي القائم على الدراسة المستقلة، ودُرِسَت المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية.
- بعد الانتهاء من تطبيق التجربة تم تطبيق اختبار التفكير التنسيقي في يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/٢/١٨.
- تم تصحيح الإجابات اختبار التفكير التنسيقي حسب التعليمات المُعدة سابقاً من أجل معالجتها إحصائياً وتحليل النتائج وتفسيرها.

رابعاً: مرحلة التقويم *Evaluation Stage*

اعتمد الباحث على ثلاثة أنواع من التقويم لتقويم التصميم التعليمي، وفي ما يلي وصف كل منها:

- (١) **التقويم التمهيدي (القبلي):** إذ تم تطبيق اختبار الذكاء لقياس القدرة العقلية العامة للطلاب واختبار التفكير التنسيقي قبل البدء بتطبيق التجربة من أجل التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- (٢) **التقويم البنائي (التكويني):** تم الاعتماد على حل الطلاب للأنشطة التعليمية، فضلاً عن طرح الأسئلة التقويمية سواء كانت تحريرية أو شفوية في نهاية كل

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

درس، ومتابعة حل الواجبات البيتية والتشجيع على طرح الأسئلة من قبل الطلاب في ما يخص المادة التعليمية واجابة الباحث عنها.

(٣) **التقويم النهائي (البعدي):** اعتمد الباحث تطبيق اختبار التفكير التنسيقي، بعد الانتهاء من التجربة لمعرفة مدى فاعلية التصميم التعليمي في تحقيق الأهداف التي يصبو إليها.

خامساً: مرحلة التغذية الراجعة *Feedback Stage*

تتمثل هذه المرحلة بالمراجعة والتعديل على طول مدة التطبيق وبما يعود بالفائدة على تطوير التصميم التعليمي - التعليمي بما يعود بالفائدة على المتعلمين، وبهذه المرحلة تنتهي مراحل بناء التصميم التعليمي - التعليمي على وفق الدراسة المستقلة؛ لأنه يمثل كل متطلبات البحث التي على الباحث توفيرها من أجل تطبيق التجربة، وبعض الخطوات تم شرحها بالتفصيل؛ لأنها تُعد من إجراءات البحث التجريبي.

الوسائل الاحصائية *Statistical Methods*

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية التالية في معالجة بيانات البحث، والتي هي: (الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين)، معامل صعوبة الفقرات (الموضوعية والمقالية)، معامل تمييز الفقرات (الموضوعية والمقالية)، فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية، معادلة الفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون (r)، معادلة حجم الأثر لاستخراج الفاعلية.

❖ عرض النتائج *Presentation of The Results*

سيتم عرض النتائج وتفسيرها على وفق تسلسل أهداف البحث، وعلى النحو الآتي:

الهدف الأول : التعرف على بناء التصميم التعليمي التعليمي وفقاً للدراسة المستقلة لتدريس مادة الرياضيات لطلاب الصف الرابع العلمي للمتميزين

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

تم التحقق من هذا الهدف من طريق خطوات بناء التصميم التعليمي _ التعليمي وفقاً للدراسة المستقلة، على وفق الخطوات العملية التي عرضت في الفصل الثالث.

الهدف الثاني: التعرف على فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لطلاب الصف الرابع العلمي للمتميزين.

وسيتم عرض النتائج المتعلقة بهذا الهدف على وفق الفرضية الصفرية (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي ستدرس وفقاً للتصميم التعليمي - التعليمي القائم على الدراسة المستقلة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي ستدرس وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التنسيقي).

بعد تصحيح أوراق إجابات الطلاب وحساب الدرجة الكلية لكل طالب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) للاختبار التحصيلي، وللتحقق من صحة الفرضية الأولى تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين، وبهذا تُرفض الفرضية الصفرية الأولى وتُقبل الفرضية البديلة، أي أنه (يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً للتصميم التعليمي - التعليمي القائم على الدراسة المستقلة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير التنسيقي ولصالح المجموعة التجريبية) وكما مبين في الجدول:

جدول (٥) المؤشرات الإحصائية لاختبار التفكير التنسيقي

الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05	درجة الحرية	القيمة التائية		التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
		المحسوبة	الجدولية					
دالة احصائياً	٥٨	2.021	5.756	9.493	3.081	73.77	٣٠	التجريبية
				29.149	5.399	67.23	٣٠	الضابطة

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

❖ تفسير النتائج *Interpretation of The Results*

١. يساهم التصميم التعليمي - التعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في اطلاق تفكير الطلاب وإبداعاتهم، مما جعل الطالب ذات معرفة بالعمليات العقلية الخاصة به (يفكر فيما يفكر) وبالتالي يؤدي الأمر إلى امتلاك العديد من النتائج المتجددة وهي تمثل أساسيات التفكير التنسيقي.
٢. أن الطلاب باتوا يميلون أو عندهم الاستعداد الذهني إذا أصح التعبير إلى توجه لتعليم يسير لهم ويسد رغباتهم في تعلم مادة الرياضيات، أذ يحتاج الطلاب إلى التنوع، والمشاركة واطلاق تفكيرهم، ليكونوا مستعدين لمواجهة المشكلات التي تحيط بهم، وهذا ما أثبتته النتائج، في التفوق الحاصل للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.
٣. أن الباحث الجيد يخطط لطلابهم ليفكروا بما تعلموه لفترة زمنية أطول، وذلك عن طريق تزويدهم ببعض التحديات، وهذا بالنهاية يؤدي إلى فهم أفضل ومرونة بالتفكير، ان استعمال التصميم التعليمي - التعليمي وفقاً للدراسة المستقلة وفر أنواع من الأنشطة والأسئلة والحوارات حول المادة وبالتالي فسح المجال أمام الطلاب للتفكير بما يتعلمون.
٤. أن التفكير التنسيقي هو البحث في بدائل وطرائق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ القرار ومن أشهر الوسائل للتفكير بهذه الطريقة أسلوب الحوار، والتخيل، والتصور، وإعادة الوصف، والتفكير من زوايا متعددة، ويسير أحيانا وفق خطوات لحل مشكلة معينة ولا يقصد بها التمسك الحرفي بتسلسلها.
٥. التأكيد على الطلاب بأن عملية الوصول لحلول المشاكل المطروحة ليس بالضرورة يعتمد على أسلوب التفكير المباشر والذي يعمل به في المدارس لحد الان بل فسح المجال أمامهم لطرح كل الافكار والحلول التي تخطر على البال ومناقشتها دون اهمال، وان تدريب الطلاب على مهارات التفكير سوف يؤدي الى

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

تطوير المهارات العقلية لهم، مما يساهم في تطوير ادائهم في المهمات التعليمية المختلفة.

❖ الاستنتاجات Conclusions

- توصل الباحث في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث إلى ما يأتي:
- (١) أن حجم تأثير التصميم التعليمي - التعليمي وفقاً للدراسة المستقلة كبير في اختبار التفكير التنسيقي، مما أدى إلى تحسين التفكير التنسيقي لدى الطلاب.
 - (٢) أن التصميم التعليمي - التعليمي وفقاً للدراسة المستقلة يساعد على نقل الطلاب من النمط الاعتيادي في التعليم والمبني على الحفظ والاستذكار إلى نمط جديد مبني على العمليات العقلية وجعلهم محور العملية التعليمية ومنحهم دوراً إيجابياً وإتاحة الفرصة لهم للحوار والمناقشة والاستفسار واستنباط الأفكار واستعمالها بصورة صحيحة.

❖ التوصيات Recommendations

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- (١) أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تعميم ثقافة استعمال التصاميم التعليمية - التعليمية في المؤسسات التربوية للإفادة المثلى من إيجابياته في اختصار الوقت والجهد.
- (٢) توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية في جميع المؤسسات التربوية على ضرورة رعاية الطلاب المتميزين والاهتمام بميولهم واتجاهاتهم وتحديد حاجاتهم التعليمية، وتطوير ما لديهم من معلومات ومهارات.
- (٣) أن تعمل وزارة التربية ومديريات الأعداد والتدريب على إقامة دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات الرياضيات لمدارس المتميزين بصورة خاصة والمواد الأخرى

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

بصورة عامة على كيفية استعمال التصاميم التعليمية - التعليمية الحديثة لتطوير قدراتهم التدريسية.

(٤) أن تعمل مديريات الاعداد والتدريب على تنظيم دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات الرياضيات لمدارس المتميزين لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة وبالأخص نموذج الدراسة المستقلة، وكذلك تعريفهم باتجاهات التفكير بشكل عام والتفكير التنسيقي بشكل خاص ضمن المحتوى المنهجي لمادة الرياضيات.

❖ المقترحات Suggestions

- (١) إجراء بحث مماثل لمعرفة فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة بالنسبة للطالبات المتميزات وبنفس المتغيرات التابعة.
- (٢) إجراء بحث مماثل لمعرفة فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً لنماذج تعليمية أخرى تخص الطلاب المتميزين وبنفس المتغيرات التابعة.
- (٣) إجراء بحث مماثل لمعرفة فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة لمراحل دراسية أخرى في متغيرات تابعة مختلفة.

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

المصادر

- الأشقر، فارس (٢٠١١): فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، ط١، دار زهران، عمان.
- بهجات، رفعت محمود وآخرون (٢٠١٢): الدراسات المستقلة نموذج مقترح لحفز التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- جاسم، زينة عبد الجبار (٢٠١٨): تصميم تعليمي - تعليمي على وفق الكفاءة الرياضية وأثره في عادات العقل والكفاءة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع العلمي، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، العراق.
- جامع، حسن (٢٠١٠): تصميم التعليم، ط١، دار الفكر، عمان.
- حسن، استقلال فالح (٢٠١٨): تصميم تعليمي - تعليمي على وفق تراكيب كيجان (Kagan) وأثره في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط ومهاراتهم في توليد المعلومات في مادة الرياضيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- حمادنة، محمد محمود ساري وخالد حسين محمد عبيدات (٢٠١٢): مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق اساليب استراتيجيات، عالم الكتاب الحديث، اربد.
- الحيدري، مؤيد كاظم رحيم (٢٠١٥): تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً لأنموذج كولب المعدل وأثره في فاعلية الذات الرياضية والتحصيل عند طلاب الرابع العلمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٨): تصميم التعليم (نظرية وممارسة)، ط٤، دار المسيرة، عمان.
- الخفاجي، أريج خضر حسن (٢٠١٥): أثر تصميم تعليمي قائم على استراتيجية التعليم من أجل افهم في تحصيل مادة الرياضيات والتفكير الجانبي لدى طالبات الصف الخامس العلمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- رزوقي، رعد مهدي وآخرون (٢٠١٩): التفكير وأنماطه، ج٤، دار الكتب العلمية، بيروت.
- رزوقي، رعد مهدي واستبرق مجيد علي (٢٠١٩): التفكير وأنماطه، ج١، دار الكتب العلمية، بيروت.
- رزوقي، رعد مهدي وجميلة عيدان سهيل (٢٠١٩): التفكير وأنواعه، ج٢، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الرواضية، صالح محمد وآخرون (٢٠١١): التكنولوجيا وتصميم التدريس، ط١، زمزم، عمان.
- زاير، سعد علي وخضير عباس جري (٢٠٢٠): تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الانسانية، ط١، دار المنهجية، عمان.
- الزند، وليد خضر (٢٠٠٤): التصاميم التعليمية الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية دراسات وبحوث عربية وعالمية، ط١، اكااديمية التربية الخاصة، الرياض.
- الزند، وليد خضر (٢٠١٨): التصاميم التعليمية وتكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الكتاب الجامعي، دولة الامارات العربية المتحدة.
- شلوسر، لي آيرز ومايكل سيمونسن (٢٠١٥): التعليم عن بعد ومصطلحات التعلم الالكتروني، الجمعية الأمريكية للتكنولوجيا والاتصالات التربوية "AECT"، ترجمة نبيل جاد عزمي، ط٢، مكتبة بيروت، مسقط.
- الشويلي، فيصل عبد منشد وآخرون (٢٠١٥): تصميم التعليم والتدريس (نظريات ونماذج)، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩): تعليم التفكير ومهاراته، ط١، الاصدار الثاني، دار الثقافة، عمان.
- عطية، محسن علي (٢٠١٥): البنائية وتطبيقاتها (استراتيجيات تدريس حديثة)، ط١، دار المنهجية، عمان.

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- القرنة، داود سلمان (٢٠١١): نماذج تدريسية في تعليم الموهوبين، ط٢، مكتبة العبيكان، السعودية.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥): الموهوبون والمتفوقون (خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم)، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- قطامي، نايفة (٢٠١٥): مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، ط٢، دار المسيرة، عمان.
- ماضي، يحيى صلاح (٢٠١١): المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات، ط٢، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان.

- Cline & Schwrtz (1999): **Diverse Populations of Gifted Children Meeting Their Needs in The Regular Classroom and Beyond**, Columbus OH, Prentice Hall, Inc.
- Johnson, K. & Gorre, K. (2005): **The Practical Strategies in Gifted Education: Independent Study for Gifted Learners**, New York, Prufrock Press Inc.
- Maker, C. June & Shirley W. Schiever (2005): **Teaching Models in Education of The Gifted**, Published by arrangement with PRO – ED, Inc, (U. S. A.).
- Merritt, D. (2003): **Independent Study**, Dayton OH, Pieces of Learning Inc.
- Power, Elaine A. (2008) : The Use of Independent Study as a Viable Differentiation Technique for Gifted Learners in Regular Classroom, **Gifted Child Today**, V.31, N.3, P. 57-56.
- Pugh, S. (1999): Developing a Foundation for Independent study, **Gifted Child Today**, V. 22, N. 2
- Tomlinson, C. (2004): Shearing Responsibility for Differentiating Instruction, **Roper, Review**, V. 26, N.

فاعلية تصميم تعليمي _ تعليمي وفقاً للدراسة المستقلة في التفكير التنسيقي لدى
الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات

- Winebrenner, S. (2001): Gifted Students Need an Education Too, **Educational Leadership**, V. 58, N.1
- Yaseen, W. A. & Raji, Z. H. (2010): **Designing a Course of Science Based Upon Constructing Knowledge and Active Experimental by Using Moodle Implementation**, No. 139.

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج A-
V-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات
الصف الرابع العلمي

مروه باسم صالح

Marwabasem3@gmail.com

أ. د. فاطمة عبد الأمير عبد الرضا الفتلاوي

fatema.aa.aa@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq

جامعة بغداد /كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى
طالبات الصف الرابع العلمي

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى
طالبات الصف الرابع العلمي

مروه باسم صالح

أ. د. فاطمة عبد الأمير عبد الرضا الفتلاوي

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر التصميم التعليمي على وفق أنشطة انموذج فارك على التفكير الجانبي لطالبات الصف الرابع العلمي ولتحقيق هذا الهدف اختير مجتمع البحث من طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١)، إذ ان عينة البحث اختيرت قصدياً من طالبات اعدادية الدجيل للبنات وتكونت من (١٨٠) طالبة موزعين على خمس شعب ، وتم اختيار شعبتين من قبل الباحثتان بطريقة عشوائية إذ بلغ عدد الطالبات فيهما (٧٣) طالبة، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات إحصائياً أصبح عدد أفراد العينة النهائي (٦٣) طالبة قد وزعوا بين مجموعتين، أحدهما: تجريبية تكونت من (٣٢) طالبة والأخرى ضابطة تكونت من (٣١) طالبة ، ولضمان السلامة الداخلية للتجربة كوفئت المجموعتان بالمتغيرات (العمر الزمني ،المعرفة السابقة ، الذكاء) .وقد اعتمدت الباحثتان على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي ذات المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي للتفكير الجانبي اذ تبنت الباحثتان اختبار (السعدي ،٢٠١٧) لملائمته لعينة البحث ومجتمعه، وأشارت النتائج الى وجود اثر إيجابي للتصميم التجريبي في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي وبناء على ذلك قدمت الباحثتان عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : انموذج v-a-r_k ، التفكير الجانبي

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى
طالبات الصف الرابع العلمي

**The effect of an educational design according to the activities of
the V-A-R-K model on the lateral thinking of fourth-grade**

By: Marwa basem saleh, Doctora student

Supervised by: prof. Dr. Fatima abdalameer abdlretha

University of Baghdad/Collage of Education for pure Sciences_Ibn
Alhaytham

Key words: V-A-_R_-k model, lateral thinking

Abstract

The current research aims to identify the impact of educational design according to the activities of the v-a-r-k model on the lateral thinking of fourth grade scientific students, and to achieve this goal, the research community was selected from fourth grade scientific students in secondary and preparatory schools affiliated to the General Directorate of Education of Salah Al-Din for the for the academic year (2020-2021), as the research sample was intentionally selected from the students of Al-Dujail Preparatory School for Girls and consisted of (180) students distributed over five divisions, Two divisions were selected by the researchers in a random manner, as the number of students in them (73) students, and after excluding the students who failed statistically, the number of members of the final sample became (63) students have been distributed between two groups, one of them: experimental consisted of (32) students and the other officer consisted of (31) students, and to ensure the internal safety of the experiment, the two groups were rewarded with variables (chronological age, previous knowledge, intelligence). The researchers adopted the (Al-Saadi, 2017) for its suitability for the research sample and its community, and the results.

مشكلة البحث:

قامت الباحثتان بمناقشة بعض مدرسات مادة علم الاحياء في مدارس المرحلة
الاعدادية في مدى استيعاب الطالبات ومستوى تحصيلهن العلمي والمعرفي للمادة
الدراسية ومدى توظيف التفكير بشكل عام والتفكير الجانبي بشكل خاص في رفع

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى

طالبات الصف الرابع العلمي

مستوياتهن العلمية والمعرفية وكذلك اطلاعها على بعض الدراسات التي تناولت طرائق تدريس علوم الحياة، فوجدت ان هناك ضعفا في المستوى المعرفي للطالبات في مادة علم الاحياء اذ ان كثيراً من المدرسات يشكون من ضعف استيعاب الطالبات واعتمادهم على التلقين والحفظ بالاضافة الى عدم الالمام الكافي بالتفكير واهميته لدى الطالبات ومن هنا برزت الحاجة الى تنظيم محتوى مادة علم الاحياء وفقاً للأنشطة التي تلائم بيئة تعليمية نشطة محوراً للطلبة وموجهة المدرس تتعدد فيها مصادر المعرفة عن طريق توظيف خطوات التصميم التعليمي بما يلائم خصائص الطالبات واحتياجاتهن وقدراتهن وأساليبهن المفضلة وجعل تدريسها اكثر نجاحاً وتحقيقاً للأهداف التعليمية المرغوبة عن طريق استخدام أساليب وطرائق ونماذج تعليمية من شأنها ان تؤدي الى توظيف التفكير الجانبي بشكل متكامل عند الطالبات ورفع مستوى التفكير الجانبي لديهن . ومن هذه النماذج الأنموذج التعليمي V-A-R-K الذي تعتقد الباحثتان أنه يؤدي الى رفع مستوى التحصيل.

لذا يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

ما اثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى

طالبات الصف الرابع العلمي ؟

ثانياً :أهمية البحث:

كذلك تمثل المرحلة الإعدادية بموقعها في السلم التعليمي، مرحلة تكوين شخصية المتعلم فهو بحاجة الى القدرة على التفكير الصحيح والابتكار والاعتماد على النفس وذلك لرشد التعليم الجامعي بهم وهذه المرحلة تعد المتعلم اعداداً مهنياً وثقافياً يساعدهم على اختيار مهنة ملائمة على امكانياتهم العلمية.

وأكد المهتمون بمجال التربية العلمية أن التعليم بوجه عام وتدريس العلوم بوجه خاص ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم، بل تعني عملية نموه عقلياً ووجدانياً

ومهارياً، حتى تتكامل الشخصية من جوانب شتى ، فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هي توجيه الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المقررات الدراسية من دون إدراكها وتوظيفها في الحياة بصورة عملية ويعد مدرس العلوم المفتاح الرئيس لتحقيق الأهداف التعليمية في تدريس العلوم، وإن أفضل المناهج والكتب والبرامج والنشاطات العلمية المدرسية قد لا تتحقق أهدافها ما لم يكن مدرس العلوم متميزاً في طريقة تدريسه وأسلوب تعليمه، وإن نوع التربية التي يحتاجها الطلبة ينبغي أن توجههم وأن تهتم بالجانب الفكري لديهم - تعليم التفكير-بشكل رئيس، وتعليم الطلبة كيف يفكرون ويوظفون المعرفة العلمية وتكوين (العقول) الاستقصائية الاستكشافية ليكون (الطالب المتعلم) في النهاية مواطناً صالحاً ومبادراً ونشطاً وفعالاً في الخبرات التعليمية - التعليمية والإنسانية ومستجيباً للقضايا والمشكلات الحياتية بفعالية واقتدار ويكون مُعداً إعداداً صحيحاً ومؤهلاً للحياة في زمن غير الزمن الذي نشأ وترعرع وتعلم وتربى فيه. (زيتون، ٢٠٠٥)

حظي موضوع التفكير اهتماماً كبيراً في الكثير من تصنيفات مهارات التفكير وبرامجه وإجراء الكثير من البحوث التجريبية المطلوبة والتطبيقات التربوية، عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند الطلاب والإفادة من طاقاتهم الإبداعية، إذ يعد التفكير أداة أساسية في تحصيل المعرفة، ولم تُعد النظم التربوية تستهدف تجهيز عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فحسب، بل تعدت ذلك إلى العمل على تعليم التفكير وتنميته، ليتمكن الطالب من التعامل مع متطلبات الحياة اليومية. (نوفل ومحمد ٢٠١٤: ٢٢)

لذا يتفق التربويون والمربون معا بضرورة تطوير وتعليم التفكير لدى جميع شرائح المجتمع ولمختلف المراحل العمرية، ولأسيما متعلمين المدارس والجامعات، إذ ان التفكير يأخذ بهم الى افاق اكبر، فيستطيع المتعلم ان يملك عقلا باحثا مستكشفا ومحملا وناقدا وقادراً على النقييم، والتطوير والتجديد في حياته وعمله لكي يصبح عنصراً في مجتمع قادر على تطوير ذاته بذاته، كذلك ان زيادة الاهتمام بالتفكير وتنمية مهارته لدى

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

المتعلمين يزيد من دافعتهم للتعلم، وينتج متعلمين دائمي التعلم، يمتلكون ادوات تعلم ذاتي (العياصرة، ٢٠١١: ٢٦)

ويعد التفكير الجانبي (Lateral thinking) أحد أنماط التفكير الحديثة، ويرتبط بالعالم (ادوارد ديبونو) الذي يراه اتجاهها جديداً في البحث والتفكير في حل المشكلات بأساليب غير تقليدية لا تعتمد المنطق بشكل محدد وثابت، وهناك نوع آخر من التفكير وهو التفكير العمودي أو الرأسي أو المنطقي يعتمد بالأساس على السياق المنطقي بين المقدمات والنتائج، اذ يعد هذا النوع من التفكير هو الشائع والمألوف بين الطلبة بينما يعتمد التفكير الجانبي على الانتقال باتجاه جانبي من فكرة إلى أخرى. (ديبونو، ٢٠٠٥: ٩١)

وتتضح أهمية التفكير الجانبي والحاجة إليه عن طريق آلية عمل العقل نفسه، إذ يقدم (طوني بيوزان) في كتابة (قدرات الدماغ) وضعاً جديداً لآلية عمل العقل، أو طريقته في معالجة المعلومات وفاعليته في أداء هذه المهمة والتي لا تتم بهذه البساطة أو السهولة، وأن آلية العقل في معالجة المعلومات تتطوي عبر ذاتها على خصائص تفرض عليه بعض القيود، وهذه القيود تقف جنباً إلى جنب مع محاسن آلية عمل العقل، اذ يمكننا التفكير الجانبي من الافادة من محاسن هذه الآلية من دون التعرض لمساوئها، كون التفكير الجانبي يوفر عن طريق تحرره من القوالب الفكرية وحرية في معالجة المعلومات من تعديل هذه السيئات أو إحداث شيء من التوازن بينها وبين المحاسن (ديبونو، ٢٠٠٦: ١٣).

ثالثاً: هدف البحث: يهدف البحث إلى :

- ١- بنا بناء تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة أنموذج Vark لأنماط التعلم .
- ٢- معرفة أثر التصميم التعليمي القائم على أنشطة أنموذج Vark في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي .

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

❖ رابعاً: فرضية البحث: للتحقق من هدف البحث الثاني صاغت الباحثة الفرضية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي سيدرسن على وفق التصميم التعليمي القائم على أنشطة أنموذج vark ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي سيدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الجانبي.

❖ خامساً: حدود البحث: Limitation of the Research

يقصر البحث على الحدود الآتية :

- ١- الحد الزمني: العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.
- ٢- الحد المكاني: إحدى المدارس الحكومية النهارية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين /الديجل.
- ٣- الحد البشري: طالبات الصف الرابع العلمي في محافظة صلاح الدين.
- ٤- الحد المعرفي: كتاب علم الاحياء للصف الرابع العلمي المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

❖ سادساً: تحديد المصطلحات :

❖ الاثر: عرفه

- (صبري، ٢٠٠٢) بانه: بلوغ الاهداف المقصودة والوصول الى النتائج المرجوة ويستخدم هذا
- المصطلح في مجال ونماذج المعالجات التعليمية وطرائق وأساليب واستراتيجيات ونماذج التدريس . (صبري، ٢٠٠٢: ٤١٠)
- وتعرفه الباحثتان جرائاً بأنه: "ذلك التغيير الذي يحدث على تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الاحياء بعد تدريسهن على وفق التصميم التعليمي المعد وفقاً لأنشطة انموذج V-A-R-K".

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

❖ التصميم التعليمي : عرفه كلاً من :

• (الحيلة، ١٩٩٩) بانه: علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطرائق التعليمية التي تحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها وتطويرها، على وفق شروط معينة، ويعد هذا العلم بمنزلة حلقة وصل بين العلوم النظرية والتطبيقية في مجال التربية والتعليم. (الحيلة، ١٩٩٩: ٢٧)

• (Kemp,1985) بانه: علم يبحث في الممارسة التعليمية التي تقوم على تحديد الاهداف وتنظيم المحتوى والخبرات واختيار اساليب التعلم واستثمار التطورات التكنولوجية الحديثة، وعمل التقويم للتمكن من مواجهة احتياجات المتعلمين على أحسن وجه. (Kemp,1985:4)

• وتعرفه الباحثتان اجرائياً بانه : " الخطوات والإجراءات والأساليب المتبعة في تهيئة البيئة التعليمية لطالبات الصف الرابع العلمي عن طريق تحديد خصائصهم وميولهم واساليبهم المفضلة في التعلم وقدراتهم العقلية واحتياجاتهم ومن ثم تحديد الأهداف السلوكية وتحليل المحتوى وتنظيمه وتحديد استراتيجيات التعلم التي تتطابق مع المستوى العلمي للطالبات على وفق أنشطة انموذج V-A-R-K .

• الأنشطة :عرفه

• (الهاشمي، ٢٠١٣): كل ممارسة علمية تعليمية يقوم به الطالب او المدرس بغرض تعلم المفاهيم وتعليمها. (الهاشمي، ٢٠١٣، ٣٥)

• وتعرفه الباحثتان اجرائياً : "الممارسات التعليمية التعليمية التي تؤديها طالبات الصف الرابع العلمي داخل غرفة الصف بهدف استيعاب مادة علم الاحياء والالمام الكافي بها لتحقيق نتائج افضل في تحصيلها .

• انموذج VARK:عرفه

• (لذويخ، ٢٠١٦) : إنموذجاً لتصنيف الطلبة بناء على ميولهم و تفضيلاتهم أطلق عليه اسم فارك VARK، يتكون النموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى الطلبة: نمط التعلم البصري، نمط التعلم السمعي ، نمط التعلم الحركي ، نمط التعلم القرائي

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

و يعد نموذج فارك من أشهر النماذج إستخداما من قبل المعلمين لمعرفة و تحديد أنماط تعلم المتعلمين.

(الذويخ، ٢٠١٦، ١١)

- تعرفه الباحثة اجرائياً: عبارة عن انموذج تستخدمه الباحثة في تنظيم عملها ومهامها لتزويد طالبات المجموعة التجريبية في الصف الرابع العلمي من خبرات ومهارات ثلاث أنماط التعلم المفضلة لديهن (بصري (visual)، سمعي (Aural)، قرائي (Read) ، حركي (kintheseis).

❖ التفكير الجانبي :عرفه :

- (الكبيسي، ٢٠١٣) بأنه: تفكير يتميز بالبحث والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلاً من السير في اتجاه واحد لحل مشكلة ما أو توضيح موقف معين، ويركز على توليد الطرائق الجديدة لرؤية الأشياء، فهو أداة الابداع، ومن الممكن تنمية مهاراته بالممارسة والتدريب . (الكبيسي، ٢٠١٣: ١٠٣)
- وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: التفكير الذي يتميز بالوصول الى حل للمشكلة بطريقة غير تقليدية والذي تمارسه طالبات الصف الرابع العلمي ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصلن عليها بعد اجابتهن على الاختبار الخاص بالتفكير الجانبي الذي تبنته الباحثة ويتكون من ٢٠ فقرة موضوعية متضمنة خمس مهارات هي توليد (أفكار ،مفاهيم ،طرائق واساليب ، بدائل ، ادراكات)جديدة لدى الطالبات .

خلفية نظرية :

مفهوم التصميم التعليمي

انبثق علم تصميم التعليم من العلوم النفسية واهمها العلوم السلوكية، والعلوم الادراكية المعرفية فالعلوم السلوكية هي مجموعة من النظريات التي تركز على دراسة العلاقة بين المثير الخارجي، والاستجابة الملاحظة في البيئة التعليمية، والعلوم السلوكية هي التي ساعدت تصميم التعليم التعرف على كيفية هندسة مثيرات البيئة التعليمية وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على اظهار الاستجابات المرغوب فيها التي تعبر في مجموعها عن

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى

طالبات الصف الرابع العلمي

عملية التعلم. في حين تُعرف العلوم الإدراكية المعرفية بأنها مجموعة النظريات التي تركز على دراسة العمليات الإدراكية الداخلية في دماغ المتعلم، عند تفسيرها لعملية التعلم. فالعلوم الإدراكية المعرفية هي التي ساعدت على تصميم التعليم في التعرف على كيفية هندسة محتوى المادة التعليمية وتنظيمها بطريقة توافق الخصائص الإدراكية المعرفية للمتعلم، وبشكل يساعده على تخزين المعلومات في دماغه بطريقة منظمة، ثم مساعدته على تبصر الموقف، وأدراك علاقاته، وحل مشكلاته، وهذه العمليات الإدراكية تُعبر في مجموعها عن عملية التعلم. (الحيلة، ١٩٩٩: ٣٦)

• أنشطة إنموذج V-A-R-K

بدأ التطور التاريخي لظهور مفهوم أساليب التعلم في السبعينيات من القرن العشرين على يد بيرري (Perry) الذي قدم نموذجاً يفسر كيف يتعلم الطلبة، وكيف ينتقلون من مجرد النظرة المجردة الى المعرفة من اجل البحث عن الإجابة الصحيحة الى منطقية وأكثر ملاءمة في التعلم. (إسماعيل، ١٩٩٣: ٢٢٧)، وبين (إبراهيم، ٢٠١١) ان أساليب وأنماط التعلم تعد اتجاهاً جديداً في مجال التعلم يقوم على فكرة مؤداها أن المتعلمين يتباينون في الطريقة التي يتعلمون بها والكيفية التي يستقبلون بها المعلومات ويعالجونها داخل حجرات الدراسة، فالطلبة يحققون تقدماً دراسياً، ولكن بطرائق مختلفة، فمن الطلبة من يتعلم عن طريق الاستماع، ومنهم من يتعلم عن طريق المشاهدة، ومنهم من يتعلم عن طريق المعالجة اليدوية، وغير ذلك عن طريق أساليب يفضلها كل متعلم في تعلمه. (إبراهيم، ٢٠١١: ٣)

وكلما كانت الأنشطة التعليمية منسجمة مع خصائص المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم كلما كانت أجدى وأكثر نفعا لهم ويمكن تصنيفها كما يأتي:

١- حسب المكان الذي تتم فيه يمكن ان تقام بعض الأنشطة داخل الصف مثل القراءة في كتاب او عرض عملي او مناقشة او حوار، وأنشطة خارج الصف في المدرسة مثل تربية

النحل والمسرحيات بأنواعها المختلفة، وأنشطة خارج المدرسة مثل رحلة علمية كزيارة متحف أو معرض في مصنع أو مزرعة.

٢- حسب عدد المشاركين فيها: هناك أنشطة يشترك فيها مجموعات كبيرة منة الطلبة مثل الاستماع الى شرح المعلم او الرحلات العلمية في حين تضم بعض الانشطة مجموعات صغيرة من الطلبة مثل اجراء تجربة علمية وهناك أنشطة يقوم بها فرد واحد مثل تنفيذ رسوم او اعداد تقرير او ترخيص.

٣- حسب الوسائل التي تستخدمها: فقد تكون الأنشطة سمعية مثل الاستماع الى تسجيل صوتي او فقرة اذاعية او قصة يرويها شخص وقد تكون الأنشطة بصرية مثل مشاهدة عرض لصور او رسوم شفافة او فيلم ثابت وقد تكون حركية مثل عمل نماذج واجراء تجارب وعمل توصيات كهربائية او عمل رسوم.

٤- حسب الهدف الذي تسعى الى تحقيقه: تهدف بعض الأنشطة للحصول على معلومات مثل القراءة او سماع محاضرة او لقاء عالم متخصص او مشاهدة اجراء تجربة علمية وتهدف أنشطة اخرى لتنمية المهارات العملية مثل صنع نماذج واجراء تجارب واعداد شريحة وفحصها تحت المايكروسكوب كما ان هناك أنشطة تساعد على تحقيق اهداف وجدانية مثل القراءة عن اكتشاف علمي او تعريف حياة عالم او الاشتراك في تمثيلية. (الرواضية وآخرون، ٢٠١١: ٢٦١-٢٦٢)

وظائف الأنشطة التعليمية

١- توفر الأنشطة التعليمية فرص التعاون مع الآخرين مما يساعد المتعلمين على التكيف مع الحياة والتغلب على الانطواء والخجل واحترام آراء الآخرين وتقبل النقد.

٢- تعمل الأنشطة التعليمية على تعديل سلوك المتعلمين وتنمية مهاراتهم المعرفية مثل الاستنتاج والتحليل والتفسير والبحث العلمي والاعتماد على النفس وتحقيق التعلم الذاتي وتوفير خبرات حسية متعددة.

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

٣- توفر الأنشطة التعليمية للمتعلمين الفرص الملائمة التي تنمي الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والعمل التعاوني والقضاء على الملل والتخفيف من القلق والاضطرابات النفسية المختلفة واستثمار وقت الفراغ واشباع حاجات المتعلمين وميولهم. وعند تصميم الأنشطة التعليمية المناسبة لابد للمصمم او المعلم من الالتفات الى المعايير الاتية:

١- تناسب الامكانات المادية والبشرية المتوفرة.

٢- ترتبط بالأهداف التعليمية وتساعد في تحقيقها.

٣- تراعي جوانب النمو المختلفة للمتعلمين.

٤- تكون متنوعة وتراعي مجالات الاهداف الثلاثة المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

٥- تتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم واهتماماتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم.

(الرواضية واخرون، ٢٠١١: ٢٦٢-٢٦٣)

وان أسلوب التعلم يشير الى الطريقة المفضلة والمعتادة للفرد في استيعابه للمعلومات والمهارات الجديدة والصعبة ومعالجتها والاحتفاظ بها، (Reid, 1995, p1) او هي سلوكيات معرفية أو انفعالية أو فسيولوجية يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً للكيفية التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليمية ويتعاملون معها ويستجيبون لها. وهي أيضاً الطرق والفنيات والإجراءات التي يتبعها المتعلم ذاتياً لاكتساب خبرات جديدة، وقد أشارت نتائج الأبحاث الحديثة الى انه يمكن تطوير قدرة الطلبة على التعلم من خلال البحث عن استراتيجيات التعلم التي تناسب أسلوب تعلم الطلبة ((Corbo, Dunn, 1986، لذا فانه قد ان الأوان للتحرك الى التركيز على نقاط القوة الموجودة لدى الطلبة وتقضياتهم بدلاً من التركيز على نقاط ضعفهم.

وفي هذا يمكن ان يعرف نمط التعلم بالسلوك العقلي والنفسي المميز لفرد ما، والذي يمثل مؤشرات ثابتة نسبياً على كيفية ادراكه للبيئة التعليمية وتفاعله معها، واستجابته لها؛ وفي

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

هذا تشكل بمجموعها (باختصار) الطريقة (المفضلة) التي يرتاح لها المتعلم ويتعلم بها. وهكذا يتعلم الافراد (الطلبة) بأنماط مفضلة، ويصنف (fehming,2004) انماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الى اربعة انماط رئيسية عرفت بـ (VARK) اذ عرف فليمنج أنماط التعلم : بأنها الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ثم يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها، أعد فليمنج نموذجا لتصنيف الطلبة بناء على ميولهم و تفضيلاتهم النموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة أطلق عليه اسم فارك VARK، يتكون من (نمط التعلم البصري ، نمط التعلم السمعي، نمط التعلم القرائي/ الكتابي، نمط التعلم الحركي) ،وقد نجد البعض يمكنهم التعلم باستخدام نمطين وليس واحد، فهناك طالب من نمط مركب مثل: نمط بصري وقرائي/كتابي أو نمط سمعي /حركي وهكذا، ويعد نموذج فارك من أشهر النماذج استخداما من قبل المعلمين لمعرفة وتحديد أنماط تعلم المتعلمين.

التفكير الجانبي

ان ممارسة المتعلم لمهارات التفكير الجانبي تعمل على جعل المتعلم يفكر خارج حدود التفكير التقليدي ويواجه المشكلات بأفكار أفضل للحصول على نتائج فورية ويولد فكرة ما عن طريق أفكار أخرى، (الجوراني ،٢٠١٠: ٤٩) ويصمم طرقاً لحل المشكلات مطروحة ويطور أفكاراً جديدةً، ويعمل على تطوير عادات وممارسات إبداعية ويعمل على تحويل المشكلات الى فرص للإبداع، وبهذا يعتقد دي بونو أن للتفكير الجانبي مهارات يمكن التدريب عليها. (Animasahun,2013:21)

مصادر التفكير الجانبي

حددت مصادر التفكير الجانبي بالنقاط الآتية:

- ١- البراء : تكون البراءة مصدرا تقليدياً للأبداع، فاذا لم يكن لدى الشخص معرفة لما هو متبع في تناول المفاهيم والتصدي للحلول، ثم وجد نفسه في موقف جديد عليه، فمن

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

الممكن ان يتيح هذا الامر الوصول الى تناول ابداع جديد، فتكون البراءة عندئذ مصدراً للأبداع، عندما لا يعرف الشخص ما ينبغي عمله، او كيف ينبغي عمله .
(الحلفي، ٢٠٢٠: ١٢)

٢- الخبرة (Experience): يعد التفكير الجانبي القائم على الخبرة عكس التفكير الجانبي القائم على البراءة إذ تتيح الخبرة المجال للتعلم والتعليم ومن ثم الوصول إلى النجاح .

(أبوجادو ومحمد، ٢٠٠٧: ٤٦٧)

٣- الدافعية العقلية (Mental Motivation) ان توفر حالة من الدافعية لدى الشخص تحفزه للنظر الى بدائل أكثر، في الوقت الذي يرضى الآخرون بما هو موجود، ومن المظاهر الهامة لتحقيق الدافعية العقلية الرغبة في التوقف، والنظر الى الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد، حيث يشكل هذا النوع من التركيز مصدراً خفياً للأبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة.

(نوفل، ٢٠٠٩: ١٢٤)

٤- الأسلوب (Style) لكل فرد منا أسلوبه الخاص او طريقته الخاصة للتفكير في موضوع ما، ولذا تتعدد اساليب التفكير، وكل منها يمثل تفكيراً بصفة عامة، وتفكيراً ابداعياً بصورة خاصة.

(الذيابي، ٢٠١٣: ٤٥)

٥- التحرر (Release) إن العمل على تحرير الفرد من القيود وعوامل الكبت والإحباط والخوف والتهديد يجعل الفرد أقدر على التفكير الجانبي، ذلك أن الدماغ يكون أكثر عطاء في مثل هذه الحالات، وبالتالي فان العمل على توفير مزيد من الحرية المسؤولة سيساهم بلاشك في تحرير الطاقات الإبداعية لدى الفرد.

(DeBono ١٩٨٩، ٣١)

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي ، لقياس أثر المتغير المستقل (التصميم التعليمي المعد على وفق أنشطة إنموذج فارك) على المتغير التابع (التفكير الجانبي) وهو منهج مناسب لتحقيق الهدف المرجو من البحث.

التصميم التجريبي

استخدمت الباحثتان التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتي البحث ذات الأختبار البعدي للتفكير الجانبي ،حيث سيتم ضبط جميع المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في المتغير التابع بإستثناء المتغير المقصود الذي يراد معرفة تأثيره في الظاهرة المدروسة ،اختارت الباحثتان مجموعتين احدهما تجريبية تتعرض للمتغير المستقل (التصميم التعليمي المعد على وفق أنشطة إنموذج فارك) والاخرى ضابطة لم تتعرض للمتغير المستقل ولا للمتغيرات الدخيلة . ثم تجري الباحثتان اختباراً نهائياً للمجموعتين في التفكير الجانبي .

متطلبات البحث:

١-المادة الدراسية

كانت المادة الدراسية المشمولة بالتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي الفصول الخمس الاولى من كتاب مادة الاحياء للصف الرابع العلمي الطبعة الخامسة لسنة ٢٠١٩ والمقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)

٢-اختبار التفكير الجانبي :

وقد تبنتا اختبار (السعدي ،٢٠١٧) وذلك لما وجدنا فيه من اداة ملائمة لقياس التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي المكون من (٢٠) فقرة وقد تم اجراء التحليل الاحصائي واستخراج الخصائص السايكومترية.

- **صدق الاختبار:** للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، وملائمته للمرحلة الدراسية، تم عرضه بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

المناهج وطرائق التدريس وبعد وبعد الاخذ برأي (٨٠%) وأكثر من آراء المحكمين ودراسة آرائهم ومقترحاتهم وإضافاتهم عد الاختبار مناسباً ويمكن استعماله على عينة البحث .

• **ثبات الاختبار:** يعد استخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20 لحساب معامل ثبات الاختبار، وهي من أكثر المعادلات التي تُستخدم في احتساب معامل ثبات الاختبارات الموضوعية من نوع (1 , 0)، وكانت قيمة الثبات (٠.٧) وهذا يدل على درجة ثبات عالية، وبهذا تم الإبقاء على جميع الفقرات وصار الاختبار جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية على عينة البحث.

• عرض النتائج :

للتحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على أنه :

(لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الأحياء وفق أنشطة إنموذج فارك وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الجانبي) تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الجانبي والجدول يوضح ذلك

نتائج اختبار (t- test) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الجانبي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الاحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢3	13. 46	2.56	٦١	4.17	2	دالة

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى

طالبات الصف الرابع العلمي

الضابطة	١3	10. 61	2.85				

يتضح من الجدول أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة علم الاحياء على وفق التصميم التعليمي يساوي (43.62) وبانحراف معياري مقداره (١.٤٨٣)، بينما متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة بالطريقة الاعتيادية يساوي (35.06) بانحراف معياري مقداره (٢.٣٩٢) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2.93) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (٦١) ومستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الجانبي لصالح المجموعة التجريبية. لذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي مفادها (هناك فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية وتحصيل طالبات المجموعة الضابطة) وهذا دليل مادي على وجود أثر إيجابي لالتصميم التعليمي وفقاً لأنشطة انموذج فاركلي التدریس.

أ- لبيان حجم الأثر (مدى فاعلية) للمتغير المستقل (التصميم التعليمي وفقاً لأنشطة انموذج فاركلي) في المتغير التابع (التفكير الجانبي) استعملت الباحثتان معادلة مربع (أيتا) في استخراج حجم الأثر (d) التي تعبر عن حجم التأثير، والجدول يوضح ذلك :

حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التفكير الجانبي

المتغير المستقل	التابع	قيمة d	مقدار حجم الأثر
التصميم التعليمي	التفكير الجانبي	٠.٦٥	متوسط

ثانياً : تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تفسر الباحثتان نتائج البحث كما يأتي:

- ١- أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بانموذج فاركلي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الجانبي.

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

وتعزو الباحثتان سبب ذلك الى ما يأتي:

١- إن التصميم عد المتعلم محوراً لعملية التعلم ، إذ صمم التدريس وفقاً لأساليب التعلم المفضلة عند طالبات المجموعة التجريبية مما أثار اهتمامهن ونشاطهن نحو التعلم والتفكير .

١- ان التصميم التعليمي وفر بيئة تعلم مناسبة للتفكير تتقبل فيها الفروق الفردية ويتم التعرف من خلالها على حاجات وميول ورغبات الطالبات والاعتراف باجابات الطالبات وتقبلها .

٣- استخدام الانشطة التعليمية المتضمنه في التصميم التعليمي سواء كانت انشطة فردية ام جماعية اتخذت على صورة مواقف او مشكلات يتطلب منهن التفكير لايجاد حل لها .

٤- تضمين التصميم التعليمي استراتيجيات تعليمية ادى الى زيادة قدرتهن على عرض افكارهن بصورة مبدعة والتمتع بخيال واسع وقدرة عالية على التصور الذهني والتمتع بمستويات عقلية عليا .

٥- تشجيع الطالبات على ابداء ارائهن وتعليقاتهن ادى الى تشجيعهن واثارة دافعيتهن وابعاد الحصص الدراسية عن الملل الامر الذي ادى الى استخدامهن مهارات التفكير .

ثالثاً : الاستنتاجات : في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية :

١. ساعد التدريس على وفق التصميم التعليمي على تنظيم افكار الطالبات في سياقات منظمة بنائياً ، اي جعل الطالبات يفكرن في كيفية ربط مفاهيم وموضوعات المادة الدراسية ، إضافة الى معلوماتها السابقة في مخططاتهن العقلية.

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

٢. ان التصميم التعليمي وفقاً لأنشطة انموذج V-A-R-K والذي يعنى بهندسة البيئة التعليمية والمؤثرات الموجودة فيها له اثر في تحسين مهارات التفكير الجانبي اكثر من الطريقة التقليدية.

٣. تدريس الطالبات بالطرائق والاستراتيجيات المتناغمة والملائمة مع أنماط تعلمهم يؤدي الى اكتشاف وتوليد طرائق جديدة لإعادة وتنظيم المعلومات المتاحة .

رابعاً : التوصيات :

١. عقد دورات تدريبية وندوات وورش عمل للمدرسين للتعريف بأنماط وأساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين ، وكذلك الاساليب الخاصة بتنمية التفكير الجانبي وتوافر البيئة التعليمية التي تشجعه .

٢. من الضروري لمدرسي ومدرسات المادة ان يراعوا الأسلوب التعليمي المفضل لطلبتهم اثناء العملية التعليمية.

٣. التأكيد على عقد دورات تدريبية وندوات وورش عمل للمدرسين للتعريف بمهارات التفكير الجانبي والاساليب الخاصة بتنميته وتوافر البيئة التعليمية التي تشجعه.

خامساً : المقترحات :

- ١- اجراء دراسة مماثلة للطلاب وللمرحلة نفسها لمعرفة النتائج بالنسبة الى الذكور .
- ٢- اجراء دراسات لبيان أثر انموذج فارك في متغيرات تابعة أخرى مثل (التفكير الاستدلالي ،التفكير الشمولي، التفكير التحليلي، الذكاءات المتعددة ،مهارات ماوراء المعرفة) وغيرها..
- ٣- اجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية أخرى .

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

❖ المصادر :

- إبراهيم، احمد جمعة احمد. فعالية برنامج قائم على نموذج (دن) لأساليب التعلم في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الاعدادي الازهري، مجلة كلية التربية، العدد (٤٣) لسنة ٢٠١١م كلية التربية / جامعة طنطا .
- أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧): تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- إسماعيل، محمد المري (١٩٩٣)، استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروي-الاندفاع لدى طلبة كلية التربية - جامعة الزقازيق ، مصر.
- الجوراني، عمر محمد علوان (٢٠١٠): التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - الجامعة المستنصرية، العراق.
- لحلفي ، انتصار عودة موسى (٢٠٢٠) ، التفكير الشمولي ، ط١، دار الكتب والوثائق في بغداد.
- الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩) ، تصميم التعليم (نظرية وممارسة) ، دار المسيرة ، عمان.
- دي بونو (٢٠٠٥) : الإبداع الجاد استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة، تعريب باسمه النوري ، ط ١ ، مكتبة العبيكان ، الرياض.
- _____ (٢٠٠٦) : ما فوق المنافسة ، ط١ ، (ترجمة ياسر العتيبي)، مكتبة العبيكان، الرياض السعودية .
- الذويخ، نورة صالح (٢٠١٦) ، انماط التعلم نموذج فارك VARK.
- الذبابي، قصي عجاج سعود (٢٠١٣): التفكير الجانبي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، بغداد.
- الرواضية، صالح محمد وحسن علي بني دومي و عمر حسين العمري : (٢٠١١) : التكنولوجيا وتصميم التدريس ، ط١، زمزم ناشرون وموزعون عمان ، الاردن.
- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٥): أساليب تدريس العلوم، ط ٥، دار الشروق، عمان .
- السعدي ،اصيل فائق حسن (٢٠١٧) ، فاعلية برنامج تعليمي تعليمي قائم على الم (٢٠١٤) : الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات، مركز دبيونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن)، دخل التاريخي

أثر تصميم تعليمي وفقاً لأنشطة إنموذج V-A-R-K في التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

للتنمية المستدامة في تحصيل مادة علم الاجتماع لدى طالبات الصف الرابع العلمي وتنمية

تفكيرهن الجانبي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد

- صبري، ماهر (٢٠٠٢)، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، عمان .
- العياصرة، وليد توفيق (2011)، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
- الكبسي، عبد الواحد حميد (٢٠١٣)، التفكير الجانبي تدريبات وتطبيقات عملية، ط١، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان.
- الهاشمي، علي ربيع (٢٠١٣) : الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، ط١، دار غيداء للنشر، عمان.
- نوفل، محمد بكر (٢٠١٤) : الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات، مركز ديونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن).
- نوفل، محمد بكر (٢٠٠٩)، الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات، ط٢، مركز ديونو للتعليم والتفكير، عمان.
- الهاشمي، علي ربيع (٢٠١٣) : الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، ط١، دار غيداء للنشر، عمان.
- Animasahun, R.A. (2013): Teaching Thinking: Using a Creativity Technique for the Eradication of Truancy among Students to Enhance the Success of Universal Basic Education in Nigeria, British Journal of Education, Society & Behavioural Science
- Carbo, M. Dunn & Dunn, K. (1986) Teaching students to read through Individual learning styles, reston VA: reston publishing.
- De Bono, E (1998) : Idea Scop , Strategic innovation, De bono specialist , Serious , Creativity TM , CD - Rom Idea scope ppy (LTD) A.C.N. 06H59902630 Coronation Drive . Toowong QLD, 4066, Australia.
- Fleming N.D & Bonwell C. C. (2002). "How to I learn best: A students guide". Instruction, journal to psychology in school, 152-189. (2). (1).
- Kemp , Jerrold , E (1985). The instructional Design process , New york, Harper & Row

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

زياد حبيب عبيد

أ.د. سناء عيسى محمد الداغستاني

zeyed.obaid2104m@coart.uobaghdad.edu.iq

sanaa.rasheed@coart.uobaghdad.edu.iq

جامعة بغداد

كلية الآداب / قسم علم النفس

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

زياد حبيب عبيد

أ.د. سناء عيسى محمد الداغستاني

❖ مستخلص البحث :

الذات الممكنة تعد احد مجالات معرفة الذات ، وان البحث عن الذوات الممكنة والأداء الفعال مع ضحايا ذوي أحداث الحياة الضاغطة تعد مهمة جداً ، وجدت الدراسة أن الأشخاص في مجموعة الشفاء المنخفض لديهم عدد أقل من الذوات الإيجابية الممكنة مقارنةً بمجموعات الشفاء الضابطة، حيث كانت الذوات الممكنة مرتبطة أيضاً بالسلوكيات المحفوفة بالمخاطر لدى طلاب الجامعات، كما تختلف الذوات الممكنة عند الأولاد الجانحين والمحبوسين من غيرهم من الاولاد غير الجانحين، كما وجد أيضاً أن الأحداث الجانحين لديهم ذوات سلبية ممكنة أكثر وبشكل ملحوظ من غير الجانحين، وارتبطت السلوكيات المتعلقة بالصحة والصحة المتصورة بوجود ذوات ذات صلة بالصحة (Porter et al, 1984).

كما يُشكل الإدراك السلبي (بما في ذلك مفهوم الذات السلبي والتشاؤم) والدافع السلبي (بما في ذلك فقدان الاهتمام بالأنشطة) مجالات رئيسية لأعراض الاكتئاب على الرغم من أن العلاقة بين التأثير السلبي وكيفية تصور الأفراد لأنفسهم في المستقبل والذوات الإيجابية ومهارات التأقلم والاكتئاب، كما أن للذات السلبية الممكنة تأثير مباشر على الاكتئاب لأن الأفراد المكتئبين لديهم تصورات سلبية عن الذات والمستقبل والعالم (Beck et al, 1979, p.343).

وأن انخفاض الذات الممكنة عند الفرد البالغ وكبير السن تعرضه للكثير من المشكلات التي تعوق توافقه النفسي والاجتماعي وينعكس سلباً على سلوكه وبذنه فالفرد الذي يعجز عن التعبير عن مشاعره السلبية في المواقف التي تستوجب ذلك سوف يشعر بعدم الرضا ويكون معرضاً للاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق والوحدة والقلق

الاجتماعي والصراع، والذي يؤثر على الذات الممكنة (Selves Possible) وهي تزودنا بالربط بين المعرفة والدافعية، أيضا فإن الذوات الممكنة هي مكونات معرفية مشتملة على الامل والخوف والاهداف والتهديد (الكرخي. ٢٠٢٠:ص٤٧).
اعتمد الباحث على تعريف ماركوس ونوريوس (Markus, Nurius, 1986) تعريفاً نظرياً للبحث الحالي لان اعتمد على الاطار النظري لهما ، قام الباحث بتطبيق أداة البحث الحالي على عينة من الموظفين مكونة من (٤٠٠) موظف وموظفة في وزارات الدولة العراقية حيث قام الباحث باعداد مقياس للذوات الممكنة مكون من عدة دراسات إضافة الى استنتاجات الباحث من الاطار النظري لبعض الفقرات بالاعتماد على نظرية ماركوس ونوريوس (Markus, Nurius, 1986) قام باعداد (٤٠) فقرة موزعة على ثلاث عوامل وبعد إجراءات الإحصائية تم حذف (٧) فقرات ومن ثم اصبح مقياس الذوات الممكنة يتكون من (٣٣) فقرة

❖ **Abstract of the research :**

The possible self is one of the areas of self-knowledge, and searching for possible selves and effective performance with victims of stressful life events is very important. The study found that people in the low recovery group had a smaller number of positive possible selves compared to the control recovery groups, where the possible selves were related to It was also found that juvenile delinquents had significantly more negative potential selves than non-delinquent children, and behaviors related to health and perceived health were linked to the presence of related selves. With health

Negative cognitions (including negative self-concept and pessimism) and negative motivation (including loss of interest in activities) are also major areas of depressive symptoms, although the relationship between negative affect and how individuals envision themselves in the future, positive selves, coping skills, and depression. Possible negativity has a direct impact on depression because depressed individuals have negative perceptions of the self, , and the world (Beck et al, 1979, p. 343).

The low potential self of an adult and elderly individual exposes him to many problems that hinder his psychological and social adjustment and reflects negatively on his behavior and body. An individual who is unable to express his negative feelings in situations that require it will feel dissatisfied and will be vulnerable to psychological disorders such as depression, anxiety, loneliness, and social anxiety. And conflict, which affects the Possible Selves and provides us with a link between knowledge and motivation. Also, the Possible Selves are cognitive components that include hope, fear, goals, and threat. The researcher relied on the definition of Marcus and Nurius (1986) as a theoretical definition for the current research because it relied on their theoretical framework. The researcher applied the current research tool to a sample of employees consisting of (400) male and female employees in the Iraqi state ministries, where the researcher prepared a scale. For possible selves, it consists of several studies in addition to the researcher's conclusions from the theoretical framework of some items, based on the theory of Marcus and Nurius (Markus and Nurius, 1986). He prepared (40) items distributed among three factors, and after statistical procedures, (7) items were deleted, and then it became a scale. Possible selves consists of (33) paragraphs

❖ مشكلة البحث :

الذات الممكنة تعد احد مجالات معرفة الذات ، وان البحث عن الذوات الممكنة والأداء الفعال مع ضحايا ذوي أحداث الحياة الضاغطة تعد مهمة جداً ، وجدت الدراسة أن الأشخاص في مجموعة الشفاء المنخفض لديهم عدد أقل من الذوات الإيجابية الممكنة مقارنةً بمجموعات الشفاء الضابطة، حيث كانت الذوات الممكنة مرتبطة أيضاً بالسلوكيات المحفوفة بالمخاطر لدى طلاب الجامعات، كما تختلف الذوات الممكنة عند الأولاد الجانحين والمحبوسين من غيرهم من الاولاد غير الجانحين، كما وجد أيضاً أن الأحداث الجانحين لديهم ذوات سلبية ممكنة أكثر وبشكل ملحوظ من غير الجانحين، وارتبطت السلوكيات المتعلقة بالصحة والصحة المتصورة بوجود ذوات ذات صلة بالصحة (Porter et al,1984).

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

وأقترح كورننت (Kornadt et al, 2015) ان وجهات النظر عن الذات والمستقبل تتضمن توقعات وآمال ومخاوف الفرد بما سيكون عليه او كيف يكون او ما يتأمل أن يكون في المستقبل وهذا يعني نظراً لأن الاستعدادات تتضمن توقعات حول ما سيحدث في المستقبل حيث يمكن أن تكون وجهات النظر الذاتية الموجهة للمستقبل بمثابة عامل تحفيزي للأهداف والاستعدادات المستقبلية .

كما يُشكل الإدراك السلبي (بما في ذلك مفهوم الذات السلبي والتشاؤم) والدافع السلبي (بما في ذلك فقدان الاهتمام بالأنشطة) مجالات رئيسية لأعراض الاكتئاب على الرغم من أن العلاقة بين التأثير السلبي وكيفية تصور الأفراد لأنفسهم في المستقبل والذوات الإيجابية ومهارات التأقلم والاكتئاب، كما أن للذوات السلبية الممكنة تأثير مباشر على الاكتئاب لأن الأفراد المكتئبين لديهم تصورات سلبية عن الذات والمستقبل والعالم (Beck et al, 1979, p.343)

وأن انخفاض الذات الممكنة عند الفرد البالغ وكبير السن تعرضه للكثير من المشكلات التي تعوق توافقه النفسي والاجتماعي وينعكس سلباً على سلوكه وبدنه فالفرد الذي يعجز عن التعبير عن مشاعره السلبية في المواقف التي تستوجب ذلك سوف يشعر بعدم الرضا ويكون معرضاً للاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق والوحدة والقلق الاجتماعي والصراع، والذي يؤثر على الذات الممكنة (Selves) (Possible وهي تزودنا بالربط بين المعرفة والدافعية، أيضاً فإن الذوات الممكنة هي مكونات معرفية مشتملة على الامل والخوف والاهداف والتهديد (الكرخي. ٢٠٢٠:ص ٤٧).

❖ أهمية البحث

هناك تأثير غير مباشر للمساعدة في فهم التباين المحتمل عن تأثير السيطرة المدركة والذي يتعلق بكيفية أدراك الأفراد لأنفسهم لمرحلة التقدم بالعمر (أي وجهات النظر الذاتية في المستقبل) من الثابت أن التحكم المدرك والفعالية الذاتية هي جوانب من الإدراك الذاتي (Bandura, 1990) وبالتالي قد يرتبط الشعور بالسيطرة ارتباطاً وثيقاً بتصورات الذات في المستقبل، أي الأفراد الذين يتمتعون بشعور عالٍ من السيطرة قد يكون لديهم نظرة أكثر إيجابية لمستقبلهم لأنهم يتوقعون أن يتمكنوا من تشكيل حياتهم وفقاً لأهدافهم

وهم واثقون من قدرتهم على منع أو التغلب على أي مشاكل قد تحدث في وقت لاحق من الحياة، ستظهر مثل هذه النظرة الإيجابية للمستقبل الشخصي، ومن ناحية أخرى فإن أدراك الشعور المنخفض بالسيطرة سيؤدي عادةً إلى توقع مستقبل نفسي سلبي وبالتالي رؤية حياة الفرد على أنها متأثرة بتأثيرات خارجية أو غير مرغوب فيها، حيث هذه وجهات النظر الذاتية الإيجابية والسلبية بدورها توفر مصدراً للدافعية للأنخراط (مقابل عدم الأنخراط) وفي الأنشطة المتعلقة بالمستقبل الشخصي والتقدم بالعمر، إذا تم تصوير مرحلة التقدم بالعمر على أنها شيء يتطلع إليه الفرد فهذا يؤثر في وضع الخطط المستقبلية للذات والتفكير في ما هو مطلوب لتحقيق هذه الخطط وتنفيذ الخطوات اللازمة للوصول إلى هذه الأهداف من ناحية أخرى فإن تصورات وجهات النظر الذاتية السلبية عن التقدم بالعمر كمرحلة في الحياة مهددة ولم تستحق العيش، وأن أمتلاك مثل هذه النظرة السلبية لمستقبل الفرد سيقود الناس إلى تجنب التفكير في هذه المرحلة من الحياة والنظر إليها على أنها شيء يجب على المرء تحمله بدلاً من كونها شيئاً يمكن للمرء تشكيله بنشاط ومن ثم فإن هذا يسهل وضع خطط للمستقبل والتفكير في ما هو مطلوب لتحقيق هذه الخطط وتحقيق هذه الأهداف (Park et al,2019,p20).

وأقر وليم جيمس (William James,1910) بوجود أعتراف بين الباحثين منذ زمن طويل بأن مفهوم الذات يتضمن تمثيلات للذات تتغير من موقف إلى موقف، فالتفكير حول الذات في المستقبل يسمى (ذوات ممكنة) والتي تمثل مكوناً مهماً للهوية الحالية للأفراد، ورغم أننا جميعاً لدينا أفكار موجهة نحو المستقبل ولكن لكل واحد منا لديه خريطة خاصة به وفريدة للطرق التي يرغب السير فيها والطرق التي يتجنبها، حيث قدمت كل من ماركوس ونوريوس (Markus&Nurius,1986) ولأول مرة مفهوم الذوات الممكنة في إشارة إلى تلك الأفكار الموجهة نحو المستقبل، فهي تشمل ما نأمل لذواتنا ونسعى جاهدين نحوه وما نخاف منه على ذواتنا ونرغب في تجنبه.

وأشارت كل من ماركوس ونوريوس (Markus&Nurius,1986) إلى وجود ثلاثة أنواع من الذوات الممكنة وهي: الذات المتوقعة Expected Self والذات المأمولة Hoped Self والذات الخائفة Feared Self، إذ يمكن أن تشمل الذوات المأمولة

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

على الذات الناجحة أو الذات الأبداعية أو الذات الغنية أو الذات المحبوبة ، في حين أن الذات الخائفة يمكن أن تشمل على الذات المكتئبة أو الذات غير الكفوءة أو الذات العاطلة عن العمل (Martz,2010,p,129)، علاوة على ذلك يمكن أن تشمل الذات المأمولة أيضاً على آمال وأحلام وتطلعات الفرد وتحتوي على صور ورؤى للفرد في الحالات النهائية المرغوبة التي يطمح أن يكون عليها، فالذات المأمولة هي ذات مجال محدد وهي مهمة للغاية للسلوك لأنها تدمج وتلخص الأفكار والمشاعر والتجارب حول الذات في مجال سلوكي معين (Frazei et al,2000,p,240).

كما أن هنالك علاقة واضحة بين الذوات الممكنة والمجتمع وذلك عند ارتباط الذوات الممكنة بالنجاح والفشل فهي حالة اجتماعية وكذلك الحال عند ارتباط الذوات الممكنة بالقيم والمثاليات والطموح ولذين يمثلون مكونات اجتماعية، يلعب المجتمع دوراً مهماً في خلق وتحديد الذوات الممكنة أي أن الذوات الممكنة تعكس الهوية الثقافية الاجتماعية للفرد وأن البيئة الاجتماعية هي التي تعطي أجابة الفرد أذ كانت ذاتها الممكنة إيجابية أو سلبية وأحياناً تختلف الأجابة باختلاف المجتمع (Oyserman&Fryberg,2006,p,4-5).

❖ أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف الى:

١. الذوات الممكنة (الخائفة. المتوقعة . المتأملة) لدى موظفي الدولة؟.

٢. الفروق في الذوات الممكنة على وفق:

أ. الجنس. ذكور () أناث ()

ب. الحالة الاجتماعية: (متزوج _ غير متزوج)

ج. التحصيل الدراسي: (أعدادي _ دبلوم _ بكالوريوس _ عليا)

❖ حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بموظفي وزارات الدولة العراقية للعام (٢٠٢٢_٢٠٢٣) الذين تتراوح

أعمارهم ما بين (٣٥_٦٥)

.

❖ تحديد المصطلحات:

1_ماركوس ونوريوس (Markus,Nurius, 1986) : وهي تمثيلات الذات في الحاضر والماضي والمستقبل وهي مجموعة من الأفكار المتصورة لما يخاف منه الفرد أن يكون عليه أو ما يرغب أن يكون عليه أو ما يتوقع أن يكون عليه)

٢_ماركوس (Markus,1977) تعميمات معرفية مستمدة من الخبرة السابقة التي تنظم من خلال معالجة المعلومات المتعلقة بالذات.

٣_التعريف النظري : اعتمد الباحث على تعريف ماركوس ونوريوس (Markus,Nurius, 1986) تعريفاً نظرياً للبحث الحالي

٤_التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند استجابته على مقياس السيطرة على الزمن المستقبلي المتبنى لهذا الغرض.

الفصل الثاني / الاطار النظري

الذوات الممكنة:

يُعرف مفهوم الذات بأنه نظرة المرء الى نفسه وهو الشخص الذي كان في الماضي والشخص الذي ما هو عليه الآن والشخص الذي سيكون عليه في المستقبل، بما في ذلك الأدوار الاجتماعية وعضوية الجماعة حيث يساعد مفهوم الذات الذي يعمل بشكل جيد على فهم حاضر المرء والمحافظة على المشاعر الايجابية الذاتية ويضع تنبؤات حول المستقبل ويوجه الدوافع، وقد تم تسمية محتويات المكون الموجه نحو المستقبل لمفهوم الذات "بالذوات الممكنة" وهي الذات التي يعتقد الفرد أنها قد تصبح في المستقبل القريب والأبعد وبالتالي فهي مهمة في تحديد الأهداف والتحفيز، كما يتم تقدير الذات الممكنة من خلال الصور الإيجابية عن الذات والتي يرغب فيها ومايتوقع أن تصبح عليها صوراً سلبية يرغب في تجنبها (Markus & Nurius,1986,p,969-954).

في حين يركز مفهوم الذات الحالي على ما هو الآن والتركيز على المستقبل إذ تسمح الذات الممكنة بتحسين الذات والمرونة والنمو الشخصي، وتوفير فرصة للتجربة ومحاولة القيام بالعديد من العقود المستقبلية المحتملة مثل (ربما سأكون مدرساً أو ربما سأكون

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

ممرضة، كيف سيكون شعوري أن أصبح مدرساً أو ممرضة؟ كيف سأصل الى هناك؟ ماهي المراحل والعقبات على طول الطريق).

كما أن الذوات الممكنة تقدم صوراً إيجابية عن تحقيق الذات لأهداف مستقبلية وأيضاً صور سلبية لفشل الفرد في تحقيق هذه الأهداف (الذوات الخائفة)، وأن الذوات الممكنة هي جزء لا يتجزأ من مفهوم الذات الذي يعمل من خلال التركيز على المستقبل، ويمكن للذوات الممكنة أن تعمل على تحسين الرفاهية والتفاؤل بالمستقبل، وقد لا تسير الأمور على ما يرام لكن الذوات الممكنة تقترح الوعود بالتغيير، يمكن للذوات الممكنة تحسين قدرة المرء على ضبط النفس وتنظيم الذات لأن الذوات الممكنة تساعد المرء في التركيز على الأهداف وتقليل تأثير الانحرافات في العالم الاجتماعي للفرد، ومن المرجح أن تعمل الذوات الممكنة على تحسين القدرة على التنظيم الذاتي عندما تكون بارزة، ومرتبطة بالأسراتيجيات، وتشعر بأنها متوافقة مع جوانب أخرى من مفهوم الذات، وعندما تبدو الصعوبة في التحقيق فهو دليل على اهتمام المرء حقاً وليس دليلاً على سحب الجهد، وتتأثر الذوات الممكنة بالعوامل الفردية والسياقية إذ يمكن للآخرين أن يكونوا قدوة ونماذج للذوات الممكنة الايجابية والسلبية، ويمكن أن يكون هؤلاء أفراداً معينين تربطهم بهم علاقة أو مجرد أحساس عام بما يمكن للآخرين مثله أن يفعله، كما أن الخبرات الماضية تؤثر على تجارب المرء السابقة للنجاح أو الفشل في مجال ما بشكل واضح على معتقدات المرء حول أهمية أو إمكانية تحقيق الذوات الممكنة في مجال ما وكذلك قدرة الفرد على صياغة أسراتيجيات للعمل على الذوات الممكنة، قد تجعل الأخفاقات السابقة من الصعوبة مواجهة النجاح في مجال معين والأسراتيجيات التي من المحتمل أن تكون فعالة، وقد تجعل النجاحات السابقة من السهل توضيح كل من الشكل الذي يبدو عليه النجاح والخطوات اللازمة لتحقيق الذات المرغوبة، على سبيل المثال الشباب الذين لديهم تاريخ من جنوح الأحداث والفشل المدرسي هم أقل بالمستوى التعليمي والتركيز على الذوات الممكنة.

كما تظهر فكرة مفهوم الذات الممتد إلى الخلف والأمام عبر الزمن في الأدبيات بأشكال متنوعة، فقد استخدم وليم جيمس (James, 1910) مصطلح "أنا محتمل جداً" وميزه عن

"أنا الحاضر المباشر" و "أنا من الماضي". وكتب فرويد (Freud, ١٩٢٥) عن "الأنا المثالية" التي أشارت إلى الطفل تصور ما يعتبره الوالدان حسناً أخلاقياً، وبالنسبة إلى هورني (Horney, ١٩٥٠)، حدث العصاب عندما أصبحت الذات المثالية محور أفكار الفرد ومشاعره وأفعاله، وكان مفهوم "الذات المثالية" ((ideal self)) وجهة نظر الفرد عن "كيف ينبغي أن أكون"، مهماً في عمل روجرز (Rogers, ١٩٥١) وادعى أن احترام الذات للفرد يعتمد على التناقض بين الذات الفعلية والمثل الأعلى الذات، وفكرة الذوات الممكنة أثارت اهتمام جرجن أيضاً (Gergen, ١٩٧٢)، وجادل بأن نطاقها وتعقيدها تم تجاهله في التركيز على "الميول المركزية" للذات، وبالمثل قام جوردون ألبورت (Gordon, ١٩٦٨)، بتحليل العناصر بأثر رجعي والحالية، والمستقبلية للذات، وناقش شوتز (Schutz, ١٩٦٤) "أزمة الذات"، مشيراً إلى الفرق بين الفعل المضارع (الأفعال قيد التقدم) والوقت الحاضر المستقبلي، والذي يتضمن الأفعال المتوقعة أو المتخيلة.

في الآونة الأخيرة ، وصف ليفنسون (Levinson, ١٩٧٨) الحلم (The Dream)) وكان مهتماً بالإمكانات المتخيلة للذات كقوى محفزة، والحلم هو بناء شخصي يحتوي على "الذات المتخيلة" المرتبطة بمجموعة متنوعة من الأهداف والتطلعات والقيم، الواعية وغير الواعية، مع النضج يصبح الحلم مصقولاً معرفياً وأكثر قوة دافعية، لكن ليفنسون ركز على الأحلام، لم يحلل الكوابيس أو الإمكانات السلبية، وبالمثل كتب كامينغز (Cummings, ١٩٧٩) عن "حلم أو أمل مفقود" هو حليف بارز عند إعادته ويمكن أن يكون بمثابة إجراء علاجي قوي للتغلب على مشاكل مثل الإدمان والسلبية وقلة الاهتمام، وإن الارتباط بين المستقبل ومفهوم الذات ضمنى في كتابات التفاعليين الرمزيين الذين يجادلون بأن الذات كمنظم للسلوك تتوقع دائماً وتوجه دائماً إلى المستقبل (Lindesmith&Strauss, 1956; Stryker, 1980).

تشير ماركوس ونوريس إلى أن امتلاك الذات يعني القدرة في التمرين على مسارات العمل الممكنة اعتماداً على قراءة ردود أفعال الشخص الآخر ومن ثم القدرة على مقارنة أفعال الشخص اللاحقة وفقاً لذلك، وعندما ينخرط الأفراد في هذا النوع من أخذ الأدوار، فإنهم في طريقهم إلى تكوين ذوات ممكنة، ويمكن أن يكون هناك العديد من هذه

الذوات كما هو الحال في الأوقات التي تكون فيها الذوات موضوعاً للتعريف أو التوقع أو التقييم، طور منظرو علم الاجتماع الآخرون خطوات عالجت بشكل مباشر العلاقة بين الذات (أو الهوية) والدافع، ويعتقد فوت (Foot, ١٩٥١)، على سبيل المثال أن كل الدوافع كانت نتيجة لمجموعة هويات الفرد، يتصرف الفرد للتعبير عن هويته: وعندما يتسلل الشك في الهوية، يكون العمل مشوهاً، كما أكد سترايكر (Stryker ١٩٨٤، ١٩٦٨) أن الهويات تسعى باستمرار إلى التحقق وأن السلوك هو في خدمة تأكيد الهويات الخاصة، وكلما زادت أهمية الهوية، زادت حاجتها إلى التحقق من صحتها مجموعة من الهويات، وبالمثل ربط علماء النفس جولويتزر وويكلوند (Gollwitzer and Wicklund ١٩٨٥) مفهوم الذات بالتحفيز من خلال مفهوم تعريفات الذات، أذ يتم تحديد تعريفات الذات في المقام الأول كأهداف أو مُثُل ويتم وصفها على أنها مفاهيم عن الذات على أنها مستعدة للانخراط في أشكال معينة من السلوك، وهناك عدد من النظريات التي يمكن تفسيرها أيضاً على أنها جهود لربط الذات أو الأنا بأفعال محددة، تصور هذه النظريات الأهداف كجزء حيوي من مفهوم الذات، تماماً مثل نظرة إريكسون (Erikson, 1946-1950) إلى أن الأزمات النفسية الاجتماعية هي مهام حاسمة لتشكيل الهوية النظريات التي فسرت مفهوم الذوات الممكنة:

أولاً: نظرية مخططات الذات للعالمية هازال ماركوس Self-Schemata and Processing Information About the Self (Hazel Markus, 1977)

إن محاولات تنظيم أو تلخيص أو شرح سلوك الفرد في مجال معين يرجع إلى مخططات معرفية حول الذات أو ما يسمى المخطط الذاتي، والمخططات الذاتية هي تعميمات معرفية حول الذات، مستمدة من الخبرة السابقة التي تنظم من خلال معالجة المعلومات المتعلقة بالذات الموجودة في سياق التجربة الاجتماعية للفرد، ويتم فحص دور المخططات في معالجة المعلومات حول الذات من خلال ربط المخططات الذاتية بعدد من الدراسات التجريبية، إذ تم اختيار الطالبات اللائي لديهن مخططات في مجال معين وتلك التي لا تمتلك مخططات ومقارنة أدائهن في مجموعة متنوعة من المهام المعرفية،

أشارت النتائج إلى أن المخططات الذاتية تُسهل معالجة المعلومات عن الذات (الأحكام والقرارات حول الذات)، التي تحتوي على أدلة سلوكية يمكن أسترجاعها بسهولة، وتوفر أساساً للتنبؤ الذاتي للسلوك على أبعاد متعلقة بالمخطط، وتجعل الأفراد يقاومون المعلومات المضادة، كما تمت مناقشة علاقة المخطط الذاتي بالاتساق عبر الموقف في السلوك وآثار المخططات الذاتية على عزو السلبية للمواقف الشخصية والاجتماعية (Markus, 1977, p, 63-78).

تتضمن المخططات الذاتية التمثيلات المعرفية المستمدة من أحداث ومواقف محددة تشمل الفرد (على سبيل المثال، "لقد ترددت قبل التحدث في نقاش الأمس لأنني لم أكن متأكداً من أنني كنت على صواب"، فقط لأسمع شخصاً آخر يفعل نفس الفعل) بالإضافة إلى تمثيلات أكثر عمومية مستمدة من التصنيف المتكرر والتقييم اللاحق لسلوك الشخص بنفسه والآخرين من حوله (على سبيل المثال، "أنا ثرثرة للغاية في مجموعات من ثلاثة أو أربعة"، ولكن خجولة في التجمعات الاجتماعية، "أنا كريم"، "أنا مبدع"، "أنا مستقل")، (Markus, 1977, p, 63-78).

يتم نشوء المخططات الذاتية من المعلومات التي تتم معالجتها بواسطة الفرد في الماضي وتؤثر على كل من مدخلات ومخرجات المعلومات المتعلقة بالذات كما أن الطريقة التي تم بها تمييز الذات والتعبير عنها والتي تحدث في الذاكرة، كما تعمل هذه المخططات كآليات انتقائية تحدد كيف يتم تخزين المعلومات، وكيف يتم تنظيمها، ومدى الأهمية التي تعلق عليها، وما يحدث لها لاحقاً، نظراً لأن الأفراد يُراكمون تجارب متكررة من نوع معين، فإن مخططاتهم الذاتية تصبح مقاومة بشكل متزايد للتشكيل غير المتسق أو المتناقض (Markus, 1977, p, 63-78).

يمكن النظر إلى المخططات الذاتية على أنها انعكاس للثوابت التي يكتشفها الناس في سلوكهم الاجتماعي، إذ تمثل أنماط السلوك التي تكررت مراراً، إلى الحد الذي يتم فيه إنشاء إطار معرفي يسمح للمرء بعمل استنتاجات من المعلومات القليلة أو لتبسيط وتفسير الأحداث المعقدة بمعلومات بسيطة بشكل سريع وتلقائي، إلى الحد الذي يُظهر فيه سلوكنا بأنظمة أو التكرار، أن المخططات الذاتية مفيدة في فهم الأفكار والمشاعر وفي

تحديد أنماط السلوك المحتملة أو المناسبة، وهي تنظم من خلال التمثلات للسلوك الماضي، فهو أكثر من مجرد "مستودع (Depository)" يخدم وظيفة تطويرية مهمة ويسمح للفرد بتجاوز المعلومات المتاحة في الموقف (Markus, 1977, p, 63-78).

وفي علم النفس الاجتماعي تم تعريف المفاهيم الشبيهة بالمخطط (على سبيل المثال، المخططات السببية، ونظريات الشخصية الضمنية) بشكل عام وتم النظر إليها في المقام الأول على أنها تحدث بشكل ظاهري. كما تشير البحوث في مجال الإدراك عددًا من الطرق للتحقيق في المخططات الذاتية، ونماذج معالجة المعلومات من (التعرف، الاستدعاء، زمن الاستجابة، وما إلى ذلك) و(اكتشاف الإشارة، والأوصاف الزمنية لتدفق المعلومات، وما إلى ذلك) القدرة على تحديد ووجود هذه المخططات، ومع ذلك، فقد ركز العمل التجريبي في هذا المجال إلى حد كبير على معالجة المواد المحايدة أو غير المنطقية (Markus, 1977, p, 63-78).

تعكس مخططات الذات في عدد من المواقف الشخصية عبر أحداث مختلفة فمثلاً الموافقة على موضوع ما وتأييده يعكس نوع من التصنيف الذاتي للأفراد ووصفاً للذات والذي يستمد معناه من المواقف التي تشكل نمطاً متسقاً مع الأحكام والقرارات المتخذة من قبل الأفراد (Markus, 1977, p, 63-78).

ومن المؤكد هناك فروق فردية في المخططات الذاتية يتم تشخيصها بسهولة لأن الأفراد يختلفون بوضوح في تجاربهم السابقة، فإذا كان لدى الشخص مخطط ذاتي متطوراً ومنفتح، فيجب أن يكون قادراً بسهولة على (أ) معالجة المعلومات حول الذات في مجال معين (على سبيل المثال، إصدار الأحكام أو القرارات) بسهولة نسبية، (ب) اتخاذ السلوك المناسب، (ج) توقع السلوك المستقبلي في المجال، (د) مقاومة الأفكار المضادة للمخطط، كما أن الاتساق في أنماط الاستجابة على المهام ، وكذلك التقارب في النتائج في عدد من المهام المعرفية المختلفة التي تنطوي على أحكام ذاتية، وهو دليلاً على وجود تنظيم معرفي حول الذات على بُعد معين من السلوك ، أو مخطط ذاتي، أما من لا يمتلك مخططاً مفصلاً حول بُعد معين من السلوك، فلن يظهروا الاتساق في الاستجابة، ولن

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

يعرضوا أيضاً التمايز الضروري للمعالجة الفعالة للمعلومات والتنبؤ بالسلوك المستقبلي على طول هذا البعد (Markus, 1977, p, 63-78).

ثانياً: نظرية الذوات الممكنة لهازل ماركوس وبول نوريس Possible :

Selves (Hazel Markus & Paula Nurius, 1986)

تم تقديم مفهوم الذوات الممكنة ضمن مفاهيم معرفة الذات، إذ تمثل الذات الممكنة أفكار الأفراد حول ما يمكن أن يصبحوا عليه وما يرغبون في أن يصبحوا عليه، وما يخشون أن يصبحوا عليه، وبالتالي توفر رابطاً مفاهيمياً بين الإدراك والتحفيز، والذات الممكنة هي المكونات المعرفية للأمال والمخاوف والأهداف والتهديدات، وهي تعطي الشكل والمعنى والتنظيم والاتجاه ذات الصلة بالذات لهذه الديناميكيات، كما تعتبر الذات الممكنة مهمة لأسباب هي **أولاً:** كونها حوافز للسلوك المستقبلي (أي، يجب الاقتراب منها أو تجنبها)، **وثانياً:** لأنها توفر سياقاً تقييمياً وتفسيرياً لوجهة النظر الحالية عن الذات (Markus, Nurius, 1986, p, 954-969).

كما كشفت أبحاث مفهوم الذات عن التنوع الكبير والتعقيد في معرفة الذات وأهميتها في تنظيم السلوك ولكن هناك مجال واحد مهم لمعرفة الذات لم يتم استكشافه بعد، وهذا هو مجال الذوات الممكنة، إذ يتعلق هذا النوع من معرفة الذات بكيفية تفكير الأفراد في إمكاناتهم ومستقبلهم، وهي الذات المثالية التي نرغب كثيراً في أن نصبح عليها، كما أنها الذات التي نخشى أن نصبح عليها، والذات التي نأمل أن نكون عليها وهي ذات ناجحة، أو الذات الإبداعية، أو الذات الغنية، أو الذات المحبوبة (Markus, Nurius, 1986, p, 954-969).

ويمكن النظر إلى ذخيرة الفرد من الذات الممكنة على أنها الجانب المعرفي للأهداف والتطلعات والدوافع والمخاوف والتهديدات الدائمة، إذ توفر الذات الممكنة الشكل والمعنى والتنظيم والاتجاهات ذات الصلة بالذات لهذه الديناميكيات، على هذا النحو فإنها توفر الرابط الأساسي بين مفهوم الذات والدافع، فمثلاً الذي يخشى ألا يصبح بروفيسوراً يحمل معه أكثر من مجرد غموض وخوف وغير متميز من عدم الحصول على منصب، ومن المحتمل أن يكون للبروفيسور نفسية جيدة التفصيل تمثل هذا الخوف - الذات على

أنها فشلت كبحث عن وظيفة أخرى، مرارة ككاتب لا يستطيع نشر رواية، وبالمثل فإن الشخص الذي يأمل أن يفقد ٢٠ رطلاً لا يحمل هذا الأمل في انحراف غامض، بل يحمل نفساً ممكنة حية على أنها أرق وأكثر جاذبية وسعادة وحياة أكثر متعة) Markus, (Nurius,1986, p,954-969).

كما ترتبط الذوات الممكنة بالخصائص الديناميكية لمفهوم الذات إلى الدافع والتشويه والتغيير، سواءً اللحظية أم الدائمة، ويتبع طبيعة ووظيفة الذوات الممكنة استكشاف دور الذوات الممكنة في النظرية الشاملة لمفهوم الذات، كما تستمد الذوات الممكنة من تمثيلات الذات في الماضي وتمثيلات الذات في المستقبل، إذ إنهم مختلفون ويمكن فصلهم عن بعضهم، لكنهم مرتبطون معاً ارتباطاً وثيقاً، الذوات الممكنة في المستقبل ليست مجرد مجموعة من الأدوار أو حالات الوجود المتخيلة، وإنما تمثل الآمال والمخاوف والخيالات المحددة والمهمة بشكل فردي، وتشير ماركوس بأنها طبيعة نفسية و ممكن أن تكون صاحبة مطعم أو عداوة أو صحفية أو لديها طفل معاق، هذه الذوات الممكنة فردية أو شخصية، لكنها أيضاً اجتماعية بشكل واضح والعديد من هذه الذوات الممكنة هي نتيجة مباشرة للمقارنات الاجتماعية السابقة التي تم فيها تحويل أفكار الفرد ومشاعره وخصائصه وسلوكياته إلى أفكار ومشاعر وخصائص وسلوكيات الآخرين البارزين) (Markus, Nurius,1986, p,954-969).

أكدت هزال ماركوس أن للفرد الحرية في إنشاء مجموعة مشتقة من هذه الذوات الممكنة خلال السياق الثقافي والتاريخي الخاص بالفرد ومن النماذج والصور والرموز التي توفرها وسائل الإعلام ومن خلال الخبرات الاجتماعية الفردية للفرد، وبالتالي فإن الذوات الممكنة لديها القدرة على الكشف عن الطبيعة الابتكارية والبنائية للذات ولكنها تعكس أيضاً مدى تحديد الذات اجتماعياً وتقييدها) (Markus, Nurius,1986, p,954-969).

إن الذوات الممكنة مرتبطة بالذاكرة والقلق ولها علاقة بالسياق الاجتماعي وترتبط الذوات الممكنة غير المرغوب فيها بالصور المؤلمة التي نمر بها أثناء حياتنا وبهذا من الممكن أن نتعلم كيفية مقاومة الذوات الخائفة ونعمل على اكتساب بعض جوانب القوة،

كما أن النظرة المستقبلية في وقت الطفولة قد تظل نحتفظ بها عند الكبر وبالأماكن تنشط هذه النظرة الذاتية للمستقبل وتصبح مؤثرة في توجيه سلوكنا (Markus, Nurius, 1986, p, 954-969).

إن التركيز على معرفة الذات التي تصاحب أهداف الفرد ومخاوفه وتهديداته هو امتداد طبيعي للنهج المعرفي لدراسة مفهوم الذات، في هذا النهج يُنظر إلى مفهوم الذات على أنه نظام من الهياكل المعرفية العاطفية (وتسمى أيضاً النظريات أو المخططات) حول الذات التي تضيف بنية وتماسكاً على تجارب الفرد ذات الصلة (Markus, Nurius, 1986, p, 954-969).

إذ يتم إنشاء المخططات الذاتية (Self-Schemata and Processing Information About the Self) بشكل إبداعي وبصورة خاصة من تجارب الفرد السابقة في مجال معين، فإنها تعكس الاهتمامات الشخصية المتعلقة بالقدرة على التحمل والادارة، وقد ثبت أن لها تأثيراً منهجياً على كيفية معالجة المعلومات المتعلقة بالذات، في مجالات معينة، تشكل هذه الهياكل المصممة جيداً للذات صورة المدرك للتوقعات علاوة على ذلك، فإن الأفراد يحددون طبيعة الحوافز التي يتم اختيارها للانتباه لها، والتي يتم تذكرها، ونوع الاستدلالات التي يتم أستخلاصها بهذه الطريقة، وبالتالي يصبح مفهوم الذات منظماً مهماً لسلوك الفرد، يُقدم العمل التجريبي ضمن المنظور المعرفي دعماً قوياً للعديد من أفكار منظري الذات الأوائل الذين جادلوا بأن الذات- الهيكل هو الأهم في المجال النفسي وهو الذي ينظم تفسيرات الفرد للعالم (Markus, Nurius, 1986, p, 954-969).

وترى الدراسات بأن لدى الأفراد منظور عن أنفسهم غير صحيح فأنهم يمتلكون أفكار ومعتقدات وصور حول إمكاناتهم وأهدافهم وآمالهم ومخاوفهم، لا سيما في المجالات المهمة لتعريف الذات، وأن معرفة الذات هو نوع مختلف عن المعرفة الذاتية للجنس أو العرق أو معرفة الذات بتفضيلات الفرد أو عاداته، والأكثر وضوحاً، باعتباره تمثيلاً للذات، وأن الذوات الممكنة هي آراء عن الذات لم يتم التحقق منها أو تأكيدها من خلال التجربة الاجتماعية ومع ذلك، لا ينبغي رفض معرفة الذات من هذا النوع، وأن التنوع في

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

معرفة الذات يمارس تأثيراً كبيراً على الأداء الفردي، واستكشاف طبيعة هذا التأثير، وأن الذات الممكنة مهمة لأنها تعمل كحواجز للسلوك المستقبلي (أي، يجب الاقتراب منها أو تجنبها)، وثانياً لأنها توفر سياقاً تقييمياً وتفسيرياً لوجهة النظر الحالية للذات.

الفصل الثالث

منهجية البحث وأجراءاته

أ. عينة البحث:

تطلب البحث الحالي اختيار عينة لبناء المقياس ، وتم ذلك من خلال اختيار عينة من (400) موظف وموظفة من العاملين في وزارات الدولة العراقية بطريقة العينة العشوائية الطبقية وقد تراوحت الأعمار التي تم التطبيق عليها من عمر (٣٥_٥٥) ، لغرض استخراج الخصائص السايكومترية لأدوات البحث المتمثلة في القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية وعلاقة المجال بالدرجة الكلية وعلاقة المجال بالمجالات الأخرى فضلاً عن التحليل العاملي الاستكشافي واستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار ، والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

اعداد الموظفين في وزارات الدولة العراقية

ت	اسم الوزارة	الذكور	الاناث	المجموع
١-	وزارة الداخلية	٤٠	٣٠	٧٠
٢-	وزارة التربية	٣٠	٣٠	٦٠
٣-	وزارة البلديات	٢٠	٢٥	٤٥
٤-	وزارة الصحة	٣٥	٣٠	٦٥
٥-	وزارة الشباب والرياضة	٣٥	٢٥	٦٠
٦-	وزارة الزراعة	١٥	٣٥	٥٠
٧-	وزارة العمل والشؤون الاجتماعية	٣٠	٢٠	٥٠
	المجموع	٢٠٥	١٩٥	٤٠٠

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

ب: تحليل الفقرات:

جدول (٢)

القوة التمييزية لمقاييس الذوات الممكنة باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة في المقياس	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
الذات الخائفة					
1	عليا	4.43	0.94	13.19	دالة
	دنيا	2.53	1.16		
4	عليا	4.32	0.95	13.73	دالة
	دنيا	2.35	1.15		
7	عليا	4.25	0.86	14.24	دالة
	دنيا	2.31	1.12		
10	عليا	4.22	1	11.73	دالة
	دنيا	2.6	1.03		
15	عليا	4.36	0.89	17.71	دالة
	دنيا	2.01	1.05		
18	عليا	4.23	1.11	12.07	دالة
	دنيا	2.25	1.3		
21	عليا	4.28	1.02	13.89	دالة
	دنيا	2.23	1.14		
24	عليا	4.07	1.14	19.21	دالة
	دنيا	1.55	0.75		
27	عليا	3.85	1.23	10.38	دالة
	دنيا	2.19	1.11		
29	عليا	4.36	0.94	15.25	دالة
	دنيا	2.16	1.17		
31	عليا	4.4	0.86	13.19	دالة
	دنيا	2.51	1.21		
الذات المتوقعة					
2	عليا	4.34	0.93	4.29	دالة

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

		1.21	3.71	دنيا	
دالة	12.08	0.83	4.31	عليا	5
		1.24	2.58	دنيا	
دالة	12.81	0.96	4.33	عليا	8
		1.08	2.56	دنيا	
دالة	3.64	1.25	4	عليا	11
		1.37	3.35	دنيا	
دالة	4.72	0.81	4.52	عليا	13
		1.12	3.89	دنيا	
دالة	15.95	0.82	4.35	عليا	16
		1.14	2.19	دنيا	
دالة	12.86	0.73	4.58	عليا	19
		1.33	2.71	دنيا	
دالة	13.66	1.02	4.14	عليا	22
		1.09	2.18	دنيا	
دالة	10.64	1.04	4.31	عليا	25
		1.26	2.64	دنيا	
دالة	12.18	1.42	3.73	عليا	28
		0.98	1.71	دنيا	
الذات المتألمة					
دالة	11.14	0.85	4.63	عليا	3
		1.06	3.18	دنيا	
دالة	14.32	0.63	4.69	عليا	6
		1.1	2.94	دنيا	
دالة	15.83	0.39	4.92	عليا	9
		1.08	3.17	دنيا	
دالة	12.86	0.55	4.84	عليا	12
		1.21	3.2	دنيا	
دالة	16.37	0.25	4.94	عليا	14
		1.13	3.12	دنيا	
دالة	10.50	0.95	4.51	عليا	17

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

		1.15	3	دنيا	
دالة	14.59	0.32	4.91	عليا	20
		1.14	3.24	دنيا	
دالة	15.86	0.29	4.91	عليا	23
		1.13	3.13	دنيا	
دالة	13.02	0.41	4.87	عليا	26
		1.22	3.26	دنيا	
دالة	12.27	0.71	4.67	عليا	30
		1.18	3.04	دنيا	
دالة	8.40	0.56	4.82	عليا	32
		1.09	3.83	دنيا	
دالة	11.79	0.72	4.71	عليا	33
		1.22	3.1	دنيا	

من خلال ملاحظة الجدول (٢) نجد ان جميع الفقرات مميزة ودالة بدرجة حرية (214) ومستوى دلالة (0.05) ، اذ بلغت القيمة الجدولية (1.96) ،وبهذا اصبح مقياس الذوات الممكنة بفروعه الثلاثة يتكون من (33) فقرة، (١١) فقرة للذوات الخائفة و(١٠) فقرة للذوات المتوقعة (١٢) فقرة للذوات المتألمة.

ج:صدق الفقرات:

جدول (٣)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذوات الممكنة (الذوات الخائفة - الذات المتوقعة - الذات المتألمة)

الذات المتألمة			الذات المتوقعة			الذات الخائفة		
الدالة	معامل الارتباط	الفقرة	الدالة	معامل الارتباط	الفقرة	الدالة	معامل الارتباط	الفقرة
دالة	0.5	3	دالة	0.28	2	دالة	0.59	1
دالة	0.64	6	دالة	0.57	5	دالة	0.61	4
دالة	0.6	9	دالة	0.55	8	دالة	0.62	7
دالة	0.53	12	دالة	0.25	11	دالة	0.56	10
دالة	0.65	14	دالة	0.27	13	دالة	0.67	15
دالة	0.45	17	دالة	0.65	16	دالة	0.57	18
دالة	0.64	20	دالة	0.59	19	دالة	0.64	21

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

دالة	0.66	23	دالة	0.62	22	دالة	0.71	24
دالة	0.59	26	دالة	0.54	25	دالة	0.53	27
دالة	0.55	30	دالة	0.57	28	دالة	0.63	29
دالة	0.43	32				دالة	0.6	31
دالة	0.52	33						

أظهر مقياس الذوات الممكنة بفروعه الثلاثة (الذات الخائفة - الذات المتوقعة - الذات المتألمة) ارتباطاً عالياً أي أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) بالمقارنة مع القيمة الجدولية البالغة (0.098).

جدول (٤)

المؤشرات الاحصائية لمقياس الذوات الممكنة

الذات المتألمة	الذات المتوقعة	الذات الخائفة	الأسلوب المؤشر
47.97	34.96	32.03	Mean المتوسط
48	35	33	Median الوسيط
60	33	33	Mode المنوال
7.65	6.23	9	Std.Dev الانحراف المعياري
-0.20	0.24	-0.14	Skewness الالتواء
-0.76	0.01	-0.10	Kurtosis التفلطح
25	20	١7	Minimum أقل درجة
60	50	51	Maximum أعلى درجة

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

الفصل الرابع

تفسير النتائج ومناقشتها

تعرف دلالة الفرق في الذوات الممكنة تبعاً لمتغيرات الجنس ، والعمر ،
والحالة الاجتماعية ، والتحصيل الدراسي .

أ- متغير الجنس (ذكور - أناث) :

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين
لتعرف الفروق في الذوات الممكنة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، أناث) والجدول
(٥) يوضح ذلك :

جدول (٥)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في الذوات الممكنة تبعاً
لمتغير الجنس (ذكور ، أناث)

الذات	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
الذات الخائفة	ذكور	198	32.55	8.78	1.14	1.96	غير دال
	اناث	202	31.52	9.20			
الذات المتوقعة	ذكور	198	35.16	6.25	0.63	1.96	غير دال
	اناث	202	34.77	6.22			
الذات المتأملّة	ذكور	198	47.88	7.43	0.22	1.96	غير دال
	اناث	202	48.06	7.88			

ويتبين من الجدول (٥) أن الذوات الممكنة الثلاث لا تختلف فيما بينها تبعاً
لمتغير الجنس (ذكور ، أناث) ، وذلك لان القيم التائية المحسوبة للذوات الثلاث أقل
من القيمة التائية الجدولية البالغة (96.1) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية
(398).

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

وان كلا من الذكور والأناث لديهم نفس المستوى من الذوات الثلاثة وليس هناك فروق في كل من الذوات (الخائفة، المتوقعة، المتأملة) وأن افراد العينة يحاولون رسم مخططات ذاتية لهم يشعرون بالقدرة على تحقيق أهدافهم ورغباتهم في الحياة تكون ذواتهم في بعض الأحيان متوقعة أي انهم يتوقعون الاحداث المستقبلية ويحاولون السيطرة على الاحداث السلبية لديهم القابلية والقدرة على ترميز وتحليل سلوكيات الآخرين من هم في نفس المكانة معهم دائما يتوقعون بانهم محققين لذواتهم ، حيث تعد المخططات المعرفية لديهم ذاتية يحاولون تعميم ذواتهم هذا التعميم ينتج من الخبرة السابقة التي اكتسبوها خلال مسرتهم الوظيفية وكذلك من البيئة التي يعيشون فيها والتي تلعب دوراً مهماً ومؤثراً في الوعي بالذات يحاولون ايضاً التكيف مع المتغيرات البيئية التي تحدث من تطورات واحداث سلبية التي يمرون بها خلال مراحل حياتهم المختلفة . في بعض الأحيان تكون لديهم ذات خائفة وهذا ناتج عن الاحداث السلبية والفشل الذي يتعرضون له في حياتهم فيشعرون في بعض الأحيان بنوبات اكتئابية محددة .

أ متغير العمر: (٣٥ - ٤٥) (٤٦ - ٥٥)

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في الذوات الممكنة تبعا لمتغير العمر (٣٥-٤٥، ٤٦-٥٥) والجدول (٦) يوضح ذلك :

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

جدول (٦)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في الذوات الممكنة تبعا

لمتغير العمر (٣٥-٤٥، ٤٦-٥٥)

الذات	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدالة
الذات الخائفة	٣٥-٤٥	287	31.68	9.35	1.26	1.96	غير دال
	٤٦-٥٥	113	32.94	7.98			
الذات المتوقعة	٣٥-٤٥	287	35.22	6.48	1.32	1.96	غير دال
	٤٦-٥٥	113	34.31	5.51			
الذات المتأمله	٣٥-٤٥	287	48.76	7.72	3.33	1.96	دال
	٤٦-٥٥	113	45.96	7.12			

ويتبين من الجدول (٦) ان هناك فرق في الذوات المتأمله فقط تبعا لمتغير العمر (٣٥-٤٥، ٤٦-٥٥) ولصالح (٣٥-٤٥) ، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة لهذه المقارنة أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398) .

ويمكن تفسير النتيجة بأنها متوقعة حيث ان الافراد الموظفين الذين تتراوح أعمارهم (٣٥ - ٤٥) هم اكثر أستشرافنا للمستقبل لما يحدث لهم من ظروف سواء كانت متوقعة او غير متوقعة حيث ان ذاتهم تكون متأمله ناجحة يسعون دائما الى تحقيق ذواتهم واهدافهم في الحياة يكونون ابداعيون وناجحون يتأملون كل ما هو مهم في تحقيق ذاتهم ، وتعد الذوات المتأمله من اكثر أنواع الذوات التي تظهر لدى الأشخاص من هم متوسطي العمر لان هذه المرحلة من الحياة تعد مرحلة الإنتاجية والقوة مقارنة لبقية مراحل الحياة يسعون الى تحقيق كل ما يضعونه لانفسهم من اهداف ومخططات هذا النوع من اكثر أنواع الذوات انتشاراً واستخداماً بين الافراد من هم في مرحلة متوسطي العمر

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

أ- متغير الحالة الاجتماعية: (متزوج أعزب)

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في الذوات الممكنة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج) والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في الذوات الممكنة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)

الذات	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
الذات	أعزب	96	33.53	10.55	1.88	1.96	غير دال
الخائفة	متزوج	304	31.56	8.41			
الذات	أعزب	96	36.56	7.38	2.91	1.96	دال
المتوقعة	متزوج	304	34.46	5.74			
الذات	أعزب	96	48.21	8.05	0.35	1.96	غير دال
المتأملة	متزوج	304	47.90	7.54			

ويتبين من الجدول (٧) ان هناك فرق في الذات المتوقعة فقط تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج) ولصالح (الأعزب) ، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة لهذه المقارنة أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398) .

تعد هذه النتيجة متوقعة ايضاً لان الافراد غير المتزوجين لديهم وقت متاح اكثر من المتزوجين ، ويتوقعون الأمور الأيجابية والسلبية والأعتراف والقبول بها في المستقبل مقارنةً بالمتزوجين الذين يمتلكون مسؤوليات وأعباء أسرية واجتماعية والأرتباط بالاولاد.

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

ب-متغير التحصيل الدراسي: (أعدادي دبلوم بكالوريوس عليا)

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال تحليل التباين الاحادي لتعرف الفروق في الذوات الممكنة تبعا لمتغير التحصيل الدراسي والجدول (٨) يوضح ذلك :

10.20	33.22	69	اعدادي	الذات الخائفة
10.52	31.47	100	دبلوم	
8.21	31.97	193	بكالوريوس	
5.66	31.66	38	عليا	
9	32.03	400	الكلي	
7.71	36.33	69	اعدادي	الذات المتوقعة
6.41	35.57	100	دبلوم	
5.77	34.29	193	بكالوريوس	
4.42	34.32	38	عليا	
6.23	34.96	400	الكلي	
6.95	50.26	69	اعدادي	الذات المتألمة
7.59	49.96	100	دبلوم	
7.53	46.76	193	بكالوريوس	
7.48	44.74	38	عليا	
7.65	47.97	400	الكلي	

الذات	مصدر التباين s.of.v	مجموع المربعات s.of.s	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	الدلالة Sig
الذات الخائفة	بين المجموعات	134.505	3	44.835	0.55	غير دال
	داخل المجموعات	32152.072	396	81.192		
	الكلي	32286.578	399	---		
الذات المتوقعة	بين المجموعات	271.057	3	90.352	٢.٣٥	غير دال
	داخل	15219.380	396	38.433		

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

					المجموعات	
					الكلي	
دال	٨.٣٥	479.049	3	1437.148	بين المجموعات	الذات المتأملّة
		55.398	396	21937.549	داخل المجموعات	
		---	399	23374.698	الكلي	
		---	399	15490.437	الكلي	

وتشير النتيجة أعلاه الى أن هناك فرق دال احصائيا في الذات المتأملّة فقط تبعا لمتغير التحصيل الدراسي ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة لهذه المقارنة (٨.٣٥) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (2.60) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (3-396) .

ولمعرفة الفروق في الذات المتأملّة تبعا للمستويات الدراسية المختلفة تم استعمال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، والجدول (٩) يوضح ذلك :

جدول (٩)

قيم الفروق بين الاوساط وقيم شيفيه الحرجة لتعرف الفروق في الذات المتأملّة تبعا للمستويات الدراسية المختلفة

المقارنات	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
اعدادي دبلوم	69	50.26	0.30	3.25	غير دال عند 0.05
	100	49.96			
اعدادي بكلوريوس	69	50.26	3.50	2.92	دال عند 0.05 لصالح اعدادي
	193	46.76			
اعدادي عليا	69	50.26	5.52	4.20	دال عند 0.05 لصالح اعدادي

الذوات الممكنة لدى عينة من الموظفين

			44.74	38	
دال عند 0.05 لصالح دبلوم	2.56	3.20	49.96	100	دبلوم بكلوريوس
			46.76	193	
دال عند 0.05 لصالح دبلوم	3.96	5.22	49.96	100	دبلوم عليا
			44.74	38	
غير دال عند 0.05	3.69	2.02	46.76	193	بكلوريوس عليا
			44.74	38	

وهنا تكون النتيجة لصالح الأعدادي والدبلوم في الفروق وفقاً للمرحلة الدراسية في الذوات المتأملّة، فقد يبني هؤلاء الأمنيات للوصول الى مراحل أعلى على المستوى التعليمي وتحقيق الطموحات مقارنةً بالمستويات الأخرى، فلا زال أستاذناهم للمستقبل مفتوحاً.

المصادر والمراجع:

- الكرخي، حسين عليوي، ٢٠٢٠ الصمود الأكاديمي وعلاقته بالذات الممكنة والتوجهات الدافعية لدى طلبة الجامعة، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، المستنصرية، أطروحة دكتوراه منشورة
- Porter, C., Markus, H., & Nurius, P. S. (1984). Conceptions of possibility among people in crisis. Unpublished manuscript, University of Michigan.
- Beck, A. T. Rush, J., Shaw, B., & Emery, G. (1979). Cognitive theory of depression. New York: Guilford Press.
- Park, J. & Hess, T.M. (2019). The effects of personality and aging attitudes on well-being in different life domains. Aging and Mental Health
- Frazier, L. et al. (2000); Continuity and Change in Possible Selves in Later Life: A Five-Year Longitudinal Study. Basic and Applied Psychology, 22, p.237-243.
- Kornadt, A. E., Voss, P., & Rothermund, K. (2015). Hope for the best, prepare for the worst? Future self-views and preparation for age-related changes. Psychology and Aging, 30, 967-976.
- Markus, Hazel & Nurius, Paula, (1986), American Psychological Association. Vol. 41, No. 9.
- Markus, Hazel, (1977), Self-Schemata and Processing Information About the self, Personality and Social Psychology, Vol. 35, No. 2



الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين وغير الموظفين)

أ.د إنعام لفقة الهنداوي

م.م سعود جابر سلمان

جامعة بغداد- كلية الآداب - قسم علم النفس

وزارة التربية /تربية ذي قار

Sooud.Jaber1204a@coart.uobaghdad.edu.iq

الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين و غير الموظفين)

أ.د. إنعام لفقة الهنداوي

م.م. سعود جابر سلمان

المستخلص

يعد الوعي الزائف احد اهم المشكلات التي تواجه تقدم الافراد والشعوب وتنمية قدراتها وتطوير امكاناتها فهو لا يخلو من وجهين اما ان يكون هو المبرر للأنظمة الحاكمة وما تقوم به من اعمال كالظلم والحيث ضد شعوبها او انه يكون هو نتاج السلطة وصنيتها لذلك فهو يساهم في غياب العدالة الاجتماعية ووقوع المشكلات والمآسي في الكثير من الشعوب التي لازالت تتأخر بسبب الوعي الزائف لذلك فهو مشكلة ملحة لكل إنسان كما هو مشكلة لكل مجتمع.

الكلمات المفتاحية: FALSE CONSCIOUSNESS الوعي الزائف

False consciousness is one of the most important problems facing the progress of individuals and peoples, the development of their capabilities, and the development of their potentials. It does not have two aspects. Either it is the justification for the ruling regimes and the actions they carry out, such injustice and injustice against their people, or it is the product of authority and its creation. Therefore, it contributes to the absence of social justice. The occurrence of problems and tragedies in many peoples who continue to fall behind due to false consciousness is therefore an urgent problem for every human being, just as it is a problem for every society.

Research results: The presence of false consciousness, is high and statistically significant among graduate degree

holders (employees and non-employees). At a significance level (0.05).

Research objectives: The research aims to identify.

The first objective: to measure false consciousness among graduate degree holders according to the variables of gender, academic achievement, and evaluate its statistical significance.

The research method: the descriptive, correlational method. Research sample: (400) graduate degree holders for the year 2021-2022 at the universities of Baghdad and Al-Mustansiriya, and the Ministry of Labor and Social Affairs.

Keywords: False Consciousness

مشكلة البحث:

تشكل الوعي الزائف لدى الافراد والجماعات في مجتمعاتنا هي ما مرت به في الكثير من الازمات والمصاعب وما تعانيه من مشكلات و حروب وصراعات قادتها الكثير من النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية وكلها القت بظلالها على تشكل ظاهرة الوعي الزائف لدينا بصورة مباشرة او غير مباشرة.

كما اسهم كل من الإعلام، والثقافة والتعليم الموجه والنظم السياسية والاقتصادية الشمولية في نشر الوعي الزائف بما يخدم مصالح تلك النظم وما تريد تحقيقه. فكان الإعلام يكون موجهاً في الغالب لخدمة الطبقة الحاكمة التي استغلته بما تريد ايصاله للافراد والمجتمع ، فهي لم يكن اعلاما مستقل يعرض القضايا والأحداث بموضوعية كما هي، انما كان يميل ميلا واضحا ومنحازا تجاه دعم تلك النظم. كما كان هناك دور بارز للثقافة التي تحاول السلطة المهيمنة فرضها على المجتمع وهي ان كل ما تقوله هو عين الصواب.

لذا تشكل الوعي الزائف لدى طبقات محددة ومتقابلة وهما :أولاً: المحرومين من امثال (الفقراء ، والطبقة العاملة ، والنساء ، والأقليات المضطهدة) فهم في الغالب يمتلكون وعياً زائفاً لانهم يؤمنون بأنهم أقل شأنًا ومرتبّة من غيرهم ، وانهم يستحقون دورهم الهامشي و الثانوي في التسلسل الهرمي الاجتماعي ، او بسبب اعتقادهم انهم غير قادرين على اتخاذ اساليب و إجراءات لتغيير أسباب تعاستهم وبؤسهم. (Jost,1995,p.45).

لذلك يعد الوعي الزائف احد اهم المشكلات التي تواجه تقدم الافراد والشعوب وتنمية قدراتها وتطوير امكاناتها فهو لا يخلو من وجهين اما ان يكون هو المبرر للأنظمة الحاكمة وما تقوم به من اعمال كالظلم والحيث ضد شعوبها او انه يكون هو نتاج السلطة وصنيتها لذلك فهو يساهم في غياب العدالة الاجتماعية ووقوع المشكلات والمآسي في الكثير من الشعوب التي لازالت تتأخر بسبب الوعي الزائف لذلك فهو مشكلة ملحة لكل إنسان كما هو مشكلة لكل مجتمع. (Nassir.2020.p.12).

أهمية البحث

حاول منهج التحليل النفسي تفسير الوعي الزائف من خلال توضيح المضامين المعرفية للعلاقات المهيمنة بين المجموعة المضطهدة من جهة والظالمة من جهة اخرى، بدلاً من فهم اساس الفشل المعرفي لدى المضطهدين انفسهم فعملية فهم وتحديد الأساس المعرفي انه علاقة تأثر وتأثير بين كلتا المجموعتين مما يقرب الصورة اكثر من ادراك ابعاد مفهوم الوعي الزائف. فالمجموعة المهيمنة تبالغ في بسط السلطة المعرفية والعملية على المظلومين مما يدفع بالمظلومين الى الازعان لجميع تلك الادعاءات وتصديقها. (Jost, 1995,p.45).

هذا هو التركيز على فهم الوعي الزائف الذي يتناقض بشدة مع وجهة نظر تبرير النظام التي تعتمد(تبرير الأنا أو التبرير الجماعي). فقد يلزم منه توضيح

هذا الفهم كذلك فهم مسألة التتميط السلبي داخل اعضاء المجموعة المحرومة و التوافق الاجتماعي مع غيرها.

من لذلك افترض وجود وعي زائف شائع اجتماعيا من خلال ما يُنظر إلى الأشخاص الذين يعانون من عيوب معرفية على أنهم سلبيون يحملون معتقدات خاطئة عن الواقع. تمنعهم تلك المعتقدات الخاطئة من الوصول الى رغبات واحتياجات الحقيقة. كذلك يتم تمكين المعتقدات من خلال وجود افكار لإضفاء الشرعية على إيديولوجية معينة أو وجهات نظر حول الواقع الاجتماعي الذي يدعم الوضع القائم من خلال إقناع المرؤوسين بأن وضعهم السيئ نتيجة تقصيرهم وسوء تصرفهم و ليس كما يتصورون من ان هناك ظلم وحيث يقع عليهم. (Jost & Orsolya, 2002, p. 111).

يحدث الوعي الزائف عندما تقوم مجموعة اجتماعية مهيمنة بتشكيل معتقدات ورغبات مجموعة تابعة بطريقة تجعل المرؤوسين يتصرفون لصالح المسيطرين وبالعكس من مصالحهم الخاصة. نعم ان بعض المعايير الأخلاقية تندمج أو تستمر بسبب انتشار الوعي الزائف فتلك المعايير في الواقع لها وظيفة التعزيز المتحيز لمصالح بعض الأشخاص في نطاق تطبيقها. اما التأثير الفعلي لها هو استفادة طبقة قوية منها بينما تكون ضارة وتمييزية تجاه الطبقات الأخرى ، اذن الوظيفة الحقيقية لمعايير الوعي الزائف هي التأثير المقصود الذي صُممت من أجله. كما ان الميزة الحقيقية لمعايير الوعي الزائف هي أن مصممها - خاصة الرؤساء - يعلمون غيرهم بقبولها واتباعها بل ويفرضونها بقصد تعزيز المصالح الاجتماعية. . (Luco, 2016, p. 371)

أهداف البحث:

الهدف الاول: قياس الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا
الهدف الثاني: إيجاد الفروق على وفق متغير الجنس والتحصيل الاكاديمي والوظيفة وتقويم دلالاته الإحصائية.

حدود البحث : لدى حملة الشهادات العليا للعام ٢٠٢١-٢٠٢٢ في جامعتي بغداد والمستنصرية.و وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.

تحديد المصطلحات :بالوعي الزائف False Consciousness :

يُعرّف (Jost) :الوعي الزائف بأنه التمسك بمعتقدات خاطئة تتعارض مع المصلحة الاجتماعية للفرد والتي تساهم بالتالي في وضع غير مؤات للذات أو للمجموعة. (Jost.1995.p.33).

ويتبنى الباحث تعريف جوست (Jost.1995)، ولأنه تبني الاطار النظري له.

أما التعريف الإجرائي للوعي الزائف: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على الأداة المستخدمة في البحث الحالي لقياس الوعي الزائف.

الفصل الثاني

الإطار النظري للوعي الزائف كموضوع لعلم النفس السياسي

أقترح جون جوست (Jost 1995) John في انموذجه للوعي الزائف بأنه حان الوقت للاهتمام بالدراسات السياسية في علم النفس التجريبي من خلال متابعة مواضيعها كالاذعان والهيمنة والتبعية والتي تحيط معظم تصرفاتنا وسلوكياتنا وافكارنا في عالم الفرد الاجتماعي. من ذلك دراسة ظاهرة الوعي الزائف حيث توافر مثل هذه الفرصة من حيث القواعد المعرفية و العلمية للخطأ

البشري التي أصبحت مفهومة .ولكن لم تحظى مثل هذه الدراسات بالاهتمام الكافي.

في حين انه تم التأكيد على الظروف الاجتماعية والسياسية (مثل النظام والسلطة وعدم المساواة والظلم والاستغلال وسوء المعاملة وغيرها) كمعززات للأوهام السلبية الفردية، دون الالتفات الى مدخليتها في موضوع الوعي الزائف. (Jost,1995,p.413).

كانت الأيديولوجيا موضوعاً مهماً ومفضلاً لدى علماء النفس السياسيين منذ بداية تأسيسهم لهذا المجال في علم النفس الاجتماعي .فلا تزال الأيديولوجيا تحتل الصدارة بكونها أحد البنى المعرفية حيث تتداخل مفاهيم الأيديولوجيا مع الوعي الزائف. (Lane,1962,p.64).

أوضح جون جوست (1995) John Jost إلى انه إعادة تقييم مفهوم الأيديولوجيا ومعرفة ارتباطه بدراسة الوعي الزائف ، حيث عبر بأن هناك دليلاً كبيراً على وجود هذا الارتباط ، لكنه مهمل ولم يحظى بدراسة كافية بعد ، وخلص ان هناك نتائج تجريبية تدعم الرأي بأن استجابات الافراد للأنظمة الاجتماعية والسياسية غالباً ما تكون غير دقيقة وغير قادرة على التكيف مما يكشف وجود خلل في بنيتهم المعرفية.

فمن المهم طرح السؤال الاتي هل ان بعض الناس أو معظمهم يمتلكون أنظمة متكاملة ومتسقة من المعتقدات السياسية ام لا. ومنه نتوصل الى أي الدرجة التي تمثل فيها الأخطاء في جانب الإدراك الاجتماعي عائقاً أمام دقة تشخيصنا لملائمة النظام السياسي. (Jost,1995,p.414).

مفهوم الوعي الزائف False Consciousness

عرف جون جوست (1995) John Jost بعد مراجعته لمفهوم الوعي الزائف من منظور تاريخي : (بأنه التمسك بمعتقدات خاطئة تتعارض مع

المصلحة الاجتماعية للفرد والتي تساهم في وضع غير ملائم للفرد أو للمجموعة) وتوصل بعد مناقشته في ضوء الدراسات والأبحاث الى أدلة نفسية كثيرة تدل على انه ظاهرة نفسية - اجتماعية. كما أن الفهم الشامل للظاهرة يرتبط مع العديد من التفاصيل للبحث حول مشكلة الإذعان في علم النفس السياسي.

قد اقترح جون سته مجالات أساسية للوعي الزائف وهي: (1) الفشل في إدراك الظلم والحرمان . (2) القدرية ، (3) تبرير الأدوار الاجتماعية ، (4) إسناد اللوم الزائف ، (5) التماهي مع الظالم ، و (6) مقاومة التغيير. نظرا لأن مفهوم الوعي الزائف ينسب الى الفلسفة الماركسية ، فقد أثبتت عدة اعتراضات نظرية ومنهجية على دراسته وطرق معالجته. (Jost,1995,p.397).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع البحث Research Society : يحدد مجتمع البحث الحالي بحملة الشهادات العليا (ذكور ،إناث) والموظفين في (جامعتي بغداد، المستنصرية لكل من كليتي (الآداب والتربية) محافظة بغداد وغير الموظفين من سنة-2008 (2022) وتم الاختيار عشوائيا و قام الباحث بمراجعة جامعتي بغداد ، والمستنصرية ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية. كتاب تسهيل المهمة الذي زود به الباحث الصادر من جامعة بغداد كلية الآداب-الدراسات العليا .

عينة البحث Research Sample : بغية تحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث اختيار عينة البحث على الطريقة الطبقية العشوائية والتي بلغت (400) موظف وغير موظف من المجتمع إذ بلغ عدد الموظفين (200) وعدد غير الموظفين (200) وجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة ، وذلك على وفق متغير الجنس (ذكور-إناث) والتحصيل الأكاديمي (دكتوراه-ماجستير) والوظيفة (موظف، غير موظف) .

الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين و غير الموظفين)

المجموع الكلية	الوظيفة		التحصيل الاكاديمي		الجنس		أعداد حملة الشهادات العليا
	غير الموظفين	الموظفين	ماجستير	دكتوراه	الاناث	الذكور	
400	200	200	260	140	213	187	

أدوات البحث Research Tools: بعد أن أطلع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث (الوعي الزائف والأطر النظرية قام الباحث ببناء الأداة البحث لقياس الوعي الزائف.

مقياس الوعي الزائف False Consciousness : نظرا لعدم وجود أداة محلية أو عربية لقياس الوعي الزائف وعدم عشوره على مقياس أجنبي ملائم لأهداف البحث الحالي يتوافق مع المجتمع والعينة البحثية قام الباحث ببناء أداة لقياس الوعي الزائف تبعا للخطوات الآتية:

ولا: تحديد مفهوم الوعي الزائف:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمفهوم الوعي الزائف قام الباحث بتعريفه من خلال الدراسات التي قام بها جون جوست ومنها دراسة الأوهام السلبية توضيح هذا مفهوم و ادلته النفسية اذ عرّف (Jost) :الوعي الزائف بأنه التمسك بمعتقدات خاطئة تتعارض مع المصلحة الاجتماعية للفرد والتي تسهم بالتالي في وضع غير مؤات للذات أو للمجموعة. (Jost,1995,p.33).

ثانيا: تحديد مجالات مقياس الوعي الزائف: تم تحديد ستة مجالات للوعي الزائف وهي:

- 1- الإنكار وعدم إدراك الظلم والحرمان.
- 2- القدرية أو الاعتقاد بعدم جدوى الاحتجاج.
- 3- تبرير الأدوار الاجتماعية في المجتمع .
- 4- الميل إلى إلقاء اللوم الكاذب .
- 5- التماهي مع "الظالم.

6-المقاومة النشطة للتغيير الاجتماعي .

ثالثاً: صياغة الفقرات: من أجل صياغة صحيحة للمقياس أطلع الباحث على العديد من الدراسات الخاصة بهذا المتغير ولم يحصل على أداة مناسبة لموضوع البحث، لذا قام الباحث بصياغة أولية (33)فقرة، وكانت عدد الفقرات الإيجابية المصاغة مــــع الظــــاهرة (15) فقرات هي (1.2.3.4.5.7.8.9.10.12.13.17.20.25.27) أما الفقرات المتبقية جميعها سلبية مصاغة ضد الظاهرة وعددها (18) فقرة.

ثالثاً: تعليمات المقياس: بعد أن انتهى الباحث صياغة الفقرات الخاصة بمقياس الوعي الزائف ،قام بوضع التعليمات المناسبة لتوضيح كيفية الاجابة عن فقرات المقياس والذي يتطلب وضع علامة (✓) أمام أحد البدائل الخمسة للفقرات وأن تكون الاجابة بصدق وأمانة وأن يوضح أنه لغرض البحث العلمي كما ينبغي عدم ترك أي فقرة من دون إجابته.

رابعاً: نوع البدائل وطريقة تصحيح المقياس: قام الباحث بترتيب أوزان البدائل من (1-5) وهذا الترتيب هو أحد شروط طريقة ليكرت لبناء المقاييس (AI breach,1980,p.200).

ويقصد بتصحيح المقياس أن توضع درجة لاستجابة أفراد العينة على فقرات المقياس، ثم جمع هذه الدرجات كلها لمعرفة الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة ، وقام الباحث بوضع خمسة بدائل هي(موافق بدرجة كبيرة جداً - موافق بدرجة كبيرة - موافق بدرجة متوسطة - موافق بدرجة قليلة - غير موافق). وبعد ذلك أصبح المقياس بصورته الأولية جاهزاً.

خامساً: عرض مقياس الوعي الزائف على المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس .نتيجة لآراء المحكمين تمت الموافقة على التعليمات الخاصة بالمقياس وتصحيحه ورفضت (1) فقرة إذ عُدَّت غير صالحة ، والموافقة (32)فقرة والتي حصلت على نسبة قبول (80%فاكثر) من آراء المحكمين.

سادسا: تحليل الفقرات: تعد طريقة المجموعتين المتطرفتين (الموازنة الطرفية) ، والاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات.

وبذلك طبق الباحث كلتا الطريقتين في تحليل فقرات مقياس الوعي الزائف من خلال تطبيق المقياس على عينة تحليل الفقرات وسيتم عرض هذه الخطوات بالتفصيل :

أولاً: المجموعتان المتطرفتان (Extreme Groups Method):

تتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية (Discrimination power) لفقراتها لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين ، والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Ghiselli, 1981, P. 434) ويقصد بالقوة التمييزية قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في المقياس وبين الذين حصلوا على درجة واطئة فيه ، وتكون النسب المعتمدة معياراً لتحديد المجموعتين المتطرفتين مختلفاً ، إذ تشير انستازي (Anastasi,1976) إلى أن النسبة المقبولة للقطع تتراوح بين (25%-33%) (Anastasi,1976,p.208) . بينما أشار كيلي (Kelly , 1939) إلى أن أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا في حالة العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي ، و هي نسبة (27%) من حجم العينة (Kelly,1939,p.208).

وفسر إيبيل (Ebel , 1972) أن أساس تفضيل هذه النسبة يحقق أفضل حل وسط بين هدفين متضادين ومرغوبين في آن واحد وهما:

- 1- الحصول على أقصى حجم ممكن للمجموعتين المتطرفتين.
- 2- الحصول على أقصى تباين للمجموعتين المتطرفتين (Ebel , 1972, p.385).

ولحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الوعي الزائف طبق الباحث الخطوات الآتية:

أ. تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (400) من حملة الشهادات العليا ومن ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.

ب. ترتيب الاستمارات تنازلياً بحسب درجتها الكلية من الأعلى إلى الأدنى.

ت. تعيين (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و(27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات واللذان يمثلان مجموعتان بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (208: Anastasi, 1976)، إذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (108) استمارة.

ث. استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المفحوصين لكل مجموعة عن كل فقرة من فقرات المقياس ثم تطبيق الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة عند مستوى دلالة (0.05) وقد تبين أنَّ جميع الفقرات مميزة عدا اربع فقرات. الجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) معامل تمييز فقرات مقياس الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا
علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، وقد تراوحت حدود معاملات الارتباط ما بين (0.188 - 0.544) ، وعند اختبار دلالة معاملات الارتباط . إذ جرى استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال عينة التحليل ذاتها لفقرات والبالغة (400) حملة الشهادات العليا . فتبين أنَّ جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) عدا الفقرات (11-12-15-25) (والجدول () يوضح ذلك . جدول () يبين علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا

جدول () يوضح علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه في مقياس الوعي الزائف.

-**مؤشرات صدق المقياس:** وتم التحقق من مؤشرات صدق مقياس الوعي الزائف بأسلوبين وعلى النحو الآتي :

1-الصدق الظاهري: (Face Validity): وتحقق ذلك عن طريق الإجراءات التي قام بها الباحث والخاصة بالتحقق من صلاحية فقرات المقياس الحالي وتعليماته وبدائله بعرضه على لجنة من المحكمين ذوي الخبرة و الاختصاص، وتم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين فيما يخص حذف وتعديل بعض الفقرات.

2 - صدق البناء : وتعرف انستازي (1976) Anastasi صدق البناء: بأنه مدى القول بأن الاختبار يقيس بناءً نظرياً محدداً أو سمة معينة ، ويستعمل لتحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها ، وقد أشارت انستازي إلى أن صدق البناء يتطلب تراكمًا تدريجيًا للمعلومات من مصادر متعددة ، وإنه قد وجه الانتباه إلى دور النظرية النفسية في بناء الاختبار ، وإلى الحاجة إلى صياغة فرضيات يمكن إثباتها أو دحضها في عملية التحقق من الصدق (Anastasi,1976, p.217)

واستخراج البنية العاملية للاختبار: لتحقيق صدق البناء فقد استعمل الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسية من اجل التحقق من طبيعة البنية العاملية لمقياس الوعي الزائف المكون من (28)فقرة حيث اخضعت (400)استمارة الى التحليل العاملي .وقد اسفر التحليل عن جودة وصلاحيّة مصفوفة الارتباطات الخاصة بالتحليل على وفق المعايير الاتية:

- ان اغلب معاملات الارتباط كانت اعلى من (0.0005)وهي دالة احصائيا مستوى دلالة (0.05) مما يشير الى توافر الحد الادنى من الارتباطات بين المتغيرات.

- ان قيمة مؤشر كايزر ماير اولكن Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy لكفاية المعاينة بلغت 0.855 وهو يزيد عن (0.50) مما يشير الى ملائمة عينة البحث وكفايتها لاجراء التحليل العاملي .

- ان قيمة مربع كاي في اختبار برتليت Bartlett's test of sphericity للتحليل العاملي بلغت 2808.956 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.000) ودرجة حرية (378) . (تيغزة . ٢٠١٢ ص ٣١) والجدول (10) يوضح ذلك .

وقد اسفرت التحليل العاملي لمكونات المقياس بعد التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس عند وجود ستة مجالات تراوحت تشبعاتها بين (-0.448 0.784) والجدول (11) يوضح ذلك. جدول (11) نتائج التحليل العاملي لمقياس الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا.

بلغ عدد فقرات المجال الاول (10) فقرة وهي (1-10) وعدد فقرات. والمجال الثاني (5) فقرات وهي (11-15) . اما المجال الثالث فقد تكون من (4) فقرة وهي (16-19) . والمجال الرابع (3) فقرات وهي (20-22) . والمجال الخامس (3) فقرات وهي (23-25) والمجال السادس (3) فقرات وهي (-26) 28 . وبموجب ما تمخضت عنه نتائج التحليل بعوامله وفقراته فقد تم تسمية العامل:

1- المجال الأول : الإنكار وعدم إدراك الظلم والحرمان . (10) فقرة وهي (1-10).

2- المجال الثاني : القديرة، أو الاعتقاد بأن الاحتجاج عديم الجدوى. (5) فقرات وهي (11-15) .

3- المجال الثالث :بعامل تبرير الأدوار الاجتماعية. (4) فقرة وهي (-16) 19.

4- المجال الرابع : الميل إلى إلقاء اللوم الكاذب على الضحايا. (3) فقرات وهي (20-22) .

5- المجال الخامس : التماهي مع الظالم. (3) فقرات وهي (23-25).

6- المجال السادس : المقاومة النشطة للتغيير الاجتماعي. (3) فقرات وهي (26-28).

والجدول (12) يوضح ذلك جدول التحليل العاملي مقياس الوعي الزائف وتشبعاته على المجالات .

ثبات المقياس : تم استخراج الثبات بطريقتي الفا كرونباخ 0.770 وإعادة الاختبار (0.84)

مقياس الوعي الزائف بصيغته النهائية : بعد أن أكمل الباحث مقياس الوعي الزائف بالصيغة النهائية بلغ عدد الفقرات (28) فقرة ووضع البدائل الخمسة وهي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، غير موافق) أمام كل فقرة وتم ترتيب الدرجات لفقرات الايجابية (5-4-3-2-1) وأما الفقرات السلبية (1-2-3-4-5) .

الفصل الرابع

نتائج البحث : عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

- **الهدف الأول :قياس الوعي الزائف لدى حملة الشهادة العليا وتقويم دلالاته الإحصائية:**

لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الوعي الزائف على عينة البحث التطبيقية البالغة (400) من حملة الشهادات العليا . ان متوسط درجات الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا المشمولين بالبحث هو (107.9900) بانحراف معياري مقداره (12.42017) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس (*) والبالغ (84). يلاحظ انه اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample .test)(البياتي ، 1977 ، ص254) تبين انه ذي دلالة معنوية عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (399) ولصالح المتوسط الحسابي ، وكما موضح في الجدول (41) .

جدول (41) الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا والمتوسط الفرضي للمقياس.

الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين و غير الموظفين)

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة اختبار t	النتيجة
الوعي الزائف	107.9900	12.42017	84	38.631	دالة
• درجة الحرية $N-1=399$ • القيمة التائية الجدولية للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة $1.960=0.05$					

(*) تم استخراج الوسط الفرضي لمقياس الوعي الزائف من خلال جمع أوزان البدائل وقسمتها على عددهم ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس.

ومن الجدول يتضح ان حملة الشهادات العليا سجلوا درجة عالية و دالة احصائيا في الوعي الزائف ويمكن تفسير ذلك في ضوء وجهة النظر المتبناة في الاطار النظري المعتمد في الفصل الثاني حيث بين جون جوست (1995) (في نموذج الوعي الزائف :ان الفئات المحظوظة لديها وعي زائف وعرفه: بأنه التمسك بمعتقدات خاطئة تتعارض مع المصلحة الاجتماعية للفرد والتي تسهم بالتالي في وضع غير ملائم للذات أو للمجموعة . (Jost,1995,p.33) .

اما الدراسات السابقة فانفقت النتيجة مع دراسة لين لويس (2020) LynLewis ان الوعي الزائف هو بناء اجتماعي متأصل لدى الافراد والجماعات حيث بينت دراسته ان طلبة الدراسات في التعليم العالي المهاجرين في جامعات نيوزيلندا لديهم وعي زائف . (Lyn Lewis,2020,p.17) .

ويرى الباحث ان الوعي الزائف نتاج طبيعي للظروف الصعبة وغير الاعتيادية والمعاناة النفسية التي يتعرض لها الافراد سواء كانوا من الموظفين او غير الموظفين و هي التي اسهمت بوجود الوعي الزائف لديهم ، كما يعد أسلوب التكيف مع تلك الظروف والأوضاع الصعبة ، لذا فان وجود الوعي الزائف يجعل ادراك الامور على غير حقيقتها متخذا قرارات خاطئة في غير مصلحة الفرد والجماعة.

الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين و غير الموظفين)

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا على وفق متغير الجنس وتقويم دلالاته الإحصائية .

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)، حيث ظهر ان قيمة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والاناث في الاختبار التائي لمقياس الوعي الزائف كانت اصغر من القيمة الجدولية للاختبار عند مستوى دلالة (0.05) . مما يشير الى انه لا يوجد فرقا دالا احصائيا في مستوى الوعي الزائف لدى الذكور والاناث. والجدول (42) يوضح ذلك .

جدول (42) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) للتعرف على الفروق في قياس الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا على وفق متغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار التائي
الوعي الزائف	الذكور	187	106.9786	12.80623	-1.529
	الاناث	213	108.8779	12.03118	
• درجة الحرية $N1+N2-2=398$ • القيمة التائية الجدولية للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة $1.960=0.05$					

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء الاطار النظري المعتمد في الفصل الثاني حيث بين جون جوست (1995) في انموذج الوعي الزائف :ان ارتباط الوعي الزائف بحياة الامم والشعوب ومعاناتهم كأفراد او جماعات يأتيمن خلال تبرير الانا وخداعها والقاء اللوم على النفس او المجموعة بدل تحديد المشكلات لتحسين أوضاعهم من خلال تحدي الصعوبات حتى يصلوا للنجاح والتقدم. (Jost, 1995,p.45).

لذا اتفقت النتيجة مع دراسة هيلين (2007) Helen التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين الذكور والاناث في ارتباط الأيديولوجيا العرقية مع

الوعي الزائف بين الأمريكيين الأفارقة لكونهم من الفئات المضطهدة التي وقع عليها الظلم في التمييز والعنصرية. (Helen,et al,2007,p.44) .

ويرى الباحث ان الوعي الزائف منتشر وموجود بين فئات المجتمع ولكلا الجنسين سواء الذكور او الاناث لعينة الموظفين او غير الموظفين كنتيجة لما يمرون اوضاع وظروف قاهرة كما تساهم العوامل كالقنوات الإعلامية ومواقع التواصل الاجتماعي ونوعية الثقافة الاجتماعية والنظم السياسية في تنامي الوعي الزائف لديهم . اما الافراد فهم ما بين من يلوم نفسه لعدم اهليته واستحقاقه وبين من يحاول اقناع نفسه بان هذا قدره الذي لا مفر منه او من يرى انه لا إمكانية له لتغيير الأوضاع السيئة ويكتفي بإيجاد مبررات غير منطقية .

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا على وفق متغير التحصيل الاكاديمي وتقويم دلالاته الإحصائية .

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)، حيث ظهر ان قيمة الفرق بين متوسطي درجات ذوي شهادة الماجستير والدكتوراه في الاختبار التائي لمقياس الوعي الزائف ، كانت اصغر من القيمة الجدولية للاختبار عند مستوى دلالة (0.05) . مما يشير الى انه لا يوجد فرقا دالا احصائيا في مستوى الوعي الزائف لدى حاملي شهادة الماجستير والدكتوراه. والجدول (43) يوضح ذلك.

جدول (43) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) للتعرف على الفروق في قياس الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا على وفق متغير التحصيل الاكاديمي.

المتغير	التحصيل الأكاديمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار التائي
الوعي الزائف	ماجستير	260	108.6462	12.87202	1.442

الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين و غير الموظفين)

	11.47932	106.7714	140	دكتوراه	
• درجة الحرية $N1+N2-2=398$ • القيمة التائية الجدولية للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة $1.960=0.05$					

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء انموذج الوعي الزائف لـ جون جوست (1995): ان أعضاء المجموعات المحظوظة يمتلكون وعيا زائفا عندما يؤمنون حقًا أنهم متميزون و متفوقين عن غيرهم ، ويستحقون دورهم القيادي في التسلسل الهرمي للمجتمع ، أو أن كل ما هو جيد لابد ان يكون خيارهم الافضل. حيث تكشف الأدلة النفسية والاجتماعية أن الافراد غالبا ما يتبنون معتقدات خاطئة تبرر وتديم قيامهم بما يرغبون . (Jost, 1995,p.45).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدراسات السابقة حيث اتفقت مع دراسة ديفيد وايس (2005) David Weiss التي تشير إلى أن الأفراد غالبا ما يعتقدون بان ادوارهم في المجتمع مناسبة لطبيعتهم ويتأكد هذا الاعتقاد من خلال الاهتمامات والانشطة ذات الصلة بالهوية الاجتماعية ويتم تعزيز هذا الواقع الاجتماعي من خلال استخدام استراتيجيات حفظ الادوار (David Weiss,2005,p.67).

ويرى الباحث ان الوعي الزائف هو حصيلة معتقدات خاطئة تلقي باثارها على الجميع سواء الجماعات المحظوظة او المحرومة المضطهدة كما أن مسألة الوعي الزائف لا تحدث بسبب عضوية مجموعة فقط انما بحكم التعريف الذاتي للعضوية في المجموعة نفسها وهو وراء الحفاظ على المعتقدات خاطئة. ففي عينة الموظفين من حملة الشهادات العليا تحتل لديهم النظر على انهم الطبقة الواعية والأكثر إدراكا لمجريات الأمور في حين يرى غير الموظفين من حملة نفس الشهادات ان نظرة المجتمع لهم لا تقل شأنًا عن اقرانهم ممن نالوا نفس التحصيل الاكاديمي.

الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا(الموظفين و غير الموظفين)

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا على وفق متغير الوظيفة وتقويم دلالاته الإحصائية . ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test)، حيث ظهر ان قيمة الفرق بين متوسطي درجات الموظفين وغير الموظفين في الاختبار التائي لمقياس الوعي الزائف ، كانت اكبر من القيمة الجدولية للاختبار عند مستوى دلالة 0.05 . مما يشير الى ان هناك يوجد فرقا ذي دلالة احصائية في مستوى الوعي الزائف لدى حاملة الشهادة العليا من الموظفين وغير الموظفين ولصالح غير الموظفين والجدول (44) يوضح ذلك .

جدول (44) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-Test) للتعرف على الفروق في قياس الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا على وفق متغير الوظيفة.

المتغير	الوظيفة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار التائي
الوعي الزائف	غير موظف	200	110.0750	11.97398	3.402
	موظف	200	105.9050	12.53722	
• درجة الحرية $N1+N2-2=398$ • القيمة التائية الجدولية للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة $1.960=0.05$					

حيث بين جون جوست (1995) في انموذج الوعي الزائف: ان أعضاء المجموعات المحظوظة (الموظفين) يمتلكون وعياً زائفاً عندما يؤمنون حقاً أنهم متفوقون ، ويستحقون دورهم المميز في التسلسل الهرمي للمجتمع. (Jost, 1995,p.45).

وانتقلت النتيجة مع دراسة لي ويلسون (2021) Lee Wilson يتطلب الوعي الزائف تفسيراً عاماً لكيفية إعتقاد الأفراد المضطهدين أن الافكار النافعة لهم

تكون على عكس ما يتوافق مع رفاهم وذلك بحكم وضعهم الصعب. هذا الامر يشمل أربعة تفسيرات ضمنية و هي : اكتساب المعتقدات ، وانتشار المحتوى ، والقيود المفروضة ، و المنهجية المتبعة . ويشير مفهوم البناء الاجتماعي الى هذه التفسيرات من خلال الفهم الحقيقي لمفهوم الوعي الزائف لانه ينظم البحث الاجتماعي ولا يعد تحديدا للآليات التي تدفع الأفراد المضطهدين إلى الخطأ الاجتماعي فهم أنفسهم على غير دراية و لا فهم لطبيعة الذات و الجماعة. (Lee Wilson,2021,p.98).

يرى الباحث ان الوعي الزائف برز عند المجموعات المحرومة ومنها غير الموظفين على وجه التحديد لشعورهم بما وقع عليهم من الظلم والحيف فبعد حصولهم على الشهادة والمرتبة العلمية والاكاديمية العليا في اختصاصهم مما يمكنهم من تقديم خدمات و أنشطة علمية وعملية للمجتمع تبرز قدراتهم الاكاديمية الا انهم أصيبوا بخيبة الامل لعدم تقدير جهودهم بالحصول على وظيفة مناسبة مما ادى الى شعورهم بعدم الرضا والسخط على الوضع القائم. لذا هم يمتلكون وعياً زائفاً بسبب لومهم لانفسهم بانهم مقصرون في عدم تمكنهم من بلوغ ما يتمنون.

التوصيات (Recommendations):

1- العمل على توفير برامج تعزز الوعي الحقيقي وبيان ضرر الوعي الزائف من خلال (أجراء ورش عمل و ندوات ومناقشات ودورات تدريبية) تركز على ذلك.

2- التأكيد على أن تقوم المؤسسات الثقافية والاعلامية بالتنسيق والتوعية الضرورية عبر وسائل الاعلام ومنظمات المجتمع المدني بهدف رفع مستوى الوعي الحقيقي مما يسهم في تطوير واقع المجتمع.

المقترحات (Suggestions) : في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها وتتمة للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1- إجراء دراسة مماثلة عن الوعي الزائف لدى فئات أخرى كالطلبة او جماهير الأحزاب السياسية.

المصادر

- ١-أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة، دار النشر للجامعات.
- ٢- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة، بغداد ١٩٧٧ م.
- ٣- تيغزة، محمد بوزيان (٢٠١٢): **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي**، دار المسيرة، عمان، الاردن ص ٣١
- 4- Al breach,s.L.(1980),**Social psychology ,new jersey prentice-hall.inc.**
- 5- [Alison Pearce Stevens](#). 2017. **Think you're not biased? Think again Everyone has unconscious biases about certain social groups — but there are ways to limit them.**
<https://www.snexplores.org/article/think-youre-not-biased-think-again>.
- 6-Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1979). **Judgments of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser?** Journal of Experimental Psychology: General, 108, 441-485.
- 7-Allport, G. W. (1954b). **The historical background of modern social psychology**. In G. Lindzey.
- 8- Alpert, Marc; Raiffa, Howard (1982). **"A progress report on the training of probability assessors"**. In Kahneman, Daniel; Slovic, Paul; Tversky, Amos (eds.). **Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases**. Cambridge University Press. pp. 294-305.
- 9- Adams, P. A.; Adams, J. K. (1960). **"Confidence in the recognition and reproduction of words difficult to spell"**. The American Journal of Psychology. 73 (4): 544-552.
- 10- [Antonya .M. Gonzalez](#) [Jennifer R Steele](#) , [Andrew S Baron](#) . **[Reducing children's implicit racial bias through exposure to positive out-group exemplars](#)**. Child

- Development. Vol. 88, January/February 2017, p. 123. doi: 10.1111/cdev.12582**
- 11- Anastasi , A. (1976) . **Psychological Testing. (4th Ed.)**. New York . **Macmillan Publishing Co., Inc.**
- 12-Anderson C, Hildreth JAD, Howland L. **Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature.** Psychol Bull 2015;141:574–601
- 13- Antony (2009). **"Unconscious Bias and the Limits of Director Independence"**. **University of Illinois Law Review. 2009 (1): 237–294.** ISSN 0276–994. SSRN 1392625. Archived from the original on 2016–06–25.
- 14-Anja Hagen Olafsen and Marte Bentzen. 2020. Benefits of Psychological Detachment From Work: Does Autonomous Work Motivation Play a Role?. **Organizational Psychology Volume 11 – 2020 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00824>**
- 15- April H Bailey 1 , John F Dovidio 1 , Marianne LaFrance .2022. Master" of none: Institutional language change linked to reduced gender bias.
- 16- Asana.2022. **19unconscious biases to overcome and help promote inclusivity.**
- 17- Athay, M., & Darley, J. M. (1985). **The role of power in social-exchange relationships.** In M. Frieze & J. Sabini (Eds.), **Goal directed behavior: The concept of action in psychology** (pp. 230–247). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 18- Athmeeya .Hunuganahalli Paramesh . Vishal Samartha . Vishal Samartha .Rajesh . Mathukutti .Rajesh Mathukutti.2020. **Manifestation of Idiosyncratic Rater Effect in Employee. Performance Appraisal.Problems and Perspectives in Management, 18(3), 224–232, 2020. doi:10.21511/ppm.18(3).2020.19.**

المقياس الأول الوعي الزائف بصورته النهائية

جامعة بغداد

كلية الآداب/قسم علم النفس

الأستاذ الفاضل /الفاضلة

تحية طيبة...

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبّر عن المقياس الاول، لذا
يرجو الباحث منك قراءتها واختيار بديل واحد من البدائل الموضوعة أمام كل
فقرة، كما موضح في المثال الآتي :

ت	الفقرات	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق
١		√				

في حقل موافق بدرجة كبيرة جدا (√)، أو في حقل موافق بدرجة كبيرة (√)،
أو في حقل موافق بدرجة متوسطة (√)، أو في حقل موافق بدرجة قليلة (√)، أو
في حقل غير موافق (√) . لذا يرجو الباحث منك الإجابة عن الفقرات جميعها
من دون ترك أية فقرة بصراحة وحرية لأن صراحتك في الإجابة وصدقك
سيخدمان الغرض العلمي لهذا البحث، علماً انه ليس هناك إجابة صحيحة
وأخرى خاطئة، ولن يطلع على إجابتك سوى الباحث، ولا داعٍ لذكر الاسم .مع
خالص شكري وامتناني

الجنس : ذكر [] أنثى []

التحصيل الاكاديمي:

الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين و غير الموظفين)

لديك وظيفة:

سعود جابر سلمان

طالب الدكتوراه

ت	الفقرة	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق
١	يحصل كل فرد على جميع حقوقه الاجتماعية كمواطن في بلادنا.					
٢	اشعر ان العدالة في النظام الاجتماعي العراقي أقوى من الظلم.					
٣	اكاد اجزم ان اغلبية أفراد المجتمع إستطاع الحصول على وظائف مجزية.					
٤	توافر الحكومة الدعم المالي للأفراد الفقراء والمرضى وكبار السن.					
٥	ارى انتشار البطالة ناتج عن كسل الأفراد وعدم رغبتهم عن ممارسة العمل					
٦	ارى ان الفروق بين الأغنياء والفقراء في المجتمع العراقي غير عادلة.					
٧	يجب أن لا يوجه الأفراد إي إنتقاد إلى قادة الحكومة.					
٨	يتلقى المواطنون العلاج اللازم في المستشفيات الحكومية.					
٩	يحاول البرلمان أن يصوت على القوانين التي تخدم الصالح العام.					

الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين و غير الموظفين)

١٠	رجال الحكومة العراقية جديرون بمنح الثقة السياسية لهم.				
١١	اشك ان الحكومة نجحت في تطبيق الديمقراطية في العراق.				
١٢	اعطي تأييدي لمن يمثلني ولا اهتم بآراء الآخرين.				
١٣	اعتقد أن زعمي السياسي يمثل الشخصية الاكثر كفاءة.				
١٤	ارى الظلم التي يتحدث عنه الآخرين واضحاً.				
١٥	ينبغي أن نرضى بما تقرره الحياة لنا ولا نستاء منها.				
١٦	احاول تجنب الظلم الذي يقع علي.				
١٧	ارى العالم عادل ومنصف.				
١٨	لا ينبغي لوم الطبقة السياسية إنما لوم المجتمع الذي اوصلهم لهذا المنصب.				
١٩	اعتقد أننا محرومون من ابسط الحقوق للعيش الكريم.				
٢٠	اقبل بالوضع الاجتماعي كما هو عليه ولا اريده ان يتغير.				
٢١	ارى ان كل فرد من افراد المجتمع يتحمل جزء من المسؤولية.				
٢٢	اتعامل مع الاحداث من حولي بهدوء وصبر.				
٢٣	ارى ان الفرد هو من الذي يقرر نجاحه او فشله.				
٢٤	اعتقد ان الطبقة الاجتماعية سلطتها تتعدى القانون.				
٢٥	اجد ان هناك الكثير من الناس تتحايل ويتصنعن الحرمان.				

الوعي الزائف لدى حملة الشهادات العليا (الموظفين و غير الموظفين)

٢٦	اشعر ان هناك تمييز بين فئات المجتمع المختلفة.				
٢٧	الفقراء هم من اختاروا الفقر لانفسهم.				
٢٨	ادرك ان الحكومة لا تعزز المساواة الاقتصادية بين فئات المجتمع.				
٢٩	هناك نقص بفرص التعليم في الجامعات الحكومية.				
٣٠	اعتقد ان من يتورط باعمال غير قانونية ضد الحكومة هو ساخط عليها.				
٣١	يجب القاء اللوم على النظام في كل ما يحصل من احداث.				
٣٢	اشعر انه لا يوجد أحد من الشعب راضي عن ما يجري في البلد.				

المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. عبد الحليم رحيم علي

رحيق عدنان عباس

جامعة بغداد / كلية الآداب

قسم علم النفس

Vigilance Monitoring among University Students

Raheeq Adnan Abbas

<mailto:reahekadnan996@gmail.com>

Abdul- haleem Raheem Ali

<mailto:haleemali@coart.uobaghdad.edu.iq>

المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. عبد الحليم رحيم علي
رحيق عدنان عباس

ملخص البحث

إن غياب المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة سيؤدي إلى عدم القدرة على الحفاظ على الانتباه والتركيز، ومن ثم الوقوع في العديد من الأخطاء والمخاطر، إن فقدان أو انخفاض المراقبة اليقظة والانتباه على مهمة، أو هدف سيؤدي إلى الانشغال اللاواعي، مما ينعكس سلباً على قابلية الفرد على التحكم اليقظ بسلوكياته، وإستجاباته، وفقدان القدرة على اتخاذ القرار في مواقف التهديد، وقد تؤدي هذه المواقف إلى عقبات نفسية وسلوكية، إن الشعور بالضيق، والتوتر، والإجهاد، والضغط ينتج عنه ضعف القدرة على تجاوز الأخطار والتهديد، ومن ثم نقص التحكم المدرك وعدم القدرة على تجاوز الإغراءات والمشاعر والأفكار غير المرغوبة والعديد من المشكلات الصحية والأكاديمية. تُعد المراقبة اليقظة أسلوب يزود الفرد بموضوعية وأستباقية تساهم في دعم ثقافة مواجهة المخاطر والقدرة على تقييمها، فهو يحسن من أداء طلبة الجامعة في العمليات المعرفية عن طريق تقليل عبء العمل وتقليل التعرض للمخاطر والتهديدات بسبب زيادة الإدراك الواعي والانتباه.

وقد أستهدف هذا البحث التعرف على:

١. المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة.
٢. دلالة الفروق في المراقبة اليقظة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، (علمي - إنساني)، (الأول - الرابع).

ABSTRACT

The absence of Vigilance monitoring among university students in the inability to maintain attention and focus , and then falls into many mistakes and risks , unconscious preoccupation , and behavioral lapses and mistakes that affect the lives of individual. Vigilance Monitoring is a method many health and academic problems . Vigilance monitoring is a method that provides the individual with objectivity and proactivity that contributes to supporting a culture of facing risk and the ability to evaluate them .

الكلمات المفتاحية: المراقبة اليقظة ، طلبة الجامعة

الفصل الأول : مشكلة البحث وأهميته

مشكلة البحث :

تمثل مشكلة البحث الأساسية في إنخفاض أسلوب المراقبة اليقظة يعني تراجع وإنخفاض في تركيز وأنتباه الفرد للحذر، وتجنب المشكلات، والتنبه للمخاطر قبل وقوعها مما يؤدي به إلى عدم الإتزان وهذا يجعله عرضه لأغلب الأمراض النفسية والعصبية (بينزل، 2007، ص 78 - 82). إن غياب أو ضعف أسلوب المراقبة اليقظة قد يؤدي إلى مواقف تتسم بالمخاطر، والتهديد التي قد يكون ثمنها حياة الأفراد لأن فقدان التركيز على جوانب الحياة يؤدي الى مشاكل متعددة منها (الألم الجسدي،و الألم الاجتماعي، و النبذ،و السخرية)، وإن فشل طلبة الجامعة في تعزيز أسلوب المراقبة اليقظة يؤدي إلى مشكلات ذاتية وضغوط أعلى (Byron, 2018, pp 13 – 25). إن فشل طلبة الجامعة في تقييم المخاطر يرجع إلى إنخفاض التحكم المعرفي وزيادة القابلية للتشتت، حيث أشارت دراسة (أنجل، 2002) إن طلبة الجامعة قد يعمدون إلى التركيز، واليقظة، والانتباه إلى مهمة ليست ذات صلة مما يؤدي إلى زيادة الجهد العقلي، وزيادة القابلية على التشتت نتيجة لأرتفاع الجهد العقلي سلبا (Engle, 2002, pp12- 22).

من أهم العوامل التي تؤدي إلى فشل عدد كبير من الأفراد في أداء المهام هو (الاجهاد المتصور)¹ وشرود الذهن، والبدء بالشعور بالملل من المهمة، أو الهدف وتداخل الأفكار، حيث توصلت دراسة (رينيك، 2018) إلى أن شرود الذهن والاجهاد المتصور من أكبر العوامل التي أدت إلى فشل العدد الأكبر من المفحوصين من أداء المهام التي أوكلت إليهم وزيادة مستويات التوتر لدى الأفراد، إذ كان يتوقع من المفحوصين أفكار واعية حول المهام إلا أنهم فشلوا في أداء المهام التي وُكلت إليهم (رينيك، 2018، ص 3 - 11). وتتحدد مشكلة البحث الحالي في بعض التساؤلات حول مشكلة البحث والمحاولة في الأجابة عليها :

- هل يستطيع طلبة الجامعة الحفاظ على تركيزهم، أنتباههم، التيقظ الدائم لمواجهة أي تهديد، وأخطاء، ومقاومة غير المرغوب، تجنب المشكلات والتنبه لها قبل حدوثها ؟
 - هل يتسم طلبة الجامعة بالمراقبة اليقظة ؟
- أهمية البحث :

إن مرحلة الشباب تتطلب مساعدتهم بمفاهيم نفسية تعمل على تشكيل شخصياتهم على نحو خاص يتسم بالإيجابية، وتوجيه أفكارهم وسلوكياتهم، وتنمية الثقة بما يمتلكونه من إمكانات وقدرات لتقييمهم من الوقوع في المشكلات، والأخطاء بسبب نقص الوعي في تحديد وجهة مستقبلية لهم ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم، وأعطاء معنى وهدف للحياة . إن فهم الفرد للصعوبات والمشكلات التي يواجهها والوعي بها يضعه في موقف أفضل من أجل التقدم العلمي في المستقبل، ونظرا لأهمية المراقبة اليقظة في حياة الأفراد لعلاقتها بالسلوك، ومنها إدراك الفرد للمشكلات، والأخطار التي يواجهها، والوعي بحجم الأخطاء والتهديدات، والتركيز على تجنبها عن طريق هذا الأسلوب الذي يعتمد على الأفراد كمنبه، ومحفز للدماغ لإعطاء إنذارات للأفراد عند قرب توقع الأخطاء، أو الأخطار من أجل

¹ الاجهاد المتصور Perceived Stress: عرفه الباحث (رينيك، ٢٠١٨) بأنه تداخل الأفكار والإنشغال اللاواعي أو هو الدرجة التي يتم فيها تقييم الأحداث أو المهام على أنها مرهقة وغير متوقعة ولا يمكن أنجازها والسيطرة عليها.

تهيئة الإستجابة الملائمة للموقف والمحفزات الخارجية (Robertson, 2010, pp4-1).

إن استخدام المراقبة اليقظة يزيد من إمكانية التحكم في السلوكيات، والمشاعر، والأفكار، ومقاومة الأخطار، والإغراءات عن طريق زيادة العمليات المعرفية الواعية، والمقصودة فهو يزيد أيضاً من التحكم المعرفي ويكون أسلوب فعال للكشف عن الأخطاء، والتهديدات فهو أسلوب رصد أكثر نجاح عند استعماله، والتدرب عليه من قبل الأفراد فهو يعزز من السيطرة الواعية التي يتجاوز بها الأفراد كل (السلوكيات، المشاعر والإغراءات غير المرغوبة) (Wood, 2016، ص 31). وفي دراسة (روبيستا، ٢٠١٤) التي أجريت للكشف عن المراقبة اليقظة للتطعيم واللقاح لضمان سلامة اللقاحات أذ بحثت الدراسة في مراقبة حالات تطعيم بعض الأفراد الذين يعانون من أضرار سلبية بعد التطعيم من بعض الأمراض الخطيرة، فكان على الأفراد التيقظ المستمر، والمراقبة بحذر لضمان السلامة وتوعية الأفراد، وتنبيههم لكل تغيير يطرأ على الأفراد قبل الوصول إلى المخاطر، والأزمات، وتنبيههم من خلال القدرة الاستقصائية، والمراقبة الخاصة، والتطعيم المستمر ضد الأوبئة، والأمراض وتحسين يقظة الأفراد، ومراقبتهم الذاتية لمعالجة المخاوف المتزايدة من الأوبئة (روبيستا، 2014، ص 98). إن المراقبة اليقظة هي أسلوب فعال يوظفه الأفراد أو يستعمله لإيجاد حلول لمشاكل معينة، إذ غالباً ما يلجأ الأفراد وخصوصاً طلبة الجامعة إلى تغيير سلوكيات، أو أفكار، أو مشاعر، أو مقاومة إغراءات خوفاً من التعرض إلى الخطر، أو التهديد، فيلجأون إلى (تغيير المطالب التي تعرضهم للخطر) وفي حالة الفشل فإنهم سيلجأون إلى ذواتهم لإعادة تغيير وإيجاد معنى لذواتهم. عند ظهور الوباء العالمي (COVID - 19) إذ مثلت المواقف الاجتماعية تهديداً بيئياً متزايداً في شكل أنتقال هذا الفيروس، وقد نشرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام (2020) نتائجها التي تفيد بأن البالغين الأمريكيين يعانون من مستويات عالية وبشكل ملحوظ من التوتر منذ ظهور الوباء لاسيما فيما يتعلق بالمواقف الاجتماعية، والخوف من الإصابة، إذ تطور لديهم أسلوب المراقبة اليقظة وخاصة في المقاييس الخاصة بالمسافات الاجتماعية سواء أكان الآخرون يرتدون الأقنعة أم لا وهذه الحالة من الوعي ومراقبة مخاطر الأمراض

لتجنبها قبل الأصابة هي مثال على المراقبة اليقظة، والنشطة لبيئة الفرد عن قصد، أو تلقائياً (Himmelestone et al, 2020, p 109). أوضحت (روز، ٢٠١٧) في دراستها إن المراقبة اليقظة العديد من المحددات التي قد تؤثر على تعزيز هذا الأسلوب أو قد تضعفه ومنها :

العوامل الاجتماعية والبيئية : Social Environmental Factors

الأدوار الاجتماعية : Social Roles

الاختلافات الفردية : Individual Differences: (روز، 2017، ص 6).

إن للمراقبة اليقظة أثراً بارزاً في مساعدة الأفراد على أنجاز المهام، والأهداف، ومن أجل تحقيق تلك الأهداف وأنجاز المهام، بكفاءة وتجنبهم لما قد يؤدي بهم إلى الابتعاد عن مسار تحقيقها. إن للمراقبة اليقظة فوائد تتمثل بما يلي :

١. تحسن من شعور الفرد باليقظة الاستباقية والتخطيط المسبق لكل فعل .
 ٢. تساعد الفرد على توقع نتائج كل فعل وسلوك .
 ٣. تساهم في مساعدة الفرد على اختيار طريقة الحياة المناسبة والمتسقة مع احتياجاته، وأهدافه .
 ٤. تبعد الفرد عن المشكلات، والأخطار وتحسن من قدرته على إتخاذ القرارات والثقة بقدراته، وإمكانياته .
 ٥. تساعد الفرد على تعلم الصبر، والتأني، وتعزيز الإستجابات التكيفية لمواجهة الضغط والتهديد.
 ٦. تزيد من التركيز الواعي للفرد مما يساعده على تحسين أداء المهام، والوصول إلى الأهداف .
 ٧. التمتع بالمزيد من اليقظة، والتركيز المستمر، والمراقبة الحذرة والدقيقة للذات والبيئة .
 ٨. تمنع الفرد من التصرف والتفكير بتلقائية . (ديلارد، 2012، ص 34-6).
- وتؤثر المراقبة اليقظة وتتأثر بالعديد من المهارات العقلية ، والشخصية فهي أسلوب يتمثل بالابتعاد عن التلقائية، والعفوية ويعتمد على الرصد، واليقظة المرتفعة مع

المراقبة الدقيقة للهدف، أو المهمة (Brent, 2001, pp 46- 51). وفي دراسة (ديفيد، ٢٠٢٢) التي أجريت للتعرف على علاقة المراقبة اليقظة والأمن السيبراني، إذ عرف الأمن السيبراني على أنه : (المعلومات الشخصية للفرد عبر الأنترنت وعبر مواقع التواصل الاجتماعي وتوقع التهديد أو الاختراق لتلك المعلومات وأستخدامها لأغراض الإساءة) وكانت الدراسة التي أجريت على (170) شابا وشابة أبلغوا عن تعرضهم لبرامج ضارة، أو هجمات إجرامية مع طلبات فدية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين المراقبة اليقظة والأمن الإلكتروني لصالح الإناث كما أوصت الدراسة بوجود تحديث أو وضع جدار حماية خاص بكل فرد لتجنب الهجمات الإلكترونية، أو الاختراق الإلكتروني (David, 2022, pp 3- 5).

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي تعرف ما يأتي :

١. المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة .
٢. دلالة الفروق في المراقبة اليقظة تبعا لمتغير الجنس (ذكور - إناث) ، التخصص (علمي - إنساني) ، المرحلة الدراسية (أول - رابع).

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة ، جامعة بغداد ، الجامعة المستنصرية ، جامعة القادسية (ذكور - إناث)، من التخصصين (العلمي - والإنساني) ومن المرحلتين (الأولى والرابعة) للعام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣) .

تحديد المصطلحات

المراقبة اليقظة Vigilance Monitoring

- ١- المراقبة اليقظة :عرفها Weickence، 1984: على إنها أسلوب يتضمن مستويات عالية من اليقظة والانتباه، والتركيز والتحكم اليقظ لضمان عدم إستثارة إستجابة غير مرغوبة (Weickence ، 1984، ص 12-4).
- ٢- عرفها Jacoby، 1991 : أسلوب يتمثل في زيادة الأسترجاع المقصود و الواعي ومنع التحفيز التلقائي لغير المرغوب (Jacoby، 1991، pp122-134).

٣- عرفها Baumeister، 2٠٠٠ : أسلوب يتمثل في الحكم الواعي والقدرة على ضبط النفس والتنبه مع اليقظة الاستباقية لتجنب المشكلات، والأخطار قبل حدوثها (Baumeister، 2000، ص ٣٤) .

٤- عرفها Karimi، ٢٠٢١: أسلوب يتضمن مراقبة حذرة مع يقظة مستمرة وتركيز الانتباه على مهمة، أو هدف لتجنب العواقب المأساوية (Karimi، 2021، ص ١٢-٣٨).

وقد تبنت الباحثة تعريف (ويكنز، 1984)، لأن هذا التعريف ينسجم مع الإطار النظري للبحث الحالي .

أما التعريف الإجرائي للمراقبة اليقظة : هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الأداة المستعملة في البحث الحالي لقياس المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة .

طلبة الجامعة University Students

وهم الذين أنهوا المرحلة الثانوية وانتقلوا إلى المرحلة الجامعية لأكمال دراستهم في تخصص ما .

الفصل الثاني (الإطار النظري) : المراقبة اليقظة

إن المراقبة اليقظة هي حالة داخلية تحكم كيفية قيام الفرد بالمراقبة سواء للبيئة المحيطة به بحثاً عن المخاطر، والتهديدات للتنبه لها مسبقاً أو المراقبة الذاتية للسلوك، المراقبة اليقظة كأسلوب نهائي لتقييم حجم المخاطر، والأخطاء فهو أسلوب فعال، لأنه يزيد من الوعي بالإشارات غير المرغوب فيها (Neal، 2005، ص13) .

أن تحديد خصائص المحارب والمراقب اليقظ، وتطوير تدابير موحدة يمكن أستعمالها لأختيار الأفراد على النحو الأمثل للواجبات التي تتطلب مستوى عالٍ من أداء الكشف عن الأخطار، والتهديدات وتدريب الأفراد لزيادة هذا النوع من القدرات لديهم أعتبرت من المهام الصعبة (كلارك، 2٠٠٠، ص31) .

النظريات التي فسرت مفهوم المراقبة اليقظة :

نظرية الموارد الانتباهية لليقظة Multiple Resources Theory :

إن بداية هذه النظرية كنموذج من قبل (كانيمان، 1973) إذ أشار إلى الانتباه واليقظة وهي موارد محدودة، وإن هذه الموارد لا يمكن تجديدها أثناء أداء المهام المعرفية المستمرة وأقترح أن انخفاض اليقظة يحدث نتيجة الانشغال بأفكار لاهلاقة لها بالمهمة، أو الهدف وفي حالة مراقبة الأهداف سيحتاج الأفراد إلى بذل جهد أقل وتفكير، أعلى وقد أوضح إن المراقبون الأقل يقظة وتركيز، سيؤدون مهام الكشف عن إشارات الخطر بصورة منخفضة، ويعود الفشل في أداء بعض مهام اليقظة بسبب الفشل في تهيئة الجهد المناسب للمهمة (Stybel, 2020, p4). قام (Wickence, 1984) بتحديث للنموذج كنظرية للموارد المعرفية والانتباهية لليقظة ويرى إن الأفراد يمكنهم معالجة كمية معينة من المعلومات في وقت معين، وأفترض إن لكل فرد مصدر محدود من الموارد المعرفية، ولكن هذه الموارد متجددة، وينظر إلى العمليات المعرفية على إنها مجموعة من الموارد الفردية غير المتميزة، وعند أداء المهام يتم أستنفاد أو أستنزاف هذه الموارد المعرفية ببطيء، ويتأثر أداء المهام في اليقظة ومستوياتها وهذا قد يفسر تباطؤ وقت رد الفعل أو انخفاض الدقة في أداء المراقبة للمهام أو الأهداف (Gould, 2012, p22).

أشار (Wickence, 2002) إن زيادة متطلبات الموارد المعرفية للمهام ستؤدي إلى زيادة عبء العمل الشخصي وانخفاض في الأداء ومن ثم تقل قدرة الفرد على أكتشاف إشارات الخطر، وأوضح إن مهمتان صعبتان تتطلب المزيد من الموارد المعرفية لغرض أدائها، وإن زيادة الصعوبة في مهمة واحدة قد لا تؤدي دائما إلى انخفاض في أداء المهام الأخرى، وإن مستوى اليقظة يعتمد على التحفيز البيئي والداخلي الناتج عن الاستجابة المصاحبة للمهمة أو الهدف (Wickens, 2002, p 12). أقترح (Wickence) بتعريف الموارد على إنها : مجموعة محدودة السعة من احتياجات الطاقة المستخدمة لمعالجة المعلومات وكلما كانت المهمة أكثر تطلبا زادت الحاجة إلى الموارد من أجل أداء المهمة بشكل مناسب، وإن عدة أنواع مختلفة من القدرات ذات الموارد المختلفة موجودة، وعند مشاركة عدد أكبر من الموارد فإن تداخل المهام يزداد جنبا إلى جنب مع احتمال (صعوبة - سهولة) الأداء .

إنَّ استنفاد موارد الانتباه هو العامل الوحيد الذي يمكن أن يعزى إلى ضعف الأداء وعلى العكس إنَّ المستويات المنخفضة من الطلب على المهام لا تتطلب العديد من الموارد وبالتالي تتجاوز القدرة على الانتباه، ولا تؤدي إلى انخفاض الاداء، إنَّ الأهتمام بمهمة، أو هدف يستنفذ مجموعة من الموارد المستخدمة للحفاظ على اليقظة بحيث يتطور نقص الموارد بسرعة أكبر للمهام الأكثر تطلبا وهذا التناقص مصحوب بانخفاض في سرعة تدفق الدم في المخ (Warm، 2008، ص 93) .

ومن التطورات الحديثة لنظرية الموارد هو مفهوم (التوزيع المقسم للانتباه) في حالة تداخل المهام المزدوجة حيث يمكن تخصيص الموارد وتقسيمها بين عدة مصادر أو مهام، إذ قد يتم تخصيص الموارد المعتمدة بكميات متدرجة بين المهام المنفصلة حيث يتم تخصيص الموارد للمهمة الأساسية أولا مع ترك سعة احتياطية لوظائف المهام الثانوية (Desmonde ، ٢٠٠١، ص ١١٧).

نموذج التكيف للضغط والأداء

إنَّ نموذج التكيف للضغط والأداء للمنظر : (Hanckock، Warm، 1989) يشير إلى إنَّ المهام التي تعد خطيرة جدا، أو التي تستغرق وقت طويل مثل (المراقبة العسكرية، والمراقبة الذاتية، و مراقبة العناية المركزة، و المراقبة الجوية والفضاء) تتطلب مراقبة بشرية ودرجات عالية من اليقظة لأنه من الضروري ملاحظة أي تغيير؛ لأن أي خطأ يؤدي إلى العديد من الحوادث والاختفاء وهذه المهام تتطلب مراقبة ويقظة مستمرة لفترات طويلة وتركيز الانتباه والحفاظ على الحساسية الإدراكية للتغيير في المنبهات لفترة طويلة نسبيا وهذا يتطلب الاهتمام المستمر (Bush، 2002، ص 163-149) .

نظرية الأثارة Arousal Theory By Mouries and Magoun

في نظرية الأثارة (موريز، ماغون، 1949) التي أوضحت إنَّ مخطط كهربائية الدماغ ينشط مع الموجات العالية للجهد، وعامل الإثارة هذا يتزامن مع قانون الإثارة والأداء، وإنَّ العلاقة يمكن وصفها بشكل أفضل من خلال المحفزات، وفي ظل ظروف الإثارة العالية يميل الأداء إلى التدهور إذ يفترض إنَّ هناك مستوى إثارة مثالي مقترن بالأداء

الأمثل، وفي حالة اليقظة تعمل كل من أحداث التحفيز والإشارات غير المشددة على الحفاظ على الإثارة، والمساعدة في عملية اتخاذ القرار (هانكوك ، 1989، ص ١٢٨).

الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة ومن كلا الجنسين (ذكور - إناث) وللتخصصات العلمية والإنسانية، وللمرحلتين الأولى والرابعة .

ثانياً : عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث على وفق طريقة العينة العشوائية ، إذ تم اختيار (٤٠٠) طالب وطالبة من (جامعة بغداد ، الجامعة المستنصرية ، جامعة القادسية) ، ذات التوزيع المتساوي تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص (جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة المتساوي تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية).

جدول (١)

التوزيع المتساوي لأفراد عينة البحث من طلبة الجامعات تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة

الدراسية والتخصص

ت	أسم الجامعة	المرحلة	الجنس	التخصص	العدد
1-	بغداد	الأولى	ذكور	علمي	13
2-	بغداد	الأولى	إناث	علمي	12
3-	بغداد	الرابعة	ذكور	علمي	12
4-	بغداد	الرابعة	إناث	علمي	13
5-	المستنصرية	الأولى	ذكور	علمي	13
6-	المستنصرية	الأولى	إناث	علمي	12
7-	المستنصرية	الرابعة	ذكور	علمي	12
8-	المستنصرية	الرابعة	إناث	علمي	13
9-	القادسية	الأولى	ذكور	علمي	١٢
10-	القادسية	الأولى	إناث	علمي	13
11-	القادسية	الرابعة	ذكور	علمي	13

المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة

12	علمي	أناث	الرابعة	القادسية	-12
١٣	علمي	أناث	الأولى	القادسية	-13
١٢	علمي	ذكور	الأولى	القادسية	-14
١٢	علمي	أناث	الرابعة	القادسية	-15
١٣	علمي	ذكور	الرابعة	القادسية	-16
13	أنساني	أناث	الأولى	المستنصرية	-17
12	أنساني	ذكور	الأولى	المستنصرية	-18
12	أنساني	أناث	الرابعة	المستنصرية	-19
13	أنساني	ذكور	الرابعة	المستنصرية	-20
١٢	أنساني	أناث	الأولى	القادسية	-21
13	أنساني	ذكور	الأولى	القادسية	-22
13	أنساني	أناث	الرابعة	القادسية	-23
12	أنساني	ذكور	الرابعة	القادسية	-24
13	إنساني	إناث	الأولى	بغداد	-25
12	إنساني	ذكور	الأولى	بغداد	-26
12	إنساني	إناث	الرابعة	بغداد	-27
13	إنساني	ذكور	الرابعة	بغداد	-28
١٢	إنساني	إناث	الأولى	بغداد / أين رشد	-٢٩
١٣	إنساني	ذكور	الأولى	بغداد / أين رشد	-٣٠
١٣	إنساني	إناث	الرابعة	بغداد / أين رشد	-٣١
١٢	إنساني	ذكور	الرابعة	بغداد / أين رشد	-٣٢
٤٠٠				المجموع	

وبواقع (20٠) ذكور، و (200) إناث، موزعة توزيعاً متساوياً تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية والجنس والتخصص (200) تخصص علمي، (٢٠٠) تخصص أنساني.

ثالثاً : أداة البحث : بهدف بناء مقياس المراقبة اليقظة قامت الباحثة بالأطلاع على النظريات والأدبيات التي تناولت مفهوم المراقبة اليقظة ، فضلاً على النماذج النظرية التي تناولت المفهوم ، وكذلك الإطلاع على المقاييس التي أستخدمت لقياس المفهوم ، وقد بلغ عدد فقرات مقياس المراقبة اليقظة (٣٣) فقرة بصيغتها الأولية ، وكانت بدائل الأجابة () تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي

أبدأً) ،وبعد عرض المقياس على الخبراء والمحكمين بلغ عدد فقرات المقياس (٢٩) بصيغته النهائية ، وقد تم حساب القوة التمييزية بطريقتين هما :

١- أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Extreme Group Method)

بعد تطبيق المقياس وترتيب الإستمارات تصاعدياً حسب الدرجة الكلية من أعلى درجة إلى أدنى درجة وتعيين (٢٧%) من الإستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات ، و(٢٧%) من الإستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات ، وبعد أستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المفحوصين ، تم التعرف على القوة التمييزية لكل فقرة بأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لموازنة الأوساط الحسابية للمجموعتين المتطرفتين عن كل فقرة ، وقد تبين أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

القوة التمييزية لمقياس المراقبة اليقظة بأستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
1	عليا	4.44	0.66	9.09	دالة
	دنيا	3.26	1.17		
2	عليا	3.99	0.97	7.15	دالة
	دنيا	2.93	1.21		
3	عليا	4.43	0.8	6.64	دالة
	دنيا	3.6	1.01		
4	عليا	4.1	0.84	11.07	دالة
	دنيا	2.7	1.01		
5	عليا	4.23	0.76	8.52	دالة
	دنيا	3.14	1.1		
6	عليا	4	0.83	12.63	دالة
	دنيا	2.4	1.02		
7	عليا	4.48	0.65	12.77	دالة
	دنيا	3.03	0.99		
8	عليا	4.33	0.79	14.32	دالة

المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة

		0.96	2.62	دنيا	
دالة	11.26	0.88	4.23	عليا	9
		1.2	2.62	دنيا	
دالة	9.62	0.95	4.11	عليا	10
		1.24	2.67	دنيا	
دالة	5.51	0.72	4.37	عليا	11
		1.14	3.66	دنيا	
دالة	3.96	1.05	4.05	عليا	12
		1.21	3.44	دنيا	
دالة	9.50	0.5	4.74	عليا	13
		1.22	3.54	دنيا	
دالة	5.71	1.1	4	عليا	14
		1.25	3.08	دنيا	
دالة	9.89	0.63	4.64	عليا	15
		1.19	3.35	دنيا	
دالة	4.99	0.91	4.17	عليا	16
		1.17	3.45	دنيا	
دالة	9.17	0.55	4.65	عليا	17
		1.05	3.6	دنيا	
دالة	7.98	0.72	4.5	عليا	18
		1.19	3.44	دنيا	
دالة	8.20	0.66	4.51	عليا	19
		1.08	3.51	دنيا	
دالة	9.77	0.78	3.78	عليا	20
		1.05	2.55	دنيا	
دالة	11.21	0.87	4.13	عليا	21
		1.15	2.57	دنيا	
دالة	11.20	0.91	3.99	عليا	22
		1.06	2.48	دنيا	
دالة	11.42	0.88	4.09	عليا	23
		1.14	2.51	دنيا	
دالة	11.37	0.8	4.22	عليا	24
		1.01	2.81	دنيا	

المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة

دالة	10. 86	0.63	4.59	عليا	25
		1.04	3.32	دنيا	
دالة	8.94	0.64	4.61	عليا	26
		1.1	3.52	دنيا	
دالة	3.54	1.1	4.2	عليا	27
		1.24	3.64	دنيا	
دالة	10. 95	0.65	4.47	عليا	28
		1.16	3.07	دنيا	
دالة	10. 89	0.55)	4.64	عليا	29
		1.13	3.32	دنيا	

ثانياً : علاقة الفقرة بالمجموع الكلي (طريقة الأساق الداخلي)

يعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المستخدمة في حساب الأساق الداخلي للمقياس ، وقد أستعمل معامل ارتباط بيرسون لإستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، وقد تبين أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول

(٣) يوضح ذلك . جدول (٣)

صدق فقرات مقياس المراقبة اليقظة بأستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة

الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
1	0.49	دالة	١١	٠.٣٤	دالة	٢١	0.51	دالة
2	0.40	دالة	١٢	٠.٢٦	دالة	٢٢	0.57	دالة
3	0.42	دالة	١٣	٠.٥٨	دالة	٢٣	0.60	دالة
4	0.51	دالة	١٤	٠.٣٣	دالة	٢٤	0.56	دالة
5	0.51	دالة	١٥	٠.٤٩	دالة	٢٥	٠.5٥	دالة
6	0.56	دالة	١٦	٠.٣٢	دالة	٢٦	٠.٤٧	دالة
7	0.62	دالة	١٧	٠.٥٦	دالة	٢٧	0.٢٤	دالة
8	0.61	دالة	١٨	٠.٤٨	دالة	٢٨	0.٥٦	دالة
9	0.56	دالة	١٩	٠.٤٦	دالة	٢٩	0.60	دالة
10	0.51	دالة	٠.2	0.٥٦	دالة			

- مؤشرات الصدق والثبات (Reliability : Validity Indexes)

يعد الصدق يائنه الأداة التي يقيس فيها الأختبار الغرض الذي وضع من أجله (علام، 2006، ص 186)، ويقصد بأيجاد صدق الأختبار العناية بما يقيسه ذلك الأختبار، ومدى كفايته في تحقيق ذلك (Anastasia,1988,p139)، ومن المؤشرات التي إستخرجت لقياس صدق أختبار المراقبة اليقظة ما يأتي :

أ - الصدق الظاهري Face Validity

أشار (Eble,1972) إلى إن أفضل وسيلة للصدق الظاهري هو أن يقوم عدد من الخبراء والمحكمين في تقدير مدى كون الفقرات ممثلة للصفة المراد قياسها (Eble,1972,p555) وللتحقق من صلاحية فقرات المقياس فقد قامت الباحثة بعرض فقرات المقياس وتعليماته على مجموعة من الخبراء والمحكمين، إذ وافق المحكمين على فقرات المقياس .

- مؤشرات الثبات Reliability Indexes :

يقصد بالثبات الدقة في أداء الأفراد ، والأستقرار في النتائج عبر الزمن ، فالأختبار الثابت يعطي نفس النتائج إذا طبق على نفس المجموعة من الأفراد مرة ثانية ، وقد قامت الباحثة بأستخراج الثبات بطريقتين هما :

أ - طريقة الأختبار - إعادة الأختبار Test - Retcst Method : قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٨٠) طالب وطالبة ، أختيرو بالطريقة العشوائية من جامعة (بغداد ، جامعة القادسية) موزعين بالتساوي على وفق متغيرات (الجنس ، التخصص ، المرحلة الدراسية) ، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٣) ، وهو يعد مؤشراً جيداً كما أشار (Jacoby, 1991) .

ب- معامل ألفا - كرونباخ للإتساق الداخلي (Alfa- Coefficient)
إن معرفة الثبات بهذه الطريقة، يستند على الإتساق في إجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات المقياس، وهو يعتمد على الإنحراف المعياري الكلي للمقياس، والإنحراف المعياري لكل فقرة منفردة من فقرات المقياس، ويعد معامل ألفا - كرونباخ أفضل طريقة لفحص الإتساق الداخلي ومؤشراً جيداً لثبات المقياس، ويوفر الإتساق الداخلي أيضاً معلومات عن خطأ القياس (O Rourke et al, 2005, p159)، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس المراقبة اليقظة (0.88) وهو معامل ثبات عالي .

Statistical Devices الوسائل الإحصائية

- الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين
لحساب معامل تمييز الفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين لمقياسي البحث .
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)
أستخدم في طريقة الإتساق الداخلي لكلا مقياسي البحث لإستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .
- معادلة ألفا كرونباخ (Coefficient Alpha)
إستخراج الثبات لمقياس البحث (المراقبة اليقظة) .
- طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest Method)
إستخراج الثبات لمقياسي البحث (المراقبة اليقظة) .
- الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test one Sample)
لحساب دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للمراقبة اليقظة، من أجل قياس المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة. الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف (١) : التعرف على المراقبة اليقظة لدى طلبة الجامعة .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس المراقبة اليقظة على عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠)، وقد أتضح إن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (109.07) درجة وبإنحراف معياري مقداره (14.83) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط

الفرضي* للمقياس والبالغ (87) درجة، وبأستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أنه هنالك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين ال متوسطين الحسابي و الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (29.77) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (399) والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس المراقبة اليقظة

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدالة
400	109.07	14.83	87	29.77	1.96	399	دال لصالح الحسابي

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري المعتمد في البحث بأن التركيز على مهمة ،أو هدف وتوجيه الموارد المعرفية نحو هذه المهمة إلى أقصى قدر سيؤدي إلى أفضل النتائج ،وسيكون الطالب الجامعي مراقب يقظ، ويحافظ على مستوى عالٍ من التحكم اليقظ عن طريق تخصيص الموارد، وسيحاول طلبة الجامعة الحفاظ على صور ذهنية دقيقة عن المهمة، أو الهدف لتحقيقها، وهذا بدوره يؤدي إلى تعزيز الاستدعاء المقصود والوعي للبقاء في حالة من التأهب ، ومواجهة الأخطار، والتهديدات، إن الفرد كيف المراقبة اليقظة مع الاحتياجات البيئية، والظرفية بحيث يتمكن طلبة الجامعة من تحقيق التوازن الأمثل بين الحفاظ على الطاقة وتحقيق الأهداف، والتنبه للمخاطر قبل وقوعها (Szalma, 2004, p18)

الهدف (٢): التعرف على دلالة الفروق في المراقبة اليقظة تبعا لمتغير النوع (ذكور- إناث):ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون للمراقبة

* تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس المراقبة اليقظة وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها (٥) ، ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس (٢٩).

اليقظة للذكور والإناث كلاً على حدة، ومن ثم قامت الباحثة باستعمال الأختبار الزائي لمعامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، فسرت الباحثة عدم وجود فروق بين طلبة الجامعة لكلا الجنسين قد يرجع إلى وجود طلبة الجامعة في بيئة واحدة ، وتعرضهم إلى نفس العوامل، والمخاطر والإغراءات، والتهديدات وتشابه أساليب التنشئة ضمن المجتمع الواحد، والثقافة الواحدة، وتضيف الباحثة أيضاً إن المشاركين ربما أرادوا تقديم أنفسهم بطريقة مرغوبة اجتماعياً ومستقلة عن السلوكيات، والأفكار الحقيقية وهذا يجعلهم يشعرون بالرضا وربما أرادوا رفع مستوى شعورهم بالمسؤولية تجاه المجتمع، وشعورهم بالرضا عن طريق الأجابة عن قدرتهم على التنبيه للمخاطر والقدرة على مواجهة التهديدات والعواقب السلبية .

الهدف (٣): التعرف على دلالة الفروق في المراقبة اليقظة تبعاً لمتغير التخصص (علمي- إنساني):

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المراقبة اليقظة وتنظيم الذات للتخصصين (العلمي، والإنساني) كلاً على حدة، ومن ثم قامت الباحثة باستعمال الأختبار الزائي لمعامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وقد فسرت الباحثة هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري المعتمد إن من أكثر مجالات الضغوط المستمرة تأثيراً على المراقبة اليقظة هي (الضغوط الاجتماعية، والضغوط الدراسية، والضغوط السياسية) حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والإجهاد وهذا له الكثير من الآثار والعواقب السلبية، ولهذه الضغوط المستمرة تأثيرات هامة على الأنظمة الفسيولوجية بما في ذلك الجهاز العصبي والغدي والمناعي، فهي تؤثر على الحالة المزاجية والإدراك ومستويات اليقظة، والمراقبة الدقيقة، ويعد عامل الخوف من الفشل الدراسي في التخصصات العلمية الذي حددته دراسة (ربيكا، 2012) من العوامل التي تضعف المراقبة اليقظة، لضعف أو نقص التحكم المدرك، إن تراكم الصعوبات الدراسية تؤدي إلى ضعف التحكم المعرفي، والإدراك الواعي ومن ثم ضعف المواجهة الفعالة، والناجحة للمخاطر، والتنبيه للتهديد، وفشل في القدرة على التكيف بسبب

تعرضهم لخطر الإجهاد والضغط المستمرة فتقل أو تضعف لديهم المراقبة اليقظة (ريبكا، 2012، ص 119) .

الهدف (٤): التعرف على دلالة الفروق في المراقبة اليقظة تبعا لمتغير المرحلة (الأول- الرابع): ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون المراقبة اليقظة للمراحل الدراسية (الأول ، والرابع) كلاً على حدة ومن ثم قامت الباحثة بأستعمال الأختبار الزائي لمعامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وفسرت الباحثة نتائج البحث الحالي في ضوء الإطار النظري المعتمد في البحث إن وجود طلبة الجامعة في البيئة نفسها جعلهم يمتلكون مهارات، وخبرات لصقل مواهبهم ،ونضجهم وقدرتهم على الشعور بالمسؤولية ، فيشعرون إن الوصول إلى هذه المرحلة يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط، والتهديد والمواقف السلبية لتجنبها،والتحكم الناجح،والأسترجاع الواعي،والأستباقية في التركيز على النجاح فقد وصلوا على أختلاف المرحلة الدراسية إلى درجة من النضج والأستقرار الأنفعالي والمعرفي،مايشير إلى البدء بأخذ دور أجتماعي أفضل من المراحل العمرية السابقة والتهيؤ لأخذ الدور المستقبلي (Himmelstien, 2021, pp 22 – 34)،

إن تشابه الظروف البيئية المحيطة بطلبة الجامعة تجعلهم متساوون في حجم المخاطر والتهديدات والإغراءات التي يتعرضون لها،مما يجعلهم متساوين في التنبه للمخاطر، والإدراك الواعي للبيئة من حولهم .

التوصيات والمقترحات : في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي :

- ١- الأفادة من طلبة الجامعة ممن يظهرون تميزاً ملحوظاً ومراقبة يقظة وتوظيف هذه الإمكانيات والخبرات وتطويرها للمساعدة في التعرف على المخاطر والتهديدات
- ٢ - توجيه أهتمام المؤسسات التعليمية بأهمية هذا الأسلوب ومحاولة وضع مثيرات لتعزيزه لدى شرائح المجتمع كافة .

المقترحات : في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي :

- ١ - أجراء دراسات لقياس العلاقة الارتباطية بين المراقبة اليقظة وبعض المتغيرات البيئية والأسرية والأجتماعية .

٢ - أجراء دراسة لتقصي أسباب انخفاض المراقبة اليقظة والتعرف على العوامل التي تعزز من هذا الأسلوب .

المصادر

English References

- 1-Anastasi , A.(1988). Psychological Testing , p139.
- ٢ - Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2000). *Handbook of self-regulation* (pp 27-34). New York:: Guilford Press.
- ٣- Baumeister, R . F . (2000). Relation ship between Vigilant Monitor and Consecously thinking, p34.
- 4- Brent, D. P., Marett, K., & Langhals, B. T. (2001, January). Vigilance Monitoring and error detection in an automated command and control environment. In Proceedings of the 39th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'.6) (Vol. 6, pp. 130-133). IEEE.
- 5- Byrone , L . R . (2008). Vigilant Monitoring and Attention task , consecously thinking , pp17-32.
- 6- Bush, J. M. (2002). *The effect of event rate on sustained attention and stress states in a simultaneous vigilance and Minitoring task paradigm* (Doctoral dissertation, Texas Tech University) pp143-163.
- 7- Canisius, S., & Penzel, T. (2007). Vigilance monitoring–review and practical aspects,pp78-82.
- 8- Dillard, K. (2012). *Understanding Metaregulatory Success: Associations with Habit and Vigilant Monitoring* (Doctoral dissertation, Radford University),pp 6-34 .
- 9- Desmond, M. J., Törnblom, K. Y., & Kazemi, A. (2001). A review of resource theories and their implications for understanding consumer behavior. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(1), 5-25.
- 10- David, P. (2022). Vaccine Safety: Vaccine vigilance Monitoring in Canada: Is it as robust as it could be?. *Canada Communicable Disease Report*, 4.(Suppl 3),p22.
- 11-Ebel, R. L. (1972). Essentials of Educational Measurment , pp358- 555.

- 12- Hancock, P. A. (1989). A dynamic model of stress and sustained attention. *Human factors*, 31(5), 519-537.
- 13- Hancock, P. A., & Szalma, J. L. (2004). The future of neuroergonomics. Vigilant Monitor problem future. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 4(1-2), pp92-122.
- 14- Hancock, P. A., Wulf, G., Thom, D., & Fassnacht, P. (1990). Driver workload during differing driving maneuvers. *Accident Analysis & Prevention*, 22(3), pp 281-290.
- 15- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American psychologist*, 52(12), p80.
- 16- Himmelstein, M. S., Young, D. M., Sanchez, D. T., & Jackson, J. S. (2020)(2021). Vigilance Monitoring in the discrimination-stress model for Black Americans Students. *Psychology & health*, 3.(3), pp 22-34.
<http://dx.doi.org/1/.8/.8876446>.
<http://dx.doi.org/1/1..1136/bmjopen>.
<https://doi.org/1.-3389/fneur-2.12...67>.
<https://escholarship.org/uc/item/41.6h64h>
<https://scholar.afit.edu/etd>.
- 17- Jacoby, L. L. (1991). A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses Vigilance Monitor of memory. *Journal of memory and language*, 3.(5), PP122-134.
- 18- Karimi-Rouzbahani, H., Woolgar, A., & Rich, A. N. (2021). Neural signatures of vigilance Monitoring decrements predict behavioural errors before they occur. *ELife*, 1., e6.563., pp12-38.
- 19- Klark, J., & Pfattheicher, S. (2000). Vigilant self-regulation, cues of being watched and cooperativeness. *European Journal of Personality*, 25(5), pp 63-72.
- 20- Neal, D. J., & Carey, K. B. (2005). A follow-up psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Psychology of addictive behaviors*, 19(4), 414.
- 21- O'Rourke, K. & Kahan, E. P. (2005). Understanding Enquiry – Based Learning , p159.

- 22- Robertson, I. H., & O'Connell, R. (2010). Vigilant Monitoring attention. *Attention and time*, pp 4- 10.
- 23- Ruiz, J. M., Taylor, D. J., Uchino, B. N., Smith, T. W., Allison, M., Ahn, C., ... & Smyth, J. M. (2017). Evaluating the longitudinal risk of social vigilance monitoring on atherosclerosis: Study protocol for the North Texas Heart Study. *BMJ open*, 7(8),p6.
- 24- Robessta, C. Klimmt .(2012). Permanently online , Permanently connected living and communication a pop . New Yourk , pp33-43.
- 25- Reaneak A. A., Stroessner, S. J., & Higgins, E. T. (2008). Responding to negativity: How a risky tactic can serve a vigilant Monitor strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 67-74.
- 26- Warm, J. S., Parasuraman, R., & Matthews, G. (2008). Vigilance Monitoring requires hard mental work and is stressful. *Human factors*, 5.(3),p92.
- 27- Wood, W., & Neal, D. T. (2016). Healthy through habit: Interventions for initiating & maintaining health behavior change. *Behavioral Science & Policy*, 2(1),pp 71-83.
- 28- Wood , W., & Neal, D. T.(2005). Vigilance Monitoring (p1) , Healthy gabit, p78.
- 29- Weickence, A., W.(1984). Resources Theory ,pp 4-12.
- 30- Weickence, a., W.(2002). & Martin, R. The role of Vigilance Monitor in developing leaders: A longitudinal field experiment. *The Leadership Quarterly*, 24(5), 625-637.

الاتصال التنظيمي لدى موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

ا.م.د. سوسن عبد علي

sawsanabdali@coart.uobaghdad.edu.iq

حيدر صادق علي

haidar.ali1801c@coart.uobaghdad.edu.iq

كلية الآداب - قسم علم النفس

الاتصال التنظيمي لدى موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

ا.م.د. سوسن عبد علي

حيدر صادق علي

مستخلص البحث:

يعد موضوع الاتصال التنظيمي من الموضوعات التي نالت اهتماماً كبيراً في مجال علم النفس الإداري والتنظيمي لغرض دراسة سلوك العاملين في المؤسسات على اختلاف شخصياتهم وطبيعة عملهم. فضعف الاتصال بين الموظفين في المؤسسات يقلل من مشاركتهم والتزامهم داخلها واتخاذهم للقرارات المهمة في تطوير طبيعة عملهم. وقد هدف البحث التعرف على الاتصال التنظيمي لدى الموظفين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. وكذلك التعرف على الفروق في الاتصال التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولتحقيق أهداف هذا البحث تم اختيار عينة عشوائية ذات التوزيع المتناسب من الذكور والإناث من موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بلغ عددها (٤٠٠) موظفاً وموظفة يتوزعون بواقع (١٤٥) موظفاً ويمثلون نسبة ٣٦%، وبلغ عدد الإناث (٢٥٥) موظفة ويمثلن نسبة ٦٤% من عينة البحث على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث). وتم إعداد أداة البحث بالاعتماد على نظرية النظام التعاوني لبرنارد ١٩٦٨ وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: يوجد لدى موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي اتصال تنظيمي، لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس بين الذكور والإناث في الاتصال التنظيمي.

خرج البحث بمجموعة من التوصيات منها توجيه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي قسم البحث والتطوير إقامة ورش عمل وندوات مستمرة لتدريب كوادرها الوظيفية بشكل أوسع لتنمية قدراتهم الإدارية واقتُرحت اجراء دراسة بين الاتصال التنظيمي وبعض المتغيرات مثل التفاعل الاجتماعي والسلوك الجمعي وتنمية الابداع

الكلمات المفتاحية: الاتصال التنظيمي، موظفي وزارة التعليم العالي

Organizational communication among employees of the Ministry of Higher Education and Scientific Research

Assistant Professor Dr. Sawsan Abdel Ali
College of Arts - Department of Psychology
researcher Haider Sadiq Ali
College of Arts - Department of Psychology

Abstract

Comparison to experience: The topic of organizational communication is one of the topics that has received great attention in the field of administrative and organizational psychology for the purpose of studying the behavior of workers in organizations regardless of their personalities and the nature of their work. Poor communication between employees in institutions reduces their participation and commitment within them and their making of important decisions in developing the nature of their work.

The research aimed to identify the level of organizational communication among employees in the Ministry of Higher Education and Scientific Research. As well as identifying differences in organizational communication according to the variable of gender (male, female). To achieve the objectives of this research, a random sample with a proportional distribution of males and females from the employees of the Ministry of Higher Education and Scientific Research was selected, and its number reached (400) male and female employees. They are distributed among (145) employees, representing 36%, and the number of female employees reached (255), representing 64% of the research sample, according to the gender variable (males, females). The research tool was prepared based on the cooperative system theory of Bernard 1968. The research reached the following results: The employees of the Ministry of Higher Education and Scientific Research have organizational communication. There is no statistically significant difference in the gender variable between males and females in .organizational communication

The research came out with a set of recommendations, including directing the Ministry of Higher Education and Scientific Research to the Research and Development Department to hold ongoing workshops and seminars to train its functional cadres more broadly to develop their administrative .capabilities

She suggested conducting a study between organizational communication and some variables such as social interaction, collective behavior, and creativity development

Keywords: organizational communication, employees of the Ministry of Higher Education

مشكلة البحث:

يواجه الموظفون أثناء العمل الوظيفي الكثير من الأحداث والصعوبات والمشاكل، فمنهم من يكونون كثير الاتصال داخل المؤسسة سواء فيما بينهم وبين رؤوسهم أو مع المراجعين، ومنهم من يكونون قليلي الاتصال مع الآخرين وهذا يولد مشاكل أكثر وردود أفعال سلبية تؤثر على سلوكهم داخل المؤسسة ضمن نطاق عملهم. كالدراسة التي قامت بها شركة تور واتسن ٢٠١٢ (Towers Watson 2012) التي توصلت الى ان ضعف الاتصال الداخلي بين الموظفين يقلل من مشاركتهم والتزامهم في العمل داخل المؤسسة وفي اتخاذ القرارات المهمة المطلوبة منهم Towers (Watson,2012,p.2).

وقد أصبح الاتصال التنظيمي في الوقت الحاضر أكثر تعقيداً من ذي قبل نتيجة تطور المجتمعات والتحضر والدخول إلى عالم التكنولوجيا والانترنت الذي يشهده العالم اليوم وهذا ما تؤيده دراسة حجاج وآخرون (٢٠١٤) التي اشارت الى ان التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي جعل من الاتصال التنظيمي أكثر تعقيداً من ذي قبل (حجاج وآخرون، ٢٠١٤، ص ١٠).

وعلى الرغم من اهتمام الباحثان مثل الرفين وجوفمان (Erving Goffman) في مجال علم النفس بمشكلة الاتصال التنظيمي بشكل كبير وإدراكهم لأهميته في جميع المؤسسات سواء اكانت في القطاع الحكومي او الخاص. الا ان أي خلل في الاتصال بين افراد المؤسسة سوف يؤدي الى حدوث مشكلات كثيرة بين افرادها واعاقه تحقيق أهدافها. (Goffman,1961,p105)

فالحد من الاتصال التنظيمي بمجاليه الرسمي وغير الرسمي يؤدي الى عرقلة أهداف المؤسسة، ويسبب المشاكل النفسية والاجتماعية والتنظيمية لأفرادها. فالمشكلات النفسية تتمثل بجعل الافراد يختلفون في احكامهم على الأشياء وبالتالي يؤثر على فهمهم لعملية الاتصال وسلوكهم التنظيمي، اما بالنسبة للمشكلات

الاجتماعية فضعف الاتصال يؤدي الى التأثير على التنشئة الاجتماعية للأفراد وبيئتهم وعلى قيمهم ومعاييرهم ومعتقداتهم، اما المشكلات التنظيمية فتبرز من خلال السلوك التنظيمي المتمثل في عدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب وضعف الإنتاجية والكفاءة داخل المؤسسة والتداخل بين التنفيذ (المغربي، ٢٠٠٤، ص ٢٤١-٢٤٢).

اذ ان أسلوب الاتصال التنظيمي المستخدم من قبل المؤسسة ينعكس على النمط الإداري الذي يتبناه الرؤساء فيها ويشمل على نوعين من أنواع الاتصال هما: (الاتصال الرسمي، الاتصال غير الرسمي) وأن اي ضعف في هذا النظام يعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى فشل عملية التطوير وشلل في نظم الاتصالات وتبادل المعلومات (نوفل، ١٩٧٩، ص ٣١).

اذ توصلت نتائج دراسة زروق وياسمينه (٢٠٠٩) وجود علاقة بين الاتصال التنظيمي السائد في المؤسسة والاحترق النفسي وتأثير ذلك على الروح المعنوية والاحساس بالضغط، فالاتصال التنظيمي غير الفعال يجعل الموظف غير قادر على بناء علاقات إنسانية جيدة قائمة على الفهم المشترك بينه وبين الرؤساء ويشعر حينها بتدني الروح المعنوية والتعرض للضغوط النفسية والمهنية التي قد تصل الى درجة الاحتراق النفسي لديه (زروق وياسمينه، ٢٠٠٩، ص ١٤٢-١٤٣).

ونظراً لأهمية عينة البحث المتمثلة بالموظفين العاملين في وزارة التعليم العالي العراقية والتي هدفها تحقيق التطور في قطاع التعليم العالي في البلاد، والمساهمة في وضع استراتيجية لتحقيق رصانة وتحسين النظام التعليمي العالي وتحديد الأهداف والسياسات التي تساعد في تطوير المؤسسات التعليمية وتعزيز جودة التعليم والبحث العلمي هي الأخرى، وكباقي المؤسسات الحكومية قد تعاني من مشكلة الاتصال التنظيمي مما جعل الباحثون ان يهتموا بهذه الفئة ودراستها باعتبارها من الفئات المهمة التي تنتمي الى مؤسسة رفيعة المستوى في المجتمع العراقي .

يتبين مما سبق ان مشكلة البحث قد ركزت على متغير الاتصال التنظيمي في تأثيره على الفرد في المجالين الرسمي وغير الرسمي ودوره في رسم حاضر ومستقبل المؤسسة من خلال تقدمها ونموها وتحقيق أهدافها والمهام المنوطة بها والذي يعطي لها الدافع في الحفاظ على بقاءها ورفقيها.

لذا ركزت مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل الاتي: هل يمتلك الموظفون في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الاتصال التنظيمي؟

ثانياً: أهمية البحث

يعد الاتصال التنظيمي من الموضوعات التي لاقت اهتماماً واسعاً من الباحثين والمختصين مثل (تشستر برنارد وايفان وولمان ولي جونسون) في السلوك الانساني عموماً والسلوك التنظيمي والإدارة خصوصاً، وله آثار ايجابية على الأداء التنظيمي والنجاح في العمل. وتظهر أهمية هذا الاتصال في جميع المؤسسات سواء كانت حكومية او أهلية لحاجة تلك المؤسسات الى نظام متطور يتوافق مع التقدم الحاصل في الانظمة التكنولوجية وعالم الاتصالات لكونه طريق لتحقيق اهداف ونجاح المؤسسة.

ويعد تشستر برنارد (Chester Barnard,1968) أول الكتاب الذين أهتموا بالاتصال التنظيمي في المنظمات الاقتصادية الكبيرة ، وقد نظر إلى الاتصال التنظيمي كوسيلة يرتبط بواسطتها أفراد المنظمة مع بعضهم البعض من أجل تحقيق هدف أساسي معين و لا زال هذا المفهوم يكون الوظيفة الأساسية لعملية الاتصال فلا يمكن لنشاط جماعة أن يأخذ مكانته دون تبادل المعلومات الضرورية. وقد اشار الى ان الاتصال التنظيمي من الوظائف الهامة لأي مؤسسة تتطلب التنسيق بين الجانب الرسمي وتقبل الجانب غير الرسمي مع اختيار الأشخاص المناسبين (Hafsi, 1990,p.221).

والاتصال التنظيمي الفعال Effective organizational communication أمراً بالغ الأهمية لنجاح أي مؤسسة، لأنه يسهل مشاركة المعلومات والأفكار، ويعزز التعاون والعمل الجماعي، ويمكّن المؤسسة من التكيف مع الظروف والتحديات المتغيرة، كما يلعب دوراً حيوياً في بناء العلاقات والحفاظ عليها داخل وخارج المؤسسة بما في ذلك

علاقاتها مع المؤسسات الأخري (Rajhans, 2012, p. 81).

بالإضافة إلى ذلك اشارت دراسة كارر وآخرون (٢٠١٥) إلى أن الاتصال التنظيمي الفعال يمكن أن يحسن الرضا الوظيفي والاستقرار الانفعالي للموظفين Carr & (et al., 2015, p. 46).

كذلك فإن الاتصال التنظيمي يمكن أن يقلل من العزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة بين الموظفين، مما يمكن أن يساهم في تحسين الصحة النفسية وكذلك انتاجيتهم Wright, (2005, p.123).

وعلاوة على ذلك، أشار كاسبر وآخرون (Kasper&et al., 2001) أن الاتصال التنظيمي يمكن أن يحسن الثقة والتعاون داخل المؤسسة، مما يؤدي إلى تحسين نتائج الصحة النفسية (Kasper&et al., 2001, p.235).

ولأهمية الاتصال التنظيمي تم دراسته على مستويات مختلفة، بما في ذلك الاتصال بين الافراد (فردياً)، والاتصال الجماعي.

اذ يركز الاتصال بين الأفراد على الاتصال بين الأفراد داخل المؤسسة، مثل اتصال المدراء والموظفين أو بين الزملاء مع بعضهم البعض (Singh, 2014, p. 36). بينما يركز الاتصال الجماعي على التواصل داخل مجموعات أو فرق صغيرة، اما الاتصال التنظيمي فيركز على التواصل داخل المؤسسة ككل وبين المؤسسة وأصحاب المصلحة الخارجيين (Cooren & et al., 2011, p. 1149).

وقد اشار كارتيير وآخرون (Kantar & et al., 2014) أن الاتصال الجيد داخل المؤسسة يمكن أن يكون ذا أهمية ويقلل من مستويات التوتر والقلق لدى الموظفين (Kantar & et al., 2014, p.87-102).

ولأهمية الاتصال التنظيمي تمت دراسته مع متغيرات أخرى مثل مناخ الاتصال communication climate، والذي يشير إلى البيئة الشاملة وجودة الاتصال داخل المؤسسة. يتميز مناخ الاتصال الإيجابي بالاتصال المفتوح والصادق والاحترام المتبادل بين الأفراد، بينما يتميز مناخ الاتصال السلبي بالدفاع والصراع وانعدام الثقة و يمكن أن يكون لمناخ الاتصال تأثير كبير على الأداء التنظيمي ورضا الموظفين، حيث أنه يؤثر على الطريقة التي يتفاعل بها الناس مع بعضهم البعض وكيف يرون المؤسسة (Boster & et al, 1986, pp. 83-84).

ويرى عشوي ان الاتصال الذي يحدث ضمن المؤسسة ما هو سوى عملية هادفة تتم بين طرفين او أكثر لتبادل المعلومات والآراء والتأثير في المواقف والاتجاهات (عشوي، ١٩٩٢، ص ١٤١).

وفي معظم الاحيان تتوقف الحالة المعنوية والعلاقات الإنسانية في مختلف المستويات التنظيمية على فاعلية كفاءة الاتصال داخل المؤسسة لذا فان ضمان استمرارية وتطوير المؤسسة هو تحقيق التعاون والتفاعل والانسجام بين مختلف اطرافها، ويرتبط الاتصال التنظيمي مع متغير كفاءة الاتصال التي تشير إلى القدرة على الاتصال بشكل فعال في سياق معين. إذ لا تقتصر كفاءة الاتصال على القدرة على إرسال الرسائل واستلامها فحسب، بل تشمل أيضاً القدرة على التكيف مع المجتمعات المختلفة (Wright et al, 2013, p. 41).

بالإضافة إلى ذلك، يشير إلى أن الاتصال التنظيمي يلعب دوراً مهماً في تعزيز الصحة النفسية لدى للموظفين، لا سيما فيما يتعلق بخلق بيئة عمل صحية وداعمة للفرد. اذ ان العلاقة بين الاتصال التنظيمي والصحة النفسية تتم من خلال الاستخدام الفعال للاتصال والذي يرتبط بمجموعة من الوعود والالتزامات التنظيمية الحقيقية، بالإضافة إلى تبادل أكثر إنصافاً وتأثيراً أكثر إيجابية للسياسات والممارسات التي تتخذها المؤسسة على مواقف الموظفين وسلوكهم (Guest & Conway, 2002, p.22).

توصلت دراسة (بوعطيط، ٢٠٠٨) إلى التعرف على العلاقة بين الاتصال التنظيمي والأداء الوظيفي لدى الافراد باعتبار أن لهم دور كبير في أدائهم الوظيفي في تحقيق أهداف المؤسسة، ولقد جاءت نتائج الدراسة الى وجود نمطين من الاتصال النازل والصاعد داخل المؤسسة وانسياب الاتصال بين الإدارة والافراد. كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين الاتصال الصاعد والأداء الوظيفي

(بوعطيط، ٢٠٠٨، ص ١٤٦).

وتبرز الأهمية النظرية من خلال النقاط الآتية:

١- ان دراسة الاتصال تحظى بأهمية ومسؤولية كبيرة تعكس طموحات وتطلعات الباحثان في جمع المادة العلمية التي يمكن الاستفادة منها كحقل معرفي وإضافة جديدة للمعرفة النظرية يضاف الى المادة النظرية التي توصل اليها الباحثين الذين سبقونا في هذا المجال.

٢- اعتماد المنهج الوصفي سيثري المعرفة العلمية في مجال الاتصال التنظيمي. بينما تبرز الأهمية التطبيقية من خلال النقاط الآتية:

١. عن طريق اعداد المقياس الموضوعي للمتغير والتي يمكن الاستفادة منها في التعرف على قياس متغير البحث الأساسي وهو الاتصال التنظيمي
٢. ان النتائج التي سوف يتم التوصل اليها يمكن الاستفادة منها من قبل الباحثين والقائمين على دراسة هذا المتغير في مجال العمل والوظيفة في القطاع الخاص
٣. ان نتائج هذا البحث سوف تفسح المجال لأجراء دراسات مستقبلية تتخذ من البحث الحالي منطلقاً لها خصوصاً في مجال علم النفس التنظيمي وعلم نفس العمل والادارة.

ثالثاً: أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

- ١-الاتصال التنظيمي لدى موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- ٢-دلالة الفروق في الاتصال التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى) لدى موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

رابعاً: حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في مقر الوزارة من (الذكور والاناث) في مدينة بغداد للعام ٢٠٢٣ م.

خامساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الاتصال التنظيمي Organizational Communication:

مصطلح الاتصال مشتق من الكلمة اللاتينية "التواصل Communicare"، والتي تعني "المشاركة" أو "التشارك" (Ojebuyi & Amusa, 2013, p.1-26)، اما مصطلح التنظيمي فهو مشتق من الكلمة اليونانية "Organon" والتي تعني "أداة" يعطي الجمع بين هذين المصطلحين فهماً واسعاً لمفهوم الاتصال التنظيمي: "الذي يعني مشاركة المعلومات والأفكار والرسائل داخل هيكل أو نظام منظم" (Torp, 2018, p.1-5).

وقد عرف الاتصال التنظيمي من قبل:

-برنارد **Barnard, 1968** "بانه نظام تعاوني متكامل يشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والبيولوجية التي تساهم في نقل وتحويل الآراء والأفكار عبر القنوات الرسمية وغير الرسمية مستهدفة خلق التماسك بين وحدات ومكونات البناء التنظيمي للمؤسسة وتحقيق أهدافها" (Chester Barnard, 1968, p.11)

وقد اعتمد الباحثان على هذا التعريف النظري والمجالات التي انبثقت من نظريته هما: (الاتصال الرسمي، الاتصال غير الرسمي).

اما التعريف الاجرائي (الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب اثناء اجابته على مقياس الاتصال التنظيمي المعد لهذا الغرض).

الإطار النظري

يعد الاتصال التنظيمي من المفاهيم المهمة التي حظيت باهتمام نظريات علم النفس والعلاقات العامة وإدارة الأعمال. وتتركز نظريات الاتصال التنظيمي حول دراسة التفاعلات بين الأفراد داخل المؤسسات وكيفية تأثيرها على الأداء والإنتاجية والرضا عن العمل. وتشمل على العديد من النظريات مثل نظريات الاتصال التنظيمي الكلاسيكية

(نظرية البيئة المؤسسية، نموذج البناء الاجتماعي، ونظرية التبادلية الاتصالية، ونظرية النظام التعاوني).

وقد قدم العديد من الباحثين دراسات مهمة في هذا المجال. وتحاول هذه النظريات توضيح كيف يمكن تحسين الاتصالات داخل المؤسسات وتحسين أداء المؤسسات والافراد، وتحقيق أهداف المؤسسات بشكل أفضل (Keyton, 2017, p. 507).

نظرية النظام التعاوني (Theory of Cooperative System 1968) (النظرية المتبناة)

يعد تشيستر برنارد **Chester Barnard 1968** عالماً أمريكياً ومؤلفاً معروفاً بإسهاماته في النظريات التنظيمية والإدارية التي تستند إلى بعض المفاهيم الهيكلية للتنظيم والتعاون مثل: (التنظيم الرسمي وغير الرسمي) وقد ظهرت أفكار هذه النظرية (نظرية النظام التعاوني) في كتابه "وظائف السلطة التنفيذية **The Functions of the Executive**" عام (١٩٦٨) (Nikezić et al., 2016, p. 127). التي شكلت اسهاماً كبيراً في فهم كيفية تحقيق التعاون والعمل الجماعي واعتبرت العوامل الاجتماعية والاتصال بين الافراد جوانب أساسية لتحقيق الأهداف المشتركة داخل المؤسسات و توفير بيئة داعمة للتعاون وتحفيز الافراد كجزء أساسي من النظرية وهذه النظرية تعد كأحد النظريات المرجعية في مجال الإدارة والتنظيم حتى يومنا هذا ولا تزال نظرية برنارد حتى وقتنا الحاضر قيمة للغاية ومناسبة لفهم طبيعة المؤسسة بشكل افضل (Bernard, 1968, pp. 46-65).

وقد ركزت نظرية برنارد للاتصال التنظيمي حول مفهوم "النظام التعاوني **Cooperative System**" وهو النظام الذي يتصرف فيه الافراد بعقلانية باسم الهدف المشترك (Levitt & March, 1995)، أما التعاون هو العملية الإبداعية التي لا غنى عنها للأفراد. وهذه الأنظمة تعد قوى مؤثرة على العمل الفردي منها القوة التي تعزز تسهيل التعاون والأخرى التي تعزز الحفاظ على التعاون فقد يحاول الفرد متابعة العمل بمفرده او

مع الآخرين الذين يعملون معه على نفس العمل من خلال التفاعل الذي يمكنهم من تحقيق الهدف بشكل أسرع (Levitt & March,1995,pp.11-37).

لذا فهو عبارة عن انسجام بين العوامل الفيزيائية والبيولوجية والاجتماعية لإنتاج نظام متكامل في هيكل فعال خاص ونظراً للتغير البيئي يقوم النظام التعاوني بتحديث ادواته الخاصة مثل أصحاب القرار والمؤسسات التنفيذية وترقيتها، ففعالية هذا النظام لا تعتمد على النشاط الفردي في الأساس بل على النظام ككل ولاستمرارية هذا النظام يجب تحقيق المستوى الذي ينجز به الافراد حاجاتهم ويلبون دوافعهم (Bernard,1968,p.65).

وقد أشار برنارد الى فكرة تحقيق التوازن بين الفرد والمنظمة التي ينتمي اليها اذ اكد على ثلاثة عوامل أساسية كمكونات للنظام التعاوني (فيزيائية وبيولوجية واجتماعية) وكالاتي:

اولاً: ان الفرد يعد كيان مادي مستقل وقد يرتبط مع كيانات مادية أخرى.

ثانياً: الجسد لا يعد ككائن حي ما لم يمتلك القدرة على الانسجام والتعايش لتحقيق التوازن الداخلي والديمومة

ثالثاً: الطبيعة الإنسانية تتطلب وجود علاقات اجتماعية بين افرادها فالإنسان كيان له ارتباطات مختلفة ونشاطات مع الآخرين وتتباين هذه النشاطات من انسان الى اخر وعملية التفاعل بين الكائنات البشرية يؤدي الى تطور وجودها الاجتماعي وتصبح أكثر رقياً عن سائر الكائنات الحية (Bernard,1968,p.22-45).

وقد تناول برنارد عدة جوانب مختلفة في نظريته في مجال العلوم التنظيمية كالاتي:

١- الجانب النفسي

يعد الجانب النفسي عنصراً هاماً في نظرية التعاون الاجتماعي حيث يركز برنارد على تأثير العوامل النفسية على التعاون والعمل الجماعي في المؤسسات والذي يشمل (المحفزات النفسية، الانتماء والهوية المشتركة، الثقة والتفاعل الاجتماعي، الرضا النفسي والمشاركة)

- **المحفزات النفسية:** يرى برنارد أن تلبية الاحتياجات النفسية للأفراد والتعاون الفعال فيما بينهم يعد عامل رئيسي في تعزيز المشاركة والنشاط الذاتي والانخراط مع الأفراد بالتالي، يجب على المؤسسة أن توفر المحفزات المناسبة مثل المكافآت والتقدير والفرص للنمو الشخصي والتطوير المهني.
- **الانتماء والهوية المشتركة:** يرى برنارد بأن الانتماء إلى المؤسسة والتعرف على الحالة النفسية لأفرادها هو جزء مهم من التعاون الاجتماعي. لذا يجب أن يشعر الأفراد بالانتماء والاندماج في المجموعة وأن يتم تعزيز الهوية المشتركة للفريق.
- **الثقة والتفاعل الاجتماعي:** يؤثر الجانب النفسي في بناء الثقة والتواصل الفعال بين الأفراد. يجب أن يتم تطوير الثقة بين الأعضاء وتعزيز التفاعل الاجتماعي من خلال توفير بيئة داعمة واحترام المشاعر والآراء والتواصل الإيجابي.
- **الرضا النفسي والمشاركة:** يشدد برنارد على أهمية تحقيق الرضا النفسي للأفراد في المنظمة، عندما يكون الفرد راضياً عن عمله وبيئته المهنية، فإنه يصبح أكثر استعداداً للمشاركة والتعاون. (Edmondson.,1999, pp.350-383).

٢- الجانب الاجتماعي

- الجانب الاجتماعي والعمل التعاوني يشكلان أساساً في نظرية النظام التعاوني. يهدف إلى تعزيز التعاون والتفاعل الإيجابي بين أفراد المنظمة وبين الفرق والأقسام المختلفة والذي يشمل (التفاعل والتعاون، الثقة والاحترام، التناغم والتكامل، المشاركة وصنع القرار).
- **التفاعل والتعاون:** ويعني به قدرة الأفراد على التفاعل والتعاون مع بعضهم البعض ويشكل جزءاً أساسياً من النظرية. يجب أن يكون هناك تبادل للأفكار والمعلومات والخبرات بين الأفراد وفرق العمل، ويجب أن يتم تشجيع العمل الجماعي والتعاون لتحقيق الأهداف المشتركة.

- **الثقة والاحترام:** أن الثقة والاحترام المتبادل بين الأفراد امراً حاسماً في بناء بيئة عمل تعاونية. لذا يجب أن يتم تعزيز ثقة الأفراد في قدرات بعضهم البعض وتقدير الآراء والمساهمات الفردية.
 - **التناغم والتكامل:** يهدف برنارد إلى تحقيق التناغم والتكامل بين أفراد المنظمة وبين الفرق المختلفة، لذا يجب أن يتم تحقيق التوافق والتوازن بين أهداف الفرد وأهداف المؤسسة العامة، وتعزيز التكامل بين الأقسام والوحدات المختلفة من خلال التفاعل والتعاون بين أفرادها.
 - **المشاركة وصنع القرار:** يشجع برنارد على مشاركة الأفراد في صنع القرارات المهمة. ويعتقد أن المشاركة في صنع القرار يؤدي إلى شعور بالانتماء والمسؤولية.
- (Hackman & Oldham, 1976, pp. 250-279)

٣- الجانب التنظيمي

- يركز هذا الجانب على فهم وتحليل التفاعلات والعلاقات داخل المؤسسات وكيفية تأثيرها على سلوك المؤسسة وأدائها، والذي يشمل (الهيكل التنظيمي والعلاقات الداخلية والقيادة والثقافة التنظيمية).
- **الهيكل التنظيمي:** تعد تنظيمات برنارد أنظمة اجتماعية معقدة، وتعمل على تحقيق الأهداف من خلال تنظيم الموارد المتاحة، وتوجيه الأعمال، وتحديد السلطات، والمسؤوليات. لذا يتم تنظيم الأفراد في الوحدات الإدارية المختلفة بحسب التدرج الوظيفي.
 - **العلاقات الداخلية:** تؤكد النظرية على أهمية التواصل والتعاون بين الأفراد والمجموعات داخل المؤسسة حيث يتم بناء العلاقات الداخلية بناءً على التعاون وتبادل المعلومات والموارد وتعزيز التفاهم والثقة بين الأعضاء.
 - **القيادة:** هي عنصراً حاسماً في بناء وصيانة النظام الاجتماعي للمؤسسة. لذا يتعين على القادة الفعالين أن يكونوا قادرين على بناء الثقة وتوجيه الأعضاء نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

- **الثقافة التنظيمية:** تشدد على أهمية تحديد سلوك الأفراد وتوجيههم. ويتم تشكيلها من خلال المبادئ والقيم والمعتقدات (Scott,2003, p.292).

وقد أشار برنارد الى أن المؤسسات مبنية على أساس التعاون الاجتماعي بين الأفراد، فالأصل ضروري في الحفاظ على هذه المؤسسات والى تعزيز هذا التعاون.

وقد عرف برنارد "المؤسسة **organization** " هي نظام من الأنشطة او الافراد المنسقة بوعي يتكون من فردين او أكثر لغرض مشترك وهي أحد الأنظمة التي يتكون منها النظام التعاوني (Bernard,1968,p.73). وهي النظام المسؤول عن إدارة التعاون بين الافراد، وتتألف من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الافراد والتي تتضمن الوظائف الإدارية والتنظيمية لجميع أنواع الأنشطة التعاونية بين الافراد (lino, 1991, p.131).

وقد أشار في نظريته الى أهمية السلطة التنفيذية في النظام التعاوني في تخصيص الموارد

وتوزيع الأنشطة داخل المؤسسة وهي ذات طابع رسمي في الاتصال التنظيمي ويجب ان يتقبلها جميع افراد النظام التعاوني ووفقا لبرنارد ان الافراد يمكنهم ممارسة السلطة عندما يتصرفون بشكل رسمي داخل المؤسسة وتتمثل وظائفها في صياغة وتحديد اهداف المؤسسة او تغيير الغرض التنظيمي منها (Bernard,1968,p.206).

ولهذه السلطة عامل أساسي في تحقيق التعاون وهو القيادة والعامل الاستراتيجي في التكامل الاجتماعي هو تطوير واختبار القادة وان مدى التعاون ونجاحه دليل على ان السلطة التنفيذية متطورة بالفعل (Bernard,1968,p.291).

وهناك نوعان من السلطة التنفيذية هما سلطة الموقف وسلطة القيادة ويبقى تحديد السلطة من الفرد إذا قبل الاتصال من السلطة التنفيذية فانه يؤكد سلطته وتعتمد هذه السلطة على كل من الموقف الشخصي التعاوني ونظام الاتصال المتبع (Bernard,1968,p.217).

اما فيما يتعلق بالمنظمة فقد أشار برنارد على انها جهاز من التعاون بين الموظفين وبين جمهور المستهلكين والموردين واعتبرها نظام متكامل وطرح من خلالها التنظيمات

غير الرسمية وعلاقتها مع التنظيمات الرسمية كما عرف الفاعلية بانها تحقيق اهداف المنظمة عن طريق الافراد والإدارة العليا والتنسيق بين اقسامها (السويسي ،٢٠٠٤، ص٥٤)

وقد اشار برنارد على الطرق التي تمكن المدراء من تطوير منظماتهم في الأنظمة الاجتماعية التعاونية مع التركيز على تكامل العمل من خلال الاتصال بين الأهداف والاهتمام الخاص بدافع العامل نحو العمل وقد أكد أن السلطة الإدارية تعتمد على المهارات الوظيفية التي يمتلكها الافراد وليس على الموقع الهرمي للتدرج ضمن المؤسسة. إذ يرى ان الاتصال بين الافراد في المؤسسة هو نوع من السلطة عندما يمكن الفرد من فهم ذلك الاتصال والذي هو لا يتعارض مع هدف المؤسسة الرئيس ويرى أنه متوافق مع مصلحته الشخصية بصورة عامة ويكون الفرد قادراً عقلياً وجسدياً على الامتثال له، أن المؤسسات يجب أن يكون لها هدف واضح أو "هدف مشترك" لضمان أن جميع الأفراد يفهمون ويلتزمون بالأهداف التنظيمية. تلتزم المؤسسات بقنوات الاتصال "الرسمية" و "غير الرسمية"، حيث تلتزم القنوات الرسمية بالتسلسل الهرمي والهيكل التنظيمي المعمول بهما، في حين أن القنوات غير الرسمية تكون أكثر تلقائية ويمكنها تجاوز الخطوط الرسمية للسلطة (Gabor & Mahoney, 2013,pp.13-21).

الاتصال الرسمي وغير الرسمي في المؤسسات.

تُعَد دراسات الاتصال الرسمي وغير الرسمي في المؤسسات والتي تبنت أفكار برنارد أساساً مهماً في فهم تطبيقات الاتصال في داخل المؤسسات. وهذه الدراسات عملت على استكشاف القيمة والفوائد المحتملة لكل منهما وتوضيح التفاعلات بينهما. وقد قدمت الدراسات نظرة متعمقة على دور الاتصال الرسمي وغير الرسمي في المؤسسات وساهمت في توسيع فهمنا لتطبيقات برنارد وأفكاره. من خلال فهم التفاعلات بين هذين النوعين من الاتصال، يمكن للمنظمات تعزيز الأداء وتحسين جودة العمل والتعاون بين الأفراد وكالاتي:

١- الاتصال الرسمي في المؤسسة (Formal Communication):

المؤسسات التي تتبع الاتصال الرسمي تعمل على تحقيق أهداف محددة، وتضم أنظمة للاتصال بين الافراد وانظمة للحوافز والمسؤوليات. وقد ناقش بارنارد طبيعة المؤسسة الرسمية كالآتي:

أولاً: اذ اشار إلى أنه من المفيد تمثيل المؤسسة التي تتبع الاتصال الرسمي لأنها في الأساس مجردة وغير مادية، لذا من المفيد فهمها عن طريق ربطها بشيء ملموس. اذ يعتقد الناس على ربط المؤسسة بأفرادها او بموظفيها. يرفض بارنارد فكرة أن المؤسسة هي مجموعة من الأشخاص يسمى "الافراد" ويتبنى بارنارد فكرة أن المؤسسة تتكون من مساهمات الموظفين "النشاطات". ويسمي بارنارد الذين يساهمون في المؤسسة ذات الاتصال الرسمي بـ "المشاركين" على عكس كلمة "الافراد". وهي لا تشمل المشاركين فقط من المدراء والموظفين وانما أيضا المراجعين وأصحاب المصلحة من العملاء.

ثانياً: استخدم بارنارد في نظريته للمؤسسات مجال الجاذبية أو المجال المغناطيسي كتشبيه للمنظمة الرسمية، حيث تتكون المؤسسة من تفاعلات بشرية مركزية ولا تحتوي على أي مكونات، وتعتمد على الطاقات الموجودة لدى الأشخاص الذين يعملون بها (Bernard,1968,p.112).

ثالثاً: من المهم معرفة المساهمات المقدمة للمؤسسة، حيث تصبح المساهمات ملكاً للمؤسسة بمجرد تقديمها. وعلى الرغم من أن المساهمات تأتي من الأفراد المختلفين، يتم تنسيقها بشكل مركزي في المؤسسة الرسمية، مما يجعل الجوانب البارزة للمنظمة غير شخصية وتكتسب استقلاليتها بطريقة مختلفة عن مساهماتها.

رابعاً: المؤسسة التي تتبع النظام الرسمي هو نظام موحد، لذا فإنه من المفيد فهم الخصائص العامة لهذا النظام (Bernard,1968,p.113).

وقد اشار بارنارد الى إن "النظام هو شيء يجب التعامل معه ككل وان كل جزء منه متصل بالجزء الاخر وهي مترابطة ومتعاونة ومتشاركة". وان أي تغيير في أي جزء يسبب تغيرا في الكل. وبالتالي يعد (بارنارد) المؤسسة الرسمية نظام مستقل، فالالاتصال

الرسمي هو الذي يتبع قنوات رسمية وأساليب محددة في المؤسسة، مثل البريد الإلكتروني والاجتماعات المقررة مسبقاً، ويعتمد الاتصال الرسمي على القيادة والهيكل التنظيمي، حيث تتم إعادة توجيهه من الإدارة إلى الموظفين ومن ثم إلى المستوى التنفيذي الأدنى (Gabor & Mahoney, 2013 p.3-4).

٢- الاتصال غير الرسمي في المؤسسة (Formal communication): يشير إلى تلك القنوات التي لا تتبع الهيكل التنظيمي المحدد في المؤسسة ويمكن أن تتضمن النقاشات الطارئة والمحادثات العرضية فقد اشار بارنارد (١٩٦٨) إلى أن هذا النوع من الاتصال يمثل مجموعة من الاتصالات والتفاعلات الشخصية والتجمعات المرتبط بها الافراد ويمكن ان تكون ردود الأفعال فيها لا واعية وهو يركز على أهمية تبادل المعلومات والتفاعل داخل المؤسسة. (Bernard, 1968, pp.115-116).

وقد اكتشفت بعض هذه الدراسات كيف يمكن للاتصال غير الرسمي أن يسهم في تعزيز التعاون وتبادل المعرفة بين الأفراد داخل المنظمات، مما يؤدي إلى تحسين الأداء التنظيمي (بوسعيدي وآخرون، ٢٠١٦، ص ٧٨). بينما قامت دراسات أخرى بتحليل تأثير الهيكل التنظيمي على جودة الاتصال غير الرسمي، مع التوصية بتبني هياكل مسطحة لتعزيز الاتصال الأفقي والرأسي (Lai, 2016, p. 328).

كما ان التطور التكنولوجي كان له أثر أيضاً على الاتصال غير الرسمي في المؤسسات. تبحث بعض الدراسات في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين هذا النوع من الاتصال وتعزيز التعاون وتبادل المعرفة بين الموظفين (بركات، ٢٠٢٣، ص ٢٤١).

تشير دراسة ايركن (Ergen, 2010) إلى العوامل التي تؤثر على تبني الاتصال غير الرسمي في المؤسسات وتوفر توجيهات حول كيفية التعامل مع الموارد المحدودة للاتصال، ويساهم البحث الحالي بفهم أفضل للتحديات المرتبطة بإدارة الاتصال الرسمي وغير الرسمي وتحسين القرارات الإدارية المتعلقة بهما (Ergen, 2010, pp.8-9).

منهج البحث

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، لكونه المنهج الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات والتعبير عنها بشكل كمي (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٣٥٠). ولتحقيق اهداف البحث الحالي كان لابد من تحديد مجتمع بحثه، واختيار عينة ممثلة لذلك المجتمع واعداد أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية تتناسب مع ثقافة عينة البحث المتمثلة بالموظفين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من أجل تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً.

مجتمع البحث

مجتمع البحث يمثل مجموعة من العناصر الكلية التي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج بحثه عليها (عودة والخليلي، ١٩٨٨، ص ١٥). تمت الموافقة على تزويد الباحثان بأعداد الموظفين العاملين في اقسام وزارة التعليم العالي في مدينة بغداد بشكل عام والبالغ عددهم (٢٢١٤) موظفاً وموظفة للعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣ والذين يتوزعون بواقع (٨٠٣) من الذكور ويمثلون نسبة ٣٦% من مجتمع البحث، و(١٤١١) من الاناث ويمثلن نسبة ٦٤% من مجتمع البحث، وكما مبين في الجدول (١).

الجدول (١)

اعداد الموظفين العاملين في اقسام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على وفق متغير

الجنس

الجنس		وزارة التعليم العالي
803	ذكور	اعداد الموظفين في اقسام وزارة التعليم العالي بمدينة بغداد
1411	اناث	
2214		المجموع

عينة البحث

عينة البحث هي جزءاً من مجتمع البحث تمثل خصائص ذلك المجتمع (داوود وعبد الرحمن، ١٩٩٠، ص ٨٧). وقد تألفت عينة البحث الحالي من (٤٠٠)

الاتصال التنظيمي لدى موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

موظفاً وموظفة موزعين على اقسام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في مدينة بغداد وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المتناسب.

وقد بلغ عدد الذكور (١٤٥) موظفاً ويمثلون نسبة ٣٦% من عينة البحث، وبلغ عدد الإناث (٢٥٥) موظفة ويمثلن نسبة ٦٤% من عينة البحث على وفق متغير الجنس (ذكور، اناث). والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)

توزيع عينة البحث على وفق متغير الجنس

الجنس		وزارة التعليم العالي
145	ذكور	اعداد الموظفين في اقسام وزارة التعليم العالي بمدينة بغداد
255	اناث	
400		المجموع

مقياس الاتصال التنظيمي

تحديد وجمع فقرات المقياس:

لغرض تحديد وجمع فقرات مقياس الاتصال التنظيمي تم الرجوع والاستعانة بالأدبيات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث اذ قام الباحثان بأعداد مقياس الاتصال التنظيمي بالاعتماد على نصوص نظرية النظام التعاوني (برنارد، ١٩٦٨) الذي عرف الاتصال التنظيمي بانه: " نظام تعاوني متكامل يشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والبيولوجية التي تساهم في نقل وتحويل الآراء والأفكار عبر القنوات الرسمية والغير الرسمية مستهدفة خلق التماسك بين وحدات ومكونات البناء التنظيمي للمؤسسة وتحقيق أهدافها " Barnard, (1968, pp.3-290).

وقد قسم الاتصال التنظيمي الى مجالين (الاتصال التنظيمي الرسمي، الاتصال التنظيمي غير رسمي) بالإضافة الى ذلك تمت الاستفادة من بعض المقاييس السابقة العربية والأجنبية التي اعتمدت على نفس النظرية مثل: مقياس الاتصال التنظيمي (O'Reilly, 1974) و(بو عطيط، ٢٠٠٨) و (معنصر ٢٠١٧).

صياغة الفقرات:

من أجل صياغة فقرات مقياس الاتصال التنظيمي، اعتمد الباحثان على مراجعته لبعض المقاييس ذات الصلة بموضوع البحث من الأدبيات السابقة والانتفاع من بعضها، فضلاً عن الإطار النظري المتبنى

وفي ضوء ما تقدم، قام الباحثان بصياغة (٤١) فقرة لمقياس الاتصال التنظيمي بصيغته الأولية موزعة على مجالين رئيسيين هما:

- الاتصال التنظيمي الرسمي (Formal communication): بلغت عدد فقرات هذا الاتصال (٢١) فقرة

- الاتصال التنظيمي غير الرسمي (Informal communication): بلغت عدد فقرات هذا الاتصال (٢٠) فقرة وقد استند الباحثان عند صياغة الفقرات على شروط صياغة الفقرات حسب طريقة ليكرت

صلاحية الفقرات:

للتحقق من مدى صلاحية فقرات مقياس الاتصال التنظيمي (الصدق الظاهري) بصيغتها الأولية البالغة (٤١) فقرة والموزعة على مجالين رئيسيين وتعليماته وبدائله، إذ قام الباحثان بعرضها على (٢٠) محكماً من المختصين في علم النفس والقياس النفسي. وقد اعتمد الباحثان نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٠%) فأكثر لتحديد صلاحية قبول الفقرة والتي تم اعتمادها في الكثير من الدراسات السابقة، وبعد أن حللت آراء السادة المحكمين بشأن صلاحية فقرات المقياس، تم قبول (٣٩) فقرة لحصولها على نسبة الاتفاق المقبولة، وحذف فقرتان من المقياس لعدم حصولهما على النسبة المقبولة وقد توزعتا على المجالين الاتصال التنظيمي الرسمي وغير الرسمي.

العينة الاستطلاعية:

سعى الباحثان التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس وسهولة فهم الفقرات وتشخيص الغموض فيها وحساب الوقت، فقد تم تطبيق المقياس على (٢٠) موظفاً وموظفة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتبين للباحث أن التعليمات كانت

مفهومة وأن الفقرات كانت واضحة من حيث الصياغة والمعنى، وأن معدل الوقت المستغرق للإجابة تراوح بين (١٠-١٢) دقيقة.

تصحيح المقياس:

لتصحيح المقياس وضع الباحثان اربعة بدائل للإجابة وهي: (دائماً، غالباً، احياناً، ابداً) عن كل فقرة من فقرات المقياس عندما تكون بالاتجاه الإيجابي (مع الظاهرة) وتتوزع عليها الأوزان (٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. اما الفقرات ذات الاتجاه السلبي (ضد الظاهرة) أخذت الترتيب المعاكس لهذه الأوزان (١، ٢، ٣، ٤) وبذلك تكون اعلى درجة نظرية ممكن ان يحصل عليها المستجيب (١٥٦) درجة واقل درجة نظرية ممكن ان يحصل عليها المستجيب (٣٩) درجة اما الوسط النظري للمقياس (٩٧.٥).

بعدها تم تحليل الفقرات للحصول على بيانات لحساب القوة التمييزية للفقرات على وفق طريقة المجموعتين المتطرفتين (الموازنة الطرفية) وطريقة الاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية) وهما إجراءين مناسبين في تحليل الفقرات لأنهما يقدمان أعلى تمايز وأكبر حجم ولذلك لجأ الباحثان إلى كلتا الطريقتين في تحليل فقرات مقياس الاتصال التنظيمي.

أ. طريقة المجموعتين المتطرفتين (Extreme groups method)

يتم حساب القوة التمييزية (Discrimination Power) بهذا الأسلوب عن طريق استبعاد الفقرات التي لا تُميز بين المستجيبين والابقاء على الفقرات التي تُميز بين الافراد (Nunnally & Bernstein, 1994, p.443).

وبناءً على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس تم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا (تايلر، ١٩٨٣، ص ١٣٤).

وقد بلغ عدد الاستثمارات لكل مجموعة (١٠٨) استمارة. وبهذا بلغ عدد افراد المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا (٢١٦) مستجيباً. بعدها تم استخدام معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة العليا

ودرجات المجموعة الدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦).

وقد كانت الفقرات جميعها مميزة في قياس الاتصال التنظيمي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤).

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

يُعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشرا لصدق الفقرة ومؤشرا لاتساق الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية (Allen & Arour, 1993, p.124).

وباستعمال البيانات ذاتها التي اعتمدت في طريقة المجموعتين المتطرفتين تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له. وعند اختبار دلالة معاملات الارتباط باستعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) اظهرت ان معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨)

وكانت جميع فقرات المقياس مميزة مؤلفا من (٣٩) فقرة اذ لم يتم حذف أي فقرة منه

ب- مؤشرات الثبات:

تم استخراج معامل الثبات لمقياس الاتصال التنظيمي بطريقتين هما: طريقة الاختبار - اعادة الاختبار (Test-Retest Method) وبلغ (0.80) ، وبطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وبلغ (0.85) . وبعد تلك الاجراءات أصبح المقياس يتألف من (٣٩) فقرة بصيغته النهائية

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي هي كالآتي:

١ - الاتصال التنظيمي لدى الموظفين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات العينة البالغ عددهم (٤٠٠) موظفاً وموظفة على مقياس الاتصال التنظيمي قد بلغ (١٠٢.٨٩٧٥) درجة بانحراف

الاتصال التنظيمي لدى موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

معياري مقداره (١٢.٨٥٢٢) درجة، بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (٩٧.٥) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨.٣٩٩) درجة ، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) درجة تبين أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩)، مما يشير إلى أن أفراد عينة البحث من موظفي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لديهم اتصال تنظيمي، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والوسط

الفرضي لمقياس الاتصال التنظيمي

مستوى الدلالة (٠.٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	١.٩٦	٨.٣٩٩	٣٩٩	٩٧.٥	١٢.٨٥٢٢	١٠٢.٨٩٧ ٥	٤٠٠

- القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) تساوي (١.٩٦)

أن النتيجة التي يظهرها الجدول (٣) يشير إلى إن الموظفين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لديهم الاتصال التنظيمي، وهذا يتسق مع التنظير الذي ورد في نظرية برنارد التي أشارت إلى إن الاتصال التنظيمي يتحقق لدى الافراد عندما تكون المؤسسات مبنية على أساس التعاون الاجتماعي بين الأفراد، فالالاتصال ضروري في الحفاظ على هذا التعاون وتعزيزه، كما اشارت النظرية الى أن السلطة الإدارية تعتمد على المهارات الوظيفية وليس على الموقع الهرمي. اذ يقبل الفرد في المؤسسة الاتصال كنوع من السلطة عندما يتمكن الفرد من فهم الاتصال وان ذلك لا يتعارض مع هدف المؤسسة الرئيسي.

ويرى برنارد أنه متوافق مع المصلحة الشخصية للفرد بصورة عامة ويكون الفرد قادراً عقلياً وجسدياً على الامتثال له (Bernard, 1968, pp. 215-235).

٢ - دلالة الفروق في الاتصال التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر - انثى):
لتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الموظفين ودرجات الموظفات على مقياس الاتصال التنظيمي كلاً على حدة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لعينة الذكور البالغ عددهم (١٤٥) موظف (١٠٢.٥١٧) درجة بانحراف معياري قدره (١٢.٥٥٣) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة الاناث (٢٥٥) موظفة (١٠٣.١١٣) درجة بانحراف معياري قدره (١٣.٠٣٨) درجة. وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، اظهرت نتائج التحليل الاحصائي بأنه لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الاتصال التنظيمي، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط درجات الموظفين والموظفات في

الاتصال التنظيمي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكر	١٤٥	١٠٢.٥١٧	١٢.٥٥٣	٠.٤٩١	١.٩٦	غير دال
انثى	٢٥٥	١٠٣.١١٣	١٣.٠٣٨			

تشير النتيجة التي يظهرها الجدول (٤) إلى انه ليس هناك فرق في الاتصال التنظيمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

ويمكن ان تفسر هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري الى ان كلاً من الذكور والاناث في المؤسسة التنظيمية يخضعون الى نفس القوانين والأنظمة التي تحددها المؤسسة. وهذا يتفق مع ما جاءت به نظرية برنارد التي اشارت الى أهمية التعاون في تحقيق اهداف

المؤسسة بغض النظر عن جنس الفرد ويمكن اعتبار ذلك ان النظرية لا تفرق من ان يكون موظفاً او موظفة وتعدهم جميعاً عناصر متساوية في هذا النظام التعاوني الذي يضمن استمرارية نجاح المؤسسة وان كل منهم هو جزء من هذا النظام المؤسسي الذين يتعاونون فيه جميعاً لتحقيق نجاحه واستمراريته فهم يتشاركون بنفس الهدف والمسؤولية (Bernard,1968,pp. 215-235).

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي البحث بالآتي:
١. توجيه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي قسم التطوير والتدريب المهني عمل ورشات وندوات مستمرة لتطوير كوادرها الوظيفية فيما يتعلق بجوانب الاتصال التنظيمي وبشكل أوسع لتنمية قدراتهم الوظيفية.
 - ٢- على قسم الجودة والاعتماد الأكاديمي متابعة نتائج التطور الحاصل في مجال الاتصال التنظيمي واعتمادها جزءاً من تقييم الأداء لأغراض الترقية والترقية للموظف في الوزارة وتمنح له درجات تتعلق بالجانب التطور الوظيفي.

المقترحات:

- يقترح البحث اجراء الدراسات الآتية:
١. دراسة الاتصال التنظيمي وعلاقته بالمتغيرات الأخرى مثل التفاعل الاجتماعي، السلوك الجمعي، تنمية الابداع.
 ٢. الاتصال التنظيمي وعلاقته بسمات شخصية القائد.
 ٣. إثر نوع الاتصال التنظيمي (الرسمي، غير الرسمي) على تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في الجامعات العراقية.

مصادر البحث

- بوعطيط ، جلال الدين (٢٠٠٨): الاتصال التنظيمي وعلاقة بالأداء الوظيفي ، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية ، جامعة منتسوري، قسنطينية ،الجزائر.
- تايلر، ليونا. أ (١٩٨٣): الاختبارات والمقاييس، ترجمة سعد عبد الرحمن ومراجعة محمد عثمان نجاتي ، ط١ ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان
- داوود، عزيز حنا و عبد الرحمن، أنور (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي، بغداد، دار الحكمة للطباعة و النشر.
- زروق، ياسمينه (٢٠٠٩): الاتصال التنظيمي في جهاز الشرطة وعلاقته بالاحتراق النفسي ،رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر ببسكرة ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،الجزائر.
- السويسي ، عبد الوهاب (٢٠٠٤) الفاعلية التنظيمية : تحديد المحتوى والقياس باستعمال أسلوب لوحة القيادة ، جامعة الجزائر ، أطروحة دكتوراة ، فرع التسيير ، الجزائر.
- عشوي، مصطفى (١٩٩٢): أسس علم النفس التنظيمي الصناعي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- عودة، أحمد سليمان، و الخليلي، خليل يوسف (١٩٨٨): الإحصاء للباحث في التربية و العلوم الإنسانية، دار الفكر ، ط١، عمان: الأردن
- معنصر ، مروى (٢٠١٧): الاتصال التنظيمي وعلاقته بالولاء التنظيمي، مذكرة ماجستير تخصص علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بين مهدي ، الجزائر

- المغربي ، عبد الحميد (٢٠٠٤): جودة حياة العمل واثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي، بحث منشور، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، العدد ٢، الملحق ٢، ، جامعة الزقازيق مصر.
- ملحم ، سامي (٢٠٠٠) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، إربد، الأردن.
- نوفل، نبيل (١٩٧٩): معهد التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

- Allen, B. & Arour, E . (1993): construct validity of metacognition, (**Journal of psychology**) , Vol. 60 ،No. 5,124 –136.
- Barnard, C. (1968): **The Functions of the Executive.** (pp. 40–61). Cambridge: Harvard University Press. Blake
- Boster, F. J., Wigand, R. T., & Dillard, J. P. (1986):**Communication Climate and its Role in Organizations.**
- Carr, C. T., & Hayes, R. A. (2015):Social media: Defining, developing, and divining. **Atlantic journal of communication**, 23 (1), 46–65.
- Cooren, F., Kuhn, T., Cornelissen, J. P., & Clark, T. (2011): **Communication, organizing and organization** ,An overview and introduction to the special issue. *Organization studies*, 32 (9), 1149–1170
- Edmondson , A. C. (1999):**Psychological safety and learning behavior in work teams**, Administrative Science

Quarterly, 44(2),
350-383.

- Ergen, E. (2010): Workplace Communication, **A case study on informal communication network with in an organization.** Retrieved from: URL:<http://ergen.gr/files/WorkplaceCommunicationInformaICommunication-Framework.pdf>.
- Gabor, A., & Mahoney, J. T. (2013): **Chester Barnard and the systems approach to nurturing organizations** ,pp.13-21
- Goffman, E. (1961): **The presentation of self in everyday life.** New York: Anchor-Doubleday.p:107
- Guest, D. E., & Conway, N. (2002):Communicating the psychological contract, an employer perspective. **Human resource management journal**, 12 (2), 22-38.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976): **Motivation through the design of work**,Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hafsi Taieb, (1990):**Gérer L'entreprise Publique**, Opu, Alger, , p .221.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2013):*Organization theory, Modern, symbolic, and postmodern perspectives.* Oxford University Press.

- lino, H. (1991):**Chester Barnard and his images of organization,The Kyoto University Economic Review**,Memoirs of the Faculty of Economics, Kyoto University, 61(2), 131.
- Kasper–Fuehrer, E. C., & Ashkanasy, N. M. (2001): Communicating trustworthiness and building trust in interorganizational virtual organizations. **Journal of management**, 27 (3), 235–254.
- Lai, C. J. (2016):**The effect of individual market orientation on sales performance**, An integrated framework for assessing the role of formal and informal communications. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 24 (3), 328–343.
- Levitt, B., & March, J. G. (1995):**Chester I. Barnard And The Intelligence Of Learning**,In O. E. Williamson,*Organization Theory,From Chester Barnard To The Present And Beyond* Oxford University Press,pp. 11–37.
- Nikezić, S., Dželetović, M., & Vučinić, D. (2016):**Chester Barnard: Organisational–management code for the 21st century,Procedia–Social and Behavioral Sciences**, 221, 126–134.
- Nunnally, J & Bernstein, I. H. (1994):**Psychometric Theory**, (3rd ed.) USA, Congress.

- Rajhans, K. (2012): **Effective organizational communication, A key to employee motivation and performance**, Interscience Management Review, 2(2), pp. 81-85.
- Roberts, K. H., & O'Reilly, C. A. (1974). Measuring organizational communication. **Journal of Applied Psychology**, 59(3), 321-326
- Scott, W. R. (2003): **Organizations: Rational, natural, and open systems**, Prentice Hall, p.292
- Torp, S. M. (2018): **Metaphors in Organization**. The International Encyclopedia of Strategic Communication, p.1-5.
- Towers Watson (2012): **The Impact of Internal Communication on Employee Engagement**, pp.2-24
- Wright, K. B., Rosenberg, J., Egbert, N., Ploeger, N. A., Bernard, D. R., & King, S. (2013): Communication competence, social support, and depression among college students, A model of Facebook and face-to-face support network influence. **Journal of health communication**, 18(1), 41-57
- Wright, S. L. (2005): Organizational climate, social support and loneliness in the workplace, **In The effect of affect in organizational settings**, Emerald Group Publishing Limited, (Vol. 1, pp. 123-142)

الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة

ا.م. د سناء احمد جسام

الجامعة المستنصرية/كلية التربية/قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

Educational waste among middle school students

Dr. Sanaa Ahmed Jassam

Al-Mustansiriya University/College of

Education/Department of Psychological Counseling

and Educational Guidance

sanaa_ahmed5@uomustansiriyah.edu.iq

الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة

ا.م. د سناء احمد جسام

Educational waste among middle school students

Dr. Sanaa Ahmed Jassam

Al-Mustansiriya University/College of Education/Department of
Psychological Counseling and Educational Guidance

sanaa_ahmed5@uomustansiriyah.edu.iq

الكلمات المفتاحية: الهدر المدرسي

Educational waste

المخلص:

يستهدف البحث الحالي التعرف الى:

- الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- الفرق في العلاقة الارتباطية في الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

يتحدد البحث الحالي بدراسة الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مديرية التربية العامة الكرخ/ ١، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، اعتمدت الباحثة على نظرية **ريمون بودون** في بناء وتفسير الهدر المدرسي، تم التأكد من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري بعد عرض المقياس على مجموعه من المحكمين، وتم التأكد من ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار ، وتكون المقياس من (٢٠ فقرة)، استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة في تحليل البيانات فضلا عن الاستعانة بالحقيبة الاحصائية (spss) في تحليل البيانات ،وقد توصل البحث الحالي الى النتائج الاتية .:

١- ان افراد العينة لديهم هدر مدرسي.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس الهدر المدرسي ولصالح الذكور.

وقد خرج البحث الحالي بعدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract:

- The level of truancy among middle school students.
- The difference in the correlation relationship in truancy among middle school students based on the gender variable (males - females).

The current research focuses on studying truancy among middle school students in the Directorate of Education - Karkh/1. The study sample consisted of 200 male and female students. The researcher relied on Raymond Boudon's theory in constructing and interpreting truancy. The validity of the scale was ensured through face validity after presenting the scale to a group of experts. The scale's reliability was confirmed through test-retest method. The scale consisted of 20 items. The researcher used appropriate statistical methods for data analysis, as well as utilized the statistical package (SPSS) for data analysis. The current research reached the following results:

١. The sample individuals exhibit truancy.
١. There are statistically significant differences in the truancy scale, favoring males.

The current research provides several recommendations and suggestions.

الفصل الأول:

مشكلة البحث:

تعتبر ظاهرة الهدر المدرسي من اهم المشاكل التي تعاني منها دول العالم خاصة الدول العربية لما لهذه الظاهرة من آثار سلبية تؤثر على تقدم المجتمع وتطوره إنه حجر صلب ضده، خاصة أنه يساهم بشكل كبير وأساسي في انتشار الأمية وعدم اندماج الناس في المجتمع وتطوره، بحيث يصبح المجتمع مزيجاً من طبقتين متعلمة وطبقة غير متعلمة مما يؤدي إلى التأخير ، بسبب صعوبة التوافق بين مجموعتين في الأفكار والممارسة، لذلك كلاهما يعمل حسب رقبه (أبو اسعد، ٢٠٠٩: ٧٦).

الهدر المدرسي مشكلة تعليمية كبيرة يعيق تطوير أداء الجهاز التربوي، ويظهر بوضوح عدم التوازن في السياسة التربوية، مما يجعل الهدر المدرسي أنموذجاً لضعف الالتزام

وتكيف النظام التعليمي مع بيئته الاجتماعية الثقافية والاقتصادية والسياسية (Ramon, 1970: 56).

والآثار السلبية لهذه المشكلة ليس فقط نفسياً وتربوياً واجتماعياً، ولكن نتيجة لتقدم اقتصاديات التعليم والتدريب حيث دخلت في الجانب الاقتصادي وتسببت في الكثير من الهدر الاقتصادي في البعد المادي، بدأ الخبراء في التعرف على أسباب هذه المشكلة، منها تفاقم الأزمات وضعف مستويات الدخل الشهري للأسرة العراقية وعدم وجود وعي اجتماعي لدى أولياء الأمور في تربية أبنائهم تسرب الطلاب من المدارس وهذا ما أكدته دراسة (الربيعي وآخرون، 2008: 205).

وقد اشارت دراسة النوري (1988) ان الهدر المدرسي يحرم الطالب من التعليم كما يمنعه من الترقى الاجتماعي، كما انه يشكل خسارة للأسرة لأنها تفقد شخص يضيف الى الاسرة الإضافة المادية والمعنوية، كما يكلف الهدر المدرسي الدولة الكثير في سبيل محاربة الامية (النوري، 1988: 240).

إذ يقف الهدر المدرسي في وجه أي تقدم تبتغيه المجتمعات، حيث يحتل الطلاب المتسربين ادواراً ثانوية اجتماعية بل ادواراً هامشية لأنهم لا يتميزون بالكفاءة الإنتاجية المناسبة نتيجة لضعف المهارة الادائية والعقلية من جهة وضعف الخلفية الثقافية التي يمتلكونها من جهة أخرى (اشديفات، 1996: 5).

كما اشارت دراسة أبو ختلة (2011) ان للهدر المدرسي اثار كبيرة الخطورة تجاه الفرد والمجتمع تتمثل الخسارة الفادحة في الموارد، فضلاً عن تخرج مواطنين تنقصهم الكفاءة في أعمالهم وثقافتهم محدودة يمكن ان تنحرف عن عادات وقيم المجتمع (أبو ختلة، 2011: 42).

اشارت دراسة برج (2013) ان الهدر المدرسي مشكلة تعليمية تصيب جوهر التربية كما يظهر بوضوح بعدم توازن النظام التعليمي لأنه يحول دون تطوير أداء النظام المتضمن في السياسة التربوية، والذي يحول الهدر المدرسي إلى نمط عدم امتثال النظام التعليمي لبيئته الاجتماعية، واستنزاف كبير للموارد المادية والبشرية. الثقافية والاقتصادية

والسياسية التي تؤثر فيما يتعلق بتكوين رأس المال البشري، وهو جزء أساسي من مؤشرات التنمية البشرية (برج ٢٠١٣).

اعتبرت دراسة (بن عيسى، ٢٠١٦) ان الهدر المدرسي يعد هدراً كبيراً للتعليم وأثره سلبي على المجتمع وأبنائه، لأنه يزيد من نسبة الأمية والبطالة، ويضعف البناء الاقتصادي والإنتاجي للفرد والمجتمع، ويزيد من الاعتماد والاتكالية على الآخرين في المجتمع. ويسبب ضعف في تقديم الخدمات والاحتياجات وزيادة حجم المشكلات الاجتماعية وتحويل اهتمام المجتمع من البناء والاعمار والنمو والازدهار إلى الإصلاحات والمراكز العلاجية والإرشاد، إلخ كما يؤدي الهدر المدرسي الى التخلف والجهل ونتيجة لذلك تسود عادات بالية تحد من المجتمع وتعرقله (بن عيسى، ٢٠١٦).

وبعد اطلاع الباحثة على عدة دراسات التي تناولت الهدر المدرسي والتي تؤكد وجود هذه الظاهرة في كل المجتمعات العربية ولها تأثيرات سلبية على المجتمعات والافراد، ومن هنا ظهرت الحاجة لدراسة الهدر المدرسي، ومن هنا يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي على النحو الاتي:

هل ان ظاهرة الهدر المدرسي توجد لدى طلبة المدارس المتوسطة؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع نفسه من جوانبه المختلفة، كما تتمثل أهميته لكونه يمس احدى أهم الفئات في المجتمع الا وهي فئة طلبة المدارس المرحلة المتوسطة والتي ينظر اليها في اغلب الأحيان على انها عماد المجتمع واساسه الذي عليه تبنى وتتطور البلدان وإذ ما اهملت هذه الفئة فأن مصير المجتمع التخلف والجهل من جانب، اما الجانب الاخر الهدر المدرسي فيكتسب نفس أهمية هذه الفئة من المجتمع أولئك الذين يتركون المدرسة والكثير منهم يذهبون إلى العمل بدلاً من أن يكون لهم الحق في الدراسة الكاملة وممارستها واكتساب القيم والسلوكيات التي من خلالها يمكن أن يتكيف وينسجم اجتماعياً، يرى نفسه أمام عالم غير عالمه هو عالم الكبار يسرق منه كل حقوقه في حالة الهدر (أبو اسعد: ٢٠٠٩: ٥٤).

الهدر المدرسي ظاهرة موجودة في جميع دول العالم، فالمجتمع أو الواقع التربوي يكاد لا يخلو من هذه الظاهرة، لكن شدتها تختلف من مجتمع إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى سواء في المدينة أو في الريف كما ان هذه الظاهرة من أخطر الظواهر التي تضعف النظام التعليمي، حيث أن الضرر يلحق بالشخص نفسه ويتم اضعاف جزء كبير منه طاقة الفرد فتترك خيبة الأمل الفشل والضرر لحركة المجتمع ومشاريع التنمية الخاصة بهذا المجتمع وهذا هو أول ما يتطلب إعداد الموارد البشرية، عندما ننظر عن كثب إلى موضوع الهدر المدرسي نجد أن هناك أضرارا تسببها هذه الظاهرة لا يمكن تجاهلها لأنها تقضم جسم النظام التعليمي وتبتليها بعيوب تضعفها على مدار الأيام (Ramon, 1975: 56).

أشارت دراسة (فهيم، 1973) ان قلة الوعي الثقافي والظروف الأسرية والصعوبات التي تواجهها بعض العائلات، ومنها حالات الخلاف الأسري والطلاق في الأسرة، والاختلافات الأبوية الكبيرة، وحجم الأسرة، وزيادة عدد الأبناء في منزل صغير، والآباء المشغولون خارج المنزل، وساعات العمل الطويلة أو عدم القيام بواجبات الفرد بشكل كبير كل هذه العوامل ساهمت في انتشار هذه الظاهرة (فهيم، 1973).

كما اشارت دراسة (متولي 1987: 54) ان عدة ظروف ساهمت في زيادة الهدر المدرسي للطلبة وزيادة الجهل والتخلف والصعوبات الاقتصادية التي تواجه الاسرة وانشغال الآباء والأمهات بالعمل والمهنة التي يمتنونها ومتطلباتها من القوى العاملة وحاجة الآباء لمساعدة ابناءهم كقوى عاملة ساهمت في زيادة ظاهرة الهدر المدرسي (متولي 1987: 54).

لذلك من الضروري التحذير من مشكلة الهدر المدرسي وتوضيح أسبابه ومحاولة معالجته وإصلاحه ومنع انتشاره، ولأهمية التعليم الثانوي كأساس أساسي للمراحل القادمة من التعليم وأهمية دراسة مشاكل هذا التعليم وخاصة المشاكل التي تعمل على إهدار الطاقة البشرية والمادية في نظام التعليم، بما في ذلك مشكلة الهدر المدرسي ويساعد هذا البحث في توضيح مشكلة الهدر المدرسي حسب المعطيات المتعلقة بهذا الموضوع، لذا

فهو يضع أمام الجهات المعنية دراسة علمية لهذا الموضوع مع وضع المقترحات المناسبة للتخفيف منها.

ومن هنا تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية في :

١. أهمية طلبة المرحلة المتوسطة التي تستلزم المزيد من الاهتمام من قبل المتخصصون في الشأن التربوي ومن المجتمع بصورة عامة .
٢. يوفر البحث الحالي مقياس مناسب للبيئة العراقية يكشف الهدر المدرسي بما يضيف اداة يستعملها الباحث العراقي والمرشد التربوي في مرحلة التعليم الثانوي.
٣. يتعين على الباحثين إجراء دراسة عن علاقة الهدر المدرسي بمتغيرات أخرى مثل التنشئة الاجتماعية، الوعي الذاتي، التفكير الاسري،.... الخ.

اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

- الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- الفرق في الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

حدود البحث:

تحدد الدراسة الحالية بدراسة الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

تحديد مصطلحات:

الهدر المدرسي:

يعرفه (ريمون بودون ، ١٩٧٩):

" انه الجهد الفكري والمادي المبذول في مجال التربوي والتعليمي الذي يمنع الفرد من الوصول الى أهدافه المرسومة بشكل كامل من الناحية الكمية والنوعية" (ريمون بودون ، ١٩٧٩ : ٣).

التعريف الاجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس الهدر المدرسي الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني :اطار نظري عن الهدر المدرسي

نظرية ريمون بودون:

ركزت نظرية بودون على شرح ظاهرة الفشل الأكاديمي أو التسرب أو الهدر المدرسي وتستند هذه النظرية بشكل أساسي إلى موقع الفرد داخل الهيكل الاجتماعي بمعنى أن الهيكل الاجتماعي هو الذي يفرض خياراته على الفرد وبالتالي فإن قراراته مرتبطة بوضعه الاجتماعي وهو ما دفعه للقول الاختلاف في مجالات صنع القرار يتعلق الأمر بالوضع الاجتماعي أكثر من عدم المساواة الثقافية (Remon, 1979; 213).

ووفقاً له، فإن كل فرد يتصرف او يؤدي بناءً على بيانات المواقف التي يتواجد فيها، أي بنية البيئة الاجتماعية وموقعهم في هذا الهيكل (مارسيل، ١٩٨٦ :٢٢).

فالهدر المدرسي بشكل رئيسي يعود للاختلاف في صنع القرار فيما يتعلق بعلاقتهم بالوضع الاجتماعي، يفرض الوضع الاجتماعي للإنسان عليه نوعاً من الطموح الأكاديمي الذي يتوافق مع آماله ورغباته وطموحاته، يحدد الأفراد تطلعاتهم بالإشارة إلى المجموعات المكانية الاجتماعية التي ينتمون إليها، لأن الاختلاف في التعليم يعوضه التناثر في الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة. ليس ذلك فحسب، بل أيضاً في أهمية الموقف الاجتماعي الذي يطمح إليه الطالب المتوافق وفقاً لمستوى التعليم المعين، والذي يتوافق مع الوضع الاجتماعي والاقتصادي للعائلة لذلك، يصبح مفهوم المكان الاجتماعي تعبيراً ثقافياً عن الاستراتيجيات يرتبط بشكل خاص بالمستقبل والأهداف التي تحددها الأسرة لنفسها، ونتيجة لذلك تكون توقعاتها وقراراتها تتعلق برغبات وآمال ورغبات الاسرة (Remon, 1979; 297).

لذلك يصبح التدقيق في هذه المفاهيم مهمة منهجية اساسية تساعدنا على ربط الهدر المدرسي ورغبات الأسرة القائمة على المدرسة باعتبارها النواة الأولى وهكذا المجتمع ككل.

أسباب الهدر المدرسي:

بسبب تعقيد هذه الظاهرة من الصعب تحديد أسبابها الدقيقة. وهي تختلف بين الأسباب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والنفسية والتعليمية والجغرافية بالإضافة إلى ما هو شخصي دون أن ننسى مدى تأثير الجانب التربوي في هذه العملية (عنيس، ٢٠٠٦).

الأسباب الاجتماعية والأسرية والثقافية:

- بالنظر إلى أن الأسرة هي بشكل عام صمام أمان لحياة الطفل، فإن الجانب العائلي هو أحد أكثر الأسباب شيوعاً لهذه الظاهرة. يظل التقدم الأكاديمي للطفل ثابتاً طالما أن ظروف الأسرة هي نفسها، وبمجرد حدوث أدنى توتر في العلاقة بين الوالدين، تتحول حياة الأطفال إلى كابوس. يتسبب الطلاق والشجار المستمر بين الوالدين إلى ارتباك أكاديمي للطفل. ويسبب انحراف وتهرب الطالب من المدرسة وواجباته. في خضم عدم اهتمام الأسرة ومتابعتها للتقدم الأكاديمي للطفل فإنه يؤدي تلقائياً إلى التكرار المستمر ونتيجة لذلك الهدر المدرسي.

- تؤثر البيئة الخارجية التي ينمو فيها المتعلم على تقدمه الأكاديمي، والذي ينعكس في استمراره أو توقفه في مرحلة معينة من الدراسة بشكل أساسي، الأسرة التي يكون أفرادها أميين لا تهتم بالتعليم، وفي معظم الحالات الأطفال فقط يتخرج منه الذين يكتفون بالقليل من المعرفة حتى يكون هذا الشرط مثالاً من ناحية أخرى، تلعب العادات دوراً مهماً لأننا في العالم الريفي نجد أسراً لا تقبل تعليم الفتيات في أحسن الأحوال يوافق على إنهاء المرحلة الابتدائية ليتوقف نشاط الفتاة الأكاديمي في هذه المرحلة طالما أن منزل زوجها المستقبلي هو مكانها (عنيس، ٢٠٠٦).

الأسباب الاقتصادية:

بشكل عام يظهر الهدر المدرسي في الفقر والاحتياج بالفقر الذي قالوا إنه يكاد يكون جاحداً، هو سبباً للهدر المدرسي، لأن تكاليف التعليم المرتفعة تشمل شراء القرطاسية والكتب والملابس، وربما بعد المدرسة من سكن الأسرة وقد يحتاج الأب لمن يساعده في تحمل مصاعب الحياة، فيضع ابنه في عالم العمل بدلاً من إيجاد مقعد له في المدرسة.

الأسباب النفسية:

يتجلى ذلك في مشاكل اندماج الطلاب في البيئة المدرسية، وقدرتهم على المشاركة في المؤسسة التعليمية، وصعوبات التعلم التي يواجهونها وفقدانهم للثقة بالنفس من الأسباب النفسية المسببة للهدر المدرسي.

دور المؤسسة التربوية في الهدر المدرسي:

- من عيوب المناهج التقليدية أنها تحول الطلبة إلى أوعية لتلقي المعرفة، بغض النظر عن الأساليب التعليمية لنقل المعرفة. أضف إلى ذلك عدم وجود عناصر التشويق والإثارة والاهتمام بالقراءة للمتلقي والمعرفة البعيدة عن الواقع الملموس. كل هذا يقود الطالب إلى الشعور بالملل والإرهاق والتفكير في ترك مقاعد المدرسة.
- عدم مراعاة قدرات الطالب في تعليم يركز على المتوسط، حيث يشعر المتأخر دراسياً بأنه لا يهتم بالمعرفة المقدمة، فيفشل ويشعر بالضعف لدرجة أنه لن يفهم ما يتم تقديمه. لذلك يفضل الهروب من مدرسة غير قادرة على تزويده بمعرفة جديدة. وقد ينتشر الشعور بالضعف بمعنى أن الطالب لا يستطيع اللحاق بالمتعلمين في مستواه، وقد يحدث أن لا يستطيع الطالب تعلم بعض المواد التي يشعر بالضعف فيها، مثل المواد العلمية (الرياضيات، اللغة الإنكليزية....الخ).
- تغفل أنظمة الامتحانات قدرات الطلبة طوال العام الدراسي وتهمل أنشطتهم اليومية وتعتمد على نتائج الاختبارات الكتابية - فصلياً وسنوياً.
- ضعف قدرة بعض الطلبة على مواكبة وتيرة الدراسة.
- العلاقة السيئة بين المعلم والمتعلم.
- غياب الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية.
- ضعف جاذبية الواقع المدرسي وقلة الأنشطة المدرسية والترفيهية.
- عدم تناسب بعض المناهج الدراسية للأساتذة والمديرين مع متطلبات المدرسة والطلاب.

- ضعف البنية التحتية للمدارس، وفي هذا السياق، لا تزال العديد من المدارس، خاصة في المناطق الريفية هي مدارس طينية غير متصلة بشبكات مياه الشرب، ولا توجد بها مرافق صحية أو ليس بها كهرباء فضلاً عن الدوام المزدوج في اغلب المدارس. كل هذه الأسباب التربوية التي ذكرت وأسباب أخرى تلعب دوراً أساسياً في الهدر المدرسي كذلك تقلص دور المدرسة ورسالتها التربوية وفقدان الثقة في البيئة الاجتماعية والأسرية ويخلق العزلة في نفوس الطلاب (مومن، ٢٠١٠: ٣٧).

انعكاسات الهدر المدرسي:

عواقب الهدر المدرسي على نطاق واسع ليست سلبية فقط على طلبة المدارس والجامعات، لكنه يؤثر على الاقتصاد عمومًا. الهدر من المدرسة الثانوية تتحول إلى خسائر والضغط على النظام الاجتماعية وبطء في النمو الاقتصادي ونقص العمالة الماهرة. ومن النتائج المباشرة للهدر المدرسي تأخر التعليم من جهة، وزيادة نسبة الأمية من جهة أخرى، الأمر الذي جعل البلاد تحتل مرتبة متدنية في مؤشرات التنمية البشرية. والهدر المدرسي آفة تؤثر سلباً على التنمية والتقدم في البلدان، لأنها تستنزف موارد البلاد البشرية والمادية (تحديات العالم العربي، ٢٠١٢: ١٣).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته..:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة الحالية.

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث جميع المدارس المتوسطة للبنات للدراسة النهارية في المديرية العامة لتربية الكرخ/١ للعام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣) والبالغ عدد مدارسها (٥٢) وبلغ عدد الطالبات (٢٠٠٢٩) وعدد الذكور (٣٢٧٦٥) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول ١

اعداد الطلبة في المدارس المتوسطة

ت	الجنس	المديرية	العدد
١	اناث	الكرخ / ١	٢٠٠٢٩
٢	ذكور	الكرخ / ١	٣٢٧٦٥

عينة البحث:

بلغت عينة البحث الحالي من طلبة المدارس المتوسطة في مديرية تربية الكرخ / الأولى في محافظة بغداد والبالغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة موزعين بشكل متساوي الجدول (٢) يمثل ذلك

جدول ٢

يمثل عينة البحث لاعداد الطلبة في المدارس المتوسطة

ت	الجنس	المديرية	العدد
١	اناث	الكرخ / ١	١٠٠
٢	ذكور	الكرخ / ١	١٠٠

اداة البحث :

تحديد المفهوم :

تم تحديد مفهوم الهدر المدرسي عن طريق الاعتماد على نظرية ريمون بودون في بناء المقياس وتفسير النتائج.

بناء فقرات المقياس وصياغتها:

اعتمدت الباحثة ريمون بودون في بناء فقرات مقياس الهدر المدرسي إذ بلغ مجموع الفقرات المقياس (٢٠) فقرة، كما راعت الباحثة في صياغة فقرات المقياس، أن تكون الفقرة قصيرة، ذات لغة واضحة ومفهومة، وكل فقرة تعبر عن فكرة واحدة، وهي شروط رئيسية ومتفق عليها في بناء المقاييس (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٦٩).

الصدق الظاهري (آراء الخبراء بفقرات المقياس):

تم عرض فقرات مقياس الهدر المدرسي على مجموعة من المحكمين في العلوم النفسية والتربوية والإرشاد النفسي. وقد توصلوا جميعاً إلى اتفاق بشأن صلاحية هذه الفقرات في قياس أهداف البحث. تم تقديم التعريفات والتعليمات اللازمة للمحكمين لضمان توحيد الفهم وتوجيههم في تقييم الفقرات. وبناءً على النقاش والتوصيات، تم التوافق على أن الفقرات تعكس بدقة المفاهيم المرتبطة بمقياس الهدر المدرسي وتساهم في قياس أهداف البحث بشكل فعال.

التجربة الاستطلاعية:

وفقاً لفرج (١٩٨٠) أشار إلى ضرورة التحقق من فهم أفراد العينة لتعليمات المقياس ووضوح الفقرات بالنسبة لهم (١٩٨٠: ١٦٠). كما تم التطرق أيضاً إلى استيعاب وضوح بدائل الإجابة والوقت المستغرق في الإجابة على المقياس. تم تنفيذ البحث من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من ٣٠ طالبة وطالب. وتبين أن تعليمات المقياس كانت واضحة ومفهومة، وكذلك بدائل المقياس. كما تم تحديد متوسط الوقت الذي استغرقه المشاركون في الإجابة على فقرات مقياس الهدر المدرسي حوالي (١٥) دقيقة.

-التحليل الإحصائي لفقرات المقياس: -القوة التمييزية

تم استخراج القوة التمييزية للفقرات بأسلوبين :-

أ-أسلوب اختيار المجموعتين المتطرفتين :

تم اختيار نسبة ٢٧% من الاستثمارات التي حصلت على أعلى درجات في مقياس سلوك الاستقواء، ونسبة ٢٧% من الاستثمارات التي حصلت على أدنى درجات. تم اختيار هاتين النسبتين لأنهما سمحتا للباحثة بالحصول على المجموعتين بأكبر حجم ممكن وأقصى تباين، وأيضاً لتقرب توزيع العينتين من التوزيع الاعتدالي. بما أن حجم عينة التحليل الإحصائي كان يبلغ ٢٠٠ استثمار، فإن نسبة الـ ٢٧% ستكون تساوي ٥٤ استثمار لكل مجموعة. وبناءً على ذلك، فإن عدد الاستثمارات التي تم تحليلها إحصائياً كان ١٠٨ استثمار.

تم تحليل فقرات مقياس "الهدر المدرسي" باستخدام اختبار التحقق التائي (t-test) لعينتين مستقلتين باستخدام حزمة البرمجيات الإحصائية SPSS. تم استخدام هذا الاختبار لاختبار الفروق بين المجموعة ذات الدرجات العليا والمجموعة ذات الدرجات الأدنى في كل فقرة من فقرات مقياس "سلوك الهدر المدرسي". تم اعتبار القيمة التائية المحسوبة كمؤشر لتمييز الفروقات في كل فقرة. وبعد مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس بالقيمة الجدولية، تبين أن جميع فقرات مقياس "سلوك الاستقواء" كانت مميزة بمستوى دلالة يساوي ٠.٠٠٥. هذا يشير إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة ذات الدرجات العليا والمجموعة ذات الدرجات الأدنى في جميع فقرات المقياس. يمكن الاطلاع على التفاصيل في الجدول (٢).

جدول (٣)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية لفقرات مقياس الهدر المدرسي

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٢,٠٦٥٦	٠,٢٩٠٥٨	١,٩٨٨٩	٠,٣١٦٢٢	٠,٤٥٩
٢	١,٨٠٦٤	٠,٤٦٦٣	١,٥٦٣٠	٠,٦٨٧٤١	٤,٢١٦
٣	٢,٢١١١	٠,٣٦٧٢٢	١,٩٧٠٤	٠,٣٩٩٧٦	٣,٥٢٥
٤	٢,٦٨١٥	٠,٦٩٥٦٢	١,٥٤٤٤	٠,٦٣٥٤٤	٨,٥٩٣
٥	٢,٣٢٩٦	٠,٥٥٧٢	١,٨٧٧٨	٠,٥٠٢٥٧	٣,٢٤٦
٦	٢,٧١٩٦	٠,٧٣٩٠٥	١,٩٣٣٣	٠,٤٢٤٣٧	٤,٠٢٤
٧	٢,٠٨٢٦	٠,٨٢٢٤٩	١,٩١٤٨	٠,٥٨٢١٦	٢,٣٩٩
٨	٢,٢٧٠٧	٠,٦٧٣٢٥	١,٦٧٩٣	٠,٤٧٢٢٥	٥,٣٦٩
٩	٢,١٣٥٢	٠,٥٣٦٥٨	١,٨٥١٩	٠,٥٢٧٧٠	٣,٥٥٩
١٠	٢,١٧٨١	٠,٦٠٧٨٢	١,٩٥١٩	٠,٦٢٥٦٨	٢,٩٠٢
١١	٢,١٩٤٧	٠,٦٤٠٤٩	١,٧٤٣٣	٠,٥١٤٥	٣,٣٢٢

الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة

١٢	٢,٢٢١٧	٠,٧٨٣٦٧	١,٨٨١٢	٠,٢٢٧١٣	٣,٠٣٧
١٣	١,٩٩٧٤	٠,٥٨٦٣	١,٦٧٩٣	٠,٤٥٣٢٥	٥,٣٤٩
١٤	٢,٥٣١٥	٠,٧٦٥٦٢	١,٥٤٤٤	٠,٤٣٣٣٧	٢,٣٩٩
١٥	٢,١١٤٧	٠,٤٤٠٤٩	١,٩٤٣٣	٠,٦٠٤٥	٣,٣٠٢
١٦	٢,٢٤١٧	٠,٧٨٣٦٧	١,٨٨١٢	٠,٢٣٨١٣	٣,٠١٧
١٧	٢,١٩٨١	٠,٥٠٧٨٢	١,٧٥١٩	٠,٦٢٧٦٨	٢,٩٠٢
١٨	٢,١٤٤٧	٠,٦٤٠٤٩	١,٩٤٣٣	٠,٥١٤٥	٣,٣٠٢
١٩	١,٩٩٧٤	٠,٥٨٦٣	١,٨٧٩٣	٠,٤٦٣٢٥	٥,٣٤٩
٢٠	٢,١١٤٧	٠,٦٤٠٤٩	١,٩٤٣٣	٠,٥١٤٥	٣,٣٠٢

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الهدر المدرسي:

تم استخدام الأسلوب الذي تم وصفه لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس "الهدر المدرسي" والدرجة الكلية للمقياس البالغة ٢٠٠ استمارة. استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج هذه العلاقة الارتباطية. تبين أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمستوى الدلالة ٠.٠٠٥. هذا يعني أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. باستخدام معامل ارتباط بيرسون، يتم قياس قوة واتجاه العلاقة الخطية بين المتغيرين. قيمة المعامل تتراوح بين -١ و +١. إذا كانت القيمة قريبة من +١، فذلك يشير إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية، بينما إذا كانت القيمة قريبة من -١، فذلك يشير إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية. وإذا كانت القيمة تقترب من الصفر، فذلك يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية خطية بين المتغيرين. وبناءً على النتائج التي حصلت عليها الباحثة والتي أظهرت أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، يمكن الاستنتاج بأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس "الهدر المدرسي" والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٤)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الهدر المدرسي

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٣٥٢	٩	٠,٥٢٨
٢	٠,٢٦٧	١٠	٠,٤٥٠
٣	٠,٤٢١	١١	٠,٣٤٢
٤	٠,٤٢٨	١٢	٠,٤٥١
٥	٠,٤١٢	١٣	٠,٣١٩
٦	٠,٤٤٥	١٤	٠,٤٢٧
٧	٠,٤٧١	١٥	٠,٣٤٩
٨	٠,٣٧٦	١٦	٠,٣٦١
١٧	٠,٤٨٣	١٨	٠,٣٩٤
١٩	٠,٣٥٢	٢٠	٠,٣٥٠

النتائج:

طريقة إعادة الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس "الهدر المدرسي" على عينة مكونة من ٣٠ فردًا، تم اختيارهم عشوائيًا. وقد وضعت علامات خاصة على الاستمارات لتمييز أسماء المشاركين. وكان الهدف من ذلك إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مرور أسبوعين. وباستخدام معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، أظهرت النتائج أن معامل الارتباط بلغت ٠,٧٥ درجة. ويشير هذا المعامل إلى وجود ثبات عالي وذو دلالة إحصائية للمقياس، مما يشير إلى استقراره، لأن قيمة معامل الارتباط بدرجة ٠,٧٥، يشير إلى وجود علاقة قوية إيجابية بين التطبيق الأول والتطبيق

الثاني لمقياس "الهدر المدرسي". بمعنى آخر، يظهر أن هناك استقرارًا عاليًا في النتائج المستخلصة من المقياس عند إعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين.

الوسائل الإحصائية:

اعتمدت المعالجات الإحصائية في بناء المقياس وتحليل النتائج على برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS)

عرض النتائج ومناقشتها

١- التعرف على الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

تم تحليل إجابات عينة البحث الحالية التي تتكون من ٢٠٠ طالب وطالبة، وأظهر التحليل أن المتوسط الحسابي لهذه العينة هو (٥٥.٤٢) والانحراف المعياري هو (١٠.٣٢) عند مقارنة المتوسط الحسابي الفعلي مع المتوسط الحسابي الفرضي (٤٠) باستخدام اختبار t لعينة واحدة، تبين أن القيمة المحسوبة هي (١٤.٣٧٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية تقدر بـ (١٩٩) هذا يعني أن هناك دليل قوي يدعم وجود الهدر المدرسي بين أفراد عينة البحث الحالية. الجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤)

القيمة التائية لمقياس الهدر المدرسي

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الهدر المدرسي	200	٥٥.٤٢	١٠.٣٢	٤٠	١٤.٣٧٨	١.٩٦	دالة

هدف المدرسة هو توفير بيئة تعليمية مناسبة تشجع الطلبة على الانتظام في الدراسة وتحقيق نجاحهم الأكاديمي. وقد تبين من الجدول أعلاه أن طلبة المرحلة المتوسطة لديهم هدر مدرسي. يمكن تفسير ذلك بوجود عدة أسباب، بدءًا من قلة التعاون بين المدرسة

والأهل، فضلاً عن عدم قيام الإدارة المدرسية بمتابعة تقدم الطلبة بشكل مستمر. وعدم مناقشته من خلال الاجتماعات مع الكادر التدريسي لمعرفة أداء الطلبة الأكاديمي والبحث عن أسباب الهدر المدرسي لدى طلابهم وضعف اتخاذ الإجراءات تجاه الطلبة ذوي المستويات المنخفضة ومناقشة الأسباب بالتعاون مع أولياء أمورهم وتوفير حلول عاجلة لدعم تحضيرهم للدوام بتوفير بيئة مناسبة. بالإضافة إلى ذلك، بالإضافة إلى ضعف قيام المدرسة بتنظيم الأنشطة المدرسية والترفيهية والرياضية التي تساعد على اكتشاف وتعزيز مواهب الطلاب. وتنظم رحلات مدرسية تساعد الطلبة في زيادة استكشافهم وتفكيرهم. بشكل عام، يهدف العمل المدرسي إلى توفير بيئة محفزة وتعليمية تساعد الطلبة على تحقيق أقصى إمكاناتهم الأكاديمية والشخصية.

٢_ الفرق في الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

لتحقيق الهدف المذكور، قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين الذكور والإناث على مقياس الهدر المدرسي. الجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥).

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين الذكور والإناث

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	القيمة التائية		قيمة الانحراف المعياري	قيمة المتوسط الحسابي	العينة
	الجدولية	المحسوبة			
دالة	١,٩٦	٤.٢٩	١٠.٢٧	٥٧.٣٣	١٠٠ ذكور
			٩.٨٧	٥٢.٩٦	١٠٠ إناث

تم تحديد الهدف الثاني للدراسة بالتركيز على فهم الفروق في الهدر المدرسي بين الذكور والإناث. ولتحقيق هذا الهدف، تم إجراء الاختبار التائي على عينتين مستقلتين. أظهرت النتائج أن طلاب المرحلة المتوسطة (ذكور وإناث) يعانون من الهدر المدرسي.

وقد تم استخراج القيمة المحسوبة للهدر المدرسي للذكور وجدت أن القيمة المحسوبة تساوي (٤.٢٩) والقيمة الجدولية هي (١.٩٦) تدل هذه النتائج على وجود الهدر المدرسي لدى الذكور أكبر من الاناث بدرجة عالية.

يعزى السبب في ذلك إلى ضعف وعي الأسر بأهمية تعليم وتعلم أبنائهم، وعدم توفير المستلزمات الدراسية الكافية للطلبة وإهمال أهمية الجو الدراسي الجيد لهم وإجهادهم بالأعمال المنزلية، بالإضافة إلى ضعف دخل الأسرة وعوامل أخرى. كما يتم التعامل مع الأسباب المتعلقة بالطلبة أنفسهم، مثل معالجة الصعوبات التي يواجهونها في الدراسة وزيادة الوعي لدى الطلاب بأهمية التعليم من قبل الأسرة والمدرسة. بالإضافة إلى ذلك، تساهم الثورة العلمية التقنية، وخاصة تكنولوجيا المعلومات، في التحكم في معدل الهدر المدرسي من جانب المدرسة، فإن استخدام العقاب البدني والتمييز بين الطلبة وعدم تهيئة بيئة مدرسية مناسبة، جميعها تساهم في زيادة الهدر المدرسي وتفاقمه (مؤمن، ٢٠١٠: ٨٩).

التوصيات:

- تفعيل دور المرشد التربوي في المدرسة لمساعدة الطلبة على مواجهة مشكلاتهم التربوية وغير التربوية بالتعاون مع الهيئة التدريسية وأولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي.
- العدالة في التعامل وعدم التمييز بين الطلبة داخل المدرسة.
- تفعيل الاتصال والتواصل بين الأسرة والمدرسة لمعرفة مدى تطور أبنائهم و الوقوف على المشاكل التي يواجهونها داخل المدرسة و خارجها و المساعدة في حلها.

المقترحات:

- اجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى (طلبة المرحلة الإعدادية، طلبة الجامعات).
- اجراء دراسة تعنى بالهدر من وجهة نظر المرشدين التربويين وأولياء الأمور.

المصادر:

- فهمي ، محمد سيف الدين (١٩٧٣) ، اقتصاديات الهدر المدرسي ، القاهرة .
- متولي ، نبيل عبد الحليم (١٩٧٨) ، العوامل الاقتصادية و الاجتماعية لظاهرة الهدر المدرسي تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراسة ميدانية بمحافظة الدهليقية ، رسالة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة .
- ريمون بودون و رينو فيول: الطرائق في علم الاجتماع، ترجمة مروان بطش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع، بيروت، ٢٠١٠ .
- مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة بشير النحاس، تونس، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، ١٩٨٦ .
- بن عيسى، رابح (٢٠١٦)، عمالة الأطف ال وعلاقتها بالتسرب المدرسي دراسة ميدانية لعينة من الأطف ال العاملين المتسربين بمدينة زريبة الوادي بسكرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بسكرة.
- أبو ختلة، ريم عابد (٢٠١١)، درجة استخدام مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للتخطيط الاستراتيجي في مواجهة الهدر التربوي في مدارسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- احمد عبد الطيف أبو سعد (٢٠٠٩) الإرشاد المدرسي ،دار للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.
- تحديات العالم العربي > استمرار الأمية . (w.arab-api.org/course14/c14_5_1.htm المعهد العربي للتخطيط في الكويت. ٢٠ ديسمبر ٢٠١١ على موقع واي باك.
- النوري، أحمد محمد(١٩٨٨): ظاهرة التسرب الدراسي العوامل والأسباب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بني غازي، قسم علم النفس.
- اشريفات ، أحمد نجيب محمد(١٩٨٦): أدوار الممارس العام في الخدمة الاجتماعية في مواجهة المشكلات المؤدية إلى انقطاع التلاميذ عن المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية.

- برج، رياض احمد، العرض التربوي - الهدر المدرسي.(٢٠١٣). الجامعة الوطنية لموظفي التعليم لجنة التكوين المستمر، الاتحاد الوطني للشغل بالمغرب.
- الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون ، (١٩٨١)، : الاختبارات والمقاييس النفسية ،
- Remon Boudon; l'enégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industriels, Paris, A.colim,1979.
- Ramon Boudon, mieux comprendre la relation éducation-égalité en France, in l'éducation, les inégalités de chances dans la vie, vol 1, paris, 1975.

الملاحق:

ملحق (١)

اسماء السادة المحكمين على مقياس الهدر المدرسي

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د. ازهار ماجد	الارشاد النفسي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٢	أ.م. دبسمه كريم شامخ	الصحة النفسية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٣	أ.م.د. صفاء حسين محمد علي	الصحة النفسية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٤	أ.م.د. لمياء جاسم المعموري	علم نفس التربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٥	أ.د. نبيل عبد الغفور	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٦	أ.م.د. عبير احسان	الارشاد النفسي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية

ملحق (٢)

مقياس الهدر المدرسي بصيغته النهائية

تحية طيبة.....

بين يديكم مجموعة من الفقرات، أرجو اختيار ما ترونه مناسباً من البدائل التي وضعت أمام كل فقرة من الفقرات، وذلك بوضع علامة (٧) أمام البديل الذي ينطبق عليكم. علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة، وأخرى خاطئة، كما أنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث، شاكرين لكم تعاونكم معنا

ت	الفقرة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أبداً
١	امتلاك القدرة للتغلب على أي صعوبات في الدراسة .			
٢	تراودني أفكار لتترك المدرسة للبحث عن عمل			
٣	الانشغال في أشياء خارجية تكلفني بها أسرتي تعوق انجازي			
٤	أشعر أنني لا أمتلك السرعة في إنجاز واجباتي الدراسية .			
٥	أشعر أنني لا أمتلك هدف في الحياة .			
٦	أعتقد إن معظم المدرسين يطلبون من الطلاب أداء واجبات خارج طاقتهم.			
٧	أشعر أن أسرتي لا تبدي الاهتمام اللازم بتعليمي .			
٨	أشعر إن إمكانياتي محدودة في إنجاز واجباتي .			
٩	أشعر إن المدرسين يتعاملون مع الطلاب بصورة غير عادلة			
١٠	لا يوجد لدي مكان مناسب للدراسة			

الهدر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة

			بسبب كثرة عدد أفراد الأسرة.	
١١			اشعر أن امكانياتي لا تؤهلني للاستمرار في الدراسة.	
١٢			اشعر بعدم الصبر على الدراسة لمدة طويلة.	
١٣			عندما أبدأ بالدراسة اشعر بالنعاس والتعب	
١٤			اشعر بانني بحاجة دائماً إلى من يحفزني لمواصلة الدراسة	
١٥			اشعر أن المواد الدراسية كثيرة ولا أستطيع السيطرة عليها بسهولة	
١٦			اشعر بانني شخص غير مرغوب فيه داخل المدرسة	
١٧			اشعر بانني متضايق من مدرستي.	
١٨			مشاكلي خارج المدرسة وفي المنزل تجعلني أهمل دراستي	
١٩			اشعر أن اغلب المدرسين لا يمكنهم تمييز ميول الطلاب وتوجهاتهم	
٢٠			اشعر ان المستوى الاقتصادي الضعيف للأسرة لا يساعد على اكمال الدراسة	

الاسهام النسبي للبحث عن الاثارة في التنبؤ بانتهاك الأمانة
الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. سعاد احمد مولى

الجامعة المستنصرية /كلية الآداب /قسم علم النفس

***The Relative Contribution of Sensation seeking
in predictive The Academic Dishonesty of
Students University***

Assist. Prof. Dr. Suad Ahmed Moula

Mustansiriya Univer sity/ college of Art/ psychology
Part

الاسهام النسبي للبحث عن الاثارة في التنبؤ بانتهاك الأمانة الأكاديمية
لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. سعاد احمد مولى

الكلمات المفتاحية : البحث عن الاثارة - انتهاك الامانة الاكاديمية

The Relative Contribution of Sensation seeking in predictive

The Academic Dishonesty of Students University

Assist. Prof. Dr. Suad Ahmed Moula

Mustansiriya Univer sity/ college of Art/ psychology Part

keywords: **Academic Dishonesty – Sensation seeking**

المخلص :

استهدف البحث الحالي التعرف على انتهاك الامانة الاكاديمية وايضا التعرف على البحث عن الاثارة لدى طلبة الجامعة ، وقد تم بناء مقياس انتهاك الامانة الاكاديمية وترجمة مقياس البحث عن الاثارة لزوكرمان (٢٠١٠) وتطبيقهما على عينة من طلبة الجامعة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة . وقد اشارت نتائج البحث ان طلبة الجامعة يميلون الى انتهاك الامانة الاكاديمية . كما اشارت النتائج ان طلبة الجامعة يميلون للبحث عن الاثارة ، وهناك علاقة طردية بين المتغيرين ، كما اشارت النتائج وجود اسهام بين متغيرات البحث ، وقد توصل البحث الى بعض التوصيات والمقترحات .

Abstract:

The current study aims at Academic Dishonesty, as well as identifying the search for Sensation seeking university students. The two researchers built a scale of academic dishonesty and translated Zuckerman's Sensation seeking scale (2010) and applied them to a sample of university students amounting to (400) male and female students. The results of the research indicated that university students tend to violate academic dishonesty. The results also indicated that

university students tend to Sensation seeking, and there is a soft relationship between the two variables, and the results indicated that there is a contribution between the research variables, and the research reached some recommendations and suggestions.

مشكلة البحث

قد ارتبطت سمة البحث عن الاثارة بمنظومة هائلة من اشكال السلوك المختلف وإن الافراد يحتاجون إلى البحث عن الإثارة لضمان تكيفهم مع البيئة التي يعيشون فيها وأن الحاجة إلى التغيير في المثيرات له دور مفيد في الحياة فكل دافع عبارة عن مصدر جديد للمعلومات عن البيئة ، وأن المعلومات عن البيئة ضرورية من أجل التكيف الناجح و من اجل البقاء ايضا، و ظهر أن بعض الأفراد لديهم حاجة إلى البحث عن التنوع في الإثارة والخبرات ، إذ يقوموا بمجازفات من اجل الحصول على الخبرات ،ويبحث بعض الأفراد ويسعون إلى مستويات مرتفعة من النشاط أكثر من غيرهم ،بينما نجد أن بعض الافراد يشعرون بالراحة عندما يتلقون مستويات منخفضة من التنبيه على العكس من الافراد الآخرين وهكذا تتحدد المستويات بعوامل فطرية(عبدالخالق، ١٩٩٠، ص٤٣٣).

كما وتبين ان الافراد الذين لديهم سمة البحث عن الاثارة لديهم استجابات موجهه نحو المهن ،كما ان الافراد من ذوي المستوى المرتفع في البحث عن الاثارة يجربون تعاطي المخدرات وينجذبون بقوة للمواقف السارة مقارنة بمنخفضي البحث عن الاثارة (De-Andrea et al, 2009,p.944). عالم النفس شيكزنتيمهالي (Csikszentmihaly) اشار إلى أنه عندما يكف الفرد عن أنشطة البحث عن الاثارة تصبح الأعمال الروتينية مثيرة للضجر ويزداد الشعور بالتوتر والاكتئاب والشعور بأن الشخص كالألة ، وفي الوقت نفسه تتناقص الأعمال الابتكارية التلقائية (دافيدوف، ١٩٨٣، ص٤٣٣) .

وإن للبيئة دوراً كبيراً في إشباع حاجاتهم لخبرات البحث عن الاثارة ،فالبيئة التي لا تزود الأشخاص بالخبرات المتنوعة والجديدة ، ذلك يجعلهم يهرعون بطرائق مختلفة إلى شكل من أشكال البحث عن الإثارة لكي يبحثون عن البهجة السريعة والمخاطرة ، وذلك من خلال استعمالهم أساليب منحرفة مثل السلوك المضاد للمجتمع (Anti Social Behavior) واستعمال العقاقير (Drug Use) وتناول المشروبات الكحولية (Alcoholism)

والتدخين (Smoking) والأنشطة المحفوفة بالمخاطر (Risky Activities) للتغلب على الملل والتزويد بالبحث عن الإثارة لهؤلاء الأفراد (Zuckerman , 2000 , p.54).
وجد زوكرمان (1979) أنّ بعض الافراد ذوي البحث عن الاثارة العالية يفضلون مستوى عالي من الدافع فهم يبحثون دائما عن التجارب الجديدة ، ويفضل الافراد ذوي البحث عن الاثارة الواطئة مستويات أقل من التحفيز فهم يميلون إلى اختيار الهدوء على البحث عن الإثارة (Weiten,1992,p.50) .

و تزداد أهمية التعليم ودوره في نمو المجتمعات وتطورها من خلال قدرة المؤسسات التربوية والتعليمية بمستوياتها المختلفة على غرس وتنمية الكثير من القيم مثل الامانة والمساواة والعدالة والشعور بالمسؤولية ومكافحة الفساد. فالأهم والشعوب لا تستطيع المحافظة على استمرارية وجودها وتقدمها وريقها إلا بفضل إعداد أجيالها المتعاقبة، الإعداد السليم المتكامل، وبقدر ما تحافظ الأمم والشعوب على تربية هذه الأجيال للتمسك بدينها، ومعتقداتها، وأخلاقها، بقدر ما تحافظ على بقائها وعلو شأنها (طبرة ، ٢٠٠٨ ، ص ٨) .

حيث نرى معظم الطلبة قد مارسوا سوء السلوك الأكاديمي في المدرسة ومن ثم الجامعة . فكان هذا السلوك للأخلاقي موضوعا خصباً للمناقشة في العديد من التظاهرات العلمية من مؤتمرات وملتقيات وندوات ، وإن انتهاك الأمانة الأكاديمية من القضايا المهمة في مجال التعليم، فهي ظاهرة عالمية طويلة الأمد تعتمد على الثقافة وتتعلق بما هو صواب أو خطأ فهي لا تزال مشكلة متفشية في الساحة الأكاديمية بسبب تفشي ظاهرة الغش والسرقة العلمية التي تفاقمت في ظل الانفجار المعرفي ، والمعلوماتي ، الذي نشهده حالياً (اجعود ، ٢٠١٧ ، ص ١٩٤) .

فبعض الدراسات التي تبحث في الفروق الفردية لظاهرة الغش عند الطلبة الى ان هناك احتمالية الى وجود علاقة بين ظاهرة الغش والبحث عن الاثارة لدى الطلبة ، وتشير احدى الدراسات الى ان الطلبة الباحثين عن الاثارة هم اكثر ميلا الى الغش في خلال ممارستهم لعبة trivia من الطلبة الذين يمتازون بعدم البحث عن الاثارة كما اشارت دراسة نايا واخرين (2008) الى ان الذكور اكثر ميلا الى الغش من الاناث وخصوصا الذكور الذين يمتازون بروح المنافسة (Niiya et al,2008,p.76) .

وقد أدرج تحت باب إنتهاك الأمانة الأكاديمية موضوعات كثيرة أهمها الغش في الاختبارات، وسرقة الأبحاث، وتقديم مشاريع دراسية ليست من انتاج الطلبة، والتحايل على القوانين. وعليه

فكل ما ينتهك حقوق الآخرين ويساهم في تقديم معلومات مضللة أو مشاريع غير أمينة هو إنتهاك صارخ للأمانة الأكاديمية وابتعاد صريح عن تطبيق القيم، وعلامة على ضعف الوازع الديني، وغياب الضبط الاجتماعي، وتدني المستوى التعليمي وهو الأمر الذي يدل قطعاً على شيوع مظاهر الفساد، وعجز النظام القائم عن تحقيق غاياته (ملك، ٢٠١٤، ص ٤-٥). ولطالما تم توثيق هذه الظاهرة في كثير من الدول مثل الولايات المتحدة ، وتم تسليط الضوء عليها منذ عقود في عناوين مثل الغش والانتحال. وإنها قضية مستمرة حتى اليوم وتسود في بعض المؤسسات الأكاديمية النخبة في العالم ، مثل جامعة هارفارد، و جامعة المملكة المتحدة (Ahmed,2018,p.16).

تشير البحوث إلى أن إنتهاك الأمانة الأكاديمية تمثل مشكلة تؤثر على العديد من المستويات الأكاديمية ، ففي عام ٢٠٠٥ قدم مكابي البيانات التي تم جمعها من أكثر من ١٨٠٠٠ طالب في ٦١ مدرسة تظهر في الولايات المتحدة وكندا معدلات الغش والانتحال تصل ما بين ٧١ و ٧٠ في المائة، كما اشارت دراسات اخرى أيضاً أن الغش أكثر شيوعاً عند طلبة كلية إدارة الأعمال أكثر من غيرهم ، وهذا الغش يحدث في وقت مبكر في المهن الأكاديمية للطلاب، حيث تراجع معدل الأمانة الأكاديمية منذ وقت ليس بالقليل ، وقد ينمو بشكل كبير معدل انتهاك الامانة الأكاديمية على مر السنين ، ومع ذلك ، هو موضوع النقاش بسبب عمليات التشغيل المختلفة لسوء السلوك وكذلك الاختلافات في الطرق التي تستخدم للكشف عن انتهاك الامانة الأكاديمية (Smyth,2004,p.62).

تظهر الأبحاث أن إنتهاك الأمانة الأكاديمية سائدة في الجامعات بمعدلات تتدرج بالخطر، أن أنواع الغش والانتحال يمكن أن تحدث وبأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة ،حيث يشير مكابي في دراسته (McCabe,٢٠٠٥) إلى ان اول دراسة أجريت حول إنتهاك الأمانة الأكاديمية عام ١٩٦٤ أجراها بيل باورز (Bill Bowers) كانت دراسة واسعة النطاق في مؤسسات التعليم العالي ، والتي شملت أكثر من ٥٠٠٠ طالب في عينة متنوعة من ٩٩ كلية وجامعة ، والتي وجدت أن ثلاثة أرباع المشاركين شاركوا في حالة أو أكثر من انتهاك الأمانة الأكاديمية ،كما كشفت الأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة من قبل مكابي (McCabe,٢٠٠٥) أن ما يقارب ٧٠ ٪ من طلاب الجامعات الامريكية شملهم الاستطلاع في ٦٠ حرماً جامعيًا في أنحاء البلاد اعترفوا بارتكابهم لنوع من انواع الغش ، فقد أبلغ أكثر من نصف الطلبة عن حادثة غش واحدة على الأقل في مهمة مكتوبة ، تضمنت التقارير الذاتية من لدن الطلبة إعادة صياغة أو نسخ

جمل من مصدر إنترنت دون اقتباسات مناسبة ،أو شراء ورقة، أو نسخ كلمات حرفية بدون اقتباسات واستشهاد مناسب، أو تزوير مواد دراسية (Ahmad,2018,p.2). وقد أظهرت دراسة تشون ووين (Chun-Hua & Wen,2007) ان نسبة ٦١.٧% من عينة الدراسة التي شملت ٢٠٠ طالب من جامعة تايوان قد انتحلوا بحوث طلبة آخرين (العبيكان والسميري ،٢٠١٦،ص٤٧). ووفقاً لتوماس (Tomas,2008) يعترف ان أكثر من ٩٠% من الطلاب الذين شملهم الاستطلاع بتعريف الانتحال يعترفون بنقص الفهم المتعلق ب نسخ ولصق معلومات الإنترنت التي تشكل سرقة أدبية مقابل استخدام المعلومات من مقالات المجلات ، بينما يفهم ٥٠% من الطلاب الذين شملهم الاستطلاع ان هذا العمل يشكل سرقة أدبية (Wang,2008,p.743-756)، حيث أشارت دراسة كيث Keith (1998) الى ان اكثر من ٧٠% من الطلبة استخدموا الغش على الاقل مرة واحدة خلال مدة الدراسة واكثر من ٢٥% من هؤلاء الطلبة استخدموا الغش لأكثر من مرة . ولذلك فان إنتهاك الأمانة الأكاديمية قد تضمنت مدى واسع من السلوكيات ويمكن ان تلخيصها الى نوعين هما الانتحال plagiarism_ والغش). cheating_. Keith,1998,p.215 ويشمل الانتحال عدة اشكال فقد يشتري المنتحلون بحوثا ودراسات متوفرة في الانترنت او من طلبة آخرين ،وممكن ان يحدث من خلال نسخ نص معين و اضافته الى البحث المقدم من الطالب بدون ذكر مصدر يشير الى صاحب النص الاصلي ،وممكن ان يحدث بذكر اقتباس لمصدر غير صحيح في النص المكتوب من الطالب (Belter et al,2002,p.257).

اما الغش:انه خداع متعمد للأساتذة في استخدام عدة وسائل غير مصرح بها لتجاوز الامتحان (Mccabe et al ,1997,p.117). وتعد هذه الظاهرة مشكلة كبيرة ومتنامية حيث تم الاعتراف بها في كل من المجالات العامة والأكاديمية، وقد اشارت وليامز (2001) في دراسة لها عام ٢٠٠٠ كان ثلاثة أرباع طلاب الجامعات والكليات الامريكية قالوا أنهم خدعوا في الامتحان. فضلا عن ذلك اشارت منظمة Who's Who الى مسح أجرته بين طلاب المدارس الثانوية الأمريكية ، اشارت النتائج ان أكثر من أربعة أخماسهم كان الغش شائعاً في المدارس الثانوية الأعلى تصنيفاً. وان الغش والانتحال وغيرها من اشكال انتهاك السلوك الأكاديمي تم توثيقه في العديد من الدراسات الكبيرة القائمة على المسح ، وان سلوكيات إنتهاك الأمانة الأكاديمية لا تبدأ عند دخول الطالب الى الجامعة وانما تبدأ بصورة تدريجية خلال مراحل مبكرة من الحياة الاكاديمية وتزداد مع مرحلة تقدم عمر الطالب (Finn et al ,2004,p.115).

واغلب الطلبة يعتقدون ويعلمون ان الغش ظاهرة خاطئة ومع ذلك فانهم يتجهون الى الغش مقترحين ان فوائده تتجاوز المخاطر المحتمل التعرض لها من الطالب (Stephens et al,2008,p.361).

هناك اسباب متنوعة لانتهاك الأمانة الأكاديمية بين الطلبة ،حيث اشار مكابي (2006) بان الطلبة يشجعون بعضهم البعض على الغش بغض النظر على انه تصرف غير نزيه ، ويعلمون ان انتهاك الأمانة الأكاديمية غير مرحب بها من لدن باقي الطلبة واعضاء المؤسسات الاكاديمية ، وبالرغم من انهم يستهلكون وقتا طويلا في اعداد مستلزمات الغش فضلا عن وجود عامل الخوف وعدم الشعور بالارتياح فان الطلبة يمتلكون القدرة على الغش بدون تفكير في اي عواقب او تبعات محتمل حدوثها ، وهناك العديد من الطلبة يبدون غير مستوعبين مكونات وانواع ظاهرة انتهاك الأمانة الأكاديمية بما في ذلك الغش والانتحال. (Yeo,2007,p.199). وان ظاهرة الغش والانتحال اصبحت ظاهرة منتشرة وبصورة واسعة في السنوات الاخيرة حيث ساعدت التكنولوجيا الحديثة العديد من الطلبة في انجاز واجباتهم وزيادة كفاءة نتائجهم،بالاضافة الى ان التكنولوجيا كانت عاملا اساسيا ساعدت الطلبة على استخدام الانتحال والغش (Williams et al, 2010,p.293).

ونظراً لأن التكنولوجيا تجعل انتهاك الأمانة أكثر سهولة ، فإن تحديد الانتحال والغش والوقاية منه يمثل مشكلة يجب على جميع المؤسسات الأكاديمية مواجهتها (Ahmed,2018,p.16). وبغض النظر عن تناقض الدراسات العديدة التي أجريت في أنحاء العالم جميعاً، أو ما إذا كان انتهاك الامانة الأكاديمية قد زاد حقاً على مر السنين ، الحقيقة تبقى أنه هذه الظاهرة موجودة وهي مشكلة تحتاج إلى معالجة. فهؤلاء الطلبة الجامعيين والخريجين على حد سواء ، هم الأشخاص الذين سيكونون مسؤولين عن المجتمع المدني والاقتصاد. وسيكونون الأشخاص الذين يقدمون طعامنا وينظفون مبانينا ،ويعلمون اولادنا وبناتنا ، وتزويدنا بالعقاقير الطبية ، ومعالجتنا. ان مشكلة عدم الأمانة في النظام الأكاديمي هي أنه من السهل جداً تعميمها في بيئة العمل. هل سيكون الشخص الذي يشعر بالراحة في الغش في الكلية يستمر في القيام بذلك عندما يتم توظيفه؟ ان عدم الأمانة الأكاديمية يؤدي الى الكذب في مكان العمل ولديه القدرة على إلحاق الضرر بأفراد المجتمع الذين يعتمدون عليه، ويلخص الباحثون إلى أن الطلبة الذين انخرطوا في سلوك غير أمين في فصولهم الجامعية كانوا أكثر عرضة

للاستمرار في هذا السلوك في الوظيفة و يشير هذا الدليل إلى أن عدم الأمانة الأكاديمية يمكن تعميمها على مكان العمل (Gillespie,2003,p33-30).

وفي ضوء ما سبق ،ان الأمانة العلمية من المعايير الأخلاقية التي لا يمكن التغافل عنها ويجب التدقيق فيها لنجاح أي ونحن في عصر الثورة المعرفية وتوافر المعلومات التي تتدفق في شبكات الانترنت ويسهل الحصول عليها مجاناً ومن غير عناء . أمام هذا السيل المعرفي المذهل كيف نصون الصرح التعليمي من الكذب والغش والسرقة الفكرية ، فهناك العديد من الوسائل لبث الامانة ومنع انتهاكها منها نشر ثقافة الأمانة الفكرية في المراحل التعليمية جميعاً، وإحياء القيم واستنادا الى ذلك تبرز مشكلة البحث الحالي في الاجابة على التساؤلات الاتية :

* ما مدى إنتهاك الأمانة الأكاديمية لدى افراد عينة البحث الحالي ؟

* ما مدى البحث عن الأثارة لدى افراد عينة البحث الحالي ؟

* ما هي طبيعة العلاقة الارتباطية بين إنتهاك الأمانة الأكاديمية والبحث عن الأثارة ؟

* هل يمكن التنبؤ بمدى اسهام البحث عن الأثارة بمستوى إنتهاك الأمانة الأكاديمية لدى عينة الدراسة

أهمية البحث

يتعارض مفهوم إنتهاك الأمانة الأكاديمية مع النزاهة الأكاديمية وهي الالتزام بقيم الأمانة والثقة والنزاهة والاحترام والمسؤولية ونظراً لأن الأمانة الأكاديمية أصبحت تشمل جوانب التعلم والتعليم والبحث جميعاً، فإن هذه القيم ضرورية إذا كانت المؤسسة الأكاديمية تهدف إلى تثقيف الطلبة والحفاظ على سمعة التميز ، وإن إنتهاك الأمانة هي مسألة تثير القلق في التعليم الأكاديمي. قد ينظر البعض إلى الطرق التي يرتكبون بها الأفراد سوء السلوك كقضايا غير واضحة، لكن ما هو واضح هو أن انتهاك الأمانة الأكاديمية قد تكثفت بسبب التكنولوجيا، وان الإنترنت يخلق تحديات للطلبة والمعلمين و المؤسسات الأكاديمية على حد سواء Griffin et al,2015,p.9).

ينبع الاهتمام بدراسة إنتهاك الأمانة الأكاديمية من خلال اجراء العديد من المقابلات مع الطلبة حيث اشارت نتائج دراسة بولن(2004) أن هناك علاقة تتوسط ما بين ميل الطلبة لانتهاك الأمانة الأكاديمية وبين تاثير الضمير من جهة ،والقوانين المتبعة من لدن المؤسسات العلمية من جهة اخرى و اوضحت نتائج الدراسة الى ان قابلية الغش المكتسبة لدى الطلبة تعتبر

من التصرفات الشائعة بالنسبة لها بالرغم من معرفتهم بوجود سياسة مسبقة للحد من هذه الظاهرة داخل المؤسسة العلمية (Bolin, 2004, p.101)

يؤدي إنتهاك الأمانة الأكاديمية من لدن طلبة الجامعة إلى إعاقة تعلم الطلبة ، وعدم ثقة أعضاء هيئة التدريس في نزاهة الطلبة ، ويضعف سمعة الجامعة في التعلم والتدريس. وتشمل أسباب انتهاك الطلبة لسياسات الامانة الأكاديمية كتحسين الدرجات أو إكمال برنامج أو الحصول على مناصب مهنية ، هناك قلق من أن الانتحال والغش في البيئة التعليمية من لدن طلبة الجامعة يمكن أن تؤثر سلبيًا على التعليم، كانت هناك زيادة كبيرة في برامج على النتائج المتسارعة عبر الشبكة العنكبوتية ورصد سياسات الانتحال، وهو وباء سريع النمو يضعف العلاقات بين الطلاب والمدرسين ، ويخلق حواجز بين زملائهم الطلاب ، ويضر بأمانة المؤسسات التعليمية، ويعوق التعلم (Quartuccio, 2014, p.1) .

ان الثقافة تؤثر على القرارات والمواقف الأخلاقية للأفراد حيث تُعرّف معتقدات أو أساليب الثقافة بانها ساحة السلوكيات المكتسبة ، والأرض الخصبة للسلوكيات الأخلاقية ، يجب أن تتضمن الكلية البيئة الثقافية التي تؤثر على الطلبة ، بما في ذلك الرسائل الجامعية المتعلقة بالغش والانتحال باعتباره حدثًا مألوفًا وليس حدثًا نادرًا. الثقافات الموصوفة بالغش هي بيئات تُظهر سلوكيات غير أخلاقية من خلال إظهار قدر من الغش وقبول الغش والانتحال كوسيلة لتحقيق الأهداف ، والافتراض المسبق أن الجميع يغش كوسيلة للنجاح. ففي استطلاع أجرته مؤسسة جالوب (2005) ، أفاد الأمريكيون بتزايد عدم الرضا عن البيئة الأخلاقية والمعنوية في البلاد ، من بين المستجيبين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٩ عامًا (عمر طالب الجامعة) ، تم الرضا عن المناخ الأخلاقي بنسبة ٤٧ ٪ على نسبة رضا بين الفئات العمرية ، إن تأثير الأخلاق على السلوك الفردي يتأثر بشكل كبير بالأهمية لأعضاء المجتمع لآرائهم ورفاهيتهم (Smith et al, 2005, p.210-220)

بينما توضح البيانات مستوى مزعجًا من انتهاك الأمانة الأكاديمية الذي يتضمن الانتحال والغش، فإن النظريات المتعددة للقرارات الأخلاقية تقدم تفسيرات لمثل هذه السلوكيات. بمجرد أن يفهم أعضاء هيئة التدريس الأسباب والمبررات لانتهاكات الأمانة الأكاديمية ، يجب على الأكاديميين العمل على خلق ثقافات الامانة الأكاديمية التي تعزز السلوك الأخلاقي، التعلم الاخلاقي يركز على الأدوار الجامعية وأعضاء هيئة التدريس في خلق بيئات من النزاهة تعزز مسؤولية الطلبة الفردية والجماعية. يتطلب خفض معدل الانتحال إنشاء قواعد شرف ودعم

تطبيق أعضاء هيئة التدريس للسلوكيات الأكاديمية الأخلاقية حيث حدد مكابي (٢٠٠٤) استخدام كل من قواعد السلوك التقليدية والمعدلة في محاولة للحد من حوادث انتهاكات الأمانة الأكاديمية. فقد شرح بيك (1991) بالتفصيل الاستجابات المؤسسية لمعايير الامانة الأكاديمية كوسيلة لخلق مجتمع من النزاهة يمتد إلى ما وراء بيئة الفصل الدراسي ،تعمل قوانين الامانة الأكاديمية التقليدية على الرغم من صعوبة تنفيذها احيانا في الجامعات الكبيرة على ضمان امانة جميع أعضاء المجتمع أثناء التأكد على أهمية المسؤوليات الشخصية لدعم السلوكيات الأخلاقية الشخصية التي تشجع قواعد السلوك المعدلة مشاركة الطلبة في خلق ثقافات الامانة من خلال لجان شرف (McCabe et al,2004,p.10-15) .

اما الدراسة التي أجراها فليد واخرين (1967) لمعرفة النوع الأكثر غشا في الامتحانات ،الطلاب أم الطالبات حيث شملت الدراسة على ١٥٤ طالبا وطالبة من الصف الخامس والثاني ،ولقد قُدم للطلبة اختبار وطُلب منهم أن يقوموا بتصحيحه دون علمهم بأن الاختبار قد صحح أولا من طرف المدرس فتوصل إلى نتائج من ابرزها : طلاب الصف الثاني كانوا أكثر غشا من طلاب الصف الخامس في حين لم تختلف طالبات الصف الثاني عن طالبات الصف الخامس من حيث درجات الغش وكذلك اقتراب معدلات الغش لجميع الطلبة.

واشارت دراسة زاسترو (١٩٧٠) التي اجريت في الولايات المتحدة وتكونت عينته من ٤٥ طالبا من طلبة الدراسات العليا حيث استخدم في دراسته أدوات منها اختبارات تحصيلية مرتبطة بالمقرر الدراسي الذي يقوم الباحث بتدريسه لهم و طبق عليهم اختبار الشخصية واعتمد على استبيان لاستطلاع آراء الطلبة حول الغش في الامتحانات ،وتوصلت دراسته الى نتائج أن الضغط على الطلبة لحصولهم على درجات عالية في الامتحانات هو السبب الرئيس الذي يدفعهم إلى الغش، وتوصل بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في سمات الشخصية بين الطلبة الغشاشين وغير الغشاشين في الامتحانات ولا يوجد إجماع عام بين الطلبة على الأساليب التي يتبعونها للغش في الامتحانات كما اكد بنتائج تطبيق اختبار الشخصية المتعدد الأوجه على مبدأ خصوصية السلوك الخلقي،أي أن السلوك الخلقي يصعب تعميمه من حيث الارتباط بسمات الشخصية الأخرى (السباعوي،٢٠٠٧ ص. ٢٨٤ - ٢٨٣) .

وغالبا ما ارتبط السلوك المخادع بالبحث عن الاثارة فقد اشارت دراسة مكفن (2019) والتي كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين البحث عن الاثارة والخداع اليومي ، على عينة من الافراد عددهم ١٧٣ فردا ،قد اشارت النتائج على وجود علاقة ايجابية بين البحث عن الاثارة

والخداع اليومي في كل من مجال البحث عن التشويق والمغامرة ومجال الاحساس بالملل وكانت العلاقة الاقوى في مجال الانفلات عن المجالات الاخرى (McGuffin, 2019, p3-22). وذكر لو (2008) في دراسته التي كان هدفها التعرف على العلاقة بين البحث عن الاثارة والخداع الشخصي عبر الانترنت ، ان الاشخاص الذين يمتلكون درجات مرتفعة على مقياس البحث عن الاثارة كانوا اكثر ميلا للانخراط في خداع الاخرين عبر شبكة الانترنت من منخفضي الاثارة ، وهذا يفسر ان العلاقة قد تكون بسبب عدم الكشف عن هوية الفرد عبر الانترنت وينظرون الى الخداع على انه مغامرة تكنولوجية مثيرة تغري الباحثين عن الاثارة بهدف تلبية بعض الحاجات النفسية (Lu, 2008, p227-231).

كما وجد زوكرمان (١٩٩٦) ان الافراد ذو الدرجات المرتفعة على مقياس البحث عن الاثارة والاندفاعية اكثر احتمالا بان يستمروا في سلوك السرقة حتى بعد تعرضهم للمشاكل الناجمة عن السرقة (قنصوه، ٢٠١٢، ص ٣٧٨).

اما دراسة الدليمي (٢٠٠١) توصلت الى ان طلبة الجامعة يتصفون بالبحث عن الإثارة ويتفوق الذكور عن الإناث في البحث عن الإثارة وعدم اختلاف طلبة الأقسام العلمية عن طلبة الأقسام الإنسانية في البحث عن الإثارة وان هناك علاقة دالة وموجبة بين البحث عن الإثارة وسلوك المجازفة لدى عينة البحث (الدليمي ،٢٠٠١، ص ٤) .

البحث عن الاثارة سمة معقدة التركيب يتسم بها الافراد ويختلفون في قابليتهم للإثارة وتفضيلهم لمستويات الاثارة التي يستمرون عليها و بعضهم يفضلون مستويات التنشيط المرتفعة نسبيا ويبحثون عن المواقف التي تؤدي اليها واخرون يرغبون في المستويات المنخفضة من التنشيط ويستريحون عندما يكونون في بيئات تلبي هذه الحاجة (Zuckerman, 1964.p.477) .

وقد أكد زوكرمان (1993) إن البحث عن الاثارة هو بُعد آخر من أبعاد الشخصية ويكون له دور في جعل الفرد أكثر استقلالية في الشخصية وعدم الاعتماد على الاخرين في اعماله اليومية (Larsen et al, 2002, p89).

كما وأكد زوكرمان (1994) على أن الاهتمام بالبحث عن الاثارة من الناحية الشخصية يعتقد بأن له أساس بالعملية البيولوجية، اي أن الشخص الذي يحمل هذه الصفة يعمل غالباً بانشغاله بخبرات تشعره بالانتعاش وحب المغامرة (Baron et al, 2001, p. 393) .

تتطلق أهمية البحث الحالي من أهمية مجتمع البحث المستهدف وهم طلبة الجامعة من خلال المشاهدات للواقع العملي الجامعي تبين إن هناك حالات أو بوادر موجودة فعلا في الأوساط الجامعية سواء كانت بين الطلبة الذكور أو الإناث ، وكذلك من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة ، ولوجود بعض التناقضات في بعض هذه الدراسات التي تناولت مفهوم انتهاك الأمانة الأكاديمية والبحث عن الاثارة لدى طلبة الجامعة حيث ان للأمانة الأكاديمية ومستوى البحث عن الاثارة لدى طلبة الجامعة أهمية كبيرة بوصفهما مفهوماً للنظرة الإنسانية ،ولان غاية الجميع هو الإنسان الأمين أكاديميا السليم نفسياً ذو الشخصية المتكاملة والمتوافقة مع البيئة لذلك فان أهمية البحث الحالي تبرز من خلال الاتي :

-أهمية متغير انتهاك الأمانة الأكاديمية و تعد دراسة حديثة ولهذا المفهوم دور مهم وكبير في نجاح العملية التعليمية، وإن فقدان الأمانة الأكاديمية عند الطلبة يساهم في تدني المستوى التعليمي في الجامعات

-اهمية متغير البحث عن الاثارة: وان سمة البحث عن الاثارة لها دور كبير في تطوير شخصية الفرد واتساق ذاته ونموه العقلي وعملياته المعرفية وتطوير مهاراته الحركية الحسية

-العينة : تعد شريحة طلبة الجامعة مهمة لانها تمثل احدى الطبقات الواعية في المجتمع ولها اهمية في الارتقاء بالمستوى العلمي

أهداف البحث: التعرف على :

١- إنتهاك الأمانة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

٢- البحث عن الاثارة لدى طلبة الجامعة .

٣ - العلاقة الارتباطية بين البحث عن الاثارة وانتهاك الأمانة الأكاديمية والابعاد المشكلة لها .

٦- اختبار الفرضية آتية: لا يوجد أسهام نسبي لمتغير البحث عن الاثارة في إنتهاك الأمانة الأكاديمية

حدود البحث :يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات الاولى والعليا في الجامعة المستنصرية من كليات الآداب والتربية والعلوم والهندسة ، للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

تحديد المصطلحات : إنتهاك الأمانة الأكاديمية **Academic dishonesty** عرفها كل من:

Bowers,1964:هو عبارة عن انخراط الطلبة في سلوكيات غير اخلاقية لا تقتصر فقط على الغش والانتحال (Gillespis, 2003,p12) .

Icek Ajzen, 1985 :انها نية الشخص اوما يفكر فيه من استخدام افكار واعمال الاخرين غير المصرح به بشكل مقصود او غير مقصود سواء كانت من خلال الغش او الانتحال.(Ajzen,1985,p11).

Gillespis, 2003:هو شكل من اشكال السلوك غير المقبول الذي ينتهي بكذب الطالب عن عمله داخل الحرم الجامعي ويكون من خلال سلوك الانتحال او الغش . (Gillespis, 2003,p12).

Delta college, ٢٠١٢: هي اي محاولة متعمدة باي شكل من الاشكال للتزوير او التلغيق او العبث بالبيانات او المعلومات او السجلات او اي اشياء اخرى لها ذات صلة بالطالب (Heiser,2014,p6).

التعريف النظري : تم بتبني التعريف النظري ١٩٨٥ (Ajzen).

التعريف الاجرائي : هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال الاجابة على مقياس انتهاك الامانة الأكاديمية الذي سيعد لهذا الغرض .

البحث عن الاثارة **Sensation seeking** عرفها كل من:

Johnson , ١٩٨٣ : هو تركيب يشير إلى كل من الجدة (Novelty) والتعقيد (Complexity) فالجدة هي بناء معرفي مركزي يتضمن رغبة الفرد لاكتساب الخبرات الجديدة ، و التعقيد هو بناء يشير إلى اكتساب الخبرات والإثارات المعقدة في شدتها أو حدتها، (Johnson , 1983 , p.68 .

Arnett, ١٩٩٤ : سمة شخصية عالية المستوى تتميز برغبة الفرد في جِدّة الأشياء وشِدّة إثارته

Zuckerman, 1994 انها سمة يتم تحديدها من خلال البحث عن اثارات

حسية وتجارب متنوعة وجديدة ومعقدة ومكثفة والاستعداد لتحمل مخاطر جسدية واجتماعية وقانونية ومالية من أجل هذه التجربة(Zuckerman,1994,p.27).

التعريف النظري تم تبني التعريف النظري لزوكرمان 1994 . Zuckerman,

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس البحث عن الاثارة الذي سيكيف لهذا الغرض .

الإطار النظري Theoretical Framework :

إنتهاك الامانة الأكاديمية Academic dishonesty

نظرية السلوك المخطط Theory of planned behavior

نظريتا السلوك المعقول والسلوك المخطط من النظريات السلوكية التي لها عددا معتبرا من الفرضيات المشتركة وهي: الفرضية الاولى اساسها ان النية هي المحدد الاساس فيها للشروع بالسلوك ، وعند تحليلنا لمحددات النية السلوكية، وفرت هذه النظرية امكانية التنبؤ وتغيير السلوك في الوضعية الاجتماعية سواء كان هذا السلوك بسيطا او صعبا، اي متعلق ببعد اجتماعي واحد او متعدد الأبعاد ، تربوي، بيئي، اجتماعي. الفرضية الثانية المشتركة بين نظريات السلوك المعقول والمخطط هي ان الاشخاص العقلانيين (rational people) الذين يستخدمون المعلومات المقدمة اليهم بوصف منتظم، ومن ثمة فان سلوكهم في الواقع غير مسير بدوافع لاشعورية ، وبالعكس يعتبر كل من اجزن وفيشيين ان الاشخاص يقيمون سلوكهم قبل اتخاذ القرار، ومن هنا جاء مصطلح المعقول (rational) للنظريتين التي توضح بصفة او باخرى تطبيق هذه النظريات في المجالين التعليمي والتربوي (بشقة، ٢٠١٥، ص١٣٨) . ففي نظرية السلوك المخطط TPB تعد النوايا سابقة للسلوك وتعتبر عاملا رئيسا لها في النموذج لانه يلتقط الدافع وراء السلوك ،ووفقا للنموذج اقوى نية للشخص للانخراط في السلوك هو كلما زاد احتمال حدوث سلوك معين (٢٧١ p Armitage et al, 2001).

وتعتمد نظرية السلوك المخطط (behavior Theory of planned) على المعتقدات حول النتائج المحتملة للسلوك وتقيد النتائج (المعتقدات السلوكية) ، المعتقدات حول التوقعات المعيارية للآخرين والدافع للامتثال لهذه التوقعات (المعتقدات المعيارية) ، والمعتقدات حول وجود العوامل التي قد تسهل أو تعوق أداء السلوك والقوة المدركة لهؤلاء العوامل (معتقدات التحكم). في المعتقدات الخاصة بهم ، تنتج المعتقدات السلوكية الموقف تجاه السلوك ؛ تؤدي المعتقدات المعيارية إلى ضغط اجتماعي أو معيار شخصي؛ ومعتقدات التحكم تؤدي إلى التحكم السلوكي المدرك، وباشتراك الموقف تجاه السلوك ، والمعيار الشخصي ، وإدراك التحكم السلوكي يؤدي إلى تشكيل نية سلوكية. كقاعدة عامة ، كان الموقف أكثر ملائمة للمعيار الشخصي، وكلما زاد التحكم المدرك، يجب أن يكون الشخص لديه اقوى نية أداء السلوك المعني. أخيرا ، نظرا لدرجة الكفاية من السيطرة الفعلية على السلوك ، يتوقع من الناس تنفيذ نواياهم عندما تسنح الفرصة. ومن ثمة يُفترض أن النية هي الدخول المباشر للسلوك. ومع ذلك ، لأن الكثير من السلوكيات

تطرح صعوبات في التنفيذ قد تحد من التحكم في جهد السيطرة السلوكية المدركة فضلا عن النية التحكم السلوكي المدرك + المعيار الشخصي + الاتجاه نحو السلوك = النية = السلوك كما هو مبين في المخطط فان النظرية تركز على خمسة مفاهيم هي: السلوك ، النية ، الاتجاه نحو السلوك ، المعيار الشخصي ، التحكم السلوكي المدرك. المخطط هذا يسمح بتحديد العلاقات الموجودة بين مفاهيم النموذج النظري و العلاقات السببية بين المفاهيم الخمسة، لدينا $At + Sn + pbc$ انها مرتبطة ببعضها، هذه المتغيرات الثلاثة من المفروض انها مستقلة نظريا وتأثيرها المركب يحدد نية الشخص لتبني سلوك معين ،هذه النية اذا تكونت تترجم بعد ذلك في سلوك هو المتغير الاخير المتنبئ به. فالنية تلعب دور الوسيط بين العوامل الثلاثة المبدئية والسلوك ،بمعنى انه عن طريق هذا المتغير الوسيط وهي النية فان الاتجاه نحو السلوك و ادراك المعيار الشخصي و التحكم السلوكي المدرك تؤثر على السلوك بطريقة غير مباشرة (٢- Ajzen,2006,p.1).

أن نظرية السلوك المخطط هي نظرية حديثة نسبياً ، إلا أنها استخدمت في عدد كبير من الدراسات المستقلة التي بلغ عددها ١٨٥ التي نشرت خلال عام ١٩٩٧ من قبل ارميتاج وكونر (٢٠٠١) حيث وجدت هذه الدراسات ان TPB تمثل ٢٧% و ٣٩% من التباين في السلوك والنية على التوالي .اظهر التحليل ايضا ان التحكم السلوكي المدرك كان اكثر فاعلية بشكل خاص من حيث انه يمثل تباينا اكبر بكثير في النية والسلوك من الاتجاهات والمعايير الشخصية . وهو ما يمثل ستة في المئة من التباين عندما تم التحكم في الموقف والموضوعية واخيرا ، وجدوا انه كان بناء المعايير الشخصية عموما مؤشرا ضعيفا للنوايا ،لكن ارميتاج وكونر ارجع هذا الى عدم الموثوقية للقياس.ان استعراض الدراسات التجريبية يظهر التنبؤ بالنوايا المتعلقة بالصحة و السلامة لها استخدام شائع لنظريه السلوك المخطط TPB و قدم الباحثون اعلاه ادلة جيدة على ان TPB هي نظرية قوية للتنبؤ بمجموعة النوايا والسلوكيات. فتعد نظرية السلوك المخطط (١٩٩١) مقبولة للنموذج النفسي للسلوك الذي تم تطبيقه على انتهاك الأمانة الأكاديمية (Stone et al,2007,p٤٢).

تقاس النية عند اجزن (٢٠٠٢) بأسئلة يطلب من خلالها من الاشخاص اذا كانت لديهم نية في تبني سلوك معين ،مثل هل لديك نية للانضمام للنادي العلمي في الكلية ؟ والسلم المستعمل لقياس النية هو مقياس ليكرت ببدايل ثنائية او ثلاثية او رباعية او خماسية (Ajzen,2002,p٦٥٦). فالنية تصدر من مجالات ثلاثة مستقلة ومفهومة وهي :

الاتجاه نحو السلوك : - ward behavior Attitue to

تتميز الاتجاهات بأنها مبدئياً قابلة للتغيير عندما تتوفر معطيات جديدة، اما السمات الشخصية فهي تكون على العكس حيث انها استعدادات تتميز بنوع من الثبات ، فالاتجاهات لها خصائص مميزة في ان تكون تقييمية ووجدانية وكذلك موجه نحو الهدف في مقابل السمات الشخصية وهي استعدادات عامة (بشقة، ٢٠١٥، ص ١٤٤).

أكد اجزن (Ajzen, 1975) ان الاتجاه يسمح بالحصول على فهم افضل للسلوك المرتقب للقيام به اضافة لقدرته التنبؤية ، فالاتجاه نحو سلوك معين يظهر من خلال مجموعة من الاعتقادات المرتبطة بهذا السلوك، وان هذا الاعتقاد هو الاحتمال الشخصي للعلاقة بين الشيء الذي هو موضوع الاعتقاد واشياء اخرى واضحة، فالاعتقاد نحو شيء ما يستند الى خاصية واحدة او عدة خصائص لشيء معين وواضح (Fisbein, 1975, p.578 et al).

فقد وجدت ويتلي (1998) من خلال مراجعتها الى ان هناك تأثيرا كبيرا للاتجاه نحو الغش عبر ١٦ دراسة ، بحيث يكون للطلبة الذين يغشون أكثر اتجاها نحو الغش من الطلبة الذين لا يغشون ، حيث يكون مؤشر غير مباشر لاتجاه الطلاب نحو انتهاك الامانة الأكاديمية هو ميلهم للإبلاغ عن الانتهاك الأكاديمي من لدن الآخرين، بالنظر إلى أن هؤلاء الطلبة هم أقل عرضة للانخراط في انتهاك الامانة الأكاديمية، لقد أظهرت الأبحاث أن الطلبة مع مواقف إيجابية تجاه سياسات الامانة الأكاديمية عن الغش من أولئك الذين يعتبرون السياسات غير عادلة (Simon et al, 2004, p.75-90).

المعيار الشخصي: - norm Subjective

في نظرية السلوك المخطط يعد المعيار الشخصي من المحددات الاساسية في الفعل ، اما في النسخة الاولى لنظرية السلوك المخطط فان متغير المعايير لا تدمج الا بصفة إيعازيه (injonctive) اي ادراك الفرد لما في رأي الآخرين من تفكير حول ما يجب ان يقوم به. ومن اجل رفع مصداقيه التحليل اقترح الباحثون اضافة مفهومين للاطار النظري لنظرية السلوك المخطط (TPB) وهي:

- المعايير الاخلاقية : الاحساس بالواجب الاخلاقي والمسؤولية الشخصية.
- المعايير الوضعية : كيف يدرك الفرد افعال الآخرين و كيف يؤثر هذا الادراك على فعله الشخصي. وبفعل الاتراء بوساطة هذين المفهومين اصبح المعيار الشخصي له مركزية في تحليل السلوك (بشقة، ٢٠١٥، ص ١٥٥).

اتخذ شوار تز (1977) المعايير الاخلاقية و المكانة المركزية في تفسير السلوك ، وبحسب رأي شوار تز فان هذه المعايير بمثابة توقعات مكونة من طرف الفرد لما يستدخل بنفسه بعض القيم دون المرور عبر نسخ خارجي ، ان التوقعات تدفع الفرد الى الشعور بنوع من الالتزام بتبني سلوك معين ، وهذا المعيار الشخصي موجود لدى الاشخاص بدرجات مختلفة ويمكن ادراج هذه المعايير في نظرية السلوك المخطط خصوصا عندما يكون السلوك مرتبط في المنظومة الاخلاقية ، وهكذا تطوير مفهوم المعيار الشخصي ضمن الاطار النظري لنظرية السلوك المخطط ، (Ajzen,1991,211). لقد تم إجراء الكثير من الأبحاث التي تُظهر معايير التأثير القوي يمكن ان يكون على سلوك الفرد في استعراضه، خلص ويتلي (1998) الى ان المعايير الشخصية يكون لها تأثيرا كبيرا جدًا على الغش ، بحيث يكون الطلبة الذين يرون ان الغش أمراً شائعاً من المرجح ان يغش من أولئك الذين يعتقدون ان الغش ليس شائعاً (Whitley,1998,p.235).

فضلا عن ذلك ، فإن نتائج مكابي وآخرين (2002) جنبا إلى جنب مع تلك اقترح سميث وديفيس (2004) أن يكتسب الطلبة المعايير الشخصية بأن الغش في الكلية هو السلوك المشترك على الرغم من السياسات المؤسسية التي تحظره. وجدت مكابي وآخرين (2002) أن الطلبة كانت تصوراتهم لسلوك الطلبة الأقران هي أفضل مؤشر على انتهاك الأمانة الأكاديمية . وفي دراسة لمكابي (2002)، شملت 2533 من طلاب الدراسات العليا ، وجدت أن تصور الطلبة عن الخداع الأكاديمي كان يمثل التباين الأكبر في الغش بغض النظر عن السياسات المؤسسية المتعلقة بانتهاك الامانة. ومن ثمة الطلبة لديهم ميل أكبر للانخراط في انتهاك الأمانة الأكاديمية إذا لم يتم فرض عقوبات شديدة بما فيه الكفاية للتغلب على الفوائد المحتملة للغش حتى عندما يحذر المدرسون والمسؤولون الطلبة من عواقب الغش McCabe et al,2002,p.357-378).

وفي دراسة اخرى وجدت ديفيس واخرين (2004) على بالرغم من أن 92 % من عينة مكونة من 265 أشار طلبة الجامعات إلى أن الغش غير أخلاقي ، وأشار 45 % من العينة إلى أن الغش هو السلوك الاجتماعي المقبول. هذه النتائج تشير إلى أن الغش كما يرى من الطلبة الآخرين والتصورات المتعلقة بالغش هي تتعلق بمعايير انتهاك الأمانة الأكاديمية. فضلا عن ذلك ، هذه النتائج تشير إلى تعارض محتمل بين المواقف تجاه الغش والقواعد الاجتماعية المدركة ولقد صنفت معظم أبحاث الأمانة الأكاديمية المعايير ومصادرها كمتغيرات سياقية، نحن ندعي

أن النهج الأكثر غموضًا والقيمة الاسترشادية هو تصنيف هذه المتغيرات من حيث تأثيرها على الأفراد ، أي المعايير الشخصية أو المدركة لنظرية السلوك المخطط فقدوجد في العديد من دراسات كانت تشير إلى أن العامل المحدد للسلوك ، هو التحكم السلوكي المدرك Stone et al (2007,p.44).

التحكم السلوكي المدرك: - Perceived behavioral control

ادراك التحكم في السلوك يجمع بين مفهومين مركز التحكم والشعور بالفاعلية (Sentiment defficacite)الاول طوره روتر (Rotter) و يعني الاعتقاد العام لدى الفرد لامكانية التأثير في مجرى الحياة اوعدم التأثير ، خصوصا عندما يعتقد بان له القدرة الفعلية في التأثير في احداث الحياة اليومية ويسمى مركز التحكم الداخلي ،و يمكن لهذا الاعتقاد ان يتاثر بعوامل خارجية مثل الحظ او البنى الاجتماعية وتسمى بعد ذلك مركز التحكم الخارجي (Rotter,1966,p.609). ان اشكالية مركز التحكم كما تم تجربتها بانها غير قابلة التعميم كليا اذا كانت هدفا او سيقا ،لذلك فان المعتقدات المرتبطة في مركز التحكم لا يمكن ان تتطابق كليا مع السلوك المقصود، وبذلك فان المصادقية التنبؤية حول السلوك توحى قياسيا بانها ضعيفة ، لذلك نعتقد بانه لا يؤثر في السلوك البشري الا اذا اثر اولا في الادراك الذي لدى الافراد حول التحكم في السلوك(Ajzen,1988,p.278).

استنادا الى الصفة التحكمية يقف مفهوم التحكم السلوكي المدرك على نفس المسافة من الشعور بالفاعلية فهي تنطلق من فكره ان الفرد الذي يثق في قدراته في الشروع في فعل ما يكون محمولا اكثر على تجربيه فكلما اجتهد في القيام بالفعل ، كلما كان التحكم في العوامل المؤثرة الداخلية والخارجية عاليا ومن ثمة يزداد احتمال الوصول الى هدفه ،حيث ان بعض الافراد يمكن ان يكون لديهم ادراك واقعي او غير واقعي حول الصعوبات التي يلاقيها ، فاذا كانت العوامل المانعة مدركة بصفة واقعية فان التحكم السلوكي المدرك يكون منبئا مهما للسلوك عن طريق تأثيره على النية ، في المقابل اذا ادركت السلوكيات بصفة غير واقعية فان الفرد تكون نيته غير قابلة ان تنفذ ٢٠ (Ajzen,2002,p.1).

ان ادراك التحكم في السلوك يبنى بالنية بصفة مستقلة عن الاتجاه نحو السلوك وعن ادراك المعايير الشخصية ومن ثمة عندما يتطابق التحكم المدرك والتحكم العقلي فان التحكم السلوكي المدرك يبنى مباشرة بالسلوك، ان التحكم السلوكي المدرك يصدر عن سلسلة من المعتقدات المتعلقة بتوفر الزمن من عدمه و من المصادر الضرورية ، وبغياب اوبوجود الفرص للشروع في

الفعل وبحسب اجزن (1991) فان الافراد كلما اعتقدوا انهم يمتلكون الفرص والمصادر، كلما استبقوا اقل العوائق كلما زاد تمكنهم حول السلوك المدرك (Ajzen, 1991, p.179-211). حتى الان، تعد دراسة بيك واجزن (1991) الاختبار الأكثر مباشرة لفاعلية TPB لانتهاك الأمانة الأكاديمية استخدمت هذه الدراسة نموذج TPB للتنبؤ بثلاثة سلوكيات، السرقة واثنين من انتهاكات الأمانة الأكاديمية، هي الغش في الامتحان والانتحال، على الرغم من أن الالتزام الأخلاقي ليس جزءاً من نظرية السلوك المخطط (TPB) فقد قام اجزن وبيك (Ajzen & Beck) بتضمينه كمنبأ بحجة أنه قد يضيف إلى تنبؤ هذه الأنواع من السلوكيات. أظهرت النتائج أن التحكم السلوكي المدرك، وضح التباين الأكبر في كليهما الغش والانتحال. من ناحية أخرى، على الرغم من الالتزام الأخلاقي أضاف قوة تفسيرية كبيرة، و أن إضافته كانت ذات قيمة عملية ضئيلة. على عكس السلوكيات ذات الصلة بالصحة هي إيجابية ومتسقة بشكل عام مع المعايير الاجتماعية، والغش يتعارض مع القواعد ومن ثمة، التحكم السلوكي المدرك يقيس القيود والضغط لأداء أو عدم أداء السلوكيات غير المحظورة والمعتقدات الاخلاقية (Ajzen et al, 1991, p.284-301).

نظرية مارفن زوكرمان ١٩٩٤ : Zuckerman Marvin

كان لعمل زوكرمان عام (1969) دوراً مهماً إذ سلط الضوء على الدور الذي يلعبه الجهاز العصبي وعرفه بأنه مواد كيميائية في خلايا عصبية مسؤولة عن نقل الإيعاز العصبي من خلية إلى أخرى (Larsen et al, 2002, P.343) وقد لاحظ أن الدرجة المعتدلة من البحث عن الاثارة لها قيمة تكيفية واضحة للكائنات التي لديها إمكانية اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها كما أنها يمكن أن تشد فرص الكائن في كشف مصادر جديدة للغذاء والموارد الأخرى، وقد وجدت فروق فردية في خصائص وسلوكيات الاثارة لدى عدة أنواع مختلفة من الحيوانات ويبدو أن هذا الميل له أساس وراثي، وهناك أدلة متزايدة توضح وجود مكون جيني بيولوجي للاثارة لدى البشر أيضاً، مثلما أرسى الأساس الجيني بالنسبة لسمات أخرى في الشخصية مثل الانبساط والانطواء كما وجدت فروق بيولوجية متجانسة بين مرتفعي ومنخفضي البحث عن الاثارة إذ ارتبطت المستويات المرتفعة من الهرمونات التناسلية في الدم بالبحث المرتفع عن الاثارة لدى الذكور والإناث (Zuckerman, 1990, p.176).

النموذج النفسي الفيزيولوجي يقترح أن البحث عن الاثارة يتم تفسيره من خلال التفاعلات الكيميائية في الدماغ. يشير هذا النموذج إلى أن الدوبامين ينشط استكشاف البيئات الاجتماعية

والفيزيائية .عندما يتم استكشاف هذه البيئات الاجتماعية والفيزيائية الجديدة ، فإن المادة الكيميائية يتم إنتاج النوربينفرين في الدماغ مما يؤدي إلى الإثارة. يعتبر النموذج هذا أن السيروتونين يسبب التثبيط لدى الباحثين عن الإثارة المنخفض، عندما يواجه الفرد موقفًا مهددًا أو شديدًا ، ينتج السيروتونين في الدماغ مما يؤدي إلى تجنب البحث عن الاثارة. دعمًا لهذه النظرية ، وجد أن البحث عن الإثارة مرتبط بمستويات عالية من الدوبامين ، بينما مستويات أعلى من السيروتونين في الباحثين ضعيفي الإثارة (Stuetgen et al,2005,p1597-1608).

اكتشف مجموعة من الباحثين في الولايات المتحدة واحدة من الجينات الدقيقة لها علاقة بالصفة الشخصية بالبحث عن الاثارة . إذ قال زوكرمان أن الجين ينتج الدوبامين في الدماغ ففي عام ١٩٧٩ افترض زوكرمان أن الدوبامين يغذي الخلايا العصبية التي تضم الاثارات، فقد وجد بعض الباحثين أن الناس ذوات الدماغ الحاوي على نسبة عالية من الإنزيم سمي (مونامين ووكسيداز) يكونوا اقل احتمالاً للبحث عن الاثارة (Zuckerman , 1997 , P.23) .

ويعتقد زوكرمان (1994) أن سمة البحث عن الاثارة هي احد أبعاد الشخصية و هو الميل لإيجاد الانشطة الممتعة وأظهار المخاطر وتجنب الضجر حيث اكد على ان الباحثين عن الإثارة بحاجة إلى مستوى مرتفع من الاثارة في الحياة العادية (Larsen,2002,p.84-85)، وإن سلوك الباحث عن الاثارة ينبعث من مرحلة الإثارة المنخفضة المنتجة عن طريق البيئة غير المتنوعة وهي مضادة للموجودة في السياقات السابقة والتي كانت البحث عن الإثارة تصور كحالة غير سارة ، والتعزيز ينتج بوساطة التقليل ليس الزيادة للإثارة ، إن سمات الشخصية للبحث عن الاثارة الهدف منها هو البحث عن التجارب المعقدة والشديدة (Zuckerman , 2000,p.336)

كما أكدت نظرية زوكرمان (1994) على الجانب الوراثي من البحث عن الاثارة حينما بينت ان النسبة المئوية للبيئة في سمة البحث عن الاثارة (٤٠%) و النسبة المئوية للوراثة (٦٠%) كذلك أكدت هذه النظرية على أن الأشخاص ذوي البحث عن الاثارة المرتفعة جدا لديهم مستويات مرتفعة من هرمون التستوستيرون (Testosterone) اما الأشخاص ذوو البحث عن الاثارة المنخفضة لديهم مستويات منخفضة من هذا الهرمون، و الذكور اعلى من الإناث في البحث عن الاثارة و السبب يعود إلى فروقات هرمونية ،و ان الاثارة العالية تبدأ منتصف العشرينات وفترة المراهقة.

ويرى زوكرمان (1994) إن هناك نواحي تظهر فيها سمة البحث عن الاثارة ومنها : الجانب الاجتماعي (التفاعلات الاجتماعية)، إن الاشخاص الذين يمتلكون سمة البحث عن الاثارة العالية يظهر ان هم يتمتعون بالتفاعلات الاجتماعية ،أي إن ها تخفف من شدة التقييد بالنسبة لهم ، أما الباحث عن الاثارة المنخفضة هم اشبه ان يكونوا متشددين ومنغلقين و مقيدين مع فرد آخر للجنس نفسه لمدة زمنية طويلة (Zuckerman , 1994,p. 201-352).

أكد زوكرمان (1968) ان البحث عن الاثارة لها دور في جعل الفرد أكثر استقلالية وعدم الاعتماد والكفاءة ،فقد أشارت دراسة زوكرمان عام 1968 بوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين البحث عن الاثارة والاستقلال الذاتي للفرد إذ ان شخصية الفرد لا تنمو ولا تتطور إلا إذا كانت حياته مليئة بالأحداث والمواقف المثيرة فخلو حياة الفرد من الاثارة والتحفيز يؤدي به إلى الاحساس بالملل والضجر وجمود شخصيته ، في حين إن إثراء حياته بالتحديات المثيرة يؤدي إلى شعوره بالقوة والسعادة والسرور، كما يعتقد بأن ل ها أساس بيولوجي والشخص الذي يحمل هذه الصفة يعمل بخبرات تشعره بالانتعاش والمغامرة (Baron et al , 2001,p.393) .

تعتمد الفروقات السلوكية بين الذين احرزوا درجات عالية ودرجات منخفضة على مقاييس البحث عن الاثارة Sensation Seeking Scale (SSS) أيضًا على الفروقات الجينية والفسولوجية والكيميائية الحيوية والعصبية. تم تطوير نظرية بيولوجية اجتماعية للبحث عن الإثارة كجزء من تركيبة السمة. تتضمن نظرية احادي الامين monoamine للبحث عن الاثارة ثلاثة من أحاديئات الأمين: الدوبامين ، السيروتونين والنورادرينالين ،يتوسط الدوبامين في حزمة الدماغ الأمامي والنواة المتكئة nucleus accumbens المدخل الى المنبهات الجديدة والمثيرة ؛ و تنظم تفاعلية السيروتونين قوة التثبيط بينما يتخلل النورادرينالين الإثارة العامة. يعتمد البحث عن الإثارة على تفاعل الدوبامين القوي مع المنبهات الجديدة والمكثفة، والتفاعل الضعيف لهرمون السيروتونين ، مع مراعاة الربط بين البحث عن الإثارة والاندفاع، وإثارة الخوف المنخفضة فيما يتعلق بالتفاعل الضعيف. يسند هذا النموذج لسمة البحث عن الاثارة إلى التفاعل بين أنظمة الناقلات العصبية هذه. أما بالنسبة للدليل على الفروقات الفردية في وظيفة الدماغ ، فهناك نموذجان من هذا القبيل للبحث عن الإثارة: استخدم ديلو وآخرون (1996) نموذجًا باستخدام الفئران التي كانت شديدة التفاعل (استكشافية) مع البيئات الجديدة ، في حين استخدم ساكستون (Saxton et al, 1987) علامة نفسية فسيولوجية تتعلق بالإثارة لدى البشر، لتمييز القطط الباحثة عن الاثارة العالية والمنخفضة. إن البحث باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي

الوظيفي (fMRI) functional magnetic resonance imaging في البشر ينقل دراسات الدماغ إلى البحث عن الإثارة من الحيوانات إلى البشر. لقد أظهرت الدراسات النفسية-الفيزيولوجية للبشر حساسية عالية للباحثين عن الاثارة في استثارتهم للمنبهات الجديدة أظهرت الدراسات التي تستخدم الإمكانات التي تمت استثارتهما قابلية عالية على استثارة المخ والتحمل للمنبهات عالية الشدة (بالزيادة) عند الباحثين عن الإثارة العالية، في حين يُظهر الباحثون عن الإثارة المنخفضة استجابة مثبطة (بالنقصان)، (Zuckerman et al, 2014,p.355).

وفي عام ١٩٧٠ برزت نظريات عصبية جديدة أكدت على الطبيعة المستمرة والمتواصلة للفعاليات الدماغية فإذا كان الدماغ في حالة فعالية دائمة فإن الإثارة اللاحقة يجب أن تغطي على الإثارة السابقة ، وان السلوك المحفوف بالمخاطر لا يمكن أن يكون تحت سيطرة المثيرات الآنية المعطاة فقط وإنما المثيرات اللاحقة أيضاً ، وذلك لأنها تغطي على عمل المثيرات الحالية التي يتعرض لها الفرد و قد أدى ارتباط المفاهيم الجديدة للفعاليات العقلية في البحث عن الاثارة إلى اكتشاف الأثر المهم للتكوين الشبكي (Reticular Eormati) والمنطقة الأمامية في القشرة الدماغية (Margaret ,1994,P.57). فعندما ترتطم المحفزات الحسية بالكائن الحي ستقلها الخلايا التي تمر من خلال ممرين إلى الدماغ أولهما يقود من خلايا الاستقبال إلى المهاد والثاني ممر يتقرب الى التشكيل الشبكي لإنتاج البحث عن الإثارة العالية لكامل اللحاء (Weiten et al,1992,P.371).

كما لا يفوتنا انه من المحتمل أن الهرمونات تلعب دوراً في تطور البحث عن الاثارة من حياة الطفولة إلى البلوغ،ومن هذه الهرمونات هرمون كوندال (Gondal Hormones) الذي يؤثر في الشخصية في كل الطرائق المباشرة وغير المباشرة، فهذه الهرمونات في الذكور ترتبط في البحث عن الاثارة وترتبط بشكل سلبي مع التحكم الذاتي والمجتمع إذ تبرز هذه الهرمونات في السلوك الجنسي لدى الذكور (Zuckerman,1994,P.285-287).

افترض زوكرمان (Zuckerman,1994) ان الافراد الباحثين عن الاثارة لديهم حاجة قوية للاثارة المتنوعة والشديدة ،وان السرقة عادة ما تزيد هذه الاثارة ، أي ان الاشخاص المرتفعي الاثارة يميلون الى سبل لزيادة اثارتهم من خلال تجارب السرقة المثيرة والجديدة وهذا الارتفاع يدفعهم الى الانشطة المحفوفة بالمخاطر بغض النظر عن الاثار السلبية الناتجة عن هذه السلوكيات (قنصوة ،٢٠١٢، ص ٣٧٤).

ان سلوك المجازفة يحدث بسبب وجود سمة الاندفاعية لدى الاشخاص ذوي البحث عن الاثارة العالية ، فالشخص المندفِع يكون ميالا الى الانخراط في سلوك المخاطرة ، دون ان يولي المزيد من التفكير والتخطيط ، فالأفراد ذوي البحث عن الاثارة العالية يبحثون عن اثارات وخبرات جديدة ،ويقومون بالأنشطة والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر كالمجازفة وتطوع في معارك خاصة وخطورة سيطرة السيارات بسرعة كبيرة تحت تأثير العقاقير أو الكحول او القيام بألعاب رياضية خطيرة . وقد اشارت دراسة سرعة السيارات الى ان الباحثين عن الاثارة العالية يقودون سياراتهم أسرع من قيادة الباحثين عن الاثارة المنخفضة (Heino, 1996). لم تختلف المستويات العالية والمنخفضة في تصوراتهم للمخاطر ولكن الباحثين عن الاثارة العالية كانوا أكثر رغبة في قبول المخاطر. لقد قام الباحثون عن الاثارة العالية بإتباع السيارة التي أمامهم على مسافة أقرب (ملاصقة السيارة الاخرى) مقارنة بالباحثين عن الاثارة المنخفضة. لم يدرك الباحثون عن الاثارة العالية مسافاتهم القادمة على أنها خطيرة. ذكر بيرنس وويلدي (Burns and Wilde (1995 أن البحث عن الاثارة مرتبط مباشرة بالقيادة السريعة المتهورة التي تمت ملاحظتها مع المخالفات السابقة. تؤكد هذه الدراسات والدراسات السلوكية ايضا أن الأحكام على المخاطر لدى الباحثين عن الاثارة تتجه للنهاية المنخفضة مما يمكنهم من تحمل مخاطر أكبر من مخاطر الباحثين عن الاثارة المنخفضة ،(Zuckerman et al, 2014,p. 354-355).

فرؤيتهم للخطر تكون مبنية على وجهات النظر المحافظة على عدم التجدد، فهم ببساطة لا يرون الإثارة أو المكافئة في التجارب المنشغلة فيها بوساطة الباحثون عن الاثارة بشكل مرتفع،فالباحثون عن الاثارة بشكل منخفض يملكون الميل لرؤية خطر أكثر في مواقف معينة تحبطهم فيشعرون بالقلق أكثر من الفرح إذا كانوا قد دخلوا في هذه المواقف،لكنهم لا داعي ان يقلقوا في المواقف اليومية (Zuckerman, 1994, p.p 124-127).

إجراءات البحث

مجتمع البحث Population of Research: ويتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الدراسات الاولية في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) البالغ عددهم (٢٦٥٦٠) طالبا وطالبة كما في جدول (١).

جدول (1)

مجتمع البحث وأعداد الطلبة لعام (٢٠٢٠ - 2021)

ت	اسم الكلية	المجموع	ت	اسم الكلية	المجموع
1	الطب	٨٩٩	8	الادارة والاقتصاد	٢١٩١
2	طب اسنان	٥٨٥	9	العلوم السياحية	٦١٠
3	الصيدلة	٨١٠	10	التربية	٤١٩٨
4	الهندسة	٢١٢٤	11	الاداب	٤٧٧٤
5	العلوم	٢١٧٧	12	التربية الاساسية	٦٥٩٥
6	القانون	٩٠٤	13	التربية الرياضية	٩٧
7	العلوم السياسية	٥٩٥			
٢٦٥٦٠					المجموع

عينة البحث: Sample of Research: تضمنت عينة البحث من (400) طالب وطالبة في الجامعة المستنصرية من كلا الاختصاصين العلمي والانساني، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة كما في جدول (٢)

جدول (2)

توزيع العينة حسب الكلية

ت	الكلية	العينة	ت	الكلية	العينة
1	الآداب	١٠٠	3	العلوم	١٠٠
٢	التربية	١٠٠	٤	الهندسة	١٠٠
٤٠٠					المجموع

أداتا البحث: Tools of Research تحقيقاً لأهداف البحث الحالي ونظراً لعدم وجود أداة محلية أو عربية تقيس إنتهاك الأمانة الأكاديمية وفق نظرية السلوك المخطط لاجزن (Ajzen,1985) فقد تطلب الأمر بناء مقياس ، وكذلك لعدم وجود أداة محلية أو عربية مناسبة لعينة البحث لقياس البحث عن الاثارة تم ترجمة مقياس البحث عن الاثارة لزوكرمان (ZKA- PQ,2010) وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك .

اولاً: مقياس إنتهاك الأمانة الأكاديمية

جمع وصياغة الفقرات: تم جمع فقرات المقياس بمجالاته الثلاثة من خلال النظرية المتنبئة والتعريف الذي اشتق منها والمقاييس السابقة ذات العلاقة، وذلك بالاستفادة من بعض فقراتها المناسبة لمفهوم إنتهاك الأمانة الأكاديمية، وهذه المقاييس هي: (مقياس لوزر (lozier,2012)، مقياس هودكس (Hodegs,2017)، مقياس سهربي و آخري (Sohrabi et al,2018)).

وفي ضوء ما تقدم تم صياغة (٣٧) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، الاتجاه نحو السلوك (١٢) فقرة ، المعيار الشخصي (١٣) فقرة ، التحكم السلوكي المدرك (١٢) فقرة، وكل فقرة تتضمن (5) بدائل وكما موضح في ملحق(١) وتم اعتماد طريقة ليكرت (Likert) في القياس.

التحقق من صلاحية الفقرات: بعد الانتهاء من اعداد الفقرات بشكلها الاولي ، قام الباحثان بأعداد استبيان اراء المحكمين (ملحق/١) لغرض التعرف على صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائل الاجابة من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في ميدان علم النفس. وقد عُرض مقياس إنتهاك الأمانة الأكاديمية على (١٠) محكمين (ملحق/٢)، مع بيان الهدف من الدراسة وتوضيح التعريف النظري للمفهوم، وبعد احتساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على صلاحية الفقرات حصلت الفقرات جميعاً على نسبة اتفاق ٨٠% ، با استثناء تعديل بعض الفقرات التي اتفق بعض الخبراء على تعديلها.

تصحيح المقياس: ويقصد به وضع درجة لكل مستجيب على كل بديل من بدائل فقرات المقياس ،ولتحقيق هذا الغرض حدد الباحث خمس اختيارات لكل فقرة بحيث تعطى للفقرات الايجابية درجات تتراوح ما بين (١-٥) وتعطى للفقرات السلبية درجات تتراوح ما بين (٥-١) ، إذ تكون مقياس إنتهاك الأمانة الأكاديمية من (٣٧) فقرة ويتم جمع درجات البدائل واستخراج الدرجة الكلية لكل استمارة وعلى هذا الاساس فإن أعلى درجة يحصل عليها الفرد هي (١٨٥) وأدنى درجة يحصل عليها الفرد هي (٣٧).

الدراسة الاستطلاعية: من اجل التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وايضاً حساب الوقت المستغرق للإجابة، اختار الباحثان عينة مكونة من (30) طالبا وطالبة من كلية الآداب والعلوم والتربية لتطبيق مقياس إنتهاك الأمانة الأكاديمية عليهم ، وتبين ان تعليمات المقياس وفقراته وبدائله كانت واضحة وتم حساب الوقت المستغرق للإجابة وأتضح أن الوقت يتراوح بين (٧ - ١٥) دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس

أ- أسلوب المجموعتان المتطرفتان (Contrasted Groups method) بعد تطبيق المقياس ولغرض الإبقاء على الفقرات المميزة، اجري تحليل الفقرات باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين من خلال تطبيق الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين (٢٧%) عليا و (٢٧%) دنيا، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٦) وكانت جميع الفقرات مميزة ماعدا (٣) فقرات كانت غير مميزة في المقياس وهي (١٤-٣٢) وبالتالي اصبح المقياس يتكون من (٣٤) فقرة.

الخصائص السايكومترية: الصدق Validity

يُعد الصدق أحد المفاهيم التي يتطلبها بناء الاختبارات والمقاييس، ويقصد بالصدق أن يقيس المقياس فعلاً الغرض الذي أُعد من أجله، وأن كل مقياس صادق يُعد بالضرورة ثابتاً، ولكن ليس كل مقياس ثابتاً هو بالضرورة صادقاً. وعليه فان درجة المقياس الصادق تعد ثابتة لأنها تقيس درجة تمتع الفرد بالظاهرة، على عكس الثبات الذي لا يعني أن يكون المقياس صادقاً بالضرورة إذ أن درجة الفرد تبقى ثابتة عند التطبيق ولكن المقياس لا يقيس الظاهرة فعلاً (Anastasi, 1976, p134)، وتم التحقق من مؤشرات الصدق للمقياس على النحو الآتي:

الصدق الظاهري (Face Validity) يتم التحقق من هذا النوع من الصدق عندما يقوم احد المحكمين أو مجموعة من المحكمين بتفحص المقياس ومن ثم يتبين أن فقرات المقياس تقيس ظاهرياً ما وضعت لأجله (Weiner & Stewart, 1984, p79)، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائل الإجابة وأخذت نسبة الاتفاق (٨٠%) فأكثر.

صدق البناء (Construct Validity) يُعد هذا النوع من الصدق من أكثر الانواع قبولاً، إذ أوضح عدد من الخبراء بأنه يتوافق مع مفهوم (Ebel) للصدق والذي مفاده مدى تشبع المقياس بالمعنى، ويُقصد به تحليل درجات المقياس وفقاً الى البناء النفسي للظاهرة أو السمة المراد قياسها او استناداً الى مفهوم نفسي معين (Cronbach, 1964, p. 121).

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:** ويعني هذا أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس كلاً إذ يعد هذا احد مؤشرات صدق البناء (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص٤٣). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس انتهاك الامانة الاكاديمية من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية

بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية ل(٤٠٠) استمارة. ولاختبار الدلالة المعنوية لمعامل ارتباط بيرسون تم استخدام الاختبار التائي وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) تبين أن جميع الفقرات مميزة.

-الفروق بين المجموعات (Group Differences)

تستخدم هذه الطريقة لاختبار فروق أو فرضيات النظرية التي يستند عليها المقياس، فقد تتضمن النظرية وجود أو عدم وجود فروق في درجات الأفراد على المقياس، الأمر الذي يستوجب اختبار ذلك احصائياً استناداً على البيانات التي تم جمعها (النهان، ٢٠٠٤، ص ٢٩٧)، وتحقق صدق البناء من خلال هذه الطريقة كما يأتي:

تبني نظرية السلوك المخطط لانتهاك الأمانة الأكاديمية التي قدمها اجزن (Ajzen) في عام 1991، وقد افترض اجزن بناءً على نظريته أن هناك فروقاً معنوية بين الذكور والاناث .

-اختبار الفرضية للفروق في النوع (ذكور . اناث):

تم اختبار هذه الفرضية من خلال استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ل(٢٠٠) طالب لكل من الذكور والاناث، واستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالتها المعنوية وكما موضح في الجدول (3).

جدول (٣)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس انتهاك الأمانة الأكاديمية

العينة	الذكور		العينة	الإناث		القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المستخرجة	الدلالة 0.01
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١٠٠	١١٧.٦٤	١٢.٠٠٣	١٠٠	٩٣.٢١	٨.٠٦	١٦.٨٩	٢.٥٧	دالة

يتبين من الجدول (٣) ان القيمة التائية المستخرجة دالة معنوياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير الى ان انتهاك الأمانة الأكاديمية لدى الذكور اعلى من الاناث وهذا يتفق مع دراسة مكابي (McCabe, ٢٠٠٥)، وبذلك يكون تم التحقق من صدق البناء لأن نتائج اختبار فرضية الفروق بين الجنسين جاءت مطابقة لافتراضات نظرية السلوك المخطط، اجزن ١٩٩1.

الثبات (The Reliability) يوضح كرونباخ (Cronbach) بأن الثبات يُشير الى أنساق درجات استجابة الفرد خلال سلسلة من القياسات، حيث أن هناك نوع من الثبات هو: الاتساق الخارجي (External Stability) والذي يتحقق إذا أُسْتمِر المقياس في اعطاء نتائج ثابتة ومتسقة عند تكرار تطبيقه على الأفراد عبر فترة من الزمن (Cronbach,1965,p120)، وتوجد عدة طرق لتقدير معامل الثبات، وقد تم حساب الثبات لمقياس انتهاك الامانة الاكاديمية بالطرق الاتية:

أ- **معامل ألفا (α) لكرونباخ:** وقد بلغ الثبات لمقياس انتهاك الامانة الاكاديمية المكون من (34) فقرة (0.87) ويُعد ثبات جيد عند مقارنته مع الدراسات السابقة مثل دراسة وتلي (Whitley,1998) والتي بلغ فيها الثبات (0.73)، و دراسة مكابي (McCabe,2005) التي بلغ فيها معامل الفا (0.90) ودراسة لوزر (Lozier,2012) والتي بلغ فيها الثبات (0.89) ودراسة سهرابي واخرين (Sohrabi,et al,2018) والتي بلغ فيها الثبات (0.79) .

ب. **التجزئة النصفية:** وتم حساب الثبات بهذه الطريقة من خلال تقسيم فقرات المقياس الى نصفين الفقرات الفردية و الفقرات الزوجية، ولإستخراج معامل الثبات طبقت معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات النصفين (الفردية . الزوجية) اذ بلغ الثبات (0.66)، وبعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان . براون التصحيحية (Spearman-Brown) لكل المقياس بلغ معامل الثبات (0.79) ويعتبر معامل ثبات جيد عند مقارنته بالدراسات السابقة مثل دراسة (McCabe,2005) والتي بلغ فيها الثبات المستخرج بالتجزئة النصفية (0.82).

وصف المقياس بالصيغة النهائية: يتكون مقياس انتهاك الأمانة الأكاديمية بصيغته النهائية من (٣٤) فقرة بعد ان تم استبعاد الفقرات غير المميزة وهي (٣) فقرات، وكانت بدائل الاجابة وفق مدرج خماسي (ملحق 5)، وعليه فان اعلى درجة يحصل عليها الفرد هي (١٧٠) وادنى درجة هي (٣٤) والمتوسط الفرضي (١٠٢).

ثانيا : مقياس البحث عن الاثارة :

نظراً لعدم توافر مقياس محلي أو عربي مناسب لقياس البحث عن الاثارة على حد علم الباحثان، تم الاطلاع على عدد من المقاييس الاجنبية التي اعدت لهذا الغرض وقد تم اختيار مقياس زوكرمان (ZKA-PQ,2010) المعد لقياس البحث عن الاثارة، للأسباب الاتية:

١- ان هذا المقياس هو احدث مقياس لقياس مفهوم البحث عن الاثارة.

٢- طبق المقياس على طلبة الجامعة بما فيهم طلبة الدراسات العليا وهذا يتناسب مع عينة البحث الحالي.

3-كُيف المقياس لعدة لغات، منها اللغة الاسبانية في دراسة غريغوري بويل (Gregory,2014) حيث طبق على طلبة الجامعة في جامعة لاردة، ليداء، كاتالونيا، اسبانيا ، و دراسة رسنبلوم وولف (rosenbloom&wolf,2002) في جامعة ديلاوير ،الولايات المتحدة الامريكية. وعلى هذا الأساس ارتأينا تكيف المقياس الى اللغة العربية وتطبيقه في البيئة المحلية العراقية ليكون اول نسخة باللغة العربية

-ترجمة المقياس:- تم ترجمة فقرات وتعليمات مقياس البحث عن الاثارة المكون من (٤٠) فقرة الى اللغة العربية مع إجراء تعديلات بسيطة على صياغة بعض الفقرات مع مراعاة حفاظ الفقرة بمحتواها ومضمونها النفسي، اذ عرض الباحث المقياس بالنسختين العربية والإنكليزية على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والترجمة والإنكليزي لإبداء آرائهم في مدى دقة الترجمة وإجراء التعديلات المناسبة (ملحق/4).

تم وصف هذه مجالات المقياس من حيث محتواها:

١-التشويق والمغامرة : Thrill and Adventure Seeking (TAS) : هو الرغبة في ممارسة انواع الرياضة المتطرفة التي توفر تجارب غير عادية ومثيرة ، مثل القفز بالمظلات ، أو الرياضات الأكثر شيوعاً التي يمكن أن توفر أحساس بالمتعة من خلال السرعة وشدة المخاطرة ، مثل القيادة بسرعة عالية أو التزلج على المنحدرات الشديدة. معظم الفقرات ليست مصاغة من حيث التجربة الفعلية ولكن من حيث التجربة المطلوبة.

٢-البحث عن التجربة : Experience Seeking (ES) :هو البحث عن تجارب جديدة من خلال العقل والحواس كما هو الحال في الموسيقى والفن والسفر وعدم التوافق الاجتماعي والارتباط مع الأفراد والمجموعات ذات التفكير المماثل.

٣-إزالة التثبيط (الانفلات) : Disinhibition (Dis) :هو الرغبة في الانخراط في سلوك اجتماعي غير مقيد كما يحدث عند تناول الكحول في الحفلات والأنشطة الجنسية المندفعة . هناك فقرة عامة تلخص الموقف غير المقيد: "أحب أن تكون لدي تجارب جديدة ومثيرة حتى لو كانت غير تقليدية أو غير قانونية شيئاً ما".

٤-الاحساس بالملل (BS): Boredom Susceptibility : يعبر عن عدم تحمل العمل الروتيني و الاشخاص الذين يثيرون الضجر. يتم تقييم جودة الإثارة من خلال الاشخاص وما يدلون به . وهناك حاجة صريحة للتغيير وعدم القدرة على التنبؤ في المحفزات.

-**تصحيح المقياس:-** صمم زوكرمان (ZKA-PQ,2010) مقياس البحث عن الاثارة وفقاً لأسلوب ليكرت (Likert)، إذ تكون اجابة الفرد على كل فقرة من خلال التأشير على مدرج رباعي يتراوح من ، (لا اوافق بشدة ، لا اوافق الى حد ما ، اوافق الى حد ما ، اوافق بشدة) وكانت فقرات المقياس إيجابية وأخرى سلبية، تعطى للفقرات الايجابية درجات تتراوح ما بين (4-1) وتعطى للفقرات السلبية درجات تتراوح ما بين (4-1) . ومن ثمة فان أعلى درجة ممكن إن يحصل عليها الفرد هي (128) وأدنى درجة ممكن ان يحصل عليها هي (32).

-**التحقق من صلاحية الفقرات:** بعد التأكد من صدق ترجمة المقياس والتعليمات الخاصة به، تم اعداد استبيان اراء المحكمين (ملحق/6) لغرض التعرف على صلاحية فقرات مقياس البحث عن الاثارة البالغة (٤٠) فقرة وتعليماته وبدائل الاجابة ، تم عرضة على (١٠) محكمين في ميدان علم النفس والتربية (ملحق/2)، مع بيان الهدف من الدراسة وتوضيح التعريف النظري للمفهوم ، وقد اعتمد نسبة اتفاق ٨٠ % فاكثر معيارا لقبول الفقرة او تعديلها او حذفها، وطبقاً لذلك تم حذف (٨) فقرات من فقرات المقياس ،علما ان الفقرات المرفوضة تحمل التسلسلات الاتية (٥-٦) من مجال التشويق والمغامرة و(١٤-1٥) من مجال البحث عن التجربة و(2٤-2٧) من مجال الانفلات و(32-38) من مجال الاحساس بالملل، لذا اصبحت فقرات المقياس (٣٢) فقرة واتفق الجميع على صلاحية البدائل.

-**تحليل الفقرات:** لأجل حساب القوة التمييزية للفقرات وبعد الانتهاء من تطبيق المقياسين وتصحيحهما واستبعاد الاستثمارات غير الصالحة لعدم دقة المستجيب وجدية الإجابة، تم الحصول على الأعداد النهائية لـ(٤٠٠) استمارة لمقياس البحث عن الاثارة. بعد تطبيق المقياس ولغرض الإبقاء على الفقرات المميزة، اجري تحليل الفقرات باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة الجدولية (1.96) وعند مستوى دلالة (0.05) تبين أن هناك خمس فقرات غير مميزة وهما (٢١، ٢٠، ١٩، ١٥، ٨) في مقياس البحث عن الاثارة.

الخصائص السايكو مترية : الصدق Validity

-صدق الترجمة(Translation Validity):تم التحقق من صدق الترجمة لمقياس البحث عن الاثارة وذلك من خلال عرض نسختين للمقياس احدهما باللغة العربية والأخرى باللغة الإنكليزية على مجموعة من المحكمين في ميدان علم النفس والترجمة والإنكليزي لإبداء رأيهم في مدى دقة ترجمة مقياس البحث عن الاثارة وتعليماته وبدائل الإجابة وكما تم توضيحه في ترجمة المقياس.

-الصدق الظاهريface validity:وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال عرضه على لجنة من الخبراء المختصين، وأخذت نسبة الاتفاق(٨٠%) فأكثر وقد عدت الفقرات صالحة لمقياس الخاصية التي وضعت من اجلها.

صدق البناء Construct Validity :وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال الآتي :

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية : أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات الأفراد على مقياس البحث عن الاثارة وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ما عدا الفقرة (١٧) كانت غير دالة.

الفروق بين المجموعات (Group Differnces)

تستخدم هذه الطريقة لاختبار فروق أو فرضيات النظرية التي يستند عليها المقياس، فقد تتضمن النظرية وجود أو عدم وجود فروق في درجات الأفراد على المقياس، الأمر الذي يستوجب اختبار ذلك احصائياً استناداً على البيانات التي تم جمعها، وتحقق صدق البناء من خلال هذه الطريقة كما يأتي:

- تبني نموذج البحث عن الاثارة الذي قدمه زوكرمان (Zuckerman,2010)، الذي يشير الى أن هناك فروقاً معنوية على مستوى (النوع والعمر)، حيث ظهران الذكور لديهم مستويات أعلى من الإناث ،وكلما تقدم الفرد في العمر تقل عنده البحث عن الاثارة (zuckerman,1994).

- تم التحقق من صدق الفرضية من خلال اختبار دلالتها المعنوية للنوع والعمر وكما يأتي:

١-اختبار الفرضية للفروق في النوع(ذكور . اناث): تم اختبار هذه الفرضية من خلال استخراج المتوسط والانحراف للذكور والمتوسط والانحراف للإناث ، واستخدام الاختبار التائي لاختبار دلالتها المعنوية وكما موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس البحث عن الاثارة

القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المستخرجة	الإناث		العينة	الذكور		العينة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
الدلالة 0.01	٢.٥٧	٨.٩٢	٦٩.١٢	١٠٠	٧.٦٠	٧٢.٧١	١٠٠
دال							

يتبين من الجدول (٤) ان القيمة التائية المستخرجة دالة معنوياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير الى ان الذكور اعلى من الإناث في البحث عن الاثارة، وبذلك يكون تم التحقق من صدق البناء لأن نتائج اختبار فرضية الفروق بين الجنسين جاءت مطابقة لافتراضات نموذج البحث عن الاثارة لزوكرمان ١٩٩٤.

٢. اختبار الفرضية للفروق في العمر: تم اختبار هذه الفرضية من خلال استعمال تحليل التباين الاحادي لتعرف على دلالة الفروق حسب متغير العمر، كما في الجدول الاتي:

جدول (٥)

دلالة الفروق حسب متغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الفائية
بين المجموعات	٢٥٩٤.١٤٥	٣	٨٦٤.٧١٥	١١.٩٠٤
داخل المجموعات	٢٨٧٦٦.٦٤٥	٣٩٦	٧٢.٦٤٣	
الكلي	٣١٣٦٠.٧٩٠	٣٩٩		

وقد اظهرت النتائج ان القيمة الفائية المحسوبة (11.90) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.60) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣-٣٩٦) اي ان هناك اختلافا في العمر بالنسبة لمتغير البحث عن الاثارة ومن خلال ملاحظة جدول (٥) للمتوسطات افراد العينة نرى ان هناك انخفاض للمتوسطات مع تقدم العمر.

جدول (٥)

متوسطات افراد العينة

العمر	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من ٢٥	٢٠٤	٧١.٥٦	٨.٥١
٢٥-٣٤	١١٩	٦٧.٩٣	٧.٨٧
٣٥-٤٤	٦٢	٦٦.١٩	١٠.٠٠

٦٢.٣٣	١٥	٤٥ فاكتر
٨.٨٦	٤٠٠	المجموع الكلي

وبذلك يكون تم التحقق من صدق البناء لأن نتائج اختبار فرضية الفروق للعمر جاءت مطابقة لافتراضات نموذج البحث عن الاثارة لزوكمان ١٩٩٤.

ثبات المقياس (The Reliability) تم التحقق من ثبات مقياس البحث عن الاثارة بطريقتين هما معامل الفا (α) للاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية وكما يأتي:

أ- معامل ألفا (α) لكرونباخ للاتساق الداخلي Alpha Coefficient For Internal Consistency:- استخدم الباحثان معامل الفا للاتساق الداخلي لاستخراج ثبات مقياس البحث عن الاثارة، وقد بلغ الثبات لمقياس البحث عن الاثارة المكون من ٢٦ فقرة ٠.٨٢، وهو ثبات جيد عند مقارنته بالدراسات السابقة مثل دراسة زوكمان ١٩٩٤ والذي بلغ فيها الثبات (0.80). وقام الباحث باستخراج الثبات لكل مجال من مجالات المقياس الاربعة اذ بلغ ثبات مجال التشويق والمغامرة (٠.٧٨) ومجال البحث عن التجربة (٠.٧٥) ومجال الانفلات (٠.٧٣) ومجال الاحساس بالملل (٠.٧٧) وعند مقارنته بدراسة زوكمان، فقد كان الثبات على التوالي كالآتي 0.81 و ٠.٧٣ و ٠.٧٣ و ٠.٦١ .

ب. التجزئة النصفية (Split-half): وتم حساب الثبات بهذه الطريقة من خلال تقسيم فقرات المقياس الى نصفين هي الفقرات الفردية و الفقرات الزوجية، اذ بلغ الثبات (٠.٧٠)، وبعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان - بروان التصحيحية (Spearman-Brown) لكل المقياس بلغ معامل الثبات (٠.٧٨) ويعتبر معامل ثبات جيد عند مقارنته بالدراسات الاخرى مثل دراسة اندرو وونر (mc anderew and warner,1986) والذي بلغ الثبات فيها (0.71).

وصف المقياس بالصيغة النهائية: تكون مقياس البحث عن الاثارة بصيغته النهائية من (٢٦) فقرة ، وكانت بدائل الاجابة وفق مدرج رباعي تتراوح من لا أوافق بشدة الى أوافق بشدة (ملحق/ ٧)، وعليه فإن اعلى درجة يحصل عليها الفرد هي (١٠٤) وادنى درجة هي (٢٦) والمتوسط الفرضي (٦٥).

عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف الاول: التعرف على انتهاك الأمانة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس انتهاك الأمانة الأكاديمية قد بلغ (١٠٤.٢٥) درجة وبانحراف معياري (١٨.٤٩) درجة وعند مقارنة هذا المتوسط

الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (102) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين أن هناك فرقا دالا إحصائيا ولصالح المتوسط الحسابي للعينة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.43)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (399)، وكما موضح في الجدول (6).

جدول (6)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في انتهاك الأمانة الأكاديمية

عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	مستوى الدلالة
400	104.25	18.49	102	2.43	1.96	0.05

تشير هذه النتيجة الى وجود انتهاك الأمانة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادا الى نظرية اجزن (Ajzen,1991) حيث ان ما يفكر فيه الناس للقيام به تجاه شيء ما وبالخصوص نية تبني السلوك يعبر عن الاحتمال التقديري شخصيا للشروع فيه ،فإن نية الشخص للشروع في السلوك او الفعل هي العامل الأساس الذي يحدد مشروعه الحقيقي في ذلك الفعل،أي كلما كانت النية قوية كلما كان أحتمال انجاز الفعل مرتفعا.تبدو نتائج هذه الدراسة ،إلى حدما،متطابقة مع نتائج الدراسات التي أجريت في البيئات الجامعية الغربية كدراسة كارمايكل (2012) ومكابي (2005).

الهدف الثاني: التعرف على البحث عن الاثارة لدى طلبة الجامعة.

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس البحث عن الاثارة قد بلغ (69.30) درجة وبانحراف معياري (8.86) درجة ، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (65) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن هناك فرقا دالا إحصائيا ولصالح المتوسط الحسابي للعينة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (9.71)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (399)، وكما موضح في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية للبحث عن الاثارة

عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	مستوى الدلالة
400	69.30	8.86	65	9.71	1.96	0.05

وقد تبين من الجدول اعلاه هناك فرق دال احصائيا وتشير هذه النتيجة إلى ان طلبة الجامعة يتصفون بالبحث عن الاثارة، ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادا إلى دراسة زوكرمان (1989) فقد اعتبر زوكرمان ان بالبحث عن الاثارة هي بعد آخر من أبعاد الشخصية وهو الميل لإيجاد النشاطات الممتعة واخذ المخاطر وتجنب الضرر والتي تزداد في مرحلة المراهقة والشباب وتقل مع تقدم العمر . وبسبب وجود مساحة واسعة من الفراغ في حياة افراد عينة البحث (طلبة الجامعة) يجعلهم يبحثون عن الاثارة لا شباع حاجاتهم البيولوجية والنفسية والاجتماعية ولتحقيق اهدافهم وطموحاتهم المستقبلية كما ان الفرص المتاحة امامهم قليلة الامر الذي يدعو في اغلب الاحيان الى المخاطرة والمجازفة والاندفاع لبلوغ الهدف المطلوب وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة كولدمان (1975) التي اشارت الى ان طلبة الجامعة اكثر ميلا للبحث عن الاثارة والمخاطرة. وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة كما في دراسة الدليمي (٢٠٠١) ودراسة غفاري (٢٠٠٩) بوجود البحث عن الاثارة لدى أفراد عينة الدراسة تلك، في حين اختلفت مع دراسة باويل (١٩٩٩).

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بين البحث عن الاثارة وانتهاك الأمانة الأكاديمية والابعاد المشكلة لها.

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث (انتهاك الأمانة الأكاديمية والبحث عن الاثارة) استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط للبحث عن الاثارة (0.156)، وعند تطبيق الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل الارتباط بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣.١٥)، وقد بلغ معامل الارتباط بين الاتجاه نحو السلوك والبحث عن الاثارة (0.164) وعند تطبيق الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل الارتباط بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣.٣١)، وقد بلغ معامل الارتباط بين المعايير الذاتية والبحث عن الاثارة (0.128) وعند تطبيق الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل الارتباط بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.67)، وقد بلغ معامل الارتباط بين التحكم المدرك والبحث عن الاثارة (0.110) وعند تطبيق الاختبار التائي لاختبار دلالة معامل الارتباط بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢.٢٠)، وجميعها دالة معنوياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٣٩٨)، ويشير معامل الارتباط الى ان العلاقة بين المتغيرات طردية، وكما موضح في الجدول (٨).

جدول (٨)

العلاقة الارتباطية بين البحث عن الاثارة و الابعاد المشكلة لها

الارتباط بين متغيرين	العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية	مستوى الدلالة 0.05
انتهاك الأمانة الأكاديمية	٤٠٠	٠.١٥٦	3.15	دالة
الاتجاه نحو السلوك	٤٠٠	٠.١٦٤	3.31	دالة
المعيار الشخصي	٤٠٠	٠.١٢٨	2.57	دالة
التحكم السلوكي المدرك	٤٠٠	٠.١١٠	2.20	دالة

يمكن تفسير هذه النتيجة طبقاً إلى نظرية زوكerman (1994) ان البحث عن الاثارة يشتمل على الانشطة التي تنطوي على المخاطر ويأملون في الحصول على بعض التجارب غير العادية وقصور الطلبة في الوعي بالأفعال التي تشكل انتهاكات فضلاً عن نقص المهارات المطلوبة لتجنب الانتهاكات مثل الانتحال ، وهذا ما اكده زوكerman (1994) في تعريفه للبحث عن الاثارة هو الرغبة في تحمل المخاطر من أجل مثل هذه التجربة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على ان طلبة الجامعة الذين لديهم هذه السمة يعتبرونها فرصة للتعبير عن حاجاتهم للإثارة والتشويق على حساب الاذى النفسي او القانوني لذلك يميلون الى انتهاك السلوك الأكاديمي لتحقيق غايتهم من أجل الإحساس بالإثارة .

الهدف الرابع: يتضمن اختبار الفرضية الآتية: لا يوجد أسهام نسبي لمتغير البحث عن الاثارة في انتهاك الأمانة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

لغرض تحقيق هذا الهدف استخدم الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression الذي يستخدم في التنبؤ بتغيرات المتغير التابع الذي يؤثر فيه المتغير مستقل، بحيث يمكن التنبؤ بقيم المتغير التابع اذا علمنا قيم المتغير المستقل، ولكي يصبح معنى لهذا التنبؤ فانه لابد من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المتغيرين (الصمادي و الدرايع، ٢٠٠٤، ص ١٥٠). نستطيع استخدام الانحدار الخطي البسيط عندما يكون توزيع البيانات طبيعياً للمتغير المستقل والمتغير التابع، وفي حالة كون العلاقة بين المتغيرين خطية (جودة، ٢٠٠٨، ص ٥٧-٥٨). وتبين النتائج في الجدول (٩) وهي كالآتي:

١- ان معامل ارتباط بيرسون (R) للنية في انتهاك الأمانة الأكاديمية (٠.١٥٦) مما يشير ان المتغير المستقل له تأثير على المتغير التابع.

٢- كان مربع معامل الارتباط والذي يسمى معامل التحديد (R^2) وله أهمية كبرى في تفسير نتائج نموذج الانحدار وقيمته في هذه النماذج كالاتي ، انتهاك الأمانة الأكاديمية (٠.٠٢٤) وهذا يعني ان المتغير المستقل يفسر ما يقارب (2.4%) من تباين المتغير التابع، اما الباقي من النسبة ترجع الى عوامل اخرى منها الخطأ العشوائي.

٣- وكان الخطأ المعياري للتقدير وهو مقياس لدقة القيم المتنبأ بها لمتغير، وكانت قيمة الخطأ لمتغير انتهاك الأمانة الأكاديمية (١٨.٢٩٣) حيث انه كلما اقتربت قيمة الخطأ المعياري من الصفر كان افضل و يدل على جودة النموذج المستخدم في التنبؤ.

جدول (٩)

ملخص لبعض المقاييس التي تم حسابها للنموذج المقدر

المتغيرات	الخطأ المعياري للتقدير	معامل التحديد R^2	معامل ارتباط بيرسون R
انتهاك الأمانة الأكاديمية	١٨.٢٩٣	٠.٠٢٤	٠.١٥٦

كما أظهر جدول تحليل تباين الانحدار (٣٠) والذي من خلاله يتم اختبار دلالة معامل التحديد R Square ، حيث يستدل على نسبة التباين الذي يفسره المتغير المستقل من تباين المتغير التابع كما اشارت اليه (القيمة الفائنية المحسوبة) والتي تساوي لكل من النية في انتهاك الأمانة الأكاديمية (9.92) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (3.83) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (١ ، ٣٩٨) فيمكننا القول ان معامل التحديد دال احصائيا وكما هو واضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠)

تحليل تباين الانحدار لمتغيرات البحث عن الاثارة وانتهاك الامانة الأكاديمية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية
انتهاك الامانة الاكاديمية	الانحدار	٣٣٢٠.٢٤٨	١	٣٣٢٠.٢٤٨	٩.٩٢١
	المتبقي	١٣٣١٩٧.٢٥٠	٣٩٨	٣٣٤.٦٦٦	
	الكلي	١٣٦٥١٧.٤٩٧	٣٩٩		

ولمعرفة أسهام المتغير المستقل (البحث عن الاثارة) في التباين الكلي للمتغير التابع (انتهاك الأمانة الأكاديمية وكل بعد من الأبعاد المشكلة للنية) تم تحويل معامل بيتا (وهو ميل خط الانحدار على المحور الأفقي) (β) إلى معامل بيتا (β) المعيارية واستخراج القيمة التائية المحسوبة لمعامل الانحدار ومقارنتها بالقيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وجد انها كانت دالة كما موضح في الجدول (١١).

جدول (١١)

معامل الانحدار ومعامل بيتا المعيارية والاختبار التائي لمعرفة دلالة معامل الانحدار

المتغير التابع	تقدير ثابت الانحدار	معامل الانحدار B	معامل بيتا المعيارية	القيمة التائية	مستوى الدلالة
انتهاك الأمانة الأكاديمية	81.702	٠.٣٢٥	٠.١٥٦	٣.١٥٠	دالة

والجدول (١٤) يشير الى نتيجة تحليل الانحدار الذي يحتوي على مايلي :

تقدير ثابت الانحدار ومعاملات الانحدار موضحة في عمود B ومن ثمة تكون معادلة الانحدار المقدرة في هذا النموذج كما يلي .

$$Y = 81.702 + 0.325X$$

وهذه النتيجة تشير الى وجود تأثير للمتغير المستقل (البحث عن الاثارة) على المتغير التابع (انتهاك الأمانة الأكاديمية) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية ، وان البحث عن الاثارة لدى طلبة الجامعة ينبأ او يقود الى التنبؤ بوجود انتهاك الأمانة الأكاديمية، وهذه النتيجة تفسر في ضوء رأي (زوكerman) ونظريته المتبناة بان البحث عن الاثارة يفعل او ينشط انتهاك الامانة الاكاديمية حيث يزيد المشكلات والأفكار غير المرغوبة بحيث يتمكن من دفع عجلة الحياة دون الحاجة الى قمع افكاره، وهذا ما هو حاصل لدى طلبتنا في الجامعة.

التوصيات : في ضوء النتائج المتحققة يوصي الباحث ببعض التوصيات الى الجهات المهتمة والمختصة في المجال التعليمي :

- ١-قيام وزارة التعليم العالي بدراسة امكانية اضافة مفردة على مناهج الجامعات للتدريب على الابتعاد عن انتهاك الأمانة الأكاديمية، واعتماد الباحث على نفسه في كتابة البحوث.
- ٢-طلب الجامعة من وزارة التعليم العالي اعداد مؤتمرات او ندوات واوراق عمل تخص الطلبة حول البحث عن الاثارة والتعامل معه والتحكم به لتعزيز امكاناتهم في هذا المجال.

المقترحات: بعد انتهاء الباحث من اجراء دراسته يقترح اجراء الدراسات الاتية:-

١- انتهاك الأمانة الأكاديمية وعلاقتها بالتقيظ الذهني لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- انتهاك الأمانة الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي.

المصادر

- اجعود ، سعاد ، ٢٠١٧ ، السرقة العلمية وطرق مكافحته ، مجلة الأستاذ الباحث للدراسات القانونية والسياسية ، العدد الثامن ، المجلد الثاني.

- بشقه، عزالدين . (٢٠١٥) الفضولية و علاقتها بقرار طالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي، جامعة العربي بن مهيدي ابو البواقي ،الجزائر .

- دافيدوف، ليندا (١٩٨٣) ، مدخل علم النفس ، ترجمة سيد طواب وآخرون ، دار ماكجروهيل ، القاهرة ..

- طبرة ،حسن فارس، ٢٠٠٨، النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، بغداد

- عبد الخالق ، احمد محمد (١٩٩٠) ، أسس علم النفس دار المعرفة الجامعية، مصر، الإسكندرية .

- العبيكان ، ريم والسميري لطيفة ، ٢٠١٦ ، اتجاهات طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود نحو الأمانة العلمية الرقمية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ١٧ العدد ١ .

- السباعوي ،فضيلة عرفات محمد (٢٠٠٧)، ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها و طرق علاجها، مجلة التربية و العلم، المجلد ١٤ ، العدد ٣،، قسم العلوم التربوية و النفسية، ص٢٨٣-٢٨٤ .

- قنصوة، فانتن طلعت ، 2012 الاندفاعية والبحث عن الاثارة الحسية لدى عينة من مرضى هوس السرقة والاسوياء ، مجلة دراسات نفسية ،مج ٢٢، ع ٣ . رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رأثم) - مصر

- الدليمي ، عبد علي مصلح (٢٠٠١) ، البحث عن الاثارة وعلاقتها بسلوك المجازفة ،رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، العراق .
- النبهان، موسى(2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، الأردن، جامعة مؤتة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- Ajzen I. (1985), from intentions to actions: A theory of planned behaviour, in J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), Action-control: From cognition to behavior, Springer, Heidelberg, Germany .
- Ajzen I. (1988). Attitudes, personality, and behavior, Dorsey Press, Chicago, 175
- Ajzen, I., (1991). (the theory of planned behavior). organizational behavior and human decision processes.50.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. Journal of Applied Social Psychology, 32(4) .
- Ajzen, I. (2006). Constructing a TPB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations.
- Ahmed,K.(2018). student perceptions of academic dishonesty in a private middle eastern university. High. Learn. Research Commun.18(1).
- Armitage, Christopher. J., & Conner, Mark., (2001).“Efficacy of the theory of planned behaviour:A metaanalytic review”.British Journal of Social Psychology, 40.
- Anstasi, A (1976): Psychological testing, new York,4th edition,maemillan company.
- Brown,Bob &.Emmett,Dennis,(2001)“Explaining the variation in the level of academic dishonesty in studies of college students:some new evidence,”College Student Journal,35.

- Bolin,A.(2004). Self control,perceived opportunity and attitude as predictors of academic dishonesty. The journal of psychology. 138.
- Belter, R.W. & Dupre,A. (2002).a strategy to reduce plagiarism in undergraduate course .teaching of psychology ,36(4).
- Cronbach, L.J.(1964)Essentials of Psychological Testing,Harper Brothers,New York.
- Cronbach, L.J. and Glesor, G.C (1965) Psychological Testing. A personal Decision(2 nd Ed), Urbana, Illinois University prees Urbana.
- De Anderea,D.C. Carpernter, C.Shulman,H.C.& Levine,T.R.(2009).the relationship between cheating behavior and sensation-seeking. Personality and individual differences ,47.
- Fishbein M., Ajzen I. (1975), Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research, Addison-Wesley, 578.
- Finn,K.V.& Frone,M.R. (2004). Academic performance and cheating :moderating role of school identification and self-efficacy .journal of educational research, 97(3).
- Griffin, D. J., Bolkan, S. & Goodboy, A. K. (2015). Academic dishonesty beyond cheating and plagiarism: Students' interpersonal deception in the college classroom. Qualitative Research Reports in Communication 16(1).
- Gillespie, A, Kisten.(2003). The frequency and perceptions of academic dishonesty among graduate studies : a literature review and critical analysis , A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree In School Psychology. University of Wisconsin-Stout

- Heiser,A, Eric.(2014). Lived experiences of students in the online learning environment as it relates to acts of academi dishonesty: A western united states community college study dissertation Doctor of Philosophy in School of Education, University Colorado.
- Keithspeigle,P.Tabachnick,B.G.Whitley,J.R.&Washburn,J.(1998).wh y professor ignore cheating:opinions of a national sample of psychology instructor.ethics& behavior,8(3).
- Lu, Hung. (2008). Sensation–Seeking, Internet Dependency, and Online Interpersonal Deception. CyberPsychology & Behavior, 11(2).
- Larsen , Randy , J & David M. , Buss (2002) . personality Psychology , domains of Know ledge about human nature ,the McGraw–Hill Companies ,North America.
- Johnson , D.W. & Johnson , R.T (1983) , Social inter dependence and perceived academic and personal Support in the classroom Journal of social psychologyVol.(120).
- Margaret , W.M. (1994) . Cognition (3ed) , Harcout Beace. Publishers , U.S.A.
- McCabe,D.L.&Povela,G,R.(1997).ten principles of academic integrity .the journal of college and university law ,24.
- McCabe, D., & Pavela, G. (2004). Ten [updated] principles of academic integrity: How faculty can foster student honesty. Change, 36(3).
- McCabe, Donald L., Trevino, Linda, K., & Butterfield, Kenneth D., (2002), “Honor codes and other contextual influences on academic integrity: An replication and extension of modified honor code settings,”Research in Higher Education, 43(3).

- McGuffin,Bailey,2019, Impact of the Big 5 and Sensation Seeking Personality Traits on Everyday Deception, in partial fulfillment of The requirements for the degree of master of science, Kentucky Uni
- Niiya,Y.,Ballantyne,R.North, M.S. &Crocker,S.(2008).Gender, contingencies of self-worth, and achievements goals as predictors of academic cheating in a collected setting .Basic and applied social psychology ,30.
- Stephens,J.M.&Nicholson,H.(2008).cases of incongruity:exploring the divide between adolescence,belief and behaviors related to academic cheating.educational studies ,34(4).
- Stuetgen,M.C.,Hennig, J.,Reuter,M.,& Netter,P.(2005).Novelty seekin but not BAS is associated with high dopamine as indicated by a neurotransmitter challenge test using mazindol as a challenge substituted. Personality andIndividual Differences, 38.
- Smith, A., & Hume, E. (2005). Linking culture and ethics: A comparison of accountant's ethical belief systems in the individualism/collectivism and power distance contexts. Journal of Business Ethics 62.
- Simon, Christopher A., Carr, Jim R., McCullough, Sesi M., Morgan, Sally J., Oleson, Ted & Ressel, Maggie, ,(2004) "Gender, student perceptions, institutional commitments and academic dishonesty: Whoreports in academic dishonesty cases?" Assessment and Evaluation in Higher Education, 29.
- Smyth,Lynette M.&Davis,James R.,(2004).“Perceptions of dishonesty among two-year college students:Academic versus business situations,” Journal of Business Ethics, 51(1).

- Stone,T.H.Kisamore,J.L.& Jawhar,I.M.(2007).Predicting academic dishonesty
- Wang, Y., (2008). University student online plagiarism. International Journal of ELearning, 7(4).
- Yeo,S.(2007). First year university science and engineering students ,understanding of plagiarism .higher education research and development ,26.
- Quartuccio, K.(2014). Positive and negative attitudes and subjective norms toward Plagiarism of rn to bsn Students in an Accelerated Online Progm. Ph.D. dissertation. Cse Western Reserve University.
- Whitley, Bernard E. Jr., (1998), “Factors associated with cheating among college students,” Research in Higher Education, 39 (3.
- Williams,K.M.Nathanson,C.&Pulhus, D.L.(2010).identifying and profiling scholastic cheaters : their personality ,cognitive ability,and motivation .journal of experimental psychology ,16(3.
- Weiten Wayne , (1992) , Psychology , Themes and variations , 2nd ed , printed in the United States of America .
- Rotter, J.B (1966).Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monograph.80.Whole no.609
- Zuckerman, Marvin, Kolin, E. A., Price, L., & Zoob, A. (1964). Development of a sensation seeking scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 28(6).
- Zuckerman.(1990) Th psychophysiology of sensation seeking,Journal of personality ,58 .
- Zuckerman,(1997),Sensational study,University of Delaware,Office of Public Relations ,16(19).

- Zuckerman ,M.(2000)B.sensation Seeking Encyclopedia of psychology,Vol.(7) , Oxford University Press , New York .
- Zuckerman, M. & Aluja, A,(2014). Measures of Sensation Seeking. In: Boyle, G, J.; Donald, H. S and Gerald ,M. editors, Measures of Personality and Social Psychological Constructs. Oxford: Academic Press, pp. 352–380.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق
التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف
التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

أ.م.د.رنا حسيب كاظم

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

Al-Mustansiriyah University/ College of Education Dr.Rana
Haseeb kadhum

Emile.ranamaeah@gmail.co

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

أ.م.د. رنا حسيب كاظم

ملخص

يرمي البحث إلى التعرف على (فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي).

اتبعت الباحثة تصميماً تجريبياً من نوع التصميم ذات الضبط الجزئي لثلاثة مجموعات (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة) ذات الاختبار البعدي والقبلي. اختارت الباحثة مديرية تربية الكرخ الثانية / بغداد قصدياً من بين مديريات التربية الستة وبالطريقة العشوائية اختارت الباحثة اعدادية (البصرة للبنات) لغرض تطبيق التجربة.

تكونت عينة البحث من (١٠١) طالبة فحددت شعبة (ب) لتمثيل المجموعة التجريبية الأولى وبلغت (٣٤) طالبة وشعبة (ج) لتمثيل المجموعة التجريبية الثانية وبلغت (٣٣) طالبة وشعبة (أ) لتمثيل المجموعة الضابطة التي بلغت (٣٤) طالبة، وبعد اجراء التكافؤ حددت المادة العلمية التي تضمنت الفصل (الرابع، الخامس، السادس، السابع) من الكتاب مقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠٢٢، ٢٠٢٣).

اعدت الباحثة (١٨) خطة يومية، أما أداتا البحث فالأولى هي التفكير التأملي يتكون من (٢٠) فقرة أما الأداة الثانية هي اختيار التعاطف التاريخي يتكون من (٤٥) فقرة، وبعد نهاية التجربة التي استمرت فصل دراسي، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه واسفرت النتائج الآتي:

١- لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

- ٢- يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى بالاختبار التفكير التأملي واختبار التعاطف التاريخي.
- ٣- تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي.

Abstract

The effectiveness of the three-step interview strategy and the progressive deepening strategy in developing reflective thinking skills and historical empathy among fifth grade literary students.

The research aims to identify (the effectiveness of the three-step interview strategy and the progressive in-depth study in developing reflective thinking skills and historical empathy among fifth grade literary students.)

The researcher followed an experimental design of the type of partial control design for three groups (the two experimental groups and the control group) with a post-test and a pre-test.

The researcher intentionally chose the second directorate of education of Karkh / Baghdad from among the six directorates of education, and in a random way, the researcher chose preparatory school (Basra for girls) for the purpose of applying the experiment.

The research sample consisted of (101) female students, so division (B) was selected to represent the first experimental group, which amounted to (34) female students, division (C) to represent the second experimental group amounted to (33) female students, and division (A) to represent the control group, which amounted to (34) female students, and after The equivalence procedure determined the scientific material that included chapters (fourth, fifth, sixth, and seventh) of the book, to be taught to the fifth literary grade for the academic year (2022, 2023.)

The researcher prepared (18) daily plans. As for the two research tools, the first is reflective thinking consisting of (20) items, while the second tool is choosing historical sympathy consisting of (45) items. After the end of the experiment, which lasted a semester, the

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

researcher used one-way analysis of variance and the Scheffe test
The results resulted in the following:

- 1- There is no difference between the first experimental group and the second experimental group.
- 2- There is a difference between the first experimental group and the control group in favor of the first experimental group with the reflective thinking test and the historical empathy test.
- 3- The second experimental group was superior to the control group in reflective thinking and historical empathy.

أولاً: مشكلة البحث:

يواجه عالمنا اليوم عديد من التحديات و التغيرات السريعة بسبب تطور التكنولوجيا والانفجار المعرفي ، ونتيجة لذلك تتمخض مشكلات المربين في كيفية إعداد الاجيال اللاحقة بما يؤهلهم للتعامل مع الحقائق العلمية ومن ذلك المنطلق جاءت الضرورة الملحة للاهتمام في استخدام طرائق حديثة، وفي الوقت الحاضر يعتمد اغلب المدرسين في مدارسنا على الطريقة الاعتيادية في التدريس التي تركز على الحفظ والتلقين دون ان تعمل على تنمية مهاراتهم التأملية ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة (المجمعي، ٢٠٢٠) و دراسة (زيدان وعطية، ٢٠١٩) ودراسة (خلف، وآخرون، ٢٠١٩).
واما دراسة (زيد، ٢٠٢١) ودراسة (الفتلاوي، ٢٠١٦)، اكدت بوجود تدني مستوى التعاطف التاريخي (المشاركة الوجدانية) لدى الطالبات تجاه القضايا التاريخية وما يصاحبها من احداث في المرحلة الاعدادية.

ولتحقيق ما تصبو اليه المؤسسات التعليمية من أهداف تربوية كان لابد من التركيز والاهتمام باستراتيجيات وطرائق التدريس واساليبها ، لما لها من دور اساسي وفاعل في تحقيق اهداف التعلم ، وهذا الامر يستلزم المواكبة المستمرة لما يستجد ويستحدث من استراتيجيات وطرائق تدريس القادرة على تلك الاهداف.

ونظراً لخبرة الباحثة في مجال التدريس البالغة (١٥ سنة) لاحظت ان هناك عدم معرفة في مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى مدرسات مادة التاريخ، ولذلك وجهت

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

الباحثة (٣ اسئلة) لاستطلاع آراء عينة عشوائية من مدرسات مادة التاريخ في الصف الخامس الادبي موزعين بين عدة مدارس تابعة للمديريات العامة لتربية بغداد، ولديم خبرة لا تقل عن (١٠) سنوات، وبعد تكميم أجابتهن تبين الآتي :-

١- ١٠٠ % من المدرسات ليس لديهن معرفة باستراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي على الرغم من ان بعضهن لديه علم باستراتيجيات التعلم النشط كونهن خريجات كليات التربية .

٢- ٧٠ % من المدرسات ليس لديهن معرفة بالتعاطف التاريخي وبالتالي ليس استطاعتهن تنمية التعاطف التاريخي لدى الطالبات .

٣- ٩٠ % من المدرسات ليس لديهن معرفة بمهارات التفكير التأملي، ولا يمتلكن اية معلومات عنه، فكيف سيساعدن طلبتهن على اكتسابه؟

وانطلاقاً مما سبق تجد الباحثة ان هناك حاجة ماسة للبحث والتقصي عن استراتيجية تساهم في تنمية مهارات التفكير التأملي و التعاطف التاريخي، وبعد اطلاعها على عدد من الاستراتيجيات، وجدت استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي بوصفهما من استراتيجيات التعلم النشط الحديثة التي قد تسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي و التعاطف التاريخي للطالبات الصف الخامس الادبي، وعليه حددت الباحثة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

"هل ان استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي لهما فاعلية في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ؟"

ثانياً: اهمية البحث Importance of Research

شهد العصر الحالي تطورات سريعة ومتلاحقة في ضخ المعلومات في جميع مجالات الحياة، وكان لا بد من مواكبة هذا التطور واستثماره واستيعاب هذا الكم الهائل من المعلومات ،الذي يشهده العلم تقع على التربية بصورة عامة والتربية العلمية بصورة خاصة

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

مسؤولية مهمة وهي إعداد الكوادر البشرية القادرة على مواكبة ومسايرة هذا التقدم العلمي التكنولوجي المتسارع (العمراني وآخرون، ٢٠١٣: ٢٢).

وتعد التربية عملية منظمة هادفة تسعى إلى إحداث تغيرات إيجابية واضحة وملموسة في سلوك الأفراد على نحو يساعد في نماء وتطوير شخصياتهم عقلياً واجتماعياً وانفعالياً ولغوياً وحركياً وذلك من أجل المحافظة على حياة المجتمعات وتطورها (الزغلول، ٢٠١٢: ٤١).

ان المنهج من مكونات التربية، بل هو أساس التربية الذي تركز عليه، والنقطة الحيوية التي توصل المتعلم بالعالم المحيط به، والوسيلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يصبوا اليه من أهداف وآمال، وبمفهوم المنهج الحديث والشامل يمثل جميع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة لطلابها داخلها وخارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، (جابر وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٣٧). ان التاريخ من المناهج الدراسية الذي ينبغي ان ينال قدراً كبيراً من الدراسات بهدف تطوير اساليب او طرائق تدريسية، فهو من المواد الاجتماعية التي تهتم بدراسة الشعوب والعلاقات الانسانية من جهة وعلاقة الانسان بالبيئة من جهة اخرى. (الامين، ١٩٨٠، ٦٦)

وتختص مادة التاريخ بدراسة الاحداث والمواقف والشخصيات، الاجل تطوير قدرات المتعلمين، وزيادة فهمهم ومعرفتهم، ووعيهم بالاحداث والمواقف والشخصيات التاريخية، واثارة تفكيرهم التأملي القائم على الدراسة والتحليل الموضوعي والتعاطف معها. وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة واتخاذ موقف في مجمل الاحداث السالفة والجارية، اضافة عن ان مادة التاريخ تأخذ المتعلم بعيداً عن واقعة والمحيط الذي يعيش فيه لمعرفة الحضارات والثقافات الاخرى، والوقوف على اعمالها ومنجزاتها وقفة متأمل بعقلية نقدية منفتحة بعيدة عن التحيز من اجل لاكتساب القيم، ليس عن طريق المحاكات فقط، لكن عن طريق فحص هذه القيم والافكار والاعمال وتقييمها. (parker.2001:32)، ومن الضروري لدارس مادة التاريخ أن يتعلم كيف يفكر ويتخيل الحدث التاريخي ويتمثل المواقف التاريخية وكأنه يعيش فيها ويتفاعل معها، وهذا ما سيساعده على التعاطف مع

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

الأحداث التاريخية وبالتالي ينعكس على تكوينه الوجداني لأن أحداث التاريخ البشري هي محصلة للتفاعل بين عقل الفرد ووجدانه وبذلك يصبح التاريخ ذا معنى وقيمة بالنسبة للطالب، (عبد الله، ٢٠٠٣: ٢٦) ولكن عدم استعمال مدرسي التاريخ اساليب التعلم النشط في التدريس واهتمامهم بالطريقة التي تجعل من المتعلم متلقيا للمعلومات دون التركيز على المشاركة الفعلية بالدرس وعدم تشجيعه على التفكير والبحث والتقصي عن المعلومات والحقائق العلمية، وليكن التدريس فعالا يجب ان يعتمد على النشاط الذاتي والتعلم النشط والمشاركة الايجابية للمتعلم التي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الانشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج والتي تساعده في التوصل الى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه. (العلي، ٢٠٠٦، ٤٧)

والتعلم النشط يضع الطلاب في مواقف تعليمية غنية بالمهام العقلية بحيث يقرؤون ويكتبون ويتحدثون ويستمعون ويفكرون بعمق. كما أن التعلم النشط يضع المسؤولية في تنظيم عملية التعلم في أيدي الطلاب أنفسهم. ويمكن أن تستخدم استراتيجيات التعلم النشط في حث الطلاب على أن ينشغلوا في التفكير التأملي والتعاطف التاريخي، والتحدث مع أقرانهم أو المجموعات الصغيرة أو الصف. كذلك تجعلهم ان ينشغلون في أن يعبروا عن أفكارهم خلال الكتابة واكتشاف القيم والمواقف الشخصية وتقديم واستقبال التغذية الراجعة والتأمل خلال عمليات التعلم. لذي كان لابد من وجود استراتيجيات تدريس فعالة يمكن استعمالها في المواقف التعليمية _ التعليمية، وقادرة على معالجة القصور الموجود في طرائق التدريس، لذلك حظي التدريس باستعمال الاستراتيجيات البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة اهمية كبرى في المجال التربوي، فالاستراتيجيات البنائية تقوم فكرتها على تقديم مشكلات ومواقف للمتعلمين ذات علاقة وظيفية بحياتهم وبيئتهم، ومن هذه الاستراتيجيات ويمكن استعمال الاستراتيجيات التعلم النشط في حث الطلاب على ان ينشغلوا في التفكير التأملي والابداعي والتحدث مع اقرانهم او المجموعات الصغيرة او الصف كذلك تجعلهم ان ينشغلون في ان يعبروا عن أفكارهم خلال الكتابة واكتشاف القيم

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

والمواقف الشخصية وتقديم واستقبال التغذية الراجعة والتأمل خلال عمليات التعلم. ومن استراتيجيات التعلم النشط استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات، ان استخدام استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات للتعلم النشط تشجع الطلاب للمشاركة في تفكيرهم وتدوين الملاحظات. (الشمري، ٢٠١١: ص ٢٦)

يُعد التفكير عنصراً أساسياً في البناء المعرفي - العقلي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي وبعمله المنتج الذي يجعله يتناول التأثير في عناصر البناء المؤلف منها، أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالأدراك ، والتصوير والذاكرة، ويؤثر ويتأثر بجوانب الشخصية (العفون و منتهى، ٢٠١٢، ص ١٧)

وترى الباحثة ان هناك ضرورة حتمية وأهمية كبرى في تعلم الطلبة مهارات التفكير بصورة عامة ومهارات التفكير التأملي بصورة خاصة بما يقدم الأخير من حلول فرضية المشكلات ، وينمي القدرة على تطوير هذه الحلول ،فضلاً عن عجزها في تنمية تفكير واكتساب التعاطف لديهم ، الأمر الذي يستوجب تقديم استراتيجيات وطرائق واساليب حديثة في تدريس التاريخ تساعد باكتساب التعاطف التاريخي والمشاركة الوجدانية اتجاه مواد ومقرراته المدرسية بموضوعاتها وقصصها واحداثها ووقائعها وحقائقها ، وحتى يكتب النجاح لعملية التفكير ،فانه لا بد من توفير المدرس المؤهل والفعال ،فوجوده يمثل اهم العناصر نجاح تعليم التفكير المرغوب فيه ،ذلك المدرس الذي ينبغي ان يتصف بمجموعة كبيرة من الصفات الرئيسة والفرعية يمثل اهمها في الالمام بخصائص التفكير الفعال ومهارات التفكير المتنوعة. ومن بين انواع التفكير التي حظيت باهتمام المربين التفكير التأملي.

وإذا كان الاتصال هو من أهم المهارات أهمية في الحياة، فما بالك بالاتصال العاطفي حيث إن المدرس والطالب كلاهما يمارس العديد من المهارات منذ بداية عملية التعلم والتي تتمثل في القراءة والكتابة التاريخية والاستماع والمشاركة لبعض الاحداث والمواقف التاريخية وهذه المهارات ترتبط بالتعاطف والتأثير للمدرس على الطالب، والاستماع والفهم والمشاركة من أكثر المهارات التي تنمي عملية التعاطف التاريخي،ومن الضروري لدارس

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

مادة التاريخ أن يتعلم كيف يفكر ويتخيل الحدث التاريخي ويتمثل المواقف التاريخية وكأنه يعيش فيها ويتفاعل معها ، وهذا ما سيساعده على التعاطف الأحداث مع التاريخية ، وبالتالي ينعكس على تكوينيه الوجداني ، لأن أحداث التاريخ هي محصلة التفاعل بين عقل الفرد ووجدانه ، وبذلك يصبح التاريخ ذا معنى وقيمة بالنسبة للطلاب، ويعد التعاطف عملية عاطفية إدراكية تشمل مشاركة الآخرين مشاعرهم ، وعامل رئيسي في تعزيز السلوك الاجتماعي - prosocial - (الرشدان ، ٢٠٠٥) .

ان التعاطف التاريخي أمراً أساسياً لإقامة التفسير الصحيح وإعادة بناء الماضي ومساعدة الطلاب لتشكيل تفسيراتهم الخاصة للأحداث بطريقة أكثر إثارة والتي تركز على تحفيزهم في ضوء الأدلة المتاحة ، وله أهمية كبيرة فهو يؤدي دوراً في التفكير الاستنتاجي ليسمح للمؤرخ (الطالب) بفهم أفعال الماضين وتقليل الفجوة بين الماضي والحاضر ويؤدي التعاطف لإعادة تصميم المواقف لفهم سياقها ونتائجها لذلك يدمج التعاطف التفكير المنطقي مما يقلل الفجوة بين ما هو معروف وما قد يُستنتج من دراسة التاريخ .(بدوي، ٢٠٠٧: ١٦٠).

وبالامكان تنمية التعاطف التاريخي في المنهج وتضمينه كهدف من أهداف طرائق تدريس التاريخ ضرورة ملحة لما تتسم به طبيعة هذه المناهج من تكوين الاتجاهات والقيم ومشاعر الطلاب وكيفية التفكير في الحدث التاريخي وتخيله ومساعدته على التعاطف مع الوقائع، وبالتالي ينعكس كل ذلك على تكوينه الوجداني لأن أحداث التاريخ البشري هي محصلة للتفاعل بين عقل الفرد ووجدانه وبهذا يصبح التاريخ ذا معنى وقيمة بالنسبة للطلاب (عبد الله، ٢٠٠٣: ٢٦)

وترى الباحثة أن التأكيد على التعاطف التاريخي لدى الطالبات لا يقل أهمية عن أي هدف من أهداف تدريس التاريخ فهو يشكل جانب وجداني ينعكس على سلوك الطالبة تجاه بلده وأمتة ودينه

والزمنية وتقديمتها بشكل مؤشر يساعد على تنمية التعاطف التاريخي لديهم من خلال الحقائق والأدلة التاريخية وليس من خلال التأثير في المشاعر عن طريق تنمية القدرة

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

على التخيل فقط ، إن تنمية التعاطف التاريخي يثير افكار الطلبة وانفعالاتهم ومشاعرهم إلى جانب الحكم على الشخصيات التاريخية مؤسسين ذلك على الافكار المعاصرة، لذا من الضروري أن يفهم الطلبة سبب قيام الشخصيات التاريخية بالأفعال التي قاموا بها عبر الدخول إلى عالمهم أو الذهاب عقلياً إلى تلك الحقبة الزمنية لأجل الحكم عليهم وعلى أفعالهم وأعمالهم ، بمعنى رؤية عالم الماضي كما إن التعاطف التاريخي أحد الأركان الأساسية في التفكير التاريخي الذي يؤدي إلى الاستيعاب أو الفهم العميق ، كما ان تنمية التعاطف التاريخي لدى الطالبات ينبغي ان تكون عملية مخطط لها وجزاً لا يتجزأ من كتاب ومقرر ومنهج التاريخ ، ويبرز دور التعاطف التاريخي ووظيفته في فهم الماضي واحداثه ثم تمثيلها والحكم عليها، فضلاً عن جعل الطلبة متفاعلون مع الآخرين بحيوية ونشاط أكثر .

مما سبق تتجلى اهمية البحث فيما يأتي:

- ١- أ- يعد هذا البحث في انه من الدراسات الأولى - في حدود اطلاع الباحثة على المستوى المحلي والعربي في استعمال استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي لاستقصاء فاعليتهما في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي نحو مادة التاريخ واحداثها وشخصياتها ووقائعها .
- ج- قد تساعد نتائج هذا البحث على توجيه نظر القائمين بعملية تدريس التاريخ وتصميم المناهج وتطويرها عبر الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالباتنا.
- د- تصميم أداة لقياس التعاطف مستمدة من طبيعة مادة التاريخ المقررة على طالبات الصف الخامس الأدبي وبما يتلاءم مع الواقع العراقي .
- هـ- يسهم استخدام استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات للتعليم النشط في زيادة بعض نواتج التعلم في مادة التاريخ.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

و- الإفادة من استخدام استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات للتعلم النشط في توجيه نظر المدرسين مادة التاريخ الى جانب الدوافع التي تساعد الطالب على التزود بالمعرفة النظرية والتطبيقية.

ز- أهمية استخدام استراتيجية التعمق التقدمي في التدريس بهدف النهوض بمستوى التعليم والوصول إلى مرحلة الرقي والتقدم العلمي.

ح- أهمية مادة التاريخ لما لها من دور في حياة الإنسان ومكانتها بين المواد الأخرى، وأهدافها التربوية البالغة الأهمية التي تسهم في غرس القيم والاتجاهات البيئية لدى الطالبات.

ط- إلقاء الضوء على أهمية التعاطف التاريخي في تناول القضايا والأحداث التاريخية بالنسبة للطالبات والرأي العام

ثالثاً/ أهداف البحث وفرضياته

يرمي هذا البحث إلى: معرفة (أثر استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الادبي).

رابعاً: فرضيتا البحث :

١. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات الصف الخامس الأدبي المجموعات البحث الثلاث المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة التاريخ باستراتيجية (المقابلة الثلاثية الخطوات) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستراتيجية (التعمق التقدمي) والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة (التقليدية) في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات الصف الخامس الأدبي المجموعات الثلاث المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة التاريخ باستراتيجية (المقابلة الثلاثية الخطوات) والمجموعة التجريبية الثانية

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

التي تدرس باستراتيجية (التعمق التقدمي) والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة (التقليدية) في اختبار التعاطف التاريخي البعدي.

رابعاً: **حدود البحث** : طلاب الصف الخامس الادبي التابع للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية، وتدرّس الفصل الثاني المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي للعام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م ، الكورس الثاني.

- الفاعلية Effectiveness / عرفها كل من :-

(Good, 1987): أنها القابلية على أنجاز النتائج المألوفة مع الاقتصاد في الجهد . (Good, 1987 , 207)

- (الفتلي، ٢٠١٦) بأنها : "القدرة على احداث اثر حاسم وكبير في زمن قياسي". (الفتلي ، ٢٠١٦ ، ٢٨)

- التعريف الاجرائي : هو التغيير الذي احدثه التدريس باستعمال استراتيجيتي المقابلة الثلاثية والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي و التعاطف التاريخي في مادة التاريخ لدى طالبات مجموعات البحث، والذي يقاس بالاختبار البعدي لكل المتغيرات.

- الاستراتيجية Strategy / عرفها كل من :

- (schunk,2000) بأنها: خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة ، أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للفرد والأهداف التي يرغب في تحقيقها. (schunk,2000:113)

- (الحيلة، ٢٠٠٩) بأنها: " بأنها مجموعة إجراءات وقواعد تنطوي على وسائل تؤدي الى تحقيق هدف معين، أي أنها خطة موجهة نحو هدف معين". (الحيلة، ٢٠٠٩، ص ٧٧)

- التعريف الاجرائي : خطة عمل شاملة ومتكاملة تتضمن مجموعة من الإجراءات المتسلسلة والمتراصة والأساليب وطرائق التدريس ، تخطط لها الباحثة، لتحقيق أهداف محتوى الدرس، وتقاس باختبارات تنمية مهارات التفكير التأملي و التعاطف التاريخي .

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

استراتيجية التعمق التقدمي: وعرفها كل من :

(Bournc et at, 1971). بانها عملية عقلية تتضمن اختبار اجابة من بين الاجابات

المحتملة لوضع المشكلة . (Bournc et at, 1971, 9)

- (بلقيس ومرعي ، ١٩٨٢) بانها استراتيجية في حل المشكلات تستند الى شجرة قرارات

(Decision Tree) حيث يواصل الباحث الحل عبر فروع الشجرة الى ان يصل الى

البدائل الممكنة لحل مشكلة معينة. (بلقيس ومرعي ، ١٩٨٢ ، ٣٣٦)

- (الطيطي ، ٢٠٠١) بانها اسلوب يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد

مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها . والمهارات التي اكتسبها في

التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول الى حل

له (الطيطي ، ٢٠٠١ ، ١٧٠)

وتعرفها الباحثة : بانها اسلوب من أساليب حل المشكلة واتخاذ القرار . تهئي الخطوات

التففيذية للمتعلّم نحو اختيار افضل البدائل وعلى وفق المراحل (تحديد المشكلة - البيانات

والمعلومات - وضع البدائل والافتراضات - واختيار البديل الافضل وتنفيذ الحل)

- استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات: عرفها كل من :

- الشمري (٢٠١١) هي استراتيجية تنمي وتشجع الطلاب للمشاركة في تفكيرهم ، وطرح

الاسئلة وتدوين الملاحظات ويستفاد منها بشكل افضل بتكوين ثلاثة طلاب في كل

مجموعة، ولكن يمكن تعديلها لمجموعات رباعية . (الشمري، ٢٠١١: ٢٦)

-ابو الحاج والمصالحة (٢٠١٦) "هي وسيلة فعالة لتشجيع الطلاب للمشاركة في تفكيرهم

، وطرح الاسئلة وتدوين الملاحظات ، ويستفاد منها بشكل افضل بتكوين ثلاث طلاب في

كل مجموعة ويمكن تعديلها لمجموعات رباعية . (ابو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦، ٦٨)

وتعرفها الباحثة اجرائيا: هي مجموعة من الخطوات التي اعدتها الباحثة وفق استراتيجية

المقابلة الثلاثية الخطوات مسبقا ثم تدرس المادة لتشجيع طالبات الصف الخامس

الادبي على المشاركة بفاعلية في الدرس وتستمر بكتابة الاجوبة وتنتهي باستيعاب

الموضوع ومن ثم مناقشته من قبل الطالبات .

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

التفكير التأملي: عرفة كل من :

- التفكير التأملي "هو ذلك النشاط العقلي الهادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية. (القطراوي، ٢٠١٠، ١٠)

-(بحيري، ٢٠٠١) "العملية التي يتأمل فيها الطالب الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف ثم تقوم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له". (بحيري، ٢٠٠١، ص ٥٩)

-(سمارة، ٢٠٠٨) "قدرة المتعلم على التفكير في الموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره وان يرسم الخطط اللازمة إلى فهمه، بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط المرسومة" (سمارة، ٢٠٠٨، ص ٧١)

التعريف الإجرائي للتفكير التأملي : (هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالبات من خلال اجابتهن على مقياس التفكير التأملي المعد لهذا الغرض).

٦- التعاطف التاريخي Historical Empathy عرفة كل من :

- (yilamaz,2007) : بأ نه مهارة تعمل على إعادة تمثيل الفكر والقدرة على النظر للعالم كما كان يُنظر له من قبل الشعوب القديمة دون فرض قيم الحاضر على الماضي (yilamaz,2007:333)

- التعريف النظري (فايد، ٢٠١٧) بأنه " التجربة والممارسة العفوية للأرادية للحالات العاطفية عند الآخرين والمشكلات أو الأحداث التاريخية الجارية باستخدام الأدلة والبراهين والصور التاريخية " . (فايد، ٢٠١٧ : ١٦٣)

- التعريف الاجرائي:هو قدرة الطالبات عينة الدراسة على تفهم الاحداث التاريخية المتضمنة في الفصول الخمسة الاولى من كتاب تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر والتفاعل معها ومشاركتها وجدانيا وتقدير واستشعار قرارات و القادة والاحداث والتوافق معها باستخدام استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات و استراتيجية التعمق التقدمي

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

والمعبر عنها بالدرجات التي سيحصل عليها بعد استجابتهم لمقياس التعاطف التاريخي الذي أعدته الباحثة

الفصل الثاني: المحور الاول: الاطار النظري

- مفهوم التعلم النشط :

بدأ الاهتمام بالتعلم النشط في التسعينات من القرن الماضي وتزايد الاهتمام به في القرن الحادي والعشرين في الولايات المتحدة الاميركية، اما في ارجاء المنطقة العربية فقد اخذ ينتشر مع مطلع الالفية الثالثة. (الاسطل، ٢٠١٠ : ١١)

ان التعلم النشط يستمد فلسفته من التغيرات المحلية والعالمية المعاصرة ففي التعلم النشط يتم اعادة دور كل من الطالب والمُدرس وينقل بؤرة الاهتمام من المُدرس الى الطالب . (علي، ٢٠١١، ٦٥) ، هو نوع من أنواع التعلم التي تركز على أساليب التعلم اكثر من تركيزها على إنتاجات التعلم تحت فلسفة أن كل وسيلة ناجحة ومميزة هي تعلم ناجح بحد ذاته، كما وأن التعلم النشط يجعل من الطالب محور العملية التعليمية خلافاً لأساليب التعلم التقليدية التي تجعل من المدرس محور العملية التعليمية، التعلم النشط هو التعلم قائم علي الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد علي مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي / التعليمي، ودور المدرس في التعلم النشط هو ميسر للتعلم ، يضع دستوراً مع الطلاب داخل الفصل وينوع الأنشطة وأساليب التدريس وفقاً للموقف التعليمي وقدرات الطلاب وكذلك يستعمل أساليب المشاركة وتحمل المسؤولية ويربط التدريس ببيئة الطلاب وخبراتهم لكي يزيد من دافعية الطلاب للتعلم. (الجنابي، ٢٠١٨ : ٣٧ - ٣٨)

ان استراتيجيات التعلم النشط بانها تشير الى جميع الاساليب التي تتطلب من الطلبة القيام بممارسة المهام المختلفة كالتحدث، والاستماع، والقراءة الكتابة والتفاعل في موقف الانشطة الصفية (Mckinny & et al , 2004: 181) . و ان استراتيجيات التعلم النشط امر حيوي ليحدث تعلم ناجح والطريقة النموذجية لاختيار الاستراتيجية هي بالاعتماد على

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

الحس السليم القائم على الخبرة وتكيف ادوار الطالب فيها. (Bell & Jahna , 2006 : 4)

وتعددت الاستراتيجيات المعتمدة على التعلم النشط بما يتناسب مع المجهود والدور الذي يقوم به المتعلم، فالطالب النشط يعمل ليتعلم ويشارك زملائه في اثناء عمله ليتعلمو معاً وعلى المُدرس ان يعي ويتفهم انه لا توجد طريقة او استراتيجية مثلى فلكل استراتيجية مميزات وعيوب ايضا وهو بذلك عليه ان يفهم ويحدد الاهداف ثم يبحث عن الاستراتيجية المناسبة والطريقة المناسبة. وسنتاول في هذا البحث استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات كنموذج لاستراتيجيات التعلم النشط.

- استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات: هي الاستراتيجية التي تشارك المعلومات عن طريق العمل الطلبة معا للتعلم وهي المسؤلة عن التعلم زملائهم في الفريق اضافة عن هي مهمة لاكمال المجموعة والمناقشة والقرار.

خطوات الاستراتيجية:

أ- يقسم المدرس الطلاب الى مجموعات ثلاثية.
ب- يطرح الطالب الاول سؤالاً، الطالب الثاني يفكر ويجيب عن السؤال الطالب الثالث يدون الافكار.

ج- يتم تبادل الادوار بين الطلاب الثلاث قد يكون تتاوب الادوار في كل مرة بنفس السؤال أو كل طالب يطرح سؤالاً مختلفاً. أو قد تكون الاسئلة محددة سلفاً من قبل المدرس ولكن دائماً يجب أن يتعلم الطالب كيفية بناء الأسئلة.

د- يستخدم نموذج في بناء الأفكار من قبل المسجل في كل مرة يتم اجراء المقابلة.
هـ - تتناقش المجموعة الثلاثية مع بعضها البعض حول الأفكار المتكونة ليعيدوا أو يضيفوا ثم تعرض أمام الجميع.

مثال على ذلك ، يقوم المدرس بتقسيم الطلب الى عدد من المجموعات على ان تكون كل مجموعة مكونه من (٣) طلاب ويعطي لكل مجموعة (٣) أسئلة من الدرس ،ويحدد واجبات كل دور من الادوار والطالب الذي يقوم بهذا الدور يلتزم بشروطه، مع ملاحظة ان

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

يتغير دور كل طالب بعد كل سؤال ، وبعد الانتهاء من جميع الاسئلة تعرض أمام بقية المجموعات للنقاش الجماعي بعد مراجعة الافكار . (الشمري ، ٢٠١١ : ١٦)
يعد تكوين المجموعات جزءاً اساسيا من دور المدرس ، فهناك ثلاث طرق رئيسة لتشكيل المجموعات:

- اختيار عشوائي : هو تكوين المجموعات بشكل عشوائي.
- اختيار الطالب : قد يسبب صعوبات ، ويعزز المجموعات الاجتماعية في الصف ويؤدي الى سلوك خارج الواجب.
- اختيار المدرس : هي من افضل الطرق بصورة عامة لتكوين المجموعات لضمان اكثر فعالية. (jolliffe,2007,50)

يتبادل الادوار في كل مرة ويقوم المجموعات الثلاث بتغير اماكنهم فياتي تاركا الاجابة التي وصلوا اليها فيحتل المجموعة الاخرى وبذلك يتحقق التغذية الراجعة الدائرية وهذه الاستراتيجية من استراتيجيات التعلم التعاوني التي وضع خطواتها العالم (kagan) اذ انها توفر التفاعل المتسلسل للمتعلمين فتعمل على تطوير مهاراتهم التواصل لديهم عن طريق الاستماع الجيد بين المجموعة وتمثيل افكارهم للآخرين ، وهذه الاستراتيجية تعمل على تطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية ، وتعمل ايضا على مسعدة الطلبة لتبادل افكارهم وطرح الاسئلة ، وفي هذه الاستراتيجية تجعل الطلبة يتمتعون بالكلام لانهم يستطيعون التعبير عن ارائهم عن طريق طرح افكارهم لزملائهم في المجموعة ، وكذلك تساعد على الاستماع النشط واعادة صياغة افكارهم من خلال المقابلة يتطور التفاهم والتعاطف مع التفكير في المقابلة. (الراشد، ٢٤، ٢٠١٩، ٢٥-)

فوائد تطبيق استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات

- في جعل الطالب محور التعلمية التعليمية على خلاف الطريقة التقليدية .
- في اخراج الطلاب من جو الملل في الصف الى جو من التفاعل والنشاط والحوارات بين الطلاب مما يجعل الدرس شيق.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

- في تعزيز مهارات التعاون والمشاركة بين الطلاب عن طريق اقامة مجموعة من الحوارات فيما بينهم بهدف تحليل الدرس والوصول الى الافكار الرئيسة التي يركز الدرس عليها .

- تقوي ارتباط الطلاب بالماد المعطاة بطريقة ابداعية ومبتكرة.

- في مساعدة الطلاب الخجولين في التغلب على الشعور بالخجل من الوقوف واعطاء رأيهم حيث تركز هذه الاستراتيجية على تقوية شخصية الطالب وزيادة ثقته بنفسه وبقدراته. (محمود والمندلاوي، ٢٠١٩: ٣٥١)

مما سبق فان هذه الاستراتيجية مفيد وفعال جدا في انشاء حوار متبادل بين الطلبة والمدرس ، والذي بدوره يساعد على تبادل المعلومات فيما بينهم مما يحفز لديهم حسن المشاركة والتفكير التأملي ، بدلا من التفكير التأملي، ويساعد ايضا على خلق جو من التفاعل والصداقة بين الطلاب ،كما يزيد من نشاط الطلاب في الصف وبالنتيجة الابتعاد عن الشعور بالنعاس،

- **استراتيجية التعمق التقدمي** : تسند هذه الاستراتيجية الى شجرة القرارات Decision Tree) وهي عبارة عن مخطط يوضح البديل الممكنة لحل مشكلة معينة،غالبا ماتكون مؤلفة من بدليين، استعمال شجرة القرارات في حل المشكلات يطلق عليها التعمق التقدمي نحو حل مشكلة ، وفي اطار هذه الاستراتيجية يتبع الباحث الحل عبر فروع الشجرة الى ان يصل الى الحل المنشود ،وفي حال اكتشاف عدم مناسبة حل واقتراح معين يعود الباحث الى الاصل ويتبع فرعا جديدا ، ويفضل ان يسير العمل في اطار هذه الاستراتيجية من القريب الواضح الى البعيد الخفي ، ومن اخر نقطة في النظام الى اوله، ومن الاصل للفرع.(نشواني ، ١٩٨٤ ، ٥٤)، هي مشكلة يشعر فيها الطلبة بانهم امام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الاجابة عنه أو يكونون غير واثقين من الاجابة الصحيحة عنه وتختلف المشكلة من حيث طولها ومستوى الصعوبة واساليب معالجتها . ويطلق على طريقة حل المشكلات (الاسلوب العملي في التفكير) لذلك فانها تقوم على اثاره تفكير الطلبة واشعارهم بالقلق ازاء

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة . ويتطلب ايجاد الحل المناسب لها قيامهم بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل الى الحل . (جامل ، ٢٠٠٠ ، ١٣٧) . وعبر (بلقيس ومرعي) عن المشكلة بانها موقف يمكن عده فرصة نادرة للتعلم والتكيف التعليم العميق - تعليم جديد التعليم السطحي و التعليم العميق كلاهما يهدفان الى اعداد الطلاب ليصبحوا مؤهلين بشكل جيد للحياة في المستقبل (بلقيس ومرعي ، ١٩٨٢ ، ٦٥) . وعلى وجه العموم يمكن القول ان هناك مشكلة اذا توفرت ثلاثة عوامل هي:

- ١- ان يندفع الفرد لتحقيق هدف واضح تماما بالنسبة له .
- ٢- ان يكون هناك عائق بين الفرد والهدف وانماط السلوك التي يستعملها .
- ٣- ان يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول الى الهدف ويكون الأمر مختلطاً عليه ولكنه ليس مربكاً، وتعني عملية حل المشكلة العملية الذهنية المعرفية التي يواجه فيها الفرد مشكلة، ويتشكل فيها هدف يسعى فيه الفرد للوصول إلى حالة توازن معرفي، وتبدأ هذه الخطوات عادة بالمواجهة الاولى وتنتهي بتحقيق الهدف المتمثل في حل المشكلة والوصول إلى حالة التوازن المعرفي وهي الحالة التي تنظم فيها الخبرات والمواقف بما تتضمنه من الشعور بالحيرة والاثارة والدهشة إلى حالة استحضار الخبرات المتعلقة بها وما يرتبط بذلك من ابدال مختلفة تعالج ابعاد الموقف ثم الوصول إلى حالة الهدوء والراحة. ويمثل اسلوب حل المشكلة حالة تفكير يمكن ان تنفذ على صورة استراتيجية للتدريب على الابداع. (قطامي وآخرون، ١٩٩٥، ٣٧٧)

وتبنى (Dewey) هذه الطريقة بعد ان انتقد الطرائق العرضية التي تقدم المعلومات كاملة إلى الطلبة فهو يرى ان الطريقة الهيربارتية تبدو كما لو كانت تهتم بالتفكير كمنتج من نتاج اكتساب المعلومات بدلا من ان يعد المعلومات كمنتج من نتاج التفكير. ولهذا لا بد من التركيز على الطرائف الكشفية. وتعد حل المشكلات هي احدى الطرائق التي اعتمدت على منهج النشاط الذي نادى به (Dewey) وتتخلص في نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة الدراسية الى المتعلم نفسه، وضرورة قيام المتعلم بدور ايجابي في التعلم وفي جعل ما يدرسه وثيق الصلة بحياته وبيئته كما تركز على ميول واهتمامات الطلبة

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

المتناسبة مع مراحل نموهم، ويعتقد ان هذه الميول والاهتمامات تدفعهم إلى القيام بأعمال كثيرة ومفيدة. (الحصري والعنزي، ٢٠٠٠، ١٧٥)، ومن استراتيجيات حل المشكلات. استمطار الافكار، استراتيجية التفريق والتجميع، واستراتيجية تحليل الوسائل والغايات، واستراتيجية التعمق التقدمي وتستند هذه الاستراتيجية إلى جشرة قرارات وهي عبارة عن مخطط يبين البدائل الممكنة لحل مشكلة معينة وفي اطار هذه الاستراتيجية يتبع الباحث الحل عبر فروع الشجرة إلى ان يصل إلى الحل المنشود. وفي حال اكتشاف عدم مناسبة حل او اقتراح معين يعود الباحث إلى الاصل ويتبع فرعاً جديداً. ويفضل ان يسير العمل فيها من القريب الواضح إلى البعيد الخفي. ومن آخر نقطة في النظام إلى أوله ومن الاصل للفروع وكثيراً ما يؤدي صائد المشكلات (Truble Shooter) عمله بالاستعانة بدليل خاص، يرشده إلى تتبع مصدر المشكلة ويحتوي على قوائم رصد معينة تساعده في ذلك. (بلقيس ومرعي، ١٩٨٢، ٣٦٦)

استراتيجية حل المشكلات: تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول الطالب، والتي تعتمد علي تفعيل أداء الطلاب من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة، لبناء معارف، واكتساب مفاهيم جديدة وتتضمن حل المشكلات كاستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة، ويراعي فيها مجموعة من المبادئ الرئيسية منها:

- رفع الدافعية للتعلم (تؤكد الإستراتيجية علي ربط التعلم بالحياة ويشعر الطالب بفائدتها) . التفكير (تؤكد علي عمليات التوقعات، الفروض، الفحص، والاختيار، التعميم والتأكد من معقولية الحلول، ...).

- يتم التأكيد علي إيجابية الطالب حيث يعطي فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة، وفحصها، وبناء التوقعات حولها، والتنبؤ بالحلول، وصياغتها، ودراستها للوصول إلي النتائج وكتابتها، ويمكن العمل في هذه الأساليب ب شكل فردي أو جماعي وفي كليهما .

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

مراحل حل المشكلة: وقد اقترح كمال زيتون تدريس حل المشكلة وفق المخطط السابق ويمكن التعبير عنها في الخطوات التالية :

- ١- تحديد المشكلة واستيعابها .
- ٢- استدعاء المفاهيم المرتبطة بالمشكلة .
- ٣- اقتراح خطة الحل أو تطويرها .
- ٤- تنفيذ خطة الحل ..
- ٥- تحقيق الحل "تقييمه" .

وترى الباحثة ان اهم غاية لتعليم مهارات التفكير هي جعل الطالبات قادرات على التكيف مع التغيرات الحاصلة في الحياة ومساعدتهن على السرعة في التفكير والاستقلال فيه وعلى استقبال افكار الاخرين وفهمها وتقبلها أو مناقشتها وعندما يتعرضن في حياتهن اليومية لمشكلة يقفن امامها ليتأملن في جميع جوانبها وفي جميع الحلول المطروحة ليخترن لها الحل، المناسب، لذا كان من واجب التربية الحديثة تشجيعهن ليصبحن اكثر قدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف المتنوعة من خلال تنمية التفكير لديهن بصورة عامة والتفكير التأملي بصورة خاصة.

التفكير التأملي: مقدمة:

عرف جون ديوي (John Dewey) مفهوم التفكير التأملي في كتابه (كيف تفكر) ، حيث افترض أن تحسين التعليم ينشأ من خلال عملية التأمل أي (التفكير العميق) (العارضة وآخرون، ٢٠٠٩ : ١٨)

اذ اهتم الباحثين في كتاباتهم عن التفكير التأملي ومنهم (ديوي Dewey وشون Shaun ، وجيمس James، وبينت Bennett)، ثم بدأ هذا العلم بالاختفاء إلى أن كتب العالم (شون) عن التفكير التأملي وأهميته في تدريب المعلمين، ثم أخذ بعضهم باستخدام مصطلح التأمل في أبحاثهم التربوية وخاصة ما يختص بالتعليم الصفي (مصطفى ١٩٩٠ : ١٤)

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

ويرى (موسى، ١٩٨١) إن قيام الفرد بالتفكير والتأمل ينتج لفك التداخل والتشابك في تحقيق الأهداف، في حين اذا كانت الحلول واضحة فلا يكون هذا التفكير مطلوباً، فاذا تطلب من الفرد استخدام طرق مبتكرة أو جديدة ليتمكن من مواجهة المواقف الصعبة فإنه يتحدى ذلك اذ يبدأ التفكير التأملي باستخدام عملياته العقلية عندما يشعر الفرد بالحيرة والارتباك إزاء موضوع يواجهه أو مسألة يتطلب حلها فيعمل على تحديد تلك المشكلة وفرض الفروض لحلها ومحاولة اختبارها (موسى ١٩٨١: ٣٣٥)

كما يبين (أبو ملح ٢٠٠٦) ان تأملات الفرد تساعد على الاستبصار أو الإدراك السريع والمفاجئ لعناصر الموقف المشكل سواء كانت خارجية أم داخلية (أبو ملح ، ٢٠٠٦: ٥٦)

حيث يستطيع المتعلمين ادراك تأملاتهم وذلك بتنظيم المتناقضات وعمل المقارنات فيما بينها وإعادة صياغة الموضوع وتوضيح وشرح للأهداف والأفكار الرئيسية مما يسهم بوقد خبرة الفرد بالكثير من الأمور العميقة والاستبصار فيها فاستخدام هذا التفكير لمواجهة المشكلات وحلها بنقل الفرد من المعرفة الحسية الملموسة صعوداً بالمعرفة غير الملموسة فهو من اساسيات حل المشكلة بالتفكير التأملي (عمايره، ٢٠٠٥: ٤٨ - ٤٩)

أن التفكير التأملي هو أحد أنواع التفكير السليم الذي يبدأ عندما يشعر الإنسان بالارتباك إزاء مشكلة يواجهها أو مسألة يود حلها فيعمل على تحديد المشكلة وفرض الفروض ومحاولة اختبار صحة تلك الفروض، وله فائدة كبيرة من خلال ما توصله المدرسة للطالبات من معلومات تساعدن على فهم العلاقات العامة، كما تساعدن في التعبير عن مضمون الموقف بلغتهن الخاصة وتصور المسألة تصورات ذهنية (بحيري، ٢٠٠١ ، إنترنت)، ان من الامور الهامة التي تؤدي الى استثارة دافعية التفكير التأملي اتباع طرق واساليب هامة في تفعيل هذا التفكير بصورة مباشرة، لذلك لابد من تحديد عدة اساليب لها اهمية في تشكيل التفكير التأملي منها اثارة دافعية التأمل لدى الطالب التفكير اطول فترة في مشكلة لحلها بأنسب الطرق او التأمل في ظاهرة وهذا ليس غريباً على

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

الانسان فلأنسان بطبعه متأمل متفكر في ما حوله فان هذه الخاصية موجودة عند الانسان منذ القدم(عبد الهادي، ٢٠٠٩ ، ص٢٤٣) .

وتؤيد الباحثة هذا الراي اذ ان تعليم التفكير التأملي مطلب أساسي لأن كثير من المواقف في حياتنا اليومية تتطلب وقفة تأمل لادراكها ومن ثم حلها وانه اكثر أشكال السلوك الإنساني أهمية وتعليم الطالبات هذا النوع من التفكير يساعدن على اتخاذ قرارات سليمة إزاء المواقف والأحداث ويعمل على تحسين قدراتهن على مواجهة المشكلات وتمكينهن من التكيف السليم. —

شأنها أن تُحسن من عملية التطبيق أو الممارسة في المرات القادمة، وكتابة جميع ما تم تعلمه وجميع ما يرغب بتعلمه في المرات القادمة

يساعد التفكير التأملي المعلم على تطوير أساليب وطرق التدريس، حيث أكد الزهراني (٢٠٢٠) أن التفكير التأملي يزيد من دافعية المعلم مما يساعده على تطوير الاستراتيجيات التعليمية المختلفة، ويمكن المعلم من أن يصبح قادرا على مواجهة التحديات المختلفة التي يواجهها الميدان التربوي ويقوم بدوره على أكمل وجه. كما أكد حمه (٢٠٢١) أن التفكير التأملي يساعد المعلم على اكتشاف آليات تعليمية جديدة، وتحسين طرائق التدريس وممارسة المسؤوليات الخاصة به بمهنية عالية.

وترى الباحثة أنه عند تعرض الفرد لموقف في غاية الصعوبة والتعقيد فانه يضطر للتفكير بعمق والتمعن المعرفة المسببات من خلال استدعاء معلوماته وخبراته السابقة المرتبطة بموضوع المشكلة للاستبصار بحقائق الأمور والوصول إلى نتائج وحلول دقيقة.

التعاطف التاريخي: تعد القدرة على التعاطف أحد عناصر التنشئة الاجتماعية المتصلة بالفرد الإنساني والتي يجب أن تهتم مناهج التاريخ بتميمتها استكمالاً لدور الأسرة في ذلك الجانب (زهران، ١٩٧٢ (١٧) ، عمار ١٩٩٢، (١٨) ، قناوى ١٩٩٦ (١٩)، خاصة إذا ما وضع في الاعتبار أهمية ذلك العنصر من حيث دفع الفرد المتعلم للانتماء إلى

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

الجماعة والوطن والأمة والقومية فيما يؤدي في النهاية إلى الاندماج الاجتماعي السليم. وضرورة اهتمام مناهج التاريخ بتنمية التعاطف التاريخي يأتي استجابة لكثير من الدراسات -خاصة النفسية منها والتي تؤكد على أن المتعلم يولد وهو مزود بإمكانات تطبيعه وتنشئته على نحو سليم، وتجمع على أن هذه الامكانيات تتمثل في - الميراث البيولوجي والقابلية للتعلم والتعاطف، وتكوين علاقات عاطفية مع الآخرين. (عثمان ، ١٩٩٠، ٢٠) ، قناوى، ١٩٩٦، ٢١)

خصائص التعاطف أو المشاركة الوجدانية:

- ١- أنه الوسيلة التي يستطيع بها المؤرخ أن يدخل في عقول الذين عاشوا في الماضي حتى يفهم الأحداث الماضية.
- ٢- باستخدام الدليل والتفكير والتأمل نتعرف علي إنجازات الفرد أو الجماعة من حيث المعتقدات والمشاعر والقيم وأساليب التفكير.
- ٣- الربط بين المعتقدات والعواطف والأحداث وبين المواقف التي عاشها هؤلاء الأشخاص.
- ٤- أن تحقيق التعاطف التاريخي ليس مهمة سهلة ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال قراءة الروايات التاريخية ، والمسرحيات، واستخدام الوسائل التكنولوجية مثل الفيديو والسينما

ويرى لي وديكنسون وجارد (Lee And Dickinson And Gard 1982, 38) وميدلي (Medley, 29): أنه يمكننا تعليم الطلبة التاريخ من خلال التعاطف التاريخي مع ما يقوم به المؤرخون بطريقة مبسطة ومحددة دون الدخول في استنتاج أن الطلبة يصبحون كمؤرخين بحكم حقهم الإنساني، بل يمكن التحدث عن أطفال يكتسبون بعض اتجاهات وأساليب المؤرخين عند تعاملهم ومعالجتهم للأصول والمصادر والأدلة التاريخية ، وبالتالي يمكن تقديم الحقيقة التاريخية بشكل يقوم على التعاطف القائم على الأدلة وليس المشاعر السريعة التغير والتحول.، ويرى جالو (Gallo 1989 :p98-115) في التعاطف على انه استجابة تتضمن ابعاداً معرفية

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

وأخرى وجدانية في نفس الوقت .. ومصطلح التعاطف (sympathy) يستخدم على الأقل بطريقتين ، اما ليعني عملية معرفية تقضي إلى تفهم أحاسيس وشعور الآخرين ، أو ليعني التواصل الوجداني مع الآخرين ومشاركتهم لأفراحهم أو طرحتهم سلوكياً .

ويركز كتاب آخرون أيضاً على تعبير المرء عن التعاطف مع الآخرين عن طريق سلوكيات تنقل إلى الشخص الآخر لتعلمه باننا نتفهم اطاره المرجعي - الداخلي - ونقبله ونتجاوب معه وبالتالي هناك بعض التعاريف للتعاطف تتضمن هذا العنصر منها الوصف العام الذي قدمه هاينز واخرون (Haynes & Avery, 1979, P.26-530) للتعاطف والذي مفاده ان التعاطف : القدرة على ادراك وفهم افكار ومشاعر شخص اخر ونقل هذا الفهم بصورة دقيقة من خلال استجابات التقبل والتقدير وربما تتضمن هذه الاستجابة تأكيداً لفظياً للفهم أو نظرة مساندة ولغة جسد وسلوك اجتماعي ايجابي مثل المشاركة في المتعة والفرح أو تقديم مساندة.

ويرى الكثير من علماء النفس في التعاطف بأنه أساس لأخلاق الإنسان ، ولاسيما للبحث على التعاون بين الأفراد وحتى الشعوب (جرجس ، ٢٠٠٥) .

إنّ التعاطف يثير انفعالات الطلاب وأفكارهم إلى جانب الحكم على الشخصيات التاريخية، لذا من الضروري ان يفهم الطالب أسباب قيام هذه الشخصيات بهذه الافعال، ولا يستطيع الطلاب فعل ذلك الا بالدخول لعالمهم أو الذهاب عقلياً لتلك الحقبة الزمنية للحكم على افعالهم لرؤية العالم كما يراه الناس في الماضي دون فرض قيم الماضي على الحاضر . (Endacott,2014:31) ، ويؤدي التعاطف التاريخي دوراً مهماً اذ يظهر الطلاب استعداداً لقراءة انفعالات الآخرين وتعبيراتهم والتي قد لا تتضمن اللغة اللفظية، لذلك يعد التعاطف مع الآخرين من أهم المؤشرات المؤدية لنجاح العلاقات الاجتماعية لما لها من أهمية في تنظيم حياة الافراد، اذ كشفت الدراسات الى ان التعاطف يتضمن إمكانية فهم مشاعر وأفكار الآخرين وترجمتها لسلوك للتعرف على حالات الآخرين ومشاركتهم . (عبد الله، ٢٠٠٣: ٢٥)

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

والتعاطف التاريخي يجعل عملية تجديد الاحداث ممكنة بطريقة تساعد في تقدير قيمة الاختلاف المهم بين الحاضر والماضي وبذلك يجب أن نكون أقل تسرعاً للحكم على الفاعلين لتلك الاحداث، ولا شك ان التعاطف أحد العناصر الاساسية في التمحيص والتفكير التاريخي وأن تنمية التعاطف التاريخي ينبغي ان يكون عملية نشطة ومدرسة وجزءاً لا يتجزأ من المنهج التاريخي، ويظهر دور التعاطف التاريخي في فهم أحداث الماضي وأفكاره وفهم تلك الاحداث يتطلب منا وضع انفسنا على نحو خيالي واستخدام العقول للحكم على تلك الاحداث فضلاً عن أنه يهيئ الطلاب ليكونوا مواطنين صالحين. (Metzger,2012:395)

من أمثلة تنمية التعاطف التاريخي (من اقتراح الباحث)

- وصف حدث تاريخي عرضي من خلال الرؤيا الشخصية .
- رواية قصة عن شخصية تمثل فترة زمنية في البيئة المحيطة .
- سرد قصص تاريخية عن شخصيات أثرت ايجابياً او سلبياً في التاريخ .
- اعطاء تمارين لتخيل المحتوى التاريخي ليساعد على بناء شخصية الطالب بالتجارب المتنوعة للبشرية والاستفادة منها في مواجهة مشكلات المستقبل .

خصائص التعاطف التاريخي

- ١- يعتمد على تحليل الادلة التاريخية للوصول لفهم أعمق للحوادث التاريخية .
- ٢- فهم وتفسير سلوك وسبب تصرف القدماء في الماضي بهذا الشكل .
- ٣- يتطلب احساس حدسي لعصور سابقة واعترافاً ان الماضي مختلف عن الحاضر .
- ٤- يربط بين العواطف والمعتقدات والاحداث وبين المواقف التي عاشها الطلاب .
- ٥- يتضمن تقريراً لنتائج الاحداث التي وقعت في الماضي وتأثير الشخصيات على الاحداث . (عمر، ٢٠١٥: ٢٧٦)

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

المحور الثاني: دراسات سابقة: المحور الثالث: الدراسات السابقة

الدراسة	الهدف	المنهج	حجم وجنس العينة	ادوات البحث	الوسائل الاحصائية	النتائج
دراسة (العبودي، ٢٠٠٤) : اجريت في العراق	اثر المدخل النظامي واستمطار الافكار والتعمق التقدمي في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة الجامعة (	التجريبي	(١٥٠) طالبا وطالبة	القدر على التفكير الابتكاري	وتحليل التباين الاحادي واختبار (التائي)	تفوق اسلوب استمطار الافكار على الاسلوبين (المدخل النظامي و التعمق التقدمي في تنمية التفكير الابتكاري.
دراسة (طاشمان، ٢٠١٢) : اجريت في الأردن :	اثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية في نمي التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء في (الاردن)	التجريبي	(١٢١) طالبا وطالبة	اختبار التفكير التأملي	رزمة) لا،(spss استخراج، ا لمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وتحليل التباين الاحادي والثنائي اختبار	وجود فرق بين استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية والضابطة لصالح استراتيجيتي الذكاءات المتعددة

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

وجود فرق بين والخرائط المفاهيمية والضابطة لصالح استراتيجية لخرائط المفاهيمية .	(شيفيه) البعدي					
ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) بين المجموعتين ن التجربيتين		اختبار دنكن البعدي	١٠٠ طالب وطالبة	التجريبي	معرفة أثر برنامج تعليمي لتوسعة الإدراك والتنظيم والأداء في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الاعدادية	دراسة (الطائي، ٢٠٠٤) : اجريت في العراق
وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية			(٦٠) طالبة	التجريبي	معرفة فاعلية تدخل القضايا والمشكلات في تدريس الدراسات الاجتماعية () التاريخ) لتنمية الفهم والتعاطف التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية	دراسة يحيى (٢٠٠٨): اجريت في مصر

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

التي درست بمدخل القضايا والمشكلات ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ، ولصالح المجموعة التجريبية						
وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين ن(التجريبية والضابطة (في الاختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو المادة ، لصالح المجموعة التجريبية والتطبيق		(اختبار التحصيل- ومقياس الاتجاه نحو المادة)	(٢٤) طالبا		استخدام استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات للتعلم النشط في المواقف الخطئية بكرة اليد وأثرها في تحقيق بعض نواتج التعلم	دراسة (بلباس . (٢٠١٨)

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

البعدي						
وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين ن في التطبيقات القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية والتطبيق البعدي		مقياس التعاطف التاريخي - اختبارات مهارات اتخاذ القرار	(٦٠) طالبا	المنهج الوصفي والتجربي	بناء برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على الاثارة غير منتظمة وقياس اثره على تنمية التعاطف التاريخي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية	دراسة (جميل ، ٢٠١٩)

أهم المؤشرات والدلالات عن الدراسات السابقة:

١. تناولت بعض الدراسات السابقة جزء من اهداف الدراسة كفاعلية استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات او استراتيجية التعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي كدراسة (العبيدي، ٢٠٠٤) تناولت استراتيجية التعمق التقدمي، ودراسة (بلباس. ٢٠١٨) تناولت استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات ودراسة (طاشمان، ٢٠١٢)، دراسة (الطائي، ٢٠٠٤) تنمي التفكير التأملي، اما دراسة يحيى (٢٠٠٨) ودراسة (جميل ، ٢٠١٩) تناولت والتعاطف التاريخي.
٢. تبينت الدراسات السابقة في نوع الجنس والمرحلة الدراسية ما بين الدراسة المتوسطة والجامعية، أما الدراسة الحالية فقد تناولت طلاب المرحلة الاعدادية.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

٣. تراوح حجم العينة ما بين (٢٤-١٥٠) فرداً، بينما تراوحت حجم عينة الدراسة الحالية (١٠١) طالبة

٤. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الطائي، ٢٠٠٤) من حيث تنمية التفكير التأملي للمرحلة الاعدادية لكنها تختلف معها من حيث تطبيقها على مادة دراسية مختلفة.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة: أفادَ البحث من بعض الجوانب من الدراسات السابقة منها:

١. الاستدلال من الدراسات السابقة على أهم المصادر المتعلقة بالبحث.
٢. الخلفية النظرية والدراسات السابقة.
٣. منهجية البحث الحالي واختيار التصميم التجريبي المناسب.
٤. تحديد أسلوب كتابة واختيار العينة .
٥. إعداد الأدوات الخاصة بالبحث .
٦. الاستفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة واختيار الوسيلة المناسبة لتفسير النتائج وتوظيف الأدبيات في هذا التفسير .

الفصل الثالث: منهج البحث وأجراءاته

منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث الحالي.

أولاً : التصميم التجريبي: لكل بحث تجريبي تصميم تجريبي خاص به يتوقف تحديده على طبيعة المشكلة وظروف العينة، وفي البحث الحالي تم اختيار تصميم المجموعات العشوائية الثابتة وبثلاث مجموعات، الأولى تجريبية تدرس باستعمال المقابلة الثلاثية الخطوات ، والثانية تجريبية تدرس باستعمال التعمق التقدمي ، والثالثة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وبالمقياس التفكير التأملي بعدي ومقياس التعاطف التاريخي ، وكما موضح في شكل (١).

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية الأولى	لغرض التكافؤ	المقابلة الثلاثية الخطوات	التفكير التأملي والتعاطف التاريخي	مقياس التفكير التأملي و مقياس التعاطف التاريخي
التجريبية الثانية		التعمق التقدمي		
الضابطة		_____		

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث الحالي طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة بغداد، للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) فتوزعت مدارس المحافظة بين ست مديريات عامة.

عينة البحث :

اختارت الباحثة من بين المديريات الست في محافظة بغداد، المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية، بنحو قصدي اختارت (إعدادية البصرة للبنات) التي تضم ثلاث شعب للصف الخامس الأدبي، وبطريقة السحب العشوائي، تم تحديد مجموعات البحث، إذ مثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية الأولى التي سندرس طالباتها باستعمال استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات وبلغ عدد طالباتها (٣٤) طالبة، اما المجموعة التجريبية الثانية إذ مثلت الشعبة (ج) التي سندرس طالباتها باستعمال استراتيجية التعمق التقدمي ، وبلغ عدد طالباتها (٣٣) طالبة، اما المجموعة الثالثة (الضابطة) إذ مثلت الشعبة (أ) التي سندرس بالطريقة التقليدية وبلغ عدد طالباتها (٣٤) طالبة، أصبح عدد طالبات العينة النهائي (١٠١) طالبة، كما موضح في جدول (١) .

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

جدول (١) طالبات عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعات	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	ب	٣٦	٢	٣٤
التجريبية الثانية	ج	٣٦	٣	٣٣
الضابطة	أ	٣٦	٢	٣٤
المجموع		١٠٨	٧	١٠١

خامساً : تكافؤ مجموعات البحث :

ارتأت الباحثة التثبت من تحقيق التكافؤ في المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على المتغيرات التابعة، وقبل الشروع بالتجربة، منها :

١- ضبط السلامة الداخلية للتصميم التجريبي: ضبطت اجراءات تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وهي (العمر الزمني محسوب بالشهور والمسجل في البطاقة المدرسية للطالبة ، ودرجات الطالبات لمادة التاريخ للعام السابق من سجلات المدرسي والتحصيل الدراسي للوالدين. اختبار القدرة العقلية (الذكاء) من خلال تطبيق اختبار رافن .الاختبار القبلي للتفكير التكاملي الذي اعدته الباحثة و العمر الزمني محسوباً بالشهور :

كما موضح في الجدول (٢) و (٣) و (٤) و (٥) و (٦)، إن النتائج المتحققة من القيم الثانية : المحسوبة لمتغيرات أقل من قيمة t الجدولية بمستوى دلالة (٥...٠) وهذا يعني بعدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بالمتغيرات المذكورة لمجموعات البحث الثلاث.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

جدول (٢) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لأعمار طالبات المجموعات الثلاث

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الأولى	٣٤	٢١١.٦٨	٢٢٣.١٤	بين المجموعات	١١١٠٠٠.٦٥٧	٥٥٠.٣٢٨	٢.١٢١	٣.٠٧	٢	غير دالة
التجريبية الثانية	٣٣	٢١٩.٦٧	٠٤٠.١٧	داخل المجموعات	٢٤٢٥٨.٣٣٣	٢٥٩.٤٧٣			٩٩	عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣٤	٢١٦.٧٩	١٦.٩٣٣	الكلية	٢٦٥٢٨.٩٩٠				١٠١	

جدول (٣) تكافؤ المجموعات القديرية العقلية (الذكاء)

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية		
التجريبية الأولى	٣٤	٣٤.١٢	٤٩١.٣	بين المجموعات	٥٥٧.٣٥	١٧.٧٧٨	١٦٤.١	٣.٠٧	٢	غير دالة
التجريبية الثانية	٣٣	٦٧.١٢	٣٢٠.٤	داخل المجموعات	١٤٩٧.٢١٦	١٥.٢٧٨			٩٩	عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣٤	٦.١٣	٨٨٤.٣	الكلية	١٥٣٢.٧٧٢				١٠١	

جدول (٤) تكافؤ مجموعات البحث في متغير التحصيل الدراسي للأباء

المجموعات	حجم العينة	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	بكالوريوس	معهد	درجة حرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٤	٨	١٠	٦	٩	١	٦	٢.٣٧٦	١٢.٥٩	غير دالة
التجريبية الثانية	٣٣	٦	٩	٧	٦	٥				عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٣٤	٦	١٠	٣	٨	٧				

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

جدول (٥) تكافؤ مجموعات البحث في متغير التحصيل الدراسي للامهات

المجموعات	حجم العينة	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	بكالوريوس	معهد	درجة حرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٣٤	١١	١٠	٥	٥	٣	٦	٣.٧٧٧	١٢.٥٩	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية الثانية	٣٣	٨	٧	٨	٦	٤				
الضابطة	٣٤	١٤	٦	٦	٥	٣				

جدول (٦). نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي للتفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	16,913	2	8,456	0,230	3,07	غير دالة
داخل المجموعات	3644,342	99	36,812			
الكلي	3661,255	101				

ضبط المتغيرات الدخيلة :

- ١- اختبار العينة : حاولت الباحثة الحد من المتغيرات الدخيلة عن طريق عملية التكافؤ الإحصائي في سبع متغيرات، واتضح أن طالبات المجموعات الثلاث متكافئة فيها لانتمائهن لعينة اجتماعية واحدة.
- ٢- النضج : تعرض طالبات مجموعات البحث الثلاث إلى عمليات النمو نفسها.
- ٣- أثر الإجراءات التجريبية : للحد من هذا المتغير درست الباحثة بنفسها مجموعات البحث الثلاث.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

٤- اداتي القياس : استعملت الباحثة اداتين للقياس، أحدهما الاختبار التفكير التأملي، والآخر اختبار التعاطف التاريخي وقد تحققت من الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات).

٥- ظروف التجربة المصاحبة : لم تتعرض التجربة إلى ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها.

٦- الاندثار التجريبي : لم تتعرض التجربة إلى ترك أو انقطاع أفرادها عند الدوام، باستثناء العطلة الرسمية أو حالات الغياب الفردية التي تتعرض لها طالبات مجموعات البحث وبنسبة ضئيلة ومتساوية.

٧- توزيع الحصص : درست الباحثة بنفسها طالبات مجموعات البحث الثلاث، وبواقع حصة واحدة أسبوعياً لكل مجموعة، وبالاتفاق مع إدارة المدرسة، مع حرص الباحثة على تدوير الجدول بعد انقضاء كل ثلث من زمن التجربة لخلق التوازن بينها، كما موضح في جدول (٧).

جدول (٧) توزيع الحصص الاسبوعية على مجموعات البحث الثلاث

الدرس	الأحد	الاثنين	الخميس	الوقت
الثاني	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الثانية	٨.٠٠
الثالث	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	٨.٤٥
الرابع	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الأولى	١٠.٠٠

٨- المدة الزمنية للتجربة : كانت المدة الزمنية للتجربة واحدة للمجموعات الثلاث، إذ بدأت التجربة يوم الأحد (٢٠٢٢) وانتهت يوم الخميس (٢٠٢٣).

٩- سرية التجربة : حرصت الباحثة على سرية التجربة لضمان سلامتها، وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة بأن الباحثة مدرسة جديدة.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

١٠- الوسائل التعليمية : استعملت الباحثة الوسائل التعليمية نفسها عند تدريس مجموعات البحث الثلاث، وهي : الأقلام الملونة، والسبورة، وبعض الصور الملونة، والقصص القصيرة.

خامساً: مستلزمات البحث :- تتحدد مستلزمات البحث بالآتي:

١. **المادة العلمية :** تم تحديد المادة العلمية بالفصول (الرابع ،والخامس ،والسادس ، والسابع) من كتاب تاريخ أوروبا وأمريكا الحديث والمعاصر المقرر تدريسية للصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣). وكما موضح بالمخطط (١) .

المحتوى	الفصول
توحيد ايطاليا والاتحاد الالماني وظهور الاستعمار ، الاتحاد الالماني وسياسة بسمارك تنافس القوى الاوربية للسيطرة على العالم.	الرابع
الحرب العالمية (١٩١٤ - ١٩١٨م)، اسباب الحرب ، أهم المعارك والعراق خلال الحرب، نتائج الحرب في مجال الدولي.	الخامس
الاضاع الدولية بين الحربين العالميتين، تأسيس عصبة الامم ،الازمة الاقتصادية العالمية ظهور الاتحاد السوفيتي قوة دولية، ظهور الانظمة الفاشية والنازية في أوروبا.	السادس
الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥م)، اسباب الحرب المباشرة والغير مباشرة، اهم المعارك التي شهدتها الحرب ، تأثير الحرب على البلاد العربية ، أهم النتائج	السابع

المخطط (١) يوضح توزيع المحتوى الدراسي على الفصول

٢. **الأهداف السلوكية :** تعمل الأهداف السلوكية على تحديد النتائج التعليمية تحديداً دقيقاً ومن اجل تحقيق ذلك تم صياغة الأهداف السلوكية بالاعتماد على المادة العلمية والأهداف العامة ، وقد بلغت عددها (٧٥) هدف سلوكي على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم وهي (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) ، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين وفي ضوء آرائهم تم تعديل واعادة صياغة بعضها من دون حذف اي منها موزعة الى (٣٨) هدف في مستوى المعرفة (٢٦) هدف في مستوى الفهم و(١١) في مستوى التطبيق.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

سادساً : اعداد الخطط التدريسية: تم اعداد الخطط التدريسية لمحتوى المادة المقرر تدريسه خلال مدة التجربة في ضوء محتوى المادة والأهداف السلوكية وعلى وفق خطوات التكنيك الالكتروني للخرائط للمجموعة التجريبية الأولى والتكنيك الالكتروني للأشكال البيانية للمجموعة التجريبية الثانية وعلى وفق الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة وقد بلغ عدد الخطط (١٨) خطة دراسية وتم عرض نماذج من الخطط على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم تعديلها واصبحت الخطط التدريسية جاهزة للتطبيق خلال مدة التجربة التي استمرت فصل دراسي واحد.

سابعاً / اداتا البحث

• اختبار التفكير التأملي : فيما يلي آلية بناء الاختبار كالاتي:

١. هدف الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس التفكير التأملي حسب مهارات محددة وبما يتناسب مع طلاب الصف الثاني المتوسط.

٢. تحديد مهارات الاختبار : أعتمد تحديد المهارات الخاصة بالتفكير التأملي على الأدبيات والدراسات السابقة وآراء الخبراء وهي التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات الوصول إلى استنتاجات إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مفتوحة).

٣. صياغة الفقرات للاختبار صيغت فقرات الاختبار بالتفكير التأملي بما يتلائم مع خصائص طالبات الصف الخامس الادبي بالاعتماد على المهارات المحددة مسبقاً وهي خمس مهارات حيث وضعت لكل مهارة أربعة أسئلة ليتكون الاختبار بصورة نهائية من (٢٠) سؤال.

٤. تعليمات الإجابة والتصحيح وضحت للطلاب تعليمات الإجابة على اختبار التفكير التأملي وان تكون الإجابة على جميع الفقرات في ورقة معدة لهذا الغرض، كما وضعت إجابة نموذجية لتصحيح فقرات الاختبار، حيث أعطيت درجتان (٢) (درجة للإجابة الصحيحة و (صفر) للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو الإجابة عن أكثر من بديل، وبهذا أصبحت درجة الاختبار الكلية تتراوح بين (٠-٤٠) درجة.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

٥. الصدق الظاهري: عرض اختبار التفكير التأملي على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في التاريخ وطرائق تدريسها لبيان آرائهم حول الفقرات التي صيغت وعلى النحو الآتي:

- مدى ملائمتها للمهارات التي تقيّمها.
- صلاحية فقرات الاختبار في الاختبار التفكير التأملي.
- الحلول النموذجية التي وضعت لتصحيح فقرات الاختبار، واستناداً إلى آراء الخبراء والمحكمين ابقى على الفقرات التي أيدت بصلاحيّتها (٨٠٪) فأكثر مع إجراء تعديل بسيط لبعض الفقرات، وبهذا يتحقق الصدق الظاهر للاختبار .

٦. قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لغرض تعرف الزمن الذي يستغرقه الاختبار ومدى وضوح فقراته وتشخيص الفقرات الصعبة أو الغامضة بهدف إعادة صياغتها وترتيبها ودق طبق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الخامس الادبي عددهن (٦٠) طالبة بواقع (٢٠) طالبات من كل شعبة وقد تبين ان متوسط ازلمن الذي تستغرقه الاجابة على الاختبار هو (٢٠) دقيقة.

الزمن الذي استغرقه أو ذل طالب + الزمن الذي استغرقه ثاني طالب + الزمن الذي استغرقته آخر طالب
الزمن
الاختبار =
على العدد الكلي

وقد تبين ان فقرات الاختبار واضحة وسليمة وعدم وجود صعوبة في قراءتها والاجابة عليها.

تصحيح الاختبار:

تحليل الفقرات الاختبار من خلال تحليل الفقرات اختبار (التفكير التأملي) يتم التعرف على مدة صعوبة أو سهولة كل فقرة ودى فاعليتها أو قدرتها على التميز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وبناء على ذلك قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

بأعطاء (درجتين للأجابة الصحيحة) وصفرًا للإجابة الخاطئة ومعاملة الفقرات المتروكة والتي وضعت لها أكثر من علامة معاملة الفقرات الخاطئة، طبق الاختبار على عينة من ١٥٠) طالبة وبعد التصحيح قسمت الدرجات إلى مجموعتين متطرفتين عليا ودنيا وبنسبة (٢٧%) للمجموعة العليا و (٢٧) للمجموعة الدنيا إذ أن هذه النسبة تجعل المجموعتين أفضل ما تكون في الحجم والتباين وحسب الخطوات الآتية :

أ- **معامل صعوبة الفقرات** : عند حساب الباحثة لمعامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار فأظهرت النتائج أن معامل صعوبة فقرات اختبار لتفكير التأملي انحصرت بين (٣٦-٧٥%) إذا فهي ذات معامل صعوبة مناسب إذ يرى بلوم (Bloom) ان الاختبارات تعد صالحة وجيدة للتطبيق إذ كان معامل صعوبتها يتراوح بين (٢٠-٨٠%) (Bloom, 1971, P.40).

ب- **قوة تمييز الفقرة** : لغرض الحصول على مؤشر إحصائي عن قدرة الفقرات التي التمييز بين الطالبات اللواتي يتمتعن بقدرة عالية في التفكير والطالبات اللواتي يتمتعن بقدرة ضعيفة، وبعد حساب الباحثة لقوة تميز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٣٤-٦٦%) هذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد جيدة.

ج- **فعالية البدائل الخاطئة** : عند حساب الباحث لفعالية البدائل الغير صحيحة وجدها تتراوح (٠.٢-٠.٢٦*) هذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت أنتباه عدد من طالبات المجموعة الدنيا لها أكبر من طالبات المجموعة العليا وبذلك تم الإبقاء على البدائل الغير صحيحة دون تغيير.

تطبيق الاختبار : طبق مقياس التفكير التأملي حيث استعانت الباحثة بمدرسة وقد أشرفت الباحثة بنفسها على تطبيق الاختبار ودق حرص على تعليمات الاختبار وشرحتها بصورة مفصلة وشرح الهدف من الاختبار للطالبات.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

ولحساب الثبات استعمل الباحثان معادلة الفاكرونباخ لأنها تشير الى درجة كل فقرة من فقرات الاختبار، وكذلك اتساق الفقرات والفقرات ككل (Anastasi&Urbina.1997:95)

وتم حساب ثبات المقياس على وفق الخطوات الآتية:

١- تطبيق الاختبار على عينة التحليل الاحصائي المذكورة سابقا والبالغ عددها (١٠٠) طالبة

٢- تصحح فقرات الاختبار على وفق مفتاح التصحيح وتعطى لكل فقرة درجة معينة ومن ثم حساب الدرجة الكلية.

٣- حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيق معادلة الفاكرونباخ وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٤) وهذا يعد معامل ثبات جيدة للمقياس اذ يرى (Hedges,1966) ، ان المقياس يعد جيدا اذا بلغ معامل ثباته (٠.٦٧) فاكثر (Hedges,1966, :22).

ثانياً: اختبار التعاطف التاريخي: The Historical Empathy Scale

بالاطلاع على الادبيات والدراسات التي اهتمت بموضوع التعاطف التاريخي إرتأت الباحثة إعداد اختبار ملائم لأغراض البحث والبيئة المحلية وبسبب عدم وجود مقياس محلي وليكون اداة جيدة لإعانة الباحثين على قياس هذا الجانب خدمة للأغراض التربوية والبحثية، لذا أعدّ المقياس على وفق الخطوات الآتية :

١. تحديد الهدف من الاختبار: Determining the Purpose of the Scale

يهدف المقياس إلى قياس التعاطف التاريخي لدى طلاب الصف الخامس الادبي .

٢. إعداد فقرات الاختبار : Preparing The Scale Items

في ضوء الدراسات السابقة وادبيات البحث وفي ضوء التعريف الاجرائي للتعاطف التاريخي توصلت الباحثة الى تحديد أبعاد ومكونات الاختبار كالتالي: التعاطف (كقوة، كإنجاز، كعملية، كميل أو استعداد) والتي تم تعريفها في الفصل السابق، وصيغت فقرات المقياس وقد تضمن المقياس (٤٥) فقرة ، فضلاً عن إعداد تعليمات للطالبات توضح

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

كيفية الإجابة عن فقرات اختبار مع إعطائهم مثال توضيحي في بداية الاختبار، لتيسير الإجابة، .

٣. صدق المقياس Scale Validity

ولكي يتم التأكد من صدق الاختبار الذي أعدته الباحثة ويكون محققاً للهدف الذي وضع لقياسه تحققت الباحثة من :

٤. الصدق الظاهري: Scale Validity

عُرِضَت الباحت المقياس بصورته الأولى على عدد من المحكمين والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس، لإبداء آرائهم بصلاحيه فقرات المقياس تم تعديل بعضها في ضوء آرائهم وأبقي على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر

٥. التجربة الاستطلاعية : The Exploratory Experiment

أ- التجربة الاستطلاعية الأولى للاختبار.

طُبِق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠ طالباً) من طالبات الصف الخامس الادبي وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم عن أية فقرة من فقرات الاختبار، والاستفسار عن أية كلمة أو عبارة يجدونها غامضة أو غير واضحة، وقد سُجِلَت أسئلة الطالبات واستفساراتهم وبعض الملاحظات التي تتعلق بفقرات الاختبار وتعليماته، فتبين أن تعليمات المقياس وفقراته كانت أغلبها واضحة ومفهومة لجميع الطالبات باستثناء بعض الكلمات التي لم تفهم فأوضحت، وقد بلغ متوسط الإجابة (٤٠ دقيقة).

ب- التجربة الاستطلاعية الثانية.

بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والوقت المستغرق للإجابة، طُبِق الاختبار مرة ثانية على عينة مكونة من (١٥٠ طالبة) اختيرت عشوائياً من طالبات الصف الخامس، وقد أعلمت الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع من تطبيقه وقد أشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق .

صدق البناء Construct Validity

هو الإطار المحدد لتطوير الاختبار وهو موجه لقياس السمة التي أُعد لقياسها للانتقال من الشك إلى اليقين، ويشير للعلاقة السببية للاختبار ويهتم بالتطابق بين نتائج الدراسة. (Kaufman et. al,2005:82)

تم استخراج صدق البناء والاستدلال عليه بتحليل فقرات مقياس التعاطف التاريخي باستعمال معامل التمييز ومعامل الصعوبة .

٦. تحديد الخصائص السايكومترية للاختبار :

بعد التطبيق الاستطلاعي للاختبار صُححت إجابات الطالبات على وفق أنموذج الإجابة المُعد وبعده رُتبت الدرجات النهائية للطالبات تنازلياً، وقسمت بين مجموعتين عُليا ودُنيا ونسبة (٢٧%) من المجموع الكلي ليمثلا المجموعتين المتطرفتين، لاستخراج ما يأتي :

أ- معامل التمييز للفقرات: Item Discrimination

يقصد بمعامل التمييز للفقرات أنه قدرة الفقرات على التمييز بين المستويات العليا والدنيا للمفحوصين بالنسبة للصفة التي يقيسها المقياس. (Kubiszyn & Gary, 2013:228)

تم حساب معامل تمييز فقرات المقياس وأظهرت النتائج أن قيم معامل التمييز تراوحت بين (٠.٥٩-٠.٨١)، لذا تكون فقرات الاختبار جميعها مميزة كون معاملات تمييزها جميعاً كانت أكثر من (٠.٢٠) (علام، ٢٠١١:٢٥٤)

٧. ثبات الاختبار Scale Reliability

يشير هذا المفهوم إلى ثبات الاداة على مدى وقت طويل، وكلما كانت الاداة أكثر ثباتاً زاد من دقة أداة للقياس. (سعادة، ٢٠١٥:٤٢٥)

ومن أجل التحقق من ثبات اختبار التعاطف التاريخي، فقد استعمل الباحث معادلة (الفارو كرونباخ) ويستعمل لإيجاد ثبات الفقرات الموضوعية وغير الموضوعية، إذ بلغ (٠.٨٨) ويُعد مؤشر ثبات جيد جداً إذا كان يتراوح بين (٠.٨٠ - ٠.٩٠) (Everitt,2003:101)

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

الصورة النهائية لاختبار التعاطف التاريخي

تألف المقياس بصورته النهائية من (٤٥) فقرة تضم (٣) بدائل لكل موقف ودرجة للاختبار الكلي (١٣٥) درجة وأقل درجة للاختبار (٤٥) درجة ، و رُتبت الاجابات حسب الأهمية فالإجابة الأفضل تعطى ٣ درجات والاقول أهمية ٢ درجة والأقل درجة واحدة،

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة Procedures of Applying the Experimental

أ- باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على أفراد مجموعات البحث في يوم الأحد الموافق ١٢/٦/ ٢٠٢٣ بتدريس حصتين أسبوعياً على وفق الخطط المعدة لكل مجموعة، إذ استمر التدريس إلى يوم الاربعاء الموافق ١٧/٢/٢٠٢٣.

ب- وضحت الباحثة في اليوم الأول من تطبيق التجربة قبل البدء بالتدريس الفعلي لطالبات عينة البحث، أسلوب تقديم موضوعات كتاب تاريخ أوربا وأمريكا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي لمجموعات البحث الثلاث .

ت- درّست الباحثة بنفسها مجموعات البحث على وفق الخطط التدريسية التي أعدها .
ث- عرضت الباحثة مجموعات البحث لظروف متشابهة من حيث استعمال الوسائل التعليمية، السبورة، والكتاب المقرر.

ج- إجراءات تطبيق أداتي البحث : طبقت الباحثة الاختبار التفكير التأملي يوم الاثنين ١٥/٢/ ٢٠٢٣ واختبار التعاطف التاريخي يوم الثلاثاء ١٦/٢/٢٠٢٣ بعد أن أخبرت الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه ليتحقق التكافؤ بين طالبات عينة البحث في الاستعداد والتهيؤ للاختبار.

لقد ساعد بعض مدرسات المدرسة الباحثة على الإشراف وتطبيق الاختبار للمحافظة على سير الاختبار وسلامة التجربة، وصححت الباحثة إجابات الطالبات على وفق الأنموذج الذي وضعه للتصحيح .

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

تاسعاً: الوسائل الإحصائية Statistical Tools

استعمل الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج (Microsoft Excel) :

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

ستقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض النتائج التي توصلت إليها على وفق هدف البحث وفرضيه ، ومن ثم تفسير هذه النتائج التي توصلت إليها .
أولاً: عرض نتائج البحث :

أ-التحقق من صحة الفرضية الاولى، التي تنص على (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات الصف الخامس الأدبي المجموعات الثلاث المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة التاريخ باستراتيجية (المقابلة الثلاثية الخطوات) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستراتيجية (التعمق التقدمي) والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة (التقليدية) في مقياس التفكير التأملي البعدي ، ولتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت الباحثة متوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار مهارات التفكير التأملي وكما موضح في جدول (٨) .

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعات الثلاث في مقياس التفكير التأملي

المجموع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٤	23,69	6,30
التجريبية الثانية	٣٣	25,13	6,27
الضابطة	٣٤	19,74	2,46

ولبيان الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية ، تم استعمال اختبار التباين الاحادي والجدول (٩) ادناه يوضح ذلك .ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات درجات الطالبات مجموعات البحث الثلاث في مهارات التفكير التأملي

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مهارات التفكير التأملي

الدالة الاحصائية	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
دالة عند مستوى ٠.٠٥	٣,٠٧	6,414	267,245	2	536,505	بين المجموعات
			42,822	99	4140,319	داخل المجموعات
				101	4676,824	الكلي

ويتضح من الجدول السابق (٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات عينة البحث في مهارات التفكير التأملي ، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الاولى اعلاه، وبما انه ظهرت فروق دالة احصائيا بين المتوسطات ، فقد استعمل اختبار شيفية Scheffe Method لمعرفة اتجاهات الفروق وكما موضح في جدول (١٠) .

جدول (١٠)

قيمة شيفية لاتجاهات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبار مهارات التفكير التأملي

المجموعات	الوسط الحسابي	قيمة شيفية المحسوبة	قيمة شيفية الحرجة	الدالة (٠.٠٥)
التجريبية الأولى	٢٣,٦٩	٠.٠٢٠	١٨.٦	غير دالة
التجريبية الثانية	٢٥,١٣			
التجريبية الأولى	٢٣,٦٩	٤٦.٤٤	١٨.٦	دال لصالح التجريبية الأولى
الضابطة	١٩,٧٤			
التجريبية الثانية	٢٥,١٣	٣٦.٤٣	١٨.٦	دال لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	١٩,٧٤			

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

ويتضح من جدول اعلاه ماياتي :-

أ- عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، في مقياس مهارات التفكير التأملي.

ب- وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، في اختبار مهارات التفكير التأملي.

ج- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، في مقياس مهارات التفكير التأملي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (طاشمان، ٢٠١٢) و دراسة (الطائي، ٢٠٠٤).

ثانيا : تفسير النتائج ومناقشتها:

١- تفسير النتائج المتعلقة بمتغير التابع (مهارات التفكير التأملي). أظهرت النتائج هناك فروق في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التاريخ للصف الخامس الادبي ويعزى ذلك الى:

أ- قد تكون استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات وفرت فرصا ايجابية ومواقف يتفاعل معها الطالبات او يشاركن فيها بنشاط وحيوية.

ب- ان تنظيم المادة في استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات على شكل مشكلات مكونة من مشكلات وقضايا وموضوعات منظمة ومتسلسلة، ثم تقديمها للطالبات بخطوات متتابعة ، بحيث يستطيع السير بكل سهولة ويسر ومن خلالها تنمي مهارا التفكير التأملي.

ت- اسهم التدريس وفق استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات في تشجيع الطالبات على تنظيم أفكارهن وخروج عن رتابة الطريقة الاعتيادية.

ث- ساعدت استراتيجية التعمق التقدمي على تحفيز الطالبات عن طريق توليد صورة ذهنية ، وتشجيعهن على الخيال النشط والإبداع والتأمل مما أسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي .

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

ج- ما قدمته إجراءات التدريس وفق إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات كان له دوراً مهماً في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات من خلال تجديد النشاط وزيادة عنصر التشويق، وممتعة، وتتحدى التفكير وفيها يأخذ المتعلم ما تعلمه، وينتج ناتجاً جديداً يوضح عمق فهمهم وإبداعهم.

د- أدت الطبيعة المرنة للتدريس وفق استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات من طريق الإقتداء والتنوع إلى تشجيع الطالبات على تنمية التفكير التأملي لديهن، حتى جعلت من المدرسة والطالبات عوامل نجاح الدرس،

هـ - استثارة أفكار الطالبات وتصحيح المواقف المتعارضة لما يعتقدون حول الموضوعات اسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.

وان الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي.. لكونه التاريخ الذي أدى إلى شد أُنْبَاه الطالبات وزيادة تركيزهن بوصفه أسلوباً تدريسياً حديثاً لم يعدنه من قبل حيث يتضح من خلال زيادة متوسطي درجات مقياس التفكير التأملي للمجموعتين التجريبيتين ، إذ تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة.

٣- أن استعمال الاستراتيجيتين يتيح للطالبات مساحة اكبر في فهم وامتلاك مهارات التفكير المختلفة وخاصة التأملي، وتتيح ايضا التفكير والتأمل في المشكلات التي تواجهها الطالبات وهذا ما أكدته دراسة (الطائي، ٢٠٠٤) ودراسة (طاشمان، ٢٠١٢).

ب-لتحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات الصف الخامس الأدبي المجموعات الثلاث المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة التاريخ باستراتيجية (المقابلة الثلاثية الخطوات) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستراتيجية (التعمق التقدمي) والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة (التقليدية) في مقياس التعاطف التاريخي البعدي ، ولتحقق من صحة الفرضيات حسبت الباحثة متوسط درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مقياس التعاطف التاريخي. وجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعات الثلاث في الاختبار

التعاطف التاريخي

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

المجموع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٤	94.8	11.8
التجريبية الثانية	٣٣	94.4	10.1
الضابطة	٣٤	81.2	9.1

والاختبار دلالة فرق المجموعات الثلاث في المتوسط الحسابي ، استعمل الباحث التحليل التباين الاحادي لحساب القيمة الفائية المحسوبة التي بلغت (8.26) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (99.2) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.07) وذلك يعني ان هناك فرقا دالا بين متوسطات درجات الطالبات المجموعات الثلاث في درجات اختبار التعاطف التاريخي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية ، وكما موضح في جدول (١٢) .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٧٩٤.٤٦٦	2	٨٩٦.٨٢٢	٨.٢٦	٣,٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
داخل المجموعات	٦٠٦٧.٥٤١	٩٩	١٠٩.٥٦٣			
الكلي	٧٨٦٢.٠٠٧	١٠١				

وبالنظر لوجود فروق دالة احصائية. استعملت الباحثة طريقة شيفيه لمعرفة اتجاهات الفروق، فظهر لديه النتائج الموضحة في جدول (١٣)

جدول (١٣) قيمة شيفيه لاتجاهات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التعاطف التاريخي

المجموعات	الوسط الحسابي	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة	الدالة (٠.٠٥)
التجريبية الأولى	٩٤.٨	٠.٠٢٠	١٨.٦	غير دالة
التجريبية الثانية	٩٤.٤			
التجريبية الأولى	٩١.٢٠	٨٦.٤٤	١٨.٦	دال لصالح التجريبية الأولى
الضابطة	٨١.٢			
التجريبية الثانية	٧٩.٢٠	٣٦.٤٣	١٨.٦	دال لصالح التجريبية الثانية

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التب توصل إليها : دراسة (جميل ، ٢٠١٩) ودراسة (الخيواني، ٢٠٢١) ودراسة (الفتلاوي، ٢٠١٦).

٢- تفسير النتائج المتعلقة بمتغير التعاطف التاريخي :

أ- ليس هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وطلاب المجموعة التجريبية الثانية، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٠.٠٢٠) أقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (١٨.٦) مما يعني تساوي طلاب المجموعة التجريبية الأولى مع طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التعاطف التاريخي، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى الآتي:

- قد يكون سبب ذلك أنَّ استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي كلاتهما ساعدتا على ربط المعرفة السابقة الموجودة في البنية المعرفية لطلاب بالمعرفة الجديدة المتعلمة ربطاً ذا معنى.
- إنَّ المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي كلاتهما يجعلان من الطالب محوراً للعملية التربوية، إذ إنَّ تدريس الطالب وفق هاتين الاستراتيجيتين يزيد من معرفته التاريخية وربطها بالحاضر مما يساعد على تنمية التعاطف التاريخي لديه.
- إنَّ قيام الطلاب في استراتيجية (المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي) بمناقشة ما يتعلمونه، وإدراكهم لأهمية التعاون ودعم بعضهم البعض، والعمل على تحقيق أهداف مشتركة، كل ذلك قد يعمل على مناقشة الاحداث مناقشة علمية تساعد على تنمية التعاطف التاريخي عند مجموعتي البحث الأولى والثانية بصورة متكافئة.

ب- بينت النتائج كما في الجدول اعلاه تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق (المقابلة الثلاثية الخطوات) على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في التعاطف التاريخي . وقد يعود سبب ذلك إلى الأسباب الآتية :-

- استراتيجية (المقابلة الثلاثية الخطوات) بإجراءاتها التدريسية ساعدت على إكساب الطلاب الثقة بالمشاركة الايجابية الفعالة في عمليات تنمية التعاطف التاريخي ،

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

- إذ يشعر الجميع بأنهم نالوا فرص المساهمة الجادة في الدرس ، فالمدرس هنا لا يتحكم ولا يتسلط عليهم وإنما يترك الطلاب يتناقشون في القضايا العلمية بأنفسهم.
 - ويمكن القول أنَّ ثقة الطالب بنفسه وإحساسه بأنه قادرٌ على تعلم مادة التاريخ بنفسه قد ساعد على نمو التعاطف التاريخي لديه.
 - إنَّ إستراتيجية (المقابلة الثلاثية الخطوات) تعد من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تعطي الطلاب فرصة التحوار والمناقشة فيما بينهم من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة مما يمنح الطلاب فرصة للبحث والتفكير ، وهذا يسهل لديهم عملية تنمية التعاطف تاريخياً مع الاحداث .
 - إنَّ توزيع الطلاب في (المقابلة الثلاثية الخطوات) إلى مجموعات صغيرة ، أعطى الطالب الفرصة في الاستكشاف والبحث والتقصي عن الإجابة عن السؤال المطروح وان هذا الجانب نَمى لديهم مهارة الاستقراء التي تعد مهارة مهمة في البحث عن الاجابات عن استقهامات التاريخ، وان الإجابة عن أسئلة النشاط قد نَمى لدى الطلاب تقويم الإجابة وإخضاعها لبعض القواعد المنطقية لاسيما إشراف الباحث على عمل الطلاب ومناقشاتهم زودهم بتغذية راجعة .
- (ابو رياش، ٢٠٠٧: ٢٨٩)

ب- هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وطلاب المجموعة الضابطة، إذ كانت شيفيه المحسوبة (٨٦.٤٤) أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (١٨.٦) مما يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة في مقياس التعاطف التاريخي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة يحيى (٢٠٠٨)، ودراسة جميل (٢٠١٩)

وقد تعزو الباحثة تفسير هذه النتائج إلى ما يأتي:

١. التعلم استراتيجي المقابلة الثلاثية الخطوات هو عملية معرفية نشطة تتطلب جهداً عقلياً ومشاركة فكرية تهتم بتنظيم خبرات المحتوى بحيث يسهل تمثيل مادة التاريخ المراد

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

- تعلمها في الابنية المعرفية للطالبة وتكون أبنية معرفية جديدة بحيث تعلم ذو معنى قائم على الفهم مما يزيد من قدرة الطالبة على تنمية مهارات التفكير المعرفي ، فضلاً عن ايجابية الطالبة في التفاعل مع مادة التاريخ والذي من شأنه ان يعمل على خلق جو تعليمي يساعد على التعاطف نحو المادة واحداثها ووقائعها وحقائقها وشخصياتها .
- ٢- إن التدريس استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات يساعد الطالبة على ادراك علاقات تربط بين المفاهيم التاريخية الرئيسة والشاملة وبين تفصيلات المادة من أحداث ووقائع متسلسلة مترابطة وتطبيقات تقريبها.
- ٣- إن استعمال باستراتيجية (التعمق التقدمي) في هذا البحث والتي مارستها الطالبات ، ربما جعل دراسة التاريخ بهذه الاساليب تستهوين وتدمجن مع الأحداث والوقائع وتطوراتها بما قد عمل على تنمية التعاطف التاريخي الإيجابي نحو الأحداث والوقائع والشخصيات والحقائق . (Haynes & Avery، ٦ :١٩٧٩)
- ٤- إن استعمال باستراتيجية (التعمق التقدمي) المتبعة في هذا البحث على المناحي الاستقصائية في التعلم والتعليم ، فالتعلم بهذه الاستراتيجية يساعد في بعث متعة المطالعة والاستطلاع والبحث لدى الطالبات عندما يقومن بدراسة موضوع الدرس القادم ، فيلاحظن ويستقصهن ويوسعن معارفهن وقدراتهن وينجزن البحوث ويعدن أوراق العمل ، كل ذلك يتوقع ان يعمل على تنمية التعاطف التاريخي الإيجابي نحو مادة التاريخ وما تتضمن من احداث ووقائع وشخصيات ، كما يتوقع أن يزيد من قدرات الطالبات في تنمية التفكير التأملي .
- في حين تهتم الطريقة التقليدية المتبعة في المدارس بالمادة المتعلمة فقط بوجه عام ، وتعطيها أولية (مطلقة) في الاستظهار اللفظي والدور الاساس فيها يكون لمدرس ومدرسة المادة ، ولا من أي اهتمام باشارك الطلاب والطالبات بأي أنشطة مائية في عمليتي التعليم والتعلم.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

٥- توظيف المدرس للمصادر المتعددة المرتبطة بالأحداث الجارية ، وتعدد المصادر يجعل الطالبة لها رؤية واسعة لما يحدث مما يزيد التعاطف التاريخي المدعم بالوثائق والأدلة بينما يقل ذلك عند استخدام مدخل القصص .

٣- هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الثانية، وطلاب المجموعة الضابطة، إذ كانت شيفيه المحسوبة (٣٦.٤٣) أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (١٨.٦) . مما يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة في مقياس التعاطف التاريخي.

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبيتين والضابطة في مقياس التعاطف التاريخي لصالح المجموعتين التجريبيتين، في مقياس التعاطف التاريخي:

ج- بينت النتائج اعلاه تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية (التعمق التقدمي) على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ، في زيادة التعاطف التاريخي ، وقد يعود سبب ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :-

١- إنَّ استراتيجية (والتعمق التقدمي) لقيت استحساناً من الطلاب في المجموعة التجريبية الثانية وهذا ما لمسّه الباحث بوضوح في أثناء تدريسه لموضوعات مادة التاريخ ، إذ إنها أثارت توجهم نحو المادة الدراسية ، ومكنتهم من التفاعل والتكيف مع محتوى المادة التي درست لهم، الأمر الذي ساعد على تفوقهم في درجات اختبار التعاطف التاريخي على الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية .

٢- ضعف امتلاك الطلاب في المجموعة الضابطة لمهارات التعاطف التاريخي، إذ أن طريقة التدريس الاعتيادية في اغلب الأحيان تعتمد على الحفظ والتلقين ، كما أنَّ معظم المدرسين قد يكون اهتمامهم الوظيفي هو تدريس المادة الدراسية ونجاح الطلاب في الامتحان فقط وارضاء الادارة او المشرفين فقط ، وما موجود في

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

الكتاب المدرسي من دون تقديم إثراء للمادة الدراسية بالأسئلة والأنشطة والفعاليات التي تساعد على تنمية التعاطف التاريخي .وبذلك فقد جاءت نتيجة البحث الحالي فيما يتعلق بمتغير التعاطف التاريخي - على الرغم من الاختلاف في البيئة وطبيعة المادة والمرحلة الدراسية وعينة البحث - متفقة مع نتائج دراسة (محمد، ٢٠٠٨)، ودراسة (الطائي وستار ٢٠١٤)، ودراسة (الفتلاوي، ٢٠١٦)، ودراسة (ناصر ٢٠١٩) التي أكدت فاعلية المتغير المستقل في التعاطف التاريخي .

ثالثاً : الاستنتاجات : في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة استنتجت الآتي :

١- تقارب المتغيرين المستقلين (إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات وإستراتيجية والتعمق التقدمي) في تأثيرهما على مستوى الطالبات في التفكير التأملي والتعاطف التاريخي ، مما أدى إلى التفاعل الإيجابي من الطالبات والمشاركة الفعالة لديه

. الأثر الايجابي الذي أحدثته إستراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في رفع مستوى طالبات الصف الخامس الادبي بتنمية مهاراتهم في التفكير التأملي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

٢. ساعدت إستراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي على نقل طالبات من نمط تقليدي الى نمط متجدد قائم على عملياتهم العقلية من حيث تصنيف وتنظيم وتخزين المعلومات في البنية المعرفية لديهم مما جعل من عملية التعلم ذي معنى.

٣. إمكانية استخدام إستراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي وبما يتناسب مع المرحلة الدراسية دون الاقتصار على استخدام الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التقليدية (الاعتيادية).

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

رابعاً: توصيات البحث:

- ١-بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن التوصية بما يلي:-
- ٢-التركيز عند تطوير مناهج التاريخ على القضايا والمشكلات والمواقف التي تكون مجالا لإثارة التعاطف التاريخي لدى التلاميذ وتقديم المادة التاريخية من خلالها.
- ٣-تنمية قدرة المتعلمين على التفكير بعمق من خلال تضمين المنهج الدراسي لمهارات التفكير التأملي
- ٤-تشجيع القائمين بعملية التدريس على استخدام إستراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات و التعمق التقدمي داخل القاعات الدراسية من خلال تدريبهم عليها في دورات تدريبية تنظمها المؤسسات التربوية بهذا الخصوص
- ٥-تدريب المعلمين على استخدام المداخل الحديثة والتي تنمى التعاطف التاريخي .

المقترحات :

في ضوء نتائج البحث ، والاستنتاجات ، والتوصيات التي تم التوصل إليها يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية لكل مما يأتي :

- ١- دراسة مماثلة للبحث الحالي على مراحل وصفوف دراسية أخرى ، وعلى كلا الجنسين ذكور وإناث ومستوى المرحلة الدراسية (ابتدائي ، متوسط ، جامعي)، لمعرفة أثر إستراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطواتو التعمق التقدمي
- ٢- دراسة مماثلة للبحث الحالي على متغيرات أخرى غير التحصيل الدراسي مثل اكتساب المفاهيم التاريخية، الدافع المعرفي ، أو الاتجاه ، أو الدافعية ، أو الميول ، أو مهارات حل المشكلات، أو المهارات الاجتماعية، أو الاحتفاظ او مهارة الاستماع..... الخ.
- ٣- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على متغيرات أخرى مثل تنمية التفكير الابتكاري أو التفكير المحوري أو التفكير ألتباعدي أو التفكير الناقد أو مهارات التفكير التحليلي

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

والتفكير التاريخي أو التفكير الإبداعي أو التفكير بصوت عالي أو التفكير التفاعلي .

المصادر و المراجع

أولاً: المصادر العربية

١. أبو حماد، ناصر الدين، اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية تطبيق ميداني، دار جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ٢٠٠٧.
٢. ابو رياش ، حسين محمد (٢٠٠٧) التعلم المعرفي ، ط ١ ، دار الميسرة ، عمان.
٣. ابو الحاج، سها احمد، وحسن خليل المصالحة (٢٠١٦): ، استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية ،مركز ديونو ، عمان .
٤. الاسطل، محمد زياد (٢٠١٠): "أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية ،جامعة الشرق الاوسط، الاردن.
٥. بحري، مني يونس و قشيطات، نازك عبدالحليم (٢٠٠٨) : في التربية المقارنة دراسة نوعية، دار صفاء للنشر، عمان، الاردن .
٦. بحيري، السيد، (٢٠٠١): أساليب التفكير السليم في الرياضيات، المملكة العربية السعودية (إنترنت).
٧. جرجس ، ميشال جرجيس، (٢٠٠٥): معجم مصطلحات التربية والتعميم . دار النهضة العربية . بيروت
٨. الجنابي، فرمان قحط رحيمة (٢٠١٨): التعلم النشط وفاعليته في تنمية المهارات التدريسية، ط ١، مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق.
٩. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩) ، مهارات التدريس الصفي ، ط ٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.
١٠. خلف، ابراهيم حمد ومحمد احمد فياض وحاتم عبيد مشعان (٢٠١٩) التفكير التأملي لمدربي مادتي اللغ العربية والتاريخ في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بمهارات الحل الابداعي

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

للمشكلة لدي طلبتهم ، مجلة الدراسات التربوية والعلمية ،كلية التربية ،الجامعة العراقية ،العدد ١٤ الجلد الاول .

١١. الخيكاني، زيد علوان عباس (٢٠٢١) فاعلية استراتيجيتي RAFT و PMI في التحصيل والتعاطف التاريخي لدي طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ،اطروحة دكتوراه، كلية التربية /الجامعة المستنصرية.

١٢. الربيعي ، جمعة رشيد عضاض، البهادلي ، محمد علوان (٢٠١٦) ،اثر استراتيجي دور التعلم فوق المعرفية في التفكير التأملي عند طالبات الصف الخامس الادبي ،مجلة كلية التربية الاساسية المجلد (٢٢) العدد (٩٣) الجامعة المستنصرية.

١٣. الرشدان ، عبد الله ازيي، (٢٠٠٥): التربية والتنشئة الاجتماعية . دار وائل لمنشر . عمان

١٤. الزغلول، عماد عبد الرحيم، (٢٠١٢)، مقدمة في علم النفس التربوي ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان

١٥. زغلول، عماد عبد الرحيم،(٢٠٠٢) مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط٢-

١٦. الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٢) مقدمة في علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

١٧. زيدان ،رنا عبد علي ووفاء تركي عطية(٢٠١٩) اثر استراتيجية الاستقصاء التأملي في تحصيل مادة القرآن الكريم والاحتفاظ بها عند طلبة كلي التربية، مجلة الجامعة العراقية العدد(٤٧ج٣).

١٨. السامرائي ، هاشم واخرون (١٩٩٤) ، استخدام نموذجي (فان هيل) وحل المشكلات في تدريسي الهندسة المجسمة واثرها في مستوى التفكير واكتساب المهارات والتحصيل العام في الهندسة لطالبات السادس العلمي ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، جامعة بغداد ، (اطروحة دكتورا غير منشورة).

١٩. السامرائي، فائق فاضل احمد (١٩٩٩)،استخدام نموذجي فانهل وحل المشكلات في تدريس الهندسة المجسمة وأثرهما في مستويات التفكير واكتساب المهارات والتحصيل العام في الهندسة لطالبات الصف السادس العلمي، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد، اطروحة دكتوراه غير منشورة.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

٢٠. سمارة ، نواف أحمد وعبد السلام موسي العديلي (٢٠٠٨) . مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية . دار المسيرة ، عمان - الأردن.
٢١. السيد . صالح. (١٩٩٥) دراسة نقدية لكل من سيكولوجية الذات (العواطف) والعلاقة بموضوع التوحد ، المجموعة- المصرية المدرسات النفسية . مكتبة الانجلو . القاهرة.
٢٢. الشمري ، ماشي محمد (٢٠١١): ١٠١ استراتيجية في التعلم النشط ، حائل(بنين) ، السعودية
٢٣. الطائي، فاضل خليل ابراهيم، ستار جبار حاجي السليفاني (٢٠١٤): فاعلية تصميم تعليمي تعليمي وفق نموذج جيرلاك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج ٣، ع ٤
٢٤. عاشور راتب و أبو الهجاء عبد الرحيم(٢٠٠٤)، المنهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى دار المسيرة للنشر والتوزيع- والطباعة ، عمان ، الأردن.
٢٥. عبد الرحمن ، سعد. (١٩٨٣) السموك الانسانية في تحميل وقياس المتغيرات، ط٣، مكتبة العلاج . مصر.
٢٦. عبد العزيز. سعيد.(٢٠٠٩) . تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علمية. الطبعة الاولى دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان. الاردن .
٢٧. عبد الله . حسام. (٢٠٠٣) : طرق تدريس التاريخ لجميع المراحل الدراسية . دار اسامة عمان.
٢٨. عبد الهادي، نبيل و وليد عايد (٢٠٠٩)، استراتيجيات نعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق، ط١، دار وائل للنشر، عمان الاردن.
٢٩. عبد الوهاب ، علي جودة وعاطف محمد بدوي () اثر استخدام مداخل تدريسية متعددة في تنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية .
٣٠. عثمان، امينة سيد(١٩٩٣) دراسة تجريبية لفعالية استخدام اسلوب القصة في معالجة بعض مشكلات مهام الجغرافية بالمرحلة الاولى، مجلة كلية التربية، بغداد.
٣١. العفون، نادية حسين منتهي مطشر عبد الصاحب، (٢٠١٢)، التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، ط١، مطبعة صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

٣٢. علام ، صلاح الدين محمود(٢٠١١): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٤ ، دار المسيرة ، عمان .
٣٣. علي ، حسن (٢٠٠١) ، الابداع في حل المشكلات ، ط١ ، سوريا ، دار الرضا للنشر .
٣٤. علي، سعيد اسماعيل (٢٠٠٧) أصول التربية العامة، ط١، دار المسيرة، عمان.
٣٥. علي، محمد السيد، (٢٠١١)، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
٣٦. العلي، ابراهيم بن عنبر (٢٠٠٦): التدريس الفعال ، ادارة التطوير التربوي الرياض. [http:// WWW.mnahij.com/modules](http://WWW.mnahij.com/modules)
٣٧. عمر، امل سعد محمود محمد (٢٠١٥): تنمية الفهم والتعاطف التاريخي في الدراسات الاجتماعية باستخدام التاريخ الشفوي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج٢٦ ع ١٠٣
٣٨. العمراني، عبد الكريم جاسم وعقيل الخزاعي وعباس جواد الركابي (٢٠١٣) تدريس الفيزياء المعاصر (دراسة في التنوير)، دار صفاء للنشر ودار نيبور للنشر للطباعة.
٣٩. عيادة ، احمد (١٩٩٠) ، الحلول الابتكارية للمشكلات (النظرية والتطبيق)، البحرين، دار الحكمة للنشر والتوزيع
٤٠. فايد، سامية المحمدي (٢٠١٧): استخدام المدخل التفاوضي في تنمية اتخاذ القرار والتعاطف التاريخي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٩٥
٤١. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم(٢٠١٦) فاعلية تتابع الاحداث بأسلوب عرض الخرائط والجدول الزمنية المجهزة والانوية في استيعاب مفاهيم مادة التاريخ واكتساب التعاطف نحوها، مجلة الاستاذ المجلد الثاني العدد (٢١٨) جامعة بغداد
٤٢. محمود ،سهى عمران وضياء عبد الخالق المندلوي(٢٠١٩) اثر المقابلة الثلاثية الخطوات في تنمية التذوق الادبي عند طالبات بالصف الخامس الادبي ، مجلة اشراقات تنمية ، مجلد٢٠١٩، العدد ١٨ . مؤسسة العراق للثقافة والتنمية .

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

٤٣. المجمع، فاضل عبد الحسن (٢٠٢١) فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية في حل المشكلات وتنمية التفكير التكاملي لدى طالبات الرابع الادبي في ماد اسس الجغرافية وتقنياتها، مجلة ديالي للبحوث الانسانية مجلد الثاني العدد ٩٠ جامعة ديالي .

٤٤. مجيد، سوسن شاكر، (٢٠٠٨): تنمية مهارت التفكير الإبداعي الناقد دار صفاء للطباعة والنشر، عمان.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

45. Anastasi & Susana Urbina (1997) : Psychological Testing ,New York, macmillan publishing
46. Bell , D. & Jahna K. (2006): Active Learning Handbook , Instite for Excellence in Teaching and Learning /Faculty Development Center , Webster University.
47. -Bloom, B.S.(1971) , Hand book on formative and summative Evaluation of student Learning, Mc Graw Hill book co. New York
48. Bourne, L.E and others (1971). The Psychology of thinking, Englewood Cliff, New jersey
49. Endacott, Jason (2014): Negotiating the process of Historical Empathy, Theory and Research in social Education, Eric EJ 1022381, Vol. 42.1.
50. Everitt, B. S(2003): The Cambridge Dictionary Of Statistics , 2nd Edition, Cambridge, New York(U.S.A).
51. Gallo, D (1989) "Educationg for Empathy Reason and Imagination " The journal of creative behavior 23-2-1989.
52. Haynes, L.A; and Avery, A.w (1979) "Training Adolescents in self-Disclosure and Empathy skill " Journal of (14) community psychology 26-6-1979.
53. Jensen, Jill(2008) . Developing : An Action Research study . social studies research and practice . 31
54. Kaufman, Alan S. et. al. (2005): Essentials of Research Design and Methodology, John Wiley & Sons, Inc, New Jersey (U.S.A) .
55. Kubiszyn, Tom & Gary Borich (2013): Educational Testing and
56. Lee, kil. s.(1982):Fourth Graders: Heuristic Problem- Solving Behavior, Journal for Reasearch in Mathematics Education -

فاعلية استراتيجيتي المقابلة الثلاثية الخطوات والتعمق التقدمي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

57. Metzger 'Scott Alan(2012).The Borders Of The Historical Empathy: Students Encounter The Holocaust Through Film 'The Journal Of Social Studies Research ,Vol 36 ,PP387-410.
58. Schunk , o , (2000): An Educational Perspective , 3rd ed , learning Theories , Printice hall , Inc , NEW Jersey .
59. W.C (Parker)(2001) : Social in elementary education .New Jersey :Merrill prentice Hall.
60. Yilmaz K (2007). "Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools" Journal of History Teacher, v40, n3.

التلاعب غير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية
الشخصية لدى الإعلاميين

رياض عبيد محيسن

د. سهام عريبي السوداني

كلية الآداب / قسم علم النفس

التلاعب غير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين

رياض عبيد محيسن

د. سهام عريبي السوداني

مستخلص

إنَّ أهم ما يُميز الإنسان عن الكائنات الحية قُدرته العالية على التفكير، ولعل الوظيفة الأساسية للعقل هي التفكير الذي عن طريقه نتعلم أشياء كثيرة كالحركات والإيماءات، فالتفكير يعني الانتقال المنطقي من أمر إلى آخر وفقاً لما تعلمناه من البيئة التي ننتمي إليها، ومن خلاله نتعلم أشياء كثيرة ومتعددة.

إنَّ تعلم نمط "التلاعب غير الأخلاقي" في الاعلام وهو يزيد من قدرة الأفراد العاملين في الإعلام على حل المشكلات التي يتعرضون لها في المؤسسات والحياة اليومية وبصورة غير تقليدية ومن ثم تكون النتائج مختلفة ومميزة بالوقت نفسه، وهذا ما يدفعنا إلى مراجعة الطريقة التي نفكر بها وكيف نتلاعب في معتقدات الآخرين وندير الأمور من خلالها.

واستهدف البحث التعرف على التلاعب غير الأخلاقي والمسؤولية الشخصية والفروق في التلاعب والمسؤولية الشخصية تبعا لمتغير النوع (ذكور - اناث) والعلاقة بين المتغيرين لدى الإعلاميين.

وبلغت العينه (٢٠٤) اعلامي وإعلامية في القنوات العراقية الفضائية من محافظة بغداد وقد تبنى الباحث مقياس (Dahling Whitaker ٢٠٠٩) للتلاعب غير الأخلاقي ، وقام بأعداد مقياس المسؤولية الشخصية (٢٠٢١) اعتمادا على نظرية (Glasser.1999). والادبيات السابقة.

واستخدم الوسائل الإحصائية T- Test لعينة واحدة و T-Test لعينة متساوية ومعامل ارتباط بيرسون والحرية الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبعد جمع البيانات واغلبها احصائيات أظهرت النتائج وجود تلاعب غير اخلاقي، والديهم مسؤولية

شخصية. ولأ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلاعب غير الأخلاقي والمسؤولية الشخصية تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) والحالة الاجتماعية (متزوج - غير متزوج) ووجود علاقة ارتباطية.

Abstract The most important thing that distinguishes a person from living beings is his high ability to think, and perhaps the basic function of the mind is thinking through which we learn many things such as movements and gestures. and multiple.

Learning the pattern of "immoral manipulation" in the media increases the ability of individuals working in the media to solve problems that they encounter in institutions and daily life in an unconventional way, and then the results are different and distinctive at the same time, and this is what prompts us to review the way we think and how We manipulate the beliefs of others and run things through them.

The research aimed to identify immoral manipulation and personal responsibility and the differences in manipulation and personal responsibility according to the gender variable (male-female) and the relationship between the two variables among media professionals.

The sample consisted of (204) male and female media professionals in the Iraqi satellite channels from the Baghdad governorate. The researcher adopted (Dahling Whitaker 2009) scale for immoral manipulation, and he prepared a scale of personal responsibility (2021) based on the theory (Glasser.1999). and previous literature.

And he used statistical means Test T-for one sample and Test-T for an equal sample and Pearson correlation coefficient and statistical freedom for social sciences (SPSS)) and after collecting data, most of which are statistics, the results showed the existence of immoral manipulation, and their parents are personally responsible. There were no statistically significant differences in immoral manipulation and personal responsibility according to the gender variable (male-female) and marital status (married-unmarried) and the existence of a correlation

الفصل الأول / أولاً: مشكلة البحث: يمارس الأشخاص المتلاعبون سلوكيات غير أخلاقية من أجل تحقيق غايات يسعون وراءها واستغلال الآخرين لصالحهم ويتمتع الأفراد ذوو الميكانيلية العالية بشخصية قوية تنتظر نحو الهدف بدقة وبتركيز فعال على مصالحهم ، ويبدو أن القادة المسيطرين يحفزون كبار الميكانيكيين للانخراط في سلوكيات غير أخلاقية مثل (التلاعب بالأحداث - أو قطع الحقيقة - أو إخفاء المعرفة عن الآخرين) لتحفيز هذه الأنواع من السلوكيات داخل الأفراد، ومن ثم فإنهم يشجعون السلوكيات الأخلاقية بالنسبة للآخرين لكنهم هم أنفسهم يمارسون على العاملين سلوكيات غير أخلاقية ، وهذا ما أكدت عليه دراسة جونز بولهاوس (Jones , Paulhus , 2009) أن الميكانيكيين يختارون المهن والأعمال التي يرغبون بها تكون أكثر توجهاً نحو الأعمال وأقل توجهاً نحو المساعدة (Lam , 2016 , p . 49 Jones , Paulhus) (2009 , p . 119) .

الأفراد المتلاعبين لديهم نوع من القلق في السلوكيات الشديدة بالمواقف العصبية إذا كانت تتميز (بالأحداث العاطفية Emotional Separation) و (التفكير غير مدروس Cold Thinking) ، ونلاحظ كيف يخفي المتلاعبين بطريقة أو بأخرى عدم استقرارهم النفسي والعاطفي ، وأكد Inancsi , Bereczkei بأن هذا يحدث بطريقتين إما أن تكون مشاعرهم بشكل سيئ أو تظل مشاعرهم خفية حتى عن أنفسهم (وتؤكد الدراسات هناك علاقة سلبية بين التلاعب غير الأخلاقي والتعبير العاطفي ، وأن الأفراد الحاصلين على درجات عالية في مقياس التلاعب غير الأخلاقي لا يمكنهم التعبير عن سلوكياتهم المخفية بطريقة موثوقة في التواصل مع الآخرين ، مقارنة مع الأشخاص الذين حصلوا على درجات أقل ، وعلى الرغم من التعبير عن مشاعرهم قد يكون هذا نوع من الضعف والعجز ، وهذا قد يكون مفيداً لخداع الآخرين والتلاعب بهم والسيطرة على سلوكياتهم، لأن عدم القدرة على التعبير عن أفكارهم ومشاركتها مع الآخرين قد يساعد الأفراد المتلاعبين على إخفاء مشاعرهم ، جنباً إلى جنب مع نواياهم المخفية، وقد يعاني المتلاعبون من رفض آبائهم لهم فهم لا يوفرهم الشعور بالأمان ولا يمكنهم تهدئة أطفالهم ويفتقرون إلى

الاتصال الجسدي معهم ويعدون التعلق سلوكاً طفولياً وعلامةً على الضعف , (Sziijarto , 10 . p . 2014 , Bereczkei , 139 . p . 2015 , Inancsi , Bereczkei , 2014 , p . 10)

اذ تشير بعض الدراسات مثل كيسلر وآخرون (Kessler et al, 2010) الى ان المتلاعبين يظهرون عادةً السلوكيات المريضة والقاسية والخبيثة والمخادعة وغير الشريفة والحاقدة فقط عندما يكون ذلك مفيداً لتحقيق أهدافهم المنشودة ومن ثم يحاولون تخفيف بعض أنانيتهم وإيثارهم غير الاخلاقي عندما يكون مفيد اجتماعياً واعلامياً للقيام بذلك ومع ذلك فإنهم يراعون مصلحتهم الشخصية فقط(حنا، 2012: 31 - 32).

ثانياً: أهمية البحث : يعد التلاعب غير الأخلاقي شكل من التأثير الذي قد يقوم في تطبيقه شخص أو مجموعة من الأشخاص على جهة أخرى، بهدف إدخال معلومات أو آراء بأسلوب خداع واحتيال، إذ يعتمد هؤلاء الأشخاص لاستعمال بعض الأساليب المختلفة، التي قد تُعد بسيطة في بعض الأوقات، بهدف أقناع الأشخاص بالمبادئ والأفكار الخاصة فيهم أو لأسباب أخرى (علي، 2018: 6).

وهو أحد الطرائق للتأثير على وعي الأفراد الآخرين ، بحيث يؤدي التلاعب غير الأخلاقي دوره بفعالية أكبر لابد من إخفاء شواهد وجوده أي ان التلاعب يكون ناجحاً عندما يشعر المتلاعبون بان الأشياء هي على ما هي عليه من الأوجه الاجتماعية والشخصية، بحيث أن يكون الشخص الذي يستخدم تقنيات التلاعب ضليعاً في أنواع مختلفة من الشخصية، وأن يكون قادراً على فهم الحالة العاطفية للناس. إلى حد ما ، اعتماداً على الخصائص الفردية للأشخاص ، وهو يجد نهجاً خاصاً لكل فرد ، ويحول ان يخلق صورة جديدة لنفسه، وهو ينفذ خطته.(Dahling Whitaker - 2009 - p - 60)

على الإنسان المسؤول أن يكون على درجة من الفطنة والوعي، حتى لا يتم التلاعب بمشاعره وعقله الباطن الذي يخضع ويوافق بسهولة، دون إجبار على ذلك، ويمكن تزويد تلك القدرات والقوة عن طريق وضع حدود وحواجز في التعاملات بين الآخرين، وأنتك لا تسمح لذاتك بتغيب عقلك، وعدم التعامل بتوازن نفسي (علي، 2018: 23).

من المتوقع أن يكون أصحاب الشخصية الميكا فيلية المرتفعون والمنخفضين في الثقة وإن يكونوا متجنبين للمخاطر والإدارة الأخلاقية إذ يفترض أن الميكا فيلية العالية تقلل من قيمة السلوك الأخلاقي وتؤثر سلباً عليهم ، يستخدم الميكافيليون القوة والتأثير في طرائق تخدم مصالحهم الذاتية والشخصية وغير المسموح بها وغير العادلة لذلك فإن الخطوة الأولى هي جعل الأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية في الميكا فيلية على دراية بميولهم وتأثيراتها، فإن القدرة على استنتاج معتقدات الآخرين ومشاعرهم ونواياهم هي شيء يمكن تعلمه وصقله الى حد ما (Hare. ١٩٩٣. ١٥.p)

يجب التصدي لكل المحاولات الفردية والجماعية للتلاعب بالفرد، أو يقف الفرد متمسك بمبادئه وإرادته الصائبة، والتمسك بكافة المعتقدات التي على درجة من الصحة والصواب، ولا يكن من الشخصيات الهوائية التي يتلاعب بها الجميع، أو العاطفين الذين على الدوام يشكلون فريسة سهلة لذلك. (رحاب، ٢٠٢٠: ١٥)

في حقيقة الأمر أن الشخصيتين المتلاعب والمتلاعب به، يحتاجون إلى علاج نفسي وعصبي، ومتابعتهم بجلسات لتعديل تلك السلوكيات لديهم، لأن المتلاعب يكون غير سوي، ويتخذ دائماً الحيل السيئة للإيقاع بالآخرين، والطرف الآخر يكون بعيد عن الثقة بنفسه، ويحتاج لدعم ولتغيير تلك الطريقة السلبية، وجعله أكثر إيجابية، ولديه وعي إدراكي أن الآخرين يستغلون ضعف شخصية (Dahling.et at ٢٠٠٩) .

ثالثاً: اهداف البحث: يستهدف البحث الحالي التعرف على :

١. التلاعب غير الاخلاقي لدى الاعلاميين.
٢. المسؤولية الشخصية لدى الاعلاميين.
٣. دلالة الفرق في التلاعب غير الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع (ذكور – اناث).
٤. دلالة الفرق في التلاعب غير الأخلاقي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج)

رابعاً: حدود البحث: يتحدد البحث الحالي لدى الإعلاميين من كلا الجنسين والمستمرين بالخدمة في محافظة بغداد.

خامساً: تحديد المصطلحات: أولاً:

أولاً: التلاعب غير أخلاقي (Amoral manipulation):

عرفها **Dahling Whitaker ٢٠٠٩**: هو الاستعداد الانتقائي للانحراف عن المعايير الأخلاقية ، والميل للعمل غير الأخلاقي يكون على شكل (الغش ، والسرقة، والكذب ، والسلوك في العاب المساومة) ، وقد يكون التحول من التعاون الى التلاعب عند ظهور الكسب واستعمال طرق غير أخلاقية للوصول الى الهدف (Whitaker، ٢٠٠٩، :٦٠).

الفصل الثاني / النظريات التي فسرت التلاعب :

أولاً: نظرية كونز ويبر (٢٠١٤ ،) (Coons & Weber)

قد تبدأ صياغة التلاعب غير الأخلاقي مختلفة نوعاً ما من الإستراتيجية الاستدراكية بالسلسلة المتصلة في الرأي المتعلق بالضغط؛ أي المقارنة بين الضغط في الإقناع العقلاني والإكراه، ولكن الصياغة تستمر في إضافة بُعد ثانٍ يتألف من سلسلة متصلة بين الإقناع العقلاني والكذب الصريح. وبعدها قد نعرّف التلاعب غير الأخلاقي من حيث مجال ثنائي الأبعاد الذي يحده الإقناع العقلاني والكذب الصريح والإكراه. وقد اقترح (سابير هاندلمان) مثل هذه الاستراتيجية مع إضافته لبعد ثالث الذي يقيس مستوى “السيطرة” الذي يُمارسه شكل معين من أشكال التأثير. (Handelman 2009)

يمكن وصف الاستراتيجيات التي تجمع بين آراء الاحتيال والضغط وتجاوز العقل على أنها مؤثرة لأنها تبدو وكأنها تقوم بعمل أفضل من آراء الاحتيال أو الضغط وحدها لتعليل مجموعة متنوعة من الأساليب الإعلاميين التي يبدو من البديهي أنها متلاعب. ومع ذلك، فإن لهذه التغطية الأوسع تكاليفها. إذا وضعت المقاربة ببساطة بين آراء الاحتيال والضغط، عندها ستترك سؤالاً من دون جواب عما إذا كان هناك أي شيء

يجعل كل أشكال التلاعب غير الأخلاقي تجليات للظاهرة نفسها. ومن المحتمل، بالتأكيد، أن هذا السؤال لا يمكن الإجابة عليه لأن هنالك -في الحقيقة- شكلان مختلفان من أشكال التلاعب غير الأخلاقي لا يمكن اختزالهما. ولكن هذا يبدو وكأنه استنتاج يجب أن نقبله على مضض فقط، بعد بذل جهد من حسن النية لتحديد ما إذا كان هناك بالفعل شيء مشترك بين التلاعب غير الأخلاقي القائم على الضغط والتلاعب غير الأخلاقي القائم على الاحتيال (Baron 2003: 48).

• **التلاعب وسيلة لتجاوز العقل (wuz aleaql altalaeub kawasilat litaja):**

غالبًا ما يُقال بأن التلاعب يتجاهل التأني العقلاني المُستهدف ويُضعفه. وعلى أي حال، ليس من الواضح دائمًا ما إذا كان هذا الادعاء يمثل تعريفًا للتلاعب أو إنه مجرد مقولة حول التلاعب، التي قد تشرح حالته الأخلاقية جزئيًا. ولكن يمكن أن نفكر ما إذا كان يمكن لفكرة إمكانية تجاهل التلاعب للمنطق، أن تنفع لتكون تعريفًا للتلاعب (Barby Blumenthal: ١٧-٢٠١٢)

• **التلاعب أسلوبًا للاحتيال: (altalaeub ka'uslub liliaihtial)**

تتعامل مقارنة ثانية مع التلاعب على أنه شكل من أشكال الاحتيال، وتربطه من الناحية المفاهيمية بالتضليل. فالعلاقة بين التلاعب والتضليل موضوع مشترك في كلٍّ من المناقشات الفلسفية وغير الفلسفية حول التلاعب. وفي الأدبيات الخاصة بالإعلان، على سبيل المثال، غالبًا ما تستند تهمة أن الإعلانات غالبًا ما تكون متلاعبية، على الادعاء بأنها تخلق معتقدات خاطئة أو روابط مضللة (مثلًا، أن تُربط عافية رجل (مارلبورو) رمز إعلان السجائر التي تسبب سرطان الرئة). وبالمثل، في مناقشته للوعود، يصنّف (تي إم سكانلون) التلاعب غير الأخلاقي جريمة كونه وسيلة لتكوين معتقدات وتوقعات خاطئة (Scanlon 1998: 298-322)

• **التلاعب أسلوبًا للضغط: (altalaeub aslwban lildaghta)**

الطريقة الثالثة لتوصيف التلاعب غير الأخلاقي أن نعامله كنوع من أنواع الضغط لتحقيق رغبات المؤثر. في هذا، تعدُّ الأساليب مثل الابتزاز العاطفي وضغط الأقران حالات نموذجية للتلاعب؛ لأنها تمارس ضغطًا على الضحية بفرض تكاليف الفشل في

القيام بما يريده المُتلاعب. وأحد الأسباب المنطقية لمعاملة التلاعب غير الأخلاقي ليكون شكلاً من أشكال الضغط هو أن التلاعب غير الأخلاقي يختلف عن الإقناع العقلاني والإكراه. ويظهر من المعقول -إذن- أن نفترض وجود سلسلة متصلة بين الإقناع العقلاني والإكراه فيما يتعلق بمستوى الضغط الذي يُمارَس فيه؛ إذ أن في الإقناع العقلاني لا يُمارَس أي ضغط، وأما في الإكراه يُمارَس أقصى مستويات الضغط، بينما التلاعب غير الأخلاقي يقع في المستوى المتوسط من الضغط ما بين الإقناع العقلاني والإكراه، فيمارَس الضغط في التلاعب غير الأخلاقي بدرجة أقل من مستوى الضغط في الإكراه. وبهذه الطريقة، نصل إلى فكرة أن التلاعب غير الأخلاقي نوعاً من أنواع الضغط الذي لا يرتفع إلى مستوى الإكراه (Faden, Beauchamp, & King 1986: 258) ثانياً: نظرية إريك كيف (Motive manipulation: 2013) :

يدافع إريك كيف عن نظرية يسميها "التلاعب بالدافع" (Cave 2007,; 2014) وتعتمد مقارنة (كيف) على التمييز بين "الاهتمامات"، وهي الدوافع التي تتكون من المواقف المؤيدة الواعية للشخص تجاه بعض الأفعال أو الحالات أو الشؤون، و "دوافع عدم الاهتمام" وهي الدوافع التي ليست أيضاً اهتمامات (أي أنها أيضاً ليست ضمن المواقف المؤيدة الواعية). وبهذا التمييز المبين، يعرف (كيف) التلاعب بالدوافع على أنه أي شكل من أشكال التأثير الذي يعمل بتحفيز الدوافع غير المهمة. وتشير هذه النظرية بوضوح إلى أن المؤثرات الموجهة إلى الدوافع غير الواعية، وكذلك التأثيرات التي تعمل ب"تقنيات شبه التنويم" و"التأثير السلوكي الصريح" هي عوامل متلاعب: (Cave 2014: 188)

ثالثاً: نظرية داهلنج وويتكر (Dahling & Whitaker , 2009) :

تعود جذور فكرة التلاعب غير الأخلاقي إلى (الجانب المظلم) في الإدارة والقيادة (الكريستي وجيس) (١٩٧٠) إذ تم بناء نظريتهم وتطورها عن الجماعات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية المتطرفة مع التركيز في النهاية على كيفية تلاعب بعض أفراد هذه الجماعات بمرؤوسهم لتلبية رغباتهم الخاصة وتفسير خصائص هؤلاء الافراد المتلاعبين في ضوء أبحاث السياسة والاقتصاد المبكرة والمنظورات

التاريخية للسلطة، ولا سيما تلك التي طرحها (نيكولو ميكافيلي) في كتابه الأمير (١٥١٣) والخطابات (١٥٣١/١٩٨٤) واكد (داهلنج) وزملاؤه على موضوعات عدة أنها ذات صلة خاصة بالمتلاعبين الماهرين مثل الرغبة في استخدام اساليب وسلوكيات التلاعب والتصرف بشكل غير أخلاقي وتأييد وجهة نظر ساخرة وغير جديرة بالثقة للطبيعة البشرية (Dahling & Whitaker , 2009 , p . 220).

الفصل الثالث/ إجراءات البحث/ أولاً: منهجية البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي (الدراسات الارتباطية) بوصفه أنسب المناهج لدراسة المتغيرات من أجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة، إذ أن المنهج الوصفي يمكن استخدامه في دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢).

ثانياً: مجتمع البحث Society of Research: يتألف مجتمع البحث الحالي من المؤسسات الإعلامية في بغداد المتمثلة بمجموعة من القنوات العراقية لعام (٢٠٢٢-٢٠٢٣) والبالغ عددهم (٥١) قناة وعدد موظفيها يتجاوز (٨٠٠) موظف وهو رقم تقريبي للضرورة الأمنية. والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

أسماء القنوات العراقية

ت	القناة	الوصف	سنوات البث
١	تلفزيون العراق - القناة الأولى	قناة متنوعة	١٩٥٦-٢٠٠٣
٢	قناة العراقية الفضائية	قناة متنوعة	٢٠٠٣- مستمرة
٣	قناة العراقية الرياضية	رياضية قناة	٢٠٠٥- مستمر
٤	قناة العراق الاقتصادية	اقتصادية قناة	متوقفة
٥	قناة العراقية التربوية	تربوية قناة	٢٠٠٣- مستمرة
٦	قناة الفرات الفضائية	قناة متنوعة	٢٠٠٤- مستمرة

التلاعب غير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين

٧	قناة الغدير الفضائية	قناة أخبارية	٢٠٠٣ - مستمرة
٨	قناة بلادي الفضائية	قناة متنوعة	٢٠٠٦ - متوقفة
٩	قناة آفاق الفضائية	قناة أخبارية	٢٠٠٦ - مستمرة
١٠	قناة المسار الفضائية	قناة أخبارية	٢٠٠٦ - مستمرة

ثالثاً: عينة البحث:

جدول (٢)

توزيع عينة البحث الحالي بموجب النوع (ذكور - إناث)

ت	اسم المؤسسة الإعلامية	افراد العينة الإناث	افراد العينة الذكور	مجموع عدد أفراد العينة
١	قناة العراقية الفضائية	١٧	١٧	٣٤
٢	قناة هنا بغداد الفضائية	١٧	١٧	٣٤
٣	قناة العهد الفضائية	١٧	١٧	٣٤
٤	قناة آفاق الفضائية	١٧	١٧	٣٤
٥	قناة السومرية الفضائية	١٧	١٧	٣٤
٦	قناة الرشيد الفضائية	١٧	١٧	٣٤
	المجموع	١٠٢	١٠٢	٢٠٤

عينات البحث The research Sample

أ- عينة التحليل الاحصائي:

تكونت عينة التحليل الاحصائي من (٢٠٤) اعلامي واعلامية اختيرت بالطريقة العشوائية المتساوية وموزعة بالتساوي بين النوع (الذكور - والاناث) من الاعلاميين القنوات الفضائية ، لغرض التحليل الاحصائي واستخراج الخصائص السايكومترية لأدوات القياس المستخدمة في البحث الحالي ، ويميل عدد من الباحثين الى ان العينة المناسبة لاستخراج الخصائص السايكومترية للمقاييس النفسية يجب ان لا يقل عدد افرادها (٤٠٠) فردا ، ويشير نعلي في هذا المجال فيرى ان نسبة عدد افراد العينة الى عدد الفقرات يجب ان لا تقل عن (٥-١) وذلك لتقليل فرص الصدفة في التحليل الاحصائي (الزوبعي والكناني، ١٩٨١: ٧٣) وهذا ما تحقق في البحث الحالي.

ب-أداة البحث Tool of Research:

من أجل قياس المتغيرات التي شملها البحث، التلاعب غير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين تطلب الأمر، ترجمة مقياس التلاعب غير الأخلاقي لقياس المتغير ، وذلك لقلّة وجود مقاييس حديثه للتلاعب غير الاخلاقي تتناسب مع متطلبات عينة البحث.

ث-مقياس التلاعب غير الأخلاقي (Amoral Manipulation) : لغرض قياس التلاعب غير الأخلاقي قام الباحث بالاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، للإفادة منها وفي ضوء ذلك تبنى الباحث مقياس التلاعب غير الأخلاقي المعد من قبل (Weinbevgev) والذي يتكون من (١٦) فقرة امام كل فقرة البدائل هي (تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي أحيانا، لا تنطبق علي دائما ، لا تنطبق علي ابداء) وبذلك تكون اعلى درجة يمكن الوصول اليها (٨٠) وادنى درجة (١٦) والغرض بيان صلاحية المقياس وملائمته لعينة البحث تم اجراء الاتي :

ج- صلاحية الفقرات.

للتحقق من مدى صلاحية فقرات المقياس، والبالغ عددها (١٦) فقرة، قام الباحث بعرضها على (١٥) محكم من المختصين في علم النفس، في استبانة أعدت لهذا الغرض وذلك للتحقق من مقدار صلاحية الفقرات وقد حصلت موافقة^(١). المحكمين على الفقرات جميعها التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠% فأكثر مع اجراء التعديلات المقترحة لبعض الفقرات وكما موضحة في الجدول (٤)،(٥)

الجدول (٤)

اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس التلاعب غير الاخلاقي

تسلسل الفقرات	عددها	الموافقون	المعارضون	نسبة الموافقة	النسبة المئوية
(١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦)	١٥	١٥	-	١٥/١٥	١٠٠%
(٣)	١	١٥		١٥/١٥	١٠٠%
المجموع	١٦				

خ- تعليمات المقياس وتصحيحه التجربة الاستطلاعية:

حرص الباحث في إعداد تعليمات المقياس وذلك بالطلب من المستجيب أن يؤشر على أحد البدائل لفقرات المقياس والإجابة عنها بكل موضوعية وصدق، ومع التنبيه على أن هذا الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط، ولا داعي لذكر الاسم، الإجابة عن المتغيرات الديموغرافية، وقد اعتمد الباحث على طريقة ليكرت (Likert) لتحديد بدائل الإجابة على المقياس (Albreach et al., 1980, p. 200). وهي: (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، لا تنطبق علي دائماً، لا تنطبق علي ابداً) وذلك على وفق الأوزان (١،٢،٣،٤،٥) والفرق بيان وضوح التعليمات والزمن

التلاعب غير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين

المستغرق للإجابة ثم طبق المقياس على عينة بلغت (٢٠) اعلاميين اختارو عشوائيا وقد ظهرت التعليمات واضحة ومفهومة وان الزمن المستغرق للإجابة كان قد بلغ (١٥) دقيقة.

١-أ طريقة المجموعتين الطرفيتين (Extremist Groups method):

تشير القوة التمييزية للفقرة الى معرفة الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات والذين حصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار نفسه، إذ ان الغاية من حساب القوة التمييزية هو من اجل استبعاد الفقرات غير المميزة بين المستجيبين، والإبقاء على الفقرات التي تميزهم (Chisell , 1980, p. 434)

الجدول (٦):

القوة التمييزية لمقياس التلاعب غير الاخلاقي باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
1	عليا	٣.٧٥٩٣	١.٢٧٢٨٧	٤.٣٤٤	دالة
	دنيا	٢.٥٧٤١	١.٥٤٩٢٢		
2	عليا	٣.٨٣٣٣	١.٢٥٥١٨	٢.٠٥٩	دالة
	دنيا	٣.٢٩٦٨	١.٤٤٨٨٧		
3	عليا	٤.٠٩٢٦	١.٢٤٧٩٢	٦.٢٤٧	دالة
	دنيا	٢.٤٢٥٩	١.٥١٢٢٤		
4	عليا	٣.٩٨١٥	١.١٨٩٤٣	٥.٩٢٥	دالة
	دنيا	٢.٥١٨٥	١.٣٧٠٠٤		
5	عليا	٤.٣٥١٩	١.٠٤٨٩٤	٦.٠٢٢	دالة
	دنيا	٢.٩٦٣٠	١.٣٣١٢٤		
6	عليا	٣.٦٨٥٢	١.٣٠٠٥٧	٣.٨٠٩	دالة
	دنيا	٢.٦٨٥٢	١.٤٢٥١٧		
7	عليا	٣.٨٥١٩	١.٤٣٢٨٧	٣.٣٩٨	دالة
	دنيا	٢.٩٢٥٩	١.٣٩٨٨١		
8	عليا	٤.٢٠٣٧	٠.٩٧٨٦٣	٦.١٨٧	دالة
	دنيا	٢.٦٨٥٢	١.٥١٥٠١		

التلاعب غير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين

9	عليا	٤.١٢٩٦	١.٠١٠٢٥	دالة	٤.٢٢٧
	دنيا	٣.١٢٩٦	١.٤١٤٨٣		
10	عليا	٤.١٢٩٦	١.٠٨٢٣٩	دالة	٦.٧٤٦
	دنيا	٢.٥٣٧٠	١.٣٥٥٨١		
11	عليا	٣.٨٨٨٩	١.٢٠٧٩٤	دالة	٥.٧٤٠
	دنيا	٢.٥٣٧٠	١.٢٣٩٤٩		
12	عليا	٣.٩٠٧٤	١.١٨٥٩٠	دالة	٥.٩٨٧
	دنيا	٢.٥١٨٥	١.٢٢٤٦٠		
13	عليا	٣.٧٠٣٧	١.٣٥٤٦٥	دالة	٢.٨٠٨
	دنيا	٢.٩٦٣٠	١.٣٨٦٧٧		
14	عليا	٣.٨٧٠٤	١.٢٤٤٥٥	دالة	٥.٣٧٥
	دنيا	٢.٤٤٤٤	١.٥٠٠٥٢		
15	عليا	٣.٧٢٢٢	١.٢٦٥١٦	دالة	٢.١٤٨
	دنيا	٣.١٨٥٢	١.٣٣٢٨١		
16	عليا	٣.٦٤٨١	١.٣٧٥٧٧	دالة	٤.٤٦٩
	دنيا	٢.٤٤٤٤	١.٤٢٣٠٣		

١-ب. طريقة علاقة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي) Internal Consistency Method

يقصد به ايجاد معامل الارتباط بين الاداء على كل فقرة والاداء على الاختبار بأكمله فال فقرات الاكثر جودة هي الفقرات التي ترتبط بدرجة اعلى من الدرجة الكلية للمقياس (Nunnally, 1978, p.261). ولتحقيق ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس واطهرت النتائج ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٢٠٣) عند مقايستها بقيمة بيرسون الجدولية البالغة (٠.١٣) اظهرت جميع الفقرات دالة والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧):

التحليل الإحصائي لفقرات قياس التلاعب غير الأخلاقي باستعمال أسلوب علاقة درجة
الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
١	.339	دالة	٩	.٣١٩	دالة
٢	.٢١٧	دالة	١٠	.٤٤٤	دالة
٣	.٤٠٨	دالة	١١	.٣٥٢	دالة
٤	.٣٥٤	دالة	١٢	.٣٨٦	دالة
٥	.٣٩٧	دالة	١٣	.٢٥١	دالة
٦	.٣٠٩	دالة	١٤	.٣٨٧	دالة
٧	.٢٥٨	دالة	١٥	١٨١	دالة
٨	.٣٨١	دالة	١٦	.٣١١	دالة

١-ت. مؤشرات الصدق:

إنَّ الاختبار الصادق هو الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٩).

وقام الباحث بالتحقق من الصدق في مقياس التلاعب غير الأخلاقي من خلال مؤشرين على النحو الآتي:

١-د. الصدق الظاهري: تحقق هذا النوع من الصدق عندما قام الباحث بعرض فقرات مقياس التلاعب غير الأخلاقي على مجموعة من المحكمين، حيث تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم كما في ملحق (٤)، وذلك فيما يتعلَّق بتعديل بعض الفقرات ، كما تم توضيحه في (ص).

١-هـ. صدق البناء: وقد تحقق الباحث من هذا النوع من الصدق من خلال مؤشرين وهما القوة التمييزية للفقرات كما موضح في جدول (6) كذلك علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

١-ك. الثبات:

يقصد بالثبات مدى الاتساق، والتكرارية في الخاصية ذاتها، أي أن درجات المقياس تكون ثابتة إذا تمكن من قياس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المختلفة التي تؤدي إلى أخطاء في القياس (علام، ٢٠٠٠، ١٣١). وقد قام الباحث باستخراج الثبات من خلال مؤشرين وهما:

٢-أ. طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test – Retest Method:

وقام الباحث بتطبيق مقياس التلاعب غير الأخلاقي لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة بلغت (٥٠) اعلامي واعلامية من موظفي القنوات الفضائية العراقية اذ تم التحقيق الأول.

وبعد مدة من التطبيق الأول للمقياس تم إعادة تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة بفواصل زمني قدره أسبوعان وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لتعرف العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني فظهر إن معامل الثبات يساوي (0.86) وقد عدت هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجابات المستجيبين على مقياس التلاعب غير الأخلاقي عبر الزمن وفي هذا الصدد أشار عيسوي إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين لأي اختبار نفسي إذا كان أعلى من (٠.٧٠) فإنه يعد مؤشراً جيداً على ثبات ذلك المقياس (عيسوي، ١٩٨٥: ٥٨).

٢-ب. معامل الفا - كرونباخ:

قام الباحث باستخراج ثبات المقياس بطريقة معامل الفا - كرونباخ Alpha- (Cronbach) وهذه الطريقة تستعمل في استخراج ثبات المقياس، وهي تعتمد حساب الارتباطات بين درجات الفقرات على أساس أن كل فقرة من فقرات المقياس قائمة بذاتها. وأشار (تورنديك وهيجن) إلى أن الثبات في هذه الطريقة يعتمد على وفق الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس (تورنديك وهيجن، ١٩٨٩، ٧٩). ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة اعتمدت جميع استمارات عينة البحث، ثم استعملت معادلة

التلاعب غير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين

ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات لمقياس التلاعب غير الأخلاقي بهذه الطريقة (٠,٨٠) وهو معامل ثبات جيد لكن اركون الية وفق المعيار المطلق .

٢-ت. الصيغة النهائية لمقياس التلاعب غير الأخلاقي:

بعد الإجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة أصبح مقياس التلاعب

غير الاخلاقي بصيغته النهائية مكون من (١٦) فقرة ملحق (٤)

٢-ث. المؤشرات الإحصائية لمقياس التلاعب غير الاخلاقي:

تم الحصول على المؤشرات الإحصائية لمقياس التلاعب غير الاخلاقي عن طريق الحقيبة

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

الفصل الرابع /أولا : عرض النتائج:

الهدف الاول : التلاعب غير الأخلاقي لدى الإعلاميين لغرض التعرف على مستوى التلاعب غير الأخلاقي ولجميع افراد العينة البالغ عددها (٢٠٤) اعلامي واعلاميه، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس التلاعب غير الاخلاقي (٥٣,١٩٦) درجة وبانحراف معياري مقداره (٨,١٤٧)، والمتوسط الفرضي للمقياس بلغ (٤٨) والغرض التعرف على القيمة التائية المحسوبة البالغة (٩.١٠٩) وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) اظهر الفرق دال احصائين ، وكما موضح في الجدول (19).

جدول (19)

الاختبار التائي بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التلاعب غير الاخلاقي

عدد افراد العينة	متوسط افراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٢٠٤	٥٣,١٩٦	٨,١٤٧	٤٨	٩,١٠٩	١,٩٦	٢٠٣	٠,٠٥

التلاعب غير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين

يتبين من النتائج المعروضة في جدول (١٢) ، انه الفرق دال احصائيا بين المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط المحسوب في مقياس التلاعب غير الاخلاقي، وانه فرق حقيقي وغير ناتج عن عامل الصدفة ، وهذا يشير الى ان الاعلاميين في القنوات الفضائية الحكومية في بغداد لديهم تلاعب غير الأخلاقي بسبب التعامل السلبي مع المواقف المختلفة والتكيف معها والقدرة على التنويع في الاساليب المعرفية التي يستخدمونها وفقا لمقتضيات المواقف التي تواجههم وايضا لجديهم مستوى عالي على القدرة على وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (٢٠٠٨) ومع دراسة (٢٠١٢). التي كانت نتائج الدراسة تدل على وجود تلاعب غير أخلاقي لدى للعينة .

الهدف الثاني: دلالة الفرق بالتلاعب غير الأخلاقي لدى الاعلاميين تبعا لمتغير النوع (ذكور ، اناث) اظهر التحليل الاحصائي للعينة بان المتوسط الحسابي للذكور بلغ (٣٥,٣١٣) بانحراف معياري بلغ (٧,٧٤٥) اما متوسط الاناث بلغ (٥٣,٠٧٨) وانحراف معياري بلغ (٨,٥٦٧) والغرض معرفة دلالة الفرق بينهما ثم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وفي ضوء ذلك اذ القيمة التائية المحسوبة (٠.٢٠٦) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهره ان الفرق غير دال احصائيا والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (20)

يوضح الفرق في مقياس التلاعب تبعا لمتغير النوع ذكور - اناث

النوع	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	١٠٢	٥٣,٣١٣	٧,٧٤٥	٠,٢٠٦	١,٩٦	٢٠٢	0,05
إناث	١٠٢	٥٣,٠٧٨	٨,٥٦٧				

ويمكن تفسير نتيجة الجدول (13) بأن افراد العينة سواء كانوا ذكورا أم اناثاً فانهم يمارسون السلوك الاستغلالي للتلاعب هذا ما اشارت اليه دراسات داهلنج وويتكر (Dahling & Whitaker , 2009) وكريستي وجيس (Christie & Geis , 1970) .

الهدف الثالث : دلالة الفرق في التلاعب غير الأخلاقي لدى الإعلاميين تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج ، غير متزوج) اظهر التحليل الاحصائي بان المتوسط الحسابي للمتزوجين بلغ (٥٢,٧٣٨) بانحراف معياري بلغ (٨,٥٩٨) اما متوسط الحسابي لغير المتزوجين بلغ (٥٤) وانحراف معياري بلغ (٧,٢٧٥) والغرض معرفة دلالة الفرق بينهما ثم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١ - ١١٣) وفي ضوء ذلك يتبين القيمة التائية المحسوبة (٠.٢٠٦) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهرت ان الفرق غير دال احصائيا والجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (21)

يوضح الفرق في مقياس التلاعب تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج - غير متزوج)

الحالة الاجتماعية	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
متزوج	١٣٠	٥٢,٧٣٨	٨,٥٩٨	١,١١٣	١,٩٦	٢٠٢	0,05
غير متزوج	٧٤	٥٤,٠٠٠	٧,٢٧٥				

يتبين من النتائج المعروضة في جدول (١٤) ، انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج ، غير متزوج)

وهذه نتائج البحث مع نتائج دراسة (٢٠١٣) Robert & Joan , و مع دراسة (٢٠١٧) Jie , et , al ومع دراسة البخاري (٢٠١٦) ومع دراسة صبح واخرون (٢٠١٩) التي اظهرت نتائج وجود مرونة نفسية لصالح المتزوجين.

الهدف الرابع: المسؤولية الشخصية لدى الاعلاميين تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس المسؤولية الشخصية بلغ (١١٦,٦٣٧) درجة وبانحراف معياري

مقداره (١٢,٤٨٩) ، والمتوسط الفرضي للمقياس بلغ (٨١) ، والغرض معرفة الفرق المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧٥٥-٤٠) عند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهرت الفرق دال احصائيا ولصالح المتوسط افراد العينة، وكما موضح في الجدول (22)

جدول (22)

الاختبار التائي بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس المسؤولية الشخصية

عدد افراد العينة	متوسط افراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٢٠٤	١١٦,٦٣٧	١٢,٤٨٩	٨١	٤٠,٧٥٥	١,٩٦	٢٠٣	٠,٠٥

يتبين من النتائج المعروضة في جدول (١٥) ، انه الفرق دال احصائيا بين المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط المحسوب في المسؤولية الشخصية ، وانه فرق حقيقي، وهذا يشير الى ان الاعلاميين في القنوات الفضائية الحكومية في بغداد لديهم تلاعب بسبب التعامل السلبي مع المواقف المختلفة والتكيف معها والقدرة على التنوع في الاساليب المعرفية التي يستخدمونها وفقا لمقتضيات المواقف التي تواجههم وايضا لديهم مستوى عالي على القدرة من تحمل المسؤولية في العمل الاعلامي.

الهدف الخامس: لالة الفرق بالمسؤولية الشخصية لدى الاعلاميين تبعاً لمتغير النوع (ذكور ، اناث) اظهر التحليل الاحصائي للعينة بان المتوسط الحسابي للذكور بلغ (١١٧,٠٥٨) بانحراف معياري بلغ (١١,٧٣٧) اما متوسط الاناث بلغ (١١٦,٢١٥) وانحراف معياري بلغ (١٣,٢٤٣) والغرض معرفة دلالة الفرق بينهما ثم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وفي ضوء ذلك اذ القيمة التائية المحسوبة (٠.٤٨١) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهره ان الفرق غير دال احصائيا والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (23)

دلالة الفرق في المسؤولية الشخصية تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)

النوع	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	١٠٢	١١٧,٠٥٨	١١,٧٣٧	٠,٤٨١	١,٩٦	٢٠٢	0,05
إناث	١٠٢	١١٦,٢١٥	١٣,٢٤٣				

النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المؤهل (الذكور - إناث) : أي لا يوجد فرق، وان التلاعب غير الاخلاقي والمسؤولية الشخصية قد يتسم به كلا من الذكور (الاعلاميين) والاناث (الاعلاميات)، وليس لنوع تأثير كبير كما تتفق مع نتائج دراسة داود (٢٠١٥)، ونتائج دراسة الدراجي (٢٠١٥).

الهدف السادس : دلالة الفرق في المسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج ، غير متزوج) اظهر التحليل الاحصائي بان المتوسط الحسابي المتزوجين بلغ (١١٦,٦١٥) بانحراف معياري بلغ (١٢,٤٨٨) اما متوسط الحسابي لاغير المتزوجين بلغ (١١٦,٦٧٥) وانحراف معياري بلغ (١٢,٥٧٦) والغرض معرفة دلالة الفرق بينهما ثم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٣٣) وفي ضوء ذلك يتبين القيمة التائية المحسوبة وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ظهرت ان الفرق غير دال احصائياً والجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (24)

يوضح الفرق في مقياس المسؤولية الشخصية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج - غير متزوج)

الحالة الاجتماعية	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
متزوج	١٣٠	١١٦,٦١٥	١٢,٤٨٨	٠,٠٣٣	١,٩٦	٢٠٢	0,05
غير متزوج	٧٤	١١٦,٦٧٥	١٢,٥٧٦				

واختلفت مع نتائج دراسة المحتسب وآخرون (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق في التلاعب غير الأخلاقي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج وغير متزوج) كما تشير دراسة أشار مندلويتز، وشنايدر (٢٠٠٨) إلى مفهوم الأصالة، وهي تعني الاعتراف بالمسؤولية عن حياتنا، والاعتراف بفرديتك، والكفاح كي تكون ما هو مقدر لك وفقاً لإمكاناتك، نلاحظ أن النقطة المهمة في الوجودية هي (الحرية والمسؤولية)، إذ إن الأفراد أحرار ولديهم بدائل عدة، ولهم دور كبير في تقرير مصائرهم، وتحمل المسؤولية شرط أساس للتغيير، والذين يعجزون عن تحمل المسؤولية ويخلقون الأعذار (جيرالد، ٢٠١١: ١٩٥-١٩٦) .

ويرى كلاسر أن الفرد مسؤول عن إشباع حاجاته ومسؤول عن سلوكه وعليه أن يُحسن الاختيار ويكون اختياره أكثر مسؤولية، وأن يتحمل المسؤولية الشخصية في اتخاذ القرارات من واقع تقديره الشخصي، والمسؤولية الشخصية تُعلم الفرد تقييم الموقف واختيار الطريق الصحيح له وللآخرين ولا يوجد هناك فوارق بين الجنسين الذكور وإناث في تحمل المسؤولية (كلاسر، ١٩٧٨: ٣٣ - ٣٤).

الهدف السابع : التعرف على العلاقة بين التلاعب والمسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين.

لغرض التحقق من هذه العلاقة تم استعمال معامل ارتباط بيرسون وبلغ قيمة معامل الارتباط (٠.٣٦) والغرض معرفة دلالة الارتباط تم مقارنتها مع القيمة معامل الارتباط (٠.١٣) أظهرت الارتباط غير دال وإن العلاقة عكسية لأن كلما زاد التلاعب غير الأخلاقي انخفضت المسؤولية الشخصية والجدول (٢٥) يوضح ذلك

الجدول (٢٥)

يوضح العلاقة بين التلاعب غير الأخلاقي والمسؤولية الشخصية

المتغيرين	معامل الارتباط	القيمة التائية	مستوى الدلالة
التلاعب غير الأخلاقي المسؤولية الشخصية	- ٣٦ ، .	، .	غير دال
		57-	

في ضوء ما تقدم يرى الباحث بأن هناك علاقة عكسية بين التلاعب غير الأخلاقي والمسؤولية الشخصية أي: انه كلما زاد التلاعب غير الأخلاقي لدى الإعلاميين كلما قلت المسؤولية الشخصية وان التلاعب ليس وحده يسهم في المسؤولية الشخصية.

الاستنتاجات:

١- لدى الاعلاميين في القنوات الفضائية الحكومية درجة من التلاعب عالية دالة

إحصائياً

٢- لا يوجد فروق في التلاعب تبعاً لمتغير النوع (ذكور، اناث)

٣- لا يوجد فروق في التلاعب تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج)

٤- استنتجت الباحثة ان اغلب افراد العينة الذين يمارسون التلاعب واستغلال الآخرين من أجل الحصول على مناصب سياسية.

٥- ان هناك علاقة عكسية بين التلاعب والمسؤولية الشخصية أي : ان كلما زاد التلاعب غير الأخلاقي قلت المسؤولية الشخصية لدى الإعلاميين.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يمكن الخروج بالتوصيات الاتي:

٥. العمل على تعزيز المسؤولية الشخصية لدى الافراد عن طريق تفعيل اثر مراكز

الارشاد التربوي والنفسي وعقد الندوات والمؤتمرات التي قد تساعد الافراد على

تجاوز المشكلات التي يمرون بها ورفع مستوى المسؤولية اكثر .

٦. إلى كل أصحاب القرار، العمل على تفعيل دور علم النفس الإيجابي وأنشاء مراكز

نفسية تعمل على تنمية نقاط القوى الإيجابية لدى الأفراد وتكون مرافقة جنباً إلى

جنب مع المراكز التي تعالج مشاكل التظليل انطلاقاً من المقولة الصحة الشائعة

(الوقاية خير من العلاج)

٧. العمل على احدث برامج ارشادية من شأنها تحسين مستوى الصحة النفسية

ومواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تشكل ضغوطاً حياتية

لديهم .

٨. ضرورة التعاون مع الجامعات والكليات وهيئة الاعلام والاتصالات من اجل نشر

برامج ارشادية توعوية تعنى بالابتعاد عن جميع اساليب التلاعب

المقترحات: في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح الآتي:

- ١- إجراء دراسة مماثلة على شرائح أخرى من المجتمع العراقي من غير عينة البحث
- ٢- إجراء دراسة علمية أخرى تتناول دراسة المسؤولية الشخصية وعلاقته ببعض المتغيرات مثل تحمل المسؤولية والنجاح والاداء... الخ من المتغيرات .
- ٣- إجراء دراسة عن التلاعب وعلاقته بالشخصية الانهزامية.
- ٤- إجراء دراسة عن التلاعب وعلاقته بالتفكير الانتحاري

المصادر :

- شلتز، دوان (١٩٨٣). *نظريات الشخصية*، ترجمة: حمد ولي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد .
- كلاسر ، وليم ، (١٩٥٧): علم النفس الانساني ، ترجمة طلعت منصور ، وآخرون ، مكتبة الانجلو للنشر والتوزيع، القاهرة.
- عثمان ، سيد احمد ، (١٩٩٥) ، التحليل الأخلاقي للمسؤولية ، مكتبة الانجلو للنشر والتوزيع، القاهرة.
- Glasser, William (1965) . *Reality Therapy, A new approach To psychiatry* , printed in the U. S.A. ١٠: (٢٠١٥) ،
- Ciftci, Gamze (2018). *The relation between Machiavellianism, organizational Commitment and ethical leadership: A field research on academicians in turkey* , keskin university .
- Galvez , T , (1975) . *The Human Relation Approach*, Journal of Mental Health , Vol.6 , No.2.
- Cave, Eric (2007). “*What’s Wrong with Motive Manipulation?*” *Ethical Theory and Moral Practice*, 10(2): 129–doi:10.1007/s10677-006-9052-4
- Bagozzi , Richard & Verbeke , Willem (2013). *Theory of mind and empathic explanations of Machiavellianism: a neuroscience perspective* , university of Michigan .

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم
الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي
لدى طلبة كليات التربية

م.م.رسل محمد غايب

ا.م.د.ناصر خضير سكران

جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

م.م.رسل محمد غايب

ا.م.د.ناصر خضير سكران

الملخص :

هدف البحث الى بناء برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية وتعرف اثره البرنامج قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية.ولتحقيق اهداف البحث صيغت الفرضية الصفرية الاتية:لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات التحصيل في الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي لطلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي القائم على وفق انموذج التصميم الشامل . اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لبناء البرنامج القائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي والمنهج التجريبي لتحقيق من اثر البرنامج القائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب وتحدد مجتمع البحث بطلبة المرحلة الثانية في كليات التربية للعلوم الانسانية /اقسام العلوم التربوية والنفسية العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) وبلغت عينة البحث (٥٠) طالب و طالبة.ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء الاختبار التحصيلي لمادة المنهج والكتاب المدرسي و تم التحقق من الخصائص القياسية للاختبار من حيث الصدق والثبات،ولمعالجة البيانات احصائيا استعملت الباحثة الوسائل الاتية :الاختبار التائي (T-test) لعينة مترابطة ، وظهرت النتائج مايتي : وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات التحصيل في الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي لطلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل .وفي ضوء نتائج هذا البحث توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : برنامج تعليمي ،التصميم الشامل ، مادة المنهج و الكتاب المدرسي، التحصيل.

**The effectiveness of an educational program based on the universal design
for learning in the achievement of the curriculum and textbook among
students of the College of education**

Abstract:

The aim of the research is to build an educational program based on the universal design for learning in the achievement of curriculum and textbook material for students of the College of education, and to know the effectiveness of the program based on the comprehensive design model in the collection of curriculum and textbook material for students of the College of education. The researcher adopted the descriptive approach to build the program based on the comprehensive design model in the collection of the curriculum material and the textbook and the experimental approach to verify the effectiveness of the program based on the comprehensive design model in the collection of the curriculum material and the textbook among the students of the College of education. The research community was determined by students of the second stage in the College of education for humanities / educational and psychological sciences departments in the academic year (2022-2023), and the research sample was (50) male and female students. To achieve the objectives of the research, the researcher built an achievement test for the subject of the curriculum and the textbook, and the standard characteristics of the test were verified in terms of validity and stability, calculating the difficulty of the paragraph and the strength of its distinction, and the effectiveness of false compensators. The test consisted of (34) items, including (30) objective items of the choice type. from multiple, and (4) short-answer essay paragraphs. To process the data statistically, the researcher used the following means: T-test, and the results showed the following -The students of the experimental group who learned according to the educational learning program based on the comprehensive design model excelled in the collection of the curriculum and the textbook among the students of the College. Which was studied using a material prepared by the researcher according to the traditional method of the curriculum and the textbook. In the light of the results of this research, the researcher reached a set of conclusions, recommendations and proposals.

Keywords:; universal design, achievement ,curriculum and textbook.

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

اولا: مشكلة البحث

ركزت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بشدة على التعليم الجامعي لتعزيز مقرراتها الدراسية استجابة للتطورات في العلوم والتعليم والتكنولوجيا ، وأكدت في مؤتمرها المنعقد في الفترة من ١٤ إلى ١٥ نيسان ٢٠١٩ على ضرورة مواكبة البرامج التعليمية للتطورات العلمية والتقنية ، والالتزام بالمواصفات العالمية في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمعات، وتوفير فرص متكافئة للجميع للحصول على تعليم متميز ومتكامل، ومع ذلك ، كانت هناك انتقادات كبيرة فيما يتعلق بالنتائج المتدنية التعليمية، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى استخدام المحاضرات التقليدية في الجامعات العراقية ، والتي تتوافق بشكل أساسي مع البيئات التعليمية القديمة بدلاً من تلك التي تقضي إلى متطلبات القرن الحادي والعشرين، وبالتالي ، فشلت المخرجات التعليمية في تلبية الاحتياجات المجتمعية بشكل ملائم ، مما أدى إلى تراجع التحصيل الأكاديمي، في عصر يتسم بثورة المعلومات والاتصالات ، التي تلعب الإنجازات الأكاديمية دورًا حاسمًا في ضمان التنمية المعرفية الفعالة، وتمكين المتعلمين في زيادة إمكاناتهم العقلية والانخراط بشكل إيجابي في بيئتهم ، مما يمكنهم من التغلب على تعقيدات الحياة المتطورة باستمرار و بنجاح.

قدمت العديد من الدراسات أدلة على أن مقررات العلوم التربوية التي تقدمها كليات التربية في الجامعات العراقية تفنقر إلى المرونة والتحديث والمواءمة مع أحدث التطورات في التعلم على مستوى الجامعة، وهناك قصور في معالجة الجوانب المهمة للتعليم ، مثل تلبية مشاركة الطلبة والتحفيز والتخطيط الفعال من الواضح أن هناك حاجة لإجراء تحسينات كبيرة في مواد العلوم التربوية للتأكد من أنها تلبي المتطلبات المتطورة للمشهد التعليمي وإعداد المدرسين المستقبليين بشكل مناسب، وسعيًا من الباحثه في تشخيص المشكلة وتحديد أسبابها ، فقد اجرت الباحثة عددا من المقابلات مع تدريسي مادة المنهج والكتاب المدرسي وطرحت عليهم بعض الاسئلة والاستفسارات في محتوى المادة وانشطتها واهدافها وطرائق تدريسها و اعتمدت على استطلاع ميداني من خلال اعداد استبانة استطلاعية وزعت على عينة منهم هي:

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

- ما مستوى التحصيل لطلبة الصف الثاني في مادة المنهج والكتاب المدرسي ، واتضح من خلال إجاباتهم انخفاض مستوى التحصيل لاسباب كثيرة وكانت: اجاباتهم (٨٥%) ان المنهج والكتاب المدرسيّ بتنظيمه الحالي هو المصدر الوحيد للمعلومات تحديد الحاجات التعليمية لتدريسي مادة المنهج والكتاب المدرسي الصف الثاني ، اذ ساعد هذا الباحثة في اكتساب نظرة ثاقبة للتحديات والاحتياجات التعليمية وبذلك توصلت الباحثة من خلالها الى وجود ضعف في مستوى تحصيل الطلبة في هذه المادة، و حددت الباحثة مشكلة البحث الحالي في السؤال الاتي:

ما اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة
المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية؟

ثانيا: أهمية البحث

نظراً للتقدم الكبير في المعرفة الذي يشهده العالم حالياً ، والتأثير الملموس لهذه التطورات على حياتنا اليومية ، هناك حاجة ملحة لإنشاء برامج تعليمية تتماشى مع مبادئ التحول الحضاري ، والتنمية ، والتقدم العلمي ، السبب الرئيسي لهذه الضرورة هو أن مثل هذه البرامج تقدم إطاراً شاملاً ومتربطاً ، مما يحقق توازناً دقيقاً بين المكونات الداخلية والخارجية، وهذه المكونات مترابطة بشكل معقد ، وتشكل وحدة متناغمة حيث لا يمكن فصل جزء عن الآخر. في السنوات الأخيرة ، شهد مجال التعليم تحولات سريعة بسبب التقدم التكنولوجي الكبير والنمو الهائل للمعرفة، يتضاعف توافر المعلومات تقريباً كل يوم ، مما يؤثر على كل جانب من جوانب الحياة ، ولا سيما النظم التعليمية التقليدية، تواجه هذه الأنظمة الآن تحديات كبيرة في توفير فرص تعليمية موسعة للتعامل مع العدد المتزايد من المتعلمين ، إلى جانب الأعباء المالية المرتبطة بها والتي قد تكافح العديد من البلدان لتحملها، علاوة على ذلك ، هناك نقص ملحوظ في المعلمين والعديد من القضايا الأخرى التي تشكل تحديات كبيرة للمؤسسات التعليمية، ونتيجة لذلك ، بدأت العديد من

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

هذه المؤسسات في مواجهة هذا التحدي من خلال التفكير بجدية في تطوير برامج التعليم من خلال نماذج تعليمية مبتكرة. (شليبي واخرون، ٢٠١٨ : ٦٦)

وترتكز العملية التعليمية على أساس يتألف من ركائز مختلفة ، ومن أهمها البرامج التعليمية، وتعمل البرامج التعليمية كمصدر رئيس يكتسب المتعلمون من خلاله معرفة شاملة، ويتم تحديث هذه البرامج بانتظام لضمان ملاءمتها ومواءمتها مع القدرات والاحتياجات الفريدة للمتعلمين والمعلمين والمؤسسات التعليمية، من خلال تكيف البرامج التعليمية لتناسب المشهد المتطور ، يمكننا تلبية المتطلبات المتنوعة لجميع التربويين المشاركين في العملية التعليمية بشكل فعال. (الشمري ، ٢٠٠١ : ٥٦)

وتلعب البرامج التعليمية دورًا حاسمًا في هيكلة أهداف التعلم والمحتوى بطريقة منطقية ومنهجية، فهي تمنع تشتت المعرفة أو الأنشطة غير المرتبطة بالموضوعات ، مما يضمن اتباع نهج متوازن، بالإضافة إلى ذلك ، تساعد هذه البرامج في التوثيق وتسهيل التقييمات الجارية والنهائية ، مما يتيح تحديد ومعالجة نقاط الضعف في عملية التعلم، علاوة على ذلك ، تعمل البرامج التعليمية كأداة قيمة في مواجهة التعليم العشوائي أو غير المنظم ، وتعزيز تجربة تعليمية أكثر تنظيماً وفعالية. (الزبيدي، ٢٠١٤ : ٦٧)

إن التدريس ببرنامج تعليمي محدد يسهل بشكل كبير عملية التعلم ، ويعزز فعاليته كما إنه يمكن المعلمين من تقييم الدرجة التي يحقق بها متعلميهم أهداف الدرس ، مما يسمح بصقل مهاراتهم التدريسية، في الوقت نفسه ، يستفيد المتعلمون من البرنامج من خلال تطوير قدراتهم المعرفية ورفع مستوى إنجازاتهم الأكاديمية، علاوة على ذلك ، فإنه يعزز التفاعل الاجتماعي المتزايد بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمعلمين ، والعمل في نهاية المطاف على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

(العفون وحسين، ٢٠١٢ : ٢٠٧)

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

كما وجهت وزارة التعليم العالي، ٢٠١٨ الى مواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية السائدة في عالم اليوم ، اذ تسعى الجامعات في جمهورية العراق بنشاط لتعزيز برامجها التعليمية، وتطويرها للتكيف مع هذه التغيرات والبحث الجاد عن حلول مناسبة للتحديات الاجتماعية والاقتصادية التي تنشأ جنباً إلى جنب مع التقدم العلمي والتنمية، وإن وجود الحواجز التكنولوجية يسلط الضوء على وجود العديد من العوائق التي تتطلب الانتباه، من الأهمية بمكان تشخيص هذه العقبات وتحديدتها بدقة ، والتحقيق في أسبابها الجذرية، ويمكن هذا النهج من صياغة التوصيات التي تضمن التقدم في عملية التنمية والتطور . (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٨ : ١٢)

لذا ظهرت اتجاهات متعددة لبناء البرامج التعليمية على وفق نماذج وتصاميم مختلفة منها انموذج التصميم الشامل.

فانموذج التصميم الشامل يعزز الشمولية والإنصاف في التعليم، إنه يضمن أن جميع المتعلمين ، بغض النظر عن خلفيتهم أو قدراتهم أو إعاقاتهم ، يتمتعون بفرص التعلم على قدم المساواة، من خلال النظر في الاحتياجات المتنوعة منذ البداية ، ويساعد انموذج التصميم الشامل على تعزيز بيئة تعليمية أكثر شمولاً وفاعلية ، اذ ان كل متعلم فريد في شخصيته وله تفضيلات تعلم مختلفة ونقاط قوة وتحديات مختلفة، فيعالج انموذج التصميم الشامل الفروق عند المتعلمين ويشجعهم على توفير وسائل متعددة للتمثيل والتعبير والمشاركة، من خلال تقديم خيارات متنوعة للمتعلمين للوصول إلى المعلومات وإظهار المعرفة والمشاركة بنشاط ، وتلبية احتياجات مجموعة واسعة من المتعلمين ويدعم احتياجاتهم الفردية ، كما انموذج التصميم الشامل لديه القدرة على تعزيز نتائج التعلم لجميع المتعلمين، من خلال تقديم وسائل متعددة للتمثيل ، اذ يمكنهم من التفاعل مع المحتوى بطرق تلقى صدى لديهم ، مما يزيد من فهمهم والاحتفاظ به ويتيح توفير وسائل تعبير مرنة للمتعلمين وإظهار فهمهم من خلال طرائق مختلفة ، مما يؤدي إلى تقويمات أكثر دقة لمعارفهم ومهاراتهم، من خلال دمج طرق مختلفة للمشاركة ، ويعزز انموذج

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

التصميم الشاملثقة المتعلمين وتحفيزهم وغالبًا ما تشكل الأساليب التعليمية التقليدية حواجز أمام بعض المتعلمين ، مثل المتعلمين ذوي الإعاقة ، أو متعلمي اللغة ، أو أولئك الذين لديهم أساليب تعلم مختلفة ، لذلك يعمل انموذج التصميم الشامل إلى تقليل هذه الحواجز من خلال التصميم الاستباقي للمواد التعليمية والمناهج والبيئات التي يمكن للجميع الوصول إليها، ومن خلال النظر في الاحتياجات المتنوعة من البداية ، يقلل انموذج التصميم الشامل من الحاجة إلى التعديل أو التسهيلات لاحقًا ، مما يجعل التعلم أكثر شمولاً وفعالية للجميع كما يمكّن المتعلمين من خلال منحهم مزيدًا من التحكم في خبراتهم التعليمية، من خلال توفير الخيارات المتنوعة، ويشجع انموذج التصميم الشامل المتعلمين على تولي مسؤولية تعلمهم واتخاذ القرارات بناءً على نقاط القوة والتفضيلات الفردية الخاصة بهم، هذا يعزز تقرير المصير والاستقلالية والاستقلال ، ويعزز بيئة تعليمية إيجابية حيث يمكن المتعلمين من تطوير الثقة واحترام الذات وحب التعلم مدى الحياة.

(Al-Azawei,et al 2016,.p39-56)

وحظي مفهوم التحصيل الدراسي باهتمام كبير من مختلف التربويين ، بما في ذلك الأسر والمجتمع والمعلمين والمتعلمين أنفسهم، ولقد ظهر كمعيار نقيس من خلاله مستوى ذكاء المتعلمين وتألقهم وتفوقهم، أصبح التحصيل الأكاديمي أيضًا مؤشرًا على النجاح في المؤسسة التعليمية والمجالات الاجتماعية وقدرة المتعلم على الانخراط والازدهار في التفاعلات الشخصية.(العبيدي، ٢٠١٠: ٣)

التحصيل هو نتيجة مهمة للعملية التعليمية ، في العصر الحديث ، وبالتالي تركيز المعلمون نحو مدخلات الرحلة التعليمية ، ووضع المتعلم في المركز ويعمل كل من المنهج والمعلم جنبًا إلى جنب مع المتعلم ، مع إدراك التأثير الهائل للإنجازات الأكاديمية على تطورهم، تحظى الإنجازات الأكاديمية بتقدير كبير في جميع أنحاء العالم

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

، نظرًا لتأثيرها العميق على كل من المتعلمين والمعلمين على حد سواء. (هلال ، زينب ، ٢٠٢٠ : ١٤٣٠)

وتعد مادة المنهج والكتاب مادة مهمة حيث تشتمل على مجموعة من الدراسات الموجهة يوفر وصف المقرر هذا ايجازا مقتضيا لاهم خصائص المقرر ومخرجات المقرر ومخرجات التعلم المتوقعة من المتعلم تحقيقها مبرهنا عما اذا كان قد حقق الاستفادة من فرص التعلم المتاحة ، ولابد من الربط بينها وبين وصف البرنامج ؛واهمية المنهج و نظرياته واسس بناءه التي تستند الى المبادئ الفكرية التي تميز مجتمعاً عن غيره فيتناول المنهج وعناصره و نظرياته و أهم الأسس التي يعتمد عليها بناء المنهج وهي الفلسفية والاجتماعية و المعرفية و النفسية كما يعرض في الوقت نفسه انواع و نماذج في تصميم المحتوى وعملية تقويم وتطوير المنهج و يتناول مفهوم الكتاب المدرسي بكل جوانبه .

(Al-Issawi, R. N. A., Sabri, D. A. S., & Raji, 2012,p.6)

ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١. بناء برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل لتحصيل مادة المنهج والكتاب المدرسي.

٢. قياس اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية.

رابعاً: فرضية البحث

ومن اجل تحقيق اهداف البحث صيغة الفرضية الاتية: □

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات التحصيل في الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي لطلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل .

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

خامسا: حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

١. كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية جامعة بغداد وطلبة الصف الثاني/ قسم

العلوم التربوية و النفسية العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣.

سادسا: تحديد المصطلحات

١- البرنامج: □□□□□□□□

- الوادي (٢٠١٣) :

البرنامج بأنه مجموعة أنشطة منظمة ومنظمة بعناية ضمن بيئة تعليمية، ويشمل موضوعًا محددًا مُعدًا للطلاب ، بما في ذلك المحتوى والأنشطة والعناصر والأحداث المقدمة بطريقة دقيقة علميًا، يشتمل البرنامج أيضًا على طرق تدريس وتقييم مختارة تتماشى مع أهداف البرنامج ، مع مراعاة خصائص المتعلم واحتياجاته والموارد المتاحة ووقت التنفيذ. (الوادي ، ٢٠١٣ : ٢٨)

-التعريف النظري للبرنامج:

البرنامج عبارة عن خطة عمل شاملة وشاملة تتناول مواضيع محددة وإطار زمني محدد، تم تطويره مسبقًا كجزء من عملية التدريس في مرحلة تعليمية، يشتمل البرنامج على مجموعة من الخبرات التعليمية التي تهدف إلى تزويد المتعلمين بفرص وأنشطة متنوعة لتعزيز كفاءتهم وتحقيق أهداف محددة مسبقًا بطريقة منهجية.

-التعريف الاجرائي:

يستلزم التعريف الاجرائي للبرنامج مجموعة من الإجراءات التي تشمل الأهداف والأنشطة وطرق التدريس وتقنيات التقييم داخل الوحدات التعليمية، تمت

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

صياغته وفقاً لنموذج التصميم الشامل الذي اعتمدته الباحثة لتعليم طلبة في
المجموعة التجريبية.

٢- انموذج التصميم الشامل:

- عرفه (Black, et all , 2015):

التصميم الشامل هو إطار عمل يؤكد على أهمية تصميم المواد والبيئات
التعليمية لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع المتعلمين، ويهدف إلى توفير فرص
متكافئة للتعلم وتعزيز التعليم الشامل عن طريق إزالة الحواجز واستيعاب أنماط
التعلم والقدرات والتفضيلات المختلفة، أن المتعلمين لديهم نقاط قوة ونقاط ضعف
وطرق مختلفة لمعالجة المعلومات ، وتسعى إلى إنشاء بيئات تعليمية مرنة يمكن
الوصول إليها والتفاعل معها من قبل الجميع-1 Black, et all , 2015
(16) .

-**التعريف الاجرائي:** وفي ضوء التعريف السابق تعرف الباحثة انموذج التصميم
الشامل إجرائياً بأنه: إطار تعليمي يهدف إلى توفير فرص متساوية في الوصول
والفرص لجميع المتعلمين، يقوم على مبادئ المساواة والمرونة والشمولية، باتخاذ
خطوات اجرائية لبناء برنامج تعليمي يلبي احتياجات طلبة الصف الثاني في مادة
المنهج والكتاب المدرسي قسم العلوم التربوية و النفسية كلية التربية ابن رشد للعلوم
الانسانية وتوفير وسائل متعددة للتمثيل والمشاركة والتعبير،، ويتضمن مجموعة من
الخطوات الإجرائية ابتداءً بتحديد الاهداف التعليمية و تنظيم المحتوى واستراتيجيات
التدريس و التقنيات التربوية و التقويم.

الإطار النظري :

١-البرامج التعليمية:

-الاسس النظرية للبرامج التعليمية

يمكن تصنيف النظريات الأساسية للتعليم إلى ثلاث مجموعات متميزة:

-**السلوكية:** تؤكد هذه النظريات استكشاف جوانب متنوعة تشمل المحفزات والاستجابات والتعزيزات و تركز النظريات السلوكية بشكل فردي على التكيف أو التغيير أو تشكيل السلوك من خلال التعزيز والمكافآت و تركز على سلوك المتعلم القابل للملاحظة والقياس، وترى أن التعلم هو عملية تغير في هذا السلوك نتيجة لعوامل بيئية وبناءً على ذلك، فإن دور النظرية السلوكية في تصميم البرامج التعليمية

-**النظريات المعرفية ومعالجة المعلومات:** ضمن هذا المجال ، يتم التأكيد على تفاعل المتعلم مع البيئة العامة ، مع الأخذ في الاعتبار كيفية قيام المتعلم بتطبيق المعلومات ومعالجتها. ينصب التركيز على عملية التعلم عبر مراحل مختلفة من تطوير المتعلم ، مع التركيز على أنماط الذكاء. يعالج هذا النهج جوانب مثل حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداع وعناصر التعلم المتنوعة. كما يأخذ في الاعتبار احتياجات المتعلم ، ومواقفه ، وعواطفه ، وبدائل التعلم.

-الإنسانية:

تركز النظريات الإنسانية على أهمية العوامل الشخصية والعاطفية في التعلم، وترى أن التعلم هو عملية تفاعلية بين المتعلم والبيئة التعليمية وبناءً على ذلك، فإن دور النظريات الإنسانية في تصميم البرامج التعليمية (Allan and Francis. 2017,p.114).

-سمات البرامج التعليمية:

هناك عدة سمات تميز البرامج التعليمية ، منها:

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

- التوافق بين احتياجات المتعلم والمجتمع: يوازن البرنامج التعليمي بفعالية بين احتياجات المتعلمين واحتياجات المجتمع الأوسع.
- التطوير الشامل لجوانب المتعلم: يشتمل البرنامج على أبعاد نفسية ومعرفية وجسدية واجتماعية للتعلم مع مراعاة الفروق الفردية.
- الاتصال ببيئة الحياة الواقعية: ينشئ البرنامج رابطاً ملموساً بين المتعلم ومحيطه المباشر ، مما يوفر فرصاً للمشاركة المباشرة مع عناصر ملموسة و يغذي هذا النهج التطور الحسي ، ومهارات حل المشكلات ، والملاحظة ، والتجريب ، وفهم العلاقات المتبادلة.
- التركيز على المشاركة الإيجابية للمتعلم: يؤكد البرنامج على دور المتعلم النشط ومشاركته التفاعلية في رحلة التعلم و تصميم الأنشطة التعليمية وفقاً لقدرات المتعلم وميوله.

(Rasheed & Sabri 2022،٧٢٥p)

- تعزيز الابتكار والإبداع: يعزز البرنامج أشكالاً مختلفة من الابتكار والإبداع ، ويوجهها نحو إفادة كل من المتعلم ومجتمعه. إنه ينوع توظيف الأدوات التعليمية ، وبالتالي يعزز التعلم الذاتي وقدرات الاكتشاف للمتعلم.
- تنمية النمو الاجتماعي والأخلاقي: يخلق البرنامج سبلاً للنمو الاجتماعي والأخلاقي الشامل ، وتغذية المهارات الأساسية مثل التعاون والعمل الجماعي والانتماء العائلي والوطني ، وكل ذلك يهدف إلى مواءمة المتعلم مع المعايير المجتمعية.

(الناشف ، ٢٠٠٣: ١٨).

-مراحل بناء البرامج التعليمية:

تتبع عملية صياغة البرامج التعليمية نموذج ADDIE ، وتشمل خمسة مراحل رئيسية ،
يُشار إلى كل منها باختصار ADDIE: التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم و
هذه المراحل متسلسلة ، وتتكون من الخطوات التالية:

- المرحلة الأولى: التحليل في هذه المرحلة ، يتم إجراء تحليل للبيئة التعليمية
المحيطة بالبرنامج التعليمي القادم و يتضمن ذلك تحديد القضية المطروحة ،
وتوصيف المتعلمين ، وفهم احتياجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ودوافعهم وبالإضافة
إلى ذلك ، يتم تحديد الأهداف العامة والسلوكية التي يتعين تحقيقها و يتم تحليل
المحتوى التعليمي ، بما في ذلك الخبرات والمتطلبات المادية والموارد اللازمة
للتعليم الفعال.

(Sh. Patti & Amy Sitze 2004,p.53)

- المرحلة الثانية: التصميم خلال هذه المرحلة يتم تصميم المكونات الأساسية
للبرنامج التعليمي ويشمل ذلك صياغة استراتيجيات التدريس ، وتحديد الأهداف
التربوية ، وهيكلة المحتوى وتنظيمه ، وتحديد الأنشطة التعليمية المناسبة التي
تتماشى مع الأهداف و علاوة على ذلك ، تم تحديد طرق وأدوات التقييم وقياس
الفعالية التعليمية و يستلزم التصميم أيضًا تحديد استراتيجية القرار الشاملة
المتوافقة مع نتائج مرحلة التحليل و يتضمن تحديد المكونات التعليمية
للاستراتيجيات ، وتحديد عرض المحتوى وتقديم الدروس ، وتحديد الأنشطة
(Yaseen & et.al ,2009, p: 306)

- المرحلة الثالثة: التطوير في هذه المرحلة ، ينتقل التصميم التعليمي إلى مواد
تعليمية ملموسة واستراتيجيات ووسائل تعليمية حاسمة للعرض التقديمي الفعال

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

والأنشطة المصاحبة و يتمثل أحد الجوانب المحورية في تقييم المواد التعليمية المطورة لتقييم فعاليتها ومدى ملاءمتها قبل التنفيذ الكامل و تركز هذه المرحلة بشكل كبير على التنفيذ الأولي للبرنامج لتتقيد الأفكار إلى واقع ملموس.
(Sh. Patti & Amy Sitze 2004,p.54)

- **المرحلة الرابعة: التنفيذ:** تمثل هذه المرحلة التطبيق الفعلي للبرنامج التعليمي داخل الفصل باستخدام الأدوات والمواد التعليمية المعدة مسبقاً و ينصب التركيز على ضمان التنفيذ الدقيق والفعال لجميع الأنشطة ويشمل ذلك صياغة خطة عمل وإجراءات لتدريب كل من المتعلمين والمعلمين ، مع توزيع المواد على المتعلمين

(Yaseen & et.al ,2009, p: 306)

- **المرحلة الخامسة: التقويم:** جزء لا يتجزأ من أي برنامج تعليمي ، تقيس هذه المرحلة مدى تلبية أهداف البرنامج وتقيم فعالية العناصر التعليمية ويعد التقويم المستمر أمراً حيويًا في جميع مراحل تصميم البرنامج لتحديد ومعالجة المشكلات والتحديات المحتملة وتتضمن عملية التقويم ما يلي:

أ- **التقييم التكويني:** هذا النوع من التقييم هو عملية مستمرة طوال تطوير البرنامج ، أثناء تنفيذه إنه يتحقق من التقدم ، ويحدد التحديات من أجل حلها في الوقت المناسب ، ويعزز الجوانب الإيجابية ، ويعالج نقاط الضعف و يحافظ على نهج تنموي مستمر (الشبلي ، ٢٠٠٠ : ١٤٥-١٤٦).

ب- **لتقييم الختامي:** أساسي لكل برنامج تعليمي ، وتقيّم هذه المرحلة تحقيق أهداف البرنامج وفعالية المكونات التربوية. (العدوان ومحمد ، ٢٠١١ : ٣٠-٣١)

٢: انموذج التصميم الشامل للتعلم

مفهوم التصميم الشامل للتعلم

التصميم الشامل للتعلم يؤكد ان هو إطار عمل يعالج الحاجز الأساسي أمام تعزيز المتعلمين الخبراء داخل البيئات التعليمية: المناهج الدراسية غير مرنة وفي بيئات التعلم، مثل المدارس والجامعات، يعد التباين الفردي هو القاعدة وليس الاستثناء، وعندما يتم تصميم المناهج الدراسية لتلبية احتياجات فإنها لا تعالج الواقع المتغير للمتعلم لذا فإنهم يفشلون في توفير فرص عادلة ومتساوية للتعلم لجميع المتعلمين ، ويساعد التصميم الشامل للتعلم على معالجة تنوع المتعلم من خلال اقتراح أهداف وأساليب ومواد وتقييمات مرنة تمكن المعلمين من تلبية هذه الاحتياجات المتنوعة، وتم تصميم البرامج الدراسية التي تم إنشاؤها باستخدام التصميم الشامل للتعلم لتلبية احتياجات جميع المتعلمين، مما يجعل التغييرات المكلفة والمستهلكة للوقت واللاحقة غير ضرورية. يشجع الانموذج على إنشاء تصميمات مرنة من البداية تحتوي على خيارات قابلة للتخصيص، مما يسمح لجميع المتعلمين بالتقدم في تعلمهم، وتتنوع خيارات تحقيق وتكون قوية بما يكفي لتوفير تعليم فعال لجميع المتعلمين (Rose, & Meyer, 2002:43).

-المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل:

هناك ثلاثة مبادئ أساسية، تعتمد على أبحاث علم الأعصاب، توجه التصميم الشامل للتعلم وتوفر الإطار الأساسي للمبادئ التوجيهية:

- المبدأ الأول: توفير وسائل تمثيل متعددة :

يختلف المتعلمون في طرق إدراكهم واستيعابهم للمعلومات المقدمة لهم. على سبيل المثال، اذ قد تتطلب الاختلافات اللغوية أو الثقافية وما إلى ذلك طرقًا مختلفة للتعامل مع المحتوى. قد يستوعب الآخرون المعلومات بشكل أسرع أو أكثر كفاءة من خلال الوسائل المرئية أو السمعية بدلاً من النص المطبوع، كما

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

يحدث التعلم ونقل التعلم عند استخدام تمثيلات متعددة، لأنه يساعد المتعلمين بإجراء ارتباطات داخل المفاهيم، وكذلك فيما بينها، وباختصار، لا توجد وسيلة واحدة للتمثيل تكون مثالية لجميع المتعلمين؛ توفير خيارات التمثيل أمر ضروري. (CAST, 2011;12)

-المبدأ الثاني: توفير وسائل متعددة للعمل والتعبير:

يختلف المتعلمون في الطرق التي يمكنهم من خلالها التنقل في بيئة التعلم والتعبير عما يعرفونه ، فيتعاملون مع مهام التعلم بشكل مختلف تمامًا، قد يتمكن البعض من التعبير عن أنفسهم بشكل جيد في النص المكتوب ولكن ليس بالكلام، والعكس صحيح، ويجب أيضًا إدراك أن الفعل والتعبير يتطلبان قدرًا كبيرًا من الإستراتيجية والممارسة والتنظيم، وهذا أمر آخر يمكن أن يختلف فيه المتعلمون، في الواقع، ولا توجد وسيلة واحدة للعمل والتعبير تكون مثالية لجميع المتعلمين؛ يعد توفير خيارات للعمل والتعبير أمرًا ضروريًا.

(CAST, 2011;12)

المبدأ الثالث: توفير وسائل متعددة للمشاركة :

يمثل هذا عنصرًا حاسمًا في التعلم، ويختلف المتعلمون بشكل ملحوظ في الطرق التي يمكن من خلالها المشاركة أو تحفيزهم للتعلم، وهناك مجموعة متنوعة من المصادر التي يمكن أن تؤثر على التباين الفردي في التأثير بما في ذلك علم الأعصاب، والثقافة، والأهمية الشخصية، والذاتية، والمعرفة الخلفية، وإلى جانب مجموعة متنوعة من العوامل الأخرى اذ ينخرط بعض المتعلمين بشكل كبير في العفوية والحادثة بينما ينفصل البعض الآخر، بل ويخافون، ويفضلون الروتين الصارم، قد يرغب بعض المتعلمين في العمل بمفردهم، بينما يفضل البعض الآخر العمل مع أقرانهم، وفي الواقع، لا توجد وسيلة واحدة للمشاركة ستكون

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

مثالية لجميع المتعلمين في جميع السياقات؛ يعد توفير خيارات متعددة للمشاركة
أمرًا ضروريًا.

(CAST, 2011;12)

البرنامج التعليمي وفقا للتصميم الشامل :

إن الغرض من برامج التصميم الشامل للتعليم ليس مجرد مساعدة المتعلمين على إتقان
مجموعة محددة من المعرفة أو مجموعة محددة من المهارات، ولكن مساعدتهم على إتقان
التعلم نفسه - باختصار، ليصبحوا متعلمين نشطين ومن خلال هذا التصميم يطور
المتعلمون ثلاث خصائص وهي :

١- استراتيجية وماهرة وموجهة نحو الهدف.

٢- المعرفة.

٣- يتيح تصميم البرنامج باستخدام التصميم الشامل للمعلمين إزالة
العوائق المحتملة التي قد تمنع المتعلمين من تحقيق اهدافهم.

Caniglia (2019;22)

الاساس النظري للتصميم الشامل:

يستمد التصميم الشامل للتعليم من مجموعة متنوعة من الأبحاث بما في ذلك مجالات علم
الأعصاب، ونظريات التعلم، وعلم النفس المعرفي، وهو متجذر بعمق في مفاهيم مثل
منطقة التنمية القريبة، والسقالات والنمذجة، بالإضافة إلى الأعمال النظرية لبياجيه؛
وفيجوتسكي، وبرونر وبلوم، الذي تبنى مبادئ مماثلة لفهم الفروق الفردية وطرق التدريس
اللازمة لمعالجتها، على سبيل المثال، أكد فيجوتسكي على إحدى النقاط الرئيسية في
انموذج التصميم الشامل للتعليم - وهي أهمية "السقالات" المتدرجة، وهذه مهمة بالنسبة
للمبتدئين، ولكن يمكن إزالتها تدريجيًا مع اكتساب المتعلم للخبرة، إذ إن السقالات ذات
الإطلاق المتدرج هي ممارسة قديمة قدم الثقافة الإنسانية وهي ذات صلة بالتعليم في أي

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

مجال تقريباً، بدءاً من تعلم المشي أو ركوب الدراجة" دون مساعدة "إلى التدريب المهني الطويل في جراحة الأعصاب أو الطيران بالطائرات،

وإن الأساس البحثي للمبادئ العامة للتصميم الشامل للتعلم يركز أيضاً على علم الأعصاب الحديث، والمبادئ الأساسية الثلاثة مبنية على معرفة أن أدمغتنا التعليمية تتكون من ثلاث شبكات مختلفة وهي:

- التعرف.

-الاستراتيجية.

-الوجدانية.

تعمل المبادئ التوجيهية على مواءمة هذه الشبكات الثلاث مع المبادئ الثلاثة (التمثيل، واستراتيجية العمل والتعبير، والمشاركة الوجدانية)، توفر هذه القاعدة التجريبية في علم الأعصاب أساساً متيناً لفهم كيفية تقاطع الدماغ في التعلم مع التعليم الفعال، ويتم توسيع هذا التوافق وتوضيحه من خلال المبادئ التوجيهية .
(CAST 2018;22)

منهجية البحث وإجراءاته

المحور الاول: المنهج الوصفي

يتضمن هذا المحور اعتماد المنهج الوصفي لمراحل بناء البرنامج وفقاً لانموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج والكتاب المدرسي لطلبة المرحلة الثانية بكلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية و يتضمن هذا المحور استخدام انموذج "ايدي" الذي اعتمدته الباحثة في مراحل بناء البرنامج التعليمي وانموذج التصميم الشامل، لبناء عناصر البرنامج ومن خلال منهج البحث الوصفي يتم تسليط الضوء على مراحل بناء البرنامج التعليمي وعناصره.

أثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

المحور الثاني: المنهج التجريبي

تطبيق البرنامج التعليمي القائم على انموذج التصميم الشامل في رفع التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانية في كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية في مادة المنهج و الكتاب المدرسي واستخدمت الباحثة منهج البحث التجريبي لتحقيق اهدافها، حيث شمل هذا المنهج الإجراءات المتبعة لاختبار البرنامج التعليمي، واختيار مجتمع البحث وعينته، ووضع أهداف سلوكية محددة، وصياغة خطط تدريسية متكاملة، واستخدام أداة بحث مناسبة، وتنفيذ البرنامج التعليمي وتطبيق التجربة كما تضمن البحث استخدام أساليب إحصائية لتحليل النتائج المستخلصة من التجربة.

ثانيا :إجراءات البحث:

١ - : بناء البرنامج التعليمي القائم على أنموذج التصميم الشامل

ب-مراحل بناء البرنامج التعليمي:

- بني البرنامج على مجموعة مراحل التي ينطوي عليها إنشاء البرنامج التعليمي ، ومواءمتها مع الإجراءات المتسلسلة التي حددها انموذج تصميم ADDIE التعليمي و تشتمل كل مرحلة من هذه المراحل على مجموعة شاملة من الإجراءات الخاصة بتقديمها ، ويمكن تحديدها على النحو الآتي:

- يشتمل مراحل التصميم ، المعروف باسم انموذج ADDIE ، على خمس مراحل أساسية تشكل الأساس لمصطلحها و هذه المراحل هي كما يأتي:

- التحليل: A

- التصميم: D

- التطوير: D

- التنفيذ: I

- التقويم: E

-مرحلة التحليل :

-تحديد خصائص الطلبة وحاجاتهم:

أ. خصائص الطلبة :- العمر ، التنوع بين الجنسين -البيئة الاجتماعية.

ب-حاجات الطلبة اعدت الباحثة استبانة استطلاعية وعرضتها على المحكمين وابدو موافقتهم على فقراتها

ثم وجهتها إلى مجموعة من طلبة المرحلة الثالثة ممن درسوا مادة المنهج والكتاب المدرسي في العام السابق، وبلغ عددهم (٢٠) طالبا ومن سؤال واحد وهو (ما هي كانت حاجاتكم في تعلم مادة المنهج والكتاب المدرسي في المرحلة الثانية)

- تحديد الحاجات من وجهة نظر تدريسي المادة:

عدت الباحثة استبانة استطلاعية لتحديد الحاجات من وجهة نظر تدريسي المادة وعرضتها على المحكمين

تم توجيهها لتدريسي المنهج والكتاب المدرسي في كليات التربية ، و عددهم عشرة من التدريسيين ، فيها سؤال واحد عن الحاجات (ما هي الحاجات المطلوبة في تدريس مادة المنهج والكتاب المدرسي في المرحلة الثانية في كليات التربية).

-تحديد الأهداف العامة البرنامج التعليمي:

- وبعد التعرف على أهداف التدريس العامة المحددة في مادة المنهج والكتاب المدرسي للمرحلة الثانية بكلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية ، بالإضافة إلى الأهداف التي أقرتها لجنة العمداء في جمهورية العراق ، قامت الباحثة بصياغة محددة وعرضتها الباحثة على المحكمين : (صبري & نور، ٢٠٢٠ ، ٢٢٥).

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

- ب- التصميم
- -تحديد محتوى البرنامج التعليمي وتنظيمه: قامت الباحثة بمواءمة المحتوى التعليمي للبرنامج مع أهداف وفقا لانموذج التصميم الشامل من خلال توظيف مؤشرات من خلال تحديد مؤشرات الانموذج
- ج-التطوير:- صياغة الأهداف السلوكية:

وقد استتبعت الباحثة أهدافا سلوكية (٤٠٠) تتوافق مع الموضوعات الواردة في المنهج والكتاب المدرسي للمرحلة الثانية و تمتد هذه الأهداف على ستة مستويات: المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وإثبات صلاحيتها وضمان تغطية شاملة للمحتوى، عرضت الاهداف على مجموعة من المحكمين (تضم متخصصين في المناهج ومحكمين في طرائق التدريس ومتخصصين في القياس والتقويم)

- تحديد نماذج واستراتيجيات التدريس: اعتمدت الباحثة على نماذج واستراتيجيات تعليمية محددة ، التي تتوافق وانموذج التصميم الشامل، الذي أثبت فعاليته في مختلف الأدبيات التربوية والدراسات السابقة وقد خضعت هذه نماذج واستراتيجيات تعليمية محددة للتقييم من قبل مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس .

- إعداد الأنشطة التعليمية: وقد وظفت الباحثة الأنشطة التعليمية لكل درس من دروس البرنامج وفقا للموقف التعليمي، لاجداث عملية التواصل بين الجانبين النظري والتطبيقي في التعلم وترابطه، وتحقيق فهم أفضل للمادة التعليمية وإدراكا فعالا ، وفي ضوء أهمية الأنشطة التعليمية التي تقدمها الباحثة

د-التنفيذ : ابتكرت الباحثة دروسا تعليمية مستمدة من موضوع البرنامج ونفذته مع مجموعة طلبة.

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

. يهدف هذا التمرين إلى عرض دقة الأهداف ، ووضوح المواد المقدمة في الالتزام
بانموذج التصميم الشامل ، ودرجة مشاركة الطلبة . (جبار & داود، ٢٠١٩ ، ٢٤٤)

هـ - التقويم: تم تبني نوعين للتقويم في البرنامج التعليمي ، وهي التقويم التكويني
والتقويم النهائي ، على النحو الاتي:

أ . التقويم التكويني: واعتمدت الأسئلة الشفوية ، والحوار الذي يحدث بين التدريسي
والطلبة في عملية التعلم ، والاختبارات اليومية والشهرية التي تجريها ، وكذلك الإجراءات
التي يمارسها الطلبة ، وأسئلة الفحص الذاتي المدرجة في كل درس من دروس البرنامج
التعليمي ومحتواه.

ب . التقويم النهائي:تحققت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة البحث بعد
الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي.

- **صدق البرنامج التعليمي:** عند الانتهاء من بناء البرنامج التعليمي ، سعت الباحثة
جاهدة لضمان سلامته من خلال عرضه على المحكمين المختصين
ثانياً: اثر البرنامج التعليمي :

- **المنهج التجريبي:**تم استخدام المنهج التجريبي لقياس اثر البرنامج التعليمي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

أ . مجتمع البحث : تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الثانية قسم العلوم
التربوية و النفسية في كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية في جامعة بغداد العام
الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣).

ب -عينة البحث : بعد ان اكلت الباحثة بناء البرنامج تم الاتفاق مع تدريسي
المادة ليقوم بتطبيق البرنامج في قسم العلوم التربوية و النفسية في كلية التربية ابن رشد
للعلوم الانسانية جامعة بغداد وقد أبدت رئاسة القسم تعاونهم مع الباحثة وترحيبهم بها.

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

وتطبيق البرنامج التعليمي وفقا للتصميم المجموعة التجريبية الواحدة (ذات
اختبار قبلي وبعدي)، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث الحالي (٥٠) طالب و طالبة ، من
طلبة قسم العلوم التربوية و النفسية .

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
عينة البحث	٥٠	الاختبار القبلي	البرنامج التعليمي	الاختبار التحصيلي البعدي

شكل (١) التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة

ثانياً: مستلزمات البحث :

أ . تحديد المادة التعليمية التعليمية: حددت الباحثة قبل بدأ تطبيق التجربة المادة
التعليمية التعليمية المقرر تدريسها لطلبة عينة البحث و التي وضحتها الباحثة في
البرنامج التعليمي القائم على أنموذج التصميم الشامل في تحصيل طلبة المرحلة الثانية
لكلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية ، وتمثلت بموضوعات مادة المنهج والكتاب
المدرسي

ب . إعداد دليل التدريس:

وقد أعدت الباحثة (٣٠) درسا من الدروس الأنموذجية لتدريس عينة البحث على وفق
الاستراتيجيات التي يتضمنها البرنامج التعليمي و المرفقة نماذجها في دليل التدريس، كما
أعدت مجموعة من الخطط وبلغ عددها (٣٠) خطة، عرضت على المحكمين
الاختصاص.

ثامناً : أداة البحث:

أ . **الاختبار التحصيلي:** ولمعرفة أثر البرنامج التعليمي في التحصيل عند طلبة المرحلة الثانية لكلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً يتكون من جزأين، الأول اختبار موضوعي لقياس نواتج التعلم وقد بلغ عدد فقراتها (٣٠) فقرة موضوعية، والثاني اختبار مقالي يتكون من (٤) فقرات . أعدت الباحثة اختبار تحصيلي قبلي مكافئاً لاختبار التحصيلي البعدي واتبعت الاجراءات ذاتها في كلا الاختبارين القبلي و البعدي .

١. **تحديد هدف الاختبار:** ويهدف الاختبار التحصيلي في هذا البحث إلى قياس تحصيل طلبة عينة البحث في مادة المنهج والكتاب المدرسي عند طلبة المرحلة الثانية لكلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية .

٢. **تحديد مستويات الاختبار:** لذا حددت الباحثة مستويات الاختبار بالمجال المعرفي من مستويات تصنيف بلوم (المعرفة، و الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

٣. **إعداد جدول المواصفات:** ولذلك أعدت الباحثة مواصفات لموضوعات المنهج والكتاب المدرسي ، مع الأخذ في الاعتبار عدد الأهداف السلوكية وأهميتها الخاصة ، بما يتماشى مع مستويات بلوم المعرفية الستة .

٤ - **صياغة فقرات الاختبار:** اعتمدت الباحثة في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد) ذو البدائل الأربعة، و اعتمدت الاختبارات المقالية ذات الإجابة التي تتطلب صياغة فقرات وترتيب افكار الطالب في الاجابة وتم صياغة فقرات الاختبار التحصيلي التي تقيس مستويات (التحليل، التركيب، التقويم) وبذلك يكون عدد فقرات الاختبار التحصيلي (٣٤) فقرة منها (٣٠) فقرة نوع الاختيار من

أثر برنامج تعليمي قائم على وفق النموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

متعدد، و(٤) فقرات مقالیه، وقد بلغت درجة الفقرات الموضوعية (٣٠) درجة على حين بلغت درجة الفقرات المقالية (٢٠) درجة ، وبهذا تبلغ درجة الاختبار الكلية (٥٠) درجة.

— **الفقرات الموضوعية:** تخصيص درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة، وتعامل الفقرة المتروكة، أو التي يتم فيها اختيار أكثر من بديل معاملة الاجابة الخاطئة
٢. الفقرات المقالية : الفقرات (٥ درجة) خصصت (لكل فقرة).

أ. الصدق الظاهري:

عرضت الباحثة الاختبار التحصيلي على المحكمين المختصين للحصول على أحكامهم ورؤاهم حول صدقه وصياغته وبالتالي ، تم إجراء بعض التعديلات بناءً على ملاحظاتهم. لإثبات دلالة إحصائية ، تم استخدام اختبار مربع كاي ، وكشف عن تباينات إحصائية ملحوظة و تجاوزت القيمة المحسوبة القيمة الحرجة عند مستوى أهمية (٠.٠٥) و أثبتت هذه النتيجة صحة جميع عناصر الاختبار باعتبارها اجراءات فعالة تتماشى مع الغرض المقصود منها

ب. صدق المحتوى: من خلال جدول المواصفات تحقق صدق المحتوى.

٧. **تجربة وضوح الفقرات والتعليمات:** طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على عينة من طلبة: قسم العلوم التربوية و النفسية كلية التربية الجامعة المستنصرية بلغ عددهم (٢٥) طالب وطالبة، بهدف التثبت من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، وحساب متوسط الزمن المستغرق للإجابة

— **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:** تم تطبيق الاختبار القبلي على عينة من طلبة قسم العلوم التربوية و النفسية كلية التربية الجامعة المستنصرية، بلغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث وتم تطبيق الاختبار البعدي بعد اسبوعين من التطبيق القبلي

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

وبعد تصحيح الإجابات رتبت الباحثة درجات الطلبة تنازلياً، ثم اختارت العينتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧%)، للقبلي و البعدي وقد بلغ عدد الطلبة في كل مجموعة (٢٧) طالب و طالبة.

أ . **معامل صعوبة الفقرة:** الصعوبة تراوحت بين (0.44-0.56) للفقرات الموضوعية، و (0.41-0.46) للفقرات المقالية القبلي و (0.43-0.56) للفقرات الموضوعية، و (0.49-0.52) للفقرات المقالية للبعدي وجدول (14) و الجدول (١٥) يوضح ذلك، وهذا يعد معامل جيد

ب . **القوة التمييزية // الفقرات:** وتراوح التمييز بين (0.70-0.96) للفقرات الموضوعية، وبين (٠.٤٨-٠.٦٤) للفقرات المقالية للاختبار القبلي و بين (0.89-0.67) للفقرات الموضوعية، وبين (٠.٤٨-٠.٧٠) للفقرات المقالية للاختبار البعدي

ج . **فاعلية البدائل الخاطئة:** عند حساب فعالية البدائل غير الصحيحة ، اتضح أن القيم كانت سلبية بالفعل. راجع الجدول (١٦) لتوضيح هذه النتيجة وبالتالي ، تعتبر جميع البدائل الخاطئة فعالة ، مما يؤدي إلى قرار الاحتفاظ بها دون أي حذف أو تغيير.

. ثبات الاختبار:

لاشتقاق معامل الثبات للاختبار التحصيلي البعدي ، اختارت الباحثة عشوائياً (٤٠) استمارة اختبار من عينة التحليل الإحصائي واستخدم معادلة الفاكرونباخ وبعد تحليل البيانات تبين أن معامل الثبات للعناصر الموضوعية بلغ (٠.٨٤) مما يدل على مستوى ثبات جيد.

وتم استخراج معامل الثبات للاختبار المتكافئ وفقاً للمعادلة الخاصة بـ وكان معامل الثبات (٠.٨٠) .

أثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

- الوسائل الإحصائية:

لمعالجة البيانات واستخلاص النتائج استعملت الباحثة برنامج (SPSS) وبرنامج
الأكسل للوسائل الإحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي // (T-test) لعينة مترابطة ٢. اختبار مربع كاي (كا) ٣. معامل
الصعوبة للفقرات الموضوعية ٤. معامل قوة التمييز للفقرات الموضوعية ٥. معادلة فاعلية
البدائل الخاطئة ٦. معامل الصعوبة للفقرات المقالية ٧. معامل التمييز للفقرات المقالية ٨ .
معادلة الفا كرونباخ ٩. معامل ارتباط بيرسون:

نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي والحصول على درجات طلبة معينة البحث ملحق (١٣)
ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية التي نصت ((لا يوجد فرق ذو دلالة
إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات التحصيل في الاختبارين القبلي
والبعدي ولصالح الاختبار البعدي لطلبة عينة البحث الذين درسوا وفقاً للبرنامج التعليمي
القائم على وفق انموذج التصميم الشامل)) ، ولاختبار صحة الفرض تم استعمال
الأساليب الإحصائية كما موضح في الجدول ()

جدول ()

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات الاختبار التحصيلي لعينة البحث في

الاختبار القبلي و البعدي

عينة البحث	العدد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
البعدي	٥٠	32.4600	7.70160
القبلي		26.1600	7.48430

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و
الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

الجدول ()

نتائج الاختبار التائي لحاصل الفرق بين الاختبارين القبلي والبدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٥٠	6.30000	9.61557	4.633	2.000	٤٩	دالة

يتبين من الجدول أعلاه أن متوسط درجات طلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي القبلي كان (26.1600) والانحراف المعياري (7.48430) في حين متوسط درجات درجاتهم في الاختبار التحصيلي البدي (32.4600) والانحراف المعياري (7.70160) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين ظهر متوسط الفرق (6.30000) ومتوسط الانحراف المعياري (9.61557) وهذا يؤكد أن القيمة التائية المحسوبة (4.633) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢.٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٩) وهذا يعني أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً لصالح الاختبار التحصيلي البدي بعد دراسة مادة المنهج و الكتاب المدرسي بالبرنامج التعليمي التعلّمي القائم وفق انموذج التصميم الشامل مما يشير إلى اثره في زيادة التحصيل لديهم.

ثانياً :- تفسير النتائج و مناقشتها

أ - تشير النتائج إلى تفوق طلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي البدي وفقاً للبرنامج التعليمي القائم على التصميم الشامل للتعلّم فالتعليمي زود الطلبة بفرص متساوية للنجاح من خلال استيعاب أنماط التعلّم والقدرات والتفضيلات المختلفة.

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

-كان لدور التكنولوجيا في تسهيل التصميم الشامل للتعلم ، مثل استخدام منصات التعلم التكيفية والوسائط المتعددة والأدوات التفاعلية وفاعليتها في تقديم الحلول التكنولوجية المختلفة في تلبية احتياجات طلبة المرحلة الثانية المتنوعين وتعزيز التعليم الشامل.

- ادى البرنامج التعليمي الى تطوير وتنفيذ التقويمات التي تتوافق مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم ، بما في ذلك طرق التقويم المختلفة (على سبيل المثال ، التكوينية والختامية) التي تلبى احتياجات الطلبة المتنوعة.

- ظهر تأثير التقويمات المتوافقة مع التصميم الشامل للتعلم على أداء الطلبة وتحفيزهم ومشاركتهم مقارنةً بالتقويمات التقليدية.

- فاعلية البرنامج التعليمي في استكشاف وجهات نظر الطلبة ذوي الانماط المختلفة بتأثير التصميم الشامل للتعلم على خبراتهم التعليمية و تؤثر على مفهومهم الذاتي الأكاديمي ومواقفهم تجاه التعلم.

- كشفت نتيجة البحث فاعلية البرنامج التعليمي وفقا للتصميم الشامل للتعلم تعزيز التعاون بين التدريسي والطلبة انفسهم لخلق بيئة تعليمية أكثر شمولاً.

الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثة ان تستنتج ما يأتي :

تظهر النتائج فاعلية البرنامج التعلم التعليمي القائم على انموذج التصميم الشامل في تعزيز الأداء الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانية في كلية التربية ، لا سيما في مجال المنهج والكتاب المدرسي. و أدى تنفيذ البرنامج إلى تعزيز الإنجازات العلمية وارتفاع معدلات نجاح الطلبة. من خلال البرنامج التعليمي الذي بني على انموذج التصميم الشامل ، اذ وفر برنامجاً شاملاً للتعليم والتعلم ، يلبي متطلبات الطلبة الفردية ورفع من كفاءتهم في المادة. واستنتجت الباحثة أن البرنامج التعلم التعليمي القائم على انموذج التصميم الشامل كان له تأثير إيجابي على الاتجاهات المتعلقة بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانية في كلية التربية. كان هذا التأثير ملحوظاً بشكل خاص فيما يتعلق بالمنهج والكتاب المدرسي.

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

علاوة على ذلك ، غرس البرنامج التعلم التعليمي القائم على انموذج التصميم الشامل تحفيز عند الطلبة على متابعة الكفاءة بنشاط ، واحتضان التحديات ، وصقل مهاراتهم.

التوصيات: بناءً على النتائج وفعالية البرنامج التعليمي التعليمي القائم على وفق انموذج التصميم الشامل ، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

يجب استمرار البرنامج التعليمي التعليمي القائم على وفق انموذج التصميم الشامل دراسة فعالية برامج التطوير المهني للمعلمين لتعزيز فهمهم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم والاندماج في ممارسات الصف الدراسي.

ضرورة مراعاة وزارة التعليم العالي امتداد التدريب المناسب وفرص النمو المهني للتدريسيين لإدماج انموذج التصميم الشامل بكفاءة في ممارساتهم التعليمية. إن استيعاب المبادئ والمنهجيات الأساسية للانموذج سيكونهم من تحقيق أقصى استفادة منه وتخصيص تنفيذه لتلبية المتطلبات المتميزة لطلبتهم.

ضرورة مراعاة واضعي المقررات الدراسية انموذج التصميم الشامل في بناء المفردات الدراسية لانه يحمل إمكانية التعزيز من خلال تكامل استراتيجيات التمايز. يمكن أن يؤدي اكتساب رؤى حول احتياجات التعلم المتنوعة وتفضيلات الطلبة وتقديم دعم مخصص إلى تحسين النتائج.

المقترحات: في ضوء ما سبق واستكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي :

تأثير انموذج التصميم الشامل على استيعاب المفاهيم في المنهج والكتاب المدرسي.

فاعلية انموذج التصميم الشامل في الارتقاء بالإنجازات الأكاديمية وأهداف كفاءة الطلبة في كلية التربية.

استقصاء تأثير انموذج التصميم الشامل على إنجازات الطلبة في مختلف المواد الدراسية.

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

تكامل انموذج التصميم الشامل وطرائق التدريس دراسة حالة تتمحور حول المنهج والكتاب المدرسي.

تقصي أثر دمج التكنولوجيا على فاعلية انموذج التصميم الشامل في توجيه الطلبة نحو الكفايات الرقمية.

المصادر:

- الوادي، علي شناوة. (٢٠١٣)، تنمية التفكير الناقد في الدراسات الجمالية، دار الرضوان، عمان، الاردن.
- الزبيدي، بلال جاسم نصيف، (٢٠١٤) : اثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس ميكانيك الكمي في إكساب المفاهيم وتنمية التفكير التأملية والقيم العلمية لدى الطلبة، كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة - جامعة بغداد أطروحة دكتوراه غير منشورة
- الشبلي، إبراهيم، (٢٠٠٠) : التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد.
- شلبي ، ممدوح جابر و إبراهيم جابر المصري وحشمت رزق أسعد و منال أحمد الدسوقي (٢٠١٨) تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الشمري ، زينب حسن (٢٠٠١) أنموذج مقترح في بناء المنهج الدراسي الجامعي ، العلوم التربوية والنفسية ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، العدد ٤٢ .
- العبيدي ، هديل عبد الوهاب عبد الرزاق (٢٠١٠) ، فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الاول متوسط ، اطروحة دكتورا غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد .

اثر برنامج تعليمي قائم على وفق انموذج التصميم الشامل في تحصيل مادة المنهج و الكتاب المدرسي لدى طلبة كليات التربية

- العدوان ، زيد سلمان و محمد فؤاد الحوامدة ، (٢٠١١) تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، عمان الاردن، دار المسيرة .
- جبار حمود، ث.، ثائر، عبدالسلام صبري & داود. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي تعليمي على وفق نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تنمية الذكاء البصري للتلاميذ بطيئي التعلم.مجلة بحوث الشرق الأوسط-243 (52)، 7, 266.
- العفون ، ناديا حسين وحسين سالم مكاون (٢٠١٢) تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية ، ط١ ، دار صفاء، عمان .
- الناشف،علي زكي (٢٠٠٣) : دليلك في تصميم الاختبارات ، عمان ، دار البشير.
- هلال ، هالة علي ، زينب محمد (٢٠٢٠). الكفاءة و الدافعية وعلاقتهاما بالتحصيل الدراسي في مادة الاحياء المجهرية لدى طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية للعلوم الصرفة، مجلة كلية التربية جامعة واسط ، المجلد(٣)، العدد (٣٨) .
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠١٨): المؤتمر العلمي للوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، ترصين التعليم في العراق في ١١/٢٧/٢٠١٨.
- أ.د. داود عبدالسلام صبري & نور علي عبدالله. (٢٠٢٠). اثر برنامج تعليمي على وفق نظرية الذكاء الثلاثي في تحصيل مادة علم النفس الفسيولوجي لدى طلبة كلية التربية.مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع (62) , 211-223.

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-

- reviewed journal papers from 2012 to 2015. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(3), 39-56.
- Al-Issawi, R. N. A., Sabri, D. A. S., & Raji, Z. H. (2012). The Curriculum and Textbook. I1, Al Yamamah Office, Baghdad.
 - Allan C. O and Francis P. Hunkins (2017) Curriculum Foundations, Principles, and Issues, University of Washington, Emeritus
 - Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. Exceptionality Education International, 25(2), 1-16.
 - Caniglia. J. (2019). Simulations as a Teaching Strategy. Kent State University Center for Teaching and Learning. Retrieved [April 20, 2021] from <https://www.kent.edu/ctl/simulationteaching-strategy>.
 - CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Translated by Majed Alsalem, Assistance Professor at King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
 - Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
 - Sh. Patti & Amy Sitze Making Sense of Online Learning, Published by Pfeiffer An Imprint of Wiley 989 Market Street, San Francisco, 2004,pp:53-
 - Zeinab Hamzah Raji, Yaseen , Wathiq Abdul Kareem ,Rukaya Hamzah. Raji (2009):Designing Course Of Science Based Upon Constructing Knowledge and Active Experimental By Using Moodle Implementation . The 4th International Conference on Interactive Mobile and Computer Aided Learning, IMCL2009,. April 21 – 24 Amman, Jordan .pp(306-309).
 - Yaseen , Wathiq Abdul Kareem Zeinab Hamzah Raji , ,Rukaya Hamzah. Raji (2009):Designing Course Of Science

Based Upon Constructing Knowledge and Active Experimental
By Using Moodle Implementation . The 4th International
Conference on Interactive Mobile and Computer Aided
Learning, IMCL2009,. April 21 – 24 Amman, Jordan .pp(306-
309).

- Rasheed, R. Y. R., & Sabri, D. A. S. (2022). Impact of Google workspace for Education platform on developing self-learning skills for applicators of Arabic language departments in colleges of education in Kurdistan region. Baltic Journal of Law & Politics, 15(2), 751-762.

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا
(كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

**Electronic in propaganda light of the spread of the
Coronavirus (Covid-19) pandemic, and its
relationship to psychological tension in Iraq**

أ.م.د. ناهض موسى ظلفاح

drnahid64@gmail.com

تدريسي جامعة النهرين

شعبة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

أ.م.د. ناهض موسى ظلفاح

المستخلص :

تنتشر هذه الأيام وخلال الظروف الراهنة في ظل جائحة فايروس كورونا (Covid-19) الدعايات الالكترونية بشكل مذهل ومخيف ، والاكثر من ذلك سرعة انتشارها مع هذا الكم الهائل من الانفتاح الواسع في مجال الفضاء الالكتروني والتقدم العلمي وتكنولوجيا المعلومات ...، ومع تسارع الأحداث ، واختلاف الرؤيا والاتجاهات، وتعدد مطالب الحياة ، زادت توترات الانسان وقلقه في صراعه من أجل البقاء... ، ففي ظروف الأزمات ، اذ أن أعمال الحرب والكوارث والأوبئة كلها مقلقة ومدمرة بحد ذاتها الا أن دمارها يشتد إذا ما أضيفت إليها الدعايات وتفاعلت معها ، وكان للدعايات الالكترونية المصاحبة لأزمة جائحة كورونا وما تبعها من حظر تجوال وتباعد اجتماعي مفروض بفعل الإجراءات الوقائية للجائحة آثار نفسية واجتماعية كونها تبتث الخوف والذعر والتوتر في نفوس الافراد، فالتوتر النفسي يزداد حدوثه في الفترات الحرجة من عمر الانسان لمواجهة الخطر ، ويعتبر أحد الظواهر النفسية التي تشكل تهديداً حقيقياً لحياة الأفراد والجماعات في العصر الحديث .

وعلى الرغم من كثرت الدراسات حول هذا الفايروس القاتل فلم نجد دراسة نفسية تناولت الدعاية الالكترونية وعلاقتها بالتوتر النفسي في ظل ظرف هذه الجائحة بحسب علمنا ، وهذا ما استهدفته الدراسة لعينة من الموظفين في جامعة النهرين في بغداد والتي تكونت من (110) محووث ، فكانت النتائج : ان أفراد العينة.. يتقبلون الدعاية الالكترونية propaganda Electronic المتعلقة بالمرض، ويعانون من التوتر النفسي، وقدمت عدت توصيات ومقترحات .

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

الكلمات المفتاحية : دعايات الكترونية ، توتر نفسي ، جائحة كورونا

Abstract : These days and during the current circumstances in light of the Corona virus pandemic, Electronic propaganda is spreading in an amazing and frightening way, And what is more than that is the speed of its spread with this huge amount of wide openness in the field of cyberspace, Scientific progress and information technology..., With the acceleration of events, the difference in visions and trends, And the complexity of life's demands, human tensions and anxiety increased in his struggle for survival... In times of crises, since acts of war, disasters, And epidemics are all disturbing and destructive in themselves, but their destruction intensifies if propaganda is added to them and interacts with them. With it, The electronic propaganda accompanying the Corona pandemic crisis and the subsequent curfew and social distancing imposed as a result of the pandemic's preventive measures had psychological and social effects, as it spreads fear, panic, and tension in the souls of individuals. Psychological tension increases in occurrence during critical periods of a person's life to confront danger, and it is considered one of the psychological phenomena that They constitute a threat to the lives of individuals and groups in the modern era..

Despite the many studies on this deadly virus, we did not find a psychological study that addressed electronic propaganda and its relationship to psychological stress in light of the circumstances of this pandemic, according to our knowledge, and this is what the study targeted for a sample of employees at Al-Nahrain University in Baghdad, which consisted of (110) respondents. The results were: The sample members... accept electronic propaganda related to the disease, and suffer from psychological tension...

And several recommendations and suggestions were presented.

Keywords: propaganda, psychological stress, Corona pandemic

مشكلة البحث وأهميته The Research Problem & Importance

تنتشر هذه الأيام وخلال الظروف الراهنة في ظل جائحة فايروس كورونا الدعايات الالكترونية بشكل مذهل ومخيف ، والاكثر من ذلك سرعة انتشارها مع هذا الكم الهائل من الانفتاح الواسع في مجال الفضاء الالكتروني والتقدم العلمي وتكنولوجيا المعلومات ... ومع تسارع الأحداث ، واختلاف الرؤيا والاتجاهات، وتعقد مطالب الحياة ، زادت توترات الانسان وقلقه في صراعه من أجل البقاء...

وتكمن أهمية الدعايات في كونها تدخل في الجوانب الاجتماعية والسياسية والثقافية والعسكرية كافة ، وعلى المستويين المحلي والعالمي ... ، وفي ظروف الأزمات.. إذ "أن أعمال الحرب والارهاب والكوارث والأوبئة كلها مقلقة ومدمرة بحد ذاتها الا أن دمارها يشتد إذا ما أضيفت إليها الدعايات وتفاعلت معها، وأن في تاريخ البشرية أمثلة واضحة تبين ذلك" (نصر، ١٩٦٧، ص١٩٨) فالدعاية : هي مؤثر حقيقي على حياة الناس وروحهم المعنوية ، ووسيلة فعالة لإحداث البلبلة في المجتمعات بأوقات السلم والحرب او في أوقات الأزمات ، وحرى ان نذكر ان الذي يهمنى الآن الدعاية المرتبطة بأزمة مرض فايروس كورونا وما أثير حوله من هول وضجه دعائية لافته عصفت بمجتمعنا الكريم كما في بقية المجتمعات. ، وعلى الصعيد الاجتماعي والنفسي إن "الفرد عندما يكون مندمجاً في وسط جماعة يظهر ميلاً قوياً لتصديق ما يسمع حيث لا توجد فرصة للنقد والتمحيص، ويظهر الميل بصورة واضحة في المواقف التي يكون فيها الفرد في حالة انفعال قوي ، اذ تعتمد أساليب الإقناع على ميل الأفراد للتصديق وسط الجماعات أكثر منه على هيئة أفراد" (العيسوي، ١٩٩٩، ص١٠٤) . ويرى (تشومسكي Chomsky 2000 ، وقرانه من أمثال : (Adrano ، Marcuse) ، (From) ان الدعاية هي وسيلة للهيمنة، ومؤثر حقيقي، بغض النظر عن الأسلوب والوسيلة التي تصل بها إلى مقاصدها. <http://www.averroesuniversity.org/> ، فيما يرى ربيع ٢٠٢١ ان الدعاية هي

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

السعي الى تكتيل القوى العاطفية والمصالح الفردية في اتجاه واحد، للاقتناع بفكرة او مبدأ ما ، مؤكدا ان الدعاية تقوم على اساس التلاعب بالعواطف، الذي يقود بدوره الى هذا الاقتناع (ربيع ٢٠٢١، ص١٨) ، فهي "تتبع أساليب متعددة منها المراوغة بهدف تغيير الافكار والآراء واجراء تغييرات جذرية على نفسية الافراد المستهدفين وجعلهم يذعنون نتيجة لهذا التأثير لاعتقاد محدد، وكلما كان هذا الاعتقاد قويا ونابعا من أعماقهم كلما كانوا مستعدين لاتباع السلوك المستهدف(ربيع، ١٩٨١، ص٢٩٧) ..، فالدعاية(*) تستهدف النفس سواء الجانب العاطفي الحسي فيها أو الجانب العقلي المنطقي، وهذا ما يجعل الدعاية تترك الفرد يعيش بالفعل في عالمها، فرجل الدعاية يسعى للسيطرة على الاتجاهات باستخدام جميع وسائل الاتصال لتوصيل فكرة، ويستعين بكل أساليب التأثير المتوافرة من صحف وإذاعات وتلفزيون، او ما يبث عبر الشبكة العنقودية للإنترنت من منشورات وصور واغاني وقصص هادفة ونكتة وخطب عامة وكاذيب وغيرها، تلك هي الاسلحة المتوافرة للدعاية وقد يستخدم اي اسلوب يؤمن بأنه يحقق التأثير بصرف النظر عن الاعتبارات الاخلاقية، فأساليبه تكون في حد ذاتها طيبة أو شريرة تماما مثل الاهداف التي يسعى لتحقيقها" <https://annabaa.org/arabic/mediareports>

ومع تقدم ثورة الميكرو إلكترونية وتقنيات الاتصال... وتسخير ذلك في التعامل النفسي مع الشعوب لابتزازها ،او لغايات غير معلنة ، ومن ذلك زرع بذور الشك في كل مكان ،تسبب في إصابة الأفراد باليأس والإحباط غير آمنين على حياتهم فأصبح الإنسان ؛لا يميز بين الدعاية والحقيقة كون الحقيقة هي أول ضحايا الأزمات... فأخذت تتنامى

(*)هناك ثلاث صور رئيسية للدعاية : الدعاية البيضاء ، الدعاية الرمادية، الدعاية السوداء ، كما صنفت الدعايات عدة تصنيفات فهي حسب الموضوع الذي تحمله: دعايات سياسية، اجتماعية، اقتصادية، عسكرية، صحية، فردية... الخ ، وحسب الدوافع: دعايات الخوف والذعر، الأمل، الكراهية.. وحسب الآثار المترتبة عليها: ضارة، مفيدة، حيادية ، وحسب إطارها المكاني: محلية، عربية، عالمية...الخ. حسب وظيفتها : الدعاية التحريضية، الاندماجية، التسويقية (الزبيدي، ١٩٨٩، ص٢٥٥).

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

دعايات من نوع جديد في العصر الحديث تحمل نفس النوايا والاهداف للدعاية التقليدية لكنها تتميز عنها في شدتها وتأثيرها وسرعة وسهولة انتشارها وهي الدعايات الالكترونية Electronic Propaganda ، اذ يتناقلها الناس عبر وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها من وسائل الاتصالات الالكترونية، بشكل واسع والتي تعد من أشد مخاطر الانترنت على العامة ، كونها تسهم بفاعلية بالتضخيم والمبالغة في فترة زمنية قصيرة، ربما لن تتجاوز سويعات فهي "عالمية تفاعلية كونها تتلقى مادتها وأدواتها من مصادر أخرى بكثير من حيث المحتوى من الدعاية التقليدية ، فضلا عن ان الدعاية الالكترونية تعبر عن محتواها بشكل كبير بالبث الحي" (حربي، ٢٠١٣، ص ١١٤) ، فمع انتشار الانترنت زادت أهمية الدعاية الالكترونية كأداة للاتصال المباشر بين الافراد والجماعات واستخدمت المواقع الالكترونية عبر الشبكة العنقودية أدوات وأساليب متعددة ومتنوعة ومختلفة للترويج بشكل واسع لإقناع الجماهير المستهدفة والتأثير في الرأي العام بشكل علمي مدروس تتركز في الاغلب على النفوذ إلى العقل الباطن والتأثير اللاواعي على اهتمامات المتلقي ورغباته ، وهنا تكمن خطورة التأثير الإعلامي الالكتروني- الدعائي في توجيه الرأي العام الذي بات يعتمد اعتماداً شبه كلي عليه في اتصاله مع العالم الخارجي (ابراهيم، ٢٠١٦، ص ٢٢٢) ، وكثيرا ما يعتمد صانعو الدعايات الى صياغتها وحكها بشكل ؛ ممتع وشيق يثير فضول الناس ، بهدف التلاعب بعواطفهم وعقولهم ، مع تعدد وتنوع وسائل الاتصال الالكتروني فأضحت أكثر وأوسع انتشارا لان بثها بمجرد ضغط زر الإعجاب او المشاركة ، وبنفس النسخة التي كتبها منتج الدعاية بعد ان كانت تتناقل في المجالس المغلقة، وبين نفر محدود من الأفراد ، وقد وظفت الدعايات الالكترونية المرتبطة بجائحة كورونا Coronavirus موضع بحثنا الحالي ، بشكل كبير في ترويع الناس، ففي دراسة لجلال (٢٠٢١) على البيئة المصرية وجدت: "أن (٩١ %) من عينة الدراسة يهتمون إلى حد كبير بمتابعة جائحة كورونا عبر مواقع شبكات التواصل الاجتماعي، خاصة على الفيس بوك، وأن (٦٢ %) من أفراد العينة يثقون إلى حد كبير فيما ينشر على مواقع التواصل الاجتماعي، كما أن (٧٤ %) من العينة تعرضوا للشائعات والدعايات عبر

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

شبكات التواصل الاجتماعي حول جائحة كورونا وأن ٣٩% منهم يهتمون بمتابعة المعلومات الخاصة بالوفيات وعدد الإصابات اليومية" (جلال، ٢٠٢١، ص ١٩١١)، وهذه الوسائل بحد ذاتها تشكل ضغوطا على الانسان وتهدد استقراره النفسي الذي يبحث دوما عن الهدوء وراحة البال ، وتثير من قلقه وتوتره النفسي على الرغم من أهميتها ، والتوتر النفسي أمر شائع عرف وشخص منذ وقت ليس ببعيد، ولا يرتبط بعمر معين او بعاهة ، وقد وجد الباحثون أن التوتر يمكن أن يجعل الأفراد أكثر عرضة للمشاكل من الناحيتين الجسدية والنفسية، ويكون تأثير هذه الضغوطات والموترات على صحة الإنسان أكبر عندما تكون مزمنة ، ويصنّف الباحثون في علم النفس أنواع الضغوطات المسببة للتوتر إلى أربع فئات، هي: "الأزمات/الكوارث ،الأحداث الرئيسية في الحياة، المتاعب اليومية/الضغوطات الصغيرة ،الضغوطات المحيطة" (Pastorino & Doyle,2009,p18)، ويرى كانون (Canon1995) "ان استجابة الفرد للتوتر تأخذ عدة أبعاد فسيولوجية ونفسية ومعرفية وسلوكية، أطلق عليها ما اسمها استراتيجية- قاتل أو أهرب "Flight or Fight"- وهي استجابات تكيفيه كونها تمكن الفرد من الاستجابة سريعا" (Canon,1995,p90).

ويشار إلى مصطلح التوتر النفسي ، أحيانا بالإجهاد ، أو بالشد النفسي وأحيانا أخرى الضغط النفسي والذي هو بلا ريب يختلف نوعا ما عن التوتر النفسي الذي يتناوله الباحثون في علم النفس وفي بحثنا الحالي..كما جاء معنى التوتر النفسي باللغة الانجليزية بعدة مصطلحات هي:

Psychological tension , Psychological Stress , stressfulness

ويعرف الكثير من الباحثين مثل: (cox)، (french)، (lazaruse)، (mason)، (matheny)

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

أن التوتر النفسي :هو عدم التوازن بين المطالب المفروضة على الفرد كما يدركها، والمصادر المتاحة له (قدراته وامكانياته) لتلبية هذه المطالب كما يدركها (داود، ١٩٩٥ ،ص٣٦٧٤). فيما تعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association: "ارتياح او ضيق ينبع من توقع خطر ما ، يكون مصدره غير واضح ويصاحبه الخوف وعدد من التغيرات الفسيولوجية" (اليمني وعبد الخالق، ٢٠٠٤ ، ص١٢٦)

فالتوتر النفسي Psychological Tension .. كمصطلح نفسي يعد سلاح ذو حدين : ففي الوقت الذي يعد كونه حالة تهدد كيان الفرد، كلما اشتدت حدته وعرضا سلبيا ينهك صحته النفسية، وعرضا مهما من أعراض الاضطرابات النفسية على الاطلاق، فان أن قدراً من التوتر مطلوب وضروري للاستمرار في حالة تيقظ ونشاط...فالتوتر المعتدل يحفز الفرد على الحرص على الأداء والانجاز والنجاح والابداع ، وفي تقرير حديث في العام لمنظمة الصحة العالمية (WHO) ، World Health Organization ، أكدت فيه ان القليل من التوتر أمر جيد يمكن أن يساعدنا في أداء الأنشطة اليومية، الا ان الكثير من التوتر يمكن أن يسبب مشاكل صحية جسدية وعقلية، إن تعلم كيفية التعامل مع التوتر يمكن أن يساعدنا على الشعور بقدر أقل من الإرهاق ويدعم صحتنا العقلية والجسدية <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers>

بيد ان التوتر النفسي يزداد حدوثه في الفترات الانتقالية والحرجة من عمر الانسان لمواجهة الخطر كما بينت ذلك مدرسة التحليل النفسي مرارا ، ويعتبر أحد الظواهر النفسية التي تشكل تهديداً لحياة الأفراد والجماعات في العصر الحديث حيث يترتب على التوتر النفسي أضرار نفسية وجسمية و"تدني في مستوى الأداء وضعف التركيز، وقد أصبح التوتر النفسي مشكلة هذا العصر حتى سمي العصر الحالي بعصر التوتر، اذ تشير الإحصائيات في العالم إلى أن ٨٠% من الأمراض الحديثة ناتجة أساساً عن التوتر النفسي، وأن ٥٠% من الأفراد الذين يراجعون الأطباء هم يعانون بالدرجة الأولى من

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

التوتر، وأن ٢٥% من الأفراد يعانون من أحد أشكاله" (p3, 1993, Smith) ، وهو " أكثر مشاكل الصحة النفسية شيوعاً، وأبرز المشكلات الصحية على الصعيد العالمي، إذ بلغ عدد المصابين به في العام (٢٠١٨) أكثر من (٢٦٤ مليون شخص) ، وهو (سادس أبرز العوامل المسببة للوفاة على مستوى العالم)، كما جاء في تقرير لمنظمة الصحة العالمية WHO " ونشر في منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر "ويش" " wish" <https://www.wish.org.qa> فالالتوتر المزمن ونقص القدرة على التعامل مع ذلك الإجهاد يؤدي إلى تطوّر القضايا النفسية لدى الفرد كالاكتئاب والقلق" (Schlotz,2011,p80) ، وهناك أسباب مباشرة وأسباب غير مباشرة للتوتر النفسي، فالأسباب المباشرة : "تتمثل في زيادة متطلبات وضغوط الحياة اليومية ،أما الأسباب غير المباشرة فقد صنفها (شارلورت وناثان) إلى:

-المثيرات الانفعالية: تشمل المخاوف المرضية والقلق بأنواعه.

-المثيرات العائلية: تشمل سوء التوافق الزوجي، غموض الدور، والمشكلات الأسرية.

-المثيرات الفيزيائية: تشمل التلوث البيئي كالفوضى والتلوث.

-المثيرات الاجتماعية:التفاعل مع الناس والقلق الاجتماعي" (حداد ودحادة،

١٩٩٨،ص٥٤)

ومع تعدد مسميات التوتر وتعريفاته أرى ان أشد أنواعه تلك التي ترتبط بهواجس الموت بخاصة في أوقات الأزمات ، هذا الشعور الذي طالما حاول الانسان الهروب منه، او عدم التفكير به ، وذلك لما له من مشاعر مؤلمة ومؤثرة ومحبطة على النفس البشرية ، كون الموت هو: " حالة توقف الكائنات الحية نهائيا عن النمو والاستقلاب والنشاطات الوظيفية الحيوية مثل التنفس و الأكل والشرب والتفكر والحركة "(حسيبة ،٢٠٠٩،ص٢٠٩) والتي بلا ريب هي حقيقة ما برح يدركها كل شخص أينما كان ، في ظل هذا العالم غير الآمن ، فانشغل الناس بالتفكير بالموت غالبا اكثر من ؛ انشغالهم

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

وتفكيرهم بالحياة فارتفع منسوبه، مع تزايد الاخبار المتداولة عن خطر الاصابة بفيروس كورونا عبر البوابات الالكترونية ودعاياتها التي غالبا ما تكون غير مؤكدة ،خصوصا مع تزايد وفيات الأعزاء ؛ احد افراد العائلة او سماع وفاة احد الأقرباء او الأصدقاء ، واليوم وفي ظل هذا الظرف العصيب مع تفشي مرض فايروس كورونا كوفيد-١٩ الذي أخذ يهز مضاجع الجميع والذي من المؤسف تعاملت معه منظمة الصحة العالمية WHO بطريقة ليست على مايرام ، بتأخر اجراءاتها في التصريح بحالة الطوارئ العامة، أو تصنيفه بالجائحة نجد ان المشكلة ؛ تقامت وزادت من توتر وقلق الانسان على حياته ، فضلا عن ما يتعلق بتدابير السلامة الصحية المفروضة ضد انتشار الفايروس المتمثلة : بحظر التجوال الشامل، والتباعد الاجتماعي الذي قيد حركة الناس على المستوى الرسمي والشعبي ، واغلاق الحدود ، وتعليق رحلات الطيران ، والعزلة الاجتماعية، وآثارها النفسية والاجتماعية والاقتصادية على الفرد والمجتمع ، فأضحى التوتر المرتبط بالموت "شعور يهيمن على الفرد بأن الموت يتربص به حيثما كان واينما اتجه في يقظته ،ومنامه ،في حركته ،وسكونه الامر الذي يجعله حزينا محصورا متوجسا من مجرد العيش على نحو الطبيعى"(شقير،٢٠٠٣،ص٧) ، ناهيك عن مشكلة الوصمة الاجتماعية،المرتبطة بالمرض بتوجيه اللوم والنبد لبعض الناس الآدميين، بسبب تعرضهم لجائحة وبائية تعصف بحياة آلاف البشر بلا هوادة بما في ذلك مجتمعنا العراقي الذي يعاني أصلا من ضعف الامكانيات الصحية والوقائية والمادية ...

وجدير ان نذكر ان الجائحة ؛ تلك التي تنتشر بين البشر في مساحات كبيرة في قارة مثلا ، أو قد تنتسج لتضم كافة أرجاء العالم ، وتتميز عن الوباء الذي هو أيضا واسع الانتشار، لكنه مستقر وممكن معرفة عدد الأفراد الذين يمرضون بسببه، وعليه يستبعد من الجائحة ؛انفلونزا النزلات الموسمية المتكررة للبرد وغيرها ، وقد ظهر عبر التاريخ العديد من الجوائح مثل : الجدري، والسيل ، وجائحة الطاعون التي تعد أحد أكثر الجوائح تدميرا، فيما تشتهر في العصر الحديث جائحة فيروس نقص المناعة المكتسبة او الأيدز، وجائحة إنفلونزا الخنازير ٢٠٠٩، وجائحة فيروس كورونا(SARS-CoV-2) او ما يسمى

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

بالفايروس المستجد ((Covid-19 محور بحثنا الحالي ، الذي يعد: جائحة عالمية مستمرة حاليًا لمرض فيروس كورونا كوفيد-١٩، سببها تفشى للمرة الأولى في مدينة ووهان الصينية في أوائل شهر ديسمبر عام ٢٠١٩، وأعلنت فيما بعد منظمة الصحة العالمية تحول الفاشية إلى جائحة يوم ١١ مارس من العام ٢٠٢٠، إذ أبلغ عن أكثر من ١٢,٥٠٠ مليون إصابة بكوفيد-١٩ في أكثر من ١٨٨ دولة ومنطقة حتى تاريخ ١١ يوليو عام ٢٠٢٠ ، وتضمن أكثر من ٥٦٠.٠٠٠ حالة وفاة، وهو فايروس ينتقل بالدرجة الأولى عند المخالطة للصيقة بين الأفراد، وغالبًا عبر القطيرات التنفسية الناتجة عن السعال أو العطاس أو التحدث" <https://ar.wikipedia.org/wiki> . وفي العراق انتشرت هذه الجائحة ابتداءً من يوم ٢٤ شباط ٢٠٢٠ في مدينة النجف، عندما فحصت عينة من دم طالب دين إيراني الجنسية، يدرس في العراق ، الا ان الاعلان الرسمي عن حظر التجوال الشامل تم في يوم ١٧ آذار من العام نفسه على كافة مرافق الحياة، وقد أدرك الباحث أهمية وفداحة الحدث وما يتعلق به من جوانب نفسية فشرع بدراسة الدعايات الالكترونية وعلاقتها بالتوتر النفسي في ظل هذا الظرف العتيد ... واستنادا لكل ما تقدم يمكن تلخيص الأهمية والمشكلة بالنقاط الآتية :

-للدعايات الالكترونية المصاحبة للأزمات آثار كبيرة على المجتمع منها :

*أثر نفسي ، كونها تبث الخوف والذعر والتوتر في نفوس الافراد ، وتضعف المعنويات.

*تأثير معرفي: تعمل الدعايات على تشويه المعارف والتشكيك في مصادرها، واتخاذ الافراد لقرارات شخصية خاطئة .

*تأثير اجتماعي: تعمل الدعايات على تفكك المجتمع وتخلخله، وترزعزع الثقة في الثوابت والأسس المجتمعية ، وانحراف الكثير من الشباب .

-عندما تشتد الازمات وتهدد حياة الانسان في صراعه من اجل البقاء ،فان تأثير ودمار الازمات يشتد ويتضاعف اذا ما اضيفت لها الدعايات وتفاعلت معها.

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

-للدعايات الالكترونية نوايا واهداف ربما لا يدركها البعض ،وبخاصة التي تصاغ بوسائل الكترونية جذابه ومغرية على شكل؛ فيديوهات او صور او رسوم كاريكاتيريه وما شابه ، او بصيغة فكاهة ظاهرها للتسلية وباطنها مدمر .

-كلما زاد قلق الانسان من؛ الاحداث او الاوبئة المهددة لكيانه كلما زاد من توتره النفسي وكلما زاد تصديقه للدعايات كونه يبحث عن أي وسيلة لتهدئة توتراته العاطفية والنفسية ، بخاصة عند تكرارها في الوسط الاجتماعي .

-ان التوتر النفسي ؛هو أبرز الظواهر النفسية السلبية المصاحبة للإنسان منذ ولادته حتى مماته.. ولا يوجد انسان في هذ الكون لم يتعرض للتوتر، في مرحلة من مراحل حياته.

-ان أشد أنواع التوتر تلك التي ترتبط بهاجس الموت المرتبط بجائحة خطيرة ، وآثارها المؤلمة، والمحبطة للنفس البشرية...

-يصاب بعض الناس بالتوتر النفسي بغض النظر عن أعمارهم ،وان كانت نسبته أعلى عند كبار السن ، والمصابون بأمراض مزمنة او خطيرة...

-يزداد منسوب التوتر النفسي زيادة مضطردة بين أفراد المجتمع تبعا لوفاة أحد أفراد العائلة والاقرباء او الاصدقاء ،وبخاصة في زمن الكوارث والحروب والوبئة ،وما يلاحظ اليوم في ظل جائحة مرض فايروس كورونا.

-في ظل جائحة كورونا أصبح و أمسى الانسان في مجتمعنا يخشى (الوصمة الاجتماعية) ربما أكثر من خشيته من الاصابة بالجائحة ذاتها..

-يميل بعض المصابون بفايروس كورونا الى إخفاء اصابته بالفايروس ربما لجهله او لأنانيته فلا يحجر نفسه ،وبخاصة في مشاركته ؛ بالمناسبات الاجتماعية ،والمراسيم الدينية، والاعياد ، مع الاستهانة بالإجراءات ،والارشادات الصحية .

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

-ان حظر التجوال الشامل المفروض والتباعد الاجتماعي ، ومكوث الناس في بيوتهم شبه العاطلين عن العمل جعل ارتباطهم الوحيد بالعالم الخارجي هو عبر منافذ وسائل الانترنت..

-ان تضارب المعلومات وكثرتها حول هذه الجائحة ، وأخطارها، وضحاياها جعلت الانسان لا يميز بين الحقيقة والخيال بفعل الدعايات الالكترونية...

أهداف البحث Research Objectives:-

- ١- الكشف عن تقبل الدعايات الالكترونية لدى أفراد عينة البحث.
- ٢- الكشف عن الفروق في تقبل الدعايات الالكترونية تبعاً لمتغير الجنس.
- ٣- الكشف عن متغير التوتر النفسي لدى أفراد عينة البحث .
- ٤- الكشف عن الفروق في متغير التوتر النفسي تبعاً لمتغير الجنس.
- ٥- معرفة العلاقة بين متغير التوتر النفسي والدعايات الالكترونية.

حدود البحث Research Limitation:-

يتحدد البحث الحالي بموظفي وموظفات جامعة النهدين المستمرون بالخدمة الوظيفية من حملة شهادة البكالوريوس للعام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١ في ظل جائحة كورونا كوفيد-١٩.

تحديد المصطلحات Definition of The Terms:-

تعريف الدعاية : The Propaganda

عرفتها دائرة المعارف الأمريكية (American Encyclopedia):

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

بأنها جهود يتوفر فيها عامل التعمد والقصد في العرض والتأثير وهي جهود منظمة مقصودة للتأثير في الغير وفق خطة موضوعة مسبقاً لإقناعه بفكرة أو سلعة أو رأي بهدف تغيير سلوكه وتعتمد إحداث تأثير على الآراء والاتجاهات والمعتقدات على نطاق واسع عن طريق الرموز والكلمات والصور وإيماءاتها المختلفة ، ولهذا التأثير المتعمد جانبان : جانب إيجابي يهدف إلى غرس بعض الآراء والاتجاهات ، وجانب سلبي يعمل على إضعاف أو تغيير الآراء والاتجاهات الأخرى (بكري، ٢٠٠٤، ص ٦٠)

عرفها ليونارد دوب L.W.Doob2005:

هي "محاولة التأثير في الشخصيات و السيطرة على سلوك الأفراد في مجتمع ما ، في وقت معين لتحقيق أهداف تعتبر غير علمية أو مشكوك في قيمتها" (العباد الله، ٢٠٠٦، ص ١٦-١٩).

عرفها كورت ليفين Kurt Lewin

"مؤشر سلوكي عن الحالة النفسية للفرد وفقاً للمجال النفسي الذي يعيشه ويحيياه ، ناتج من تفاعله مع البيئة" (الكبيسي، ١٩٩٠، ص ٨٨).

تعريف الدعاية الالكترونية : Electronic Propagandas

عرفتها الدعاك 2017 : "كل خبر او معلومة او محتوى رقمي ، يتداول من خلال البيئة الالكترونية ، وتطبيقات الانترنت الاجتماعية مثل تويتر، فيس بوك ، سناب شات، تيك توك وغيرها.. للتأثير على الرأي العام " (الدعاك، ٢٠١٧، ص ٣).

التوتر النفسي: psychological Tension

عرفه ابن منظور 1956 " أشد وتوتر عصبه أي أشد فصار مثل الوتر ، ومنها وتر القوس أي جعل لها وتاراً ، ووترها أي أشد وترها ، وتوترت عروقه " (ابن منظور، ١٩٥٠، ص ٢٧٨) .

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

عرفه فرويد **Freud Sigmund,1963** : "حاله من الضيق والكدر تصيب الانسان، فيبدو متشائماً متوجساً و يشكك في كل أمر يحيط به و يخشى أن يصيبه منه ضرر بسبب الصراع الناتج من مكونات الشخصية وضعف دور الأنا Ego" (Freud,1963,97).

عرفه ليفي لينارت **Lennart Levi,1995** : "هو حاله من الإحساس العام باختلال التوازن الإنفعالي ، يصاحبها استعداد من جانب الفرد لتغيير سلوكه" (ليفي ، ١٩٩٥، ص٩).

تعريف الجائحة **pandemic** بحسب قاموس أوكسفورد :هي "وباء ينتشر على نطاق شديد الاتساع يتجاوز الحدود الدولية، مؤثراً - كالمعتاد - على عدد كبير من الأفراد، والجوائح قد تؤثر على البيئة والكائنات بشكل عام " (Dictionary Oxford,2008,p99).

تعريف فايروس كورونا **Corona virus** "فايروس كورونا يعود الى اللاتينية (corona) ويعرف اختصاراً (Cov) وتعني التاج أو الهالة، حيث يُشير الاسم إلى المظهر المميز لجزيئات الفيروس (الفيرونيات)، الذي يظهر عبر المجهر الإلكتروني، حاملاً خلا من البروزات السطحية، مما يظهرها على شكل تاج الملك أو الهالة الشمسية، وهي مجموعة من الفيروسات تُسبب أمراضاً للثدييات والطيور، وتسبب في البشر عدوى في الجهاز التنفسي تتضمن الزكام وعادةً ما تكون طفيفةً، ونادراً ما تكون قاتلةً مثل المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة " <https://ar.wikipedia.org/wiki>

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

الفصل الثاني : الاطار النظري Theoretical frameworks :-

النظريات المفسرة للدعاية :

نظرية المجال النفسي Psychological field theory:

"أن الفكرة الأساسية لنظرية المجال ل كورت ليفين Kurt Lewin تتلخص بان السلوك الإنساني يعتمد على البناء الكامل للمجال النفسي، وان السلوك هو مؤشر لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها أي أنه مؤشر لحياته منذ لحظة الولادة حتى الممات" (الكبيسي، ١٩٩٠، ص٨٨).

وتبعاً لنظرية المجال، و"في الجو المشحون بالعواطف والانفعالات المتصلة بالكوارث والحروب وأعمال العنف والابوئة ، كثيراً ما تنتشر الدعايات لاسيما الاندفاعية منها بين الناس انتشار واسعاً وقت بالغ القصر.. فهي تعكس حركة الرأي العام ومن ثم تؤثر في مسار السلوك العام للأفراد." (نصر، ١٩٦٧، ص٣٣٥) بحيث "يصير الوسط او المجال النفسي الذي يعيش فيه الفرد قد تشيع بمفهوم معين لابد وان يقود إلى نتيجة محددة " (ربيع، ١٩٨٩، ص٣٣٩).

و"قد يحاول الشخص الذي يقوم بنقل الدعايات ونشرها أن يعبر عن شعور الآخرين من خلال مشاركتهم في إحساسهم وعواطفهم وما يجول في نفوسهم من مشاعر، ولتخفيف توتره العاطفي تجاه حدث معين، محاولاً إيجاد من يبادل له الشعور، بما يجعله يشعر بشيء من الأمن والثقة ، لاسيما في الموضوعات ذات الأهمية، بحياته أو طموحاته الشخصية" (سعيد، ١٩٦٧، ص٦٨) واستناداً لما تقدم لابد من وجود ظروف ملائمة لنجاح أي دعاية "ويقصد بالظروف النواحي الاجتماعية والنفسية والسياسية والاقتصادية والقلق الناجم عن الخوف واليأس والتوترات الانفعالية رغم أهمية الإسقاط النفسي والتوقع المثير أو الإحياءات" (الداقوقي، ١٩٩٠، ص١٠٤).

نظرية الدعم السلوكي: Behavioral support theory

ترتبط هذه النظرية باسم هوفلاند (Hovland) وزملائه في جامعة ييل (Yale)، ووفقاً لهذه النظرية فان هناك ثلاث عمليات مهمة في تعلم أي اتجاه نحو الاشياء المهمة في الحياة هي: الانتباه (Attention)، والفهم والاستيعاب (Comprehension) والقبول (Acceptance) وفي موضوع الدعاية يؤكد هوفلاند أن يمكن وصفها بأنها دليلاً للرأي العام، يمكن أن تحدد مظاهرها أيضاً في العادة بثلاثة أشكال هي:

- "الانتباه أو (إعداد الذهن): لموضوع الدعاية.. فعند انتشارها تحاول ان تعد أذهان الناس و تكون قصيرة واضحة سهلة الفهم والإلقاء وتستخدم القليل من الكلمات والتفصيلات.

- أما الفهم والاستيعاب مع التركيز على الحدة ، اذ أن تصبح الدعاية حادة بعد محاولة فهمها جيداً ، واختيار بعض التفصيلات القليلة من موضوع الدعاية مع الإلحاح عليه ، وغالباً ما تكون هذه التفصيلات ذات أهمية بالنسبة للشخص الذي ينقلها .

أما ظاهرة (القبول والاستيعاب): عندما يهضم الأفراد عناصر الدعاية التي تدخل في تفكيرهم ، تصبح أكثر تماسكاً وقبولاً لعقيدة الناس، كما تعبر عن نفسها على شكل انعكاس لعواطف الشخص والأمور التي يتحيز لها" (warren, 1973, p.115).

نظرية التعرض الانتقائي Selective Exposure Theory :

هي نظرية في مجال علم النفس صاغها Defleur, Melvin L, 1993 تستخدم كثيراً في مجال أبحاث الإعلام والتواصل، وتركز على ميل الافراد إلى تفضيل المعلومات التي تتفق مع وجهات نظرهم الموجودة مسبقاً واجتناب المعلومات التي تنافي ذلك ، وأن الإنسان لا يستوعب ولا يعي ولا يدرك جميع الرسائل التي يستقبلها مجتمعه، انما يدرك فقط الرسائل التي تحتوي على مواضيع تهمة وتلبي حاجاته النفسية وبالتالي تؤثر فيه رسائل إقناعيه معينة دون أخرى ،كما يؤكد ديفلير أن الرسالة الإقناعية، هي تلك التي

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

تتميز بخصائص جديدة بتبديل أو تحويل الوظيفة السيكلوجية للفرد على نحو يجعله يستجيب الى موضوع الإقناع، بحيث تؤدي الى علاقة ديناميكية سيكلوجية بين العمليات الداخلية الكامنة والسلوك العلن(مصباح، ٢٠١٠ ، ص ٨٠).

النظريات المفسرة للتوتر النفسي:

نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory :

تعد نظرية سيجموند فرويد Freud Sigmund هي أولى النظريات التي طرحت موضوع القلق والتوتر النفسي ، مشيرا الى ان "هناك صراع دائم بين مكونات الشخصية الثلاثة : (الهو Id ، الأنا Ego ، الأنا الأعلى Ego Super وحدد لكل مكون دوره في نمو الشخصية وتفاعلها، وهي قوى داخلية تشكل القوى الدافعة للسلوك ،وان هذا "الصراع يسبب للانسان كثير من الضيق والكدر، و يبدو دائما متشائما متوجسا ويشكك في كل أمر يحيط به و يخشى أن يصيبه منه ضرر وهو السبب الرئيسي الذي يؤدي الى التوتر النفسي... كون الصراع الحاصل بين مكونات الشخصية السابقة يضطر الأنا لكبت الدفاعات غير الملائمة، أو المتعارضة ..، اذ ان الأنا هو المسؤول الاول عن توفير الأمن النفسي للفرد والحفاظ عليه من الشعور بالقلق والتوتر او التهديدات الداخلية والخارجية" (Freud,1963,97) ،و يبدو الشخص المتوتر الاعصاب فاقد الثقة بنفسه مترددا عاجزا عن البحث في الامور، ويفقد القدرة على تركيز الذهن، و لذلك يصعب عليه أحيانا أن يفهم ما يدور حوله فهما واضحا" (فرج، ٢٠٠٩ ،ص١٢٧) فنظرية التحليل النفسي، تنادي بأن سلوكيات الإنسان مدفوعة بقوى داخلية تتسبب في الصراع الداخلي ، ماينتج عنه حدوث توتر وضغط... ويرد فرويد السلوك الى دوافع أوليه هي الغرائز والتي لايمكن تحليلها الى ابسط منها، وان الغرائز جميعها تهدف الى خفض التوتر او التهيج الى حدها الأدنى وصولاً الى القضاء عليها تماماً في نهاية المطاف، كون غرائز الانسان تشكل (نظام من الطاقة) (Freud, 1930,p89)وهي المسؤولة عن سلوكه اذ تنشأ اثر الهياج او التوتر في بدنه ثم تتحول بعد ذلك الى أماكن مختلفة ،فان أعيقت هذه الطاقة

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

في مكان ما ، فقد تتجه الى مكان اخر لتجد لها منفذا ليحدث فيه التفريغ او التنفيس ،ذلك ان حبس هذه الطاقة وعدم السماح لها من التفريغ ،ربما يولد كبتا ، وهو الأمر الذي يؤدي الى التوتر (حسن، ٢٠٠١، ص٣٤٦) ، وفي هذا السياق يرى أنصار مدرسة التحليل النفسي مثل (ايريكسون Erikson, 1973) : أن التوتر النفسي ينتج عن الطريقة التي تحل بها الأزمات المرافقة لمراحل النمو النفسي والاجتماعي لان هذه الأزمات تكون نقاطاً مهمة في حياة الفرد ، واذا ما استمر التوتر او حل بطريقة غير مرضية فأن ذلك سيؤثر على نمو الذات بطريقة سلبية ،أما اذا عولج وحل بطريقة مرضية فتنمو الذات ويتمتع الفرد بحالة من الاتزان النفسي (قحطان ، ٢٠٠١، ص٤٥).

النظرية السلوكية: Behavioral Theory

يرى جورج واطسون (John B. Watson 1958) الرائد الأول للمدرسة السلوكية: إن الدراسة الصحيحة لعلم النفس هي الدراسة الموضوعية للسلوك فيما يقوله الإنسان ويفعله في حالة الوعي (Watson, 1972, p.78)، ويعد أصحاب المدرسة السلوكية أن سلوك التوتر شأنه شأن أي سلوك اجتماعي آخر يمكن أن يكتسب من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي والإجرائي، فالسلوك الشاذ بحسب بافلوف (Bavlov 1936) ما هو إلا تعبير عن خطأ مزمن في عمليات التطبع الشرطي ، وان نمو السلوك السوي والشخصية وتطورهما، يعتمد على عمليات التمرين والتعود في الصغر...، اما سكينر (Skinner 1953)) فيرى ان السلوك يتشكل تدريجيا، كما يشكل النحات كتلة الطين ،من خلال أنموذج التعلم المسمى الاشتراط الإجرائي Opevant Conditioning الذي يجري من خلال تعزيز استجابات محددة دون غيرها تظهر لدى الفرد تلقائيا، لكي يتم تحويل سلوكه باتجاه محدد، أي تقريبه بشكل متتالي من الشكل النهائي للسلوك المطلوب Lott & (Lott, 1968, p.264). وبذا فهما متفقان في دور البيئة في تشكيل السلوك مع واطسون ، وتُعد كل من نظرية التعلم الكلاسيكي لبافلوف (Bavlov, 1936) ونظرية التعلم الإجرائي لـ هل وسكينر ((Hull, 1929، Skinner, 1938)) ذات دور هام في اكتساب

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

أي سلوك جديد من خلال عمليات الترابط والتدعيم المختلفة ،فالتعزيز الإيجابي يعزز من السلوك المرغوب فيه ويتكرر في المواقف المتشابهة، أما التعزيز السلبي فيعمل على إضعاف السلوك غير المرغوب فيه، فيغير الأفراد في سلوكهم كي يتجنبوا القلق والتوتر والخوف من العقاب (النشواني، ١٩٨٤، ص ٤٨١)، وبذلك فإن أصحاب النظرية السلوكية يؤكدون على ؛ أن السلوك المتوتر تم تعلمه من البيئة بمعنى ، أن التوتر ينشأ بسبب الفشل في تعلم واكتساب سلوك معين، أو تعلم أساليب سلوكية غير مناسبة، أو الصراع الذي يعيشه الفرد بسبب ضرورة قيامه بمهام معينة ،أوتخاذ قرارات يصعب عليه اتمامها (الحميري، ٢٠١٧، ص ٣٣٧-٣٥٢).

وفي هذا السياق يشير Halgin 2005 أن التوتر ما هو الا نزوع او (استعداد) سلوكي مكتسب لدى الفرد (Acquired behavioral disposition) يعتمد بصورة اساسية على خبرته السابقة ويسهم في تكوين نظريته الخاصة الى العالم ، وانه موقفي بطبيعته ، ويعتمد بصورة اساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد" ، كما "يعتبر جزءا طبيعيا للتجربة الانسانية ويعتبر في حد ذاته طبيعيا، على ان لا يكون سمة ملازمة لشخصية الفرد ويشكل اعاقا لأدائه " (Halgin, 2005,p55).

مناقشة النظريات : بعد الاطلاع على النظريات التي تهتم البحث ، لوحظ ان في التعرض للدعايات الالكترونية أن نظرية المجال النفسي.. تؤكد على ان السلوك الإنساني يعتمد على البناء الكامل للمجال النفسي الذي يحسه الفرد ويشعر به ويعيشه هو في البيئة التي تحتضنه دون غيره وسلوكه نتائج لهذا التفاعل ،ويتأثر مجاله النفسي بشكل كبير بالجو المشحون بالعواطف والانفعالات المتصلة بظروف الأزمة لاسيما تلك التي تشبع حالته العقلية والعاطفية، وهي تتفق مع أفكار نظرية التعرض الانتقائي بان قبول الدعاية يعتمد على ميل الافراد في تفضيل المعلومات التي تتفق مع وجهات نظرهم وأن الإنسان لا يستوعب ولا يعي ولا يدرك جميع الرسائل التي يستقبلها مجتمعه، انما يدرك فقط الرسائل التي تحتوي على مواضيع تهمة وتلبي حاجاته النفسية ،

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

وان النظريتين السابقتين تتناغمان كل منهما مع أفكار هوفلاند في تأكيده على الاتجاهات النفسية للفرد وميوله، في قبول او رفض الدعاية ، فعندما يتعرض الأفراد للدعاية وتدخل في تفكيرهم تصبح اكثر قبولاً لعقيدتهم ، وتشكل انعكاس لعواطف الشخص والأمور التي يتحيز لها.

أما فيما يتعلق بالتوتر النفسي نجد ان نظرية التحليل النفسي: ترى ان "هناك صراع دائم بين مكونات الشخصية الثلاثة: (الهو Id ، الأنا Ego ، الأنا الأعلى Ego Super)، وان هذا الصراع هو السبب الرئيسي الذي يؤدي الى التوتر النفسي..وان الأنا هو المسؤول الاول عن توفير الأمن النفسي للفرد والحفاظ عليه، والنظرية تنادي بأن سلوكيات الإنسان مدفوعة بقوى داخلية تتسبب في الصراع الداخلي بين مكونات الشخصية التي تسبب حدوث التوتر، فهذه النظرية أرجعت دوافع السلوك إلى اللاشعور وأغفلت مسؤولية الفرد عن سلوكه المضطرب ودونما اهتمام كبير بالبيئة ومتطلباتها. في حين تؤكد المدرسة السلوكية على البيئة في تشكيل السلوك وأن سلوك التوتر شأنه شأن أي سلوك اجتماعي آخر يمكن أن يكتسب من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي والإجرائي.

ومن خلال ما تقدم أرى: أن الفضاء الالكتروني الذي نعيشه اليوم بكل تفاصيله بما في ذلك الدعايات الالكترونية أخذ له مأخذاً من تفكيرنا ، اذ لا يمكن للفرد ان يصمم حواسه عما يجري حوله في هذا العالم الرقمي المتنامي المذهل، وان التوتر هو رد فعل نفسي او استجابة للتأثيرات والضغط والاحتياجات، كما يراها الشخص نفسه ، وتزداد تداعياته على شخصية الانسان وسلوكه كلما أنشغل به وطالت فترات وقوعه.

الدراسات السابقة Previous studies:

دراسة (Kimmel& Keefer, 2000) : "الارتباط النفسي بين قبول الدعاية عن الايدز وانتقال المرض هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين كثرت الدعايات عن مرض الايدز وسعة انتشار هذا المرض وما يصاحبه من توتر ، وتوصلت الدراسة الى ان

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

خطورة المرض أدت الى سرعة انتشار الدعايات عن طريق شبكة الانترنت ،وان الخلفية المعرفية للفرد هي التي تحدد ما ان كان سلوكه تجاه الدعاية سيكون الرفض اوالتصديق حيث تولد الافكار والعواطف والمشاعر تجاه الحدث وبالتالي تؤثر في السلوك والاتجاه".

دراسة علي (2005) والتي استهدفت بناء اختبار لقياس التوتر النفسي لدى طلبة الصف الأول في جامعة الموصل للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ واقتصرت عينة البحث الأساسية على اربع مجموعات من الطلبة في كليتي التربية الأساسية وعلوم الحاسبات بواقع (٢٥) طالبا وطالبة لكل مجموعة ،اما أداة البحث،فقد قام ببناء اختبار لقياس التوتر النفسي، وأظهرت النتائج :ان الطلبة يتمتعون بمستوى من التوتر أعلى من المستوى الاعتيادي ،كما ان مستوى التوتر لدى طلبة علوم الحاسبات اعلى من مستوى التوتر لدى طلبة التربية الأساسية كما تبين أن مستوى التوتر لدى الطالبات في كلية التربية الأساسية اعلى من مستوى التوتر لدى الطلاب في الكلية نفسها .

دراسة جان وياب: 2010 Chan&Yab التوتر وعلاقته بمتغيرات العمر والجنس والتدين والجنس وهي دراسة "أجريت في ماليزيا على عينة من أعمار تتراوح بين (١٧-٧٠) سنة باستخدام مقياس تمبلر Templer، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين اجابات المتدينين وغير المتدينين ،كما اظهرت ان مستوى التوتر يزداد مع تقدم العمر وان التوتر لدى الاناث أعلى من الذكور " .

دراسة (2020) عاشور وهدفت الدراسة الى معرفة "التماس الجمهور المصري للمعلومات المتعلقة بكوفيد ١٩ عبرمواقع التواصل الاجتماعي الالكتروني وعلاقته بالمناعة النفسية لديهم " فرصدت دوافع ونوع ومستوى المعرفة التي تم تحقيقها من خلال مواقع التواصل الاجتماعي لمعرفة درجة إسهامها في رفع المناعة النفسية لدى عينة الدراسة البالغة (٣٥٨) ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج : جاء الترتيب الأول بالنسبة للمواقع والشبكات التي تعرضت لها عينة الدراسة أثناء كوفيد - ١٩ من نصيب "الواتس آب" حيث حصل على وزن نسبي (٤٣.٩٠) ،(يليه في الترتيب "الفيس بوك" بوزن نسبي (٤٥.٨٣))

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

ثم "اليوتيوب" بوزن نسبي (٧٤.٧٣) ، كما أكدت الدراسة (وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين استخدام الجمهور المصري لمواقع وشبكات التواصل الاجتماعي حول فيروس كورونا ، والمناعة النفسية). **دراسة Azad** (2020) **Shokri**، وهدفت الدراسة الى معرفة علاقة مواقع التواصل الاجتماعي بالضغط النفسية لدى الجمهور الإيراني، وبينت النتائج: زيادة حدة الضغوط النفسية المرتبطة بالخوف والقلق والتوتر والرعب نتيجة زيادة أخبار الوفيات الناتجة عن تفشي فيروس كورونا كوفيد-١٩.

دراسة Rajvikran Madurai, (2020) التي اهتمت برصد استراتيجيات الاتصال المستخدمة في مواجهة فيروس كورونا، من خلال مسح عينة قوامها (٨٥٦) فردا من الجمهور الهندي، وتوصلت إلى استخدام منظمة الصحة العالمية لاستراتيجية النشر المكثف للمعلومات والدعاية عبر المنصات الالكترونية لتوعية الجمهور بجائحة كورونا، واعتماد المنظمة على استراتيجية الصدمة لبث حالة من الخوف المشوب بالقلق والتوتر لدى الجماهير للالتزام بالإجراءات الوقائية والاحترازية من الفيروس، وكشفت الدراسة اعتماد أفراد العينة بشكل أساسي على الهاتف المحمول وتطبيقات الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي

دراسة الفايز (2020) وهدفت الدراسة الى قياس ومعرفة العلاقة بين اعتماد طلبة الجامعات على وسائل الإعلام الجديد (منصات وشبكات الانترنت) في استقاء المعلومات والأخبار عن فيروس كورونا واندماجهم الأكاديمي، وأجريت على عينة من طلبة الجامعات الحكومية والخاصة قوامها (٤٥٠) فردا من كلا الجنسين ، وتوصلت إلى أن ٩٩.٣% من أفراد العينة تعرضوا لوسائل الإعلام الجديد في الحصول على معلومات فيروس كورونا، واتضح وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين اعتماد الطلاب على وسائل الإعلام الجديد والاندماج الأكاديمي، وهناك فروق داله إحصائيا لصالح الذكور مقابل الإناث.

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

دراسة فودة (2020) التي استهدفت رصد وتحليل وتفسير اعتماد طلبة الجامعة المغتربين في مصر على المواقع الإلكترونية نحو المتابعة الإعلامية لجائحة فيروس كورونا المستجد وتقييمها لقرارات مكافحته، مستخدمة الاستبانة الإلكترونية في جمع البيانات على عينة قوامها (٤٠٠) فردا تم اختيارهم باستخدام عينة كرة الثلج الشبكية، وأظهرت النتائج : تصدر موقع اليوم السابع الإخباري على الفيس بوك، بنسبة ٩٠ % ممن تابعوا جائحة كورونا عبر المواقع الإلكترونية، وجاء من أهم دوافع اعتماد الطلاب الوافدين -المغتربين لعينة الدراسة على المواقع الإلكترونية "معرفة أسباب الوقاية اللازمة"، وجاء على رأس القرارات والتدابير التي اتخذتها الدولة للحد من مكافحة فيروس (كوفيد- ١٩) في المواقع هو تعليق الدراسة بالمدارس والجامعات.

دراسة Antonio J. Rodríguez, et.al, 2020 وهدفت الدراسة الى التعرف على مستويات الخوف والتوتر العصبي خلال فترة حظر التجوال للجائحة، وطُبقت على عينة قوامها (٦٤٠) فرد من الجنسين من طلبة المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الامريكية، ممن تتراوح اعمارهم بين (١٨-٤٧) عام، وأظهرت النتائج ان:أفراد العينة لديهم مخاوف وتوتر، ويشعرون بالملل نظرا للتباعد الاجتماعي المفروض على المجتمع ، وأن الإناث أكثر عرضة للتوتر من الذكور، وأوصت الدراسة بأهمية وجود برامج توعوية لتوعية المجتمع و تدعيم الصحة النفسية خلال فترات الأزمة للتخفيف من أعراض التوتر والقلق والخوف لدى المواطنين.

الفصل الثالث : منهجية البحث Research Methodology:-

أولاً: مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث الحالي من موظفي جامعة النهرين المستمرون بالخدمة الوظيفية للعام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١ والبالغ عددهم (١٥٣٠) موظف وموظفة.

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

ثانياً: عينة البحث: اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة ،مع حرص الباحث أن تكون عينة ممثلة للمجتمع فبلغ حجمها (١١٠) مائة وعشرون موظف بواقع (٥٨) ذكر و(٥٢) أنثى.

ثالثاً: ادوات البحث: لغرض تحقيق أهداف البحث تم صياغة فقرات وبناء مقياسان لمتغيري البحث (الدعاية الالكترونية، التوتر النفسي) تتوفر بهما شروط بناء المقاييس العلمية من صدق وثبات وموضوعية وقدرة على التمييز .. وقد مرت عملية بناءهما بسلسلة مراحل هي:

١- قام الباحث بتحديد تعريف ل (الدعاية الالكترونية) للمتغير الاول ، وآخر ل (للتوتر النفسي) وعلى وفق وجهتي نظر: نظرية المجال النفسي والتحليل النفسي اللتان تنبأهما الباحث في تفسير نتائج البحث.

٢- بناء مقياس للدعاية الالكترونية تألف من (٢٢)، ووضع امام كل موقف خمسة بدائل على وفق اسلوب ليكرت (Lekirt) هي : (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، (ملحق/ ١) .

٣- بناء مقياس للتوتر النفسي تألف من (١٨) موقفاً ووضع امام كل موقف خمسة بدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً ، أبداً)، (ملحق/ ٢) .

رابعاً : صلاحية الفقرات للمقياسين : "لغرض التأكد من صلاحية الفقرات لكل مقياس ينبغي التحقق من صدق الادوات ، بعرضها على مجموعة من الخبراء المختصين بتقويم صلاحية الفقرات للتأكد من قياس السمة التي وضعت من اجلها" (Ebel ,1972, p222) واستناداً الى ذلك عرضت فقرات المقياسان بصيغتهما الاولى على مجموعة من الخبراء (١٦) مختص في علم النفس والقياس النفسي لإصدار حكمهم على مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياسان ، او عدم صلاحيتهما ، بصيغة الاستمارة

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

الالكترونية ، اذ تم استخراج النسبة المئوية لكل فقرة فتم استبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر .

خامسا : تم تصحيح المقياسان: فاستبقيت (٢٢) موقف لمقياس الدعاية الالكترونية من أصل (٢٦) موقف حددت بدائل الاجابة وفقا لإسلوب ليكرت Likert ذو الاسلوب الخماسي : دائما ، غالبا ، نادرا ، أحيانا ، أبدا ، يقابلها سلم درجات للفقرات الايجابية (١،٢،٣،٤،٥) ولل فقرات السلبية (١،٢،٣،٤،٥)، وهكذا الحال مع مقياس التوتر النفسي والمؤلف من (١٨) موقف

سادسا : مؤشرات الصدق Indexes Validity الصدق هو "خاصية سيكومترية والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل جيد" (Stanly & Hopkins, 1972, p101)، وقد أستخرج للمقياسين الحاليان الصدق الظاهري Face-Validity ، اذ تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقرات كل مقياس على مجموعة من الخبراء .

سابعا : تحليل الفقرات Items Analysis:

أ. أسلوب المجموعتين المتطرفتين .. (Contrasted Groups).

بعد تصحيح استمارات العينة التي بلغت (١١٠) استمارة على وفق الأوزان المعطاة تم تحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها المبحوث ثم رتبت درجاتهم تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة واعتماد ٢٧% من الاستمارات العليا ومثلها من الاستمارات الدنيا بوصفها افضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات، وطبق الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل موقف من المواقف لمقياس الدعاية الالكترونية المؤلف من (٢٢) موقف و لمقياس التوتر النفسي المؤلف من (١٨) موقف، وبعد ان حللت مواقف كل مقياس باستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

بين المجموعتين العليا والدنيا، قورنت القيمة التائية المستخرجة لكل منها مع القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦)، فعدت المواقف التي حصلت على قيمة تائية أكثر من الجدولية مميزة لكونها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١.٣٤) وبذلك فأن جميع مواقف المقياسان مقبولة على وفق هذه الدلالة وأدناه الجدول (١) لمقياس الدعاية الالكترونية، والجدول (٢) لمقياس التوتر النفسي

جدول (1) القوة التمييزية لفقرات مقياس الدعاية الالكترونية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	4.33	1.22	3.23	1.00	7.85	دالة
2	4.20	1.41	3.35	0.88	8.10	دالة
3	4.38	1.43	3.54	1.32	5.99	دالة
4	4.55	1.11	3.66	1.04	7.19	دالة
5	4.32	1.19	3.57	1.10	6.17	دالة
6	4.27	1.12	3.23	1.07	9.66	دالة
7	4.12	1.44	3.21	1.19	7.34	دالة
8	4.34	1.16	3.33	0.95	8.69	دالة
9	4.19	1.18	3.56	1.12	9.48	دالة
10	4.38	1.26	3.26	1.17	3.89	دالة
11	4.48	1.33	3.77	0.92	7.11	دالة
12	4.40	1.34	2.24	1.22	8.28	دالة
13	4.77	1.12	2.10	1.05	6.72	دالة
14	4.47	1.30	3.94	1.11	8.38	دالة
15	4.65	1.20	3.21	0.81	8.30	دالة
16	4.46	0.90	3.88	0.87	9.14	دالة
17	4.16	1.20	3.11	1.11	5.56	دالة
18	4.77	1.23	3.45	1.20	8.76	دالة

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها
بالتوتر النفسي في العراق .

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
19	4.55	1.31	3.32	1.19	6.44	دالة
20	4.62	1.10	2.89	1.18	5.15	دالة
21	4.60	1.50	3.52	1.22	9.27	دالة
22	4.78	1.31	3.90	1.22	6.11	دالة

جدول (٢) القوة التمييزية لفقرات مقياس التوتر النفسي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	4.7	1.34	3.47	0.67	8.95	دالة
2	4.80	0.88	3.69	0.75	9.48	دالة
3	4.81	1.99	3.31	0.67	9.99	دالة
4	4.96	1.48	3.95	0.97	6.06	دالة
5	4.54	1.23	3.65	1.28	6.04	دالة
6	4.05	1.09	3.89	1.26	7.31	دالة
7	4.03	1.30	3.44	0.86	10.50	دالة
8	4.76	1.10	3.01	1.10	11.72	دالة
9	4.78	1.16	3.11	1.20	11.41	دالة
10	4.26	1.30	3.86	1.29	8.36	دالة
11	4.21	1.21	3.77	0.94	9.67	دالة
12	4.87	1.15	3.86	1.27	6.28	دالة

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
13	4.38	1.54	3.59	1.16	6.05	دالة
14	4.90	1.42	3.66	0.97	7.57	دالة
15	4.12	1.36	3.49	0.98	9.49	دالة
16	3.64	1.09	2.39	0.99	8.66	دالة
17	3.13	1.28	2.02	1.08	7.00	دالة
18	3.06	1.40	1.94	1.08	6.67	دالة

ب- أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة) .. (Item validity) .

وذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل موقف بالدرجة الكلية للمقياس ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية 0,138 عند مستوى دلالة (0.05) لكلا المقياسان وأدناه الجدول (٤) ، والجدول (٥) للمقياسان.

جدول (4) وجدول (5) لمعاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياسا: الدعاية الالكترونية ، والتوتر النفسي

رقم الفقرة	معاملات الارتباط للتوتر النفسي	الدالة	رقم الفقرة	معاملات الارتباط للدعاية الالكترونية	الدالة
1	0.199	دالة	1	0.322	دالة
2	0.246	دالة	2	0.364	دالة
3	0.247	دالة	3	0.358	دالة
4	0.232	دالة	4	0.423	دالة
5	0.174	دالة	5	0.411	دالة
6	0.263	دالة	6	0.435	دالة
7	0.206	دالة	7	0.190	دالة

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

رقم الفقرة	معاملات الارتباط للتوتر النفسي	الدالة	رقم الفقرة	معاملات الارتباط للدعاية الالكترونية	الدالة
8	0.182	دالة	8	0.213	دالة
9	0.288	دالة	9	0.340	دالة
10	0.179	دالة	10	0.380	دالة
11	0.211	دالة	11	0.410	دالة
12	0.296	دالة	12	0.427	دالة
13	0.305	دالة	13	0.366	دالة
14	0.277	دالة	14	0.429	دالة
15	0.281	دالة	15	0.477	دالة
16	0.293	دالة	16	0.323	دالة
17	0.160	دالة	17	0.361	دالة
18	0.249	دالة	18	0.381	دالة
			19	0.200	دالة
			20	0.389	دالة
			21	0.216	دالة
			22	0370	دالة

ثامنا :الثبات (Reliability): يعرف الثبات بأنه "الاتساق في النتائج ويعد الاختبار ثابتا إذا ما حصلنا منه على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها" (Baron,1981,p418) ، اذ تم إعادة تطبيق المقياسان على عينة من أفراد البحث عددها (30) فردا، وهم نفس الأفراد الذين طبق عليهم المقياس في المرة الأولى ، وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين ولأجل استخراج ثبات الاستجابة على فقرات المقياسان اعتمد الباحث طريقة الاتساق الداخلي **معامل (ألفا) للاتساق الداخلي (Alpha Coefficient)** ، اذ تعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين درجات جميع الفقرات على اعتبار أن كل فقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته وباستخراج الثبات وفق هذه الطريقة لعينة الثبات (30) فردا، بلغ معامل ألفا لمقياس الدعاية الالكترونية (0.76) ومعامل ثبات لمقياس التوتر (0.73) .

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

تاسعا :التطبيق النهائي للمقياسين : بعد التأكد من إكمال الإجراءات كافة والمتعلقة ببناء المقياسين واستخراج صدقهما وثباتهما طبق الباحث المقياسان على العينة النهائية (110) مبحوث بصيغة الاستمارة الالكترونية وذلك لغرض معرفة النتائج وتحقيقا للأهداف البحث...

عاشرا :الوسائل الإحصائية :

- ١- الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة
- ٢- الاختبار التائي (T-tese) لعينتين مستقلتين
- ٣- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)
- ٤- معامل ألفا Alfa Formula لاستخراج معامل ثبات المقياس.

الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها_ Research results and discussion

١ -الكشف عن تقبل الدعايات الالكترونية :

تم بناء مقياس لهذا الغرض، وتطبيقه على عينة قوامها (110) مبحوث، واستخراج المتوسط الحسابي للعينة وبلغ (71,10)، والمتوسط الفرضي (66) ، والانحراف المعياري (5,48) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (9,14) ،وعند مقارنتها بالجدولية (1,196) عند مستوى دلالة (0,05) اتضح انها دالة ،وهذه النتيجة تشير الى ان افراد العينة لديهم تقبل للدعايات الالكترونية في الظرف الراهن ويمكن تفسير ذلك:

أ- ساهم في انتشار الدعايات الالكترونية هذا التطور الهائل في مجال الفضاء الالكتروني وتقدم ثورة الميكرو إلكترونية وتقنيات الاتصال وتعدد أساليبها، فالمعلومات والأخبار والأفكار والآراء والصور، تصل بسرعة فائقة ويسر إلى ملايين الناس في وقت واحد ، وبما "أن السلوك الإنساني يعتمد على البناء الكامل للمجال النفسي، وهو مؤشر لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها كما بينت نظرية المجال ل ليفين فان الفرد

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

يستجيب للمحيط الاجتماعي الذي يحياه ولا يمكن له ان يصم حواسه عما يجري حوله فيستجيب ويتأثر بتلك الدعايات في مجاله النفسي الحافل بالأحداث المرتبطة بجائحة كورونا، وعلى الصعيد العالمي ايضا استخدمت منظمة الصحة العالمية استراتيجية النشر المكثف للمعلومات والدعاية عبر المنصات الالكترونية لتوعية الجمهور بجائحة كورونا، كما بينت دراسة (Rajvikran Madurai, (2020) اعتماد أفراد العينة على الهاتف المحمول وتطبيقات الانترنت في متابعة الجائحة.. وبينت دراسة جلال (٢٠٢١): "أن (٩١%) من أفراد العينة يهتمون بمتابعة جائحة كورونا عبر مواقع شبكات التواصل الاجتماعي فيما بينت دراسة الفايز (٢٠٢٠) النسبة ٩٩.٣% ، في حين بينت دراسة عاشور (٢٠٢٠) في وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين استخدام الجمهور لمواقع وشبكات التواصل الاجتماعي حول فيروس كورونا ، والمناعة النفسية.

ب- بما أن أفراد عينة البحث من الموظفين، ينتمون الى جامعة او مؤسسة واحدة فأن "الدعايات تنتشر بسرعة داخل الجماعات التي توجد بينها علاقات اجتماعية على شكل شبكة، بينما يقل أو ينعدم بين جماعة وأخرى"، فقد بينت دراسة فودة (٢٠٢٠) التي استهدفت رصد وتحليل وتفسير اعتماد طلبة الجامعة المغتربين في مصر المواقع الإلكترونية باستخدام عينة كرة الثلج الشبكية، ان نسبة ٩٠% منهم تابعوا جائحة كورونا عبر ذلك.

ج-تنتعش الدعايات الالكترونية " في الجو المشحون بالعواطف والانفعالات والظروف المقلقة للانسان سيما المتصلة بالكوارث والحروب والابوة وقد بينت "دراسة Keefer & Kimmel, 2000 "الارتباط النفسي بين قبول الدعاية والتوتر المصاحب للإصابة بمرض الايدز وان الخلفية المعرفية للفرد هي التي تحدد ما ان كان سلوكه تجاه الدعاية سيكون الرفض او التصديق حيث تولد الافكار والعواطف والمشاعر تجاه الحدث وبالتالي تؤثر في السلوك والاتجاه".

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

الهدف الثاني : الكشف عن دلالة الفروق في درجات الدعايات الالكترونية لدى أفراد العينة على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) :

ولمعرفة هذا الهدف طبق الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين وتبين هناك فروق بين الجنسين في تقبل الدعايات الالكترونية إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (9,01) وهي أعلى من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وكان الفرق لصالح الاناث ، اذ بلغ متوسطهن الحسابي (75,61) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ (69, 12) والجدول (6) يوضح ذلك

جدول (6) القيمة التائية لتقبل الدعايات الالكترونية حسب الجنس (ذكر، أنثى)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة عند مستوى 0.05
ذكر	58	69, 11	8.30	9,01	1.96	دال
أنثى	52	75,61	8,13			

وهذا يعود إلى طبيعة التركيبة الاجتماعية لمجتمعنا والقيود التي يفرضها على الأنثى وتقييد حرية الانثى، وطبيعتها في تقبل الايحاء، فبحكم ذلك تميل الانثى الى إلى تفضيل المعلومات و المواضيع التي تهمها وتلبي حاجاتها النفسية كأنثى.. خصوصا تلك التي تتفق مع وجهة نظرها الموجودة مسبقاً بفعل عوامل التربية كما بينت نظرية التعرض الانتقائي 1993 Defleur، وكما بينت نظرية الدعم السلوكي Hovland من كون الدعاية تعبر عن نفسها على شكل انعكاس لعواطف الشخص والأمور التي يتحيز لها، وبخاصة أبان الجائحة وحظر التجوال والعزلة الاجتماعية

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

٣-الهدف الثالث :الكشف عن مستوى التوتر النفسي:

بعد بناء مقياس لهذا الغرض، وتطبيقه على عينة قوامها (110) مبحوث واستخراج المتوسط الحسابي العام للعينة الذي بلغ (62,65)، والمتوسط الفرضي (54)، والانحراف المعياري (5,33)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (8,34) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) اتضح انها دالة ، وهذه النتيجة تشير الى ان افراد عينة البحث لديهم يعانون من التوتر النفسي في الظرف الراهن ويمكن تفسير ذلك:

أ-ان التوتر النفسي هو "اكثر الاضطرابات النفسية شيوعا ويزداد حدوثه في الفترات الانتقالية والدرجة من العمر ، كما أكدت مدرسة التحليل النفسي وذلك "لضعف دور الأنا كونها المسؤول الاول عن توفير الأمن النفسي للفرد والحفاظ عليه من الشعور بالقلق والتوتر او التهديدات الداخلية والخارجية" (Freud,1963,99). ، فالتوتر يرتفع منسوبه كلما يدرك الفرد ان هناك تهديدا او تغييرا ما في الواقع او في البيئة وبخاصة في أوقات الكوارث والابوئة، وكلما ارتبط بموضوع محدد كما الحال في ظروف تهديد جائحة كورونا(كوفيد-١٩) وما تلاها من تباعد اجتماعي وعزلة اجتماعية مفروضة على المجتمع بفعل اجراءات الحظر ، كما بينت دراسة(Antonio J. Rodríguez, et.al, 2020)، ودراسة (Azad Shokri, (2020).

ب- أن التوتر لدى أفراد العينة ينشأ بسبب الصراع المعاش الذي يتطلب ضرورة القيام بمهام معينة ، أو اتخاذ قرارات يصعب عليه اتمامها بما يتعلق بأزمة وخطر جائحة كورونا وأن سلوك التوتر شأنه شأن أي سلوك اجتماعي آخر يمكن أن يكتسب من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي والإجرائي ،كما بينت المدرسة السلوكية.

ج - يمكن تفسير حالة التوتر النفسي لدى أفراد عينة البحث بالعودة الى الفئة العمرية للعينة "فالعمليات المعرفية التي تظهر في هذه المرحلة (عمليات مراجعة للحياة) وهي

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

عمليات عقلية طبيعية ، اذ ترتفع مستويات التوتر لدى الافراد كلما تقدم بهم السن مقارنة بغيرهم من المراهقين او من هم في بداية الشباب" كما بينت دراسة Chan &Yab 2010، ودراسة علي (2020).

٤-الهدف الرابع: الكشف عن دلالة الفروق في درجات التوتر لدى أفراد العينة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) :

ولتحقيق هذا الهدف طبق الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين وتبين هناك فروق بين الجنسين في قلق الموت إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (2,77) وهي أعلى من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وكان الفرق لصالح الاناث الذي بلغ متوسطهن الحسابي (63,05) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور (30, 60) وكما في الجدول (5)

جدول (5) القيمة التائية للتوتر النفسي حسب الجنس (ذكر، أنثى)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة عند مستوى 0.05
ذكر	58	60, 30	5.44	2,77	1.96	دال
أنثى	52	63,05	5,13			

وهذه النتيجة يمكن أن تفسر على ضوء مدرسة التحليل النفسي.. لما تحمله الأنثى من خبرات وكبت وعقد تجعل خواصها الاجتماعية تفرق كثيراً عن الذكر بفعل انعكاس طبيعتها البيولوجية على سلوكها، فيرى فرويد: "أن الأنثى تشعر منذ صغرها بالضعف والخوف والتوجس مع إدراكها أن الذكر يتفوق عليها كثيراً في بعض النواحي البيولوجية و بذلك فهي أكثر شعوراً بالتوتر من الذكر" (Freud, 1963, p.217)، وهذا ما أيدته بعض الدراسات في ظل جائحة كورونا مثل : دراسة جان وياب: Chan&Yab

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

2010 ، ودراسة علي (2005) ، ودراسة Antonio J. Rodríguez, et.al, 2020 وغيرها...

الهدف الخامس :الكشف عن العلاقة بين الدعايات الالكترونية والتوتر النفسي :

بهدف معرفة العلاقة بين التعرض للدعايات الالكترونية والتوتر النفسي لدى عينة البحث وبعد تحليل النتائج بتطبيق معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين ،وجد ان معامل الارتباط بينهما (0.121) وهي أقل من قيمة بيرسون الجدولية البالغة (0.196) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (108) مما يشير الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من والدعايات الالكترونية والتوتر النفسي ويمكن تفسير هذه النتيجة ان المتغيرين مستقلان عن بعضهما فعلى الرغم أن أزمة(كوفيد- 19) أزمة كبيرة ومارافقها من هاجس قلق الموت عصفت بكيان كل فئات المجتمع ، وعلى الرغم من كون الدعايات مؤثر حقيقي في حياة الناس مع ذلك فان كل فرد مستقل في أحكامه عن أحكام الآخرين ضمن حدود معينة في تقييم الأحداث ،بحيث يعتمد على نفسه ويسعى لإثبات ذاته وفرديته ..

وأرى : اذا كان فايروس كورونا جائحة عالمية.. فاني اعتقد ان الدعايات سواء كانت تقليدية او الكترونية لا تقل خطورتها عن الجائحة اوالباء في أوقات الأزمات التي يمر بها الفرد والمجتمع.

خاتمة Conclusion :

لم تمض حياة البشرية على امتداد تاريخها الطويل على وتيرة واحدة ، بل لازمتها هزات وأزمات لم تزل تهدد كيان الانسان ووجوده وتؤثر في نفسه وسلوكه.. فأحداث الطبيعة والأوبئة والكوارث والحروب والارهاب جعلت كل منا يصارع لينجو بحياته فزادت مناسيب التوتر النفسي وتعددت أنواعه.. وهو غريزة كامنة في النفس الإنسانية ، تنمو استجابة للبيئة والظروف المحيطة ، وتخبو تبعا لذلك وهو أمرا طبيعيا ان كان في حدوده المعتادة وليس أمرا معيبا...

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

بيد أن أشيع أنواع التوتر ما تعدى ذلك وخصوصا كلما أقترن بآلام مؤاتيه.. موت أحد أفراد العائلة او الأقرباء او الأصدقاء في زمن الأوبئة مضافا اليه الدعايات الالكترونية التي تضخم وتبالغ في سرد القصص الخيالية في هذه الاجواء المشحونة بالخوف في ظل فضاء رقمي خيالي واسع ومذهل لم نعهده من قبل...والله مستعان ...

التوصيات :

-الاهتمام بتربية الابناء تربية قائمة على الود والحنان والدفع العاطفي البعيد عن العنف والتأنيب والتأنيب، والاهتمام بصحتهم النفسية ومقوماتها البعيدة عن اثاره الحساسية والتوتر .

- تقليص ساعات متابعة تطبيقات الانترنت الى أقصى حد ممكن، او عند الضرورة فقط، وعدم الاهتمام بكل ما يبث عبر وسائله .

-الاهتمام بمراكز الانشطة الفنية والرياضية وحث الناس لارتياها ولمختلف الاعمار .

- الاهتمام بفتح مراكز للترفيه والاسترخاء اللازمة لتقليل التوتر وضغوطات الحياة .

_الاهتمام بأقسام الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات لممارسة دورها التربوي والنفسي والانساني في التوعية والتبصير وكشف الحقائق كما هي .

-حث الناس على الاهتمام بالنظافة والصحة العامة على الدوام وبتدابير السلامة الصحية ضد انتشار الفايروسات وبخاصة فايروس كورونا.

المقترحات :

-اجراء دراسات مماثلة عن التوتر النفسي لدى شرائح اجتماعية أخرى طلبة واساتذة.

-اجراء دورات تثقيفية ودراسات عن الاستخدام الافضل لشبكات الانترنت والتواصل الاجتماعي

-اجراء المزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بفايروس كورونا وتشجيع ومكافئة الباحثون.

المصادر

- إبراهيم، لبيبة عبد النبي (٢٠١٦)أساليب الدعاية عبر موقع الفيس بوك دراسة تحليلية لصفحة شبكة رصد ، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام ، قسم العلاقات العامة

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

، العدد الاول.

-بكري ، فؤاد عبد المنعم (٢٠٠٤) العلاقات العامة في المنشآت السياحية ، عالم الكتب
-جلال ، عز الدين (٢٠٢١) تعرض الشباب للشائعات حول فيروس كورونا يف مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بمستوى القلق ،مجلة البحوث العالمية، جامعة الأزهر، كلية الاعلام، العدد ٥٧ - ج/٤ .

-الحميري، ساهرة قحطان عبد الجبار. (٢٠١٧) التوتر النفسي لدى الطلبة المتميزين في مدارس بغداد. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة - النجف الأشرف. العدد ٤٢
-حداد، عفاف ودحادحة باسم (١٩٩٨) فاعلية برنامجي إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي، مجلة مركز البحوث التربوية، بجامعة قطر، العدد ١٣ .

-حسية، مصطفى (٢٠٠٩) المعجم الفلسفي ،دار أسامة للنشر والتوزيع ،ط١ ،عمان، الاردن.

-حربي، عباس بن رجاء (٢٠١٣) الشائعات ودور وسائل الاعلام في عصر المعلومات، عمان ،دار أسامة للنشر والتوزيع.

-حسن، خالد إبراهيم (١٩٩٥): قياس اتجاهات العراقيين نحو السودانيين، وتصورات السودانيين عن اتجاهات العراقيين نحوهم، بغداد، الجامعة المستنصرية،الاداب، رسالة ماجستير غير منشورة.

-الداقوقي ، ابراهيم محمد(١٩٩٠)الاشاعة والحرب النفسية، الرياض، المركز العربي للدراسات الاجنبية والتدريب.

-داود، نسيم (١٩٩٥):الضغوط التي يعاني منها طلبة الصفوف السادس حتى العاشر في المدرسة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف. دراسات (العلوم الإنسانية)، العدد ٦

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

-الدهاك ،انتصار موسى (٢٠١٧): الشائعات الالكترونية وتأثيرها على الرأي العام دراسة ميدانية على عينة من الجمهور السعودي بمنطقة جازان، كلية الآداب والعلوم الانسانية ، السعودية.

-ربيع، حامد (١٩٨١):مقدمة في العلوم السلوكية، ط٢، دمشق، دار الجيل للطباعة والنشر.

- ربيع، حامد (١٩٨٩): الحرب النفسية في الوطن العربي، بغداد، دار واسط للدراسات والنشر.

-ربيع، حامد (٢٠٢١):فلسفة الدعاية الاسرائيلية ،مركز الحضارة للدراسات والبحوث، دمشق، دار الجيل للطباعة والنشر.

- الزبيدي، كامل علوان احمد، (1989): علم النفس العسكري، الموصل، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.

-سعيد، مصطفى (١٩٦٧): فن الدعاية، بغداد، مطبعة العاني.

-شكير ، زينب (٢٠٠٣) فاعلية برنامج إرشاد نفسي في خفض مستوى الاكتئاب وقلق الموت لدى عينة من طلبة جامعة القدس . جامعة عين شمس ، القاهرة ،رسالة دكتوراه غير منشورة.

-العيصوي، عبد الرحمن محمد (١٩٩٩): علم النفس الحرب، موسوعة كتب علم النفس الحديث، بيروت، دار الراتب الجامعية.

-العبدالله ،مي (٢٠٠٦) الدعاية و أساليب الإقناع ، ط ١ ، دار النهضة العربية ، بيروت - لبنان

-عاشور، ايمان سيد حسبن (٢٠٢٠)، التماس الجمهور المصري للمعلومات المتعلقة بكوفيد -١٩ عبر المواقع الاجتماعية وعلاقتها بالمناعة النفسية لديهم، مجلة البحوث الإعلامية، كلية الإعلام، جامعة الأزهر ، ج ٤ ،المجلد، ٩

-علي ، خشمان حسن (٢٠٠٥) قياس التوتر النفسي لدى طلبة الجامعة ، بحث منشور ،مجلة التربية والعلوم ، مجلد (١٢)، العدد ٥ ، جامعة الموصل ،كلية التربية.

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد- ١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

-فرج ،عبد اللطيف حسين (٢٠٠٩) ، الاضطرابات النفسية، ط١ ،دار الحامد للنشر والتوزيع.

-فايز، حسام (٢٠٢٠) اعتماد طلبة الجامعات على وسائل الإعلام الجديد في استقاء المعلومات والأخبار عن جائحة كورونا كوفيد- ١٩ ،مجلة البحوث الإعلامية، كلية الإعلام، جامعة الأزهر، العدد ٥٤ ،الجزء الرابع، ٢٠٢٠

-فودة، محمد صبحي (٢٠٢٠) اعتماد الطلاب المغتربين في مصر على المواقع الإلكترونية الإخبارية وعلاقتها بتشكيل الوعي الصحي لديهم نحو أزمة كورونا (كوفيد- ١٩)دراسة ميدانية، مجلة البحوث الإعلامية، كلية الإعلام، جامعة الأزهر، المقالة ٤ ،المجلد ٥٦ ،ج١ ، ٢٠٢١ .

-الكبيسي، راضي محمد (١٩٩٠):قياس اتجاهات الابناء نحو آبائهم المعوقين في المرحلة المتوسطة، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

-ليفى، لينارت،(١٩٩٥) ترجمة: رزق ،ليله ،التوتر في الصناعة أسبابه والوقاية منه. بيروت:دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

-مصباح، عامر(٢٠١٠)علم النفس ا لاجتماعي، دار الكتاب الحديث للنشر و التوزيع، الجزائر.

-نصر، صلاح (١٩٦٧): الحرب النفسية معركة الكلمة والمعتقد، ط١، ج١، القاهرة، دار القاهرة للطباعة والنشر.

-النشواتي، عبد المجيد (١٩٨٤) علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر والفرقان.

-اليمني ، محمد ،و عبد الخالق ،احمد (٢٠١٤ :)التمييز بين مرضى القلق ومرضى الاكتئاب بوساطة الاعراض الجسمية، دراسات نفسية ، العدد (٤٨).

-Antonio J. Rodríguez-Hidalgo, Yisela Pantaleón, Irene Diosand, Daniel Falla (2020)"Fear of COVID-19, Stress, and Anxiety in University Undergraduate Students": A Predictive Model for Depression, Front. Psychol05 November,2020 available at <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797>

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

-
- Azad Shokri, (2020) perceived stress due to COVID-19 in Iran: "Emphasizing the role of social networks", Medical Journal of the Islamic Republic of Iran
 - A dictionary Oxford of epidemiology (2008) (Oxford University Press. 2008). ISBN (5th ed). (
 - All port . G. and postman.L (1947) The psychology of rumors transactions of the new york academy of sciences.
 - Abdel – Khalek, A.M., (1997). The structure and measurement of death obsession, personality and Individual Differences, 24, 159-165.
 - Bai, M. (2012). Exploring Dynamics of Rumors on Social Media in the Chinese Context. (Unpublished master's Thesis), Uppsala University, Uppsala, Sweden.
 - Baron, A. (1981): psychology, Japan, Halt, Saunders International Editions.
 - Chan Li. Chun & Yab (2010). Age, Gender, Religiosity as related to death anxiety. Sunway Academic Journal, Vol. 6, pp. 7-8.
 - Dickstein, L. S. (1972). Death concerns; Measurement and Correlates. Psychological Reports, 30, 563 – 571.
 - Ebel, R.L. (1972) Essential of Educational Measurement, 2nd-ed, New Jersey Press.
 - Freud, S (1963) Certain neurotic mechanisms in jealousy collected papers New York Vol (2)..(
 - Halgin, R, P.(2005): "Psycho Pathology". Massachusetts University, Amherst.
 - Hjelle, L. and Ziegler, D.J. (1981) personality theories Auckland McGraw-Hill
 - Kimmel, A.j ,and Keefer, R.(2000).Psychological Correlates of the Transmission and acceptance of rumors about AIDS. Journal of Applied Social Psychology.21,18,

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

-
- Lisa Singha,(2020) A first look at covid -19, Information and misinformation sharing , on Twitter: a paper presented to University of Minnesota, (2020).
- Lott, A.J. & Lott, B.E (1986): A Learning Theory Approach to Attitude Change and Decision-Making. A.G Green wald, et.al., (eds.), Psychological Foundation of attitude, Academic Press. Pastorino, E. & Doyle-Portillo, S. (2009). What is Psychology?. 2nd Ed. Belmont, CA: Thompson Higher Education
- Rajvikran Madurai, (2020) Restructured society and environment: "A review on potential technological strategies to control the COVID-19 pandemic", Science of the total Environment.
- Sheehan. D. V (1982): 'Panic Attacks and Phobias'. New England Journal of Medicine (307. This is a brief overview of some basic assumptions about this disorder and how to treat it.
- Sauret, Jean. Maria (2000): Freud and The Unconscious, Milan edition. Paris, 4th edition. Lebanon.
- Smith, J.C.(1993): Understanding Stress And coping.New York: Macmillan, Inc
- Schlotz W, Yim IS, Zoccola PM, Jansen L, Schulz P (2011). The perceived stress reactivity scale: Measurement invariance, stability, and validity in three countries. Psychol Assess.
- Stanley, C.J & Hopkins, K.D (1972) Educational and psychological Measurement and Evaluation. New Jersey, Prentice-Hall
- Tempelr ,D,I ,Ruff,C,E,& Franks,C,M(1971) Death Anxiety of those who work in funeral homes , Development Psyshology.4.
- Webster .(1991). Webster's ninth new collegiate dictionary. Philippines: Merriam Webster Inc.
- Watson, J.B (1972) Some times I'm jealousy Golden press New York.

الدعايات الالكترونية في ظل انتشار جائحة فايروس كورونا (كوفيد-١٩) ، وعلاقتها بالتوتر النفسي في العراق .

-Warren, N. & Jahoda, M. (1973) Attitudes. London, John Wiley, 2nd edition

-Walter Bradford Cannon: Reflections on the Man and His Contributions

International Journal of Stress Management, Vol. 1, No. 2, 1994

<https://annabaa.org/arabic/mediareports>

<https://www.who.int/news-room/questions-and-answers>

<https://www.wish.org.qa>

<https://ar.wikipedia.org/wiki>

<http://www.averroesuniversity.org/>

دور المرأة في التنشئة الاجتماعية - تنشئة الطفل
انموذجا

م. شيماء ماجد كاظم

مركز دراسات المرأة

جامعة بغداد

دور المرأة في التنشئة الاجتماعية - تنشئة الطفل انموذجا

م. شيماء ماجد كاظم

The woman is an essential element in the society . she is responsible of developing and settling the life.

She is the effector and the producer of the new generation that build the society and her situation is effected by the social conditions, cultural circum stances and the enconomic systems according to the society she livesin.

Historically, woman's work was related to her position in her society.

So we can say that the woman's work, education , social lif demands, traditions and principles in the community qualified her to get out of her home and engaged in work.

ان المرأة عنصر من عناصر المجتمع وعليها يقع العبء الاكبر في تقدم الحياة واستقرارها فهي العامل المؤثر والفعال في انتاجية الاجيال وصياغة الاجيال القادمة ويرتبط وضع المرأة وبالتأثر بالظروف والدوافع الحضارية والثقافية وبالنظم الاقتصادية بصفة خاصة تبعا للمجتمعات المختلفة، فالمتتبع للاحداث التاريخية يرى ان عمل المرأة كان يرتبط ارتباطا وثيقا بوضع ومكانه المرأة في المجتمع ونظرة المجتمع اليها، ويمكن القول ان عمل المرأة وتعليمها ومتطلبات الحياة الاجتماعية والقيم السائدة في المجتمع هي التي تؤهل المرأة للعمل وتمهد لها الطريق للخروج من المنزل والمشاركة في الحياة.

ان وضع المرأة في البناء الاجتماعي وفي ضوء نظرية التوازن واللاتوازن يخضع للمضوابط الاجتماعية التقليدية التي أضفت عليها الدور البيولوجي المتمثل بانجاب الاطفال وتنشئتهم^(١).

والتنشئة الاجتماعية في اللغة من مصدرها (نشأ) الشيء ، نشأ ونشوءاً ونشأة حدث وتجدد والصبي شب : ونما . ويقال نشأت في بني فلان ونشأ فلان نشأة حسنة^(٢)، وأنشأ يفعل كذا أي ابتداءً، ونشأ في بني فلان أي شب فيهم^(٣)، أما التنشئة الاجتماعية فيمكن تعريفها بأنها : عملية إجتماعية نفسية تتقوم بها شخصية الفرد وتتطور عن طريق التعليم في الأسرة وخارجها وبوسائل الضبط الاجتماعي Social Control كي يتلاءم الفرد مع حضارته ويصبح قادراً على العيش في مجتمعه وعلى تطبيق نظمته والتفاعل مع أفراد^(٤)ه .

ويرى آخرون بأن التنشئة الاجتماعية هي العملية القائمة على التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الطفل أساليب ومعايير السلوك والقيم المتعارف عليها في جماعته بحيث يستطيع أن يعيش فيها ويتعامل مع أعضائها بقدر مناسب من التناسق والنجاح ولهذا يمكن القول " بأنها العملية التي بوساطتها يتعلم فرد ما طرائق مجتمع أو جماعة حتى يستطيع أن يتعامل معها وهي تتضمن تعلم واستيعاب أنماط السلوك والقيم والمشاعر المناسبة لهذا المجتمع أو الجماعة"^(٥)، أو هي كما يعرفها بارسونز عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحيد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد وهي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية مستمرة^(٦).

وكذلك يمكن تعريفها بأنها العملية التي تمكن الفرد من اكتساب نماذج سلوكية مهمة تسهم في تعلمه الأدوار الاجتماعية التي من خلالها يستطيع أن يقدم الوظائف التي يحتاجها المجتمع أو الجماعة وأن قبوله أو رفضه من قبل الجماعة إنما يعتمد على طبيعة التنشئة التي يتلقاها من محيطه^(٧).

والتنشئة الاجتماعية هي عملية انتقال الثقافة من جيل إلى جيل والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى تمكنهم العيش في مجتمع ذي ثقافة معينة^(٨).

والتنشئة الاجتماعية يقصد بها العملية التي يكتسب الطفل بموجبها الحساسية للمثيرات الاجتماعية كالضغوط الناتجة من حياة الجماعة والتزاماتها وتعلم الطفل كيفية التعامل والتفاهم مع الآخرين^(٩)، أو يمكن تعريفها بأنها عملية تعليم وتعلم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد (طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً) سلوكاً ومعايير

واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية^(١٠).

ويمكننا القول ان التنشئة الاجتماعية هي من الظواهر القديمة والمستمرة في المجتمع البشري بوجه عام فلا يخلو منها مجتمع مهما بلغت درجة بساطته او تعقدت ومهما كانت رتبته في السلم الحضاري حيث تحرص الجماعات الإنسانية على ترسيخ قيمها ونقل معاييرها واطرها الثقافية من جيل الالباء الى جيل الابناء وتسلك في ذلك مسالك عدة تتشابه وتختلف فيما بينها^(١١).

اما مفهوم التنشئة الأسرية يمكن تعريفها بأنها العملية التي تتبناها الأسرة والتي تستطيع من خلالها تمرير المهارات والأفكار والمعتقدات والقيم والمقاييس والمواقف إلى الأبناء بحيث تسهم في بلورة أدوارهم وتكامل شخصياتهم كأفراد فاعلين في المجتمع^(١٢). والتنشئة الأسرية هي عملية تعلم الأبناء للغة وآداب الحديث والسلوك وفقاً لنظامها الثقافي ومعاييرها واتجاهاتها^(١٣)، وأن ذلك يدل على أن التنشئة الأسرية تعد التزاماً أبوياً لتوجيه الصغار نحو المستقبل^(١٤).

ونجد أن التنشئة الأسرية تتأصل من البداية في عمليات تدريب الأطفال على الرضاعة والغطام والنظافة وتعليم عادات الطعام وآداب السلوك وانتظام أوقات النوم كلها تعد عادات اجتماعية يتعلمها الطفل ويتلقاها من أسرته عن طريق ما يسمى بمصطلح التنشئة الأسرية ، فتدل التنشئة الأسرية على اتجاهات الوالدين نحو تربية وتعليم الطفل كيفية الفهم والوعي بحاجاته وتقدير مطالب نموه ونضج قدراته^(١٥).

أن التنشئة الأسرية هي الإعداد للتنشئة الاجتماعية فمعظم خبرات الطفل إنما تحدث في حياته الأولى حيث تعمل الأسرة على تشكيله وفق الأنماط الثقافية للمجتمع فتنتقل إليه كافة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تسود المجتمع بعد أن ترجمها إلى أساليب عملية لتنشئته النشأة الاجتماعية المطلوبة^(١٦).

فالتنشئة الأسرية هي عملية قائمة على الدمج الاجتماعي للطفل ، التي تتم خلال مراحل مختلفة ، وهي توفر له وسائل التواصل ، وتقدم له مجموعة من المعارف

والمعلومات ، وتساعده على اكتساب قواعد الحياة ، وعادات التفكير ، وذلك حسب طبيعة الوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه ^(١٧).

ويقع الجزء الاكبر من عملية التنشئة الاجتماعية على عاتق المرأة باعتبارها الركيزة الاساس في المنزل والمسؤول الاول امام الاب والمجتمع في تنشئة الاطفال تنشئة اجتماعية سليمة.

ومن الجدير بالذكر ان مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الإنسان والطفل هو الفرد الاكثر محبة في المجتمعات قديماً وحديثاً، لذا فالتنشئة الاجتماعية هي من الظواهر القديمة والمستمرة في المجتمع البشري بوجه عام فلا يخلو منها مجتمع مهما بلغت درجة بساطته او تعقدت ومهما كانت رتبته في السلم الحضاري حيث تحرص الجماعات الإنسانية على ترسيخ قيمها ونقل معاييرها واطرها الثقافية من جيل الالباء الى جيل الابناء وتسلك في ذلك مسالك عدة تتشابه وتختلف فيما بينها^(١٨).

وبالرجوع الى المرأة والتنشئة الاجتماعية قديماً ، نجد ان هناك امم واقوام عاشت موعلة في القدم على بقاع عدة من الارض وكان من بينها اقوام استوطنت العراق كونت فيما بعد حضارة عرفت بحضارة بلاد الرافدين امتدت آثارها لتصل الى شتى الاماكن مؤثرة ومتأثرة ، وكانت في بدايتها ووفقاً لما وصل الينا من تفصيلات امدتها آثار الانسان التي تركها في البدأ على جدران الكهوف وكانت عبارة عن رسوم لحيوانات وادوات عرفها واستعملها ليحافظ على بقاءه ومن ثم ومع اكتشافه للكتابة امدنا بتفصيلات حياته اليومية في شتى المجالات مدونة على الواح طينية عرفت بالرقم نظمها ورتبها كلا حسب موضوعه فتمكنا من خلالها من سد الثغرة التاريخية التي سبقت القرن الاول الميلادي.

ورجعوا الى حياة الانسان الاولى نجد انه لم يعرف نظام الاسرة في البدأ ففي العصور الحجرية لم يعرف الإنسان البدائي من الآلات سوى الأحجار فكان دائم الترحال من اجل البحث عن الطعام وكان يعيش مع أفراد في الكهوف والمغارات ونظراً لقلة الطعام فقد كان عدد الأفراد قليل وان هذه الجماعات لم يعرفوا نظام الأسرة^(١٩). كما انهم جهلوا نظام الزواج بالمفهوم الحديث، اذ كانت المرأة مباحة لكل الرجال ويعزى ذلك الى

حالة التنقل المستمرة وعدم الاستقرار^(٢٠)، وفي أواخر عصر البلوستين (العصر الجليدي) أخذ الإنسان يعيش في تجمعات بشرية لجمع الطعام ، ولكون الإنسان كائن اجتماعي يفضل التجمع والارتباط ، فانه يمكن القول ان الأسرة قد نشأت في ذلك الزمن^(٢١).

وقدم الكثير من الفلاسفة والعلماء ارائهم وافكارهم بشأن تنشئة الطفل ومعاملته ففي المجتمع اليوناني القديم كانت الدولة تقسم الى اثينا واسبارطه ففي اسبارطه كان الطفل السليم ابن الدولة وأما المرضى والضعاف فكان يلقي بهم في الجبال القفر ليموتوا هناك وفي اثينا كان لافكار افلاطون (٤٢٩ ق م - ٣٤٧ ق م) الفلسفية والسياسية اثرها وظهرت الحياة الديمقراطية وتاثيرت بها التربية^(٢٢) ومن ارائه ان نظم التربية والتنشئة الاجتماعية السائدة في عصره لابد أن تستبدل حتى يمكن ان تقوم جمهوريته الفاضلة على اسس قيومية، وراى ان السبيل الى ذلك يتمثل في مجموعة من الاسس والقواعد التي وضعها لتسير عليها عملية التنشئة الاجتماعية للصغار لانهم في راي افلاطون عجينة يمكن تشكيلها منذ البداية لنستخرج منهم المواطنين الصالحين القادرين على تحقيق وحماية المدينة الفاضلة^(٢٣) ومن المبادئ العامة حول الطفل وتربيته انه يوصي باستعمال القماط ويطري عادة الهدده والالعاب الطبيعية التي يحبها الطفل من تلقاء ذاته والفصل بين الجنسين بعد السنة السادسة وينصح الفتیان بالعباب الفروسية والقوس والحراب وبالصرع تقوي الجسد والرقص يهب الرشاقة^(٢٤).

في حين تبدأ التربية عند ارسطو قبل ولادة الطفل فهو يوصي بوجوب تدخل الدولة في شؤون الزواج تبيحة لمن ترى انهم اصحاء ويحرم الزواج المبكر او المتأخر ويوصي العناية بالحامل ويقدم ارائه بشأن الرضاعة وتنظيمه اما بعد الولادة فينصح بان تعمل الحكومة بالقضاء على الأطفال المشوهين والمرضى (كانت شائعة لدى الشعب اليوناني وهي القذف بالأطفال المشوهين في دن من الخمر)^(٢٥) واهتم ارسطو برعاية نمو فردية الطفل وأهمية الأسرة كعامل مؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية وأهمية تفرغ احد الوالدين على الاقل لرعاية الطفل ولفت نظر الوالدين الى ضرورة مراعاة الفروق بين الجنسين واهتم كذلك بوصف مرحلة المراهقة^(٢٦) فقد رسم ارسطو خطته التربوية معتمدا على توثيق الاواصر الأسرية وان التربية ينبغي ان تكون واحدة لجميع اعضاء المجتمع

وكان ينصح بتربية الأطفال والاهتمام بهم في جميع اطوار نموهم مثل طور النشأة الجسمية وهو الطور الاول من الطفولة ثم طور النفس النزوعية أي نشأة الحساسية والغريزة او الجانب اللاعقلي من النفس ثم طور نشأة القوى الناطقة او الطور العقلي^(٢٧).

اما رعاية الطفولة لدى الرومان فقد اعطوا للاسرة دورا كبيرا مما يقربها من المدرسة الاغريقية، لم يؤمن الرومان بان يربى اطفالهم من قبل المربيات كما كان يحدث عند اليونانيين فقد يقوم الرومانيون باختيار المرضعات الصالحات المتمكنات من اللغة للعناية باطفالهم وتطورت الرعاية لدى الرومان مقارنة مع ما كانت لدى اليونانيين من ناحية ان معاملة الطفل تم على انه بمثابة رجل مصغر وليس حسب قابلياته وماتتطلبه مرحلة الطفولة^(٢٨).

اما الاسرة عند العرب فقد كانت من اهم وسائط التربية وخاصة البدو منهم وتشارك الأسرة في التربية والعشيرة واهم ما يتعلمه هو الصيد والرمايه والقنص واعداد الات الحرب وغزل الصوف وتربية الماشية وكانت تلك الاعمال تنقل للنشئ ويتم تعليمهم عليها ليتمكنوا من العيش وحفظ حياتهم وكان عليهم ان يتعلموا القتال لردع الاعداء ومنازلة الوحوش ومن وسائل التربية لديهم المحاكاة والتقليد او طريقة النصح والارشاد والوعظ والتوجيه من كبار السن أو الوالدين او الاقارب او رؤساء العشائر^(٢٩)، اما معاملة الطفل في بعض الحضارات كما في عرب الجاهلية كان الطفل محروما من حق الحياة بسبب الفقر وكما تشير الاية الكريمة (وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا)^(٣٠) او يقتلون البنات فقد كانت ظاهرة وأد البنات منتشرة لدى عرب الجاهلية ايضا حيث يعتقدون بان البنات رجس من عمل الشيطان كما في قوله تعالى: (يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ)^(٣١) فبظهور الإسلام حرم قتل الاولاد خشية الفقر او المرض كما حرم ظاهرة واد البنات^(٣٢) فوضع الإسلام التشريعات التي تعتني بالطفل وتضمن حقوقه وتؤمن له تربية صالحة قلما نجد نظيرا للتربية الإسلامية في الاهتمام بالطفل وتكريمه والتأكيد على حقوقه والتي من ابرزها العناية بالجنين وتحريم ايذائه او الحاق الضرر به وتحريم قتل النفس مهما كانت الاسباب والاحتقاء عند مولده والاعتراف بحقوقه^(٣٣).

والأسرة لغة : مصدر مأخوذ من الفعل اسر ويعني الشد بالإسار ومنه سمي أسير والأسرة تعني عشيرة الرجل وأهل بيته ، و أسرة الرجل عشيرته ورهطه الاقربون لانه يتقوى بهم ^(٣٥).

اما اصطلاحاً فان الأسرة هي عبارة عن منظمة اجتماعية تتكون من أفراد يرتبطون بروابط اجتماعية وأخلاقية ودموية وروحية تتمتع بها العائلة وفق أنظمة وعلاقات وطقوس سلوكية متطورة يقرها المجتمع ويبرز وجودها ^(٣٦).

وفي العراق القديم فأن الأسرة (IM.RI.A=Kimtu) ^(٣٧) تضم الأب و الام و الأولاد ويمكن ان نضع ضمن نطاق الأسرة كل من يعيش في البيت ومعتمداً على رب الأسرة وبعض الأقرباء كالاخوة والأخوات والعمات والخالات والعبيد والإماء ^(٣٨).

اما لفظة الطفل في اللغة الطفل البنان الرخص ،الطفل بالفتح الرخص الناعم والجمع طفال وطفول.... وقد طفل طفالة وطفولة ويقال :جارية طفلة إذا كانت رخصة، والطفل والطفلة الصغيران والطفل الصغير من كل شيء بين، الطفل والطفالة والطفولة والطفولية ولا فعل له ^(٣٩).

تحمل الام بوليدها الجنين ^(٤٠) وتظل متلهفة منتظرة موعد ولادته لذا فهي تهیی له كل مستلزماته الضرورية في السنوات الأولى من عمره الى جانب الحنان والحب وتجهز وليدها بتميمة ^(٤١) او خرزة خاصة بالولادة ^(٤٢).

وتجهز له بعض الملابس والأغطية لللف الطفل بعد الوضع ^(٤٣) . وتهیی له سرير على شكل سلة، فالطفل المولود حديثا يوضع في المهد وعندما يكبر قليلا فان آمة تحمله معها إلى أي مكان تذهب اليه ^(٤٤) .

ان الام توجه صغارها وتربيههم في مرحلة مبكرة من حياتهم وبعد فطامهم في السنة الثالثة من العمر تبدأ مرحلة جديدة من حياتهم، اذ يتوجب عليها ان تعلمهم العادات والأمور الصحية لوقايتهم من الأمراض وكيفية الاهتمام بالنظافة وغسل اليدين قبل الطعام وبعده والاستحمام وارتداء الملابس النظيفة ^(٤٥)، الى جانب تعليم الطفل أي الطرق يسلك واي الثمار يأكل وايها يترك وعندما يصحب الاب ولده للصيد يتعلم صيد الحيوانات وقتلها تعلموا فعليا، وتتعلم اخته في المنزل رعاية اللاسرة ومشاركة امها في اداء واجباتها

المنزلية^(٤٦)، وهنا نجد ان ان الاهتمام بالتربية وتعويد الطفل على السلوكيات الصحيحة هي مسألة رافقت الانسان منذ القدم وحتى يومنا هذا، فمع مراعاة التسلسل التاريخي نجد ان هذه المسألة تشغل الانسان المسلم كما الانسان القديم، اذ نجد ان عملية التربية عنده تبدأ مع بداية الحياة نفسها وفي ذلك يورد ابن سينا في رسالته السياسية: "ان من حق الولد على والديه حُسن تسميته ثم اختيار ظئره كي لا تكون حمقاء ولا ورهاء ولا ذات عاهة فأن اللبن يعدي كما قيل، فإذا فطم الصبي عن الرضاع بُدئ بتأديبه ورياضة اخلاقه قبل ان تهجم عليه الاخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة، فأن الصبي تتبادر اليه مساوئ الاخلاق وتتنال عليه الضرائب الخبيثة فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا فينبغي لغنم الصبي ان يجنبه مقابح الاخلاق"^(٤٧).

يتعهد الوالدان بالطفل منذ ولادته فاذا ما مرض فعليهما ان يهتما بصحته و يأخذاه به الى الكهنة والأطباء^(٤٨). كما ان من حقوق الأولاد على إبنائهم تزويجهم اذا كبروا^(٤٩). بالاضافة الى الاهتمام بتعليمهم وإرسالهم الى المدرسة فضلاً عن ذلك تدريبهم على المهنة او الحرفة التي ستكون مصدرا للرزق حتى يصبحوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم^(٥٠)، وبالمقابل على الأبناء كواجب أخلاقي وقانوني احترام الأباء وعدم عصيانهم ، فالابن الذي لا يحترم أباه يعاقب بعقوبة بدنية او يعاقب بالطرد من البيت والحرمان من الإرث^(٥١).

توجب على الاباء معاملة ابنائهم باللين والرفق، ولكن بصورة غير مفرطة كي لا يعطي ذلك نتيجة عكسية على الطفل، وهو امر اكد عليه الدين الاسلامي الحنيف، اذ ورد في حديث الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) "ما كان الرفق في شيء الا زانه" اذ ان العنف والشدة في معاملة الاطفال لا تأتي اكلها^(٥٢).

ويحتاج كل من الزوجين إلى قيام أسس للتعامل الجيد بينهما والمشاركة الوجدانية التي تتضمن الإحساس المتبادل في كل أمر من أمورهما ، سواء كانت هذه الأمور تنسم بالبهجة والسعادة أو تتصف بالحزن ، ويحاول كل منهما أن يشارك الآخر أفراحه وأحزانه على حدٍ سواء ، والمشاركة الاجتماعية ينبغي أن تتضمن تحمل المسؤولية الكاملة فيما يتعلق بوظائف كل منهما وأدواره في نطاق الأسرة ، بحيث تكون حقوقهما وواجباتهما

معروفة وواضحة لكليهما ، فلا يمكن للحياة الزوجية أن تستقيم دونما تعاون وتنظيم وتنسيق يضمن حالة من الاستقرار في العلاقات القائمة بينهما ، ويكون هدفه تحديد فعاليات الأفراد وتنسيق أدوارهم وتعيين حقوقهم وواجباتهم ومسؤولياتهم الاجتماعية . ومما لاشك فيه إن " الأسرة تنظيم اجتماعي كبقية التنظيمات الأخرى ، يُعد التعاون فيه أساساً في بنائه وبواسطته يصبح من المستطاع إحلال عملية التعايش بين الأفراد بدلاً من الفردية ، فوجود الأناية بين الزوجين يؤدي إلى عرقلة تحقيق رغباتهم وطموحاتهم وغاياتهم المشتركة التي لا يمكن أن تتم دون عملية التعاون بينهما" (٥٣) .

ومن الجدير بالذكر ان المرأة او الزوجة يجب ان تكون ملمة بأساليب التعامل الجيد مع الزوج لاسيما فيما يتعلق بما يرضيه فتحاول أدائه وما لا يرضيه فتحاول تلافيه لكي تقترب منه وتدعم علاقتها به ، له قيمة كبيرة في بناء علاقات زوجية سليمة (٥٤) ، اذ ان ذلك يؤثر على تنشئة الطفل في الاسرة والتي تُعد من أهم النظم الاجتماعية المؤثرة في بناء شخصية أبنائها عن طريق عملية التنشئة الأسرية ، بما يؤدي إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم ومساعدتهم على اتخاذ القرارات ، ويبدو هذا الأمر واضحاً من خلال الأدوار التي يمارسها كلاً من الأب وألام ، والتي لا يمكن تجاهلها في حياة الأبناء ، وذلك لما لها من أهمية في تربيتهم وتنشئتهم وتشكيل وبناء شخصياتهم (٥٥) .

إذ إن التفاعل العميق بين الوالدين من جهة وبين الآباء والأبناء من جهة أخرى ، يؤدي إلى الإشباع العاطفي لجميع أعضاء الأسرة ، مما يساعدهم على التمسك بالكيان الأسري والمحافظة عليه من التفكك والانحيار (٥٦) .

إن عملية تنشئة الأبناء تُعد بصفة أساسية مجموعة من القرارات التي يتخذها الوالدان ، لذا ينبغي أن يتفق الزوج والزوجة على معايير السلوك ، وان يُدعم كل منهما الآخر فيما يتخذاه من قرارات نحو أولادهما "وللزوجين عدة أساليب خاصة من السلوك تجاه أولادهما في المناسبات المختلفة ، تحتل هذه الأساليب مكانه هامة في تكوين شخصية الأبناء" (٥٧) .

كما إن تأدية كلٍّ من الزوجين لدورها في عملية التنشئة ، " يزود الطفل بالقيم والاتجاهات المرتبطة بثقافة الأسرة وعاداتهم والقيم المرتبطة بمثل وعادات المجتمع ، ويقومان بتوظيف معلوماتهم وثقافتهم في شكل أساليب لمعاملة الأبناء حسب مراحل نموهم" (٥٨).

وقد تختلف اساليب تنشئة الأطفال باختلاف الطبقات الاجتماعية إذ أظهرت البحوث منذ مدة طويلة بان اسر الطبقات الفقيرة تميل الى التسلط والتقييد أكثر من الطبقات الوسطى حيث انهم أكثر تسامحا ويؤكدون على القيم الاستقلالية بالمقارنة مع امهات الطبقات الفقيرة فأمهات الطبقات الوسطى هم أكثر تركيزا على الطفل وتحسسا لمشاعره (٥٩) هذا وان هناك ظروف اجتماعية طرات في المجتمع العراقي ادت الى تغير هذه الاساليب بينها اشتغال المرأة وارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة وارتفاع نسبة التعليم والهجرة من الريف الى المدن وظهور الاسر صغيرة الحجم، وارتفاع مستوى الطموح والاحذ بمظاهر الحضارة الغربية وزيادة الاتجاه نحو قبول المساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات وظهور النهضة الصناعية واستخدام التكنولوجيا الغربية وبتغيير المجتمع نتيجة تعرضه لسياسات جديدة استهدفت المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والذي يؤدي بدوره الى تغيير القيم الاجتماعية وتغير البنية الاقتصادية ظهرت مفاهيم جديدة تطلبت خروج المرأة من دورها التقليدي كاتساع مجالات التعليم والحاجة الى القدرة الانتاجية للمرأة بعد دخول التصنيع الى المجتمع اضافته الى الضغوط الاقتصادية التي تعرضت لها العائلة نتيجة النمو الحضري والاقتصادي الذي يتبعه غلاء المعيشة.

لذا بقيت المرأة تعيش في صراع بين القديم والجديد المتمثل بالمفاهيم التقليدية التي ورثناها عن الحضارة القائمة والجديد المتمثل بالمفاهيم التي يدعمها التطور العلمي والتقني، وبذلك اصبحت المرأة امام خيارين، اما الخضوع للعادات والاعراف الاجتماعية او الثورة عليها (٦٠).

فيبدو ان التنشئة الاجتماعية تعطي الاولوية للقيم الثقافية للمجتمع، وقد تختلف هذه القيم الثقافية من مجتمع لآخر، كما ان اساليب التنشئة الاسرية والاجتماعية تؤثر في اطار تقليدي مما يجعلها تفقد الجراة او تتعثر في تحقيق ذاتها^(٦١).

ونتيجة لذلك شب صراع داخلي في نفسية المرأة مما زاد اثرها التيارات الوافدة من الخارج نتيجة الاتصال بين المجتمعات، وظهر جماعات مرجعية جديدة والمتمثلة بالاحزاب السياسية ومؤسسات المجتمع المدني التي اعترفت باهمية دور المرأة في البناء الجديد للمجتمع وحققها في التمتع بحقوقها، وغالبا مايعزز هذا الدور عن طريق الانشطة اليومية المباحة لها في ضوء الادوار المتوقعة اذ تنشئ المرأة انها ليست صاحبة القرار في شؤون حياتها او انها لا تملك حرية الحركة خارج المنزل فالعشائرية اذن اهم اسباب هذا التمييز فالمرأة تعد كائنات يحتل مرتبة تابعة للمكانة التي يشغلها الاب او الاخ وحتى الابن في مراحل عمرها المتقدمة ولاسيما في مجتمعات العالم الثالث^(٦٢)، وان المرأة على وجه الخصوص تعاني من حالة من الصراع والتناقض مابين نوعين من القيم والمفاهيم فالقيم والمفاهيم التقليدية تلزم المرأة ان تتقبل وضعها بحسب مايقره او يراه العرف السائد والعادات والتقاليد في المجتمع، في حين ان القيم والمفاهيم العصرية الوافدة من الخارج المدعومة بالتطور العلمي والتقني والمدنية تدعو المرأة الى الثورة على وضعها القائم في ظل القيم والمفاهيم التقليدية ولعل مثل هذه الحالة التي تعيشها المرأة من صراع او تناقض تفقد المجتمع فرصة وامكانية الاستفادة منها في بناء المجتمع والاسهام في ازدهاره.

وقد ساعدت هذه التغيرات في ظهور حركات اجتماعية ساهمت فيها المرأة من خلالها بالمطالبة بحقوقها وحرياتها سواء عن طريق الكتابة او الجمعيات النسائية الامر الذي ساعدها على تصعيد نشاطها، ومطالبتها بالتعليم باعتباره المعيار المهم لتقويم انجازات ومكاسب الفرد في المجتمع وكذلك في تغيير الوضع الاجتماعي^(٦٣).

اذ ان التعليم يساعدها على زيادة خبرتها العلمية ويؤخر زواجها ويخفض معدل خصوبتها ويحدث ضغطا اقتصاديا على العائلة بسبب توقعاتها لارتفاع مستوى المعيشة، وهذا مايجعلها ترغب بالاستفادة من جميع الفرص المتاحة لها^(٦٤).

ان المجتمع في حالة حراك وتغير مستمر ولان المرأة جزء من المجتمع فان مايجري عليه سيجري عليها ومايدور به سوف يدور عليها فمثلا هو متحرك ومتغير كذلك المرأة داخل المجتمع هي متغيرة ومتحركة وبما ان كل طرف من اطراف المجتمع هو وسيلة من وسائل راس المال والانتاج اذن المرأة هي ايضا اصبحت وسيلة من وسائل راس المال فمثلا الرجل يعمل وينتج كذلك المرأة تعمل وتنتج فاصبح من الطبيعي خروجها للعمل خارج اطار بيتها ومزرعتها ومثلا هناك المرأة التي تعمل بالمزرعة او البيت وتنتج اصبحت هناك امرأة تعمل بالمعمل وتنتج كل ذلك يحدث ضمن تطور حركة المجتمع^(٦٥).

من الجدير بالذكر ان المجتمع العربي بانماطه المعيشية كلها مازال محكوما بقيود من القيم الثقافية، والاعراف، والتقاليد التي توارثها عبر اجيال كثيرة، مكونه هويته الثقافية، ومازالت مسيطرة في تحديد العلاقة بين الجنسين، وطبيعة تقسيم العمل^(٦٦).

ومع سيطرة القيم والعادات الاجتماعية في المجتمع أي الموروث الثقافي في اذهان كثير من الناس الا ان التغير الاجتماعي الذي يمر به المجتمع يؤدي الى حدوث فجوة (Gap)^(٦٧) بين القيم الراسخة في عقول الناس وبين القيم والعادات المستحدثة وهنالك كثير من العادات والقيم التقليدية التي لا تتماشى مع التغير الذي يحصل في المجتمع^(٦٨).

مما لاشك فيه ان هذه الفجوة بين هذين النمطين من القيم تكون تاثيرها على النساء اشد مما هي على الرجال ولاسيما فيما يتعلق بالنظرة المعارضة لتعليم او عمل المرأة وحصر دور الاخيرة في البيت ورعاية الاطفال^(٦٩).

الخاتمة :

ان الله سبحانه وتعالى كرم الانسان عن سائر المخلوقات بالشكل والتناسق، والعقل، وقد تدرج الانسان في التفكير بكل ما يحيط به من ظواهر طبيعية ومن ثم التفكير في طريقة العيش والعمل جاهدا للحفاظ على حياته، ومن بعدها العيش في جماعات مكونا النواة الاولى للمجتمع الانساني، وصولا الى ما عرف بالاسرة ، ومن بين افراد الاسرة الطفل الذي اعتبر العنصر المهم والاساسي للمجتمع وقد خصصت المرأة لتقوم باسمى عمل الا

وهو تنشئة الطفل وتهيئته للعيش في المجتمع وغرس كل القيم والعادات والتقاليد والعقيدة بالدرجة الاساس لتخرج للمجتمع انسان نافع ، ويبدو من خلال ما سبق ان هناك جوانب تشابهت فيها معتقدات الانسان العراقي القديم مع ما جاءت به الشريعة الاسلامية السمحاء مع الاخذ بنظر الاعتبار ان الاحكام التي وردت في القرآن الكريم كانت اكثر نضجا وملائمة لواقع المجتمع آنذاك وصولا الى يومنا هذا، ويمكننا القول ان المرأة هي اساس المجتمع السليم، فهي تملك القدرة على تحمل الابعاء، وان كان لها الحق في مزاوله الكثير من الامور منها التعليم والعمل ومشاركة الرجل في الكثير من الوظائف التي كانت حكرًا على الرجل لتثبت انها مساوية له بل وتتفوق عليه في الكثير من المجالات وان ظلت بعض المجتمعات العربية تنظر للمرأة تلك النظرة المتخلفة المقيدة .

قائمة المصادر والهوامش:

- ١- عادل حرجوش، المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمرأة العاملة في الاقطار العربية،مجلة كلية الاداب والاقتصاد،العدد ١،السنة ٢/ ١٩٨١، ص ١٨٠.
- ٢- د. إبراهيم أنيس ، المعجم الوسيط ، الجزء الأول والثاني ، ط ٦ ، ١٩٩٤ ، ص ٩٢٠.
- ٣- الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر الرازي / مختار الصحاح ، دار الفكر ، ١٩٧٣ ، ص ٦٥٨.
- ٤- د. شاکر مصطفى سليم ، قاموس الانثروبولوجيا ، ط ١ ، كويت ١٩٨١ ، ص ٨٩٩ .
- ٥- د. أحمد مبارك الكندري ، علم النفس الاجتماعي (والحياة المعاصرة) ، ط ١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩٢ ، ص ٣٧٩.
- ٦- عبد الحافظ سلامة ، د. سمیح أبو مغلي ، التنشئة الاجتماعية للطفل ، ط ١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان .الأردن ، ٢٠٠٢ ، ص ١٥ .
- ٧- New Zanden , james . Sociology , A Systematic Approach , York , The Ronald press , 1965 , P. 244 .

- ٨- د. أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٨٢ ، ص ٤٠٠ .
- ٩- د. عبد الرحمن العيسوي ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار الفكر الجامعي ، الاسكندرية ، ١٩٨٥ ، ص ١٨٣ .
- ١٠- د. حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي ، ط ٥ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٢٤٣ .
- ١١- د. عبد العزيز حمد الشثري، التنشئة الاجتماعية في البيئة السعودية، منشور على موقع اسلام اون لاين، ٢٠٠٠
<http://www.islamonline.net>
- ١٢- د. إحسان محمد الحسن ، العائلة والقرابة والزواج ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨١ ، ص ٥٥ .
- ١٣- د. ميشيل دبابنة ، نبيل محفوظ ، سيكولوجية الطفولة ، دار المستقبل الأردن ، ١٩٨٤ ، ص ٥٣ .
- ١٤- أسماء بن مسعود ، التلفزة تسطو على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية ، الشبكة العالمية للمعلوماتية ، ٢٠٠٣ م، ص ٢.
- ١٥- فوزية ذياب، نمو الطفل وتنشئته بين الاسرة ودور الحضانه، ط ٣، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩م، ص ١١٩.
- ١٦- د.نجيب اسكندر ابراهيم وآخرون، الاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل، دار المعرفة، ١٩٥٩م، ص ١٢.
- ١٧- أسماء بن مسعود ، المصدر السابق، ص ٢.
- ١٨- عبد العزيز حمد الشثري، المصدر السابق، ص ٢
- ١٩- وال. ديورانت، قصة الحضارة ، ترجمة : زكي نجيب محمود ، القاهرة ، (د-ت) ، ص ٨٩.
- ٢٠- ادوار غالي الذهبي : تاريخ النظم القانونية والاجتماعية ، ليبيا ، ١٩٧٦ ، ط ١، ص ٤٢-٤٣ .

- ٢١- وال. ديورانت، المصدر السابق، ص ٨٩.
- ٢٢- د. عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ (من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين)، ط ٥، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٤، ص ٧٠.
- ٢٣- د. ابراهيم ناصر، مقدمة في التربية، ط ٢، دار عمار، عمان، ١٩٩٠، ص ٢٣.
- ٢٤- د. صلاح مصطفى الفوال، علم الاجتماع في عالم متغير، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٧٠.
- ٢٥- د. عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ (من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين)، ط ٥، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٤، ص ٧٠.
- ٢٦- المصدر نفسه، ص ٨١.
- ٢٧- د. حامد زهران، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط ٥، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩ ص ١٦.
- ٢٨- د. ابراهيم ناصر، المصدر السابق، ص ٢١٩.
- ٢٩- سناء الكبيسي، التنشئة الاجتماعية في رياض الأطفال، اطروحة دكتوراه مقدمة الى قسم الاجتماع، كلية الاداب، جامعة بغداد، ص ١٤.
- ٣٠- د. ابراهيم ناصر، المصدر السابق، ص ٤١.
- ٣١- القرآن الكريم، سورة الاسراء اية (٣١).
- ٣٢- القرآن الكريم، سورة النحل اية (٥٩).
- ٣٣- هناء الفلفلي، حقوق الطفل في الإسلام، مجلة وحدة ابحاث الطفولة، المجلد الثاني، ٢٠٠٤ ص ١٩.
- ٣٤- حمدية حميد حسن، التنشئة الاجتماعية للطفل بين التقليد والحداثة، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة بغداد، كلية الاداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٧م)، ص ٤٣.
- ٣٥- ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الافريقي المصري (ت ٧١١هـ) : لسان العرب، بيروت، ١٩٥٥-١٩٥٦، ج ٤، ص ١٩-٢٠.
- ٣٦- احسان محمد الحسن : العائلة والقرابة والزواج، ط ١، بيروت، ١٩٨١، ص ٩-١٠.

- 37- J.Gelb & other, The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago, CAD, (Chicago, 1964), K, p.375.
- ٣٨- داليا فوزي الانصاري، الاسرة العراقية القديمة في ضوء النصوص المسمارية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الآثار، كلية الآداب، بغداد، ٢٠٠٣م، ص ٦.
- ٣٩- ايمان صالح مهدي، الطفل في القرآن الكريم، بحث مقبول للنشر ضمن وقائع ندوة القرآن والحياة، مركز علوم القرآن - ديوان الوقف الشيعي، ٢٠١٠م، ص ١٢.
- ٤٠- الجنين في اللغة : جنّ الشيء يجنه جنا :ستره ، وكل شيء ستر عنك فقد جنّ عنك ومنه سمّي الجنين لإستتاره في بطن أمه ، والجنين : الولد ما دام في بطن امه لأستتاره فيه ، وجمعه أجنّة وأجنّ بإظهار التضعيف ، وقد جنّ الجنين في الرحم يجنّ جناواجنّته الحامل، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور المصري (ت ٧١١هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ١٩٥٥م، ٩٣-٩٢/١٣.
- ٤١- التميمية: عبارة عن قطعة برونزية ، اكتشفت في تل قوبنق في نينوى تحمل شكل خرافي يمثل جني يدعى بازوز (Pazuzu) وهو براس عفريت و صدر طائر واطراف بشرية استخدمت لحماية المرأة الحامل من العفريت (لاماشتو) ولتمنعها الاطمئنان النفسي لتسهيل عملية الولادة ، فالعفريت لاماشتو يعتقد انه يلمس بطن المرأة عند المخاض فيسبب حمى شديدة تصيب ألام عند الولادة (التي توقد الثيران فيها)، داليا فوزي الانصاري، المصدر السابق، ص ٣٣.
- ٤٢- يونس عبد الرحمن : الطب في العراق القديم ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى جامعة الموصل كلية الاداب ، ١٩٨٩م، ص ٢٠.
- ٤٣- هاري ساكرز، عظمة بابل (لندن ١٩٦٢) ، ترجمة : عامر سليمان ، بغداد، ١٩٧٥م، ص ٢٠٧.
- ٤٤- المصدر نفسه، ١٩٨م.
- ٤٥- جورج كونتينو: الحياة اليومية في بلاد بابل واشور ، ترجمة ، سليم طه التكريتي بغداد ، ١٩٨٦م ، ص ١٢٣-١٢٤ .
- ٤٦- سعيد اسماعيل علي، المصدر السابق، ص ١٩.

- ٤٧- محمد جواد رضا، التربية الاسلامية اصولها واعلامها ومستقبلها تساؤلات في جدلية الاسلام والحداثة، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٧م، ص١٠٥.
- ٤٨- صباح عبود جاسم : مرحلة الانتقال من جمع القوت الى انتاج القوت في العراق وجنوب غرب آسيا ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية الاداب- قسم الآثار ، ١٩٧٥، ص١٢٨.
- ٤٩- داليا فوزي الانصاري، المصدر السابق، ص٣٩.
- 50- Driver and Miles: BL, The Babylonian Laws ,vol 1 , Oxford,1952 ,p.394
- ٥١- ينظر الملحق القانوني المادة (١٦٨) من قانون حمورابي، عامر محسن ثامر الحاتمي، النظام القانوني لبلاد الرافدين في العصور القديمة، النجف، ٢٠٠٩م، ص٢٢٥.
- ٥٢- ايمان صالح مهدي، المصدر السابق، ص١٣.
- ٥٣- مليحة عوني القصير ود. صبيح عبد المنعم احمد ، علم اجتماع العائلة ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٤ ، ص١٢٠ - ١٢٢ .
- ٥٤- د. ماهر محمود عمر ، سيكولوجية العلاقات الاجتماعية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ ، ص٤٦٠ .
- ٥٥- افراح جاسم محمد، العنف الاسري ضد الزوجة دراسة ميدانية في مدينة بغداد، (جامعة بغداد: كلية الاداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٧م)، ص٧٣.
- ٥٦- فاطمة إسماعيل المياحي ، دور الأسرة في تنشئة أبنائها على الثقة بالنفس واتخاذ القرار ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم الاجتماع ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٢ ، ص٤٦ .
- ٥٧- نعيم الرفاعي ، الصحة النفسية (دراسة في سيكولوجية التكيف) ، دمشق ، دون مطبعة ، ط٤ ، ١٩٨٧ ، ص٣٨٥ ؛ افراح جاسم محمد، المصدر السابق، ص٧٤.

٥٨- إنعام جلال ألقصيري ، التنشئة الاجتماعية في الأسرة العراقية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم الاجتماع ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، ١٩٩٥ ، ص ٢٣؛ افراح جاسم محمد، المصدر السابق، ص ٧٤.

٥٩- Alex Thio, sociology, A Brief Introduction Fifth edition, library of congress cataloging-in publication data, united states of America, 2003, P81.

٦٠- د. فوزية العطية، المرأة والتغير الاجتماعي في الوطن العربي، لا.ت، ص ٨٨ .
٦١- د. سلوى عبد الحميد، البحث والباحث في العلوم الانسانية في العالم العربي المركز اللبناني للدراسات، العدد ٣، لبنان، ١٩٩٧، ص ١٣٢.

٦٢- د. قيس النوري، الانثروبولوجيا الحضارية بين التقليد والعولمة، الاردن، ٢٠٠١، ص ١٧٥.

٦٣- د. احسان محمد الحسن، التنظيم وتغير المجتمع، دار الرشيد للنشر، بغداد، ١٩٨١، ص ١٣٢.

٦٤- هدى زريق، الدور المتغير للمرأة العربية، النشرة السكانية (لجنة الامم المتحدة لغربي اسيا، العدد ١٧، ١٩٧٩، ص ٢٦.

٦٥- د. احسان محمد الحسن، المصدر السابق، ص ١٣٦.

٦٦- عفاف ابراهيم عبد العليم، المرأة ودورها في الانتاج، قطر، مطابع دار الشرق، ١٩٩٧، ص ٢٠٤.

٦٧- Gap: الفجوة الحضارية مصطلح استخدم من قبل وليم أوكبرن عالم اجتماع امريكي، انظر للمصدر Ogburn Nimkoff, Hand book of Sociology, London, 1960. p.150

٦٨- عدي صلاح شهاب، مؤشرات التغير الاجتماعي لعمل المرأة دراسة انثروبولوجية ميدانية في محافظة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، (جامعة بغداد: كلية الاداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٨م)، ص ٤٢.

٦٩- المصدر نفسه، ص ٤٢.

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي
لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

م.م. سيف محمد رشاد محمد رضا المظفر

وزارة التربية/ المديرية العامة للتربية في محافظة النجف

saif.rashad1@gmail.com- 07804346556-

The impact of the self- reward strategy in
mathematics academic achievement of the students in
the First intermediate grade

Saif M. Rashad M. Ridha Almodhaffer

Education Ministry - General Education Directorate of
Al-Najaf Al-Ashraf

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

م.م. سيف محمد رشاد محمد رضا المظفر

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي الى معرفة فعالية استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط. ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضية الآتية :

لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين معدلات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الرياضيات وفق استراتيجية مكافأة الذات، وبين معدلات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين يتعلمون الرياضيات بالطريقة التقليدية.

واختار الباحث مدرسة صيدا الاساسية المختلطة لتكون ميداناً للبحث الحالي . بطريقة عشوائية شعبة (١) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طلابها مادة الرياضيات وفق استراتيجية مكافأة الذات ، و شعبة (٢) للمجموعة الضابطة التي ستعتمد الطريقة التقليدية في تدريس الرياضيات.

بلغت عينة البحث (٤٧) طالباً ، وبواقع (٢٤) طالباً للمجموعة التجريبية ، و (٢٣) طالباً للمجموعة الضابطة .

كافأ الباحث مجموعتي البحث بالمتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوب بالأشهر ، الذكاء ، التحصيل الدراسي للأبوين) .

واستعمل الباحث اختباراً موحداً لقياس التحصيل الدراسي لدى طلبة مجموعتي البحث، إذ أعد اختباراً مؤلفاً من (٢٥) فقرة اختبارية ، وتحقق من صدقه وثباته ، وكذلك

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

إجراء التحليلات الإحصائية لفقراته (معامل السهولة والصعوبة ، القوة التمييزية ، فعالية البدائل الخاطئة) .

وتم الاعتماد على الوسائل الإحصائية الآتية : ١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ٢- معامل السهولة والصعوبة. ٣- معامل التمييز. ٤- فاعلية البدائل الخاطئة. ٥- معامل ارتباط بيرسون.

وبعد تصحيح الإجابات ومعالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني أن استراتيجية مكافأة الذات كانت افضل بالتدريس من الطريقة الاعتيادية .

ABSTRACT

The purpose of the ongoing study is to identify the effect of the self-reward strategy in mathematics academic achievement of the first graders- intermediate.

To fulfill the goal, the researcher had written the mentioned bellow hypothesis:

There was no statistical significance difference at (0.05) through the mean of the experimental group whom conforming the self-reward strategy and the mean of the control set students who taught mathematics in the ordinary approach in the academic achievement.

The researcher had chosen Saida fundamental school of the masses to be the study field of the ongoing research. Group (1) to be the group of the experiment who shall taught mathematics by using to the self-reward strategy; and group (2) to be the control group that will learn math. Using the ordinary method.

The sampling is 47 pupils, 24 students for the group of the experiment and 23 students for the other group (the control group).

The experimenter tested the mentioned variables (old age counted by months, parents academic achievement, and cleverness).

The researcher exercised a standardized tool to scale the academic achievement of the pupils of the two above mentioned groups. He wrote a test of 25 questions, verifying its validity and

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

stability, as well as conducting statistical analyzes of the paragraphs of the test (discrimination, difficulty coefficient, and impact of false alternatives).

After collecting the scores and answers of the students the researcher started the process of correcting the answers and after subjecting the data statistically, the results showed:

There was statistical significance difference between the group of the experiment and the control group in the mathematics academic achievement test and the advantage for the experimental group. This means that the self-reward strategy was better taught than normal.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

لقد كان من نتائج التقدم المعلوماتي أن أصبحت التربية في كل دول العالم امام مسؤولية كبيرة مما دعا إلى الاهتمام بجودة التعلم والارتقاء بمستواه ، وإذا ما نظرنا إلى واقعنا التربوي في مختلف المراحل الدراسية يمكن أن نشخص قصوراً في بعض جوانبه ، ولا سيما في عدم مواكبته للتطورات التربوية ، وسبب ذلك هو طرائق التدريس التقليدية ، التي تتمحور على الحفظ والاسترجاع، وليس على الفهم والإبداع . (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٣)

فيما توصلت دراسة (الفيلّي ، ٢٠١٤) والتي فحص من خلالها الطرائق التدريسية المستعملة عند معلمي الرياضيات، أن معلمي مادة الرياضيات يفتقرون إلى التنوع في طرائق التدريس ، وعدم اعتمادهم على طرائق حديثة ، كما و يفتقرون إلى توافر المواقف التعليمية التي تنمي أنماط التعلم لديهم من خلال تفعيل الطرائق التي تؤكد دور المتعلم في الموقف التعليمي الصفّي ، كما خرجت بنتيجة مفادها : عدم مراعاتهم للفروق بين المتعلمين لقلة استعمالهم الامثلة، وقلة اهتمامهم لمستويات الاهداف ، ووسائل التعلم وتكنولوجياه ، ويستند في ذلك ايضاً إلى نتائج دراسة (الموسوي، ٢٠١١) التي قوّم من

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

خلالها كتب مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية واداء معلمي مادة الرياضيات على وفق معايير الجودة.

إن ادراك العلاقات بين الافكار الرياضية واستخدامها في المهارات الرياضية تجعل مستخدماً المعرفة السابقة ومكوناً لميول أو اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات وراغباً في حل المسائل الحياتية، وممهداً لتعلم جديد عن طريق المعرفة السابقة ومنظماً لوقته عن طريق تخصيص ساعات مناسبة لتعلمه أو لتدريبه واخيراً يعي بأن الرياضيات ككل متكامل وليس مواد منعزلة عن بعضها (عقيلان، ٢٠٠٠: ٨٢).

مما سبق تأتي هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

هل لاستراتيجية مكافأة الذات أثر في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الأول متوسط؟

أهمية البحث :

إنَّ الزمان الذي نعيشه الآن هو عصر التقدم والتقنيات، والتطور، إذ يتزايد تراكم المعرفة والاكتشافات والنظريات المعرفية، وتطبيقاتها التقنية، الامر الذي يؤثر في حياة كل أفراد المجتمع، ومع التقدم الهائل في مجالات العلم، صار من المهم أن يمتلك كل فرد قدرًا من المعرفة، ومن المهارات لكي يتمكن من التفاعل الجيد مع الأنشطة المتنوعة في مختلف جوانب الحياة. (علي، ٢٠٠٧: ١٩)

وفي هذا الصدد يؤكد (محمد ٢٠٠٤) أنَّه من الضروري في عصر التقدم يتم بناء إنسان متعلم ، وقابل على أن يتعلم، وفي ذلك يستشهد بمقولة (Rosso) "إنَّ الإنسان الذي يمتلك مهارات من المعرفة، والقادر على امتلاك الأدوات الجديدة من العلم والثقافة التي يستعملها ليتكيف مع عالمه، هو الإنسان القادر على التعلم"(محمد، ٢٠٠٤: ٣٤) .

لتحقيق التطور والنجاح يجب الاهتمام في استراتيجيات التعليم الحديثة ، مما يستوجب إلقاء الضوء على بعض الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة الرياضيات ، والتي تساهم وبشكل كبير في عملية اصلاح العملية التعليمية؛ واستراتيجية مكافأة الذات مميزات كثيرة في توسعة التفكير بالاحتمالات الكثيرة، وتسعى مناهج الرياضيات في

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

مختلف العالم الى إكسابها الطلبة رياضيات قائمة على العلاقات ليتسنى استخدامها في مجالات كثيرة كالحساب والقياس وحل المسائل، والتي تعمل أيضاً على تنمية المفاهيم المعرفية لديهم كالطول والحجم والمساحة وغيرها والقدرة على المقارنة بين الكميات والمقادير

(التميمي، ٢٠١٥: ٧).

واستراتيجية مكافأة الذات ليست مثل الذكاء أو مهارة دراسية مثل كفاءة القراءة، بل هي عملية موجهة ذاتياً، من خلالها يقوم المتعلمون بتحويل قدراتهم العقلية الى مهارات دراسية (Schunk & Zimmerman,1998:1). وهذا ما بينه (Yeh,2000) عندما قال انها استراتيجية تتكون من: عمليات عقلية مثل الإنتباه الى التعليم ومعالجتها ودمجها وتكرار قراءة المعلومات من اجل حفظها، وكذلك المعتقدات التي يعتمدوها المتعلمين بخصوص قابليتهم للتعلم. (Yeh,2000,p1)

أهداف البحث وفرضيته :

يهدف البحث الحالي للتعرف على :

أثر استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي في منهج الرياضيات عند طلبة الاول متوسط.

- وبالإمكان التحقق من هدف الدراسة من خلال صياغة الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يتعلمون الرياضيات وفقاً لاستراتيجية مكافأة الذات، وبين المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يتعلمون الموضوعات نفسها و بالطريقة التقليدية في امتحان التحصيل الدراسي.

حدود البحث:

حدود الدراسة الحالية هي:

١- طلبة الصف الاول متوسط في المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة النجف الاشرف.

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

٢- كتاب مادة الرياضيات للصف الاول متوسط (الجزء الاول والثاني) ، الطبعة
الخامسة لسنة ٢٠٢١ .

٣- العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م).

٤- استراتيجية مكافأة الذات.

تحديد المصطلحات:

الاثـر / عرفه كل من :

- (عامر ٢٠٠٦) :

(بأنه أي تغير سلبي أو إيجابي يؤثر على المشروع كنتيجة لأي نشاط إنمائي).

(عامر، ٢٠٠٦: ٩)

- (المطرودي ٢٠٠٦) :

(إنه يدل على بقية الشيء كما يطلق عليه ما يستتبعه الشيء). (المطرودي ، ٢٠٠٦ :

٢١-٢٢).

يعرفه الباحث إجرائياً :

(هو التغير العقلي الذي يحدث في التحصيل لدى طلبة الصف الأول متوسط بعد

تعرضهم للمتغير المستقل) .

استراتيجية مكافأة الذات / عرفها كل من :

-(Zimmerman & Martinez-Pons 1986) :

(جهد مقصود لتعزيز الانجاز، وغالباً ما يضم استعمالاً مقصوداً لسلوك جديد)

(Zimmerman & Martinez-Pons,1986:615)

- (Baumert ,et al 2001) :

(امتلاك قدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي من شأنها تعزيز وتسهيل

التعلم المستقبلي والتي يمكن نقلها الى مواقف التعلم الأخرى) (Baumert ,et

al,2001:1)

يعرفها الباحث إجرائياً :

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

(كل التطبيقات والممارسات التعليمية التي يكون فيها طلبة المجموعة التجريبية من عينة الدراسة نشيطين في تحملهم لمسؤولية التعلم وفق تعلمهم الذاتي تحت إشراف وتوجيه المعلم (الباحث) لتحقيق الاهداف المنشودة) .

التحصيل الدراسي / عرفها كل من :

- حصيلة ما يدرسه المتعلم بعد مضي مدة زمنية معينة وبالإمكان قياسه بالمرتبة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي، وذلك للتعرف على أمد نجاح الاستراتيجية التي يختارها، ويرسم لها المعلم لتحقيق اهدافه، وما تم التوصل اليه من قبل الطالب من معلومات تترجم إلى مستويات. (بو جادو، ٢٠٠٣: ٤٢٥)
- محصلة ما يتعلمه الطلبة بعد مرورهم بالخبرة التعليمية لمعرفة مبلغ نجاح الاستراتيجية التي يختارها المدرس لتحقيق اهدافه وما يتوصل إليه الطلبة من معرفة (الزغلول والمحاميد، ٢٠٠٧: ٨٧)
- ويعرف الباحث التحصيل الدراسي اجرائياً:
(هو ناتج ما يتعلمه طلبة عينة البحث بعد عملية تعلم موضوعات مادة الرياضيات ويتم قياسه بالدرجات التي يكتسبها الطلبة في الاختبار التحصيلي المعد للبحث).

الفصل الثاني

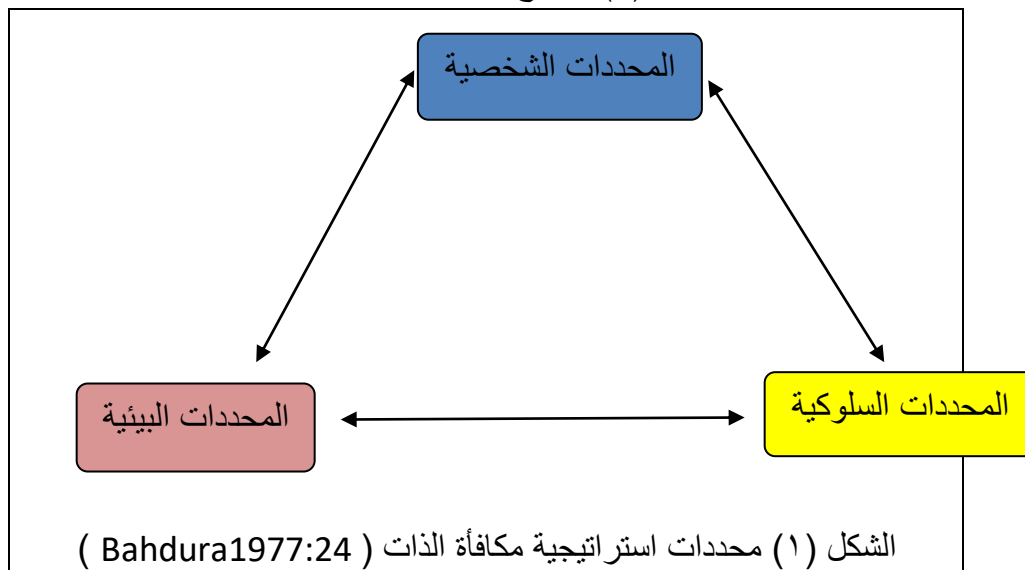
الاطار النظري - الدراسات السابقة

- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

بدأ التطرق لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قبل حوالي (٣٥) عام ، عندما شرع اصحاب التربية والتعليم بالانتباه الى مشاكل الطلبة عند تعلمهم، وتباين الاهتمام بمفهوم المتعلمين اصحاب التنظيم لذاتي بوصفه تأليفة مستجدة في مجال التعزيز والدافعية والذي يعود الى التعلم في سلوك الطلاب، يكون منهج منظم تجاه تحقيق أهداف تعليمية، ويعد باندورا (Bandura، 1977) أول من قام بدراسة العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي للمعرفة، عندما قام بتطوير نظريته المعرفية الاجتماعية، حيث افترض أن هناك ثلاثة محددات رئيسة ، تمكن الإنسان من أداء مهامه بنشاط وفاعلية ، وهذه المحددات ، هي :

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

- محددات شخصية .
- محددات بيئية .
- محددات سلوكية . والشكل (١) يوضح ذلك .



إنَّ استراتيجية مكافأة الذات هي توجيه للذات من خلال تنظيم المعلومات وتحويلها على وفق قدرات الطالب أثناء أداء المهام التعليمية، أي أنه يصف كيف يستطيع التلميذ أن يستخدم قدراته العقلية ليتعلم بفعالية ونشاط. (Hargis 2000 ,p2)

تعد استراتيجية مكافأة الذات للتعلم تطوراً حديثاً نسبياً ، وترجع جذورها الى النظرية المعرفية وتهتم استراتيجية مكافأة الذات بالدافعية، التي يتنشط فيها المتعلمين بصورة ذاتية، فينظم ويصبح متحكماً في عملية تعلمه وتركز استراتيجية مكافأة الذات على المتعلم بوصفه فعالاً ونشطاً، فالتعلم ليس عملية تحدث للطالب وإنما هي عملية تحدث بوساطته. (نمر، ٢٠٠٧: ٢٠)

ويرتئي الباحث ان استراتيجية مكافأة الذات هي استراتيجية تقوي من دوافع الطلبة لإحراز الاهداف لأنه يرى نفسه على أنه فرد يستطيع ضبط سلوكياته وقادر على تحمل المسؤولية قبال مادة الدرس.

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

وتعد استراتيجية مكافأة الذات من الأساليب المستحدثة والفعالة في مجمل الصفوف التعليمية والتعليمية. و هي نوع من التدريس يكون فيه الطالب هو صاحب المسؤولية في رسم خطة للدرس وللموضوع العلمي الذي يروم دراسته ومسؤول ايضاً عن التنفيذ وعن التقويم. ومن مميزاتها بالإمكان تطبيقها على كل الصفوف والمراحل التعليمية كل بحسب مواضيعه وقدراته وعملياته الذهنية وحسب المستويات العمرية. (الحيلة ، ٢٠٠٣ : ٢١٩)

يتصور الباحث ان التطور المستمر في موضوع التعلم الفعّال كان له الاثر الكبير في بزوغ استراتيجية مكافأة الذات في الاوساط البحثية والعلمية وبالأخص في مجال طرائق التدريس.

وركزت الدراسات التربوية على دور المتغيرات المعرفية (معالجة المعلومات، الأساليب المعرفية، الاستراتيجيات التعليمية ، المعرفة السابقة) ، وفي التسعينيات ركزت الدراسات على الدافعية (مفهوم الذات ، المعتقدات الخاصة بفعالية الذات ، الأهداف . . الخ) . (غباين ، ٢٠٠١ : ١٦)

- مجالات استراتيجية مكافأة الذات : Areas of srl

ينقل التلميذ في التعليم من مجرد المعرفة السطحية البسيطة للمعلومات إلى أن يصل الى اكتساب مهارات وقدرات تمكنه من القيام بمهامه المعقدة داخل أي بيئة التعلم ومرحلة للتعلم وتمنحه فهماً عميقاً يفيد في النجاح المدرسي وفي عمله وحياته بشكل عام ، وعد استراتيجية مكافأة الذات الجانب الاساسي في عملية التعلم ويشمل التنظيم أربعة مجالات وهي (Wolters, 2010, 2) :

١. تنظيم المعرفة **Cognition regulation** : ويتعلق بعدد من العمليات العقلية التي يستخدمها التلاميذ في التعلم للاندماج في المهمة ويتضمن العمليات المعرفية وما وراء المعرفة

(Wolters, 2010, 6) والجانب المهم في هذا المجال هو مراقبة المعرفة ، وهي عملية

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

مراقبة معلومات حول التناقض النسبي بين الهدف الذي يرغب الفرد في تحقيقه والتقدم الحالي اتجاه الهدف .

(pintrich, 2004, 392- 393)

٢- تنظيم الدافعية والوجدان : Motivation and affect regulation

ينظم التلاميذ دافعتهم ووجدانهم بنفس الطريقة التي ينظمون بها معرفتهم فعندما يفكرون في أسباب أدائهم فإن نوعية العزو السببي ومشاعرهم تعد من النواتج المهمة لعملية التعليم .

(pintrich, 2004, 395- 396)

٣- تنظيم السلوك : Behavior regulation

في هذا المجال ينظم التلاميذ سلوكياتهم ومشاركتهم الفعلية في المهمة واعمالهم ، والتي تعرف بأنها جزء من عملية التعلم (Wolters, 2010, 7) .

٤- تنظيم السياق أو البيئة : Context or environment

وتتضمن العمليات التنظيمية في هذا المجال الجهود التي يبذلها التلاميذ لتحسين بيئة التعلم وبمقارنة المجال بالمجالات الثلاثة السابقة يصبح هو الأكثر صعوبة ، وذلك لأنه لا يكون دائماً تحت تحكم مباشر من قبل التلميذ وفي الفصول التقليدية غالباً ما يكون تنظيم السياق ، والبيئة تحت سيطرة المعلم بينما في هذه الفصول المتمركزة حول التلميذ يطلب منه المشاركة الفعلية في تنظيم المهام والمناخ الأكاديمي بشكل عام (pintrich 2004, 399)

- أسباب استعمال استراتيجية مكافأة الذات :

أبرز أسباب استعمال استراتيجية مكافأة الذات ، ما يلي :

١. تعين الطلبة على الفهم العميق وتطوير مستوى الفهم والادراك .
٢. تزيد من ثقة الطالب واستقلاليته وثباته والاعتماد على الذات.
٣. تقوي من امكانية الطلبة على التحليل ومعرفة الروابط بين محتوى وآخر.
٤. تحسن من قدرات المحاوره عند الطلاب، حيث تقوم بتفجير طاقاته وتزيد من فهمه للمواضيع.

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

٥. لها الاثر الواضح في زيادة درجة فهم الطلبة وتعديل طريقة التفكير بشكل اعمق وتوجيه العقل لتنظيم المعلومات. (Moreho & Mayer 2000 :p 242)

التحصيل الدراسي:

حين تحدث عن التحصيل الدراسي فانه له التأثير الايجابي الواضح على تنمية الخصال الشخصية للمتعلم، اذ ان التحصيل الدراسي يمكن المتعلم من التعرف على امكانياته ، لأنه عندما يصل الطالب إلى مستوى تحصيلي متميز فان ذلك يبعث لديه على الشعور بالثقة في ذاته، ويكون على ابعد مسافة عن التوتر، والقلق النفسي، أما عدم نجاح المتعلم في اختبارات التحصيل الدراسية فان ذلك قد يجعله يفقد ثقته في نفسه، ويشعر بالإحباط والتوتر والقلق. (بدور، ٢٠١٠: ١٧٣)

ومن المتعارف عليه ان اختبارات التحصيل الدراسية تمثل احدى المفاصل الرئيسية في مفاصل المخرجات التعليمية، واستناداً لهذا ركز التربويون على الاهتمام بالمتعلم ووضعت التربية والنظام التعليمي والمدرس في خدمة وتطوير وتحسين شخصية الطالب ، لذا اصبح التحصيل الدراسي متغير مهم جداً لتأثيره المباشر على المجال الاكاديمي والاجتماعي والنفسي على الطالب والاسرة.(الحامد، ١٩٩٦: ٢٠)

دراسات سابقة :

دراسات سابقة تناولت استراتيجية مكافأة الذات :

١-دراسة (داير ٢٠٠٨) :

اثر استراتيجية مكافأة الذات في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الاساسي في مادة العلوم . أجريت هذه الدراسة في فلسطين ، هدفت الدراسة الى معرفة اثر استراتيجية مكافأة الذات في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الاساسي في مادة العلوم . تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً . وكانت اداة الدراسة اداة لتحليل محتوى وحدة الحرارة في حياتنا واختبار لقياس المفاهيم العلمية. واستخدمت الوسائل الاحصائية في الدراسة الحالية طريقة التجزئة النصفية و كود-رينتشاردسون 20

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

و مربع ايتا و (t-test) اظهرت نواتج البحث اثر استراتيجية مكافأة الذات في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب السابع الاساسي بغزة .

(داير ٢٠٠٨ : ٢)

٢- التميمي (دراسة ٢٠١١) :

فاعلية استراتيجية مكافأة الذات في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الخامس العلمي . أجريت هذه الدراسة في العراق ، هدفت الدراسة الى معرفة فعالية استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء لطالبات الصف الأول المتوسط . تكونت عينة البحث من (٦٧) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط . وكانت أداة الدراسة من الاختبار التحصيلي في مادة علم الأحياء ، واستخدمت الوسائل الاحصائية الاتية لمعالجة البيانات احصائياً وهي اختبار (t-test) ، معامل الصعوبة ، معامل التمييز . أظهرت نتائج الدراسة الباحثة أن لاستراتيجية مكافأة الذات أثراً ايجابياً في تحصيل الطالبات في مادة علم الأحياء . (التميمي ، ٢٠١١ : ب - ج)

دراسات سابقة تناولت الرياضيات العلاقية :

١- دراسة (بطشون ١٩٩٩) :

أثر تدريب الطلبة على مهارات حل المسألة في تنمية قدرتهم على حل الرياضيات العلاقية . أجريت هذه الدراسة في الاردن ، هدفت الدراسة الى معرفة أثر تدريب الطلبة على مهارات حل المسألة في تنمية قدرتهم على حل المسائل الرياضية . تكونت العينة الخاصة بالبحث من (٤١) متعلماً من الصف العاشر الأساس في مدرسة المنشية الثانوية ، وكانت أداة الدراسة اختبار لحل المسائل الرياضية ، واستخدمت الوسائل الاحصائية الاتية لمعالجة البيانات احصائياً اختبار تي-تست ، ومعامل السهولة و الصعوبة ، ومعامل التمييز ، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التي درست وفق مهارات حل المسألة في اختبار حل المسائل الرياضية على المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية . (بطشون ، ١٩٩٩ : ب)

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

٢-دراسة (حسن ١٩٩٩) :

اثر استخدام طريقة حل المشكلات في الرياضيات العلاقية والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة . أجريت هذه الدراسة في الاردن ، هدفت الدراسة الى معرفة اثر استخدام طريقة حل المشكلات في الرياضيات العلاقية والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، تألفت العينة الخاصة بالبحث من (٧٢) طالب وطالبة ، أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد ، والصواب والخطأ، والتطابق والمزاوجة والتكميل . واستخدمت الوسائل الاحصائية الاتية لمعالجة البيانات احصائياً اختبار تي-تيست، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في العلاقات الرياضية. (حسن ، ١٩٩٩ : ب _ ج)

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

١. الاستفادة في إبراز مشكلة البحث وأهميته.
٢. التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة والإفادة منها.
٣. أفادت الدراسات السابقة في كيفية استخدام وسائل التحليل الإحصائية.
٤. الاستفادة من كثير من المصادر والبحوث العلمية التي تزيد من رصانة البحث الحالي.
٥. تفيد نتائج بعض الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية تفسيراً علمياً موضوعياً.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث :

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق أهداف بحثه ، لأنه طريقة مناسبة لإجراءات البحث والنتائج، والمقصود بالمصطلح التجريبي هو "تغيير شيء ومراعاة تأثير التغيير في شيء آخر".

(أبو حويج ، ٢٠٠٢ : ٥٩)

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

التصميم التجريبي :

التصميم التجريبي هو الخطوات الأولى التي يقوم بها الباحث، التصميم التجريبي يعتمد على طبيعة مشكلة الدراسة ومتغيراتها وطبيعة العينة والظروف التي سيتم فيها تنفيذ التصميم. لم يصل البحث التربوي بعد إلى تصميم تجريبي مثالي في عملية التحكم ، لأن توفير درجة كافية للسيطرة على المتغيرات أمر صعب للغاية نظراً لطبيعة الظواهر التربوية والنفسية المعقدة. (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٥٨)

وهذا هو جوهر طبيعة وفلسفة البحث التجريبي التي يقوم عليها لذلك اعتمد البحث الحالي على واحد من تصاميم الضبط الجزئي التجريبية ذات الاختبار البعدي لمجموعتين متكافئتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة ، كما في شكل (١) .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	استراتيجية مكافأة الذات	التحصيل الدراسي	اختبار التحصيل
الضابطة	—		الدراسي

شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من مدارس مديرية تربية محافظة النجف الاشرف الأساسية، ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية النجف ، اختار الباحث مدرسة صيدا الاساسية المختلطة ، واختار الباحث بطريقة عشوائية إحدى شعب الصف الاول متوسط ، وكانت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة الرياضيات وفق استراتيجية مكافأة الذات ، وقد بلغ عدد المجموعة (٢٤) تلميذاً ، واختار الشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

ستدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية ، وقد بلغ عددها (٢٣) تلميذاً ، وبذلك تصبح عينة البحث (٤٧) تلميذاً موزعين على شعبتين . جدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عدد تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد التلاميذ قبل الاستبعاد	عدد التلاميذ الذين تم استبعادهم	عدد بعد التلاميذ الاستبعاد
التجريبية	أ	٢٤	٠	٢٤
الضابطة	ب	٢٤	١	٢٣
المجموع		٤٨	١	٤٧

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

وعلى الرغم من أن المجموعتين قد تم اختيارهما عشوائياً ، فإن احتمال عدم المساواة بينهما ، وذلك لتحقيق التكافؤ بين تلاميذ مجموعتي البحث مهم قبل التجربة لذلك ، و كافأ الباحث بالمتغيرات الاتية :

١- العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالأشهر .

٢- اختبار الذكاء .

٣- التحصيل الدراسي للوالدين .

ضبط المتغيرات الدخيلة :

السيطرة على المتغيرات الخارجية هي واحدة من الإجراءات الهامة في المنهج التجريب وذلك لتوفير مستوى مقبول من الصلاحية للتصميمات التجريبية بحيث يمكن للباحث أن يعزو مجمل التباينات التي تأتي من المتغير التابع إلى المتغير المستقل في البحث ولا تُعزى إلى المتغيرات الأخرى . (ملحم ، ٢٠١٠ : ٧٣)

وعليه ضُبِطت المتغيرات غير الداخلة في التجربة التي تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي :

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

١. الحوادث المصاحبة للتجربة .
٢. الاندثار التجريبي .
٣. اختيار العينة .
٤. النضج .
٥. أداة القياس .
٦. أثر الإجراءات التجريبية .
- مستلزمات البحث .
١. تحديد المادة العلمية :

تم تحديد المواد العلمية للموضوعات البحثية ب : (الجزء الاول: الفصل الاول /
الاعداد الصحيحة ، الفصل الثاني الاعداد النسبية ، الفصل الثالث متعدد الحدود ،
الفصل الرابع / الجمل المفتوحة) و (الجزء الثاني: الفصل الخامس / الهندسة ، الفصل
السادس / القياس- المساحات والحجوم ، الفصل السابع / الاحصاء والاحتمال). من
كتابي مادة الرياضيات للصف الاول متوسط ، ط ٥ ، لسنة ٢٠٢١ ، للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) .

٢. كتابة الأهداف التعليمية:

الخطوة الأولى التي يجب يقوم بها الباحث عند صياغة وكتابة الاختبار هي صياغة
الأهداف السلوكية البالغة (٩٦) هدفاً ، تم توزيع الأهداف السلوكية الموزعة على
مستويات تصنيف بلوم الستة (المعرفة ، الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ،
التقويم) (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٩٩) .

٤. إعداد الخطط التدريسية :

التخطيط يعني استعداد المعلم لما سيواجهه ، الأمر الذي يتطلب رؤية بعيدة النظر
من خلال معرفته بالموضوع الواجب تدريسه (العفون والفتلاوي ، ٢٠١١ : ٢٣٧). لذلك
قام الباحث بإعداد (١٢٠) خطة تدريسية لكل مجموعة (التجريبية والضابطة).

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

سادساً : اداة البحث:

إعداد الاختبار التحصيلي:

ويعرف الاختبار بأنه تنفيذ منتظم لتحديد ما درسه الطالب (ملحم ، ٢٠٠٢ : ١٩٤). ولأن الدراسة الحالية تتطلب كتابة اختبار يقيس الرياضيات التحصيلية، فقد أعد الباحث هذا الاختبار الذي يتكون من (٢٥) فقرة اختبارية .

صدق الاداة:

للتحقق من صدق اختبار البحث تم الاعتماد على الصدق الظاهري، وتم ذلك عن طريق عرض الاسئلة الاختبارية بصيغته الاولى على الخبراء والمحكمين وعددهم هو (١٠) محكمين كما موجود في الملحق رقم (١). وذلك من اجل اصدار حكم على صلاحية الفقرات الاختبارية. وكانت آراء المحكمين لاسئلة بنسبة (٩٠%) وهذا يدل بصورة واضحة على مدى صدق الاداة ، حيث تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات السادة الخبراء والمحكمين ، وبقيت فقرات المقياس كما هي (٢٥) فقرة اختبارية.

ثبات أداة البحث :

للتأكد من ثبات الاداة قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار بتطبيقها على العينة الخاصة بالدراسة بلغت (٤٠) طالباً ، وكانت من مدرسة سيد الكائنات الثانوية ، وتم استخدام معامل بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية. بين درجات التطبيق الأول والثاني وبفاصل زمني أسبوعين إذ بلغ معامل ارتباط للاختبار (٠,٨٦) . والتي تعد هذه القيم مؤشراً ايجابياً على مدى استقرار إجابات المستجيبين على الاختبار . (البياتي وانتا سيوس ١٩٧٧ : ١٨١)

وصف أداة القياس :

تتكون أداة الاختبار بشكلها النهائي من (٢٥) فقرة. وتم وضع امام كل فقرة قيمة التصحيح لها ، حيث تكون الدرجة الكلية للاختبار (٥٠) درجة .

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

معامل الصعوبة:

قام الباحث بحساب مستوى صعوبة الفقرات ، وكانت معاملات الصعوبة بين (٠,٣٦) ، (٠,٧٣) ، وإشارة إلى بلوم فأن الاسئلة مقبولة اذا كانت النسبة بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) . (Bloom,1971,p66)

معامل التمييز:

قدرة الفقرة على التمييز بين المستويين العلوي والسفلي من السمة المقاسة بالاختبار .
(العجيلي ٢٠٠١: ١١٢)

بعد حساب قوة الفقرة ، وجد أنه بين (٠,٤٠) و (٠,٦٤) . وهذا يدل على أن جداول المقياس تميز بين المجموعتين (العلوية والسفلية) في سمة المسؤولية الاجتماعية. ويرى إيبيل بأن الاسئلة الاختبارية جيدة في حال نتج الاختبار عن نسبة تفوق الـ (٠,١٩) .
(Eble, 1972: p 66).

وبعد حسابها وجد أن فقرات المقياس جميعها صالحة ، وذات قدرة تمييزية جيدة لذا بقيت كما هي .

سابعاً : إجراءات تطبيق التجربة :

بعد أن حقق الباحث التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق التجربة ، نفذ الباحث الإجراءات التالية :

١. تم الاتفاق مع مدير المدرسة على أن يقوم الباحث بتدريس مادة الرياضيات بنفسه للصف الاول المتوسط

٢. بدأ الباحث التجربة وبدأ الطلبة في المجموعة التجريبية استناداً إلى استراتيجية مكافأة الذات ، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية في ٣ / ١١ / ٢٠٢١ وبواقع خمسة حصص أسبوعياً لكل مجموعة. في العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) ، وانتهت التجربة في ٢١ / ٤ / ٢٠٢٢ .

٣. قام الباحث بتطبيق الخطط التعليمية المعدة وفقاً لاستراتيجية مكافأة الذات لتلاميذ المجموعة التجريبية.

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

٤. تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المذكورة آنفاً والتي بلغت (٤٠) تلميذاً من مدرسة سيد الكائنات الثانوية ، تم استخلاص الوقت للاختبار ووضوح الفقرات ، وتم تحديد صلاحية الاختبار .

٥. بعد الانتهاء من تدريس المواد التعليمية المحددة ، تم إبلاغ تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بأنه سيكون هناك اختبار لهم بالمادة التي تم دراستها خلال العام الدراسي ، تم تطبيق اختبار التحصيل الدراسي على مجموعتي البحث في ٢٥/٤/٢٠٢٢ . بعد الانتهاء من الاختبار، قام الباحث بتصحيح اوراق الإجابة ، وبالتالي الحصول على درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في امتحان الرياضيات العلاقية .

ثامناً: الوسائل الإحصائية :

تم استخدام الوسائل الاحصائية لتحليل النتائج ومعالجتها باستخدام برنامج (spss) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج :

للتثبت من الفرضية الصفرية ، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي ، والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمقارنة متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي . كما مبين في الجدول (٢) :

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لطلبة مجموعتي الدراسة في امتحان التحصيل الدراسي

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	٤٣,٨٥	٣,٠١٦	٦٥	١٢,١٣	١,٩٨	دالة لصالح المجموعة التجريبية
الضابطة	٣٣	٣٤,٧٩	٣,١٠٠				

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

ويتبين لنا من الجدول (٢) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية هو (٤٣,٨٥) ، وبانحراف معياري قدره (٣,٠١٦) ، بينما أن متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (٣٤,٧٩) وبانحراف معياري قدره (٣,١٠٠) ، وقيمة الاختبار التائي قد بلغت (١٢,١٣) ، وهي أكبر من العدد المثبت في القيم الجدولية (١,٩٨) وبدرجة حرية (٦٥) و بمستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فرق كبير بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي ، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية ، وهذه النتيجة تؤكد تقدم طلبة المجموعة التجريبية التي درست الرياضيات وفق استراتيجية مكافأة الذات على طلبة المجموعة الضابطة التي درست الرياضيات وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي الدراسي.

ثانياً : تفسير النتائج :

وأظهرت النتائج تواجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي . وهذا يعني أن استراتيجية مكافأة الذات تفوق على التدريس بالطريقة الاعتيادية . وفي ضوء هذه النتائج ، عزا الباحث ذلك إلى النقاط التالية:

١. حداثه استراتيجية مكافأة الذات وأهميتها الكبيرة من خلال خلق الدافع والإثارة للتعلم.
٢. استعمال استراتيجية مكافأة الذات يؤكد على إيجابية التلاميذ وقدرتهم على بناء معرفتهم بأنفسهم .
٣. استعمال استراتيجية مكافأة الذات يساعد التلاميذ على بناء وترسيخ المتطلبات المعرفية
٤. استعمال استراتيجية مكافأة الذات له دوراً مهماً في خلق بيئة تعليمية ايجابية نحو مادة الرياضيات.

الفصل الخامس

الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات

- الاستنتاجات:

- استناداً إلى النتائج التي تم التوصل اليها، يمكن تلخيص الاستنتاجات التالية :
- ١- إنَّ التعلم على وفق استراتيجية مكافأة الذات ذا اثر فعال في رفع المستوى التعليمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
 - ٢- إمكانية تطبيق استراتيجية مكافأة الذات في تعليم مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة.
 - ٣- هناك حاجة ماسة عند تلاميذ الصف الاول متوسط الى أساليب تدريسية حديثة ومنها استراتيجية مكافأة الذات لتطوير التدريس وجعله أكثر فاعلية .
 - ٤- على الرغم من الخصائص التي امتازت بها استراتيجية مكافأة الذات ، التي سبق ذكرها إلا إنه يحتاج الى وقت وجهد كبير عند استعمالها في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية

التوصيات:

- نظراً لما تم التطريق اليه في النتائج والاستنتاجات فان الباحث يوصي بالتالي :
١. ضرورة أن تقوم وزارة التربية بتدريب الهيئات التدريسية في المدارس الابتدائية و المتوسطة و الثانوية على إتباع نماذج و استراتيجيات مستحدثة في التعليم ، لما لها من أهمية في اكتساب التلاميذ للعلوم والمعارف كاستراتيجية مكافأة الذات.
 ٢. ضرورة تأكيد المشرفين التربويين الاختصاصيين على أهمية استعمال استراتيجية مكافأة الذات من قبل معلمي ومعلمات مادة الرياضيات ، وحثهم على استعمالها أثناء زيارتهم الميدانية .
 ٣. استعمال استراتيجية مكافأة الذات في تدريس محتوى مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة من قبل المعلمين .

المقترحات:

إتماماً للبحث الحالي تم اقتراح الدراسات الآتية :

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

- ١- دراسة مماثلة تضم اثر استراتيجية مكافأة الذات في موضوعات دراسية أخرى ولمراحل دراسية مختلفة .
 - ٣- دراسة لمعرفة استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل والاحتفاظ معاً .
 - ٤- دراسة لمعرفة أثر استراتيجية مكافأة الذات في تطوير مستويات معلمي مادة الرياضيات .
 - ٥- دراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية مكافأة الذات في تحصيل مادة الرياضيات لدى (طلبة المرحلة الابتدائية ، والاعدادية) .
- المصادر / العربية والاجنبية :
١. أبو حويج ، مروان (٢٠٠٢) ، البحث التربوي ، ط١ ، دار اليازوردي ، للنشر والتوزيع ، الأردن .
 ٢. الامام، مصطفى محمود ، وآخرون (١٩٩٠) ، التقويم والقياس، دار الحكمة ، بغداد.
 ٣. بدور، غيثاء علي (٢٠٠١) مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني، رسالة ماستر غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
 ٤. بطشون ، جوليت (١٩٩٩) ، أثر تدريب الطلبة على مهارات حل المسألة في تنمية قدرتهم في الرياضيات العلاقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية.
 ٥. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وذكريا زكي اثنايوس ، (١٩٧٧) ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، الجامعة المستنصرية ، بغداد.
 ٦. التميمي ، أسماء فوزي حسن (٢٠١٥) ، برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجيات الدافعية العقلية لمعلمات الرياضيات وأثره في الرياضيات العقلية عندهن والتحصيل الرياضي لتلامذتهن ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد.

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

٧. التميمي ، سوسن علي عبيد (٢٠١١) ، اثر استراتيجية مكافأة الذات في تحصيل مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية
٨. الحامد، محمد معجب (١٩٩٦) التحصيل الدراسي- دراسة نظرياته، واقعه والعوامل المؤثرة فيه، دار الصولتية للتربية والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٩. حسن ، محمود (١٩٩٩) ، اثر استخدام طريقة حل المشكلات في الرياضيات العلاقية والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، مجلة كلية التربية ، العدد الخامس عشر ، الجزء الاول ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مصر .
١٠. الحيلة ، محمد محمود ، (٢٠٠٣) ، طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط٣، دار الكتاب الجامعي ، الامارات.
١١. داير ، عبدالله محمود (٢٠٠٨) ، اثر استراتيجية مكافأة الذات في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الاساسي في مادة العلوم ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الاقصى.
١٢. الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله (٢٠٠٧) سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الاردن.
١٣. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، وآخرون (١٩٨١) ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر بجامعة الموصل .
١٤. عامر ، عبدالله عثمان (٢٠٠٦) ، الحاسوب في تدريس الرياضيات ، الرياض ، مطابع الملك سعود .
١٥. العجيلي ، صباح حسن ، وآخرون (٢٠٠١)، مبادئ القياس والتقويم التربوي ، ط١، دار الصادق ، بغداد.
١٦. العفون ، نادية حسين ، والفتلاوي ، فاطمة عبد الأمير (٢٠١١) ، مناهج وطرائق التدريس ، مكتبة التربية الأساسية ، بغداد .

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

١٧. عقيلان ، ابراهيم محمد (٢٠٠٠) : مناهج الرياضيات واساليب تدريسها ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
١٨. علي ، محمد السيد ، (٢٠٠٧) ، التربية العلمية وتدريس العلوم ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
١٩. غباين ، عمر محمود (٢٠٠١) ، التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية ، دار المسيرة ، عمان.
٢٠. الفيلي ، ابراهيم حسين حسن ، (٢٠١٤) ، تقويم الطرائق التدريسية المستعملة عند مدرسي مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
٢١. قطامي ، يوسف محمود ، وآخرون (٢٠٠٣) ، أساسيات تصميم التدريس ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .
٢٢. كوجك ، كوثر حسين وآخرون ، (٢٠٠٨) ، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، بيروت.
٢٣. محمد، محمد جاسم ، (٢٠٠٤) ، علم النفس التربوي وتطبيقاته ، ط١، مكتبة دار الثقافة والنشر، عمان.
٢٤. المطرودي ، سلطان بن عبدالله (٢٠٠٦) ، أثر استخدام إحدى برمجيات الحاسوب في مادة العلوم على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
٢٥. ملحم ، سامي (٢٠٠٢) ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط٢ ، عمان ، الأردن .
٢٦. ملحم ، سامي محمد (٢٠١٠) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الاول المتوسط

٢٧. الموسوي ، محمد حسن محمد (٢٠١١) ، تقويم كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء معيار الجودة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.

٢٨. نمر ، محمد السيد محمد علي (٢٠٠٧) ، أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية.

29. Bandura ، W.S. Shakian (Ed) ، Modeling theory : (1977) ، Learning Systems ،models and theories - (2nd Ed) Chicago: Rand McNally.
30. Baumert,J &et al (2001) Self-regulated learning as across - curricular competence ، Max-Plank-Institut für Bildungs forschung, lentzealee : Berlin .www.Pisa.Mpib-berlin.Mpg.de .
31. Bloom , B.S , Hasting , J.T. and Madaus , GF (1971) . Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning . Newyourk , Mccraw.
32. Hargis ، j . (2000) The self- Regulated learner Advan tage learning science on in ternet ،EL tectonic journal of science education ،Vol ،4 ، No .4 . pp . 1- 7
33. Moreno ،R.& Mayer ،R.E .(2000). A Learner-Centered Approach to Multimedia Explanations: Deriving Instructional Design Principles From Cognitive Theory ،Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning ،Retrieved،September،from.
34. Pint rich ،p (2004) : The role of motivation in promoting and sustaining self –Regulated learning . international journal of educational Research . Vol . 31 ، pp 459 – 470 .
35. Schunk, D.h & Zimmerman, B.J (1988) Self regulation of learning and performance :Issues and educational applications ، Hillsdale ,NJ:Lawrence Erlbaum.
36. Whitely , (2010) Teaching Divergent in the School , Resource Publication Series.

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة
الصف الاول المتوسط

37. Yeh,k (2000) Self-regulated learning :A path to success, the University of Houston .www. google .com.
38. Zimmerman, B.J &Martinez-pons ,M (1986) "Development of a structured interview for assessing student's use of self regulated learning strategies",American Educational Research Journal , 23, (p:614-628).

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة
الصف الاول المتوسط

ملحق (١)

اختبار التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات للصف الاول متوسط للجزئين الاول والثاني

س١/

استعمل خصائص العمليات لتحسب ذهنيا: $(34+12)$ 2 5×13 1

س٢ احسب 4^0 1 8^2 2 تي:

س٣/ اكتب الصورة العلمية أو الرقمية لما يأتي: 3×10^9

س٤/ استعمل ترتيب العمليات وجد ناتج ما يأتي: $|-15| \div |-3| + 5 \times 2^2$

س٥/ اكتب عبارة جبرية تمثل كلا مما يأتي:

(١) اكثر من X بتسعة اس 2.

(٢) اقل من 3R بعشرين.

(٣) خمسة امثال $(m-6)^3$.

س٦/ عبر عن الاعداد والكسور الاتية بصيغة العدد النسبي:

$0.$ 1 $-$ 2 $0.$ 3 $3.$ 4 2 5

س٧/ قارن بين الاعداد النسبية مستعملا الرموز ($=$ ، $>$ ، $<$): $\frac{6}{4}$ $\frac{8}{3}$

س٨/ جد ناتج ما يأتي: $\frac{3}{4} - \frac{6}{5}$

س٩/ اكتب المعامل والمتغير في الحدود الجبرية الاتية:

1 $36m^2n^2$ 2 $|-8|r^2v^2$ 3 $100cd$ 4 $\frac{2}{6}xy$ 5

$\sqrt{25}hk$

س١٠/ اطرح $24z^2w$ من $48z^2w$

س١١/ جد ناتج الضرب: $3(10h+5)$

س١٢/ جد القيمة العددية للمقدار الجبري الاتي:

$w + w^2 + z - z^2$, $w = 1$, $z = 2$

س١٣/ حل المعادلة الاتية باستعمال الجمع والطرح:

$y - \sqrt{36} + 2 = |-53|$

تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة
الصف الاول المتوسط

س٤١ / استعمل الجمع والطرح لحل المتباينة الآتية: $y + 3^2 \geq 48$

س١٥ / أي المضلعات الآتية محدبة ام مقعرة:

س١٦ / جد قياس مجموع قياس الزوايا الداخلية في شكل سداسي منتظم؟

س١٧ / صنف الاشكال المجسمة المركبة التي يتكون منها الشكل المجسم المركب
عدد القواعد والأوجه والاحرف والرؤوس .

س١٨ / ارسم المستوى الاحداثي ثم مثل كل زوج مرتب بنقطة وحدد الربع الذي تقع

عليه

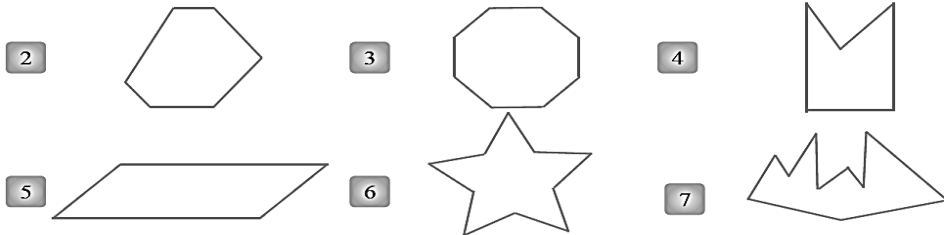
١ (-1, -2) ٢ (6, 7) ٣ (5, -6) ٤ (6, 0) ٥ (-5, 3)

س١٩ / اجري انسحاب للنقطة $B(1,4)$ نحو الاسفل مقداره وحدتان و نحو اليمين ٦
وحدات ما إحداثيات النقطة B .

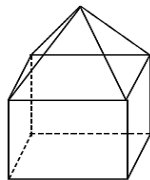
س٢٠ / مكعب طول حرفه 3 m فما حجمه ؟ ومساحته الكلية؟

س٢١ / متوازي سطوح مستطيلة طوله 6 cm وعرضه 4 cm وارتفاعه 3 cm
فما حجمه؟ ومساحته الجانبية؟

س٢٢ / استعمل الاشكال في أدناه وحدد ما إذا كان له محور تناظر ام لا ؟ ثم حدد نوع
محور التناظر .



تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة
الصف الاول المتوسط



س ٢٣ / مثل البيانات التالية بمضلع تكراري:

س ٢٤ / البيانات الاتية هي درجات الطلبة لمادة الرياضيات للصف الاول متوسط.

درجات الطلبة			
91	96	80	91
93	79	93	80
70	93	80	72

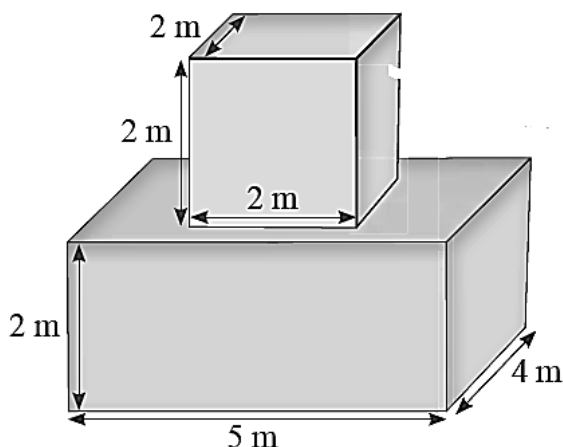
١- مثل البيانات بالساق والورقة؟

٢- كم عدد الطلاب درجاتهم اقل من ٨٠؟

٣- كم عدد الطلاب الذين درجاتهم اكثر من ٩٠؟

الفئة	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24
التكرار	6	8	11	7

س ٢٥ / جد (الحجم الكلي) للشكل المركب الاتي:



تأثير استراتيجية مكافأة الذات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة
الصف الاول المتوسط

درجات طلبة عينة البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل الدراسي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٣٢	١٨	٤٠	١	٤٥	١٨	٤٨	١
٣٥	١٩	٣٦	٢	٤٩	١٩	٤٦	٢
٣٥	٢٠	٣١	٣	٤٩	٢٠	٤١	٣
٣١	٢١	٤٠	٤	٤٢	٢١	٤٦	٤
٣٤	٢٢	٣٦	٥	٤٦	٢٢	٤١	٥
٣٢	٢٣	٣٩	٦	٤٧	٢٣	٤٠	٦
٣٦	٢٤	٣١	٧	٤٦	٢٤	٤٥	٧
٤٠	٢٥	٣٤	٨	٤٥	٢٥	٤٢	٨
٣١	٢٦	٣١	٩	٤٠	٢٦	٤٤	٩
٣٤	٢٧	٣٤	١٠	٤٦	٢٧	٤٢	١٠
٣٧	٢٨	٣٢	١١	٤٠	٢٨	٤٣	١١
٤٠	٢٩	٣١	١٢	٤٠	٢٩	٤٠	١٢
٣٧	٣٠	٣٤	١٣	٤٦	٣٠	٤٩	١٣
٣٦	٣١	٣١	١٤	٤٠	٣١	٤٢	١٤
٣٦	٣٢	٣٦	١٥	٤٦	٣٢	٤٧	١٥
٣٤	٣٣	٤٠	١٦	٤٠	٣٣	٤٥	١٦
		٣٢	١٧	٤٢	٣٤	٤١	١٧
المجموع / ١١٤٨ المتوسط الحسابي / ٣٤,٧٩ الانحراف المعياري / ٣,١٠٠ التباين / ٩,٦١٠				المجموع / ١٤٩١ المتوسط الحسابي / ٤٣,٨٥ الانحراف المعياري / ٣,٠١٦ التباين / ٩,٠٩٩			

مدى التصحيح من (صفر - ٥٠)

فلسفة العدالة الاجتماعية عند الغزالي وتطبيقاتها التربوية

م.م محمد سليم حماد

وزارة التربية

مديرية تربية بغداد/ الكرخ الاولى

Nmnn1981@gmail.com

07716083218

Al-Ghazali's philosophy of social justice and its educational applications

Assist.Inst. Muhammad Salem Hammad

Education Directorate/Al-Karkh First Ministry of Education
Baghdad

فلسفة العدالة الاجتماعية عند الغزالي وتطبيقاتها التربوية

م.م محمد سليم حماد

الملخص:

يحتاج الانسان الى دراسة الفلسفة خاصة في الوقت الحاضر، فهي تعطينا اجابة عن البحث عن كل ما موجود، فهي تفسر لنا طبيعة الكون ومشكلاته، وتعد العدالة الاجتماعية احد الموضوعات الفلسفية التي تحتاج الى اجابة عن دراستها، فعن طريق احساس الباحث وعمله كمرشد تربوي في احد مدارس بغداد، تبرز اهمية دراسة هكذا موضوع، فهو مغيب في البحوث التربوية فضلا عن حاجته في الميدان التربوي، وعن طريق نتائج البحث يمكن احداث تغيير في العملية التربوية، ونجد في الغزالي ثروة فكرية وعلمية يمكن الاستفادة منها وتوظيفها فيما يخص مدارسنا، اذ يعد من اهم الفلاسفة المسلمين الذين عملوا بجد واجتهاد من اجل اثراء الفكر الفلسفي الاسلامي، الذي يعمل على خدمة المجتمع الاسلامي، وتطبيق العدالة الاجتماعية بين افراد المجتمع الطلابي واعطاء كل ذي حق حقه، وقد ضم البحث ثلاث مباحث رئيسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التاريخي التحليلي ، وقد توصل الباحث الى : ان العدل اساس الحكم، وان القانون الاسلامي يشق من القران والسنة، ويجب الاهتمام بتنشئة الابناء تنشئة اخلاقية معرفية، وقد اوصى الباحث بأجراء دراسة مماثلة تضم فلاسفة اخرين.

Abstract :

People need to study philosophy, especially at the present time, as it gives us an answer about searching for everything that exists, and explains to us the problems and nature of the universe. Social justice is one of the philosophical topics that need an answer when studying it. Through the researcher's feeling and his work as an educational guide in one of Baghdad's schools, he found the need

for the importance of studying such a topic, as it is absent. In educational research, in addition to the need in the educational field, the infinite analysis is dead, working on fire and bringing about a change in the educational process. Articles and access to his educational applications. It is believed that Al-Ghazali has a scientific wealth that can be benefited from and employed in what serves the educational process in his schools, as he is considered one of the most important Muslim philosophers who worked. He strives to enrich Islamic philosophical thought, which works to serve the Islamic community, implement social justice among members of society, and give everyone his right. The research included three main sections, and the researcher used the descriptive, historical, and analytical approach, as it suits the nature of the study. The researcher concluded that justice is the basis of Judgement, and Islamic law is derived from the Qur'an and Sunnah, and attention must be paid to raising children morally and cognitively. The researcher recommended conducting a similar study that includes other Muslims philosophers

الكلمات المفتاحية : فلسفة التربية ، العدالة الاجتماعية ، التطبيقات التربوية

Keywords: philosophy of education, social justice, educational applications

المبحث الاول

مشكلة البحث:

يحتاج الانسان الى دراسة الفلسفة ولاسيما في الوقت الحاضر ، فهي تعطينا اجابة عن كل ما موجود وتعطي تفسيراً لمشاكل الكون، وتجيّب عن الاسئلة المطروحة كيف وجد العالم ؟ وإلى أين المصير؟ وعن الوجود وما وراء الوجود؟ فواجب على الفيلسوف ان يهتم بالأشياء الكونية الخاصة بالإنسان وكل ما يحيط به وعن المشكلات المجابهة وعن القيم الانسانية. (بولتينر، ٢٢: ١٩٨٧)

ومن هنا تبرز الحاجة الى دراسة القيم الانسانية بصورة عامة، والى القيم التربوية والاجتماعية بصورة خاصة، وفي مقدمتها العدالة الاجتماعية الدعامة للإنسان، والتي تسهم في تكوين شخصية الفرد وطلب حاجاته الاساسية للعيش بكرامة وعز، وهذا الشيء يعمل على توحيد أفراد المجتمع وتماسكهم. (طهطاوي، ١٩٩٦، ص ٤٤-٤٦)

وإن غياب دور العدالة الاجتماعية نسبياً وعلى مر العصور وما مر به الانسان من ظلم واضطهاد، يجعله يعيش خارج ذاته وخارج وجوده الخاص، وعلى الرغم أن قضية العدالة الاجتماعية ترتبط بشكل كبير بواقع الإنسان وإمكانية تطبيقاتها في النظام التربوي والاجتماعي. (الشمري، ٢٠١٢: ٢٢٩)

ونجد أن التصورات تتسجم مع السياق الذي وجدت فيه الحالة الطبيعية، ولكونها تتجسد في الواقع الاجتماعي، حتى تفهم أبعادها وتعبر عن موقفها في الواقع الإنساني في كل زمان ومكان وبشكل دائم، وهذا الحال يمكن أن يحدث لأي مجتمع إذا ما غلب فيه الإيثار والمحبة على الأنانية والحق، ومن هنا يمكن تطبيق العدالة الاجتماعية في المجتمع التربوي حتى يتشكل نظام العدالة الاجتماعية. (روسو، ١٩٦٨: ٢٨)

وإن مشكلة البحث عن موضوع فلسفة العدالة الاجتماعية، ماهي الان نقطة تحول فكري وحضاري للنهضة والبحث عن صياغة جديدة لتاريخ الأمم والشعوب عبر العصور، والاستفادة من تجارب ما سلف في وقتنا الحالي، وهذا الشيء يكمن عن طريق العودة لتراثنا العربي الإسلامي الأصيل، وربط ثقافة الحاضر بالماضي حتى تحفظ الأمة العربية والاسلامية هويتها واصالتها، فلا بد من مواكبة التقدم العلمي. (سندس محمود، ٢٠١٥: ٤)

فحتاج الى تضمين مبادئ العدالة الاجتماعية في بحثنا ودراستنا الحالية واثراء مكتبتنا التربوية، والاستفادة من تطبيقاتها على ارض الواقع التربوي من ضروريات الدراسة الحالية، اذ تتسم فلسفة العدالة الاجتماعية بمجموعة من السمات التي تميزها عن

غيرها من الفلسفات الأخرى، ومن بينها الاعتراف باستقلالية المجتمع والمساواة وفي الوقت نفسه مستعيناً بدراسة التراث الفلسفي. (الزواوي، ٢٠١٢: ١٠)

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي، عن طريق إحساس الباحث وعمله كمرشد تربوي في إحدى المدارس الثانوية في بغداد، ولكون البحث يمثل إحدى القيم الإنسانية التي تحقق العدالة والمساواة بين الطلاب والعاملين في الميدان التربوي، وتعمل على حفظ التوازن الاجتماعي في الحقوق والواجبات داخل وخارج المدارس، فضلاً عن غياب هكذا دراسات في كليات التربية قسم اصول التربية، بعكس ما ضمت كليات الآداب قسم الفلسفة واحتوائها لمثل هكذا بحوث علمية ورصينة، فضلاً عن ملاحظة غياب العدالة والانصاف في بعض الميادين التربوية، وعدم تطبيقها بشكل منصف، وهنا وجدنا أنَّ مفهوم العدالة الاجتماعية في فكر الغزالي يتصف بالواقعية والقبول عبر التاريخ، اذ يمثل ثروة فكرية شامخة متعددة الجوانب الفلسفية والدينية، تبرز تأثيراتها بكل مكان وزمان، فيرى الباحث أنَّ تطبيقه ركيزة من ركائز تطور العملية التربوية في العراق.

وبهذا فإنَّ مشكلة البحث تكمن في السؤال الآتي:

ما هي العدالة الاجتماعية عند الغزالي وتطبيقاتها التربوية ؟

اهمية البحث:

تكمن أهمية دراسة الفلسفة من أهمية دراسة تنظيم وتطوير المعايير الجديدة لفهم المشكلات التربوية، ويتم ذلك عن طريق توجيه الدراسات العلمية التربوية للتطوير العلمي، ومن هنا لابد لفلسفة التربية أن تقود العملية التربوية من منطلق فكري فلسفي يقودها تجاوباً مع المشكلات المجابهة. (ناصر، ٢٠٠١: ١٠٩)

ونجد ان مفهوم العدالة الاجتماعية قد عرفتھا البشرية منذُ أن وجدت وحتى وقتنا الحاضر، فقد احتلت هذه القيمة مكاناً بارزاً في الفكر الإنساني بصورة عامة، لما لها من أهمية كبيرة في الحياة الأخلاقية والثقافية والسياسية، كما ان نظرة الإسلام إلى قضية

العدالة الاجتماعية كانت نظرة شمولية لا تقتصر على الحاجات الجسمية للفرد فحسب، وإنما تتجاوزها إلى شتى المواقف والممارسات بصورة عامة. (سندس محمود، ٢٠١٥: ٥)

وإن أهمية البحث في فلسفة العدالة الاجتماعية في وقتنا الحالي، تكمن في صياغة المعايير الجديدة لفهم تحديات الواقع الذي يمر به مجتمعنا، وهذا ما تعكسه المشكلات التربوية، إذ توجب الحاجة الى توجيه البحوث التربوية الساعية إلى التطوير العلمي. (ناصر، ٢٠٠١: ١٠٩)

وإن مهمة العدالة الاجتماعية خلق التوازن بين الناس، أما الظلم فيأتي من حرمان احد من قطف ثمرة أتعابه وسلب حقه، فيمكننا القول ان فكرة العدالة الاجتماعية هي قبل كل شيء خلق توازن عادل بين افراد المجتمع وفق القوانين الشاملة ولاسيما المراعية لاحترام حقوق الإنسان، كما يسعى الإسلام إلى تأكيد مفاهيم العدل الموضوعي الذي لا يميل ولا ينحرف باتجاه عاطفة أو هوى أو مصلحة أو جماعة ما يرتبط بها الإنسان المسؤول ارتباطاً عرقياً أو اجتماعياً او مذهبياً. (كرم، ١٩٣٦: ١٣٨)

ومن الضروري ان نحتاج الى دراسة قيم العدالة الاجتماعية، لغرض التوجيه في اتخاذ القرارات بشكل أفضل لصالح الفرد المتعلم ومجتمعه، إذ تتجلى العدالة في أحسن صورها في ممارسة البحث عن المعرفة بشقيها النظري والتطبيقي، في ضوء بناء تربية تعمد إلى الاهتمام في بناء شخصية المتعلم القادرة على الإحساس بالعدالة في المجتمع، فيحتاج المتعلم من المؤسسات الحاكمة تهيئة وتوفير كل ما يلزم العملية التربوية. (الكفري واخرون، ٢٠٠٤: ٤٤٨)

وكذلك تظهر أهمية البحث من أهمية اختيار الانموذج الذي يحاول الباحث دراسته، إذ نرى في فلسفة الغزالي ثروة فكرية وعلمية تراثية قابلة لمزيد من العطاء في ضوء ما تركه لنا من مؤلفات، تتسم بالواقعية، فيعد الغزالي من اهم الفلاسفة المسلمين، الذين عملوا بجد واجتهاد من اجل اثراء الفكر الفلسفي الاسلامي، والذي يخدم المجتمع الاسلامي بصورة خاصة وفي شتى جوانب المعرفة، والتي يمكن ان نستفيد من فكره في المواقف التربوية،

وهنا يبرز اختيار موضوع البحث من محاولة إحداث تغيير في المفاهيم التربوية الحالية، وبالأخص العدالة الاجتماعية، وطرق تحقيقها عمليا على ارض الواقع، إذ يرى الباحث أنَّ دراسة مفهوم العدالة الاجتماعية بإمكانها إحداث تغيير في حياة المتعلمين في الحاضر والمستقبل، والعمل على انشاء جيل واعٍ يسعى بالارتكاز على مقومات التربية وفق مبادئ العدالة الاجتماعية في التصرف الفردي والجماعي.

اهداف البحث:

يرمي البحث الحالي الى التّعرف :

١. فلسفة العدالة الاجتماعية في الفلسفات السائدة.
٢. فلسفة العدالة الاجتماعية عند الغزالي.
٣. التطبيقات التربوية.

حدود البحث:

حدد الباحث ستة مؤلفات للغزالي وهي:

١. المنقذ من الضلال
٢. ميزان العمل
٣. التبر المسبوك في نصيحة الملوك
٤. الاعتقاد في الاقتصاد
٥. مقدمات العلماء بين يدي الخلفاء والامراء

منهجية الدراسة:

يعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التاريخي التحليلي، لكونه يتناسب وطبيعة الدراسة .

تحديد المصطلحات:

الفلسفة:

الأصل اللغوي ليس عربيا يعود إلى كلمة يونانية ذات مقطعين هما (philo) وتعني الحب و (Sophia) تعني الحكمة أو المعرفة وعند دمج هذين المقطعين تكون كلمة (philosophy) وهي تعني حب الحكم. (جعفني، ٢٠٠٤: ٢١)

اصطلاحاً: بأنها علم العلل الأولى أو المبادئ الأولية وترجع كلها إلى علة واحدة وهي الله. (الخالدي، ٢٠١٣: ٣٩)

العدل في اللغة: هي الاستقامة وأصله المساواة والمماثلة ولعل الاصل اللغوي مستمد من البدو الرحل ففي رحلاتهم يحزمون امتعتهم على شكل اجزاء متساوية متماثلة، وتكون تلك الأعدال متعادلة على جنبي الجمل، ومن هنا جاء قولهم عادلت بين الشيئين، أي ساويت بينهما. (الموسوي، ٢٠١٣: ٢٤٢)

العدالة اصطلاحاً: ويعرفه الجرجاني بالاعتدال والاستقامة والميل إلى الحق والابتعاد عن الباطل. (عذاب، ٢٠١٧: ٧)

وعرفها الغزالي: بأنها عبارة عن وقوع قوى الحكمة والشجاعة والعفة على الترتيب الواجب في جميع الأمور ولذلك قيل بالعدل قامت السموات والأرض. (عبد الغني، ٢٠٠٤: ٧٠)

العدالة الاجتماعية: وهي تجسيد الواقع العملي للمساواة في المجتمع، وهي القاعدة المشتركة للمواطنين أيضا عن طريق التوزيع العادل. (رولز، ٢٠٠٩: ١٩٥)

ويعرفها الباحث: هي توزيع الثروات والاعمال بأنصاف بين افراد المجتمع، في ظل قانون يسوده العدل والمساواة، واعطاء كل ذي حق حقه.

التطبيقات التربوية: هي التطبيقات الاجرائية لكل الافكار والنظريات المتعلقة بالعملية التعليمية من وسائل تدريس ومراحل تعليمية وأساليب تقويم، يمكن ان يخدم العملية التربوية. (الوحيدي، ١٩٩٠: ٨)

المبحث الثاني

فلسفة العدالة الاجتماعية عند الحضارات القديمة، والحضارة الإسلامية، والحضارة الغربية

مفهوم العدالة الاجتماعية في الحضارات القديمة:

كانت المجتمعات البشرية القديمة متخبطة وغير عادلة اجتماعياً، رغم سن القوانين التي لا تعرف معنى العدل وانما الظلم والجور لأفراد المجتمعات، وهذا ما يذكر عبر التاريخ القديم، فقد سادت واشتهرت حضارات كالحضارة المصرية والسومرية والأشورية والبابلية والفارسية واليونانية والرومانية، اذ ذكر عنها قد انحرفت عن العدل الإلهي في تفسير حياتها وشؤونها لتعلقها بالوثنية، ولا يعني هذا أنها لم تعرف العدالة الاجتماعية بل عرفته إلا أنها لم تكن تعرف حدود كل من العدل ونقيضه الظلم واعطاء حقوق الناس، فالحدود متداخلة بينها لأنها كانت تخضع الشعوب لموروث عاداتها وأعرافها فسنت الأنظمة وشرعت القوانين وألزمت الرعية بالاحتكام إليها. (عبد الغني، ٢٠٠٤: ٧٨)

وقد مرّ مفهوم العدالة الاجتماعية قديماً بمراحل تاريخية مختلفة، اذ كانت في كل مرحلة زمنية تنتج منها جملة من المفاهيم للعدالة الاجتماعية على وفق ما يعكسه الواقع المعاش، حيث تعرضت الشعوب إلى موجة من العنف بفترات متباعدة بين الحين الى الآخر، فكان سبباً أن تدب الفوضى، مما يؤدي إلى خروج بعض افراد المجتمع عن القانون وفي مثل هذا الظرف تضيع المقاييس والموازن، ويرى كل طرف فيهم أن حقه قد اغتصب منه، فيحاول استعادته بأيّة طريقة ممكنة، جاعلاً من الغاية تسوغ الوسيلة. (رضا، ١٩٩٠: ٩٥)

العدالة الاجتماعية في حضارة وادي الرافدين:

العراق من اعرق الحضارات البشرية واقدمها وأبرزها اهتماما بالعدالة والقيم الاجتماعية، إذ يذكر المتخصصون بتاريخ العراق القديم، أنَّ أول القوانين المكتوبة في تاريخ الإنسانية اطلاقا في وادي الرافدين، فقد ظهرت فيها الأعراف والتقاليد التي من أبرزها وجود مجلس الشيوخ، ومن أبرز تخصصه هو سن القوانين بناءً على الموروث العرفي، الذي درج عليه الناس آنذاك في إدارة شؤونهم وفض نزاعاتهم، وكان الناس يعتقدون بأن الملك هو اصل العدالة بين المجتمع، لأنه هو من يصدر القوانين بأمر من الآلهة ويعمل على نشر العدل وتنفيذ الارادة الإلهية بين المجتمع. (محمود، ٢٠١٥: ٢٨)

وأن المطالبة بخروج العدالة من أوامر الآلهة إلى مصلحة المجتمع انعكس سلباً على عمل المملكات المتتالية، فأصبح القانون بدلاً من أن يكون طريقاً للعدالة اصبح طريقاً للجور والظلم والاستبداد، مما أدى إلى فقدان الانسان الثقة بالقوانين ونفورها. (بوزيد، ٢٠٠٩: ٢٣٠٢١)

وقد عرف أن هناك قوانين قد سبقت حمورابي، ليعرف أن ما سنّه حمورابي لم يكن من لدنّه، بل أخذ من هذه التشريعات السابقة، وقد سار عليها وطورها بما يلائم المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ومن تلك القوانين قانون أور نمو وأشنونا وليبيت عشتار. (عبد الغني، ٢٠٠٤: ٨٠)

ونجد أن مفهوم العدالة الاجتماعية كان يعرف عن طريق الآلهة، فالعدالة مفهوم متعال على الانسان ومحكوم عليه أن يحتكم الى انسان اخر، لانهم يرون الآلهة هي الوحيدة المؤهلة لإحقاق العدل وفق سننها الكونية، ومن ثم وفق غضبها ورضاها، فمناجاة العدالة الاجتماعية تتم عبر مناجاة سماوية لها طقوسها الخاصة، لذلك يذهب الإنسان الى تقديم القرابين للآلهة من اجل احلال العدالة في المجتمع. (بوزيد، ٢٠٠٩: ١٥)

ومن هنا فأننا نلاحظ ان حمورابي قد قسم المجتمع الى طبقات وفئات اجتماعية، عبيد واحرار واغنياء وفقراء، فأى عدالة اجتماعية واي حق هذا لقوانين حمورابي الذي عمل الى

تقسم المجتمع إلى طبقات يختلفون من حيث الحقوق والواجبات واين العدالة الاجتماعية في ذلك.(عبدالغني، ٢٠٠٤: ٧٩)

العدالة الاجتماعية في مصر (وادي النيل)

الحضارة المصرية لها اثار حضارية واضحة عن طبيعة المجتمع الفرعوني، اذ نجد ان الإله راع إله الشمس، قد أخضع مجتمعه لقانون يزعم أنه جاء به من السماء، وهذا القانون يقوم أساسه على الحق والعدل والصدق، وفي عهد الأسرة الثامنة عشر تم انشاء مجالس للبلاد، تحكم بالعدل وتتادي بضرورة تطبيق معايير العدالة في المجتمع.(السقا، ١٩٧٢: ١٣٦)

وقد سن الفراعنة قوانين جزائية في مصر تدلي بحفظ نظام المجتمع، وإن الناس جميعاً متساوون أمام القانون، ومن القوانين من يقسم اليمين كاذباً يعاقب بالإعدام، وأن المذنب يتعرض إلى عقوبة قد تكون بجدع أنفه أو أذنه أو نفيه أو إعدامه بالشنق أو بالمخزوق أو بقطع رأسه أو بإحراقه مصلوباً أو بأشد ضروب العقاب بتحنيطه حياً. (عبد الغني ٢٠٠٤ : ٧٩)

ولكننا نلاحظ ان في فترة حكم الدولة الفرعونية الوسطى، برز فكراً جديداً اتجه نحو الاصلاح وترك الفساد، اتسمت بفكر ترك الوهية الملوك الفراعنة، واول فرعون دعا الى التوحيد هو الملك الفرعوني اخناتون الذي دعا لعبادة الله عزوجل خالق كل شيء، وقلل من سلطة المعابد والكهان، ودعا إلى السلام والتسامح، ونبذ الحروب، ونشر العدل والمساواة بين الناس في شؤونهم الدنيوية، اذ يرى إنَّ الناس متساوون في شؤونهم الدنيوية، مثل تساويهم أمام خالقهم.(محمود ٢٠١٥: ٣٦)

وقد عاد حكم الفراعنة فيما بعد كما هو سابق وادعائهم الالهية واثارة الطبقة بين افراد المجتمع، وان القوانين المصرية تشير بظاهرها الى العدل والمساواة بين افراد المجتمع المصري، لكن باطنها يشير الى الظلم والفساد والتفاوت الطبقي بين ابناء المجتمع وبخس حق الاخرين بمجملها، وان ما ورد في مضمون القانون من عبارات، كنشر العدالة وإسعاد

الناس، فهي شكل من أشكال القوانين الصورية، القصد منها امتصاص نقمة الجماهير وتضليلهم، إذ يستحيل تحقيق ما يسمى بالعدالة الاجتماعية في ظل مجتمع ملكي تكون فيه وسائل الإنتاج ملكاً بيد أقلية من أفراد المجتمع، ويسمح باستغلال الإنسان للإنسان الآخر. (عبد الغني ٢٠٠٤: ٨٠)

العدالة الاجتماعية في اليونان

لقد أهتم الفلاسفة اليونان بدراسة القضايا الاجتماعية للإنسان التي تتعلق بسلوك الأفراد والجماعات، ويعد الفلاسفة السفسطائيون أول من درسوا المشكلات الاجتماعية والقضايا الأخلاقية، وقد اهتموا بالإنسان وعدوه مقياساً لجميع الأشياء، وبحثوا عن القانون الطبيعي الذي يهدف إلى احترام الإنسان ونشر العدل والمساواة عند أفراد مجتمعه، وإن العدالة الاجتماعية تكمن في الطبيعة فقط، ومن ثم يأتي الالتزام بالحق الطبيعي وعدم التعدي عليه وهذا يحقق العدالة في المجتمع، لذا يعد السفسطائية أول من اهتم بالقضايا الإنسانية في تاريخ الفكر الإنساني على الإطلاق. (جاستون، بلا. ت: ٨)

وكما أن هنالك فلاسفة آخرين منحوا العدالة الاجتماعية اهتماماً كبيراً، فهناك من عالج مفهوم العدالة الاجتماعية في الفكر اليوناني بالحد والقصاص للمعتدي على المجتمع، ومنهم الفيلسوف هزبود، فكانت فكرته في العقوبة المثل بالمثل، والقصاص بالقصاص، وإن القصاص هو عدل وضمان حقوق أفراد المجتمع، وأن يتحمل المرء ما قد فعل فعله، وهذا ما يحمي حقوق الجميع. (عبد الغني، ٢٠٠٤، ١٠٩-١١٠)

أما سقراط فيرى أن العدالة الاجتماعية تتحقق في احترام القوانين وإن القوانين هي الضامنة لحقوق المجتمع، فقال في ذلك: ((إن من يحترم القوانين العادلة إنما يحترم العقل والنظام الإلهي، وهذا الاحترام لا يقتصر على القوانين المكتوبة، بل يجب أيضاً احترام القوانين غير المكتوبة التي فرضتها الآلهة على الإنسان في كل مكان)) (عبد الغني ٢٠٠٤: ١٠٧)

ف نجد ان سقراط قد نادي بعدالة عليا لا يُعلق وجودها على جزاء وضعي، أو صيغة مكتوبة جاء فيها، فيرى ان طاعة قوانين الدَّولة واجب مفروض على افراد المجتمع، وعليهم طاعة قوانين الدَّولة حتى لو كانت فاسدة، فالعدل الاجتماعي هو ما يمثل القانون المتسلط على المجتمع.(عبد الغني ٢٠٠٤ :١٠٧ . ١٠٨)

ويذهب سقراط الى ان الإنسان مكون من روح وعقل، وان القوانين العادلة إنما تصدر عن العقل، فمن يحترم القوانين العادلة إنما يحترم العقل ويتحقق القانون تتم العدالة والمساواة بين افراد المجتمع.(محمود، ١٩٣٥: ٩٧)

ولقد أهتم سقراط بدور التربية اذ يراها تمثل الدور الاصلاحى للمجتمع، وأن اصلاح المجتمع يكون بإصلاح افرادها، وان المجتمع لا يكون عادلاً إلا إذا كان هدفه الخير المطلق الذي يتخذه الأفراد هادياً لهم في تصرفاتهم.(مهدي وآخرون، ١٩٩٤، ٤٠)

وقد سعى أفلاطون الى تغيير الفكر السياسي والقانوني الذي احدثته ثورة سقراط المعرفية، وبعد هذا التغيير عن مفهوم العدالة الاجتماعية، جعل العدالة الاجتماعية تدخل في صميم العملية السياسية، وهو يرى إن الغاية من تأسيس المدينة الفاضلة هي تحقيق العدالة بين ابناء المجتمع، ثم الارتقاء بالإنسان الى السعادة، ولكي يؤسس للعدالة قيمة فضلى جعل الإنسان مرتبطاً بقيم فضلى مثالية.(عذاب، ٢٠١٧: ١٨)

ونجد ان أفلاطون قد وازن بين العدالة وبين العادات والتقاليد والقوانين في البلاد المختلفة، فذهب بأن العدالة تنشأ من الترتيب الذي وضعته الطبيعة بين قوى النفس والانسجام بينها، بمعنى أن كل قوة من قوى النفس تقابلها طبقة اجتماعية تماثلها، فالعقل يقابله الطبقة الذَّهبيَّة وهم الفلاسفة ومثلهم بالعقل، والقوى الغضبية يقابلها الطبقة الفضية وهم المحاربون والحراس ومسؤوليتهم حماية المدينة، والقوى الشهوانية يقابلها الطبقة النحاسية وهم العمال والصناع والزراع ومسؤوليتهم الانتاج، وقد ترك لهذه الطبقة حرية التَّمَلُّك وتكوين أسر عن طريق نظام الزواج، ولتحقيق العدالة في المجتمع عنده لا بد من خضوع الطبقة الفضية والنحاسية للطبقة الذَّهبيَّة خضوعاً تاماً.(عبدالغني، ٢٠٠٤: ١١٨)

ويذهب أفلاطون الى ان العدالة الاجتماعية لها منطارتين هما: العدالة في الدولة والعدالة في الفرد، ويرى أنه لا يمكن التفريق بين وعي الدولة ووعي أفرادها، فوعي الدولة من وعي أفرادها، لان الافراد هم أعضاء في الدولة، والدولة أكبر من الفرد، ووجود العدالة في الفرد تتحقق في المساواة والانسجام التام بين عناصره المختلفة. (حمدو، بلا.ت: ١٣)

ويعتقد افلاطون اننا اذا اردنا توحيد الدولة، يجب أن يكون التعليم موحداً، ولكي تكون الدولة عادلة وفاضلة بين افراد المجتمع، يجب غرس مبادئ الفضيلة والعدالة في نفوس جميع أطفالها، ويرى في التربية الأساس في اصلاح المجتمع، فيجب ان نعلم أطفالنا المجد والشجاعة والشرف والفضيلة وتقويم نفوسهم وصلها مع العناية بسلامة الأجسام. (الاعسم، ٧٠: ١٩٨٠)

وقد ربط ارسطو مفهوم العدالة الاجتماعية عند الناس وسبب قيام الثورات، باختلاف آراء الناس حول توزيع العدالة بين افراد المجتمع، فالبعض يظن أنه إذا تساوا في شيء فينبغي أن يتساوا في كل شيء، والبعض الآخر يظن أنه إذا اختلف الناس في شيء فإنهم يختلفون في كل شيء. (مطر، ١٩٩٥: ٣٥ _ ٣٦)

وقد ذهب ال تقسم المجتمع الى طبقات، وآمن بوجود اختلافات تفضيل بين الناس، فبعض الناس يصلح للحكم، والبعض الآخر لا يصلح إلا ان يكون عبداً لضعف قدرته العقلية، وان طبقة العبيد تمتاز بمقدرتها على الانتاج والحماية بشكل اكبر من غيرها، وان على العبيد أن يرفعوا عن كاهل الطبقات الأخرى أعباء الحياة المادية، لكي يمكنهم من الارتقاء بقدراتهم المعنوية والثقافية، لينصرفوا لمهام السياسة والفنون والفلسفة. (جونستون، ٢٠١٢: ٨٥-٨٦)

ويرى ارسطو ضروري أن تكون سمة الصداقة ملازمة لكل جماعة، فحيثما وجدت العدالة الاجتماعية توجب الصداقة، وأن الناس إذا اتحدوا برباط الصداقة لن تكون لديهم حاجة للعدالة الاجتماعية، وان الصداقة تشد من اهتمام المشرعين اكثر من العدالة الاجتماعية نفسها، لان المشرعين يسعون جاهدين لجعل الوفاق ينتصر على الخلاف، إلا

أن الوفاق يشبه إلى حد ما الصداقة، وهي تخفف حدوث الفتن والاعتداء على الآخرين.
(المحمداوي، ٢٠١٥: ٦٤، ٦٥)

مفهوم العدالة الاجتماعية في الاسلام

من الملاحظ ان العصر الجاهلي عصر قائم على بنيان القبيلة واعرافها، ومعتقد الوثنية المتعددة لا الوجدانية المطلقة، حيث لا حكومة ترعى مصالحهم ولا جيش يحميهم، فكان العرب قبل الاسلام قبائل متفرقة، واما القيم فكانت تخضع لموروث عادات وتقاليد يحكمها الهوى والأعراف الجاهليّة السائدة، وقد اتسمت هذه الحقبة الزمنية بالظلم والجور وفساد نظم العيش في المجتمع.(عبد الغني، ٢٠٠٤: ٩٨)

وعندما جاء الاسلام تكونت منهم امة واحدة قوية متماسكة، وأسس لهم دولة اتسعت حدودها وجنسياتها، فوجد المسلمون في الكتاب والسنة أهم اركان التشريع في تنظيم مجتمعهم، لذلك تحدد الفيلسوف الاسلامي الذي يحاول البحث في نظام مجتمعه السياسي بالشريعة واحكامها، ولا بد ان يتأثر الفكر الفلسفي السياسي في ما توصل إليه فقهاء الاسلام.(مطر، ١٩٩٥: ٣٧)

وقد طرح الإسلام مفهوم العدالة الاجتماعية في صياغة خص بها جميع الأفراد من دون تمييز، محاولاً بلورة مصادقيتها العملية عن طريق الالتزامات الدينية والأخلاقية، فأحدث الإسلام انقلاباً دينياً وسياسياً واجتماعياً غير مفاهيم الحياة، فالإسلام يربي الإنسان تربية ذاتية على الفضيلة، ليكون مصدر خير لنفسه ولمجتمعه، وفي الوقت نفسه متحملاً للمسؤولية عن أعماله وتصرفاته أمام ربه وأمام مجتمعه، وبموجب التربية الاسلامية فإن الاسلام يعد الدين حسن المعاملة، ويوجه الأفراد بما فيه خير للمجتمع، وهذا الخير للفرد والجماعة على السواء، وهذه هي العدالة الاجتماعية الحققة.(الشمرى، ٢٠١٢: ٢٢)

وفي القرآن الحكيم نجد آيات عديدة، يما يخص العدالة الاجتماعية وتنظيم حياة المجتمع، نذكر منها ما يخص العدل والرثفة وإعطاء كل ذي حق حقه، قول الله تعالى: ((وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ)) (سورة النساء: ٥٨)

ومنه ما يخص اعطاء حق القربى والامر بالمعروف والنهي عن المنكر قال تعالى: ((إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ)) (النحل: ٩٠)

وفيما يخص اداء الامانة الى صاحبها والحكم بالعدل دون تحيز او ظلم قال تعالى: ((إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا)) (سورة النساء: ٥٨)

وفيما يخص العدل مع اليتيم وعدم استغلاله، حتى يبلغ الحلم فله حق التصرف بالمال، فضلا عن العدل في الميزان وعدم الغش فيه، والوفاء بالعهد والميثاق قال تعالى: ((وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ وَالْعَهْدُ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْكُمْ أَوْفُوا بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ)) (سورة الأنعام: ١٥٢)

ونجد ان العدل والمساواة التي جاء بها رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) أن يكون الناس جميعاً متساوون في القوانين والمثل أمام القضاء، اذ لا فرق بين غني وفقير، وبين صغير وكبير، حيث بدأ الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) في تحقيقها فكان دوماً يقول: ((الناس سواء كأسنان المشط)). (السرخسي، ١٩٩٤، ج: ٥، ص ٢٣)

العدالة الاجتماعية عند فلاسفة المسلمين

من المعروف ان الفلاسفة المسلمون قد أبدعوا في معالجة فكرة العدالة الاجتماعية، من كل نواحيها الأخلاقية والاجتماعية والتشريعية، لما لها من أهمية كبيرة في تنظيم

المجتمع وتحقيق الخير والسعادة واعطاء كل ذي حق حقه، وقد تجسّد هذا الإبداع عن طريق آرائهم الفلسفية والأخلاقية. (محمود، ٢٠١٥: ٦)

يمثل الفارابي ثروة علمية فلسفية في الاسلام، فينظر الى ان الانسان يعيش جماعةً وهو محتاج الى الآخرين، وهذه فطرة طبيعية لاجتماع الافراد، مما يحتاج احدهما للآخر فيقول: في تكوين المجتمع ((وكل واحد من الناس مفطور على أنه محتاج في قوامه وفي أن يبلغ أفضل كمالاته إلى أشياء كثيرة لا يمكنه أن يقوم بها كلها هو وحده، بل يحتاج إلى قوم يقوم له كل واحد منهم شيء مما يحتاج إليه)). (الفارابي، ٢٠١٢: ٦٩)

وذهب الفارابي الى ربط وجود العدالة الاجتماعية بوجود الدولة الفاضلة، إذ تستمد العدالة الاجتماعية اهميتها من الدور الذي نسبه اليها في استمرار الدولة وبقائها متماسكة وغير متفككة ولا تنهار، فقد عمل على دمج الدولة بالمجتمع، وفق مبادئ المحبة والعمل والتماسك والتعاون والعدل. (سيد احمد، ١٩٨٩: ١٤٧ . ١٤٨)

ويذكر في كتابه المدينة الفاضلة، ان العدالة الاجتماعية هي اعطاء كل فرد حقه ومستحقه بالنسبة للخيرات المشتركة لأهل المدينة، فلكل منهم قسطاً متساوياً من الخيرات، وهذا نوع من انواع العدل لأفعال فضيلة المدينة، ولكل واحد من أهل المدينة له عمل يفرد به ولا يترك أحد منهم يزاوّل أعمالاً كثيرة، وان يخصص اموال للطوائف الذين ليس من شأنهم أن يكسبوا مالاً، كحملة الدين والأطباء وذويهم، والذين لا قدرة لهم أن يكسبوا المال، ومثل حالة الحرب لدفع عدو بالقوة من أجل إحقاق العدل أو قمع تمرد، وعلى هذا إعطاء كل فرد قسطه، وحفظه على الحاكم نوع من أنواع العدل الاجتماعي. (عبد الغني، ٢٠٠٤: ١٢١ . ١٢٢)

ويرى في اصلاح المجتمع والفرد بالاعتماد على التربية، والتي تعمل على إنماء فعل العدل والإنصاف لدى الإنسان، لان في العدالة الاجتماعية يتحقق الانسجام والتناغم في نفس الإنسان، مما يولد معه بغضه للظلم والجور وكل من يتعامل معهما وحب العدل والمساواة وتوزيع الحقوق بين افراد المجتمع. (الفارابي، ١٩٥٩: ١٠٥)

وينظر ابن سينا الى ان العدالة الاجتماعية هي الفضيلة التي تنظم حياة الأفراد والمجتمع وتعمل على اعطاؤهم حقوقهم، فعن طريقها تستقيم الحياة وتنظم معاملاتهم، وهي في الحقيقة فضيلة تدور حولها كلّ الفضائل الإنسانية، إنّ لم تكن هي الأساس لها. (ابن سينا، ١٩٠٨، ص ١٤٥)

ويذكر ابن سينا رسالة في السياسة، مضمونها أن العدالة والمساواة بين الافراد تؤدي الى السعادة الإنسانية ، وهذه السعادة لا تتم إلاّ بإصلاح الجزء العملي من النفس، والمعتني بأمر نفسه تكتمل قوته النظرية بالعلوم والمعارف، وتكتمل قوته العملية بالفضائل التي أصولها هي: ألغة، والشجاعة، والحكمة، والعدالة. (مهدي وآخرون، ١٩٩٤، ٦٤)

واما ابن رشد فقد ذهب في معنى العدالة الاجتماعية مذهباً فقهياً صرفاً حيث قال: ((العدالة هي التزام الواجبات الشرعية ومستحباتها واجتناب المحرمات والمكروهات والعدالة هي ضد الجور)) فعن طريق الشريعة الاسلامية يمكن تكافل المجتمع فيما بينه، وتوزيع فرص الاعمال بحسب القدرات العقلية والجسمية وتنظيم الحياة الاجتماعية، وارساء دعائم العدالة والمساواة بين الناس. (عبد الغني، ٢٠٠٤ : ١٢٤)

ويرى ابن رشد في تحقيق العدالة الاجتماعية تكون في اتباع الشرع، والتوسط في الأمور، فيقول إنّ الظاهر من الشرع هو ليس التفريق بين الجبرية والحرية، وإنّما قصده الجمع بينهما في وسطية الحكم، الذي هو الحق في معاملة الناس بأنصاف واعتدال ومراعاة الجميع. (محمود، ٢٠١٥ : ٨٥)

مفهوم العدالة في الفلسفة الغربية الحديثة

ونجد ان هوبز يختلف عن من سواه، إذ يرى ان الانسان ليس كائناً اجتماعياً بالطبع، بل يعدّه كائناً شريراً وفاسداً وخبيثاً، تدفعه المصلحة الذاتية، وتتحكم فيه الغرائز من أنانية وجشع، وهو لا يمتنع إلا اذا خاف من العقاب، فلهذا نجد الناس يبحثون عن بقائهم طاعة لغريزة البقاء، فيتحركون حسب ما تقتضي مصالحهم، نحو ايجاد عقد اجتماعي للأفراد والذي يتمثل في مجتمع تسوده القوانين، فيزول الخوف والنزاع في ظل سياسة الحكم

القاسي، وعن طريق ذلك يمكن ان يعم العدل والمساواة بين ابناء المجتمع.(عبدالحميد، ٢٠٠٧: ٦٧)

ونلاحظ ان نظرية العقد الاجتماعي عند هوبز تتلخص في أن الاطراف المتعاقدة هي: ما بين إنسان وإنسان آخر، وليس بين الحكومة والشعب، حيث يلزم على كل فرد من المجتمع بالتنازل عن حقوقه للفرد الآخر، بقوله إنني أتنازل عن حقي في حكم نفسي مخلوفاً رجلاً معين أو مؤسسة في القيام بواجب الحكم، ولكن بشرط أن يتنازل باقي افراد الشعب عن حقوقهم إلى نفس الجهة المخولة للحكم وبصورة متساوية، وعن طريق ذلك تكون سلطة قوية لا تحدد بشرط لأنها نتيجة لعقد غير قابل للنقض، ويكون جميع الافراد يخضعون بحقوقهم المكتسبة لهذه السلطة المستقلة وغير المنحازة، وأما ما يخص حرية الفرد فتكون ضرورية عن طريق الحقوق التي تجيزها له السلطة المطلقة، ولكن هناك حقوق لا يمكن التنازل عنها للسلطة المطلقة وذلك للمحافظة على النفس، اذ لا يجبر الفرد مثلاً على قتل نفسه أو منعها من أكل الطعام أو تناول الدواء، ويستوجب على الفرد طاعة السلطة والقانون ولا يتجاوز حدودها.(الشمري ب، ٢٠١٢: ٧٨، ٨٦)

وقد عارض روسو هوبز في تصويره حال الطبيعة الانسانية حال توحش يسود فيها قانون لمن يكون الاقوى، فيرى أن للإنسان حقوقاً مطلقة لا يخلقها المجتمع، وأن الطبيعة تقوم في وجود الحرية، وان العلاقة الطبيعية بين الناس علاقة كائن حر بكائن حر تؤدي الى العدل المساواة بين افراد المجتمع.(كرم، بلا . ت : ٥٦)

ويرى روسو أن الإنسان يولد وعقله على الفطرة، ثم يكتسب خبرته من البيئة، وان لا يوجد فرق بين الناس إلا نوع تربيتهم، فعن طريق تربيتهم يمكن غرس المعارف والتعاليم، وان الحالة الطبيعية لا تصلح لعيش وضمن الحقوق، لذلك سعى الى التعاقد مع الدولة، بسبب حاجة المجتمع إلى بناء مستقر لسلطة وقانون مقبول لدى الجميع بوصفه مقياساً للصواب والخطأ، والحاجة الى حكم محايد قادر على تطبيق القانون على الجميع، والى سلطة قادرة على تحديد القرار وتنفيذه بشكل لائق ومن ثم تطبيق العدالة الاجتماعية على افراد المجتمع.(الشمري ب، ٢٠١٢: ٨٩)

وأما كانت فيرى ان النزعة الفردية هي التي اجبرت الناس على ايجاد المجتمع ومقوماته، وان كل حكومة يجب عليها ان تتمسك بحريتها الكاملة في علاقاتها مع الدول الاخرى، وان من المتوقع من الدول الاخرى التجاوز والاعتداء الذي كان يتعرض لها الافراد قبل تكوين المجتمع، وهذا السبب الذي اجبر المجتمع من الدخول في اتحاد مدني ينظمه القانون، يحميهم ويدافع عنهم ويضمن حقوقهم.(ديورانت، بلا . ت: ٣٦١)

وينطلق كانت بفكرة ان العدالة الاجتماعية تتكون بمحاولة فهم العلاقة المتبادلة بين انسان حر وانسان حر اخر، وتكون بإعطاء كل ذي حق حقه وتوزيع الاعمال والثروات بشكل عادل، وان يكون لكل انسان حرية التصرف دون الاعتداء على حرية الاخرين، والعدالة عنده هو مجموعة الشروط التي بواسطتها تمكن حرية الواحد بالتوفيق مع حرية الاخر وفق قانون عام يضمن حرية الجميع وينظم حقوقه.(العاني، ٢٠٠٥: ٨٠)

المبحث الثالث

العدالة الاجتماعية عند الغزالي

حياة الامام الغزالي:

هو محمد بن محمد بن أحمد الغزالي الطوسي ألقبه الصوفي، الذي كنى بأبي حامد، الملقب بحجة الإسلام، صاحب الذكاء المفرط، والتصانيف المتعددة ولد بطوس سنة ٤٥٠هـ، وأما والده، فقد كان فقيراً صالحاً لا يأكل إلا من كسب يده، حيث كان يغزل الصوف ويبيعه في دكانه بطوس.(العسكري، ٢٠٠٠: ٩)

وكانت اول رحلته الدراسية الى جرجان، وهناك تلقى تعليمه بعد ذلك رحل الى نيسابور، ثم اختاره نظام الملك للتدريس في بغداد بالمدرسة النظامية، وقد تأثر الغزالي كثيرا بالنزعة الصوفية، فكان من خيرة المتصوفة واعلمها، وبعد ذلك ذهب الى الشام ليطبق منهج الصوفية، وبقي هناك سنين تم عاد للتدريس في نيسابور، وبسبب

الاضطراب وعدم الاستقرار ذهب الى طوس حيث تفرغ للعبادة والعلم وقد استمر على هذا الحال الى حين وفاته، حيث دفن بطابران في طوس سنة ٥٠٥ هـ. (خالد، ٢٠٠٥: ٢٢)

وقال ابن السبكي في الغزالي: انه جامع لأشتات العلوم، والمبرز في المنقول منها والمفهوم، ومن تصانيفه: المستصفى، والمنحول في أصول الفقه، والوسيط، والوجيز، وتهافت الفلاسفة، وإحياء علوم الدين. (عبد الغني، ٢٠٠٤: ٧٠)

وقال الحافظ ابن كثير عنه: بأنه قد برّع في علوم كثيرة وله مصنفات منتشرة متعددة، فعَدَّ من أذكىء العالم في استيعابه للعلوم، وقد دَرَسَ بالنظامية ببغداد في سنة ٣٨٤ هـ وهو بعمر أربع وثلاثون سنة، فحضر عنده رؤوس العلماء، وكان ممّن حضر عنده أبو الخطاب وأبن عقيل، وهما: من رؤوس الحنابلة، فتعجبا من فصاحته وإطلاعه. (القرشي، ١٩٧٧، ص ١٧٣)

القانون عند الغزالي:

الاسلام يتولى تنظيم جميع الحياة الاجتماعية للإنسان، لأن له تصورا كلياً عن الحياة، فهو يربط بين نظرياته وتشريعاته التي تخص الالهية والكون والانسان مع العبادات والمعاملات فيصدر عنه هذا التصور المتكامل، ويذهب الغزالي ان النصوص التي تتمثل بالوحي وهما الكتاب والسنة، هي: قانون التشريع الاسلامي ومصدر تصور الانسان للكون والحياة ومنبع الفكر، اذ تتشكل منها المبادئ والشرائع التي تنظم المجتمع الاسلامي. (قطب، ١٩٩٥: ٢٠)

ويعتقد الغزالي بأن التعاليم الاولى للوحي هي: حسن التعامل مع الناس والابتعاد عن الخداع والغش وعدم التجاوز على الآخرين، ووجوب رعاية المصلحة العامة للمجتمع، وان السلطة هي وظيفة اجتماعية ينبغي الوفاء بها، فهي ليست شاغراً لاتباع الهوى او الشهوة، وان المحافظة على السلطة تكمن في الشورى والاخذ بأراء العلماء الذين بلغوا مراتب الاجتهاد في العلم، وهذا يرتب عليهم الدعوة في الامر بالمعروف والنهي عن المنكر. (الغزالي، ١٩٨٨: ٧٥)

فالدين في المفهوم الاسلامي مرادفا لكلمة النظام فقد وجه الدين عقاباً لمن يخالف النظام، وعلى هذا الاساس وقعت الحدود في الجرائم الاجتماعية، وشددت تشديداً كبيراً، لأنه يحفظ حق كل فرد في المجتمع الاسلامي من التجاوز على الآخرين ، فقد شددت عقوبة السارق اذا ما كان مجبراً عليها والزاني وشهادة الزور او أي اعتداء اخر على المجتمع.(قطب، ١٩٩٥ : ٥٨ . ٦٠)

وقد وافق الغزاليّ ابن رشد في فكرة وضع قانون للتأويل من القرآن الكريم، حيث ترك رسالة قصيرة تسمى "قانون التأويل" وقال من الضروري وضع قانون للتأويل كي لا يترك الأمر فوضى، فيؤول مَنْ يشاء ما يريد من النصوص، وقانون التأويل مهمته تحديد قواعد يسترشد بها، وتحفظ التوازن ما بين الحكمة والشرعية.(موسى، ١٩٥٩ : ٩٧)

رأي الغزالي في الحاكم:

يرى الغزالي ان على السلطان ان لا يشغل وقته بملذات الحياة، لان ذلك يشغله عن امور الرعية، فعليه ان يقسم اوقاته الى اربعة اقسام: قسم منها لطاعة الخالق، وقسم للنظر في الرعية وانصاف المظلومين والجلوس بين العلماء لتدبير الامور وسياسة وانصاف المجتمع وتنفيذ الاوامر، وقسم للأكل والشرب والتزود من الدنيا، فضلا عن ابعاد الادنياء من الناس عنه، وعلى السلطان الاهتمام برعيته ويعينهم اذا ما وقعوا في ضيق او حاجة، لئلا يضعف الناس وينتقلوا الى غير ولايته ويتحولوا الى غير حكمه، ويركز على دور الدولة في تحقيق قدر كبير من الضمانات والتأمينات الاجتماعية.(الغزالي، ١٩٦٨ : ٦٨.٦٧)

ويرى ان هناك علاقة ما بين الرعية (المجتمع) وثقافتهم واطباع الملوك، اذ يرى الغزالي ان اصلاح المجتمع من اصلاح الملك وحسن سيرته، لان عامة المجتمع ينتحلون فساد الحكم، فالناس بملوكهم لذا قيل: الناس على دين ملوكهم وكما تكونوا يول عليكم.)
قادر واحمد، ٢٠١٩ : ١٥٥٠)

ويشترط الغزالي شروطاً لتولية الحاكم على المجتمع، ويتم بتحقيق واحدة من الشروط الثلاث: اما الاولى: فتكون عن طريق التنصيب عن طريق النبي (صلى الله عليه واله وسلم) والثانية: تكون عن التنصيب من جهة امام العصر بتعيين ولاية العهد شخصاً معيناً من اولاده او من سائر قريش، والثالثة: التفويض من رجل ذي شوكة يقتضي القيادة، وتفويضه يكون بتفويض من الآخرين ومبادرتهم الى المبايعة ففي بيعته كفاية عن تفويض غيره، لان المقصود ان تجتمع شتات الآراء لشخص مطاع يطيعه المجتمع، وقد صار الامام بمبايعة هذا المطاع مطاعاً، ويرى واجب طاعة الامام الحاكم. (الغزالي، ١٩٨٣ : ١٤٩. ١٥٠)

ويذهب الغزالي الى الوسطية في الحكم وسياسة المجتمع، ويكون توزيع الحقوق والثروات بشكل عادل ومنصف لكل افراد طبقات المجتمع، من غير تمييز عرقي او طائفي، والمساواة في الحقوق والواجبات عنده عدل، فالكمل لهم نفس الخصوصية في العيش الكريم، وكما يواجه التعصب والتطرف في احياء وبناء الدولة. (خضير، ٢٠٢٢ : ١٧٦)

ومن صور العدالة لديه يتساوى جميع البشر بغض النظر عن اللون واللغة أو الجنس، وإنَّ الاختلاف بين بني البشر يكون بالقدرات الفطرية، فكل فرد يتقاضى اجره بحسب طاقته المبذولة في انجاز عمله. (فرحان، ١٩٨٩ : ٢٠٣)

العدالة الاجتماعية عند الغزالي:

ان من مظالم العدل الاجتماعي هي ان تطغى مطامح فرد ومصالحه على المجتمع، الا ان تحطيم نشاط الفرد بتحطيم ميوله ورغباته وحرمان الفرد بما هو حقه، فلا ينبغي ان يحرم الفرد في انطلاق نشاطه في الحدود التي لا تضر الجماعة، ولا يضر الفرد نفسه ولا تصطدم بأهداف الحياة، وقد اقر الاسلام مبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ العدل بين الجميع، فدعا الاسلام الى التحرر من العبودية وعدم التفريق العنصري ، ثم ترك الباب مفتوحاً للتفاضل بالجهد والعمل داخل المجتمع، فالإسلام لا يفرض المساواة الحرفية في المال،

لان تحصيل المال تابع لاستعدادات ليست متساوية، فالعدل المطلق يقتضي ان تتفاوت الارزاق مع اتاحة الفرص المتساوية للجميع.(قطب، ١٩٩٥ : ٢٨ . ٢٩)

وقد اتسمت رؤية الغزالي السياسية بالتكامل ما بين السياسة والاخلاق، فأصبحت منهجا في فلسفته الاسلامية، وقد تعرضت الدول الاسلامية ابان عصر الغزالي بمراحل عسيرة من الحروب والجور والاضطهاد والظلم، وقد اثر ذلك على المجالات السياسية والثقافية والاقتصادية، وعكست تلك الظروف على افراد المجتمع ومفكره فقد سعى ابناء المسلمين ومفكرهم للتخلص من الظلم والاضطهاد من اجل توفير حياة كريمة للإنسان، وبذلك وجه الغزالي تحذيراته الشديدة لحكام عصره من الظلم والتعسف، فبعث اليهم برسائل تناشدهم فيها بالعدل والانصاف والرحمة والشفقة مع الرعية، وازالة ما عليهم من الظلم والتعسف وانذارهم الشديد بأن الله تعالى يعذب الظالمين في الدنيا والاخرة، وان الغاية تكون برضا الله تعالى والامتثال لحكمه.(الغزالي، بلا . ت : ١٧٠)

انتهج الغزالي منهجاً اسلامياً وعد العدالة الاجتماعية شاملة لجميع جوانب الحياة الانسانية، وليست مجرد عدالة اقتصادية مادية، وانما هي قيم معنوية روحية تتناول الضمير والشعور الحي والسلوك الاخلاقي.(قطب، ١٩٩٥ : ٢٦)

وقد ربط الغزالي شرف الغاية بالوسيلة، ويرى ضرورة تلازم الدين والدنيا، فان للدين حق وللدنيا حق ايضاً، والعدالة الاجتماعية هي مراعاة وجه الحق في توزيع الثروات، وان تراعي وجه الحق واصابة الواقع حتى تأخذ العدالة مجراها، فغايتها بناء اساس لمجتمع سليم مبني على التعاون ونبذ الاحقاد، ويرى ان للشيوخ والعجزة والمرضى حق على الاقوياء والاثرياء، فأن لم يكون للفرد هذا الضمير الذي يشعره بواجباته نحو امته وسائر المجتمع الاسلامي فلا ايمان له.(حسن، ٢٠١٣ : ٢٦٤)

ومن الواجب العمل على ازالة الضيق الاجتماعي على الآخرين، ويكون عن طريق نشر روح الاخوة والتكافل بين ابناء المجتمع، ويعتقد ان التربية الاسلامية تبني الانسان وتملاً النفس بالمثل الاخلاقية العليا والقيم الرفيعة، اذ تبعث في الانسان الشعور بالرحمة

والمؤاخاة والرفق، وكل ذلك يكون له دور مهم بالتكافل الاجتماعي. (الغزالي، ١٩٦٨ : ٦٨.٦٧)

فجاءت فريضة الزكاة إحقاقاً للعدالة الاجتماعية في الإسلام، بوصفها جوهرًا للنظام الاقتصادي، وحكمتها رفض تحكم فرد في مصائر الناس بحجب المال عنهم، وهي من الركائز الأساسية للتحرر الوجداني والمساواة الإنسانية والتكافل الاجتماعي، فالتحرر الوجداني هو الخضوع لعبادة الله، ومبدأ المساواة هو مبدأ أساسي من مبادئ الإسلام، إذ أمر الإسلام بالمساواة بين جميع البشر، وإن التكافل الاجتماعي لا يقتصر على التعاطف المعنوي فقط بل المساعدة المادية للمحتاج وتأمين حاجته الكافية. (الشمري، ٢٠١٢: ٢٤)

وفرض الإسلام الزكاة وحبب الصدقة في أموال القادرين للمحرومين لتتقاضاه الدولة المسلمة، وترجعه لمستحقها، وهي وسيلة للتقرب من الله وطلب رضاه، وإن في ترك الزكاة هلكة وعقاب، فتعد الدولة مسؤولة عن اطعام كل جائع ومداواة كل مريض ومساعدة كل عاجز، وهي واحد من مطالب للتكافل الاجتماعي غايته تحقيق العدالة الاجتماعية. (قطب، ١٩٩٥: ٦٥. ٦٦)

ويرى الغزالي أن الإنسان حر الفعل والتصرف، لكنه مقيد بالعلم، وهذا لطف الهي ونور يقذفه الله في قلب المؤمن، وإن الأفعال السماوية اختيارية ناشئة عن أسباب زائدة على الذات، وإن الإنسان في النهاية مجرد منها، وإن المعرفة تأتي بإشراق الهي، والإنسان بالعلم يمكنه العدل واحترم حقوق الآخرين وإداء واجباته أمام المجتمع بأحسن ما يمكن. (الغزالي، ب ت ١٠٦)

فيرى قيمة العدالة في الإسلام شاملة لكل ميادين الحياة، كقيمة عليا وأساس التعامل في المجتمع الإسلامي، وهي قوام الدولة، ونظام الحكم، وأساس القضاء، وأساس ولاية المال العام وغيرها من الولايات، كما أن العدل يُعدُّ الأصل الثاني بعد الإيمان في الإسلام. (أمين، ٢٠١٠: ١٣٤-١٣٥)

ويذهب الغزالي الى اهمية مخالطة الفرد بالمجتمع والتالف معهم، دون حقد او حسد او بغیضة مصححا لسلوكه اذا حس بخطأ، ويجد ضرورة نشر التربية الاسلامية في المجتمع، لأنها تعاليم تنشر الرحمة والحب في ارجاء البلاد واقامة الصلة بين افراد المجتمع فيقول في ذلك: ((ان المخالطة ارتياض بمقاسات الناس، والمجاهدة في تحمل اذاهم، وكسرا للنفوس وقهرا للشهوات، وهي من الفوائد التي تستفيد بالمخالطة وهي افضل من العزلة في حق من لم تنهذب اخلاقه)). (خليل، ١٩٧٠: ٢٤١)

وبالنسبة فأن الغزالي يذهب الى الوسطية في الحكم، وان يكون القانون مشتق من الكتاب والسنة، وضرورة دفع الزكاة لمستحقيها وتوفير فرص عمل للجميع وتوزيع الثروات بشكل متساوٍ، وان تعم العدالة الاجتماعية بين كافة ارجاء المجتمع الاسلامي، ويوصي بنشر تعاليم التربية الاسلامية بين ابناء المجتمع، لان التربية اصل العدل والتعامل مع الاخرين.

التطبيقات التربوية:

- يجب حصول كل فرد من افراد المجتمع على مستوى عالٍ من جودة التعليم، على نحو متساوي ومتكافئ بين جميع افراد المجتمع.
- التربية والتعليم هو الحل الوحيد الذي يؤسس العدالة الاجتماعية والمساواة بين افراد المجتمع، وهذا يحتاج الى دعم الطبقات الضعيفة اقتصادياً، وتوفير لأسرهم مبالغ مالية خاصة للطلبة فاقدی احد الابوين او كلاهما بسبب الموت او الطلاق او ظروف اخرى.
- دعت العدالة الاجتماعية الى توفير حق لكل فرد في المجتمع من التعليم الجيد، الذي يؤدي الى تنمية شخصية الطفل وسقل مواهبه وقدراته العقلية والبدنية الى اقصى امكانياته الممكنة.
- ان تشمل التعليمات المدرسة نصوصاً قانونية مأخوذة من القرآن الكريم والسنة النبوية، لأنه يعد الدستور الاول للمسلمين، فيستخلص منها بناء ونشر العدالة الاجتماعية في المؤسسات التربوية، بغية تحقيقها بين الطلبة.

- الاهتمام بجودة التربية والتعليم داخل المدارس فضلاً عن الأنشطة اللاصفية، والعمل الى توفير بيئة صفية ملائمة، تتضمن مكان الجلوس المريح والتهوية واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة والحدائق المدرسية والساحات والملاعب الرياضية، فضلاً عن التغذية الصحية داخل المدارس وتوفير الخدمات الصحية المجانية، فالتعليم الرديء يؤدي الى ترك المدرسة ومن ثم الوصول الى مستوى عالي من التسرب ثم البطالة والتسبب ثم الانحراف والجنگ في المجتمع.
- ان يكون التعليم مجاني، فمن المؤسف تحول التعليم كسلعة تجارية كغيرها من السلع، مما ادى الى اهدار مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص، اذ لا يستطيع الفرد الحصول على تعليم الا من يملك الثمن، فضلاً عن انتشار ظاهرة التدريس الخصوصي، اذ لا يمكن للطبقات الفقيرة المشاركة نظراً لارتفاع اسعار التدريس الخصوصي.
- المؤسسات التربوية والتعليمية هي اداة الدولة التثقيفية الفعالة، فيجب السيطرة والتحكم بها، من اجل اعادة صياغة النظام السياسي والاجتماعي ذاته، والعمل الى التطوير الجذري لبناء مجتمع واعٍ مؤمن بمبادئ العدالة الاجتماعية بين الجميع.
- ان يكون المنهج التربوي محترماً للكرامة الانسانية مشجعاً على الابداع والنقد معمقاً فكرة المساواة بين الطلبة، وداعماً لتقنتهم بأنفسهم ومواهبهم وقدراتهم على التغيير والتنمية والنجاح، وان يكون المنهج الدراسي موجوداً في مناخ المدرسة بصورة عامة، ويتضمن سلوكيات المدرسين والاداريين، فضلاً عن التعليمات المدرسية العامة من اجل التعامل مع الطلبة،
- تعزيز القيم التربوية التي تحترم الابداع والنقد والكرامة الانسانية والعدالة والمساواة، وابعاد التخلف والظلم بين الطلاب داخل وخارج المدرسة، وهذا يعتمد في صياغة نظام تربوي قائم بذلك، يعمل على ازالة التقسيم الطبقي في المجتمع المدرسي، وان تحاكي طرائق التدريس جميع مستويات وقدرات الطلبة بشكل منصف.

- ان يعد المعلم اعداداً ثقافياً معززاً معارفه، كثافة احترام القانون والنظام المدرسي، فيطرحه عن طريق الانشطة الصفية في المدرسة في التعليم الابتدائي والثانوي وحتى الجامعي، اذ تساعد هذه الثقافة في توعية الجيل المقبل من اجل تحسين فهمه للمشكلات التي يمكن ان تقوض سيادة القانون، وتعمل على معالجة تلك المشكلات على نحو افضل، وان تشجع الطلبة على الانخراط الناشط في المجتمع.
- تضمين كتب الاجتماعيات مفهوم العدالة الاجتماعية، واحترام القانون ونشر ثقافة حرية الرأي والتعبير بين الطلبة، وتكافؤ الفرص ونشر العدالة المساواة بين جميع افراد المجتمع المدرسي.
- ان يتضمن منهج اعداد المعلم، مفهوم العدالة الاجتماعية في كتب اسس التربية والارشاد التربوي وحقوق الانسان، كي يكونا مستعداً لفهم مبادئ العدالة الاجتماعية وتطبيقها في المدارس.

الاستنتاجات:

١. الفلسفات القديمة جميعها دعت الى فكرة تحقيق العدالة الاجتماعية، وعملت على بلورتها عن طريق الالتزامات الدينية والأخلاقية، الا ان واقع الحال كانت تدعو الى عبادة الوثنية وتعاليمها الفاسدة، وانتشار الظلم والاضطهاد بين الناس، وقسمت المجتمع الى طبقات غير متساوية.
٢. الاختلافات بين الأفراد الجسمية والشخصية هي حقيقة واقعية لا يمكن إنكارها أو تجاهلها، فالمساواة التي دعت اليها النظريات في القانون الوضعي، تدعو ان يكون العمل بقدر الطاقة المبذولة للفرد.
٣. ذكر في القرآن الكريم مصطلحات تدل على العدالة الاجتماعية، ولكي يتم تحقيق ذلك يتحتم علينا توزيع ثروات البلاد بين الأفراد بالتساوي، واتاحة فرص العمل للجميع ونشر ثقافة التكافؤ الاجتماعي.

٤. اكدت العدالة الاجتماعية في الاسلام، ان من المستحيل واقعا تحقيق المساواة العقلية والجسمية بين الأفراد، فقد طرحت مفهوم للمساواة عن طريق آخر، وهو الإنصاف والقسط والعدل بحسب قدرات وقابليات الافراد في تقديمهم للعمل.

٥. هناك نسق متكامل يجمع بين الإيمان والأخلاق والعلم، ويتم هذا التناسق على اساس الايمان، واما الأخلاق الفاضلة فهي أساس العلم الصحيح، والعلم الصحيح هو أساس العمل الصالح، ومن هذا التكامل تنمو وتثمر العدالة الاجتماعية وفق الأسس السليمة في الإسلام.

٦. التكافل الاجتماعي في الاسلام هو التزام الأفراد بعضهم نحو البعض الآخر، فكل فرد عليه واجب رعاية المجتمع ومصلحه، والتكافل الاجتماعي لا يقتصر على التعاطف المعنوي فقط، بل تقديم المساعدة المادية للمحتاج وتأمين حاجته لحد الكفاية، وكما ذكرنا موضوع الزكاة فهو احد مطالب التكافل الاجتماعي بغية تحقيق العدالة الاجتماعية.

٧. يرى الغزالي ان الإنسان يبلغ كماله باكتسابه الفضيلة عن طريق التعليم، وان غاية التربية تزكية النفس وطهارتها، كي تصبح صافية ومجردة من العوائق، التي تحول دون انصرافها عن هدفها الأسمى وهو معرفة الله تعالى والتقرب إليه.

٨. ويذهب الغزالي الى ان العدالة هي وقوع القوى الحكمة والشجاعة والعفة في نفس الفرد، والعدالة على الترتيب الواجب تتم فيها جميع الأمور، ولذلك قيل بالعدل قامت السموات والأرض، فالعدل هي تلك القوى الثلاث في انتظامها على التناسب بحسب الترتيب الواجب في الاستعلاء والانقياد.

٩. يعتمد الغزالي الوسطية في الحكم وسياسة المجتمع، وتوزيع الحقوق والثروات بشكل عادل ومنصف لكل افراد طبقات المجتمع، من غير تمييز عرقي او طائفي، وكما يواجه التعصب والتطرف بين المجتمع، ويدعوا الى احياء وبناء الدولة على الصعيد الديني والسياسي والكوني، وهم رهن بإحياء اخلاق الفضيلة في المدينة، فيجب التزام الدولة ولو بالحد الأدنى من الفضائل الاخلاقية.

١٠. يرى الغزالي ان العدالة الاجتماعية تتحقق بحكم الشرعية الاسلامية، وتطبيق النصوص القرآنية والسنة النبوية، فلما نزل الوحي كانت تعاليمه الاولى حسن التعامل مع الناس، والابتعاد عن الخداع والريبة والغش والتجاوز على الاخرين، ووجوب رعاية المصلحة العامة للمجتمع وتحقيق العدل فيه، واعطاء كل ذي حق حقه، واتاحة فرص عمل للجميع بحسب قدرات الفرد وضمان حق التكافل المعيشي للجميع.

التوصيات:

١. تدريب الطلاب على تفعيل دور العدالة الاجتماعية في المدارس، عن طريق منهج يخاطب الضمير الإنساني، ودمجه في كتاب الاجتماعيات.
٢. قيام المؤسسات التربوية بتعزيز دور المعلم، بتضمينه كتب اسس التربية والارشاد التربوي، لما له من أهمية في التوجيه والارشاد، لتوعية الطلبة على مبدأ العدالة الاجتماعية واحترام حقوق الإنسان.

المقترحات:

١. أجراء دراسة مماثلة تتناول العدالة الاجتماعية لمفكرين اسلاميين آخرين باتباع نفس المنهج المتبع.
٢. القيام بدراسة مقارنة بين العدالة الاجتماعية عند الغزالي وبين مفكرين آخرين .

المصادر

القران الكريم

١. الأعمش، عبد الأمير (١٩٨٠) الجمهورية، ترجمة حنا خباز، بيروت.
٢. ابن سينا، الحسين ابو علي (١٩٠٨) تسع رسائل في الحكمة والطبيعات، القاهرة.

٣. الخالدي، محمد (٢٠١٣) الأنظمة الميتافيزيقية في فلسفة وإبتهيد، دار نشر ارانجا، ط١، العراق.
٤. الزواوي، بغوره (٢٠١٢) الاعتراف من أجل مفهوم جديد للعدل: دراسة في الفلسفة الاجتماعية، تقديم: فهمي جدعان، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط١، بيروت.
٥. السرخسي، شمس الدين المبسوط، (١٩٩٤) جمع من أفاضل العلماء، تحقيق: جمع من أفاضل العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت.
٦. السقا، محمود، (١٩٧٢) تاريخ النظم القانونية والاجتماعية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.
٧. الشمري، هشام محمد خلف (٢٠١٢.أ) فلسفة التربية والعدالة الاجتماعية عند روسو، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الفلسفة.
٨. الشمري، عبد الصمد سعدون (٢٠١٢.ب) النظرية السياسية الحديثة مدخل إلى النظريات الأساسية في نشأة الدولة وتطورها، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط: ١، عمان.
٩. العاني، نضال ذاك (٢٠٠٥) سياسة السلام الكانتي، دراسات فلسفية، عدد: ١٨.
١٠. العسكري، كفاح يحيى صالح (٢٠٠٠)، الفكر التربوي والنفسي عند الغزالي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
١١. الغزالي، ابو حامد (١٩٨٨) كتاب مقامات العلماء بين يدي الخلفاء والامراء، تحقيق: محمد جاسم الحديثي، دار الحرية، بغداد.
١٢. — (١٩٨٣) الاقتصاد في الاعتقاد، دار الكتب العلمية، بيروت.
١٣. — (١٩٦٨) التبر المسبوك في نصيحة الملوك، مكتبة الكليات الاهلية.

١٤. — (بلا . ت:أ) الوسيط في المذاهب، دراسة وتحقيق علي محي الدين علي، قطر وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية.
١٥. — (بلا . ت:ب) احياء علوم الدين، مكتبة ومطبعة المشهد الحسيني، القاهرة.
١٦. أمين، ابو بكر علي محمد (٢٠١٠) العدالة مفهومها ومنطقاتها. دراسة في ضوء الفكر القانوني والسياسي الغربي والاسلامي، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، سوريا.
١٧. الفارابي، أبو نصر محمد (٢٠١٢) آراء اهل المدينة الفاضلة ومضاداتها، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة .
١٨. —، (١٩٥٩) آراء اهل المدينة، بيروت.
١٩. القرشي، إسماعيل عمر (١٩٧٧) البداية والنهاية، ط٢ ، مكتبة المعارف، بيروت.
٢٠. الموسوي ، رحيم أبو رغيف (٢٠١٣) الدليل الفلسفي الشامل ، ج٢ ، دار المحجة البيضاء ، ط١، لبنان .
٢١. الكفري، فتحية نصرو (٢٠٠٤) العدالة في التربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية)، الاصدار الثاني، المجلد: ١٨، فلسطين .
٢٢. المحمداوي، علي عبود (٢٠١٥) الفلسفة السياسية كشف لما هو كائن وخوض في ما ينبغي للعيش معاً ، منشورات ضفاف ، منشورات الاختلاف، ط١، لبنان .
٢٣. الوحيدي، أحمد عياد (١٩٩٠) الفكر التربوي عند برهان الإسلام الزرنوجي وتطبيقاته التربوية، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاردنية، قسم أصول التربية.
٢٤. بوزيد، بومدين (٢٠٠٩) فلسفة العدالة في عصر العولمة، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط١، الجزائر.

٢٥. بولتينر، جورج (١٩٨٧) مبادئ أولية في الفلسفة ، ترجمة: فهمية شرف الدين، دار الفارابي للنشر والتوزيع، بيروت.
٢٦. حسن، رفاء عبد اللطيف (٢٠١٣) النظرية التربوية للإمام الغزالي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ٣٦.
٢٧. حمدي، محمد منصور (بلا . ت) الخدمة الاجتماعية المباشرة . نظريات ومقاييس، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.
٢٨. جاستون، بوتول (بلا . ت) تاريخ علم الاجتماع، ترجمة وتعليق: غنيم عبدون، مراجعة: جلال حسن صادق، الدار القومية للطباعة والنشر، ط ١ ، مصر.
٢٩. جعيني، نعيم حبيب (٢٠٠٤) الفلسفة وتطبيقاتها التربوية ، دار وائل للنشر والتوزيع، ط ١ ، الاردن .
٣٠. جونستون، ديفيد (٢٠١٢) مختصر تاريخ العدالة ، ترجمة : مصطفى ناصر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ط ١، الكويت.
٣١. جواد، هدير حسن (٢٠٢٠) الفلسفة الاجتماعية عند ماكس فيبر، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الفلسفة.
٣٢. خضير، شروق اياد (٢٠٢٢) نظرية الاعتدال بيت ارسطو والغزالي نحو منظور معاصر للاعتدال، مجلة جامعة الانبار للعلوم القانونية والسياسية عدد خاص حزيان.
٣٣. خليل، ياسين (١٩٧٠) مقدمة في الفلسفة المعاصرة ، ط ١، بيروت
٣٤. ديورانت، ول : قصة الفلسفة من افلاطون إلى جون دوي ، ترجمة: فتح الله محمد المشعشع ، مكتبة المعارف ، بيروت .
٣٥. سيد احمد، مصطفى (١٩٨٩) فلسفة العدالة عند الاغريق ، مكتبة الجلاء الجديدة ، المنصورة.

٣٦. رضا، سعادة (١٩٩٠) الفلسفة ومشكلات الانسان ، دار الفكر اللبناني ، ط١ ، بيروت .
٣٧. روسو، جان جاك (١٩٦٨) اعترافات جان جاك روسو ، دار الكاتب العربي ، الجزء الأول ، ط١ ، بيروت .
٣٨. رولز، جون، (٢٠٠٩) العدالة كإنصاف إعادة صياغة، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، نشر المنظمة العربية للترجمة، بيروت .
٣٩. عبد الحميد، صائب (٢٠٠٧) فلسفة التاريخ في الفكر الاسلامي دراسة مقارنة بالمدارس الغربية الحديثة والمعاصرة ، دار الهادي ، ط١ ، بيروت .
٤٠. عبد الغني، محمود احمد (٢٠٠٤) العدالة الاجتماعية في ضوء الفكر الاسلامي المعاصر، اطروحة دكتوراه في الدراسات الاسلامية ، المدينة المنورة .
٤١. عذاب، احمد مزهر (٢٠١٧) مفهوم العدالة في الفكر الفلسفي المعاصر جون رولز ومارتياسن انموذجا ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد، كلية الآداب ، قسم الفلسفة .
٤٢. طهطاوي، سيد احمد (١٩٩٦) القيم التربوية في القصص القرآني، ط١، دار الفكر العربي، مصر .
٤٣. فرحان، محمد جلوب (١٩٨٩) دراسات في فلسفة التربية ، جامعة الموصل ، العراق .
٤٤. قادر، نزار محمد واحمد (٢٠١٩) السلطة السياسية في الفكر الغزالي بين المثالية الاخلاقية وموجبات الشرع، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية المجلد ١٦ / العدد ١ .
٤٥. قطب، سيد (١٩٩٥) العدالة الاجتماعية في الاسلام، دار الشروق، القاهرة.
٤٦. محمود، سندس صباح (٢٠١٥) العدالة في فكر ابن رشد وتطبيقاتها التربوية، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، قسم اصول التربية .

٤٧. موسى، محمد يوسف (١٩٥٩) بين الدين والفلسفة في رأي ابن رشد وفلاسفة العصر الوسيط، دار المعارف، القاهرة.
٤٨. مطر، أميرة حلمي (١٩٩٥) الفلسفة السياسية من أفلاطون إلى ماركس، دار المعارف، ط٥، القاهرة.
٤٩. محمود، زكي نجيب واحمد امين (١٩٣٥) قصة الفلسفة اليونانية، مطبعة دار الكتب المصرية، ط٢، القاهرة.
٥٠. مهدي، عباس عبد، وآخرون (١٩٩٤) اسس تربية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية التربية الاولى ابن رشد، بغداد.
٥١. كرم، يوسف، (١٩٣٦) تاريخ الفلسفة اليونانية، السلسلة الفلسفية، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة.
٥٢. كرم، يوسف (بلا.ت) تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف، ط٦، القاهرة.
53. ناصر، إبراهيم (٢٠٠١) فلسفات التربية، دار وائل للنشر والتوزيع، ط١، عمان.

**A Syntactic – Semantic Study of Dangling
Modifiers in English**

Lecturer: Lamees Muhiddeen Tawfeeq

Department of English/College of Basic Education

University of Mosul

**A Syntactic – Semantic Study of Dangling
Modifiers in English**

Lecturer: Lamees Muhiddeen Tawfeeq

Abstract:

Dangling modifier is a problematic phenomenon that could highly leads to confusion and misunderstanding in writing and / or speaking on the part of learners of English. Learners sometimes use modifiers in such an inappropriate way that would make their written or spoken sentence grammatically and semantically unacceptable. This study provides a syntactic and a semantic analyses of dangling modifiers to find out their effect on the grammatical structure and the meaning of the sentences that contain them.

Key words: dangling modifiers, misplaced modifiers, syntactic analysis, semantic analysis.

دراسة نحوية-دلالية للواصفات المترخية في اللغة الانكليزية

م. لميس محيي الدين توفيق

قسم اللغة الانكليزية/كلية التربية الاساسية-جامعة الموصل

المخلص:

يعد الواصف المترخي من الظواهر ذات الطابع الاشكالي التي يمكن يشكل كبيران تؤدي الى اللبس و الفهم الخاطيء من قبل متعلمي اللغة الانكليزية . يقوم المتعلمون احبانا باستخدام الواصفات بطريقة خاطئة تجعل الجمل التي يكتبونها او ينطقونها غير صحيحة وغير مقبولة نحويا ودلاليا. تجري هذه الدراسة تحليلات نحوية ودلالية للواصفات المترخية للوصول الى مدى تأثيرها على التركيب النحوي والدلالي للجمل التي تحتويها.

1- Introduction

A sentence is regarded as being the smallest unit that makes sense in any language. Users of language (speakers and writers), during communicating to each other, produce various types of sentences in order to achieve many purposes, among which expressing their ideas and thoughts. To convey thoughts well and avoid misunderstanding or misinterpretation, speakers and/or writers must make sure that the sentences they produce are correct and clear, bearing no ambiguity or confusion from the part of listeners and readers. In English, however, speakers and writers are sometimes doing mistakes when they produce their sentences, and such mistakes may highly affect the thought they intend to give. Among these mistakes is that of dangling modifiers; which is, as its title suggests, concerning with modification, the very important aspect in grammar that is used for giving identification, or clarification, or for making speech more specific and more precise.

In this study, light will be shed on dangling modifiers from syntactic and semantic points of view to identify the effect of this mistake on the structure and meaning of the English sentence.

2- The Aims of the Study

This study is an attempt to achieve the following aims:

- 1- Investigating the meaning of dangling modifiers.

2- Analyzing dangling modifiers syntactically and semantically in order to find out their effects on the grammatical structure and the meaning of the context in which they occur.

3- The Hypotheses of the Study

This study texts on the following hypotheses:

- 1- Dangling modifiers are mistakes resulted from misusing of certain types of modifiers.
- 2- The occurrence of dangling modifiers affect the sentence syntactically and semantically as well.

4- The Scope of the Study

As far as this study is a theoretical one, it depends in its discussion on linguistic books and resources especially those in the grammar of English. Examples supplied in this study are either taken from those books and resources, or composed by the researcher herself.

5- The Problem of the Study

Many users of English, particularly learners, are not aware of the appropriate use of some modifiers, they use them in an arbitrary way following no clear rules, a matter which makes them fall in mistakes and produce incorrect sentences.

6- The Significance of the Study

This study is hoped to be helpful for learners of English as a foreign language to be aware of language mistakes, particularly, dangling modifiers; in order to avoid such mistakes and, hence, they could use language more appropriately. This study is also hoped to be useful for the researchers of linguistics, especially in the discipline of syntax.

7- Meaning of Dangling Modifiers

Before accounting some definitions of the term of dangling modifiers, it is important to mention that dangling modifiers are so common in the informal contexts of English than in the formal ones.

Many linguists suggest definitions for the term ‘dangling modifier’. According to

Kirsznier and Mandell (1989:243), a dangling modifier is either a word or a phrase that, in most of times, impossible to describe, limit, or restrict logically any part of the sentence. On the same realm, Hale (2005:1) defines the term as "a word or phrase that modifies a clause in an ambiguous manner, because it can be applied to either the subject or the object of the clause".

Tampubolon's definition is not different of what had been mentioned above. He defines dangling modifier as "a group of words or phrase is not specific, illogically stated in the sentences, so it is not clear that who explain and what explanation is about" (Tampubolon, 2014:15).

Quirk et al handled the term of dangling modifier in more detailed expression as it has already mentioned in the introduction. They define dangling modifier by stating:

“Dangling modifiers describe, clarify, and give more details and information about an idea or a concept or what is going to be according to intention of the speaker or writer. Dangers are generated as inevitable result as job of a modifier when it does not exist logically to modify what should be modified in the sentence’. (Quirk, et al, 1985:1121).

In an attempt to cover meaning of dangling modifier precisely and in few words, (Demirezen, 2012:143) claims that dangling modifiers can be called as "dangles", "floaters", "hanging modifiers", "floating modifiers". One reason of calling them so, may due to the misplacement of these modifiers within the sentence, and their un-attachment to the right words they modify. Azar (1999: 87) adds that dangling modifier often creates ambiguous conception in readers' minds. This happens when it does not logically modify the aimed word in the sentence.

To sum all up, it could be said that a dangling modifier appears when a modifying word, phrase, or clause is suddenly and inappropriately separated from the word it modifies, or when there is no logical relation between the modifiers and the words they modify.

8- The Syntactic Analysis of Dangling Modifiers :

The syntactic discussion of dangling modifiers will focus basically on the types of dangling modifiers, how to correct dangling modifiers, and the relation between dangling modifiers and what so-called misplaced modifiers.

8.1 Types of Dangling Modifiers:

In this section of the study, we will shed the light on the main types of dangling modifiers. These types are typically classified according to the grammatical constructions in which dangling modifiers may occur.

Clara (1982: 188) states that there are four types of dangling modifiers:

- 1- participial dangling modifiers.
- 2- dangling modifier in prepositional phrases.
- 3- dangling modifier in infinitive phrases.
- 4- dangling modifier in elliptical phrases.

8.1.1 Participial Dangling Modifiers:

This type mainly occurs with the unattached participial constructions. Quirk et al (1985: 1121) considered it as an error when the subject of the participial clause is not identical with the subject of the main clause, as in

1. *Driving to Chicago that night, a sudden thought struck me.*

They argued that the implied subject of the participial clause is 'I', which is clearly different from the subject of the main clause,

On the other hand, this type of dangling modifier occurs when the participial clause is followed by a passive verb and the subjects of the two clauses (i.e. the participial clause and the main clause) are not identical (Clara, 1982: 189);

2. *Changing the oil every 3.000 miles, the car was kept in excellent condition.*

It is clear that the subject of the participial clause is not the same as that of the main clause, a case which makes the sentence grammatically unacceptable.

8.1.2 Dangling Modifier in Prepositional Phrases:

A dangling modifier can also appear with a preposition followed a gerund and, again, if the reference of the gerund is not identical with the word that is supposed to be modified by the prepositional phrase, or perhaps that word is not found in the sentence at all. (ibid: 190)

3. *After waiting for a while, the order arrived.*

In this example, the prepositional phrase (after waiting for a while) is supposed to modify what comes immediately after it, which is represented here by (the order); and it is apparent that the two items are irrelevant.

8.1.3 Dangling Modifier in Infinitive Phrases:

When used as a modifier, the infinitive phrase must be attached to an existing right word, otherwise it will be a dangling modifier.

4. *To impress the interviewer, punctuality is essential.*
(Maimon et al, 2007:630)

The infinitive phrase in this example is dangling because it is attached to, and hence it modifies, the wrong word (punctuality). In other words, when a sentence begins with a subjectless infinitive phrase, it is expected that the subject of the main sentence will

function as the subject of the introductory infinitive phrase. If this does not happen, there will be a dangling infinitive.

8.1.4 Dangling Modifier in Elliptical Phrases:

Ellipsis is the omission of certain items in a sentence, that they can be understood or recovered from the context. A dangling modifier may appear in subordinate clauses containing elliptic items, particularly subject and predicate. The subject and the predicate of a clause can be omitted only if they are implied in the context. Dangling elliptical modifier occurs when the omitted subject is not identical with the subject of the main clause. (Waldhorn & Zeiger, 1954: 50)

5. *When ten years old, my father had retired from army.*

The subordinate clause (when ten years old) contains elliptic subject and predicate, and logically interpreted as (when I was ten years old), but it structurally modifies the subject of the main clause (my father), and thus the sentence will have two irrelevant subjects.

8.2 Techniques to Correct Dangling Modifiers:

How to correct a dangling modifier is highly related to its type, i.e. it is easy to correct a dangling modifier when it is recognized where it occurs. However, the following techniques are suggested to correct dangling modifiers:

1- Identifying the “appropriate and logical” subject of the main clause, then making sure that it is identical with the implied subject in the modifying clause.

6. *Looking out from the window, the distant hill can be seen.*

The subject of the main clause is clearly (the distant hill), but if one asks ‘who is looking out from the window?’ the answer, for sure will not be ‘the distant hill’. Thus an appropriate and logical subject is needed here, and the sentence might be revised into

-Looking out from the window, we can see the distant hill.

2- Placing the modifying phrase in a position that makes it closely attached to the word it modifies.

7. *Rusty but still usable, I found this jar in the store.*

Since the modifying phrase (rusty but still usable) logically modifies the word (jar), it must be placed close to that word,

-I found this rusty but still usable jar in the store.

3- Changing the dangling phrase into an introductory finite clause, as follows:

8. *Not preparing well for the exam, it was difficult for him to pass.*

-Because he did not prepare well for the exam, it was difficult for him to pass.

4- Combining the phrase with the clause to make a complete sentence, as in the following example:

9. *To make her lesson interesting, colored pictures are used.*

-She makes her lesson interesting by using colored pictures.

5- Recovering the elliptic subject and predicate: some dangling modifiers cannot be corrected by any of the previous techniques; if the modified word does not exist in the sentence, the modifying phrase will stay modifying the wrong word or no word at all. (Quirk et al, 1972: 724)

10. *While having a rest, a fire alarm rang.*

-*While having a rest, there was a fire alarm.*

The appropriate technique to correct the dangling modifier in this sentence is by recovering the elliptic subject and predicate

-*While we were having a rest, a fire alarm rang.*

In general, techniques of correcting dangling modifiers vary from one another according to the type of the dangling modifiers themselves – as it has been mentioned at the beginning of this section of the study; while one technique seems to be beneficial for one type it would be useless for another. Sentences containing dangling modifiers must be analyzed carefully in order to determine the appropriate technique for them.

8.3 Dangling Modifiers and Misplaced Modifiers:

A dangling modifier is a phrase that comes at the beginning of a sentence and dangles there because it does not have a clear subject or refers wrongly to the subject of main clause. Misplaced modifier, on the other hand, is phrase (or a clause) that placed wrongly in the sentence and, as a result, modifies the wrong word (Carillo, 2003: 70)

11. I waited half an hour while it was raining heavily this morning in that little café.

Structurally the phrase (in that little café) seems to modify the verb (raining), but logically it must modify the verb (waited), i.e. this phrase is meant to tell where the speaker waited half an hour, not where it was raining heavily. In this sense, this phrase is considered as being a misplaced modifier.

Misplaced modifiers can be found in different forms. Carol (1994:95) classifies forms of misplaced modifiers as follows:

1- Single word:

Single word modifiers, mainly certain types of adverbs, can take wrong position in the sentence. Such adverb are: almost, barely, even, hardly, just, merely, nearly, only, simply, etc.

12. Only Sara drinks tea, she doesn't drink coffee.

The first part of the sentence tells that no one but Sara drinks tea, but as the sentence continues to tell (she doesn't drink coffee) it could immediately be understood that the modified word must be (tea) not (Sara), and that the word (only) is placed wrongly in the sentence.

2- Phrase:

This is highly occurs among prepositional phrases used as modifiers. If such phrases are misplaced in the sentence, they will result in confusion.

13. She gave some milk to her son in a plastic cup.

The prepositional phrase (in a plastic cup) is clearly misplaced for it must modify the word (milk) not (her son).

3- Clause:

The most common clause types that can be misplaced in the sentence are relative clauses, non-finite participial clauses, and adverbial clauses.

a- Relative clauses

14. She put her gloves on her hands *which she bought from London*.

The relative clause (*which she bought from London*) must come directly after the phrase (*her gloves*) because it is the appropriate and logical phrase to be modified by that clause.

b- Non-finite participial clauses

15. A man stopped me *coming from the other side of the street*.

The participial clause is normally modifying the word (*man*), therefore it must be placed after this word.

c- Adverbial clauses

16. Andrew met his friend *when he was at market*.

This sentence sounds confusing because it is not clear who was at the market, Andrew or his friend. The sentence would be made clearer if it is re-written in such a way as

-When Andrew was at the market, he met his friend.

Generally speaking, as dangling modifier is an error because of its reference: it refers to a wrong word, or no word in the sentence,

misplaced modifier is an error because of its placement within the sentence. Thus the correction of misplaced modifiers is much easier than that of the dangling modifiers: once the right word to be modified is identified, the right position of the modifier is determined.

9. Semantic Analysis of Dangling Modifiers:

As it is known, syntax and semantics go together when anyone intends to produce any written or spoken sentence. A sentence could be acceptable only when it is both syntactically and semantically correct. For example, a sentence like “**The child sits in a cup**” seems grammatically correct but one cannot accept it because it conveys an illogical idea, and unless the reader/listener has certain knowledge about what the writer/speaker exactly means he will immediately consider it incorrect.

Concerning dangling modifiers, it has been mentioned in this study that they are seen as a grammatical error and, as a result, they will lead to some problems in the meaning of whole sentences they occur in. The most prominent semantic problem resulted from the occurrence of dangling modifiers is ambiguity; a sentence containing a dangling modifier is always ambiguous. The ambiguity of dangling modifiers emerges from their wrong reference, an introductory subjectless modifying phrase/clause refers cataphorically to the subject of the main clause; and it will dangle if it refers to an inappropriate word. What follows is a semantic analysis of the examples mentioned in the discussion of the types of dangling modifiers.

1- Participial dangling modifiers

- *Driving to Chicago that night, a sudden thought struck me.*

The participial phrase in sentence is a modifying one, and it seems that it modifies the subject of the main clause. In this sense, the sentence could be misinterpreted as that “a sudden thought was

driving to Chicago”, while the real agent must be a person; normally the narrator himself.

2- Dangling prepositional phrases

- *After waiting for a while, the order arrived.*

The writer/speaker of this sentences incorrectly used a modifying prepositional phrase in a way that made the reader/hearer confused with the idea of “the order being waiting for a while”. This is a common mistake in using prepositional phrases as modifiers, which results in ambiguity.

3- Dangling infinitive phrases

- *To impress the interviewer, punctuality is essential.*

The reader of this sentence will feel it ambiguous when he asks “who should impress the interviewer?”, because the answer is, surely, not “punctuality”. It has been mentioned that in a sentence beginning with a modifying subjectless infinitive phrase, the subject of the main clause will act as the subject of the infinitive phrase, otherwise, this phrase will dangle.

4- Dangling elliptical phrases/clauses

- *When ten years old, my father had retired from army.*

It has been mentioned in the syntactic analysis of this example that the subordinate clause (when ten years old) seems structurally modifying (my father) since they are placed close to each other within the sentence. Semantically speaking, this placement makes

the sentence illogical and confusing, and its reader may wonder (how could a man retire from army at the age of ten?). This is another type of mistakes in using modifiers that lead to ambiguity and confusion.

In general, the occurrence of dangling modifiers in sentences affects not only the grammatical structure of these sentences, but it also affects the whole meaning of the context.

10. Conclusions:

Modifiers, especially those in a form of phrases and clauses, are very important grammatical constructions that must receive careful treatment when using them. Wrong use of such modifiers makes them dangle in the sentence and, as a result, makes the sentence unacceptable. Dangling modifiers happen when the users (speakers or writers) of English don't care about, or are not aware of, the right use of modifiers: where to put them in a sentence and, most importantly, to which word they must be intended to refer.

However, the study has tackled with dangling modifiers syntactically and semantically. The syntactic discussion suggests that four types of modifiers may mostly dangle if they are misused, they are: participial phrases, prepositional phrases, infinitive phrases, and elliptical phrases or clauses. One must be careful when using such constructions as modifiers, for any fault in their placement and reference will make them dangle, and then result in incorrect sentences.

On the other hand, the semantic discussion reveals that sentences containing dangling modifiers are either ambiguous or convey illogical concepts. As dangling modifiers are resulted from a mistake in the grammatical structure of a context, they, at the same time, result in a mistake in the meaning of that context. In other words, dangling modifiers make sentences unacceptable both syntactically and semantically.

To avoid falling in such a mistake, it might be useful to suggest that users of English, especially learners, must pay serious attention to using modifiers correctly, teachers also must give much importance to the topic helping their students master it by supplying them with a flow of explanation reinforced by good amount of examples.

11. References:

- . Azar, B.,S., (1999) Understanding and Using English. New York: Prentice Hall.
- .Carillo, J. (2003) English Grammar and Usage Problems. New York: Harper & Row Publishers.
- . Carol, Culver (1994) The Bedford Handbook. Cambridge: Cambridge University Press.
- . Clara, L., J., (1982) Modifiers in Grammar. London: The Reader's Digest Association Limited, Prentice Hall Inc .
- Demirezen, M. (2012) An Analysis of the Problem-Causing Structures of Simple Sentences for Turkish University Students. International Journal of Humanities and Social Science 2(3), Pp.136-146 .
- . Hale, C. (2005) Dangling Modifiers. Resources from compass Ros
- . Kirsznar and Mandell (1989) Misplaced Modifier. CUP.
- . Maimon, Elaine P., Peritz, Janice H. and Yancy, Kathleen Black (2007). A Writer's Resource. New York. McGraw Hill.
- . Quirk, R.; Sidney G.; Leech, G., and Jan S.,(1972) A Contemporary Grammar of English. London: Longman.
- . _____ (1985) A comprehensive grammar of the English language. London: Longman.
- . Tampubolon, S., (2014) Dangling Modifier in Languages. UK: Longman
- . Waldhorn, Arthur & Zeiger Arthur (1954). English Made Simple . London: Double Day and Company, Inc.